

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Долгова Ксения Константиновна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**«СВЯЗЬ СТРАХОВ С УРОВНЕМ ТОНИЧЕСКОЙ И
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»**

Направление: 37.04.01 Психология
направленность (профиль) образовательной программы Психологическая помощь в
кризисных и чрезвычайных ситуациях

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

12.12.2017

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

12.12.2017

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.псих.н., доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

12.12.2017

(дата, подпись)

Обучающийся Долгова К.К.

(фамилия, инициалы)

1.12.2017

(дата, подпись)

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ СТРАХОВ, ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ТОНИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	6
1.1 Обзор исследований детских страхов в работах отечественных и зарубежных авторов.....	6
1.2 Психологические особенности ребёнка младшего школьного возраста...15	
1.3 Пространственные представления и тоническая организация детей младшего школьного возраста.....	23
1.3.1 Формирование и развитие пространственных представлений детей младшего школьного возраста.....	24
1.3.2 Формирование и развитие тонической регуляции детей младшего школьного возраста.....	29
Вывод по 1 главе.....	33
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ, ТОНИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ И СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	36
2.1 Методическая подготовка исследования.....	36
2.2 Анализ результатов исследования страхов, пространственной ориентации и тонической регуляции.....	43
2.3 Анализ результатов взаимосвязи страхов с несформированностью пространственных представлений и тонической регуляции.....	49
2.4 Анализ результатов коррекционной работы по формированию пространственных представлений и тонической регуляции у младших школьников с наличием страхов.....	53
Вывод по 2 главе.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Одна из наиболее частых проблем, с которыми родители обращаются к психологу – это детские страхи. «Ребенок боится оставаться один», «с трудом засыпает и боится темноты», «ребенку сняться страшные сны, среди ночи просыпается», «боится ходить один» и т.д. Психологи объясняют это тем, что младший школьный возраст – это период адаптации, когда ребенок сталкивается с новой школьной обстановкой, возрастающим уровнем требований, новыми правилами, с возлагаемой ответственности. Симптоматика состояния ребенка напоминает общее перевозбуждение нервной системы, связанное с новыми социальными требованиями, увеличением нагрузки.

Страх – это абсолютно нормальная человеческая эмоция, если это реакция на ситуацию опасности, неожиданности, внезапности. В таких случаях страх переживается и со временем проходит. К тому же в детском возрасте достаточно способов компенсации: воображение, фантазии о собственных «сверхспособностях», возможность обратиться к близким взрослым и получить поддержку, перевести тревогу в физическую активность. Но если ребенок застревает в этом состоянии, не может это пережить, то можно предположить, что страх имеет не только эмоционально-образную основу, но и психофизиологическую.

Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления чаще всего исчезают бесследно. Если же они болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит причиной неблагополучия ребенка. (А.И. Захаров).

В практике школы работа с детскими страхами существует только на эмоционально-образном уровне, но это не всегда эффективно, случается, что страхи и тревожность возвращаются. На наш взгляд, для повышения эффективности необходимо учитывать психофизиологические основания детских страхов и включать в коррекцию работу на уровне телесного

самочувствования (тонической организации и мышечных зажимов) и пространственного самовосприятия.

Методологическая основа исследования: явилась теория Н.А. Бернштейна о построении движений. Положение Л. С. Выготского о том, что главные новообразования психики и личности ребенка первоначально складываются и формируются в совместной жизнедеятельности со взрослым, при его ведущей роли и непосредственном участии. И положения А. Р. Лурии о поэтапном формировании высших психических функций и основных принципах психического развития в онтогенезе.

Цель исследования: Выявить связь страхов с уровнем тонической и пространственной организации у младших школьников.

Объект исследования: Страхи детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: Связь страхов с уровнем тонической и пространственной организации у младших школьников.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что страхи младших школьников имеют не только эмоционально-психологические, но и психофизиологические основания: телесная тоническая организация и пространственные ориентация. Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста будет более эффективной, если она будет осуществляться не только на эмоционально-психологическом уровне, но и на психофизиологическом.

Для достижения цели и проверки гипотезы в процессе исследования решались следующие **задачи:**

1) На основе анализа отечественной и зарубежной литературы изучить современное состояние проблемы взаимосвязи пространственной ориентации и тонической регуляции с возникновением страхов у детей младшего школьного возраста.

2) Подобрать диагностические методики для определения нарушений пространственных представлений, недостаточности тонической регуляции и наличия страхов у детей младшего школьного возраста.

3) Провести практическое изучение взаимосвязи пространственных представлений, тонической регуляции и возникновения страхов у детей младшего школьного возраста.

4) Выявить наличие или отсутствие корреляционной зависимости между пространственными представлениями, тонической регуляцией и наличием страхов у детей в младшем школьном возрасте.

5) Подобрать коррекционные занятия для развития пространственных представлений и тонической регуляции для детей с наличием страхов в рамках формирующего эксперимента.

6) После коррекционных занятий провести повторную диагностику по выявлению страхов для определения степени изменений показателей.

Для решения поставленных задач мы использовали следующие **методы исследования:**

- Теоретические (проблемно-ориентированный анализ; понятийно-терминологический анализ психологической и педагогической литературы, применявшийся для описания категориального поля проблемы);

- Эмпирические:

- методы диагностики пространственных представлений;

- методы диагностики тонической организации;

- методы диагностики страхов.

- Математические (Метод ранговой корреляции Спирмена).

- **Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях проявления страхов у детей младшего школьного возраста. Расширено, углублено и уточнено понятийно-терминологическое поле по проблеме страхов и их связи с уровнем тонической и пространственной организации у учащихся младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования. Представленные в эмпирической части исследования количественные данные, раскрывающие особенности проявления страхов и их связи с уровнем тонической и

пространственной организации у учащихся младшего школьного возраста, могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура работы: представлена введением, двумя главами теоретического и эмпирического исследования, заключением, списком использованной литературы и приложением.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ СТРАХОВ, ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ТОНИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1 Обзор исследований детских страхов в работах отечественных и зарубежных авторов

Проблематика детского страха имеет не такую давнюю историю в психологической науке. Представитель биогенетического направления С. Холл распространял биогенетический закон и на онтогенез страха. Он утверждал, что ребенок переживает в процессе своего развития страхи, которые испытали животные, а затем люди на различных этапах антропогенеза. Он писал, что в детских страхах сохранились многочисленные следы первоначальной психоплазмы, из которой первобытный человек создавал многочисленные волшебные демонические существа. Доказательством биогенетического детерминизма, с точки зрения С. Холла, являются многочисленные рационально необъяснимые детские страхи. Боязнь животных более чем другие виды страха, походит на исчезнувшие рефлексy и отголоски психических состояний первобытного человека, наличие которых у современного ребенка нельзя объяснить ни фактами его индивидуальной жизни, ни нынешними условиями его существования. Эти формы страха интерпретируются автором как инстинктивный страх, то есть не имеющий опоры в индивидуальном опыте. Также источником страха у детей является тяжелый личный опыт и влияние социальной среды [36].

Подробное изучение феномена страха в детском возрасте проводилось в рамках психоанализа. Оригинальная теория страха изложена основателем психоанализа З. Фрейдом в лекциях "Введение в психоанализ". Он называет проблему страха "узловым пунктом, в котором сходятся самые различные и самые важные вопросы", и "тайной, решение которой должно пролить яркий свет на всю нашу душевную жизнь". З. Фрейд приходит к выводу, что страх - продукт биологической и психической беспомощности ребенка. Условие возникновения

страха - потеря объекта. Страх биологически, психологически и экономически целесообразен. Ребенок развивается, его независимость от матери увеличивается и, с точки зрения Фрейда, здесь опять возникают условия для усиления страха кастрации (трудно все же бывает расстаться с любимой игрушкой). Страх кастрации трансформируется в страх перед совестью, а последний - в социальный страх. Последний этап "эволюции" страха - страх смерти. Фрейд приводит небольшую онтогенетическую классификацию естественных страхов: для незрелого Эго - страх психической беспомощности и опасность утраты объекта, для фаллической фазы - кастрационная опасность, для латентной фазы - страх Супер-Эго. Для всей остальной жизни (судя по всему) - страх смерти [35]. Фрейд видит два возможных варианта протекания страха: нормальный (естественный) вариант страха и патологический вариант. При этом патологичность страха проявляется не столько в его усилении, сколько в онтогенетическом возрастном смещении. Ряд страхов, естественных для детского возраста, выглядит противоестественно в подростковом возрасте; страхи, естественные для подросткового возраста, выглядят противоестественно в зрелом возрасте, и так далее. Страхи маленьких детей перед одиночеством, темнотой и посторонними людьми Фрейд считает нормальными и преходящими, кастрационный страх подростков в пубертатный период также нормален и преходящий в такую же нормальную сифилофобию (сегодня - спидофобию) [34].

В рамках неопсихоанализа психоаналитические представления наполнялись социально-культурным содержанием. Одна из основных концепций детского страха в этом направлении связана с работами Г.С. Салливена. Основной особенностью его теории является представление о том, что переживания страха и тревоги различны по своей природе [18]. Страх рождается из ощущения угрозы физико-химическим потребностям, необходимым для поддержания жизни. Тревога не имеет отношения к физико-химическим потребностям, а рождается из интерперсональных отношений. В самом начале развития, в младенчестве, напряжение тревоги возникает из-за тревоги, переживаемой материнской фигурой, т. е. взрослым человеком, от содействия которого зависит выживание

младенца. Здесь необходимо упомянуть одно из базовых положений Г.С. Салливена: напряжение тревоги, переживаемое материнской фигурой, вызывает тревогу у младенца путем эмпатии. Например, у младенца возникает страх, когда "плач от голода" не вызывает реакции - кормления (удовлетворения физико-химической потребности). Тревога же возникает, когда кормление (или любая забота) сопровождается тревогой матери. Из этого следует, что между страхом и тревогой существует ряд существенных различий. Вследствие возрастающей дифференциации потребностей дети приобретают определенную специфику страха: появляются страхи, связанные с неудовлетворением разных потребностей ("страх от голода", "страх от холода" и т.п.). Тревога же, по причине локализации ее источника вне младенца, не имеет своей собственной специфики, т. е. связи с внутренним состоянием организма. Источник тревоги с самого начала находится "вовне" организма. Возраст 6-10 лет, называемый Г. С. Салливином ювенильным, обладает, по его мнению, особой спецификой. В этом возрасте происходит стремительное развитие способности системы самости к самоконтролю. Это позволяет ребенку овладеть многими обеспечивающими безопасностью операциями, освоить способы освобождения от тревоги на основе оценки ожидаемых санкций и последствий нарушения или игнорирования запретов. Соответственно с помощью синтаксических переживаний в ювенильном возрасте происходит сознательная регуляция поведения, направленная на преодоление тревоги. Именно тревога является одним из главных "ориентиров" в ознакомлении младшего школьника с системой ориентации в социальном мире [36].

В отечественной психологии изучение страха у детей велось в рамках концепции неврозов и невротического развития личности. В данном случае авторы не создавали собственные целостные концепции детского страха, а в рамках своих задач вносили ряд существенных замечаний, связанных со спецификой детского страха [17]. Так, Н.С. Жуковская пишет о неврозе страха как о группе реактивных (психогенных) состояний с ведущим синдромом страхов. В.А. Гурьева выделяет невроз страха, развившийся из острой

аффективно-шоковой реакции и возникший постепенно, под влиянием травмирующей ситуации. Первый характеризуется паническим страхом, а второй - страхами, носящими навязчивый характер [32]. Т.П. Симсон отмечает высокое значение фактора неожиданности для возникновения детских страхов. Она заявляет, что любое явление, если оно возникло неожиданно, может стать источником страха. Вышеприведенные и другие авторы данного направления, говоря о детском страхе, в первую очередь описывали клиническую картину "невроза страха", его классификацию, - уделяя небольшое количество места его возрастным особенностям [20]. Однако в отечественной психологии существует ряд исследователей, уделявших большое внимание страху в дошкольном и младшем школьном возрасте. В.И. Гарбузов разрабатывал концепцию неврозов у детей. Анализируя специфику детских страхов, он отмечал, что за всеми страхами ребенка стоит неосознаваемый или осознаваемый страх смерти. О периоде перехода дошкольника в младший школьный возраст он говорил, что в этом возрасте малыш постигает всю свою беспомощность и сложность окружающего мира, с этого возраста он начинает задумываться о смерти. Возникают вопросы: "А я не умру?"; "А ты, мама, не умрешь?". Страх смерти естественен для человека. Этот страх - корень всех страхов. Ребенок может бояться Бабы Яги, волка и "чужого дяди", бояться многих объектов, иметь множество различных страхов, но за ним и стоит одно - страх смерти [38].

Согласно А.И. Захарову, понимание опасности, ее осознание формируется в процессе жизненного опыта и межличностных отношений, когда некоторые индифферентные для ребенка раздражители постепенно приобретают характер угрожающих воздействий. В таких случаях можно говорить о появлении травмирующего опыта, психологическом заражении страхом от окружающих ребенка лиц и непроизвольном обучении с их стороны соответствующему типу эмоциональных реакций. Все это дает основание говорить об условно-рефлекторной мотивации страха, поскольку в нем закодирована эмоционально переработанная информация о возможности опасности. Самую эмоцию "страх" в детском возрасте, А. И. Захаров рассматривал как основную движущую силу

невротического развития личности [16]. Беспокойство, испытываемое женщиной во время беременности, является первым "опытом" беспокойства у ребенка, которое, в свою очередь вызывает соответствующую двигательную реакцию плода. При эмоциональном стрессе у матери во время беременности, новорожденные отличаются повышенной нервной возбудимостью и более высоким мышечным тонусом. Он вздрагивает при малейшем шуме, громком голосе, пеленании и ярком свете. Беспокойство, испытываемое детьми в 7 и 8 месяцев жизни, можно обозначить как исходные состояния тревоги и страха. Тревога в 7 месяцев - это беспокойство в ответ на уход матери, прерывание контакта, отсутствие поддержки. Возникающее при этом чувство одиночества порождает ожидание возвращения матери (близкого лица), что может в неблагоприятных условиях закрепиться в жизненном опыте, являясь моделью или прообразом состояния тревоги. Последняя, в свою очередь, мотивирует развитие социальных по своему происхождению страхов отчуждения, неприятия, непризнания и непонимания. Страх посторонних, незнакомых, чужих взрослых в 8 месяцев - это проявление собственно страха как состояния аффекта в ответ на конкретную для ребенка угрозу извне. Эмоционально-заостренное неприятие отличных от матери и пугающих ребенка взрослых трансформируется в последующем в угрожающие образы жестоких, бездушных и коварных сказочных героев. Все они способны отнять жизнь, нанести невосполнимый ущерб, увечье, что составляет резкий контраст с матерью, дающей жизнь, любовь, понимание и поддержку. Типичными возрастными страхами у детей обоего пола 1-3 лет жизни будут: страх одиночества, незнакомых взрослых, врачей, уколов и неожиданных резких звуков, страхи наказания и животных. Дошкольному возрасту, по его мнению, соответствуют инстинктивные страхи, выступающие главным образом в виде триады "темнота-одиночество-замкнутое пространство". В 5-7 лет происходит осознание детьми смерти как прекращения жизни. За бурным аффективным всплеском следует "успокоение", когда ребенок перестает задавать "пугающие" родителей вопросы о смерти и фантазировать по поводу этого. Однако, как замечает А.И. Захаров, "мы не можем окончательно

"похоронить" страх смерти, он трансформируется в страх смерти родителей". Социальная реальность приводит к тому, что в данном возрасте на первый план выходит страх быть не тем, не соответствовать предъявляемым ребенку требованиям. Этот страх, как правило, проявляется в особенно значимых для ребенка ситуациях (ответ у доски, контрольная работа и пр.). Для детей 7-11 лет характерно уменьшение эгоцентризма и увеличение социоцентрической направленности личности. Соответственно младший школьный возраст - это возраст, когда перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные формы страха - это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной переработкой, своего рода рационализацией страха. Эти две тенденции, скрещиваясь в непосредственных объектах страха, порождают причудливые мифологические образы страхов [15]. При уменьшении реальных, но объективно не таких "страшных" страхов (одиночества, темноты и т.п.) и увеличении объективно существующих, социальных страхов (школы, отметки, плохого поведения и пр.) у младших школьников большое место занимают так называемые фантастические страхи темных сил, магических существ, драконов, пришельцев, роботов и прочих фигур, которые могут появляться в их сновидениях [16].

В психологических теориях существует несколько классификаций страхов.

Известный психиатр А. Карвасарский делил страхи на группы исходя из того, чего боится человек, - это так называемая классификация по фабуле страха. Этот исследователь различал 8 основных фабул страха. К первой он относил боязнь пространства, проявляющуюся в различных формах. Сюда относятся: клаустрофобия - боязнь замкнутого пространства, агорафобия - боязнь открытого пространства, страх глубины и страх высоты. Ко второй группе фобий относятся так называемые социофобии, связанные с общественной жизнью. Они включают в себя эрептофобию (страх покраснеть в присутствии людей), страх публичных выступлений, страх из-за невозможности совершить какое-либо действие в присутствии посторонних. К третьей группе, по классификации Карвасарского,

относятся нозофобии - страхи заболеть каким-либо заболеванием. К четвертой группе относится танатофобия - страх смерти, к пятой - различные сексуальные страхи, к шестой - страхи нанести вред себе или близким. В седьмую группу входят "контрастные" страхи (громко произнести слово, совершить что-то непристойное). И восьмая группа страхов - фобифобии, страх бояться чего-либо [19].

