



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

**Развитие эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного  
возраста с нарушениями речи в процессе психолого-педагогического  
сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03  
Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»**

**Очная форма обучения**

Проверка на объем заимствований:

43,51 % авторского текста

Работа рецензия к защите

рекомендована/не рекомендована

«28» 12 2022 г. ур. 15

зав. кафедрой \_\_\_\_\_

(название кафедры)

Арина Шерш

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206/188-2-1

Чусова Ольга Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Осипова Лариса Борисовна

Осипова

Челябинск  
2022 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в процессе развития эмоциональной сферы	
1.1 Понятие эмоциональной сферы и закономерности её развития у детей старшего дошкольного возраста .....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	16
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи как эффективное условие развития их эмоциональной сферы	
1.4 Средства развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	26
Выводы по 1 главе.....	34
Глава II. Экспериментальная работа по развитию эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	
2.1. Организация, методика и результаты изучения состояния эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи .....	36
2.2. Реализация модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи .....	44
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы .....	51
Выводы по 2 главе.....	55
Заключение .....	57
Список используемых источников.....	59
Приложения .....	66

## ВВЕДЕНИЕ

Эмоциональная сфера человека представляет собой сложную регуляторную систему. Нарушения в этой сфере препятствуют свободному взаимодействию личности с окружающим миром, приводят к отклонениям в личностном развитии, стимулируют появление психологических расстройств.

В сфере изучения личности ребенка остро стоит проблема, связанная с исследованием ее эмоциональных проявлений, так как она является базовым для целостной характеристики личности. Эмоциональная сфера играет важную роль в жизни детей с нарушениями речи, так как помогает воспринимать окружающий мир и адаптироваться в нем.

Дошкольники, особенно дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями речи недостаточно точно определяют эмоции других людей, затрудняются в адекватном выражении своего эмоционального состояния, весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) описаны самые главные задачи по развитию эмоциональной сферы детей: способность «быть солидарным в поступках и неудачах, проявлять радостное отношение к успехам других, осознано показывать и проявлять свои эмоции и чувства». ФГОС ДО одним из основным приоритетов определяет сохранение и укрепление физического и психического благополучия детей, в том числе их эмоционального интеллекта. В разделе 2.6 ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие» отмечена необходимость развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками. Стратегии и специфика этой работы определяются вариативной образовательной программой и опытом педагогов [38].

Проблема эмоционального развития детей в последние годы приобретает все большую актуальность в связи не только с введением новых стандартов обучения, с одной стороны, но и в связи с трудностями эмоционального развития в детском возрасте, на которые указывают современные ученые и практики В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, О.Л. Князева, И.О. Карелина, А.Д. Кошелева, Н.С. Лейтес, В.Г. Ражников, Л.П. Стрелкова, Н.С. Ежкова и др.

Поскольку эмоциональная сфера представляет сложную структуру, формируется на протяжении длительного времени и является важной составляющей личности, ее развитие будет эффективным, когда происходит комплексное воздействие, это возможно в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Проблема психолого-педагогического сопровождения отражена в работах В.С. Басюка, А.Г. Бердниковой, В.Н. Богдановой, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, О.И. Кузнецовой, И.Э. Куликовской, М.С. Старовой, Л.М. Шипицыной и др. В отечественной науке психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как направление, связанное с изменением личности ребенка, указанием необходимых способов его развития, нацеленностью на нейтрализацию неблагополучия, при необходимости помощь и поддержка, развитие позитивного в ребенке и педагогическом процессе в целом. Теоретический анализ научных источников показал, что ведущие направления психолого-педагогического сопровождения рассматриваются как целостный и непрерывный процесс взаимодействия всех субъектов образования, который направлен на реализацию условий для формирования личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его адаптации в социуме, поддержание адекватной самооценки и самореализации.

Однако при обилии исследований, посвященных психолого-педагогическому сопровождению, проблема развития эмоциональной

сферы в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи раскрыта недостаточно полно. Таким детям необходима помощь специалистов психолого-педагогического сопровождения, их совместная работа, позволит осуществить индивидуальный дифференцированный подход к процессу развития эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи

Актуальность и проблема исследования обусловили выбор его темы: «Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в процессе психолого-педагогического сопровождения». Выбор темы определил цель, объект, предмет и задачи исследования.

Объект: процесс развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет: модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Цель исследования: теоретически изучить, практически разработать и доказать эффективность модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.
3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Гипотезой исследования является положение о том, что психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного

возраста с нарушениями речи будет способствовать эффективному развитию их эмоциональной сферы, если разработать и реализовать модель психолого-педагогического сопровождения, предполагающей выбор форм, средств этапов развития эмоциональной сферы у данной категории детей.

Методы исследования:

- 1) изучение и анализ теоретических источников;
- 2) методы качественного анализа и количественной обработки результатов исследования;
- 3) изложение и интерпретация результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования: теоретически изучены вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; уточнены закономерности развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста; описана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи (общее недоразвитие речи (III уровень));

Практическая значимость: разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи; описано использование данной модели.

База исследования: «Детский сад Антошка г. Костаная».

В исследовании приняло участие 6 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

# **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ**

1.1 Понятие эмоциональной сферы и закономерности её развития у детей старшего дошкольного возраста

В психолого-педагогической литературе широко рассматривается понятие «эмоциональной сферы», а также её структура. Исследованиями в данной области занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер, С.Л. Рубинштейн и др., проанализировав их труды можно сделать вывод, что эмоциональная сфера – это в первую очередь выражения характера, темперамента, проявляющая в определенных чувствах и эмоциях. Эмоциональная сфера представляет собой совокупность личностных качеств, она является регулятором отношений личности к внешнему миру, определяет силу и динамику проявления чувств. Одна из основных функций эмоциональной сферы – защитная, благодаря ей происходит передача информации о состоянии человека окружающим.

Эмоциональная сфера ребенка – одна из базовых предпосылок общего психического развития, ядро становления личности ребенка один из фундаментальных внутренних факторов, определяющих психическое здоровье ребенка и становление его исходно благополучной психики [12].

Развитие эмоциональной сферы ребенка происходит постепенно в общении с окружающими людьми и в процессе различных видов деятельности – игры, обучения, труда. Эмоциональную жизнь детей старшего дошкольного возраста формируют взаимоотношения с воспитателем, отношения в семье с родителями, коллектив группы – отношения с детьми и положение в коллективе. Расширение

эмоциональной сферы ребенка, её глубина и модальность в значительной степени определяют направленность развивающейся личности.

Эмоциональная сфера имеет сложную взаимосвязанную систему, включающую в себя несколько компонентов. Е.П. Ильин выделяет в эмоциональной сфере пять компонентов: аффекты, собственно эмоции, чувства, настроение, стресс [19].

*Аффект* – сильная, бурная, но относительно кратковременная эмоциональная реакция на внешний стимул, который полностью захватывает психику человека (ярость, гнев, ужас и др.).

*Чувства (высшие эмоции)* – особые психологические состояния, проявляющиеся социально обусловленными переживаниями, которые выражают длительное и устойчивое эмоциональное отношение человека к реальным и воображаемым объектам. Их часто называют вторичными эмоциями, так как они сформировались как своеобразное обобщение соответствующих простых эмоций.

*Настроение* – представляет собой общее и относительно слабое эмоциональное состояние, но окрашивающее в течение длительного времени все поведение человека.

*Стресс* – под этим понятием понимается давление, или напряжение, неспецифическая биологическая реакция организма на любое неблагоприятное воздействие [19].

*Эмоции* – это непосредственное, временное эмоциональное переживание какого-либо отношения человека к различным внешним или внутренним событиям.

В рамках нашей работы более подробно остановимся на трактовке эмоций. Существуют различные теории происхождения эмоций. Первые попытки изучения эмоций были предприняты мыслителями в античные времена, тогда эмоции рассматривались как средство прогнозирования состояний организма.



Попытку создать первую психологическую теорию эмоций осуществил основатель научной психологии В. Вундт, он считал, что эмоции – это изменения, характеризующиеся непосредственным влиянием чувств на течение представлений и, в некоторой степени, влиянием последних на чувства, а органические процессы являются лишь следствием эмоций.

Поворотным моментом в понимании происхождения эмоций стало доказательство эволюционной теории Дарвина, согласно которой, вследствие эволюции живые организмы приобрели новые компоненты системы, которые помогали приспособиться к изменениям окружающей среды, ими оказались эмоции. Так Дарвин выявил физиологическую основу эмоций.

Современная история возникновения эмоций начинается с работ ученых У.Джемса и Г.Ланге. Они считали, что эмоции, которые человек ощущает, обусловлены восприятием физиологического состояния организма. Альтернативную точку зрения представили в теории Кэннона – Барда, согласно которой одни и те же физиологические изменения соответствуют разным эмоциям. У. Кэннон доказал, что искусственно вызываемое прекращение поступления органических сигналов в головной мозг не предотвращает появление эмоций. В отдельную группу выделяют теории, раскрывающие природу эмоций через познавательные процессы. Исследованиями в данном направлении занимались Л. Фестингер, С. Шехтер, П.В. Симонов [23].

Таким образом, до настоящего времени нет единой точки зрения на природу эмоций, тоже самое можно сказать и о классификации эмоций. Э. Кант, В. Вундт, Т. Рибо, П.В. Симонов, Б.И. Додонов и др. предпринимали попытки классифицировать эмоции. Однако не все классификации получили широкое признание, из чего можно сделать вывод, что невозможно создать универсальную классификацию эмоций.

В качестве критериев оценки эмоций могут выступать, различные,

параметры, такие как:

- характер потребностей (витальные, базальные, социальные, небазальные);
- уровень (элементарные – сложные);
- оценка (положительные – отрицательные);
- связь с модальностью ощущений и восприятий (эмоции, связанные со зрением, слухом, вкусом, тактильными функциями, движением);
- связь с опытом (врожденные – приобретенные);
- степень осознанности эмоций (осознанные – неосознанные);
- объект эмоций (направленные «на себя» – направленные «вовне»);
- длительность (краткие – длительные) т. д.

В нашем исследовании представляет интерес классификация К.Е. Изарда. В своих работах он отмечает существование фундаментальных и производных эмоций. К группе фундаментальных относят десять эмоций: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, смущение. Производные эмоции являются разными вариантами сочетания фундаментальных эмоций. Так автор показывает, что сочетание эмоций страха, гнева, вины, образует произвольную эмоцию – тревоги. Анализируя произвольные эмоции, автор приходит к выводу, о неоднозначности их составляющих, т.к. фундаментальная эмоция включает в себя палитру разных эмоций [17].

Характеризуя эмоции необходимо указать их функции для организма, на основе анализа литературных источников Л.Б. Осипова выделила 8 основных функций эмоций:

- отражательно-оценочная – эмоции оценивают значимость предметов и ситуаций и отражают взаимосвязь мотивов и их реализации;
- побудительная – эмоции побуждают к деятельности;
- предвосхищающая – эмоции способны актуализировать свой закрепленный опыт в будущем, и повысить уровень активности для

достижения цели;

- регуляторная – эмоции влияют на поведение человека;
- синтезирующая – эмоции соединяют, синтезируют в единое целое отдельные, сопряженные во времени и пространстве события и факты.;
- смыслообразующая – эмоции служат сигналом смыслообразующей силы мотива;
- защитная – эмоции предупреждают человека о реальной или мнимой опасности, способствуют продумыванию возникшей ситуации;
- экспрессивная – эмоции принимают участие в установлении контакта с другими людьми в процессе общения и взаимодействия [30].