Другие психиатры, например Д. Б. Сэдок и Г. И. Каплан, предпочитают делить страхи на конструктивные - представляющие естественный защитный механизм, помогающий лучше приспособиться к экстремальной ситуации, и патологические, которые являются неадекватным ответом на определенный стимул по интенсивности или длительности и часто приводят к психопатологиям [9].

Ю. Щербатых делит все страхи на три группы: 1) природные страхи, непосредственно связанные с угрозой жизни человеку. К числу природных явлений, внушающих людям сильнейший страх, относятся гроза, солнечные затмения, появление комет, извержения вулканов и сопровождающее их землетрясения, которые ассоциируются у человека со страхом конца мира. Особую группу природных страхов составляют страхи животных. К животным, вызывающим у людей особенно сильный страх, несомненно, относятся разнообразные змеи и пауки. 2) социальные страхи - боязнь и опасения за изменение своего социального статуса. Социальные страхи могут вытекать из страхов биологических, но всегда имеют специфический социальный компонент, который в них выходит на первое место, оттесняя более примитивные факторы выживания. Следует отметить, что конкретные формы проявления социальных страхов зависят от особенностей исторической эпохи, возраста человека, профессиональной принадлежности и типа общества. Проводились неоднократные исследования по выявлению актуальных страхов в современном обществе. В результате было установлено, что на первом месте стоит страх за здоровье своих близких, на втором - страх возможной войны, на третьем - страх перед преступностью. Затем последовательно - страх бедности, страх перед

некоторыми животными, страх перед возможными неблагоприятными изменениями в личной жизни, страх перед начальством. Оказалось, что многих людей пугает кладбище, они испытывают страх перед болезнями (девятое место) и перед публичными выступлениями. 3) внутренние страхи - рожденные лишь фантазией и воображением человека и не имеющие под собой реальной основы для беспокойства. Особо хочется отметить, что к внутренним страхам исследователи относят не только страхи, рожденные фантазией человека, но и страхи собственных мыслей, если они идут вразрез с имеющимися моральными установками (боязнь собственных мыслей и желаний) [39].

Овчарова Р.В. выделяет следующие виды страхов: 1) возрастные страхи отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они под действием следующих факторов: наличие страхов у родителей, тревожность в отношениях с ребёнком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками. Большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребёнку родителями и другого пола, также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье, отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителями того же пола, преимущественно у мальчиков. Конфликтные отношения между родителями, психические травмы типа испуга, психологическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми. 2) невротические страхи характеризуются большой эмоциональной интенсивностью и напряжённостью, длительным течением или постоянством, неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности, взаимосвязью с другими невротическими расстройствами и переживаниями, избеганием объекта страха. Невротические страхи могут быть результатом длительных и неразрешимых переживаний. Чаще боятся подобным образом чувствительные, испытывающие эмоциональные затруднения в отношениях с родителями дети, чьё представление о себе искажено эмоциональными переживаниями в семье или конфликтными. Эти дети не могут полагаться на взрослых, как на источник безопасности, авторитета и

любви. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверены в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают страх перед учителем [14].

Отечественный исследователь эмоции страха А.И. Захарова, разделяет страхи по следующим признакам: 1) по характеру - природные, социальные, ситуативные, личностные; 2) по степени реальности - реальные и воображаемые; 3) по степени интенсивности - острые и хронические [15].

Приведенные выше классификации не являются единственными в своем роде. Следует отметить, что в современной психологии эмоций не существует универсальной классификации страхов; страхи делят по силе, интенсивности, биологической, психологической и социальной значимости.

1.2 Психологические особенности ребёнка младшего школьного возраста

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 до 11 лет (1- 4 классы) и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка — его поступлением в школу. Данный возраст называют «вершиной» детства.

Основным новообразованием младшего школьного возраста, по мнению Д. Б. Эльконина, является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Другим важным новообразованием этого возраста можно назвать умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка [40].

В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В данный период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость. Трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действий и осуществления контроля).

Поступление ребёнка в школу даёт начало перевода познавательных процессов на более высокий уровень развития [27; 99].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Она поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, "чем я был" и "чем я стал". Л.С. Выготский выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста [10].

Психологические свойства, которые выступают у ребенка в последние годы

дошкольного детства, до прихода в школу, за первые четыре года школьного обучения получают развитие, закрепляются, и к началу подросткового возраста многие важные черты личности уже сформированы.

Индивидуальность ребенка к этому возрасту проявляется также и в познавательных процессах, или познавательных способностях. Это психические процессы, с помощью которых человек познает мир, себя и других людей. К таким способностям относятся: ощущение, восприятие, память, мышление и воображение. Познание невозможно также без речи и внимания.

Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое.

Быстрое сенсорное развитие ребенка в дошкольном возрасте приводит к тому, что младший школьник обладает достаточным уровнем развития восприятия: у него высокий уровень остроты зрения, слуха, ориентировки на форму и цвет предмета, но процесс обучения предъявляет новые требования к его восприятию. В процессе восприятия учебной информации нужна произвольность и осмысленность деятельности учащихся. Например, начиная изучать математику, ученики не могут проанализировать и правильно воспринять цифры «6» и «9», в русском алфавите — буквы «Э» и «З» и т.п. Работа учителя должна быть постоянно направлена на обучение учащегося анализу, сравнению свойств предметов, выделению существенного и выражению его в слове [8; 127].

Необходимо учить сосредотачивать свое внимание на предметах учебной деятельности независимо от их внешней привлекательности. Все это ведет к развитию произвольности, осмысленности, а вместе с этим и к иной избирательности восприятия: избирательности по содержанию, а не по внешней привлекательности. Уже к концу I класса ученик умеет воспринимать предметы в соответствии с потребностями и интересами, возникающими в процессе обучения, и своим прошлым опытом. Задачей учителя является продолжение обучения его технике восприятия, показывание приемов осмотра или прослушивания, порядка выявления свойств. Все это стимулирует дальнейшее

развитие восприятия, появляется наблюдение как специальная деятельность, развивается наблюдательность как черта характера [11].

В младшем школьном возрасте происходит значительное расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки ребенка. Этот процесс прогрессирует и к 3 – 4 классам приводит к тому, что у большинства детей обнаруживаются как общие, так и специальные способности к различным видам деятельности. Общие способности проявляются в скорости приобретения ребенком новых знаний, умений и навыков, а специальные – в глубине изучения отдельных школьных предметов, в специальных видах трудовой деятельности и в общении.

На каждом этапе детства — свои предпосылки умственного роста. В младшем школьном возрасте на первый план выступают готовность и способность запоминать, вбирать. Память младшего школьника — первостепенный психологический компонент учебной познавательной деятельности. Кроме того, память может рассматриваться как самостоятельная мнемоническая деятельность, направленная специально на запоминание. В школе ученики систематически запоминают большой по объему материал, а потом его воспроизводят. Не владея мнемонической деятельностью, ребенок стремится к механическому запоминанию, что вообще не является характерной особенностью его памяти и вызывает огромные затруднения. Устраняется этот недостаток в том случае, если учитель обучает его рациональным приемам запоминания. Исследователи выделяют два направления в этой работе: одно - по формированию приемов осмысленного запоминания (расчленение на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д.), другое — по формированию приемов воспроизведения, распределенного во времени, а также приемов самоконтроля за результатами запоминания.

Мнемоническая деятельность младшего школьника, как и его учение в целом, становится все более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания и является овладение учеником приемами, способами запоминания [11].

Дальнейшее развитие способностей к концу младшего школьного возраста порождает значительное увеличение индивидуальных различий между детьми, что сказывается на их успехах в учении и является одним из оснований для принятия психолого-педагогически обоснованных решений относительно дифференцированного обучения детей с различными способностями.

Не малое значение для развития в этом возрасте имеет стимулирование и максимальное использование мотивации достижения успехов в учебной, трудовой, игровой деятельности детей. Усиление такой мотивации, для дальнейшего развития которой младший школьный возраст представляет особенно благоприятным временем жизни, приносит двоякую пользу: во-первых, у ребенка закрепляется жизненно весьма полезная и достаточно устойчивая личностная черта – мотив достижения успеха, доминирующий над мотивом избегания неудачи; во-вторых, это приводит к ускоренному развитию других разнообразных способностей ребенка [41].

Очень большие изменения в процессе обучения младшего школьника претерпевает мышление. Его развитие приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, к превращению их в произвольные, регулируемые процессы. Важно правильно воздействовать на процесс развития, так как долгое время считалось, что мышление ребенка – это как бы «недоразвитое» мышление взрослого, что ребенок с возрастом больше узнает, умнеет, становится сообразительным. А сейчас у психологов не вызывает сомнения тот факт, что мышление ребенка качественно отличается от мышления взрослого, и что развивать мышление возможно, только опираясь на знание особенностей каждого возраста. Мышление ребенка проявляется очень рано, во всех тех случаях, когда перед ребенком возникает некоторая задача. Задача эта может возникнуть стихийно (придумать интересную игру), а может быть предложена взрослым специально для развития мышления ребенка.

Исследования детского творчества позволяют выделить как минимум 3 стадии развития мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое [28].

Наглядно-действенное мышление рождается из действия в младшем и раннем возрасте. В процессе развития наглядно-действенного мышления у ребенка формируется способность выделять в предмете не просто его внешние свойства, а именно те, которые необходимы для решения задачи. Это способность развивается на протяжении всей жизни и является совершенно необходимой для решения любых, самых сложных задач.

Развитие причинного мышления у детей начинается с осознания последствий своих действий. У ребенка 4—5 лет познавательные интересы смещаются с отдельных предметов, их названий и свойств на соотношения и связи явлений. Начинают интересоваться не просто предметами, а действиями с ними, взаимодействиями людей и предметов, взаимосвязь причин и следствий. Сначала дети обучаются планировать действия над реальными объектами, затем с языковым материалом: словом, высказыванием, текстом.

Преломляясь с возрастом, меняясь по значимости, эти стадии развития мышления продолжают все же развиваться и в период обучения в начальной школе. Более того, изучение познавательной деятельности детей показывает, что к концу начальной школы наблюдается всплеск исследовательской активности.

Исследовательская активность детей на этапе причинного мышления характеризуется двумя качествами: ростом самостоятельности мыслительной деятельности и ростом критичности мышления.

Благодаря самостоятельности ребенок научается управлять своим мышлением, ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы причинно-следственных зависимостей, рассматривать известные ему факты с позиций выдвинутых гипотез. Критичность мышления проявляется в том, что дети начинают оценивать свою и чужую деятельность с точки зрения законов и правил природы и общества [30].

Поскольку по мере взросления дети сталкиваются с большим количеством ситуаций, когда невозможно выделить одну причину события, то в этих случаях причинное мышление окажется недостаточным. Возникает необходимость в предварительной оценке ситуаций и выборе среди множества вариантов и обилия

фактов таких, которые имеют существенное влияние на ход событий. Выбор при этом осуществляется с опорой на ряд критериев, которые позволяют сузить «зону поиска», сделать его более сокращенным, избирательным. Мышление, которое, опираясь на критерии избирательного поиска, позволяет решать сложные, проблемные ситуации, называют эвристическим. Оно формируется ориентировочно к 12—14 годам.

Таким образом, постепенно формируя все виды мышления с развитием у ребенка творческого подхода к любой поставленной задаче, можно дать ему, возможность для того, чтобы он вырос мыслящей и творческой личностью [6].

Так же одним из важнейших условий формирования ребенка младшего школьного возраста является воображение. Подлинное усвоение любого учебного предмета невозможно без активной деятельности воображения, без умения представить, вообразить то, о чем пишется в учебнике, о чем говорит учитель, без умения оперировать наглядными образами.

В процессе развития воображения в младшем школьном возрасте совершенствуется воссоздающее воображение, связанное с представлением ранее воспринятого или создание образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д.

Весьма распространено мнение о том, что воображение ребенка богаче, оригинальнее воображения взрослого, что маленький ребенок вообще живет наполовину в мире своих фантазий. Однако уже в 30-е годы Л. С. Выготский показал, что воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им определенного опыта. Поэтому вряд ли справедливо говорить о том, что воображение ребенка богаче воображения взрослого.

Характеризуя воображение детей, Л.С. Выготский говорил о необходимости понять психологический механизм воображения, а это невозможно сделать без выяснения той связи, которая существует между фантазией и реальностью. «Творческая деятельность воображения, — пишет Л.С. Выготский, — находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия, прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения

фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение» [10].

Эту мысль ученого следует подчеркнуть особо, потому что слишком широко и за рубежом, и у нас распространено мнение о том, что ребенок обладает буйной, неограниченной фантазией, способен изнутри порождать яркие, неорганичные образы. Всякое вмешательство взрослого, педагога в этот процесс лишь сковывает и губит эту фантазию, богатство, которое не идёт ни в какое сравнение с фантазией взрослого. Вместе с тем совершенно очевидно, что бедность опыта ребенка определяет и бедность его фантазии. По мере расширения опыта создается прочная основа для творческой деятельности детей.

Ребенок, пришедший в школу и уже с определенным объемом знаний, только в учебном процессе активно развивается и развивает свою познавательную деятельность. Но чтобы она была еще более эффективной и целенаправленной, это уже в основном зависит от учителя, как он сможет заинтересовать ученика и настроить его на учебную деятельность.

У детей первого класса, которые буквально отучились полгода, хорошо развиты познавательные процессы, особенно хорошо они ориентируются в окружающем мире, хорошо развито мышление и воображение, но такие основные познавательные процессы, которые сильно влияют на учебный процесс, усвоение материала как внимание и память только начинают развиваться.

Формируясь в процессе учебной деятельности, как необходимые средства её выполнения, анализ, рефлексия и планирование становятся особыми мыслительными действиями, новое и более опосредованное отражение окружающей действительности.

1.3 Пространственная ориентация и тоническая организация детей младшего школьного возраста

Н.А. Бернштейн в своей теории о построении движений выделяет пять основных уровней, которые можно рассматривать значительно шире – как уровни психического функционирования, уровни психического реагирования человеческого организма [1], [23]. Н.А. Бернштейн выделяет пять уровней: А, В, С, D и Е.

Уровень А – уровень тонуса и осанки. На этот уровень поступают сигналы от мышечных проприорецепторов, сообщающих о степени напряжении мышц, а так же от органов равновесия. Тоническая регуляция этого уровня подразумевает не только тонус нервно-мышечного аппарата, а часто трактуется более широко – как тоническая активность всего организма [4]. Данный уровень обеспечивает тело мышечным тонусом, т. е. тем, что можно было бы назвать фоновым напряжением; он дает всему движению основную загрузку [3].

Уровень В – называется также уровнем «синергии и штампов». Он отвечает за так называемые синергии, т.е. высокослаженные движения всего тела, за ритмические и циклические движения типа «ходьбы» у младенцев, «штампы» — например, стереотипные движения типа наклонов, приседаний. Этот уровень отвечает также за автоматизацию различных двигательных навыков [4].

Данный уровень управляет ритмом движения, обеспечивает чередование работы мышц сгибателей и разгибателей и т. д. Движения данного уровня произвольные и одинаковые (последовательные шаги при ходьбе, беге, движения при работе пилой, напильником, косой, молотом и т.д.) [3].

Уровень С – уровень пространственного поля. На него поступает информация о внешнем пространстве. На нём строятся движения, приспособленные к пространственным свойствам объектов – их форме, положению, длине, весу и пр. [4].

Типичные движения уровня пространства — это целевые переместительные движения. Очень большая часть их — однократные. Они всегда ведут откуда-то,

куда-то и зачем-то. Они переносят тело с места на место, преодолевают внешнюю силу, изменяют положение вещи [3].

Уровень D – уровень предметных действий (смысловых целей). Психологическая особенность уровня D – это образование представлений и схем. На этом уровне мы оперируем топологическими образами предметов и называем эти образы.

Уровень E – уровень интеллектуальных двигательных актов (мало изучен). Отвечает за «ведущие в смысловом отношении координации речи и письма», которые объединены уже не предметом, а отвлеченным заданием или замыслом [4].

Таким образом, можно сказать, что уровень A – это уровень тонуса, B – уровень рефлексов, C – пространственный уровень, D – уровень образов, E – интеллектуальный уровень.

Как известно, в практике школы существует работа со страхами на эмоционально-образном уровне (уровне D) посредством арт-терапии, игротерапии, сказкотерапии, куклотерапии и т.д. Мы же полагаем, что включение коррекции на уровнях A и C могут повысить эффективность работы со страхами.