Эмоции выражают с помощью экспрессивных средств общения, к ним относят речевые и неречевые средства общения.

По мнению О.В. Рыдановой к речевым средствам выражения эмоций относятся интонация и совокупность просодических характеристик входящих в нее (темп, ритм, тембр, высота, и сила голоса, паузация), а также большое влияние оказывает развитие артикуляционной мускулатуры.

Темп речи – это важнейший компонент интонации. Он выражается в скорости произнесения речевых элементов.

Ритм – равномерное чередование звуковых единиц.

Тембр – звучание речи, ее окрас.

Высота голоса – компонент, отвечающий за тональные изменения (диапазон). Относится к физиологической структуре речи. Управляется частотой колебания голосовых связок и их напряжением.

Л.М. Шипицына и Л.А. Ремезова, выделили неречевые средства выражения эмоций, в основе данной группы лежат выразительные движения мимики и пантомимики [43].

Мимика это – выразительные движения мышц лица, координации различных комплексов движений, выражающие те или иные эмоции, чувства, состояния [28].

Пантомимика это – совокупность бессознательных, выразительных движений человека, передающих эмоции с помощью изменений в движениях, жестах, осанке, походке. В сочетании с речью помогает собеседнику более детально определить эмоции говорящего [28].

Эмоции важны для становления личности человека, в течение жизни происходит их развитие. Проблема эмоционального развития является значимой и изучаемой в психолого-педагогической литературе. Ряд психологов (К. Изард, Х. Остер, П. Экман) считают, что эмоциональное развитие является врожденной и самой зрелой по сравнению с другими подсистемами личности. Другая точка зрения заключается в том, что эмоциональное развитие, как и все психические процессы, развивается.

С.Л. Рубинштейн считал, что усвоение ребенком социальных правил, нравственных ценностей, идеалов присущих обществу в котором он растет, влияет на становление умственных и волевых процессов, которые обуславливают эмоциональное развитие [34].

В понимании А.Н. Леонтьева эмоциональное развитие является совокупностью процессов социализации, самореализации детей, их социокультурное и личностное развитие, которое формируется с помощью целенаправленного педагогического процесса.

Эмоциональное развитие является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания дошкольников. Структура эмоционального развития включает несколько компонентов: когнитивный, аффективный, и экспрессивный компонент.

Когнитивный компонент представляет систему знаний и представлений ребенка об эмоциях человека. Он включает умения воспринимать эмоции, понимать их сущность, причины возникновения, средства выражения, отражает объем и структурированность представлений об эмоциях.

Аффективный компонент представлен:

- порогом и интенсивностью эмоциональных переживаний, здесь описывается степень эмоционального возбуждения, также уровень активации организма необходимый для осуществления эмоциональных функций;

- модальностью (качество, окрашенность переживаний) и валентностью (положительный или отрицательный знак эмоций) эмоциональных переживаний;

- эмоциональной эмпатией.

Экспрессивный компонент представлен способами непроизвольного эмоционального реагирования и возможностью произвольной регуляции эмоций [18].

Подводя итог, можно сказать что эмоции – это психологические процессы, отражающие различное отношение к объектам окружающего мира, и которые характеризуются различными компонентами. Выражение эмоций осуществляется с помощью экспрессивных средств речи, мимики, пантомимики, жестов, предметно-практических действий, а также благодаря просодической стороны речи.

Перейдем к изучению особенностей развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста при этом особое внимание уделим эмоциональному развитию в данном возрасте.

Для нормального эмоционального развития особенно важным является период от новорожденности до дошкольного возраста, отмечает Т.В. Алейников. Ключевую роль в этом процессе играет общение с матерью. Ребенок лишенный материнского внимания не получает необходимые в этом возрасте положительные эмоции. Преобладание негативных эмоций (волнение, страх) приводят к аномальному развитию эмоций, в дальнейшем это проявляется в нарушениях поведения у подросткового ребенка, а иногда сохраняется и во взрослом возрасте [4].

А.В. Запорожец и Я.З. Неверович считают, что оживленные эмоциональные реакции на происходящие события у детей трехлетнего

возраста влияют на мотивацию поведения и деятельность. В этом возрасте мы можем увидеть бурную реакцию на радостные и печальные события, проявляющуюся в активной жестикуляции, мимике, вокализациях [15].

В работах О.А. Денисовой, О.Л. Леханова и др. указывается, что такие эмоции как радость, грусть, гнев, удивление, испуг ребёнок способен узнавать к четырем годам, также дети владеют некоторыми экспрессивными средствами выражения данных эмоций, в продуктивной деятельности они изображают эмоции через рисунок [11].

Характерными особенностями детей четырёх – шести лет является проявлением эмоций по цепочке «желание, представление, действие, эмоция», активно развиваются предвосхищающая функция, появляется эмоциональный отклик на внешнее воздействие, формируется и развивается отражательно-оценочная функция, дети учатся управлять эмоциями и процессами, связанными с ними [18].

По мнению М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Г.В. Фадиной непосредственный характер эмоций детей старшего дошкольного возраста положительно сказывается на становлении произвольной регуляции эмоций. Дети не ощущают давления со стороны общества, и это помогает дошкольникам изучать эмоции, понимать и выражать их.

В работах Е.И. Изотовой выделено активное развитие способности воспринимать эмоции других людей посредством мимики. А.В. Запорожец, А.Д. Кошечкина отмечают, что дети старшего дошкольного возраста совершенствуют навыки воспроизведения эмоций, они справляются с заданиями на демонстрацию эмоций (по подражанию или самостоятельно), благодаря регуляции внимания они способны различать и сравнивать предъявленные эмоции [18].

К шести годам дошкольники имеют широкий спектр эмоций. Насыщенность когнитивного компонента эмоционального развития зависит от социальной обстановки в семье. Если родители способствуют развитию у ребенка новых умений и навыков, у него расширяется спектр

разнообразных эмоций. Благодаря чтению детской литературы развивается способность к эмпатии, сравнение себя с положительным героем, сопереживание ему вызывают наиболее яркие и положительные эмоции у ребёнка.

Старший дошкольный возраст, это период становления поведения ребенка, анализируя окружающих, дошкольник определяет себя в коллективе, он отбирает позицию которой будет следовать в определенной ситуации. М.И. Лисина считала, что воспитание внутри семьи закладывает основы отношения ребенка к жизни и окружающим его людям. В условиях любви, поддержки и взаимопонимания со стороны семьи ребенок испытывает эмоциональное благополучие – чувство уверенности, защищенности. Благодаря такому воспитанию ребенок вырастит активным и жизнерадостным.

Эмоциональное благополучие обеспечивает нормальное развитие личности, влияет на выработку положительных качеств у дошкольника, наблюдая за проявлениями любви в семье ребенок тоже стремится показать свою любовь к близким. Первыми ее ощутят родители, и близкие родственники реализация чувств любви, заботы, нежности ведет к гармоничному развитию личности ребенка. Близкий взрослый оказывает большой вклад в развитие эмоций дошкольников, благодаря ему ребенок учится дифференцировать тонкие изменения в его поведении, эмоциях, он подмечает выразительность голоса, мимики, жестов взрослого и сам начинает изображать их [14].

В этот период отмечается усложнение эмоциональной гаммы. Дошкольник начинает испытывать более сложные эмоции, такие как: ревность, грусть, жалость, гнев, бодрость, нежность, застенчивость, удивление, удовольствие и т.д. Ребенок осваивает социальные формы проявления эмоций, он выражает их посредством интонации, мимики, пантомимики, однако регуляция своих эмоций освоена не полностью, это является характерной чертой данного возраста [13].

Таким образом, мы можем выделить следующие особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста: постепенно усложняется проявление эмоций ребенок четче дифференцирует их, появляется регуляция в деятельности и поведении; развиваются моральные и социальные эмоций. Эмоциональное развитие характеризуется следующим: дети знают основные эмоции, слова которыми можно описать эти эмоции. Характерные черты эмоций, и средства их выражения. Дети умеют считывать графический образ эмоций, а также эмоции окружающих по мимике. С возрастом понимание причин той или иной эмоции расширяется и углубляется. Дошкольники умеют оценивать себя, выделяя в себе эти эмоции, и пытаются управлять собственными эмоциями, овладение навыками эмоциональной регуляции, позволяет им сдерживать резкие выражения чувств и перепадов настроения.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

В настоящее время проблема классификации речевых нарушений является одной из актуальных, ученые пытались разработать её на протяжении всей истории логопедии. Сложность обусловлена несовпадением взглядов исследователей на принципы построения классификации.

На данный момент существует две основных классификации речевых нарушений клинико-педагогическая и психолого-педагогическая классификации.

Согласно клинико-педагогической классификации нарушения речи делятся на две группы:

1. нарушения письменной речи к ним относят дислексию и дисграфию;
2. нарушения устной речи, в данную группу входят дисфония,



брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринология, дизартирия, алалия и афазия.

Психолого-педагогическая классификация также подразделяет нарушения речи на две группы:

1. Нарушение средств общения, которые включают фонетико-фонематическое недоразвитие речи и общее недоразвитие речи.
2. Нарушения в применении средств общения, которое включает заикание.

В рамках нашей работы мы будем ориентироваться на психолого-педагогическую классификацию, в частности подробно рассмотрим понятие общего недоразвития речи.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте [26].

Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи, на первых двух уровнях дети имеют глубокие нарушения речи вплоть до ее отсутствия, на третьем уровне у детей имеются отдельные проблемы в развитии определенных компонентов речи [26].

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

Второй уровень характеризуется увеличением речевой активности детей. Коммуникации с помощью жестов сопровождаются искаженными грамматически и фонетически неоформленными словами. Попытки словоизменения касаются частей речи, которые раньше вошли в речь, это существительные и глаголы. Остальные части речи остаются в своем первоначальном виде. Словарный запас детей все еще скуден, однако дети стараются доносить свою мысль, способами описания слова, названия

которого не знают. Дети начинают пользоваться фразой.

Третий уровень речевого развития характеризуется отсутствием грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений, у детей преобладает развернутая речь, с отдельными аграмматичными фразами, значительно возрастает понимание речи, проблемы возникают в незнании отдельных слов. У большинства детей сохраняются недостатки звукопроизношения. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка. На данной ступени отмечают недостатки чтения и письма [26].

Позднее Н.С. Филичева дополнила данную классификацию четвертым уровнем речевого развития. На данном уровне наблюдается практически полное соответствие речевой норме, однако имеются остаточные проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Связная речь смазанная и нечеткая, также отмечаются трудности в пересказах, так как дети не могут отделить главное от второстепенного. Звуки чаще всего поставлены, но необходимо контролировать четкость артикуляции.

Разобрав структуру дефекта общего недоразвития речи, появляется возможность разработать оптимальную программу развития такого ребенка, с соответствующими методами и приемами коррекционной работы.

По словам Р.Е. Левиной при всем многообразии происхождений дефектов общего недоразвития речи, можно выделить характерные особенности данной категории, которые подтверждают системность нарушения речи. Главное особенностью речи таких детей будет позднее ее появление, первые слова могут появиться как в три – четыре года, так и в пять лет. Речь детей насыщена аграмматизмами, имеются фонетические нарушения, неразборчива вне ситуации коммуникации. Понимание речи остается относительно сохранным, высказывание устной речи имеет грубые нарушения. Отмечается низкая речевая активность, которая с

возрастом пропадает, если не проведена коррекция [26].