1.3.1 Формирование и развитие пространственной ориентации детей младшего школьного возраста

По мнению А.В. Семенович, объективно существует как минимум три вида пространственных ориентаций. В основе их выделения лежит последовательность овладения ребенком этих представлений в онтогенезе. Первый вид пространственных представлений – внутреннее пространство, то есть пространство нашего тела, обозначаемое в нейропсихологии как соматогнозис, схема и образ тела. Схема тела, начиная с нашего «темного мышечного чувства» (по И.М. Сеченову) задана нам генетически. Именно эта заданность организует в процессе развития интеграцию всех внутренних и

внешних ощущений в единый образ «Я есмь!» [31].

Второй вид пространственных представлений – это взаимодействия с внешним пространством, надстраивающиеся в онтогенезе над внутренним, телесным. Данные взаимодействия даны нам посредством зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного анализаторов и их альянсов. Сенсорное развитие ребенка - это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а так же запахе, вкусе [7].

Наконец, третьим видом пространственных представлений является отраженное в речи, абстрагированное от наглядных чувственных образов: «квазипространство».

Речь идет об отражении упорядоченности пространства и его компонентов в понятийно-знаковой и символической форме, исторически выработанной человечеством для обобщения представлений о мире с целью передачи их другим людям и мыслительных операций с абстракциями (больше - меньше, бесконечность, право - лево и т.п.) [5].

Итак, пространственный анализ, осуществляемый человеком, составляет особое высшее проявление аналитико-синтетической деятельности, которая включает в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга, и анализ положения собственного тела относительно окружающих предметов (В.П. Зинченко)

Восприятие пространственных признаков и отношений базируется на взаимодействии различных анализаторов (зрительного, двигательного, вестибулярного, осязательного, кинестетического и др.) [13].

Основную роль в обеспечении сложных симультанных пространственных синтезов, по данным А.Р. Лурия, играют третичные зоны, расположенные между височными, затылочными и теменными отделами коры полушарий головного мозга. Эти зоны формируются только у человека и созревают позднее, чем все остальные зоны задних отделов коры. Их формирование заканчивается приблизительно к семилетнему возрасту.

Ребенок рождается с относительно высокоразвитой анализаторной системой, с рядом безусловных ориентировочных рефлексов, которые заключаются в установке рецепторных аппаратов, обеспечивающих оптимальное восприятие раздражителей [22].

Уже на протяжении первого полугодия жизни ребенка (1 -6 месяцев) в условиях правильно поставленного взаимодействия с взрослыми, которое вызывает и организует у ребенка ориентировку на внешние воздействия, в восприятии происходят значительные изменения. Возникают активные поисковые действия: ребенок смотрит, схватывает и ощупывает предметы рукой (3-5 месяцев.). На этой основе возникают интерсенсорные связи между ориентировочными реакциями в различных рецепторных системах (зрительной, слуховой, осязательной и т.д.).

На данном этапе развития ведущее место в этих связях принадлежит оральному обследованию объектов, контролирующему их зрительное восприятие. Ребенок начинает воспринимать сложные комплексы раздражителей, узнавать и дифференцировать их. В возрасте 5-и месяцев восприятие становится предметным [40].

Возраст, в промежутке от 6 месяцев до года, можно охарактеризовать быстрым развитием двигательной системы. Он учится управлять своим телом в пространстве (переворачивается со спины на живот и обратно, ползет, учится сидеть, стоять, ходить). Ближе к году у детей появляется такая форма ведущей деятельности, как предметные действия и манипуляции. Предметная деятельность требует константности восприятия, которая складывается постепенно. Ребенок усваивает свойства, функции предметов и то, как ими следует действовать. Становление предметных действий происходит при копировании детьми образцов использования вещей утилитарного назначения (ложка, чашка, расческа и т.п.), в игре с дидактическими игрушками (конструкторы, мозаики, пирамидки и т.п.) и процессуальной игре с сюжетными игрушками [37].

К 2,5 – 3 годам жизни у ребенка на основе взаимодействия двух сигнальных

систем начинает складываться единство чувственного и логического в опознании пространства. Появляется высшая форма ориентировки и отражения пространства - логико-понятийная или теоретическая. В словаре появляются специальные слова, обозначающие форму, величину, пространственные отношения, что способствует обобщению, дифференцировке и уточнению пространственных представлений. Это помогает ребенку удержать их в памяти и использовать в мыслительной деятельности [24; 25-37].

Исходным моментом в развитии ориентировки в окружающем пространстве является опознание схемы собственного тела, различение левой и правой его стороны [12]. Различение левого и правого направлений представляет особую трудность, так как в его основе лежит процесс дифференцировки правой и левой руки.

Дети с нормальным развитием в возрасте 3 – 3,5 лет практически легко выделяют ведущую руку, но не владеют речевой дифференцировкой «правого и левого». «Правое» и «левое» среди всех речевых дифференцировок являются наименее чувственно подкрепленными, абстрактными. Эта отвлеченность и затрудняет усвоение данных словесных категорий в онтогенезе, требует высокой степени осознанности пространственных представлений.

Показателем развития пространственной ориентации в дошкольном возрасте может служить постепенный переход от использования системы с фиксированной точкой отсчета – «на себе» - к гибкой системе со свободно перемещаемой точкой отсчета – «на других объектах».

В возрасте 5-и лет дети абсолютизируют зоны пространства: переднюю, заднюю, правую, левую. В каждой из зон выделяют 2 участка: впереди слева, впереди справа и т.п. Двигательные реакции переходят в разряд умственных действий, а речевые акты переносятся во внутреннюю речь.

Усвоение детьми пространственных предлогов и наречий позволяет более точно осмысливать и оценивать расположение объектов и отношения между ними [26; 28-36].

В возрасте 6-7 лет дети в норме должны владеть 20 – 22 предлогами. Опыт

показывает, что есть известная последовательность в усвоении «пространственной терминологии» детьми. Раньше всего в речи появляются предлоги «около», «возле», «у», «в», «на», «под», позднее – слова «справа», «слева», употребление которых долго ограничивается ситуацией различения своих рук [13].

В школьном возрасте происходит дальнейшее накопление пространственных представлений и становление связи между ними, начинают образовываться связи между пространственными и количественными представлениями, продолжается работа по дифференцировке пространственных признаков и отношений.

Пространственные представления складываются поэтапно в ходе лежания — сидения — ползания — стояния и т.д. Развитие ребенка идет от точки (внутриутробное положение — 0°) к 45-градусному развороту в момент рождения; 90-градусному развороту в процессе сидения и ползания; 180-градусному — с момента перехода к прямохождению; наконец, к 360-градусному — с момента овладения пространством, находящимся сзади.

Каждый этап онтогенеза должен быть не просто пройден, но и упрочен и вовремя отторможен ребенком, его телом в движении, так как именно степени свободы сенсомоторной актуализации заложат основу для дальнейшего наращивания всего психического потенциала [31].

Таким образом, мы видим, что процесс формирования пространственных представлений у детей в каждом возрасте определяется характером их жизненного опыта и отношений с действительностью. В процессе этого формирования в онтогенезе ребенка происходит постепенный переход от пространственного восприятия, которое характеризуется тем, что ребенок может действовать в наглядно обозримом пространстве, к действиям по представлениям. Формирование пространственных представлений также происходит в тесной связи с развитием моторики, элементарных предметных действий и речи при условии активности самого ребенка и правильно организованной обучающей деятельности. Постепенно, по мере развития

мышления и речи на основе представлений развиваются пространственные понятия.

Уровень развития пространственных представлений и понятий, как это отмечается большинством исследователей, играет исключительно большую роль в формировании всех видов учебной деятельности.

1.3.2 Формирование и развитие тонической регуляции детей младшего школьного возраста

Тоническая регуляция подразумевает не только тонус нервно-мышечного аппарата, но трактуется более широко – как тоническая активность всего организма [21]. Тонусом, активностью должен быть наполнен весь наш организм, все мышцы, все нервные центры [3].

Н. А. Бернштейн к тонической регуляции относит построение и удержание позы тела; движения потягивания; движения тела во время полетной фазы прыжков; непроизвольную дрожь (от холода или от страха); быстрые вибрационные движения (например, обмахивание веером) [4].

Тоническая регуляция, основанная на протопатической (глубокой) чувствительности, является фундаментальной основой нашего организма, сближающей нас с простейшими животными. Протопатическая чувствительность – это самый древний, еще не дифференцированный, вид чувствительности, где все воздействия воспринимаются как надавливание, давление [4].

Глубокая чувствительность является основой позы человека, на которую накладывается движение. Кроме этого, глубокая чувствительность является основой восприятия человеком своего тела, основой психологического понятия «схемы тела». Восприятие себя самого, себя, как отдельного существа является основой психологического осознания себя или, как говорят психологи, основой Я-сознания [1].

Протопатическую чувствительность считают основой для восприятия человеком себя. Только протопатическая чувствительность включена постоянно, и постоянно информирует человека о состоянии своего тела [25].

Тонус – это основа, на которой строятся все наши движения. Низкий тонус – и мышечный, и нервный – сопровождается низкой активностью всего организма, особенно страдают целевые и волевые движения (при большинстве генетических синдромов и врожденных патологий, при многих формах аутизма) [29].

Тонус целостен и объединяет все тело. Тоническая активность в норме равномерно охватывает весь организм и отвечает за преднастройку тела или органа к предполагаемому действию, поддерживает, регулирует активность всего организма[3].

Повышенный тонус сопровождается повышенной активностью, но эта активность часто бывает бесцельной, хаотичной; такие нарушения часто диагностируют, как синдром гиперактивности с дефицитом внимания [29].

В целом, можно описать некоторую последовательность развития тонической регуляции. Ребенок рождается с незрелым уровнем тонической регуляции. Анатомическое созревание структур нервной системы, ответственных за тоническую регуляцию, заканчивается к 5–6 месяцам после рождения ребенка. К этому времени он обретает позу, возможность садиться и вставать. Схватывание и держание предмета мы наблюдаем у новорожденного ребенка с первых дней жизни. Оно происходит как реакция «защелкивания» на тактильную стимуляцию (небольшое давление на поверхность ладони) [4].

Начиная с рождения, телце ребенка начинает впитывать в себя телесные ощущения, когда его берут на руки и прижимают к телу взрослого. Сначала мать реагирует на поведение ребенка, угадывая и называя его телесные ощущения («у тебя болит живот» и т.п.), то есть тело является своеобразным языком, при помощи которого мать и ребенок общаются. Нередко у детей и взрослых симптом несет какой-то коммуникативный смысл – «помоги мне», «не трогай меня» и т.п., позже развитие телесной саморегуляции связано с имитацией поведения других (например, имитация храпа взрослых членов семьи или

хватание за сердце) и усвоение правил в отношении собственного тела (приучение к горшку, зарядке и т.п.).

К трем месяцам уже можно наблюдать тоническое подстраивание тельца ребенка к рукам мамы; к 5–6 месяцам после рождения тоническое подстраивание сформировано полностью. Эти же сроки указывает Е. Баенская [2].

Дальнейшее развитие телесного феномена связано с дальнейшей дифференциацией телесных ощущений и их осознанием. Так, телесные ощущения для подростка важны не сами по себе – они несут какой-то смысл (нравится ли ему собственное тело, что он может и не может делать по сравнению с друзьями и т.п.). Развитие образа собственного тела оказывается неотъемлемой частью формирования саморепрезентации в целом, а значит и собственных эмоций [23].

При нарушении тонической регуляции происходит задержка или отсутствие формирования целостного восприятия своего тела, как образа, схемы – не формируется или нарушается создание образа тела, образа себя, образа своего Я. Это ведет к страхам, связанным с «телесным непониманием» [25].

Нарушения на тоническом уровне построения движений достаточно часто сопровождаются страхами. Нарушения вестибулярного восприятия приводят к страхам, связанным с изменениями положения тела, относительно силы тяжести. Вестибулярные нарушения, вызывающие страхи, описаны при ряде психических заболеваний [23].

Нарушения ощущений собственного тела при нарушении восприятия глубокой чувствительности ведут к страхам, связанным с восприятием себя и восприятием целостности своего тела [33].

Таким образом, при нарушении тонической регуляции происходит задержка или отсутствие формирования целостного реального восприятия своего тела. При этом любая неопознанность при восприятии себя приводит к страхам.

Ведущая афферентация уровня А – глубокая (протопатическая) чувствительность и вестибулярная рецепция отолитовых аппаратов, рецепция положения тела относительно силы тяжести

Протопатическая чувствительность – это самый древний, еще не дифференцированный, вид чувствительности, где все воздействия воспринимаются как надавливание, давление. «На самой низшей ступени животного царства чувствительность является равномерно разлитой по всему телу без всяких признаков расчленения и обособления в органы». (Сеченов,32).

Наиболее тесно глубокая чувствительность связана соединительной и мышечной тканью, которые близки по происхождению и легко переходят одна в другую. Соединительной тканью окутаны все нервы, все органы. Да и само название соединительная – подчеркивает ее связующую, организующую роль. Именно при воздействии на соединительную ткань, на надкостницу легче всего выйти на тоническое объединение всего тела – когда тело человека, при воздействии на него, как бы волной перетекает, становится «как медуза».

Протопатическое восприятие заметно отличается от восприятия всех других уровней построения движений:

- Протопатическая чувствительность *включена постоянно*.
- Протопатическая *недифференцированная* чувствительность, по-видимому, способна воспринимать все виды воздействий.
- У протопатической чувствительности *практически нет порога восприятия*.
- Восприятие строится не по закону «все или ничего», а медленно накапливается, *суммируется* и распространяется по телу. Суммация раздражения может происходить *по силе воздействия* и *по времени*. Т.е., чтобы усилить воздействие, следует или увеличить его силу, или увеличить время воздействия.
- *Распространение возбуждения* происходит медленно, *с затуханием*, но, если оно достаточно сильно или длительно, то постепенно охватывает все тело.

Протопатическую чувствительность считают основой для восприятия человеком себя. Только протопатическая чувствительность включена постоянно, и постоянно информирует человека о состоянии его тела. С другой стороны, все явления деперсонализации всегда сопровождаются нарушениями восприятия протопатической чувствительности. По мнению Меграбян А.А., Тхостов А.Ш.,

нарушения восприятия протопатической чувствительности являются основой при развитии явлений деперсонализации у человека. [33].

Основной эфферентный ответ уровня А – это выход на тоническую регуляцию тела. Эфферентные ответы уровня А поддерживают, регулируют активность всего организма (включая состояния сна и бодрствования). Тоническая активность обслуживает и модулирует ответы всех более высоких уровней построения движений, отвечает за преднастройку тела или органа к предполагаемому действию.

Тонические сокращения мышц имеют вид тонического напряжения, которое медленно нарастает; напряжения с разных участков плавно натекают друг на друга, суммируются. Бернштейн обнаружил, что в зависимости от того какую информацию несут сигналы обратной связи: сообщают ли они о степени напряжения мышц, об относительном положении частей тела, о скорости или ускорения движения, рабочей точки, о ее пространственном положении, о предметном результате движения, афферентные сигналы через ретикулярную формацию воздействует разные участки коры головного мозга, обеспечивая связь подкорковых и корковых структур.

Кроме того, эмоции возникают вслед за восприятием, окрашивая его. Афферентный синтез уровня А, восприятие глубокой (протопатической) чувствительности сопровождается эмоциональным реагированием, которое описано в литературе, как эмоциональный тонус. Основным критерием для отнесения эмоционального тонуса к эмоциональному реагированию уровня А является: его постоянное включение; отсутствие порогов; наличие суммации. – Такие особенности характерны только для уровня А и на других уровнях построения движений не встречается.

Протопатическая аффективность определяет комфортность/не комфортность окружающей среды для простейших живых организмов. Для человека более подойдут термины: состояние удовольствия/ состояние не удовольствия. Эмоции формируются вторично, окрашивая восприятие, каждого уровня построения движений. Нарушение протопатического восприятия, сопровождается

нарушениями или искажениями эмоционального реагирования. Тяжелое нарушение восприятия глубокой чувствительности, как правило, тянет за собой и эмоциональную атонию на всех вышестоящих уровнях, и можно наблюдать амимичность ребенка – «лицо принца» при РДА. Ребенок остается эмоционально холоден, безразличен к комфортности окружающей среды, к эмоциональному тону близких людей. При коррекционной работе, эмоции ребенка появляются вслед за восстановлением телесной чувствительности. Чем слабее(хуже) функционирует уровень А, тем хуже эмоциональная устойчивость ребенка. Если уровень А функционирует хорошо, то эмоции не выбивают из колеи, а воспринимаются только как сообщение.

При нарушениях восприятия глубокой чувствительности, при нарушениях тонической регуляции тела человека, разрушается, разваливается основа, на которой строятся многие психические функции человека. При нарушении протопатического восприятия *происходит задержка или отсутствие формирования целостного восприятия своего тела*. Это связано с тем, что протопатическое восприятие включено постоянно, и также постоянно информирует центральную нервную систему о том, в каком состоянии находится тело. Любая неопознанность при восприятии себя приводит к страхам – ребенок не сразу находит себя в пространстве.

Детям, с нарушениями восприятия глубокой чувствительности и, соответственно, нарушением восприятия собственного тела, требуется постоянно двигаться, возбуждая поверхностную чувствительность, чтобы себя найти, себя почувствовать. Такое поведение часто диагностируется, как синдром гиперактивности с дефицитом внимания.

Выводы по первой главе:

Итак, проведя анализ взглядов различных авторов на особенности содержания страха в детском возрасте, необходимо отметить следующее. Обобщая, можно выделить несколько подходов, по-разному описывающих специфику содержания страха у детей.

В психоаналитическом подходе основное место уделяется развитию внутренних психологических инстанций. З. Фрейд отмечал, что психологическая особенность, детерминирующая специфику страха в старшем дошкольном возрасте у ребенка формируется в "Сверх-Я" и именно с данным феноменом связаны особенности детского страха.

Следующий подход условно можно назвать социальным. Здесь исследователи, как отечественные, так и зарубежные (Д. Селли, Г. С. Салливен, А.И. Захаров), обращают внимание в первую очередь на изменения социального положения ребенка, на особенности его взаимоотношения с внешним миром. Они говорят о том, что содержание детского страха становится тесно связанным с характером межличностных знаковых социальных взаимоотношений.

Можно предположить, что эти два подхода отражают две точки зрения на единый феномен. Сторонники одного подхода обращают внимание на внутреннюю психическую деятельность, другие исследователи обращают свое внимание на социальные аспекты существования ребенка.

Также можно указать еще два направления, связанных с выделением различных особенностей развития ребенка. В одном случае авторы (А.И. Захаров, В.И. Гарбузов) фиксируют выявленный экспериментальным путем страх смерти у детей 5-8 лет. Причина его возникновения, как отмечается, лежит в особенностях развития детской картины мира - у ребенка происходит осознание смерти как таковой, как конечности жизни (В.И. Гарбузов). Кроме того, описывается существование у детей страха, связанного с символическими структурами сознания, с мифологичностью мышления, - страха различных мифологических персонажей. Именно этот подход обращает внимание на данные

страхи-заместители, которые могут являться надстройкой над всеми остальными детскими страхами и которые связаны с культурно-историческим развитием общества (А.И. Захаров).

Так же мы выяснили, что Н.А. Бернштейн в своей теории о построении движений выделяет пять основных уровней. Уровень А – это уровень тонуса, В – уровень рефлексов, С – пространственный уровень, D – уровень образов, Е – интеллектуальный уровень. Некоторые авторы считают, что предложенные уровни можно рассматривать значительно шире – как уровни психического функционирования, уровни психического реагирования человеческого организма.

В практике школ работа с детскими страхами проводится в основном на уровне D (уровень образов) посредством игротерапии, арт-терапии, сказкотерапии и.д.

Пространственные представления являют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека. Пространственные представления развиваются у человека поэтапно, с учетом его онтогенетического развития. Каждый этап онтогенеза должен быть не просто пройден, но и упрочен и вовремя отторможен ребенком, его телом в движении, так как именно степень свободы сенсомоторной актуализации заложит основу для дальнейшего наращивания всего психического потенциала.

Формирование пространственных представлений идет от чувствования и понимания схемы собственного тела к восприятию характеристик внешнего пространства и взаимодействия с ним и в конечном итоге, приходит к отраженным в речи, абстрагированным от наглядных чувственных образов, квазипространственным представлениям.

Формирование пространственных представлений также происходит в тесной связи с развитием моторики, элементарных предметных действий и речи при условии активности самого ребенка и правильно организованной обучающей деятельности.

Тоническая регуляция подразумевает не только тонус нервно-мышечного аппарата, но трактуется более широко – как тоническая активность всего организма. К ней относится построение и удержание позы тела, удержание внимания, от нее зависит, как долго ребенок может выдерживать напряжение и как быстро устает. Тоническая регуляция, основанная на протопатической (глубинной) чувствительности, которая, в свою очередь, считается основой для восприятия человеком себя, целостности своего тела, организма.

Известно, что ребенок рождается с незрелым уровнем тонической регуляции. Анатомическое созревание структур нервной системы, ответственных за тоническую регуляцию, заканчивается к 5–6 месяцам после рождения ребенка. К этому времени он обретает позу, возможность садиться и вставать. К трем месяцам уже можно наблюдать тоническое подстраивание тельца ребенка к рукам мамы; к 5–6 месяцам после рождения тоническое подстраивание сформировано полностью. Дальнейшее развитие телесного феномена связано с дальнейшей дифференциацией телесных ощущений и их осознанием. Развитие образа собственного тела оказывается неотъемлемой частью формирования саморепрезентации в целом, а значит и собственных эмоций.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ, ТОНИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ И СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

2.1 Методическая подготовка исследования

Исследование проводилось в сентябре-октябре 2015 года среди учащихся 2х классов средней школы города Красноярск: выборка состояла из 53 детей младшего школьного возраста 7-8 лет.

Цель: Выявить связь возникновения страхов с нарушениями пространственной ориентации и тонической регуляции у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что страхи младших школьников имеют не только эмоционально-психологические, но и психофизиологические основания: телесная тоническая организация и пространственную ориентацию. Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста будет более эффективной, если она будет осуществляться не только на эмоционально-психологическом уровне, но и на психофизиологическом.

Этапы исследования: 1) Диагностика страхов, пространственной ориентации и тонической регуляции детей младшего школьного возраста;

2) Проведение коррекционной работы в рамках формирующего эксперимента с детьми младшего школьного возраста;

3) Проведение повторной диагностики страхов младших школьников.

Для выявления взаимосвязи страхов с нарушениями пространственных представлений и тонической регуляции нами было подобрано три блока методик.

Блок №1. Диагностика наличия страхов у детей младшего школьного возраста.

Для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста нами был использован «Тест школьной тревожности Филлипса».

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьниками, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет». При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом – это проявление тревожности.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Для выявления отношения ребенка к своему «Я» нами была использована проективная методика «Рисунок несуществующего животного» («РНЖ»).

При анализе рисунков особое внимание уделялось штриховке, количеству стираний, размерам рисунка, месту расположения рисунка на листе.

На наличие страхов и тревожности указывают следующие детали рисунка:

а) голова повернута влево (вероятный признак); б) большие глаза с зачернением; в) рисунок занимает весь лист; г) избыток органов чувств; д) зачернен открытый округлый рот.

В рассказе ребенка относительно своего рисунка длинный перечень страхов или страхи, нетипичные для животных, описание способов защиты, указание гигантского размера. Рисунок занимает весь лист. Желание стать таким, как все. Опасения общего характера.

Блок №2. Диагностика нарушений пространственных представлений.

Для диагностики сомато-пространственного гнозиса был использован «Речевой вариант пробы Хеда».

А. Простая ориентировка.

Инструкция: «Подними левую руку (начинать надо только с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу». Если задание выполнено, то переходят к следующему, если нет — прекращают.

Б. Усложненная ориентировка.

Инструкция: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой — за правое ухо, правой рукой — за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Балловые оценки за задание:

0 – безошибочное и уверенное выполнение всех инструкций психолога;

1 – ребенок испытывает неуверенность, замедленное, но правильное выполнения инструкции психолога;

2 – ребенок совершает ошибки по типу импульсивности с быстрой самостоятельной коррекцией;

3 – ошибки корректируются, если психолог организует внимание ребенка;

4 – ребенок смог сделать только простую ориентировку;

5 – ребенок не выполнил ни одного задания.

Для диагностики пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела был использован *«Наглядный вариант пробы Хеда»*.

Инструкция: «То, что я буду делать своей правой рукой (исследователь поднимет правую руку), ты будешь делать своей правой рукой (исследователь дотрагивается до правой руки испытуемого), а то, что я буду делать своей левой рукой (поднимает левую), ты будешь делать своей левой (дотрагивается до левой). Хорошо?»

Первоначально пробы начинаются с использования только одной руки, по ходу выполнения включается вторая (см. Приложение №1).

Балловые оценки за задание:

0 – безошибочное и уверенное выполнение задания;

1 – ребенок испытывает неуверенность, замедленное, но правильное выполнения инструкции психолога;

2 – ребенок совершает ошибки по типу импульсивности с быстрой самостоятельной коррекцией;

3 – ошибки корректируются, если психолог организует внимание ребенка;

4 – ошибки корректируются, если психолог организует внимание ребенка, но в продолжении опять совершаются;

5 – невозможность правильного выполнения задания.

Для диагностики несформированности квазипространственных представлений была использована методика *«Копирование изображений с поворотом на 180 градусов»*.

Экспериментатор и ребенок сидят друг напротив друга, между ними лист бумаги. Экспериментатор рисует обращенного к себе «человечка» (см. Приложение №2)

Инструкция: «Нарисуй себе такого же человечка, но так, чтобы ты видел свой рисунок так же, как я вижу свой».

После того как ребенок выполняет первый этап задания, дается инструкция:

«А теперь, у своего человечка я рисую руку, где будет рука у твоего?»

Если ребенок неправильно выполняет задание, ему объясняют ошибки, а затем дают для копирования сложный треугольник.

Инструкция: «Переверни к себе эту фигурку»

Балловые оценки за задание:

0 – безошибочное и уверенное выполнение задания;

1 – ребенок испытывает неуверенность, требуется много времени, чтобы выполнить задание;

2 – ребенок совершает ошибки по типу импульсивности с быстрой самостоятельной коррекцией;

3 – после объяснения ошибок в первой пробе вторую делает самостоятельно и безошибочно;

4 – после объяснения ошибок в первой пробе вторую тоже делает неправильно;

5 – выполнение инструкции невозможно.

Блок №3. Диагностика нарушений тонической регуляции.

Для выявления нарушений тонической регуляции был применен ряд следующих методик:

Для диагностики формирования опорных позно-тонических ответов тела была использована проба «*Функциональный зажим пальцев*».

Смотрим на позу ребенка при формировании общего напряжения – может ли он опираться на стопы, на колени, на таз и т.п. То есть, мы можем определить, какие опорные поверхности своего тела может использовать ребенок при формировании тонического напряжения всего тела.

Инструкция: Испытуемому руками зажимают пальцы и просят их вытянуть. При этом смотрим на позу ребенка при формировании общего напряжения – может ли он опираться на стопы, на колени, на таз и т.п. То есть, мы можем определить, какие опорные поверхности своего тела может использовать ребенок при формировании тонического напряжения всего тела.

Балловые оценки за задание:

0 – вытягивает пальцы, прямо удерживая корпус тела;

1 – выкручивает пальцы, прямо удерживая корпус тела;

2 – резко выдергивает пальцы;

3 – вытягивает сначала один палец, затем второй;

4 – вытягивает пальцы, помогая себе корпусом тела (тазом, коленями), при этом отклоняется;

5 – вытягивает пальцы, при этом опускаясь вниз, как бы «сползая».

Для выявления несформированности тонической регуляции и мышечных зажимов была использована «Проба на общий тонус тела»

Инструкция: В положении сидя друг перед другом на стульях, зажать колени ребенка между своими коленями и по команде он должен одновременно с силой раздвигать колени, удерживать руки горизонтально по сторонам. При этом дополнительно ребенок должен следить за ручкой, которой исследователь водит у него перед глазами.

Балловые оценки за задание:

0 – длительное удержание зрительного внимания с одновременным удержанием рук и ног;

1 – удерживает зрительное внимание и тело, но быстро устает;

2 – удерживает зрительное внимание, но при этом обвисают руки или расслабляются ноги;

3 – удерживает зрительное внимание, но при этом не удерживает тело;

4 – не удерживает зрительное внимание, при этом обвисают руки или расслабляются ноги;

5 – невозможность выполнения задания.

2.2 Анализ результатов исследования страхов, пространственной ориентации и тонической регуляции

Рассмотрим результаты количественного анализа данных диагностики, полученных с помощью нейропсихологических методик и проб направленных на изучение несформированности пространственных представлений, нарушений тонической регуляции и методик на выявление наличия страхов.

Блок №1. Диагностика наличия страхов.

Методики, используемые при диагностике:

- Тест школьной тревожности Филипса;
- Проективная методика «Рисунок несуществующего животного».

Таблица 1. Результаты количественного анализа, полученные в группе испытуемых – младших школьников по диагностике наличия страхов.

Блок №1. Методы исследования страхов.	Среднее значение балловых показателей	% показатель детей с высоким уровнем тревожности и с признаками наличия страхов	Общий % детей с наличием страхов
«Тест школьной тревожности Филипса»	15,9	28,3%	18,9%
«Рисунок несуществующего животного»	—	35,8%	

В результате анализа проведенных методик было выявлено 28,3% детей, из общего числа испытуемых, с высоким показателем уровня тревожности. У 35,

8% детей при анализе рисунков («РНЖ») было выявлено наличие страхов и тревожности.

Таким образом, из числа всех испытуемых по результатам двух методик было выявлено 18,9% детей с наличием страхов. Эти дети и составили выборку для дальнейшего исследования.

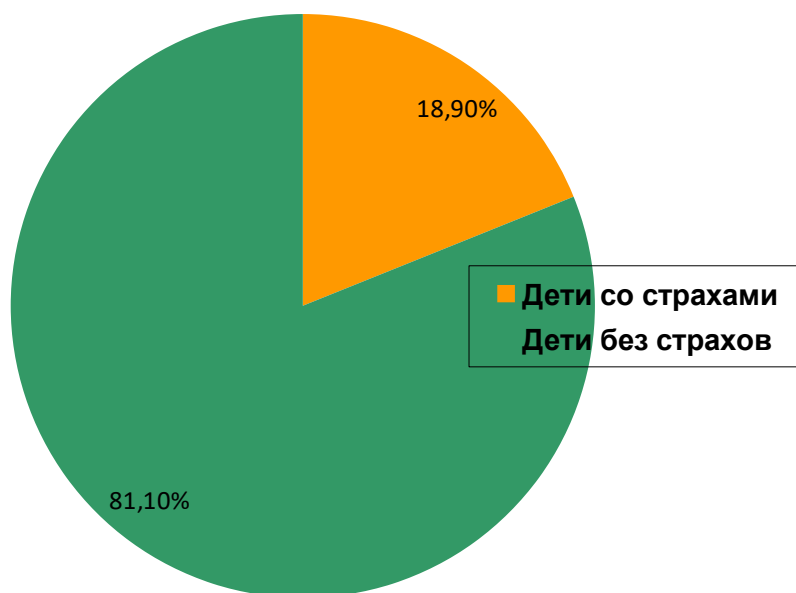


Рисунок 1. Диаграмма 1. Процентное соотношение учащихся младшего школьного возраста с наличием страхов.

Блок №2. Диагностика несформированности пространственных представлений.

Пробы и методики, используемые при диагностике:

- Речевой вариант пробы Хеда;
- Наглядный вариант пробы Хеда;
- Копирование изображения на 180 градусов.

Таблица 2. Результаты количественного анализа, полученные в группе испытуемых – детей с наличием страхов по диагностике несформированности пространственных представлений.

Блок	№2.	Среднее значение балловых показателей.	% показатель затруднений, возникших при выполнении заданий на сформированность пространственных представлений.	Общий % детей, испытывавших затруднения при выполнении заданий из данного блока.
Методы исследования несформированности пространственных представлений.				
Речевой вариант пробы Хеда		2,4	80%	90%
Наглядный вариант пробы Хеда		2,7	90%	
Копирование изображения на 180 градусов		2,5	80%	

Большинство детей не справились с заданиями, у многих возникали затруднения разного рода. Например, в речевом варианте пробы Хеда совершались ошибки по типу импульсивности, выполняли задания в случае оказания помощи. Процент затруднений составил 80% от общего количества. В наглядной пробе Хеда также совершались ошибки, которые корригировались только после организации внимания и в дальнейшем ходе выполнения опять совершалась. Например, во время пробы с включенностью обеих рук, дети зеркалили их положение, после вопроса: «ты уверен (а), что все правильно сделал (а)?», исправлялись, но на следующей пробе положение опять зеркалилось. Процент затруднений составил 90% от общего количества испытуемых.

Ошибки совершались и при копировании изображения на 180 градусов. Процент затруднений составил 80% от общего количества испытуемых. Детям было тяжело в первом задании скопировать изображение, мысленно перевернув его при этом, второе задание многие дети могли выполнить только в условиях ориентации на образец, а порой встречались ошибки даже при таких условиях.

В ходе количественного анализа данных мы выявили, что 90% детей из числа всех испытуемых испытывали разного рода затруднения при выполнении заданий данного блока.