Опишем наиболее характерные особенности развития детей с общим недоразвитием речи. Они проявляются в специфике развития высших психических функций, моторной сферы, игровой, изобразительной деятельности, особенностях личностного развития, коммуникации, эмоциональной сферы и т.д.

Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина Т.Б. Филичева и др. в своих работах отмечали нарушения в развитии высших психических функций, нарушена концентрация внимания, ограничен его объем, присущи персеверации, оно неустойчиво, имеются трудности переключения и т.п. Нарушены все виды памяти, отмечается снижение объема и скорости запоминания, трудности произвольного запоминания. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность действий. Нарушения мышления проявляются в отставании наглядно-образной сферы, характерна ригидность, отсутствие реакции на конкретные стимулы [11].

У детей с общим недоразвитием речи отмечают следующие особенности в развитии моторики движения неловкие, недифференцированные, наблюдаются синкенезии, тремор, дети ошибаются в пространственной организации движений, контроль собственных движений нарушен. В мелкой моторике отмечаются нарушения переключаемости, замедленности действий, недостаточной координации [21].

Нарушения моторики сказываются на развитии изобразительной деятельности лепка, рисование, аппликация, конструирование требуют от ребенка тонких дифференцированных движений, из-за их отсутствия работы детей получаются небрежными, наблюдается бедность в тематике и способах реализации деятельности. Также отпечаток на работу откладывает отсутствие полноценного внимания, воли, усидчивости на занятиях.

Игровая деятельность дошкольников с общим недоразвитием речи, характеризуется существенным отставанием от нормы. Ввиду нарушений речи дети не способны выразить свои мысли, договориться с другими участниками игры, боятся оказаться в неловкой ситуации, из-за этого они быстро теряют интерес к процессу игры. Таким детям сложно самостоятельно придумать сюжет игры, организовать её, распределить роли, во всем этом нужна организующая помощь взрослого [21].

Проблемы личностной сферы выражаются в нарушении коммуникативных навыков, неадекватной самооценке, дети с общим недоразвитием речи чаще пребывают в состоянии тревоги, проявляют агрессию

В педагогическом плане дошкольников с общим недоразвитием речи Г.В. Чиркина характеризует следующим образом: «поведение у детей может быть нестабильным, с частой сменой настроения. На занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени. Возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно двух-, трёх-, четырёхступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения». Эти нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи (фонематической, лексической, грамматической, связного высказывания) [39].

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва выделили следующие нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи: низкий уровень наблюдательности и недостаточная мотивация приводят к проблемам в обучении, из-за этого возрастает неуверенность в себе, своих силах, оказываясь в ситуациях неуспеха детям сложнее выстраивать коммуникации с окружающими, они становятся агрессивными, раздражительными, становится сложнее вырабатывать навыки самоконтроля и саморегуляции [39].

В работах И.Ю. Кондратенко отмечено, что «эмоциональная сфера детей с общим недоразвитием речи имеет особенности паралингвистических средств общения, в частности мимики и пантомимики детей. Для детей с общим недоразвитием речи характерно дифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях. Детям особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления. Изучение выразительности речи показало, что дети с общим недоразвитием речи не могут адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания» [21].

Таким образом, дошкольники с нарушениями речи, в том числе с общим недоразвитием имеют особенности формирования личности и эмоциональной сферы. Неспособность полноценно учувствовать в коммуникации затрудняет эмоциональное развитие, дети не способны полноценно использовать паралингвистические средства общения. Невнимательность, раздражительность, агрессивность также препятствуют налаживанию общения со сверстниками, и создают проблемы в обучении. Вследствие этого такие дети часто остаются изолированными и нуждаются в оказании специального психолого-педагогического сопровождения.

### 1.3 Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи как эффективное условие развития их эмоциональной сферы

Учет особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи является одним из развивающихся направлений системы специального образования. Включение детей с нарушениями речи в процесс обучения требует усовершенствование современной системы образования. Одной из проблемных сторон развития таких детей является эмоциональная сфера. Поскольку эмоциональная сфера представляет сложную структуру, формируется на протяжении длительного времени и является важной составляющей личности, ее развитие будет эффективным,

когда происходит комплексное воздействие, это возможно в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в исследованиях М.Р. Битяновой, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистровой, О.С. Газман, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, А.И. Красило, В.Е. Летуновой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрик, С.Д. Полякова, М.И. Роговцевой, К. Роджерс, Н.Ю. Синягиной, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицыной, И.С. Якиманской.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «психолого-педагогическое сопровождение» имеет многочисленные трактовки и разноплановость. Существуют различные модели психолого-педагогического сопровождения, отличающиеся друг от друга, на которых оно будет реализовываться. В одних случаях будет осуществляться сопровождение ребенка в процессе обучения, в других педагоги будут сопровождать родителей, и детско-родительские отношения в целом и т.п.

Е.И. Казакова в понятие психолого-педагогическое сопровождение вкладывает предоставление помощи всем участникам образовательной деятельности, при этом обучение строится исходя из желаний ребенка, который в свою очередь принимает ответственность за выбор решения проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении. Субъект развития принимает ответственность за совершаемые действия, а педагоги направляют его, помогают в выборе направления развития [44].

Э.М. Александровская считает, что своевременная коррекция первичных нарушений развития, а также профилактика возникновения вторичных нарушений в процессе обучения является особой технологией – психолого-педагогического сопровождения.

М.Р. Битянова в рамках данного понятия рассматривает непосредственно деятельность коррекционного педагога, по созданию адекватных социальных и психологических условий способствующих оптимальному развитию индивида во взаимодействии с окружающими.

В исследовании Л.Г. Субботина отмечает, что именно содержательный компонент психолого-педагогического сопровождения является значимым для участников коррекционно-развивающей работы. Работа ведется по четырем направлениям: диагностическое направление, содержание деятельности педагогов, консультативное, развитие компетентности субъектов образовательного процесса. В данном случае процесс сопровождения строится вокруг интересов ребенка, учитывает его индивидуальные особенности и развивает самостоятельный, творческий подход к обучению.

Л.М. Шипицына предлагает следующую трактовку понятия психолого-педагогического сопровождения – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор выделяет субъектом развития не только обучающегося, но и саму систему сопровождения. Задачей данного сопровождения является создание благоприятной атмосферы для развития личности, которая в дальнейшем обеспечит способность выбирать наилучшее решение для достижения поставленных целей [44].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы, психолого-педагогическое сопровождение подразумевает обеспечение сопровождения как процесса обучения и воспитания ребенка с нарушениями в развитии, так и сопровождение самого ребенка, и является

процессом, который обеспечивает поддержку ребенка, направляет его, помогает решать возникающие трудности.

Для нас более приемлема позиция А.П. Овчаровой, которая под понятием психолого-педагогическое сопровождение детей понимает, процесс взаимодействия взрослого и ребенка, который в первую очередь воздействует на устранение возникающих трудностей в обучении и воспитании.

Многие ученые (Н.Н. Малофеев, А.П. Зарин, В.З. Кантор, М.А. Адильжанова, Е.Э. Артемова, О.С. Глухоедова, Л.А. Тишина, Д.М. Маллаев и др) поднимают вопрос о необходимости подготовки квалифицированных специалистов для службы психолого-педагогического сопровождения. Работники данной сферы должны уметь диагностировать участников сопровождения, строить для них коррекционно-образовательных маршрут и реализовывать его во взаимодействии с другими специалистами. Участниками данного процесса могут являться логопед, дефектолог, психолог, тьютор, ассистент, воспитатели, и другие педагоги образовательного учреждения.

Учитывая, что в процессе психолого-педагогического сопровождения участвуют разные специалисты, он является одним из эффективных условий развития эмоциональной сферы детей с нарушениями речи. Так каждый из педагогов в рамках своей деятельности может реализовывать различные коррекционные мероприятия по развития эмоциональной сферы.

Логопед может развивать просодический компонент эмоциональной сферы, отвечающий за речевую выразительность эмоций; также в структуру деятельности входит развитие мимической мускулатуры, формирование и развитие словаря эмоций.

Психолог даст детям характеристику эмоций, научит их определять и правильно выражать, а в дальнейшем и управлять ими.



Дефектолог будет работать над полнотой и выразительностью эмоций, их дифференциацией, обучением способам и выражения эмоций, развитием умения воспринимать эмоции окружающих и т.д.

Важным фактором, влияющим на развитие эмоциональной сферы, являются отношения ребенка со сверстниками. Педагогам необходимо провести работу над установлением положительного микроклимата в коллективе детей и окружающих их взрослых. Мероприятия по сплочению коллектива позволят детям с нарушениями речи принять свой дефект, придадут уверенности в себе, поспособствуют развитию общения детей, как следствие этого запустятся механизмы активизирующие проявление тех или иных эмоций [11].

Наконец, необходимо отметить, что на сегодня главным документом, регламентирующим порядок организации образовательной деятельности и предъявляющим к ней требования, является ФГОС ДО. Он обязывает учитывать особые образовательные потребности детей в процессе обучения, способствовать их социальному и эмоциональному развитию, строить работу в соответствии со специальными подходами в обучении, подходящими для детей с нарушениями речи [38].

Таким образом, анализ теоретической базы показал, что существуют различные трактовки и подходы к пониманию понятия «психолого-педагогического сопровождения», ученые сходятся во мнении, что в основе сопровождения должен стоять самостоятельный выбор сопровождаемого, а задачей педагогов является активизация его внутренних ресурсов, мотивация к деятельности, укрепление его самооценки, развитие способности оценивать и понимать свои возможности, стимулировать самостоятельно искать пути решения возникающих проблем.

Для нас важно, что психолого-педагогическое сопровождение является эффективным условием эмоционального развития, так как привлекает к данному процессу широкий круг специалистов, которые

реализуют комплексный подход в процессе коррекционного обучения детей.

Вместе с тем хочется сказать, что для развития эмоциональной сферы доступны различные средства подробнее рассмотрим их в следующем параграфе.

#### 1.4 Средства развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

В развитии детей дошкольного возраста с нарушениями речи большое значение имеет система занятий и упражнений, направленных на эмоциональное развитие ребенка. В работе по развитию эмоций необходимо помнить, что именно ведущая деятельность на каждом возрастном этапе определяет формирование основных психологических образований, характерные особенности личности и является необходимой основой для позитивных сдвигов в развитии ребенка.

В настоящее время существует много средств по развитию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи: чтение детской литературы, изобразительная деятельность, игровая и музыкальная деятельности и др.

В процессе психолого-педагогического сопровождения применение разных видов игр является очень ценным, так как именно через игру происходит снятие психического напряжения и формируется способность восприятия новых впечатлений.

Игра является одним из эффективных средств развития эмоциональной сферы и эмоций у детей с нарушениями речи. Ученные оценивают игру как эффективное средство развития ребенка, потому-что с ее помощью ребенок учится взаимодействовать к людьми и окружающей средой (В.С. Мухин), это способ познания окружающей действительности (Д.Б. Эльконин), с ее помощью ребенок анализирует и перерабатывает полученный жизненный опыт (А.И. Захаров), и она позволяет проработать

имеющиеся проблемы без ущерба для психики ребенка (А.С. Спиваковская), Все это позволяет рекомендовать игру как основу занятий по эмоциональному развитию [22].

Целью игры является отобразить проблемы, которые испытывает ребенок в простой и доступной для него форме. В работах Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович говорится об эффективности данного средства коррекции, они подчеркивают активизацию эмоционального развития в процессе игровой деятельности.