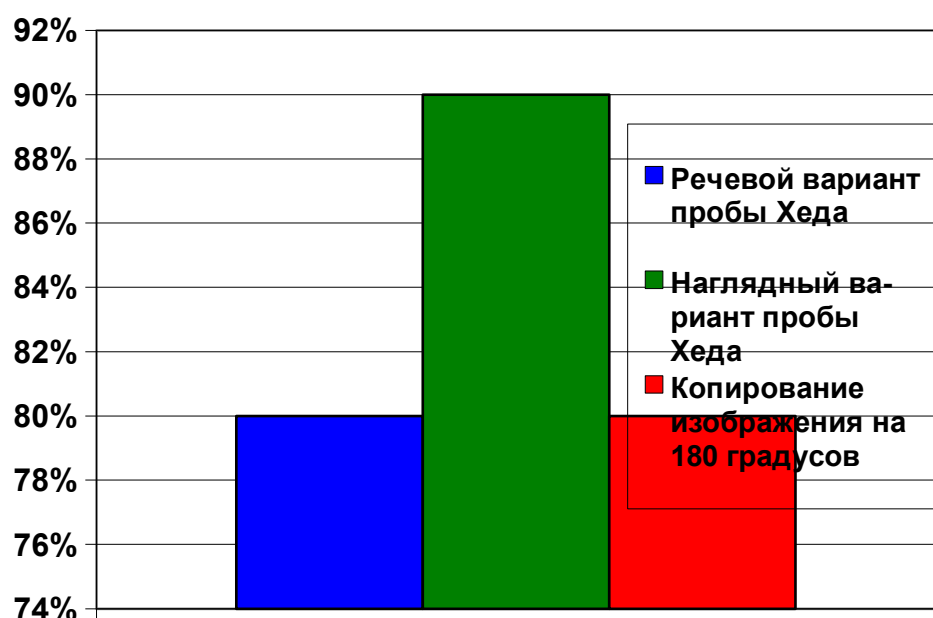


Рисунок 2. Гистограмма 2. Показатель затруднений учащихся младшего школьного возраста, возникших при выполнении заданий на сформированность пространственных представлений.

Блок №3. Диагностика нарушений тонической регуляции.

Пробы, используемые при диагностике:

- Функциональный зажим;
- Проба на общий тонус тела.

Таблица 3. Результаты количественного анализа, полученные в группе испытуемых – детей с наличием страхов по диагностике нарушений тонической регуляции.

Блок	№3.	Среднее значение балловых показателей.	% показатель затруднений, возникших при выполнении заданий на сформированность пространственных представлений.	Общий % детей, испытывавших затруднения при выполнении заданий из данного блока.
Методы исследования несформированности пространственных представлений.				
Функциональный зажим		3	90%	100%
Проба на общий тонус тела		2,8	80%	

В ходе проведения методик данного блока 100% детей из общего числа испытуемых испытывали разного рода затруднения. Например, при функциональном зажиме пальцев большинство детей не могли удерживать позу тела, приседали, выкручивали пальцы, отклонялись всем корпусом. При повторном зажиме, ситуация не менялась, что свидетельствует о достоверности показателей несформированности тонической регуляции. Таким образом, 90 % испытуемых испытывали затруднения при выполнении данного задания.

При проведении пробы на общий тонус так же возникали разного рода затруднения. Большинство детей не могли долго выдерживать напряжение, внимание. Процент трудностей составил 80% от общего количества испытуемых.

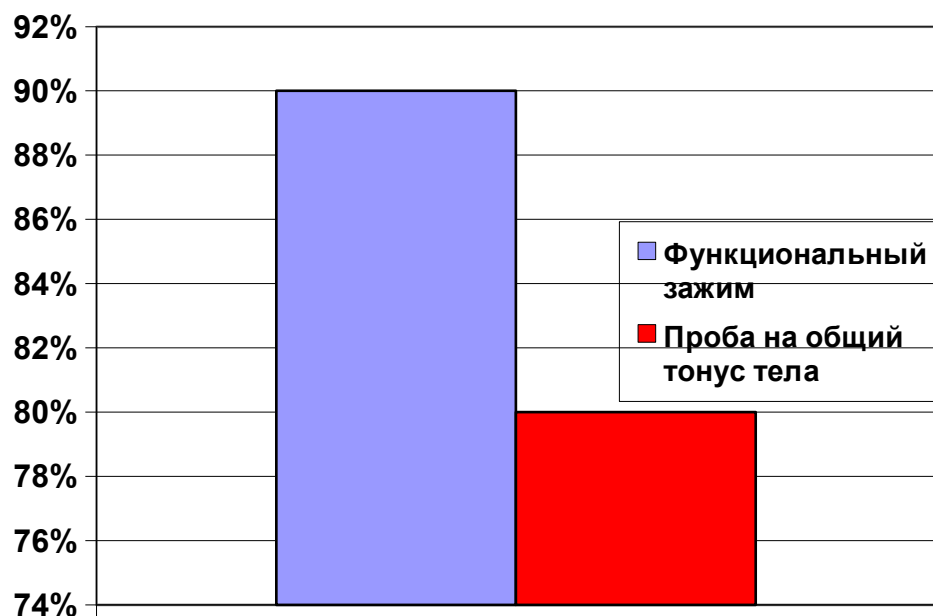


Рисунок 3. Гистограмма 3. Показатель затруднений учащихся младшего школьного возраста, возникших при выполнении заданий на сформированность тонической регуляции.

2.3 Анализ результатов взаимосвязи страхов с несформированностью пространственных представлений и тонической регуляции

Для выявления взаимосвязи страхов с несформированностью пространственных представлений и тонической регуляции в младшем школьном возрасте, полученные эмпирические результаты по всем методикам обрабатывались методом вычисления ранговой корреляции Спирмена.

Метод корреляций показывает, каким образом одно явление влияет на другое или связано с ним в своей динамике. Подобного рода зависимости существуют, к примеру, между величинами, находящимися в причинно-следственных связях друг с другом.

Вычисление ранговой корреляции позволяет определить силу и направление корреляционной связи между двумя признаками, измеренными в ранговой шкале или двумя иерархиями признаков.

Данным методом была выявлена взаимосвязь несформированности пространственных представлений и тревожности

Процедура вычисления ранговой корреляции Спирмена.

Было выполнено:

- 1) Ранжирование значений пространственных представлений и тревожности. Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;
- 2) Произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);
- 3) Возведение каждой разности d в квадрат (колонка d²);
- 4) Подсчитана сумма квадратов;
- 5) Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

- 6) Определены критические значения.

Таблица 4. Вычисление ранговой корреляции Спирмена.

N	Пространственные представления	Тревожность	d (ранг А - ранг В)	d ²
---	--------------------------------	-------------	---------------------------	----------------

	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В		
1	0	1	11	1	0	0
2	1,7	4	16	4,5	-0,5	0,25
3	2,3	6	17	6,5	-0,5	0,25
4	1,3	3	15	3	0	0
5	2	5	16	4,5	0,5	0,25
6	3,7	7,5	17	6,5	1	1
7	3,7	7,5	18	8	-0,5	0,25
8	1	2	14	2	0	0
9	4,7	10	19	9,5	0,5	0,25
10	4,3	9	19	9,5	-0,5	0,25
Суммы		55		55	0	2,5

Результат: $r_s = 0.985$

Критические значения для $N=10$

N	p	
		0,05
10	0,64	0,79

Вывод: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима. Иными словами, можно утверждать, что показатели пространственных представлений и уровня тревожности в младшем школьном возрасте положительно связаны между собой – чем выше показатель несформированности пространственных представлений, тем выше показатели уровня тревожности в младшем школьном возрасте.

Далее было выполнено:

- 1) Ранжирование значений тонической регуляции и тревожности. Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;
- 2) Произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);
- 3) Возведение каждой разности d в квадрат (колонка d^2);
- 4) Подсчитана сумма квадратов;

5) Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

6) Определены критические значения.

Таблица 5. Вычисление ранговой корреляции Спирмена.

N	Тоническая регуляция		Тревожность		d (ранг А - ранг В)	d ²
	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В		
	1	2,5	3,5	11		
2	3,5	6,5	16	4,5	2	4
3	2,5	3,5	17	6,5	-3	9
4	0,5	1,5	15	3	-1,5	2,25
5	4,5	9,5	16	4,5	5	25
6	3,5	6,5	17	6,5	0	0
7	3,5	6,5	18	8	-1,5	2,25
8	0,5	1,5	14	2	-0,5	0,25
9	4,5	9,5	19	9,5	0	0
10	3,5	6,5	19	9,5	-3	9
Сум мы		55		55	0	58

Результат: $r_s = 0.648$

Критические значения для N=10

N	p	
		0,05
10	0,64	0,79

Вывод: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима. Иными словами, можно утверждать, что показатели тонической регуляции и уровня тревожности в младшем школьном возрасте положительно связаны между собой – чем выше показатель нарушений тонической регуляции, тем выше показатели уровня тревожности в младшем школьном возрасте.

2.4 Анализ результатов коррекционной работы по формированию пространственных представлений и тонической регуляции у младших школьников с наличием страхов

В процессе диагностики из 53 испытуемых нами было выделены дети с высокими показателями тревожности и с наличием показателей страхов по методике «Рисунок несуществующего животного». Выборка составила 10 испытуемых, с которыми мы в дальнейшем проводили методики и пробы на выявление несформированности пространственных представлений и тонической регуляции.

С участием этих же 10 испытуемых нами был проведен формирующий эксперимент. Дети были разделены на контрольную и экспериментальную группы по пять человек в каждой. С испытуемыми обеих групп школьным психологом осуществлялась коррекционная работа со страхами, как это принято, на эмоционально-образном уровне. Параллельно этому с детьми экспериментальной группы мы проводили упражнения на формирование пространственных представлений и тонической регуляции. (См. Приложение №3)

Занятия проводились в течение двух месяцев (март, апрель) два раза в неделю по 50 минут. По завершению работы повторно была проведена методика «Тест школьной тревожности Филлипса» и «Рисунок несуществующего животного».

Таблица 6. Показатели наличия страхов до и после проведения коррекционных занятий в контрольной группе.

№ испытуемого	Уровень тревожности до коррекционных занятий	Уровень тревожности после коррекционных занятий	Показатель и наличия страхов до коррекционных занятий	Показатель и наличия страхов после коррекционных занятий
1	11	11	+	+
2	16	14	+	+

3	17	19	+	+
4	15	10	+	-
5	16	12	+	+

Таблица 7. Показатели наличия страхов до и после проведения коррекционных занятий в экспериментальной группе.

№ испытуемог о	Уровень тревожности до коррекционны х занятий	Уровень тревожности после коррекционны х занятий	Показате ли наличие страхов до коррекционны х занятий	Показател и наличия страхов после коррекционны х занятий
1	17	9	+	-
2	18	8	+	-
3	14	8	+	+
4	19	10	+	+
5	19	9	+	-

Анализ результатов повторной диагностики страхов показал, что показатели детей экспериментальной группы значительно улучшились в отличие от показателей детей контрольной группы. У детей экспериментальной группы значительно уменьшился уровень тревожности, у трех из их в рисунках не оказалось деталей, указывающих на наличие страхов. Работа со страхами в контрольной группе оказалась менее эффективной.

Все показатели хорошо представлены в наглядной форме на диаграммах.

Диаграмма 4. Показатели уровня тревожности до и после проведения коррекционной работы в контрольной группе.

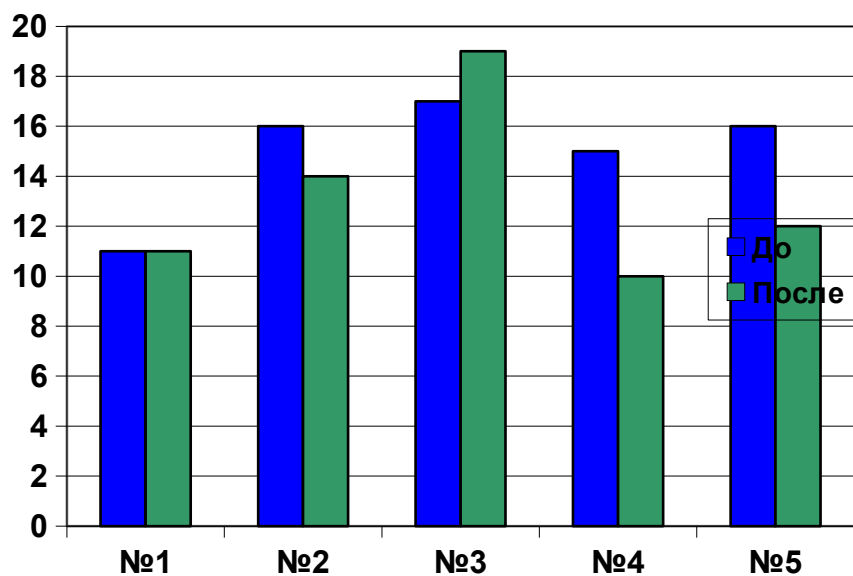
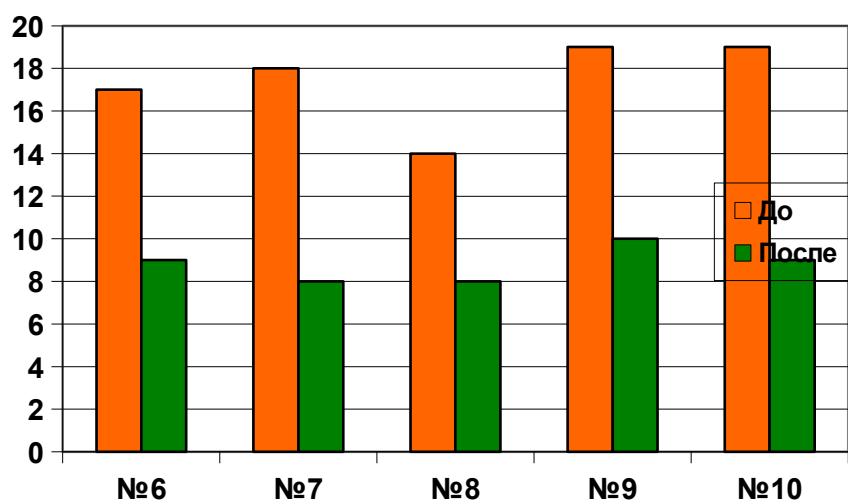


Диаграмма 5. Показатели уровня тревожности до и после проведения коррекционной работы в экспериментальной группе.



Вывод по 2 главе

После проведенного эмпирического изучения страхов, сформированности пространственных представлений и тонической регуляции в младшем школьном возрасте мы определили следующее.

У 18,9% детей от общего числа испытуемых в результате диагностики было выявлено наличие страхов. Среди этих детей 90% испытывали разного рода затруднения при выполнении заданий на сформированность пространственных представлений, и 100% детей затруднялись при выполнении диагностических проб на выявление нарушений тонической регуляции. Это может говорить о том, что у всех детей со страхами есть нарушения пространственных представлений и/или тонической регуляции.

При помощи ранговой корреляции Спирмена, мы выяснили, что показатели пространственных представлений, тонической регуляции и страхов в младшем школьном возрасте положительно связаны между собой – чем выше показатель несформированности пространственных представлений и тонической регуляции, тем выше показатели тревожности в младшем школьном возрасте.

После формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика страхов, в результате которой было выявлено, что показатели экспериментальной группы, с которой дополнительно осуществлялась работа по формированию пространственных представлений и тонической регуляции, значительно улучшились. В контрольной группе показатели оказались менее значительными.

Таким образом, подтвердилась наша гипотеза о том, что страхи младших школьников имеют не только эмоционально-психологические, но и психофизиологические основания: телесная тоническая организация и пространственные представления. Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста будет более эффективной, если она будет осуществляться не только на эмоционально-психологическом уровне, но и на психофизиологическом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проделанной работы, все поставленные нами задачи были решены. Был проведен анализ литературы на тему пространственных представлений, тонической регуляции и страхов. Подобраны диагностические методики для определения нарушений пространственных представлений, недостаточности тонической регуляции и наличия страхов у детей младшего школьного возраста. Проведено исследование взаимосвязи страхов и пространственных представлений, тонической организации в младшем школьном возрасте, и проанализированы его результаты.

Цель была достигнута, взаимосвязь нарушений пространственных представлений, тонической регуляции и страхов является статистически значимой, их показатели положительно связаны между собой.

Так же нами были подобраны и проведены в рамках формирующего эксперимента коррекционные упражнения на развитие пространственных представлений и тонической регуляции. В результате повторной диагностики страхов выяснилось, что показатели экспериментальной группы, в которой помимо основной коррекции проводились занятия по формированию пространственных представлений и тонической регуляции, значительно лучше показателей контрольной группы.

Таким образом, подтвердилась наша гипотеза о том, что страхи младших школьников имеют не только эмоционально-психологические, но и психофизиологические основания: телесная тоническая организация и пространственные представления. Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста будет более эффективной, если она будет осуществляться не только на эмоционально-психологическом уровне, но и на психофизиологическом.

Исследуемая нами проблема является достаточно обширной и актуальной на сегодняшний день. В дальнейшем возможны новые исследования и открытия в рамках темы взаимосвязи страхов с нарушениями пространственных

представлений и тонической регуляции детей младшего школьного возраста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архипов Б.А., Максимова Е.В. Изменения телесной чувствительности в процессе коррекции уровня тонической регуляции. Тезисы доклада на IV Международном конгрессе «Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья». Киров, 22-24 сентября 2009.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М. : Теривинф, 2007. 237 с.
3. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М. : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений. М. : Медгиз, 1947. 256 с.
5. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии: Учебное пособие. СПб. : Речь, 2005. 293 с.
6. Болотина Л. Р. Развитие мышления учащихся//Начальная школа. 1994. №11. С. 24-30.
7. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М. : Просвещение, 1998. 248 с.
8. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста. М. : ПЕРСЭ, 2003. 144 с.
9. Вологодина Н.Г. Детские страхи днем и ночью. Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 306 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений: Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
11. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М. : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
12. Говорова Р.К., Дьяченко О.М. Формирование пространственной ориентировки у детей // Дошкольное воспитание, 1975. №9. С. 55-58.
13. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у

детей с задержкой психического развития: метод. пособие. М. : Советский спорт, 2006. 144 с.

14. Ежкова Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности: Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2003. №1. С. 20-27.

15. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2005. 315с.

16. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов: Монография. СПб. : КАРО, 2006. 207с.

17. Зубкова А.С., Зубанова С.Г. Книга для родителей. Детские страхи. Ярославль. : Академия развития, 2007. 178с.

18. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2006. 229с.

19. Карварский Б.Д. Медицинская психология. М. : Медицина, 1982. 271 с.

20. Кузьмина М. Детский невроз страха // Школьный психолог. 2000. № 25. С. 68-76.

21. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М. : Академия, 2008. 624 с.

22. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учебное пособие. М. : Академия, 2006. 384 с.

23. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. М. : Диалог-МИФИ, 2008. 288 с.

24. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. 1997. №3. С. 67-79.

25. Меграбян А.А. Деперсонализация. Ереван : Армянское государственное издательство, 1962. 352 с.

26. Меликян З.А., Ахутина Т.В. Состояния зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития // Школа здоровья. 2002. №1. С. 13-19.

27. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического

развития ребёнка. М. : Институт практической психологии, 1998. 448 с.

28. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. М. : Академия», 1999. 456 с.

29. Никитин В.Н. Энциклопедия тела: психология, психотерапия, педагогика, театр, танец, спорт, менеджмент. М. : Алетейа, 2000. 624 с.

30. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М. : Тривола, 1995. 360 с.

31. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. М. : Генезис, 2005. 319 с.

32. Татаринцева А.Я., Григорчук М.Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. СПб. : Речь, 2007. 311 с.

33. Тхостов А. Психология телесности. М. : Смысл, 2002. 398 с.

34. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М. : Педагогика, 1993. 318 с.

35. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М. : 1989. 250 с.

36. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 421 с.

37. Цыганок А. А., Виноградова А. Л., Константинова И. С. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. М. : Теревинф, 2006. 72 с.

38. Шишова Т.Л. Как помочь ребенку избавиться от страхов. Страхи - это серьезно. СПб. : Речь, 2007. 178с.

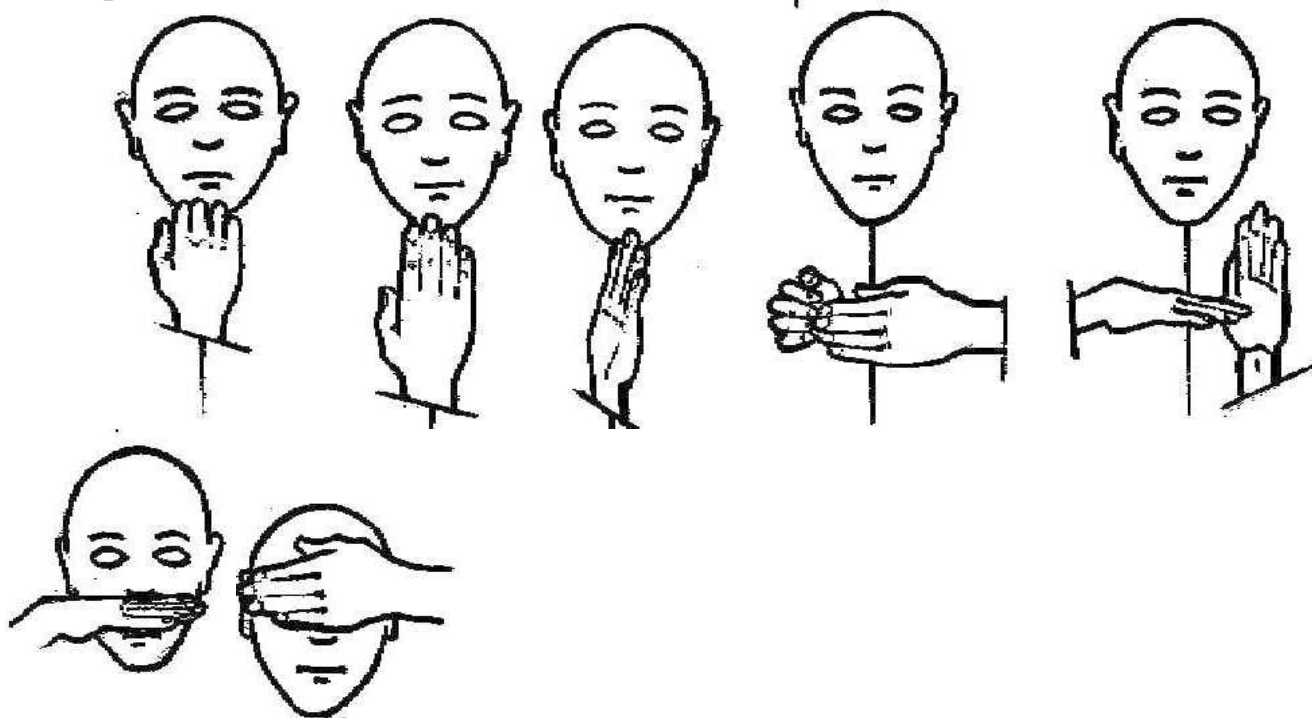
39. Щербатых Ю.В. Психология страха: Популярная энциклопедия. М. : ЭКСМО-Пресс, 2007. 463с.

40. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

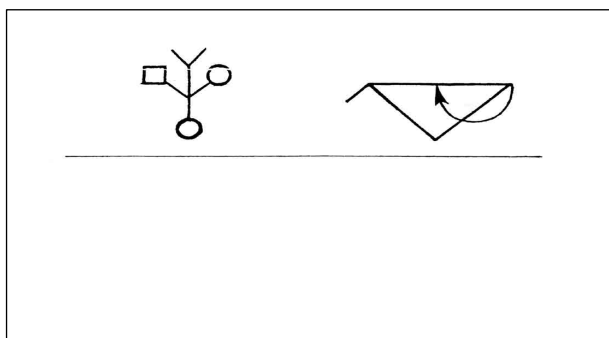
41. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. Психология мотивации. Воронеж. : МОДЭК, 1998. 395с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение №1



Приложение №2



Приложение №3

Коррекционные занятия для развития пространственных представлений и тонической регуляции, проводимые с детьми экспериментальной группы.

Все занятия построены по принципу усложнения выполнения, что позволяет постепенно, но основательно осуществлять развивающую работу.

Формирование пространственных представлений.

Занятия направлены: а) на развитие пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела; б) на понимание левого и правого у себя, у других людей и объектов, возможность различного манипулирования ими; в) на понимание расположения объектов в пространстве и их взаимоотношениях, выше и ниже, над, под и т.д.

1. Кидать друг другу и ловить двумя руками мяч среднего размера (меньше баскетбольного, но больше теннисного). Кидать с разных расстояний. Кидать сначала непосредственно в руки, затем немного правее, немного левее, выше, ниже. Дети должны уметь кидать мяч, подавая его двумя руками снизу, сверху. Сначала из рук в руки, а потом с ударом об пол.

2. Дети, разделившись на пары, встают друг напротив друга, у каждого в руке мяч среднего размера. Кидать друг другу и одновременно ловить мяч.

Из правой руки в правую руку. Из левой руки в левую руку. Из левой руки в правую руку. Из правой руки в левую руку. Один ребёнок перед броском – проговаривает, какой рукой он кидает, а другой ребёнок – какой рукой он будет ловить. Сначала по команде взрослого. Затем самостоятельно.

3. Ребенок, стоя лицом к взрослому, или сидя напротив другого ребёнка, определяет по указанию взрослого (или другого ребёнка) сначала у себя, потом у партнёра левую руку, правое плечо, левое колено и т.д. Поменяться ролями.

4. "Нарисуйте" пальцем на спине ребенка одну из фигур (5-6 лет), букв или цифр (7-9 лет). Попросите его сказать, какая буква или цифра нарисована. Если он затрудняется, сначала нарисуйте прямую (горизонтальную, вертикальную, наклонную) линию и попросите его изобразить ее на доске или на листе бумаги.

5. Вспомнить право, лево с показом, что всё меняется, если встать друг к другу лицом.

Затем выходит пара детей. Один показывает (стоя спиной ко второму), что надо делать, второй выполняет и говорит, что он сделал: «Я поднял правую руку» и т.п. Остальные дети проверяют. Потом меняются местами внутри пары.

6. Дети стоят у доски. Взрослый предлагает опускать правую руку в мешочек, в котором находятся цифры, узнавать цифру, зажимать её в кулак и, не разжимая кулака, передавать её взрослому. Нарисовать эту цифру на доске левой рукой.

Когда все дети это сделали, они теперь по очереди опускают в мешочек левую руку. И рисуют цифру на доске правой рукой.

7. Дети сидят на стульях в затылок друг другу с листом бумаги на коленях. Взрослый с мешочком, в котором находятся цифры, стоит около ребёнка, замыкающего ряд.

Ребёнок должен опустить руку в мешочек, нащупать там цифру, опознать её, ничего вслух не произносить, зажать цифру в кулаке, вынуть её из мешочка и передать взрослому. Затем написать эту цифру на листе бумаги и на спине, сидящего перед ним ребёнка. Тот в свою очередь, пишет узнанную цифру на своём листе и потом на спине, сидящего перед ним ребёнка и т.д. Когда последний из детей записал, какая была цифра, он называет её вслух. Затем все дети проверяют, правильно ли они узнали цифру.

Взрослый пересаживает детей. Каждый по очереди должен будет опознать цифру.

8. По залу выставляются препятствия (в том числе должны быть препятствия, которые нельзя обойти – надо пройти под- или над -). Дети собираются «паровозиком», всем, кроме первого завязывают глаза. Первый должен провести поезд по залу (остальные сзади цепляются друг за другом) так, чтобы не потерять ни один из вагончиков, чтобы никто не падал, не бился ни обо что и т.д. После этого обязательно обсуждается, с каким машинистом было

лучше и почему, кому больше понравилось быть машинистом, а кому паровозиком и почему.

9. С опорой на числовой ряд от 1 до 20 объясните, что чем левее в ряду стоит число, тем оно меньше, и наоборот. Назовите первое число слева, первое число справа. "Какое из них больше?". Здесь очень поможет «маркировка» величины: следующая цифра выше предыдущей, следующая еще выше, предыдущая ниже и т.д. В каком направлении возрастают числа в ряду? Ребенок сначала рисует стрелку в направлении слева направо, а затем отвечает. Прочитайте ряд в обратном порядке. "Как изменяется величина чисел в этом направлении?"

10. Положить карандаш на тетрадь и предложить ребенку определить его положение относительно тетради ("Карандаш лежит на тетради, а тетрадь..., а стол ..."). Так поиграть, перекладывая карандаш под, в, слева от тетради, поднимая его над, пряча за или помещая перед тетрадью. Каждый раз просить ребенка составить предложение про тетрадь и карандаш, обращая его внимание на то, что в предложении меняется предлог. Затем поменяйте эти предметы местами ("Тетрадь лежит под карандашом").

Работа с тонической организацией тела.

В процессе работы наблюдается постепенное становление внутренней схемы тела.

Кисть ребенка, как наиболее чувствительную часть тела, постоянно прикладываем с надавливанием к другим частям (плечу, локтю и т.п., включая все части головы и лица) и дожидаемся, когда ребенок сможет вытянуть прижатую руку. Чтобы вытянуть руку, нужно, чтобы объединились ощущения от собственной руки, от места прикосновения, от собственной руки. Движение может быть построено лишь в том случае, если удерживается протопатическое ощущение своей руки, – иначе это движение не случится, не получится.

Две кисти прикладываем к разным частям тела. То же производим со ступнями ног.

«Колено-плечо» - в положении ребенка на спине сгибаем ножки в коленях и ритмично надавливаем коленями на плечи ребенка; до тонического и эмоционального объединения. (В этом упражнении очень легко протраивается центральное зрение- прямой устойчивый взгляд).

Фиксационные зажимы. Крепко зажимаем любую часть тела ребенка: пальцы, кистей и стоп, запястья, локти, лопатки, спину, грудь, живот, бедра, голени, колени, стопы, части лица и удерживаем фиксацию до целостного тонического напряжения всего тела. Зажимы нижней части тела ребенка, от таза, можно делать с отрывом от опоры, подняв ребенка в воздух. (Опорой для формирования позы становится таз ребенка, который сжимают руки психолога, а также вестибулярное восприятие головы).

«Освобождение». Наша цель – вызвать целостный ответ сопротивления сразу всего тела. Для ребенка - выползти из-под мамы или психолога. Прижимать ребенка можно к полу, к стене, к лавочке и т.п. Проще почувствовать себя в том движении, которое идет с усилием. Зажимаем ребенка в позе на корточках: «поймали зайчика – не пустим, не пустим».

Торможение фазных действий – перевод фазных быстрых движений в тонические – сопротивления движениям рук, ног; сопротивление движениям разгибания тела, вставания на ноги, протискивания и т.п. Дается команда: «Ты поднимаешь руку, а я тебе буду мешать! Ну, кто сильнее?» и т. п.

Протраивание опор тела

Поза тела строится от опоры. Следует всегда усиливать сенсорные воздействия на все возможные опоры тела, в первую очередь, отрабатывая стопы и седалищные бугры.

При простроенной опоре на стопы при стоянии или ходьбе у человека появляются раскачивающиеся, демпфирующие, движения в коленных и тазовых суставах. При не простроенной – движения ног производятся практически в одной плоскости (как у Буратино), все остальные степени свободы суставов (в том числе ротационные) заблокированы.

Стопы. Ритмично под музыку стучать стопами по полу (лежа, сидя, стоя). Прижать стопу к опоре (к полу, к стене, к телу взрослого - стопа стоит плотно, пятки пальцы прижаты к опоре), надавливая на стопу с колена.

Ходить босиком, или в обуви с тонкой подошвой, через которую ребенок будет чувствовать все шероховатости земли или пола.

Массаж стоп можно использовать только после того как опора на стопы (афферентный синтез с опоры) была построена.

Обнять землю. Лежа на животе. Колени максимально разводим в стороны, пятки осторожно прижимаем к земле. Руки – свободны, но лучше – движение обхватывания земли. Психолог, плотно надавливая вниз, прорабатывает все опоры. Точки воздействия давления: кости таза, колени, пятки, стопы, лопатки, плечи, локти, запястья и кисти рук. Надавливание не сильное, но продолжительное по времени.

В положении лежа на боку. Нижняя нога вытянута, верхняя согнута, колено выдвинуто вперед и вниз на опору. Усиливаем все опоры - боковая сторона нижней ноги, колено, щиколотка, боковая часть стопы - верхней, таз, плечо, опорная рука, - надавливая сверху.

Седалищные бугры, таз. Хождение «сидя» на «седалищных буграх» вперед и назад под музыку.

Построение оси тела

Построение оси тела – это включение в целостную работу уровня самых глубоких мышц позвоночника и постуральной мускулатуры туловища и ног.

Вызвать шейные позно-тонические рефлексy, формирующие ось тела, легче всего, суммируя воздействия на тело снизу (от стоп, или от седалищных бугров, или от коленей) и сверху – от костей головы, от крупных суставов, от суставов кистей рук.

Фиксационные зажимы. Здесь уже важен не любой двигательный ответ, а включение в ответ оси тела. Легче строится правильный ответ при использовании двух мест воздействия справа и слева – от двух рук, двух ног и т.п. Просим высвободиться, но не рывком, а медленно потянуть, простраивая

напряжение от опоры. (Образ – кальмар, который вытягивает зажатое щупальце). Команда: «Почувствуй ноги на опоре. Тяни от ног» или «Тяни от попы». При правильном выполнении всегда включаются постуральные мышцы и ось тела.

«Протягивание» формирование ощущения оси у ребенка и психолога происходит практически одновременно - тоническое объединение взаимодействующих тел. Поэтому о включении оси ребенка психолог может судить по себе, оценивая построение собственной оси тела.

Быстрее всего простраивается ось в парных зажимах запястьев обеих рук, выведенных вверх или максимально разведенных в стороны. Использовать можно пальцы рук и ног, кисти, запястья, локти, лопатки, спину, грудь, колени, плюсну, грудь, живот, части лица, и т.д. – везде, где возможна длительная фиксация рук психолога.

Сначала делаем симметричные фиксационные зажимы – фиксируем одно и то же место и с левой и с правой стороны, например, указательные пальцы правой и левой руки, и просим вырваться, вытащить сразу два пальца. Потом – несимметричные, например правую кисть и левый локоть, палец правой ноги и палец левой руки и т.п.

При зажимах одновременно таза и плеча – дождемся целостного тонического объединения в напряжении и ротационного движения позвоночника (ребенок как бы выкручивается из наших рук).

В качестве дополнительной афферентации, при простраивании оси тела, можно использовать напряженный и максимально вытянутый вперед язык и/или вытянутые руки, перекрещенные перед грудью. В обоих случаях мы получаем дополнительную центрацию всего тела.