Одним из основных средств развития эмоций у детей с нарушениями речи в данной области являются игры-драматизации. Они выступают ярким средством эмоционального развития дошкольников с нарушениями речи и решают ряд задач:

1. Способствуют выработке положительных эмоций к участникам игровой деятельности.
2. Развивают умение воспринимать эмоции окружающих в процессе проигрывания определенных ситуаций, и думать над тем какие эмоции необходимо продемонстрировать самому.
3. Игра учит адекватно проявлять свои эмоции, данный навык через игру должен войти в привычку детей.
4. Процесс игры расширяет словарный запас слов детей [22].

Преимуществом данного средства является его мобильность. Проводить обучающие игры могут все специалисты психолого-педагогического сопровождения. Содержание игр легко адаптировать под индивидуальные особенности ребенка с нарушениями речи. Для расторможенных и гиперактивных детей рекомендуется проведение спокойных игр, а для нерешительных и заторможенных дошкольников необходимо подбирать роли ведущих, лидеров. Разнообразие имеющихся игр позволяет, беспрепятственно подобрать игру подходящую как по времени проведения, так и по количеству участвующих в ней детей. Так как ведущая деятельность у детей старшего дошкольного возраста – игра,

обучение с помощью игр можно проводить каждый день и это не будет вызывать утомление у воспитанников.

Чтение детской литературы признается эффективным средством эмоционального развития дошкольника. Через сказки ребенок узнает различия в понятиях «добро и зло», учится анализировать поступки и эмоции героев произведений, начинает проявлять эмпатию к персонажам. Сравнивая себя с положительными героями произведений ребенок начинает перенимать их качества, он уверен, что в подобной ситуации поступит также, уверенность в этом вызывает возникновение положительных эмоций у ребенка. Методы использования данного средства развития ребенка представлено в работах Ю.Б, Некрасовой. Стоит отметить для реализации эмоционального развития ребенка недостаточно читать известные произведения, необходимо подбирать рассказы, сказки, которые имеют определенную направленность, в нашем случае произведения должны вызывать яркие эмоции или четко демонстрировать их у персонажей. Для детей с нарушениями речи не следует выбирать объемные тексты, содержащие сложные грамматические конструкции. Рассказы, стихи, сказки должны соответствовать уровню речевого развития ребенка, и отражать ситуации, которые приближены к опыту ребенка.

Для воспитания положительных эмоций у детей с нарушениями речи Рекомендуется прочтение следующей литературы: «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковского, «Ласточки пропали» А. Фета, «Маленький принц» А. де СентЭкзюпери, «Деревья» Н. Токмаковой, «Карлик Нос» В. Гауфа, «Маугли» Р. Киплинга, «Дюймовочка», «Дикие лебеди», «Гадкий утенок» Г.Х. Андерсена, «Серая шейка», «Храбрый утенок» Б. Житкова, русские народные сказки «Лиса и журавль» и др., различные загадки, пословицы и поговорки [10].

Таким образом, применение данного средства эмоционального развития специалистом оказывает положительное воздействие на детей с

нарушениями речи. У детей формируется понимание эмоций персонажей, они начинают проецировать эти эмоции на себя, благодаря этому развивается способность осознавать свои эмоции, сравнивать себя с окружающими, из-за того, что информация преподносится в сказочной волшебной форме, дети не ощущают чувства давления.

Отдельным средством эмоционального развития у дошкольников с нарушениями речи авторы выделяют – психогимнастику, ее активно используют коррекционные педагоги в своей работе. Психогимнастика – невербальный метод общения, задача которого состоит в выражении эмоций и переживаний посредством мимики, жестов, движений, дошкольники учатся ощущать свое тело, дифференцировать тонкие движения мышц, передавать информацию без участия речи, а также воспринимать её [40].

У детей с нарушениями речи нередко наблюдается бедность мимики, отставание развития лицевой моторики. Часто им трудно дифференцировать эмоции других людей. Все это обуславливает использование элементов психогимнастики в процессе развития эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. В процессе такого обучения дети учатся опознавать эмоции, воспроизводить чужие эмоции и фиксировать внимание на своих мышечных ощущениях.

Одна из первых методик психогимнастики была представлена Г. Юновой. Данная методика состоит из цикла занятий, каждое состоит из трех этапов, и предполагает использование паралингвистических средств общения, а также игры, танцы и движения под определенный ритм.

Задачей первого этапа является снятие напряжения, методами ходьбы, бега, также подразумевается развитие коммуникативной деятельности и выражается в отборе пары для взаимодействия, работа в группе.

Задачей второго этапа является активизация пантомимических навыков детей, группе предлагается изобразить эмоцию, подходящую для проигрываемой ситуации, например, изобрази что бы ты испытал, увидев грушу на сосне.

Задачей третьего этапа является закрепление навыков социального поведения, методами выступают коллективные игры, танцы и т.д.[40].

В книге М.И. Чистяковой «Психогимнастика» дано такое определение психогимнастики: это курс специальных занятий (этюдов, игр, упражнений), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка [40].

М.И. Чистякова в своей методике приоритетным направлением считает развитие положительных эмоций у дошкольников. Данный вариант психогимнастики направлен не только на выражение действий, эмоций, жестов, но и подразумевает обязательное содержание позитивных эмоций радости, удовольствия, интереса, восторга в проигрываемых этюдах. Занятие также состоит из трех этапов: вступление, основная часть и заключение. Дети благодаря коллективной работе быстро включаются в деятельность и стараются правильно использовать паралингвистические средства выражения эмоций [40].

Авторы отмечают, что по завершению курса психогимнастики дети приобретают уверенность в себе, вырабатываются такие качества как доброта, честность, смелость. Увеличивается уровень эмоционального развития, возрастает способность понимать эмоции окружающих, дети способны более детально дифференцировать признаки эмоций, демонстрировать их и др.

Благодаря развитию нетрадиционных средств обучения возрос спрос на развитие личности детей средствами изобразительной деятельности. По мнению некоторых авторов (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко и др) изобразительная деятельность позволяет выражать внутренние эмоции, переживания посредством определенной деятельности [4].

Сущность данного средства эмоционального развития, выражается, в материализации эмоций в различных видах деятельности. Приемы используемые в изобразительной деятельности положительно сказываются на детях с нарушениями речи. Поскольку данной категории детей сложно описать свои эмоции словами, они выплескивают их в деятельности (рисование, лепка) [4].

В настоящее время существует много видов изобразительной деятельности, количество определяется существующими видами творческой деятельности (рисование, лепка, музыка, танцы и т.д.). Эффективность использования данных средств работе с детьми с нарушениями речи, исследована и подтверждается широким спектром работ по: музыкальной деятельности (Л. С. Брусиловский, В. И. Петрушин, И. М. Гринева и др), вокале (С. В. Шушарджан), изодеятельности (А. И. Захаров, А. М. Миллер, Е. Ю. Рау. Ю. Б. Некрасова и др.), и др.

Занятия, а также элементы занятий по развитию эмоций средствами изобразительной деятельности могут проводить все специалисты психолого-педагогического сопровождения. Чаще всего они носят групповой характер, наполняемость групп 10–12 детей. Для активизации деятельности, мотивации к процессу обучения, стимуляции творческого потенциала рекомендовано использовать музыкальное сопровождение.

Музыкальная деятельность используется как средство развития эмоций у детей с нарушениями речи. В процессе музыкальной деятельности подбираются не просто последовательности упражнений, а разрабатываются драматические действия. Музыкальные стимуляции позволяют ребенку расслабиться, ослабить контроль говорения, во время музыки возрастает эмоциональная активность, дети готовы выражать себя жестами, движениями, они охотно подключаются к групповой деятельности, пению, активно подражают окружающим [4].

Такие музыкальные игры, как танцы и песни вызывают большой отклик у детей с нарушениями речи, они выполняют мотивирующую

функцию, побуждают к действиям. Участие в различных видах музыкальной деятельности запускает процессы развития эмоций. Танцы и движения под музыку повышают уверенность в себе, так как здесь не может быть неправильного ответа, каждый выражает себя, как чувствует, проявляет свои эмоции, дети сравнивают себя с другими, копируют действия, познают новые способы выражения тех или иных эмоций, это помогает налаживать коммуникацию внутри группы. Включение детей в данную деятельность обеспечивает положительное влияние на эмоциональную сферу, музыка позволяет сосредоточиться на впечатлениях, запомнить их, при необходимости воспроизвести.

Одним из направлений музыкальной терапии является логоритмика. Г.А. Волковой считает, что логоритмика оказывает большое влияние на развитие эмоциональной сферы детей с нарушениями речи, поскольку включает в себя сочетание музыки, движений, слова стихотворений, песен. Данные упражнения улучшают звукопроизношение, развивают чувство ритма, внимание, слух, память, позволяют улучшить координацию частей тела и т.д [9].

Логоритмическая работа строится на принципе взаимосвязи музыки и движений в процессе выполнения речевых упражнений. Тактильно-кинестетическое восприятие, наряду с художественно-образным, оказывает сильное эмоциональное влияние. «Любая эмоциональная реакция своим конечным этапом имеет то или иное движение - мимику, жест, внутреннее действие», – отмечал К.С. Станиславский. Исходя из этого мы приходим к выводу, что логоритмические средства коррекции, окажут положительный эффект на проблему эмоционального развития детей с нарушениями речи [9].

Таким образом, мы убедились, что на сегодняшний день существуют различные направления для развития эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи, реализация которых позволит совершенствовать представления детей старшего дошкольного возраста об



эмоциях, активизирует понимание детей чувств и эмоций других детей, будет способствовать познавательному и речевому развитию.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В результате исследования психолого-педагогической литературы мы отметили, что эмоциональная сфера ребенка начинает формироваться с самого раннего возраста. Развитие эмоциональной сферы ребенка происходит постепенно в общении с окружающими людьми и в процессе различных видов деятельности – игры, обучения, труда. Эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста формирует взаимоотношения с воспитателем, отношения в семье с родителями, коллектив группы – отношения с детьми и положение в коллективе. Расширение спектра эмоций ребенка, его глубина и модальность в значительной степени определяют направленность развивающейся личности. Эмоции как структурный компонент эмоциональной сферы являются важным психическим процессом человека. Они сопровождают его от рождения и на протяжении всей жизни.

К особенностям эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста можно отнести поэтапное усложнение эмоций и их регулирования в деятельности и поведении; развитие моральных и социальных эмоций. Дети приобретают знания об основных эмоциях, словах которыми можно описать эти эмоции. Дети научаются выделять признаки эмоций, сравнивать их, подвигают необходимые средства для демонстрации эмоций. К средствам выражения эмоций относят просодический компонент речи, мимику, пантомимику. Постепенно происходит расширение и уточнение знаний о уже известных эмоциях. На данном этапе появляются зачатки произвольности эмоций, но регулировать свои эмоции в этом возрасте все еще трудно.

Наличие речевых расстройств, затрудняет процесс становления эмоций, из-за дефицита общения у детей отстает формирование паралингвистических средств общения. К ним относят просодику, мимику

и пантомимику. Также у детей отмечается скудный словарный запас, в следствии это они не могут точно описать свои эмоции, из-за этого затрудняется процесс межличностного общения детей. Для детей с общим недоразвитием речи характерно недостаточное представление о своих эмоциональных состояниях. Детям с речевыми нарушениями особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления.