Отталкивания – стоя или сидя на краешке стула двое упираются друг в друга чуть согнутыми руками. Опора на запястья. Команда: «Дави на меня». Мы не сталкиваем другого, а статично удерживаем его напряжение. Тоническое напряжение от мест взаимодействия сливается с напряжением от опоры – формируется (протягивается) ось тела. При задержке формирования оси можно использовать команду: «Толкай (дави) от ног» или «Толкай (дави) от таза».

Толкаться (естественно медленно) можно не только руками, но и ногами, головой, плечами и т.п.

Включение оси у ребенка психолог считывает по себе.

Протяжка. На основе практического опыта также было обнаружено, что плотное надавливание на кости черепа вызывает рефлекторное вытягивание всего позвоночника, включение оси.

Упражнение выполняется в положении стоя - опора на стопы ног, или в положении сидя – опора на сидалищные бугры. Одна рука – в области затылочного выступа, вторая рука – или на лбу, или на скулах, или на подбородке. Точное положение рук при этом не очень важно, обычно руки сами принимают форму, удобную для удержания головы, а голова ребенка естественно вкладывается в руки психолога. Давление производится в плоскости перпендикулярной оси тела, т.е. руки давят друг другу навстречу. От места воздействия тоническая активация, как будто растекается по позвоночнику, рефлекторно заполняя и вытягивая его.

В протяжке построение оси – включение, расслабление, протягивание мышц позвоночника – может начаться с любого места позвоночника, не обязательно с шейного отдела.

Включение оси у ребенка психолог считывает по себе.

Автоматизация оси тела. Работа по автоматизации оси тела проводится только тогда, когда задержка построения оси в предыдущих упражнениях не превышает 10-20 секунд.

Обозначение таза, плеч, головы. Ребенок, находится в свободном состоянии или чем-то занят – ходит, сидит, играет. Его родители плотно, но не сильно, прикасаются к тазу ребенка и удерживают его (оказывают несильное сопротивление движению и придавливание книзу) при всех его перемещениях. Если ребенок сбрасывает вашу руку, не настаиваем и отпускаем ее, а через короткое время снова сжимаем таз. Если ребенок выражает мощное возмущение, демонстрирует страх – прекращаем упражнение в этот день, а на следующий день его возобновляем. Снова до возмущения. Когда же ребенок во время игры,

занятий уже чувствует ваши руки и это не вызывает у него резкого возмущения упражнение с тазом можно прекратить и перейти к такой же работе с плечами. Только после отработки плеч – то же производим и с головой.

Раскачка на оси. Работаем под ритмичную музыку. Обозначаем плотным прикосновением голову ребенка, и просим ребенка медленно танцевать. Контролируем построение и удержание оси по себе.

Упражнения, воздействующие на вестибулярный аппарат

Вестибуло-тонические позные рефлексy.

при любом изменении положения тела и головы относительно силы тяжести – человек выравнивает положение тела, или поднимает себя, головой. Сначала выравнивается положение головы – из наклонного переходит в вертикальное (относительно силы тяжести), за головой выравнивается положение шеи, шея выравнивает положение всего позвоночника и т.д. до опоры.

В приведенных ниже упражнениях, внутри единого афферентного синтеза, объединяются опорные позно-тонические, шейно-тонические и вестибуло-тонические рефлексy.

Упражнения можно делать в положении сидя (на коленях взрослого или у него на шее, на полу, на стуле и т.п.) – опора на седалищные бугры или стоя – опора на стопы. Сначала упражнения делаем медленно, постоянно дожидаясь полного вертикального выравнивания тела. Потом все быстрее и резче.

Работу по стимуляции вестибулярного восприятия, по возможности, проводим перед зеркалом – зрение дает дополнительную информацию и контроль за положением головы и тела в пространстве.

Отгалкивания. Упираемся в другого спиной (плечами, руками, головой, тазом и т.п.), медленно наращиваем напряжение, надавливая друг друга. Когда ребенок научиться удерживать напряжение, взрослый начинает давить на него чуть в сторону, слегка сдвигая его равновесия. Каждый раз ожидаем выравнивания положения головы и подстраивания всего тела.

Раскачивания. Упражнения можно делать в положении сидя (на коленях взрослого или у него на шее, на полу, на стуле и т.п.) – опора на седалищные

бугры или стоя – опора на стопы. Взрослый осторожно начинает раскачивать ребенка, наклоняя тело ребенка в сторону и удерживая в этом положении. Дожидаемся, чтобы ребенок сам вновь принял вертикальное положение – выровнял себя головой.

Постепенно усиливаем силу и частоту толчков.

Боле сложные варианты. Поднимайте ребенка в воздух, поддерживая его под живот: ребенок-самолетик, который выполняет разные виражи. Поднимите ребенка за таз, оторвав ноги от земли – сначала он провиснет головой вниз, затем головой потянет себя вверх и постарается принять вертикальную позу. Если ребенок сидит у взрослого на шее – можно поиграть в норовистую лошадку, которая, то бежит, то резко останавливается, то неожиданно поворачивает в стороны, то пытается сбросить седока. Можно поиграть ребенком, как мячом – ребенок стоит, а взрослые толкают его от одного к другому.

Хождение – по наклонным неустойчивым поверхностям, по банкам, по кирпичам и т.п. выполняется только после автоматизации оси тела.

Движения на неустойчивой опоре – тележка на колесиках, скейт и т.п. Сначала сидя или лежа, потом стоя.

Напряжения и расслабление.

Научить ребенка ощущать это в теле и уметь регулировать эти процессы.

Упр. «Силач». Выполнить контрастное напряжение и расслабление плечевого пояса, рук и ног, представляя, что Вы: держите в руках (ногой, на плече) тяжелые гири; поднимаете на голову тяжелой корзины с яблоками; отжимаете штангу; удерживаете ногой закрывающуюся дверь, раздвигаете руками тесно переплетенные ветви деревьев в лесной чаще.

Упр. «Травинка на ветру». Р. изображает всем телом травинку (сесть на пятки, руки вытянуть вверх, сделать вдох) Начинает дуть ветер, и травинка наклоняется до земли (выдыхая, наклонять туловище вперед, пока грудь не коснется бедер; руки при этом вытягиваются вперед, ладони на полу; не меняя положения туловища, потянуть руки по полу еще дальше вперед). Ветер стихает,

травинка выпрямляется и тянется к солнышку (на вдохе вернуться в исходное положение, потянуться вверх).

Так же строится упражнение «Раскачивающееся дерево» (корни - ноги, ствол - туловище, крона - руки и голова), которое может выполняться как сидя, так и стоя. Важно, чтобы каждый Р. представил себя «своим» деревом; ведь ель, береза и ива совсем по-разному реагируют на ветерок, начало бури и ураган.

Упр. «Парусник». Р. изображает лодку с парусом: встать на колени, носочки оттянуты, пальцы ног касаются друг друга, пятки несколько разведены; сесть на пятки или между ними, пальцы рук сплести в замок за спиной, зафиксировать под ногами или на пятках.

Подул ветер, и парус расправился, надулся (на выдохе, не расцепляя рук, выпятить грудь, свести лопатки, голову откинуть назад). Ветер утих, и парус «сник» (на выдохе голову опустить как можно ниже, спина становится круглой). Вернуться в и.п.

Упр. «Насос и надувная кукла». Р. - надувная кукла, из которой выпущен воздух, лежит совершенно расслабленно на полу. П. «накачивает» куклу воздухом с помощью насоса: ритмично наклоняясь вперед и произнося звук «с-с-с» на выдохе. Кукла постепенно наполняется воздухом, ее части распрямляются, выравниваются. Наконец кукла надута. Дальнейшее накачивание воздухом опасно - кукла сильно напряглась и может лопнуть. Время окончания надувания определяется по состоянию напряжения тела «куклы». После этого ее «сдувают», вынимая из нее насос; она постепенно «опадает». Это прекрасное упражнение на расслабление – напряжение.

Упр. «Двигательный репертуар». Ребенку предлагается свободно двигаться по комнате, самыми разнообразными способами, сосредоточившись на ощущениях, возникающих в теле. Он может передвигаться с разной скоростью: медленно, максимально быстро (медленно), чуть медленнее и т.п.; с различным уровнем напряжения (максимально напряженно, чередуя напряжение-расслабление разных групп мышц, максимально расслабленно). В ходе этого процесса ребенка просят вспомнить и воспроизвести (телом) различные

ощущения: холод, жара, вкусная еда, неприятные запахи, сильный ветер в спину и т.п.

Эти и следующие упражнения направлены на расширение диапазона движений по следующим параметрам: быстрые - медленные; мягкие - жесткие; сильные - слабые; тяжелые - легкие; непрерывные - отрывистые; свободные - с сопротивлением.

Упр. «Огонь и лед». И.п. – стоя. По команде : «огонь»- ребенок начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений Р. выбирает произвольно. По команде «лед» Р. застывает в позе, в которой его застигла команда, напрягая до предела все тело. П. несколько раз чередует обе команды, меняя время выполнения той и другой.

Аналогичны упражнения со сменой ролей. **«Рыбки и водоросли»:** плавные, легкие движения водорослей - на месте и рыб - с передвижением в «воде». **«Облако и камень»:** движения тяжелые, законченные - камень и легкие, плавные, непрерывные - облако.

Упр. «Страна кукол». «Когда-нибудь все люди вырастают и забывают, что были детьми. Игрушки, которые мы так любили в детстве не исчезают бесследно. Они просто уходят в свою страну, куда мы сегодня и отправимся, став ненадолго разными куклами».

«Свободная кукла»: индивидуальный танец в том образе, который выберет Р. «Гуттаперчевая кукла»: движения мягкие, плавные; полностью расслабленное тело (тело без костей). «Пластмассовая кукла»: напряженное тело, законченные движения. «Марионетка»: кукла, которую кукловод - П. - приводит в движение при помощи нитей, привязанных к различным частям ее тела. Это упражнение направлено на осознание центров движения.

Упражнение «Подвески» сложнее: ребенку предлагается представить, что он кукла - марионетка, которая после выступления подвешена на гвоздике в шкафу (за руку, за палец, за воротник, за плечо и т.д.), т.е. его тело фиксировано в одной точке, все остальное - расслаблено, болтается.

Упр. «Росток». И.п. - на корточках; голову нагнуть к коленям, обхватив их руками. «Представь себе, что ты маленький росток, только что показавшийся из земли; он растет, постепенно выпрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать тебе «расти». Называется часть тела, которая активизируется в данный момент при абсолютной пассивности других. «Один» - медленно выпрямляются ноги; «два» - ноги продолжают «расти», постепенно оживают руки, висят как «тряпочки»; «три» - осторожно выпрямляется позвоночник (от поясницы к плечам); «четыре» - выпрямляются плечи, шея и голова; «пять» - руки -вверх, смотрим на солнышко, тянемся к нему. Усложняя задачу, П. может увеличивать этапы «роста» до 10-20.

Упр. «Потянулись - сломались». Руки и все тело Р. устремлены вверх (пятки от пола не отрывать). П.; «Тянемся, тянемся вверх, выше и выше... Мысленно отрываем пятки от пола, чтобы стать еще выше (реально пятки на полу)... А теперь наши кисти как бы сломались (хлопок), безвольно повисли. Теперь руки сломались в локтях (хл.), в плечах (хл.), упали. Повисла голова (хл.), сломались в талии (хл.), подогнулись колени (хл.), опустились (упали) на пол... Лежим расслабленно, безвольно, удобно... Прислушайтесь к себе. Осталось ли где-нибудь напряжение? Сбросили его».

Растяжки

Система специальных упражнений на растягивание, основанных на естественном движении. При их выполнении в мышцах должно быть ощущение мягкого растяжения, но не напряжения. Выполнение «растяжек» способствует преодолению разного рода мышечных дистоний, зажимов и патологических ригидных телесных установок; оптимизации мышечного тонуса и повышению уровня психической активности. Когда П., помогая Р., делает ему растяжки, необходимо вообразить, что растяжки делаются котенку; они должны проводиться в щадящем режиме, медленно, не рывками.

Упражнения лежа на спине.

Упр.1. Лечь на спину, ноги согнуты в коленях, одна рука лежит на солнечном сплетении, другая - на пупке. На вдохе прогибаем спину, опираясь на

плечи и копчик; на выдохе - возврат в и. п. Руки надавливают вниз, помогая пояснице коснуться пола.

Упр.2. Руки за головой, ноги согнуты в коленях. На вдохе прогибаем спину с опорой на плечи и копчик, на выдохе поясничный отдел позвоночника опускается, а голова и плечи приподнимаются так, чтобы Р. мог увидеть свои колени.

Упр.3. Ноги согнуты в коленях, одна рука лежит вдоль тела, а ладонь другой - под головой. На вдохе спина прогибается вверх с опорой на плечи и копчик, на выдохе - локоть руки, которая находится под головой, касается противоположного (или одноименного) колена, при этом поднимается верхняя часть туловища и подтягивается колено.

Упр.4. Согнутые в коленях ноги стоят на полу, руки сложены лодочкой и вытянуты вверх. Сложенные руки кладем на пол с одной стороны от тела (при этом рука сверху «ползет» по другой руке), а ноги - с другой стороны. Одновременно переводим руки и ноги в противоположную сторону.

Упр.5. Привести колени к груди, руки обхватывают голени, нос дотягивается до коленей.

Упр.6. «Качалка». Обхватить колени руками. Качаться на спине, прокатываясь всеми позвонками по полу. Другой вариант - перекаты то на правый, то на левый бок. По команде взрослого Р. замирает на каком-либо боку.

Упр.7. «Бревнышко». Вытянуться всем телом и несколько раз перекатиться всем туловищем направо, затем налево как «бревнышко».

Упр.8. Ползание на спине: при помощи рук и ног; только рук; только ног (одновременные и попеременные движения правой и левой конечностей).

Упр.9. «Струночка». Р. должен почувствовать пол головой, шеей, спиной, плечами, руками, ягодицами и ногами, а затем - описать свои ощущения. Например, пол может быть твердым, мягким, холодным, гладким, бугристым; шее или ногам неудобно и т.д.

Руки вытянуть за головой, кисти соединены, ладони «смотрят» вверх; ноги вместе, носки оттянуты. Подбородок опустить на грудь так, чтобы задняя

сторона шеи приблизилась (прижалась) к полу. В этом положении важно, чтобы Р. почувствовал опору тела (ощущение, что пол держит, что я лежу на полу), а затем расслабился.

П. берет одну руку Р. и немного растягивает ее (другая лежит расслаблено), затем другую. То же - с ногами. После этого Р. выполняет растяжки самостоятельно.

Упр.10. «Линейные растяжки». Р. (сначала с помощью П.) «растягивает» все тело, потягиваясь одновременно двумя руками и ногами; затем - только правой (рука, бок, нога), потом - только левой стороной тела. Спина при этом не должна напрягаться и выгибаться. Спросите Р. о том, вытянулась ли его спина, руки и/или ноги.

Упр.11. «Звезда». Р. ложится в позу «звезды», слегка разведя руки и ноги, а затем - выполняет растяжки, аналогично предыдущим, но не линейные, а диагональные. Оттягивается пятка правой ноги и левая рука - по диагонали, при этом левая нога и правая рука расслаблены. Расслабиться. Затем то же выполняется по другой диагонали.

Растяжки «Струночка» и «Звезда» нужно делать не только на спине, но и на животе.

Упражнения лежа на животе.

Упр.12. «Лодочка». Вытянуться всем телом. Р. по инструкции П. поднимает прямую руку (ногу); обе руки (ноги); одноименные и разноименные руку и ногу. Затем вместе с конечностями поднимаются и опускаются голова и глаза.

Упр.13. «Кобра». Ладони упираются в пол на уровне плеч. «Как кобра: медленно поднимите голову, постепенно выпрямляя руки и приоткрывая рот, приподнимите верхнюю часть туловища, прогните спину. Ягодицы и ноги при этом должны быть расслаблены и лежать на полу». Медленный возврат в и.п. и расслабление.

Упр.14. Подогнуть стопы (пальцы ног стоят на пол>), положить ладони под плечи; поднять бедра и таз как можно выше, опираясь на стопы и ладони, пока верхняя часть и нижняя часть туловища не составят букву «Л». Вес тела должен

быть равномерно распределен между стопами и кистями рук, пятки -на полу, ноги прямые, смотреть вперед. Дети пробуют двигаться в такой позе (вперед, назад, вправо, влево), при этом пыхтя и громко топая.

Упр.15. «Гусеница». Руки согнуты в локтях, ладони упираются в пол на уровне плеч; выпрямляя руки и поднимая таз, выгибаем туловище вверх. Ноги «подходят» к рукам, затем руки двигаются вперед, снова ноги шагают к рукам и т.д. Во время движения ладони рук и подошвы ног все время контактируют с полом.

Упр.16. «Корзиночка». Схватить руками согнутые в коленях ноги за голеностопные суставы. Качаемся на животе вперед-назад, направо– налево-. По команде Р. замирает на каком-либо боку.

Упр.17. «Кошка». Из положения лежа встать на четвереньки, опираясь на колени и ладони; бедра и руки перпендикулярны полу. С вдохом отвести голову назад и прогнуть позвоночник вниз. С выдохом - зашипеть; подбородок - к груди, спина выгибается вверх.