Поскольку эмоциональная сфера представляет сложную структуру, формируется на протяжении длительного времени и является важной составляющей личности, ее развитие будет эффективным, когда происходит комплексное воздействие, это возможно в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в исследованиях М.Р. Битяновой, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистровой, О.С. Газман, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, А.И. Красило, В.Е. Летуновой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрик, С.Д. Полякова, М.И. Роговцевой,.

Учитывая, что данный процесс предусматривает участие разных специалистов, каждый из педагогов в рамках своей деятельности может реализовывать различные коррекционные мероприятия по развития эмоциональной сферы. Вместе с тем мы отметили, что на сегодняшний день существуют различные средства для развития эмоциональной сферы.

Все это указывает на то, что развитие эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи, является ёмким и многокомпонентным процессом, дающим возможность улучшить понимание дошкольников с своих эмоциональных состояний и эмоций, а также эмоции других людей. Для изучения уровня эмоционального развития детей с нарушениями речи нами был проведен констатирующий эксперимент, о которой мы расскажем в следующей главе.

## **ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

2.1 Организация, методика и результаты работы по анализу состояния эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Проверка теоретических положений осуществлялась в ходе экспериментальной работы, основной целью которой являлось развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Важность и необходимость своевременного формирования эмоциональной сферы, а также грамотной коррекции указывали многие исследователи: Е.И. Изотова, Е.В. Никифрова, П.В. Симонов, Г.А. Урунтаева, А.Н. Венгер М.И. Лисина, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и другие.

Исследование проводилось на базе детского сада «Антошка» города Костаная. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для изучения уровня сформированности эмоций детей данной категории мы использовали методику Л.П. Стрелковой. Данная методика позволяет раскрыть особенности развития эмоций, как структурного компонента эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и целесообразно сочетается с природой изучаемого явления в структуре личности.

Цель эксперимента: изучить уровень развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).  
Обследование, включало в себя:

1) изучение особенностей использования детьми мимики и пантомимики;

- 2) изучение восприятия детьми графического изображения эмоций;
- 3) изучение понимания детьми эмоций людей.

Для изучения особенностей использования мимики и пантомимики детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) мы провели две серии заданий:

Первая серия предполагает демонстрацию ребенком заданных эмоций средствами мимики и пантомимики, задавать эмоцию следует по мере выполнения предыдущей, в таблицу заносятся результаты «+» или «-» в соответствии с выполнением задания. Ниже представлена таблица 1 для заполнения.

Таблица 1 – Исследование навыков использования мимики и пантомимики

Ф.И. ребенка	Весёлый		Печальный		Испуганный		Сердитый		Удивленный	
	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П

М-мимика П-пантомимика

Вторая серия направлена на изучение способности воспроизведения эмоций, с опорой на персонажей, героев сказок/мультфильмов, которыми увлекается ребенок. Экспериментатор называет эмоцию, испытуемый должен вспомнить персонажа, который когда-либо пережил ее, и изобразить её средствами мимики и пантомимики. Результаты оформляются в таблицу 2, отмечается персонаж, которого назвал ребенок, и средство демонстрации

Таблица 2 – Исследование навыков использования мимики и пантомимики с использованием примеров из сказок

Ф.И. ребенка	Весёлый			Печальный			Испуганный			Сердитый			Удивленный		
	Пр	М	П	Пр	М	П	Пр	М	П	Пр	М	П	Пр	М	П

Пр – персонаж, М – мимика, П – пантомимика.

После выполнения двух серий экспериментатор проводит качественный анализ результатов. Отмечаются сложности выполнения, определяются часто используемые средства выражения эмоций, качество их выполнения. Определяют количество изображенных эмоций. Сравнивается степень сложности демонстрации обеих серий, что далось легче.

Второй параметр «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций». Данное направление исследования предполагает предъявление картинного материала. Ребенку показывают рисунок с изображением эмоции, просят ее назвать (Приложение 1). Правильность выполнения отмечается в таблице 3.

Таблица 3 – Исследование восприятие графического образа эмоций

Ф.И. ребенка	Радость		Грусть		Страх		Гнев		Удивление	

По результатам данной серии определяют, насколько четко дети могут дифференцировать эмоции, определять их характерные признаки. Сравнивают сложность восприятия графических образов эмоций.

Третий параметр «Изучение понимания детьми эмоций людей». Детям предлагается две серии заданий. Первая серия предполагает вопросы содержащие эмоцию, ребенку необходимо придумать ситуацию, в которой бы ее мог испытать человек. Во второй серии наоборот, ребенку зачитывается ситуация и ему необходимо назвать эмоцию которую испытывает человек.

Первая серия. Ребенку предлагают ответить на вопросы:

1. Когда бывает интересно?
2. Когда человек удивляется?
3. Когда человек получает удовольствие?
4. Когда бывает стыдно?

5. Когда бывает страшно?
6. Когда человек злится?
7. Когда бывает радостно?
8. Когда у человека горе?

Вторая серия. Ребенку предлагают ответить на вопросы:

1. Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками?
2. Что произойдет с человеком, если он увидит на березе груши?
3. Что ты чувствуешь, когда ешь любимую конфету?
4. Как ты думаешь, почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание?
5. Что чувствует кошка, когда за ней гонится собака?
6. Что чувствует собака, когда другая собака утащила у нее кость?
7. Что почувствует мальчик, если ему подарят компьютерную игру?
8. Что почувствует человек, если у него пропадет любимая собака?

Обработка данных: экспериментатор оценивает качество полученных ответов, насколько они точны, соответствуют заданию. Какие эмоции было легко определить, какие вызывали затруднения. За правильные ответ начисляется 1 балл, после подсчитывается сумма баллов по двум сериям и определяется уровень развития понимания эмоций людей.

*Уровни:*

- низкий – 0 - 5 баллов;
- средний – 6 - 11 баллов;
- высокий – 12 - 16 баллов.

В состав экспериментальной группы вошли дети старшего дошкольного возраста в количестве 6 человек, имеющих заключение Парциальное недоразвитие преимущественно вербального компонента деятельности. Общее недоразвитие речи III уровня. Минимальные дизартрические проявления.

Первое направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня развития эмоций по критерию «Способность детей использовать мимику и пантомимику».

Результаты первой серии заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения навыков использования мимики и пантомимики

Ф.И. ребенка	Весёлый		Печальный		Испуганный		Сердитый		Удивленный	
	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П
Соня	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Арсений	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Артем	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Майя	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Жасмин	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
Амина	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-

М-мимика П-пантомимика

100 % детей смогло мимикой показать веселого и печального человека, пантомимику при этом использовало 50% детей.

66,6 % детей не справилось с демонстрацией испуганного, сердитого, удивленного человека. Соня не зная что показать, ушла в себя, перестала идти на контакт. Арсений и Артем долг думали, затем отвечали, не знаю.

Лучше всех с заданием справились с заданиями Жасмин и Амина- 33,3 %, девочки ярко выражали эмоции веселого и печального человека, улыбались и хлопали при показе веселого человека, расстраивались и опускали плечи при демонстрации печального человека, также им удалось показать пантомимикой испуганного человека. Жасмин закрыла лицо руками, Амина обняла себя руками и сжалась. Однако изобразить удивление им не удалось, девочки не понимали какие действия нужно совершить. Амина пыталась описать эмоцию словами, подменить удивление, радостью. «Я удивилась, когда приехала бабушка», улыбалась, хлопала.

Вторая серия заданий вызвала некоторые трудности. Дети долго



обдумывали ответ, требовалась дополнительная помощь, наводящие вопросы. Результаты второй серии представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты изучения навыков использования мимики и пантомимики с использованием примеров из сказок

Ф.И. ребенка	Весёлый			Печальный			Испуганный			Сердитый			Удивленный		
	Пр	М	П	Пр	М	П	Пр	М	П	Пр	М	П	Пр	М	П
Соня	Маша	+	+	Медведь	-	+	Заяц	-	-	Медведь	-	-	-	-	-
Арсений	Майки	+	-	Джек	-	-	Кролик	-	-	Планктон	-	-	-	-	-
Артем	А4	+	-	-	-	-	Нолик	-	+	Симка	-	-	-	-	-
Майя	Золушка	+	+	Золушка	+	-	-	-	-	мачеха	-	-	-	-	-
Жасмин	Джери	+	+	Иа	+	+	Джери	-	+	Том	-	+	гномы	-	-
Амина	Каркарыч	+	+	Нюша	+	+	Нюша	+	+	Копатыч	-	+	Совунья	-	+

Пр – персонаж, М – мимика, П – пантомимика.

Амина и Жасмин смогли вспомнить и изобразить большинство эмоциональных состояний персонажей.

Майя вспомнила и показала ситуации в которых ее любимый персонаж Золушка испытывала радость и печаль, а также назвала мачеху сердитой, но никак не показала этого. Персонажей на эмоции испуг и удивление не вспомнила.

Артем подобрал персонажей к большинству эмоций, но не все смог изобразить сам.

Соня на каждую эмоцию подбирала персонажа из одного мультфильма, описывала ситуации словами, но продемонстрировала только радость и печаль. Арсений также словами описывал персонажа, но не пытался изобразить самостоятельно.

Полученные нами результаты показывают, что детям легче всего демонстрировать эмоции: радость, грусть. Значительные трудности дети испытали при показе эмоций «испуг» и «удивление» – дети затруднялись, в узнавании и назывании данных эмоций, сомневались в подборе средств

для демонстрации данных эмоций, отсутствовали соответствующие пояснения: не смогли дать характеристику эмоциям, выделить их признаки. Аналогичные трудности возникли при определении эмоции «гнев». Также было замечено, что детям легче демонстрировать эмоцию, если они взяли за пример персонажа-человека, мимику / пантомимику с животных и других одушевленных персонажей было передавать сложнее.

Второе направление исследования было связано с изучением уровня эмоциональной сферы по критерию восприятия детьми графического изображения эмоций. Проведенный анализ показывает, что у значительной части детей развитие восприятия эмоций находится на низком уровне. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3– Результаты изучения восприятия графического образа эмоций

Уровень узнавания эмоции	Радость	Грусть	Страх	Гнев	Удивление
Высокий	100	66,6	0	66,6	0
Средний	0	33,3	33,3	33,3	0
Низкий	0	0	66,6	0	100

Лучше всего дети узнавали графические образы эмоций «радость» и «грусть». Дошкольники быстро называли эмоцию, давали к ней адекватные пояснения, выделяя признаки эмоций. Однако некоторым детям требовалась организующая помощь педагога, которая проявлялась в уточнении мимики персонажа, после подсказки дети справлялись с заданием, давали правильные пояснения.

Было отмечено, что без проблем дети определяли эмоцию «гнев». Дети давали верные пояснения, отмечали особенности мимики: «у него глаза злые, брови сдвинуты», «сжаты зубы», «девочка кричит» и т.п.

Значительные трудности у детей возникли при узнавании и назывании вызвали эмоции «страх» и «удивление». Больше половины детей самостоятельно не называли данные эмоции, так как не знали названий данных эмоций, не давали адекватных пояснений, по которым

можно определить данные эмоции. Дети говорили, что видят эмоцию «грусть» либо «злость». Это может свидетельствовать о том, что дети с данного возраста с ОНР могут испытывать сложности в понимании ситуаций, при которых человек может испытывать «страх» и «удивление».