Упр.18. Ползать и ходить на четвереньках, изображая, как двигаются различные животные, и какие звуки они издают (змея, крокодил, собака, ящерица, пантера и т.д.).

Упр.19.Ползание на животе: при помощи рук и ног; только рук или ног (одновременные и попеременные движения правой и левой конечностей).

Упражнения сидя на полу.

Упр.20. «Бабочка». Захватить сложенные стопы руками, сплетенными в замок, колени в стороны. Пятки должны быть как можно ближе к ягодицам, мышцы бедер расслаблены. Движение бедрами ног, подобно взмахам крыльев бабочки.

Упр.21. Ноги вытянуть, наклониться вперед с прямой спиной и захватить большие пальцы ног. При этом указательный и средний пальцы обхватывают большой палец ноги, а большой надавливает на ногтевую пластинку. Обязательно колени держать прямыми (если не получается схватиться за пальцы ног, возьмитесь за щиколотки или за икры).

Упр.22. «Лев». Сидя на коленях и пятках, немного наклонитесь вперед, опираясь на руки. Широко открыть рот, максимально высунуть язык и издать громкий и страшный «львиный рык».

Упр.23. Сидя, скрестить ноги, спина прямая; привести руки к плечам (четыре пальца направлены к шее, большой палец назад, плечи параллельны полу). Выполняем свободные повороты налево - направо; по возможности максимально скручиваем позвоночник, голова поворачивается сначала в одну сторону с телом, затем - в противоположную.

Упр.24. «Крылья птицы». Скрестить ноги, спина прямая; взмахивать руками как крыльями («Какую птицу ты изображаешь?»).

Упр.25. Сидя на коленях и на пятках, схватиться за голеностопные суставы или пятки, прогнуться всем телом (подать таз вперед и вверх, голова свободно откинута назад). Облегченный вариант; то же, но стоя на коленях (колени на ширине плеч) и поставив ладони на поясницу.

Упр.26. Сидя, слегка наклонитесь назад и обопритесь на согнутые в локтях руки, приподнимите согнутые в коленях ноги. Перебирая руками и покачиваясь вперед - назад, крутитесь вокруг своей оси.

Упражнения стоя.

Упр.27. «Потягивание». Ноги на ширине плеч, руки сжаты в кулак, большие пальцы внутри ладоней; кулаки прижаты к низу живота. Поднять кулаки к плечам и прогнуться в спине, разводя плечи и запрокидывая голову. Вытянуться вверх, распрямляя руки и поднимаясь на носки, постепенно напрягая все тело как «струнку» (представьте, что вы только что проснулись и сладко потягиваетесь). Вернуться в и.п., выполняя движения в обратном порядке.

Упр.28. «Тянемся к солнышку». Встать у стены, касаясь ее пятками, ягодицами, лопатками, плечами и затылком. Делая вдох, поднять руки вверх, задержать дыхание - «кончиками пальцев рук тянемся к солнышку». При этом необходимо тянуться вверх всем телом, начиная с пальцев рук, потом запястьями, локтями, плечами, грудным отделом, поясницей и ногами, но без особого напряжения и не отрывая пяток от пола. В начале П. должен дать

почувствовать Р. ощущение от вертикальной растяжки тела, слегка потянув его вверх за руки (пальцы). Выдохнуть, опуская руки, расслабиться.

Упр.29. «Растяжка для ног». Ноги на ширине плеч; поднять прямые руки в стороны на уровне плеч ладонями вниз:

- медленно наклониться влево и коснуться пальцев левой ноги левой рукой. Остаться в этом положении пять секунд и вернуться в и.п. Стараться не сгибать ног и рук. То же - для правой руки и ноги;

- медленно наклониться влево и коснуться пальцев левой ноги правой рукой. Остаться в этом положении пять секунд и вернуться в и.п. Не сгибать ног и рук. То же - для левой руки и правой ноги.

Упр.30. «Повороты в стороны». И.п. - то же. Поворот влево - левая рука движется назад, правая рука лежит на области сердца; поворот вправо - правая рука назад, левая на сердце и т.д. Движения свободные и размашистые. Голова также поворачивается вместе с туловищем, а затем в противоположную сторону.

Упр.31. «Скручивание корпуса». И.п. - то же, колени слегка согнуты, стопы параллельны друг другу. Тело полностью расслаблено. Скручивать тело вправо и влево, захлестывая расслабленные руки за спину. Подошвы ступней полностью, не отрываясь при поворотах, касаются пола; позвоночник - вертикальная, неподвижная ось вращения. Голова - неподвижна, затем поворачивается вместе с руками, затем - в противоположную сторону.

Работа с локальными мышечными зажимами. Расширение сенсомоторного репертуара.

Глаза

Упр.1. 3-5 раз повернуть влево и вправо, вверх и вниз, по кругу глазные яблоки. На несколько секунд широко открыть глаза, затем - сильно зажмурить. Это снимает напряжение и улучшает кровообращение в области глаз, улучшает зрение.

При выполнении упражнений голова всегда фиксирована. Каждое из них выполняется 1) на расстоянии вытянутой руки, 2) на расстоянии локтя и, наконец, 3) около переносицы. Последовательно лежа, сидя и стоя в медленном

темпе (от 3 до 7 секунд) с фиксацией в крайних положениях. При этом удержание должно быть равным по длительности предшествующему движению.

При отработке глазодвигательных упражнений для привлечения внимания Р. рекомендуется использовать какие-либо яркие предметы, маленькие игрушки и т.д. В начале Р. следит за предметом, перемещаемым П., затем - за своей рукой, которую передвигает П. Наконец, передвигает его самостоятельно, держа сначала в правой, затем в левой, а затем обеими руками вместе. В грубых случаях информированности глазодвигательных функций необходимо выполнять описываемые упражнения с сопротивлением движению рук Р. со стороны взрослого.

П. обязательно следит за плавностью движения взгляда и его стабильным удержанием на предмете. Тем областям в поле зрения Р., где происходит «соскальзывание» взгляда, следует уделить дополнительное внимание, «прорисовывая» их несколько раз, пока движение и удержание не станет устойчивым.

Упр.2. Р. смотрит прямо перед собой. Начинается отработка движений глаз по четырем основным (вверх, вниз, направо, налево) и четырем вспомогательным направлениям (по диагоналям); к себе (сведение глаз к центру) и от себя.

Упр.2. Руки сжаты в кулаки, большой палец вытянут. Вышеописанные движения сочетаются с одновременным поворотом рук в ту же сторону, что и глаз, затем в противоположную глазам. То же со ступнями ног в положении лежа и сидя.

Упр.3. Слежение за предметом, перемещаемым по воображаемому контуру круга, овала, треугольника, квадрата, восьмерки, знака бесконечности, синусоиды и т.д.: на расстоянии вытянутой руки, на расстоянии локтя и около переносицы,

Упр.4. П. «рисует в воздухе» перед Р. различные вертикальные, горизонтальные и кривые линии, фигуры, и т.д., которые он должен отследить, опознать, нарисовать в воздухе (вместе с П. и самостоятельно), назвать.

После того, как эти упражнения усвоены, можно совместить их с дыхательными упражнениями: движение - на фазе глубокого вдоха; удержание в крайнем верхнем (нижнем, правом, левом) положении, у переносицы - на фазе задержки. Возврат в и. п. - на пассивным выдохе. Успешным является результат, при котором каждое движение согласуется с равными фазами дыхания.

Упр.5. Рисование в воздухе перед собой знака бесконечности со (центр знака - напротив переносицы). Сначала П. плавно передвигает одну руку Р., начиная из центра вверх, обводя три раза воображаемый знак бесконечности. Р. должен внимательно следить за кончиками пальцев своей руки, не мигая, не отводя взгляда и не задерживая дыхания. Затем то же - другой рукой и двумя руками, сцепленными в замок. Далее можно варьировать размеры знака и то расстояние, на котором он «рисует».

Упр.6. «Слоник». Голова кладется на вытянутую вперед и в сторону руку-«хобот». Стоя на слегка согнутых в коленях ногах, наклоняя туловище вслед за движением руки (работает все тело) и концентрируясь на кончиках пальцев, Р. «рисует хоботом» в воздухе большой знак бесконечности. Затем этот же знак «рисует» другой рукой и двумя сцепленными руками (голова прямо).

Руки.

Упр.7. «Разминка и расслабление рук». Встряхнуть руки, как будто Вы пытаетесь стряхнуть с них воду. Растереть руки от плеча к кисти и обратно, как будто Вы замерзли; последовательно размять плечи, предплечья и кисти рук. Выполнить контрастное напряжение и расслабление рук.

Упр.8. «Замок». Сложить руки в «замок» и тянуть их: 1) вверх, вниз, в стороны; прогнуться назад и потянуться руками вверх; руки за спиной в замке тянуть руки вверх; 2) взять правой рукой левый локоть и тянуть его вправо, то же с правой рукой, 3) зацепиться пальцами рук друг за друга и тянуть руки в разные стороны, то же по одной паре пальцев.

Упр.9. «Краб». Покажите Р., как передвигается краб (лягушка, гусеница, змея и т.д.). Предложите ему имитировать движения своими руками (прямыми

или согнутыми в локтях); затем - рывки в стороны, вверх-вниз (Р. «бросает руки» в разных направлениях).

Упр.10. «Клешня краба». Средний палец накладывается и зажимает указательный, безымянный кладется на средний, а мизинец на безымянный. Поза удерживается 10-20 секунд. После выполнения правой рукой то же - левой, а затем - двумя руками одновременно.

Следующие упражнения выполняются сначала отдельно каждой рукой, затем двумя руками одновременно. При двуручном выполнении обе руки сначала двигаются в одну сторону (направо, налево, вперед, назад), а затем - в противоположные.

Упр.11. «Волшебная мельница». Р. представляет, что его руки - это лопасти волшебной мельницы, которые могут вращаться в разные стороны в сложенном состоянии, полусложенными и полностью раскрытыми. Все внимание - на ощущениях в разминаемых суставах.

1) вращение прямой правой (левой) рукой в плечевом суставе вперед, назад, направо, налево, обеих рук в одном и противоположных направлениях (правая - вперед, левая - назад); поставить кисти к плечам и совершать такие же круговые движения,

2) вытянуть прямые руки в стороны, согнуть их в локтях и свободно раскачивать предплечья, затем вращать их по кругу) аналогично предыдущему - вращение рук в локтевых суставах (при этом плечи и кисти неподвижны).

3) вращение рук в лучезапястном суставе (руки вытянуты вперед, локти слегка согнуты, плечи и предплечья неподвижны).

Упр.12. «Змейки». Предложите Р. представить, что его пальцы - маленькие змейки. Они могут двигаться-извиваться, вращаясь направо, налево, снизу вверх и сверху вниз. Последовательно каждый палец изображает «змейку» (если не получается нужное движение, помочь другой рукой).

Ладони сначала «смотрят» на Р., потом - от него, при двуручном упражнении - друг на друга. В последнем случае сначала прорабатываются

одноименные пальцы рук, а затем - разноименные (например, большой палец правой руки и мизинец левой руки).

Упр.13. «Море». Р. вместе с П. рассказывает историю и сопровождает ее соответствующими движениями: «На море плещутся волны маленькие и большие (сначала одной рукой, а затем другой рукой и воздухе рисуются маленькие волны; руки сцепить в замок и рисовать в воздухе большую волну). По волнам плывут дельфины (совершаются синхронные волнообразные движения всей рукой вперед). Они вместе, а потом по очереди ныряют в воду - один нырнул, другой нырнул (совершаются поочередные волнообразные движения рук). За ними плывут их дельфинята (руки согнуты в локтях, прижаты к груди, кисти рук выполняют синхронные волнообразные движения вперед) Ныряют вместе и по очереди (одновременные и поочередные волнообразные движения кистями рук). Вот так двигаются их хвостики (каждый палец поочередно совершает волнообразные движения). Вместе с дельфинами плавают медузы (руки, сжатые в кулаки, резко сжимаются и разжимаются). Все они танцуют и смеются (вращение рук в лучезапястных суставах).

Ноги.

Упр.14. Р. ложится на спину, руки в стороны. Одна нога сгибается в колене, поднимается и отводится наружу (или вовнутрь), кладется на пол. Возвращается в и.п. То же - с другой ногой. Затем - аналогично работают обе ноги одновременно.

Упр.15. Имитация шага: одна нога согнута в колене и упирается в пол пяткой, а другая - вытягивается вместе с носочком.

Упр.16. «Велосипед». Лежа или сидя имитировать езду на велосипеде (свободно, с усилием, с сопротивлением).

Упр.17. Сесть на пол, ноги согнуть. Поднять правую ногу и вращать в коленном (затем голеностопном) суставе направо, налево. Опустить на пол. Аналогично - с левой ногой; двумя ногами.

Упр.18. «Две гусенички». Сидя или лежа на спине с согнутыми в коленях ногами, Р. представляет, что его стопы - гусенички, которые ползут по земле.

Сначала они ползут от него, затем - к нему. После этого одна ползет от Р., а другая - к нему, и наоборот. Не отрывать стопы от пола, стремясь сначала максимально выпрямить ноги, а затем - максимально согнуть в коленях.

Упр.19. «Лягушка». Сесть на корточки, опираясь на пальцы ног и рук(между коленей) - как лягушка. Подпрыгнуть высоко вверх и опуститься обратно на корточки. Другой вариант прыжков - вперед.

Работая над упражнениями для ног, необходимо помнить, что тем самым, мы способствуем повышению устойчивости Р. Оно связано с развитием равновесия, «чувства опоры» или «заземления». Основным здесь является привлечение внимания к контакту тела с полом. Необходимо расслабить брюшные мышцы, которые обычно напряжены, а также слегка согнуть колени. Голова, позвоночник и пятки должны находиться на прямой линии.

Для того чтобы в принципе почувствовать, что такое устойчивость, Р. предлагается встать в свободной позе; перенести вес тела на правую ногу, почувствовать возникшие изменения. Приподнять немного одну ногу, не теряя равновесия; покачать ею в разных направлениях; вернуться к свободной позе. Выполнить то же самое на другой ноге, сосредоточив все внимание на собственном теле. Выполнить контрастное напряжение и расслабление ног.

Преодоление патологических ригидных телесных установок и синкинезий.

Особое внимание следует уделить работе с теми патологическими ригидными телесными установками (в статике и динамике), которые ограничивают и обедняют движения Р. Например, поднимаются и напрягаются плечи; при ответах на занятия ребенок принимает неестественную позу; при слежении глазами задерживает дыхание с последующей остановкой взора.

Коррекция здесь, может быть, наиболее трудоемка и сложна как для Р., так и для психолога, т.к. основной задачей является перестройка непродуктивных стереотипов и неэффективных формул движения. Однако достижение этой цели дает поразительный эффект в различных сферах психической жизни Р.

Синкинезии - это непроизвольное оживление двигательной активности, неадекватное выполняемому действию, сопутствующее и мешающее ему.

Принципиально существует два основных пути устранения синкинезии. Первый из них связан с тем, что синкинезии переводятся из непроизвольного движения в произвольное, т.е. становятся волевым актом (иногда доведенным до абсурда: «...Нет уж, ты, пожалуйста, вместе с ногами!»), контролируемым самим Р.

Второй - с блокировкой синкинезий, при которой Р. придается такое положение тела, когда их появление сведено к минимуму, вплоть до абсолютной невозможности. Основной методический прием при этом заключается в фиксации одного (или нескольких) из патологически «связанных» уровней с параллельной нагрузкой на другой. Затем фиксируется второй уровень, а первый нагружается определенными движениями и т.д., пока автономность движений по уровням не автоматизируется. Степень фиксации варьируется от максимально внешней до произвольно контролируемой самим Р.

Формирование автономии по уровням логично начинать с «развязки» синкинезии «глаза - язык», т.к. во-первых, патологическая связь этих уровней довольно часто встречается у большинства детей, во-вторых, она является очень энергоемкой для организма в целом, в-третьих, оптимальное взаимодействие именно этих уровней необходимо для развития восприятия, речи, письма и т.д.

Упр.1. Отработка автономных и сочетанных движений на уровнях глаз и языка. Голова фиксирована. Выполняются глазодвигательные упражнения (по четырем основным, четырем диагональным направлениям, от себя и к себе), описанные выше, в сочетании с фиксацией мышц языка и челюсти:

а) сильно сжатые челюсти, при необходимости можно попросить ребенка зажать зубами карандаш и т.п.,

б) максимально открытый рот, язык спрятан;

в) максимально открытый рот, максимально высунутый язык

Упр.2. Глаза фиксированы. Выполняются движения головой и языком (однонаправленные и разнонаправленные).

Упр.3. Голова фиксирована. Отработка однонаправленных и разнонаправленных движений глаз и языка. Иными словами, движения языка направлены в ту же или в противоположную от взора сторону.

Упр.4. Отработка однонаправленных и разнонаправленных движений головы и глаз.

Упр.5. Отработка однонаправленных и разнонаправленных движений языка (глаз) с руками и ногами,

Очевидно, что все перечисленные упражнения постепенно, по мере усвоения, должны внедряться в описанные выше циклы и выполняться в положении лежа, сидя, стоя. По мере автономизации и автоматизации взаимодействия рук и ног, они также включаются в эти блоки упражнений.