Исследование третьего направления позволило изучить понимание детьми эмоций окружающих в различных ситуациях. Общие результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты изучения понимания детьми эмоций людей

Имя ребенка	Баллы за выполнение задания																Общие количество баллов
	1 серия / № вопроса								2 серия / № вопроса								
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Соня	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	8
Арсений	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	7
Артем	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	10
Майя	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	7
Жасмин	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	13
Амина	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	14

Результаты подсчета баллов показали, что у 33,3 % детей высокий уровень понимания эмоций людей в различных ситуациях, а у остальных 66,6 % средний уровень понимания эмоций.

Анализируя полученные результаты, отметим следующие: детям проще подобрать ситуацию под заданную эмоцию, чем определить эмоцию в ситуации. У детей недостаточно сформирован словарь эмоциональных состояний человека. Также они путают, смешивают, не могут выделить характерные черты таких эмоций как: удовольствие, стыд, удивление. Большинство детей, не смогло определить состояние горя в обеих сериях заданий.

Большинство детей – 66,6 %, отвечали на вопросы односложно, с трудом давали пояснения, требовалось неоднократное повторение предложений.

Таким образом, можно выделить следующие особенности развития эмоций у детей с общим недоразвитием речи III уровня:

- дети определяют эмоции, которые сильно отличаются друг от друга (радость, грусть);
- отличить такие эмоции как страх, гнев, удивление у детей получается не совсем точно, вызывая значительные трудности;
- дети затрудняются в определении средств демонстрации эмоций страх, гнев, удивление;
- у детей снижена способность определения эмоций других людей.

Всё сказанное позволяет констатировать: обнаруженные в ходе исследования нарушения в развитии эмоций дошкольников требуют коррекции путем психолого-педагогического сопровождения детей. Правильно подобранная и организованная работа поможет ребенку с общим недоразвитием речи овладеть знаниями об эмоциях, правильно определять эмоции других людей и осуществлять контроль собственных эмоций, а также адекватно их выражать. Все стороны, задачи, особенности сопровождения раскрыты нами в следующем параграфе.

## 2.2 Реализация модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами были выявлены особенности развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Они проявляются в недостаточности узнавания эмоций, средств их выражения, определения эмоций других людей.

Данная проблема может быть решена в условиях специально организованной целенаправленной коррекционно-педагогической работы,

для систематизации которой нами была составлена модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (ОНР (III уровня)) (Рисунок 1). Модель включает в себя несколько компонентов.

Первый – методологический компонент в нем отражены цель, принципы, задачи психолого-педагогического сопровождения

Целью модели является развитие эмоций, как компонента эмоциональной сферы, детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для функционирования модели необходимо соблюдать ряд принципов психолого-педагогического сопровождения, перечислим на наш взгляд наиболее важные из них:

- принцип поддержки и развития индивидуальности; принцип учета и соблюдения личных образовательных и профессиональных интересов, жизненных планов ребенка;
- принцип гибкости и вариативности в организации индивидуальной деятельности ребенка;
- принцип обеспечения субъектной позиции воспитанника; принцип оптимистической стратегии;
- принцип непрерывности, системности и преемственности сопровождения;
- принцип взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения развития ребенка.

Анализ литературных источников, материалов констатирующего эксперимента позволил сформулировать общие задачи, решение которых обеспечивает достижение цели модели:

1. Познакомить детей с «фундаментальными эмоциями».
2. Развивать умение считывать графический образ эмоций.
3. Формировать представления о средствах выражения эмоций.

Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Методологический компонент

**Цель** развитие эмоций, как компонента эмоциональной сферы, детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Принципы**

**Задачи**

1. Познакомить детей с «фундаментальными эмоциями».
2. Развивать умение считывать графический образ эмоций.
3. Формировать представления о средствах выражения эмоций.
4. Развивать умение демонстрировать различные эмоции посредством мимики и пантомимики.
5. Развивать умение определять эмоции других людей.

Психолого-педагогическое сопровождение

Содержательный компонент

Организационный компонент

Методический компонент

Участники

Формы

Этапы

Подготовительный

Основной

Заключительный

Средства

- Сказкотерапия
- Арт-терапия
- Игротерапия
- Музыкаотерапия

- Дефектолог
- Логопед
- Психолог
- Воспитатели

- Подгрупповые занятия;
- Индивидуальное занятие;
- Коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности;
- Работа с семьей;

**Результат**

Повышение уровня развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Рисунок 1 Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

5. Развивать умение демонстрировать различные эмоции посредством мимики и пантомимики.
6. Развивать умение определять эмоции других людей.

Методологический компонент обуславливал содержание, формы, средства коррекционной работы, исходя из этого, мы выделили следующие компоненты психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (ОНР (III уровень)).

Содержательный компонент предполагал конкретизацию задач по различным компонентам эмоционального развития ребенка в старшем дошкольном возрасте с общим недоразвитием речи. Детей необходимо познакомить с фундаментальными эмоциями, рассказать о способах и средствах их выражения. Важной считается работа по обогащению словаря отражающего содержание различных эмоций. Необходимо познакомить детей с графическими образами эмоций, научить самостоятельно, изображать их при помощи разных видов продуктивной деятельности. Следующим направлением является формирование средств выражения эмоций, развитие мимики и пантомимики, развитие умения демонстрировать различные эмоции и правильно выражать свои собственные. Также необходимо уделить внимание развитию умения определять эмоции окружающих, понимая эмоции других и анализируя средства их выражения, дети учатся общаться и выражать собственные эмоции.

Организационный компонент предполагал формы коррекционной работы и участников психолого-педагогического сопровождения реализующих их.

К участникам психолого-педагогического сопровождения мы отнесли следующих педагогов: психолога, дефектолога, логопеда, воспитателей группы, каждый из них использовал представленные формы коррекционной работы:

- коррекционные подгрупповые занятия;

- коррекционные индивидуальные занятия;
- коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей (под управлением взрослых);
- работа с семьей.

Подгрупповые занятия проводились в первой половине дня. Длительность одного занятия – 30 минут. Каждое занятие состояло из трех этапов: организационного момента, основной и заключительной части.

Индивидуальные занятия по эмоциональному развитию проводились в утренние и вечерние часы, продолжительностью в 15 минут. Исходя из индивидуальных возможностей ребенка, выбиралось направление данных занятий пропедевтическое либо закрепляющее.

Коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей (под управлением взрослых) была организована посредством специального уголка эмоционального развития. В нем находились различные карточки с изображением эмоций, атрибуты необходимые для игр драматизаций, пальчиковый театр, бумага, цветные карандаши, фломастеры, пластилин, различные игры и тренажеры по развитию эмоций и тд.

Все формы коррекционной работы взаимосвязаны и позволяют решать определенные задачи по каждому из ее направлений.

Последний компонент модели – методический. Методический компонент предполагал описание различных средств эмоционального развития, и их использование в процессе психолого-педагогического сопровождения детей. Среди них мы выделили особо значимые средства развития эмоций: чтение сказок, применение элементов изобразительной, игровой, музыкальной деятельности. В основу коррекционной работы легли научные теоретические разработки Хухлаевой О.В., Лебедевой Л.П., Кряжевой Н.П., Киселевой П.В., Снегиревой П.К и др.

Следует отметить, что всё психолого-педагогическое



сопровождение, включая его компоненты, осуществлялось в три этапа.

На первом, подготовительном этапе необходимо сформировать у дошкольников знания о существующих эмоциях. Целью данного этапа являлось формирование базовых знаний об эмоциях их название, выявление характерных черт, присущих данным эмоциям. Развить умения считывать и различать графические образы эмоций. Определять эмоции персонажей по сюжетным картинкам. Для этого использовались подгрупповые и индивидуальные формы работы. В процессе работы педагоги использовали различные средства изобразительной деятельности, чтение детской литературы, различные приемы игровой деятельности, элементы музыкальной деятельности.

Второй – основной этап, направлен на развитие и обогащение знаний об эмоциях. Детей учили проявлять собственные эмоции. Целью второго этапа являлось обучение детей проявлению эмоций посредством мимики и пантомимики. Педагоги познакомили детей с приемами и средствами выражения эмоций. Также на данном этапе осуществлялась работа по развитию способности понимать эмоции других людей. Важную роль в развитии эмоций сыграли игры драматизации, демонстрации этюдов, и логоритмические упражнения.

Третий – заключительный этап, является обобщением изученного материала. Цель данного этапа научить применять полученные знания о выражении эмоций, в повседневных ситуациях. На данном этапе использовались все отобранные нами средства: чтение литературы, применение элементов изобразительной, игровой, музыкальной деятельности.

Для удобства нами была составлена циклограмма участников психолого-педагогического сопровождения по развитию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (Приложение 2). В ней расписаны виды деятельности, формы, развития эмоций, которые использовали психолог, дефектолог, логопед и воспитатели в

течении пяти недель, средства отражены в приложении 3. В течение каждой недели проводилось три коррекционных занятия дефектолога и логопеда, один раз в неделю тренинг психолога, воспитателем каждый день проводилась игра, упражнение или беседа.

Психолог проводил групповые тренинги раз в неделю. Данные тренинги были направлены на формирование знаний о существующих эмоциях. Педагог обучал детей распознавать свои эмоции, адекватно их выражать. Детей обучали навыкам эмоциональной произвольности, учили управлять эмоциями.

Дефектолог проводил коррекционные занятия два раза в неделю. На занятиях большое внимание уделялось уточнению характерных проявлений и дифференциации проявлений эмоций, развивалась полнота и выразительность выражения эмоций, реализация данных направлений осуществлялась на материале игровой, музыкальной, изобразительной деятельности. Благодаря этому у детей развивалась способность к творческому мышлению, они становились артистичнее, активнее, все это закрепляло в сознании характерные черты эмоций и способствовало усвоению полученных знаний.

Логопед на своих занятиях развивал мимическую мускулатуру детей, проводил занятия по обогащению словаря выражающего эмоции. Развивал просодическую сторону речи. Следил за проявлением этих компонентов в процессе коммуникации. Проводил логоритмические упражнения.

Воспитатель закреплял полученные детьми знания о эмоциях посредством игр, упражнений, бесед, а также следил за проявлениями эмоций детей в процессе свободной деятельности.

Все занятия проходили в комфортной, доброжелательной атмосфере, к занятиям подбиралось музыкальное сопровождение. Музыка была спокойной, мелодичной, расслабляющей. Такое сопровождение помогало настроиться на занятие, дети расслаблялись,

снимались имеющиеся психологические барьеры, процесс творчества приобретал позитивный эффект. Игры драматизации и другие виды игр позволяли в интересной форме обучить детей навыкам взаимодействия и общения с другими людьми. Специально подобранные упражнения и этюды, помогали снять эмоциональное напряжение. Одним из средств развития способности понимать эмоции других людей являлось чтение литературы. Посредством изобразительной деятельности дети учились адекватно выражать свои эмоции.

Предполагаемый результат обучения: дети научились выражать свое эмоциональное состояние, мимикой, движениями, через куклу, вербально; стали лучше понимать эмоциональное состояние других людей; достижение большей уверенности в себе, более оптимистичного отношения к жизни; обретение навыков позитивного общения с детьми и взрослыми.

После реализации модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, была проведена контрольная диагностика уровня эмоционального развития у данной категории. Результаты представлены в следующем параграфе.

### 2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Для определения эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения и выявления динамики уровня развития эмоций в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез. Получены данные, характеризующие уровень развития эмоций по трем критериям: способность использования детьми мимики и пантомимики, способность распознавания графического изображения эмоций, способность понимать детьми эмоции других людей. Определение уровня развития данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

Результаты контрольного среза изучения уровня развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по критерию: «Способность детей использовать мимику и пантомимику» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Исследование навыков использования мимики и пантомимики

		София		Арсений		Артем		Майя		Жасмин		Амина	
		М	П	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П
Веселый	Конст. экс-т	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Контр. экс-т	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Печальный	Конст. экс-т	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+
	Контр. экс-т	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Испуганный	Конст. экс-т	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+
	Контр. экс-т	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Сердитый	Конст. экс-т	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-
	Контр. экс-т	-	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+
Удивленный	Конст. экс-т	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Контр. экс-т	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Конст. экс-т – констатирующий эксперимент, Контр. экс-т – контрольный эксперимент

В данном случае реализации психолого-педагогического сопровождения оказало большое влияние на развитие навыков демонстрации эмоций, используя мимику и пантомимику. Анализ полученных данных показал, что дети усвоили средства выражения эмоций: удивления, страх, гнев.

Результаты контрольного среза изучения уровня развития эмоций по критерию восприятия детьми графического изображения эмоций представлены в таблице 7.

Таблица 7– Исследование восприятие графического образа эмоций

Уровень узнавания эмоции	Группа	Радость	Грусть	Страх	Гнев	Удивление
Высокий	Конст. экс-т	100	66,6	0	66,6	0
	Контр. экс-т	100	100	66,6	100	33,3
Средний	Конст. экс-т	0	33,3	33,3	33,3	0
	Контр. экс-т	0	0	33,3	0	66,6
Низкий	Конст. экс-т	0	0	66,6	0	100
	Контр. экс-т	0	0	0	0	0

Конст. экс-т – констатирующий эксперимент, Контр. экс-т – контрольный эксперимент

Результаты данного среза показывают, контрольная группа

улучшила показатели узнавания графического образа эмоций. Все дети смогли узнать изображения, радости, грусти, гнева. Страх смогло опознать четверо детей, двое спутали его с удивлением. Эмоцию удивления без затруднений узнали двое детей, остальные сомневались в ответе, но после небольших уточнений называли правильный ответ.

Результаты контрольного среза изучения уровня развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по критерию: «Исследование понимания детьми эмоций людей» представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Исследование понимания детьми эмоций состояний людей

Имя ребенка	Баллы за выполнение задания	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Соня	8	14
Арсений	7	13
Артем	10	15
Майя	7	12
Жасмин	13	16
Амина	14	16

Анализ результатов показывает прогресс в понимании эмоций других людей, дети стали лучше узнавать эмоции удивления, удовольствия, и стыда. У Сони, Арсения, и Майи трудности возникают в определении эмоции горя людей в заданной ситуации. Так же Майя с Арсением не определили ситуацию в которой испытывают удовольствие.

Подсчет баллов показал рост числа детей с высоким уровнем понимания эмоций людей с 33,3% до 100%. Для большей наглядности рассмотрим полученные данные на рисунке 2.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, позволил установить позитивные изменения в их развитии.

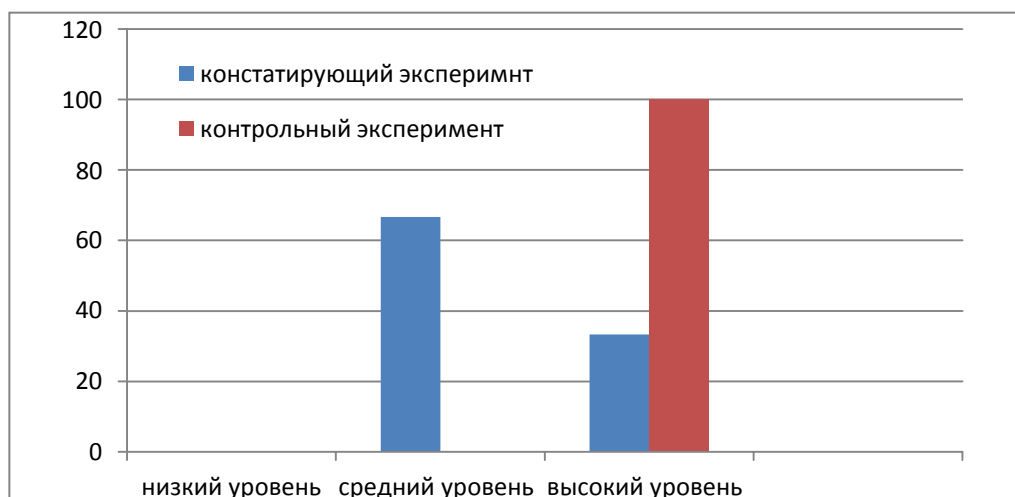


Рисунок 1 – Сравнительный анализ уровня развития восприятия эмоций людей у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группе

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей знающих основные «фундаментальные» эмоции. Дети научились пользоваться средствами выражения эмоций, а также определять эмоции других людей. После реализации модели психолого-педагогического сопровождения воспитатель стал отмечать, что дети стали адекватно выражать свои эмоции, им стало проще находить контакт со сверстниками, договариваться, искать компромиссы.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии у детей экспериментальной группы. Эти различия дают нам основания сделать вывод о том, что разработанные нами модель психолого-педагогического сопровождения, позволяет эффективно развивать эмоции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Практическая часть исследования проводилась на базе детского сада «Антошка» г. Костаная. В эксперименте приняло участие 6 детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи III уровня возраста, 5-6 лет. Для проведения обследования уровня развития эмоций были использованы методик Л.П. Стрелковой.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня:

- дети определяют эмоции, которые сильно отличаются друг от друга (радость, грусть);
- отличить такие эмоции как страх, гнев, удивление у детей получается не совсем точно, вызывая значительные трудности;
- дети затрудняются в определении средств демонстрации эмоций страх, гнев, удивление;
- у детей снижена способность определения эмоций других людей.

Результаты констатирующего эксперимента доказывают необходимость специально организованной коррекционной работы по развитию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. В рамках данного исследования она была представлена в виде модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Даная модель включает несколько компонентов, которые содержат методологическую, содержательную, и результативную базу организации психолого-педагогического сопровождения. В реализации данной модели активное участие принимали дефектолог, психолог, логопед, и воспитатели группы. В своей работе они использовали различные средства эмоционального развития. Наиболее эффективными оказались игровые, музыкальные и изобразительные

средства сопровождения.

В ходе контрольного эксперимента была выявлена положительная тенденция в развитии эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Это проявлялось в следующем: у детей повысился уровень знаний об эмоциях; они научились выделять характерные черты той или иной эмоции; выражать их с помощью мимики и пантомимики; дети стали лучше определять эмоции окружающих людей; дети стали стараться контролировать свои эмоции (особенно негативные) т.д.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента позволяет говорить об эффективности модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, целесообразности использования разработанных нами методических материалов по организации и содержанию коррекционной работы в данном направлении.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональная сфера играет важную роль в жизни человека, а развитие эмоций особо важно для развития детей старшего дошкольного возраста. Они начинают формироваться с рождения, и помогают воспринимать окружающую среду, и отображают реакции на нее.

Особенно важно следить за формированием эмоций у дошкольников с нарушениями речи, поскольку этот дефект сказывается эмоциональном развитии детей.

Целью нашей работы стало теоретически изучить, практически разработать и доказать эффективность модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Для достижения цели необходимо было решить ряд задач.

Для реализации первой задачи нами был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

В результате нами установлено, что у детей отстает формирование паралингвистических средств общения. К ним относят просодику, мимику и пантомимику. Также у детей отмечается скудный словарный запас, в следствии это они не могут точно описать свои эмоции, из-за этого затрудняется процесс межличностного общения детей. Для детей с общим недоразвитием речи характерно дифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях. Детям с речевыми нарушениями особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления.

Для реализации второй задачи исследования нами был проведен констатирующий эксперимент на базе детского сада «Антошка» города Костаная, в результате которого были выявлены особенности

эмоционального развития детей с нарушениями речи (общее недоразвитие речи (III уровень)):

- дети определяют эмоции, которые сильно отличаются друг от друга (радость, грусть);
- отличить такие эмоции как страх, гнев, удивление у детей получается не совсем точно, вызывая значительные трудности;
- дети затрудняются в определении средств демонстрации эмоций страх, гнев, удивление;
- у детей снижена способность определения эмоций других людей.

Для реализации третьей задачи нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения и определены цель, задачи, принципы, содержание психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Верификация предлагаемой модели позволяет констатировать положительную динамику в эмоциональном развитии детей во время контрольного эксперимента по сравнению с констатирующим. Это проявлялось в существенном улучшении показателей использования мимики и пантомимики, развития восприятия графических образов эмоций, и восприятия эмоций других людей.

Полученные результаты подтвердили правильность выдвинутой нами гипотезы, эффективность развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи может быть повышена с помощью реализации модели психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

## Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов-4-е изд. / Г.С. Абрамова. М.: – Издательский центр «Академия»,1999. – 120 с.
2. Батурина, Г.И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности [Текст] / Г.И. Батурина. – Пед. ин-та Иваново: Изд-во пед. ин-та, 1973. – 210 с.
3. Бехтерев, В.М. Охрана детского здоровья. Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды [Текст] / В.М. Бехтерев. М.: 1997. – 230 с.
4. Блинова, Ю.Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий / Ю.Л. Блинова // Педагогическое образование в России. – 2016. - № 1. – С. 144-148.
5. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения [Текст] / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Вайнер, М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников [Текст] / М.Э. Вайнер. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 96 с.
7. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В.К. Вилюнас. М.: Изд-во МГУ, 1976. – 288 с.
8. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. М.: Просвещение, 1973. - 175 с/
9. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика [Текст] : Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с
10. Гром, Н.А. Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Гром// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 86–90.

11. Денисова О.А. Поникарова В.Н. Захарова Т.В. и др Детская логопсихология [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / [Денисова О.А. и др.] : под редакцией В.И. Селиверстова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 175 с.
12. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. М.: Политиздат, 1978. – 190 с.
13. Дружинин, В.Е. Психология эмоций, чувств, воли [Текст] / В.Е. Дружинин. М.: ТЦ Сфера, 2003. - 96с.
14. Запорожец, А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника [Текст]: пособие для воспитателя детского сада /А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева.– М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
15. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева. М., 1986.
16. Игумнова, Т.Т. Арттерапия и её использование в практике дошкольного учреждения / Т.Т. Игумнова, Н.А. Осеева // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 3. – С. 56-59
17. Изард, К.Е. Эмоции человека [Текст] / К.Е. Изард. М., 1980. – 440 с.
18. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 416 с.
19. Ильин, Е.Л. Эмоции и чувства [Текст] / Е.Л. Ильин. СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
20. Кайгородцева, Н.Н. Организация сюжетно - ролевой игры с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ / Н.Н. Кайгородцева. – М.: Просвещение, 2010. –198 с.
21. Калягин В.А. Логопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.:

Академия, 2006. – 320 с.

22. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 2007. – 190 с.

23. Киселева Л.А., Помазуева Т.Н. Мир эмоций человека и регуляция деятельности [Текст] : учебно-методическое пособие / Л.А. Киселева, Т.Н. Помазуева; Екатеринбург, Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2007, 68с

24. Копытин, А.И. Практикум по арт-терапии / А.И. Копытин. – Спб.: Питер, 2000. – 237 с.

25. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. СПб.: Речь, 2013. – 81 с.

26. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967

27. Лимонцева Г.В. Арт-терапия как средство коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста / Г.В. Лимонцева / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 47. – С. 26-31.

28. Макаренко, Ю.А. Пути изучения эмоций у детей [Текст] / Ю.А. Макаренко. М.: Ин-т педиатрии АМН СССР, 1976. –50 с.

29. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников [Текст]: пособие для работников ДОУ / В.М. Минаева. – М.: Арктик, 2003. – 45 с.

30. Назарова, Н.М. Специальная педагогика [Текст] / Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2000. – 517с.

31. Осипова Л.Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, П.В. Волгина. – Челябинск: Изд - во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 78 с.

32. Паршина, Т.Б. Применение арт-терапевтических средств в

работе с дошкольниками / Т.Б. Паршина., Т.П. Корнеева, Лупанова Е.В. – П. : НМЦ, 2014. – 62 с.

33. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. М.: Прогресс, 1979. – 220 с.

34. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. М.: Учпедгиз, изд.2, 1978. – 245 с.

35. Симонов, П.В. Что такое эмоция? [Текст] / П.В. Симонов. М.: Наука, 1966. – 60 с.

36. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду /А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 2002. – 96с.

37. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопсихология [Текст] : Учебное пособие / О.В. Трошин, Е.В. Жулина; – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

38. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС) [Текст] / Приказ Министерства образования РФ (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образования стандарта дошкольного образования. – Опубликовано 25 ноября 2013 года.

39. Филичева Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

40. Чистякова М.И. Психогимнастика [Текст] / Под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с

41. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / С. Г. Шевченко. М. Аркти, 2011. – 224 с.

42. Шипилова Е.В. Основы логопсихологии [Текст] / Е.В. Шипилова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 224 с.

43. Шипицына, Л.М. Азбука общения: развитие личности

ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / Л.М. Шипицына. М. «Детство-Пресс», 2010. – 384 с.

44. Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога

45. Щетинина, А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека [Текст] / А.М. Щетинина. М., 1984. – С. 60-66.

46. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. 1971. – С.6-21.

47. Якобсон, П.М. Изучение чувств у детей и подростков [Текст] / П.М. Якобсон. М., 1961. – 267 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

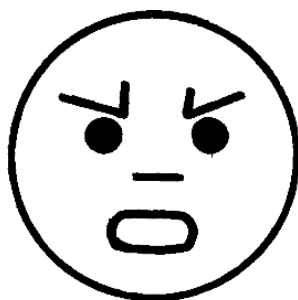
Карточки с графическим изображением эмоций



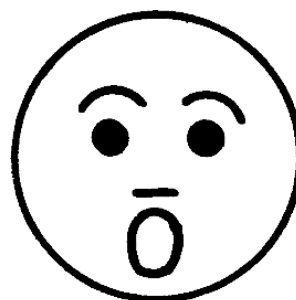
**РАДОСТЬ**  
( ВЕСЕЛЬЕ )



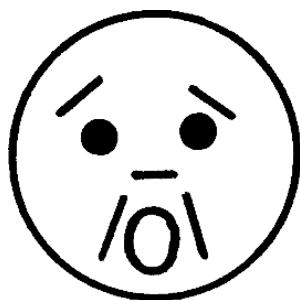
**ГРУСТЬ**  
( ПЕЧАЛЬ )



**ГНЕВ**  
( ЗЛОСТЬ )



**УДИВЛЕНИЕ**  
( ИЗУМЛЕНИЕ )



**СТРАХ**  
( УЖАС )



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Циклограмма участников психолого-педагогического сопровождения по развитию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Этап	День недели	Психолог	Воспитатель	Дефектолог	Логопед
<b>Подготовительный</b>	1 неделя Знакомство с эмоциями				
	Понедельник	Психологический тренинг на тему «Что такое эмоции» Цель: формирование знаний о том, какие бывают эмоции	<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра: Давай знакомиться Цель: развитие знаний об эмоциях		
	Вторник		<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра Угадай эмоцию Цель: развитие знаний об эмоциях	<i>Образовательная деятельность.</i> Коррекционное занятие на тему «Какие бывают эмоции?» Цель: формирование знаний о том, какие бывают эмоции.	
	Среда		<i>Свободная деятельность детей.</i> Загадки про эмоции Цель: развитие знаний об эмоциях		Коррекционное занятие «Эмоции» Цель: Формирование словаря выражения и описания эмоции

			<p><i>Свободная деятельность детей.</i> Чтение сказки про эмоции Цель: развитие знаний об эмоциях</p>	<p><i>Образовательная деятельность.</i> Коррекционное занятие на тему «Положительные и отрицательные эмоции» Цель: формирование знаний об эмоциях.</p>	
			<p><i>Свободная деятельность детей.</i> Аппликация по теме «Эмоции» Цель: закрепление знаний об эмоциях</p>		<p>Логоритмическое упражнение «Этот я» Цель: развитие проявления эмоциональных реакций</p>
<p>2 неделя Эмоции в картинках</p>					
		<p>Психологический тренинг на тему «Эмоции внутри друзей и враги» Цель: расширение и уточнение знаний о изученных эмоциях</p>	<p><i>Свободная деятельность детей.</i> Игра: «Угадай эмоцию» Цель: учить детей по схеме узнавать эмоцию</p>		
			<p><i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Машины эмоций», с использованием музыки Цель: развивать способность распознавать эмоции</p>	<p><i>Образовательная деятельность.</i> Коррекционное занятие на тему «Интерес, радость, удивление» Цель:</p>	

				уточнение характерных черт, присущих данным эмоциям	
Среда		<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Лето настроений» Цель: развивать умение узнавать эмоцию по схеме, изображать её			Коррекционное занятие «расскажи-ка» Цель: Работа над связным высказывание об эмоциях
Четверг		<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Создай эмоцию» Цель: развивать умение изображать эмоции с помощью изобразительной деятельности	<i>Образователь ная деятельность</i>	Коррекционн ое занятие на тему «Гнев, страх, обида» Цель: уточнение характерных черт, присущих данным эмоциям	
Пятница		<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Машины картинки» Цель: закрепление навыка распознать графические образы эмоций, определение эмоций по сюжетной картинке			Логоритмическо е упражнение «Карусель» Цель: развитие проявления эмоциональных реакций

<b>Основной</b>	3 неделя Мимика				
	Понедельник	Психологический тренинг на тему «Как управлять эмоциями» Цель: обучить опознаванию своих эмоций	<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Зеркало» Цель: обучение проявлению эмоций посредством мимики		
	Вторник		<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Предай мои чувства» Цель: развитие способности проявления эмоций посредством мимики	<i>Образовательная деятельность.</i> Коррекционное занятие на тему «Мимика» Цель: Расширить представления о выражении эмоций посредством мимики	
	Среда		<i>Свободная деятельность детей.</i> Чтение сказки «Крошка енот и тот, кто сидит в пруду». Изображение эмоций, которые испытывал енот Цель: развитие способности проявления эмоций посредством мимики		Коррекционное занятие «Мимика и я» Цель: развитие мимической мускулатуры
	Четверг		<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Повтори за мной» Цель: развитие способности проявления эмоций посредством	<i>Образовательная деятельность.</i> Коррекционное занятие на тему «сестра эмоций Мимика» Цель:	

			мимики	Расширить представления о выражении эмоций посредством мимики	
Пятница			<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Мимика» Цель: закрепление навыков выражения эмоций посредством мимики		Индивидуально-подгрупповая работа Цель: развитие мимической мускулатуры
4 неделя Пантомимика					
Понедельник	Психологический тренинг на тему «В стране жестов» Цель: Познакомить со средствами выражения эмоций		<i>Свободная деятельность детей.</i> Беседа на тему «Что такое пантомимика» Цель: формирование знаний у детей о пантомимике		
Вторник			<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Пантомимические этюды» Цель: развитие способности проявления эмоций посредством пантомимики	<i>Образовательная деятельность</i> Коррекционное занятие на тему «Подружка мимики, пантомимика» Цель: расширение знаний о пантомимике	
Среда			<i>Свободная деятельность детей.</i> Этюд «Хвастливый		Коррекционное занятие «В гостях у Пантомимики» Цель: развитие,

			заяц» Цель: развитие умения передавать характер с помощью движения, мимики		мимики, общей и мелкой моторики,
	Четверг		<i>Свободная деятельность детей.</i> Этюд «Изобрази жестом» Цель: развитие выразительности жестов, движений, мимики	<i>Образовательная деятельность</i> Коррекционное занятие на тему «Пантомимика» Цель: закрепление знаний о пантомимике	
	Пятница		<i>Свободная деятельность детей.</i> Этюды – настроения Цель: развития умения передавать эмоции с помощью мимики и пантомимики		Индивидуально-подгрупповая работа Цель: развитие просодической стороны речи
Заключительный	5 неделя Покажи себя и друга				
	Понедельник	Психологический тренинг на тему «Город чувствоведов» Цель: Формирование умения распознавать эмоции других людей, и адекватно выражать свои эмоции	<i>Свободная деятельность детей.</i> Игра «Угадай мою эмоцию» Цель: развивать умения распознавать эмоции других людей		

	Вторник		<p><i>Свободная деятельность детей</i></p> <p>Игра «Машины зверушки» Цель: развитие умения узнавать эмоции и передавать их</p>	<p><i>Образовательная деятельность</i></p> <p>Коррекционное занятие на тему «Эмоции нашей группы» Цель: развитие восприятия эмоций других людей</p>	
	Среда		<p><i>Свободная деятельность детей</i></p> <p>Этюд «К нам в гости пришел» Цель: развитие умения узнавать эмоции и передавать их</p>		<p>Коррекционное занятие «Говорю красиво» Цель: развитие просодической стороны речи</p>
	Четверг		<p><i>Свободная деятельность детей</i></p> <p>Игра «угадай и покажи». Цель: развитие умения узнавать эмоции и передавать их</p>	<p><i>Образовательная деятельность</i></p> <p>Коррекционное занятие на тему «Мы и эмоции» Цель: обобщение изученного материала</p>	
	Пятница		<p><i>Свободная деятельность детей</i></p> <p>Беседа о важности эмоций. Цель: закрепление пройденного материала</p>		<p>Индивидуально-подгрупповая работа Цель: развитие просодической стороны речи</p>

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Средства развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного  
возраста с нарушениями речи

Этап	Используемые средства			
	Психолог	Воспитатель	Дефектолог	Логопед
<b>Подготовительный</b>	Тренинги включали игровые упражнения, рисование, проводились музыкальные разминки	Чтение сказок, загадок Игры: с использованием элементов музыкальной, изобразительной деятельности (аппликация, рисование, выкладывание эмоций крупами)	На коррекционных занятиях использовались игры, музыкальное сопровождение, элементы изобразительной деятельности	Использовались логоритмические упражнения, игры, чтение детской литературы
<b>Основной</b>	Тренинги включали игровые упражнения, элементы психогимнастики, беседу по рассказу	Использовались чтение литературы, игровые упражнения, музыкальное сопровождение, лепка, этюды	На занятиях использовались игры, конструирование, рисование	Использовались логоритмические упражнения, игры, рисование песком
<b>Заключительный</b>	Тренинги включали игровые упражнения, музыкальное сопровождение	Использовались игровые упражнения, этюды, беседа, аппликация, рисование пальцами	На занятиях использовались игры, музыкальное сопровождение, элементы театральной деятельности	Использовались логоритмические упражнения, игры, распевки