

Л. Б. ОСИПОВА

Л. А. ДРУЖИНИНА

П. В. ВОЛГИНА

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Челябинск
2021

УДК 371.9 : 154 (021)
ББК 74.5 : 88.48 я 73
О - 74

Рецензенты:

Плаксина Л.И., доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии дефектологического факультета института детства Московского педагогического государственного университета имени В.И. Ленина

Яковлева Г.В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования

Осипова, Лариса Борисовна

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.

978-5-93162-523-2

В учебно-методическом пособии рассматриваются научно-теоретические вопросы, связанные с развитием эмоций у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования. Показаны особенности эмоций детей с нарушением интеллекта, зрения, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, раскрыты возможности театрализованной деятельности в интенсификации эмоционального развития детей. Рассмотрена специфика организации театрализованной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации.

Соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования последнего поколения.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «бакалавр», профили «Дошкольная дефектология», «Тифлопедагогика»), «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»), «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «магистр», программы магистратуры «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями зрения»), а также для слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки в области специального и инклюзивного образования. Может быть полезно преподавателям, аспирантам, студентам дефектологических факультетов педагогических вузов, педагогам специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

УДК 371.9 : 154 (021)
ББК 74.5 : 88.48 я 73

978-5-93162-523-2

© Осипова Л.Б., Дружинина Л.А.,
Волгина П.В., 2021

Предисловие

Современное общество в решении вопросов образования детей дошкольного возраста ставит перед собой цель развития их социального статуса. Важным условием осуществления данной цели является максимальное обеспечение социально-эмоционального развития дошкольника и достижение его эмоциональной стабильности.

Закономерно, что данная проблематика является предметом научных исследований в педагогике и психологии: пристальное внимание обращено на изучение эмоциональной сферы ребенка как фундамента его эмоционального благополучия, в том числе непосредственно эмоций как одного из ее компонентов. Эмоции оказывают влияние на все психические процессы ребёнка дошкольного возраста, детерминируют его общую культуру и положение в социуме, что находит свое подтверждение в научных трудах педагогов и психологов.

Проблема развития эмоций у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особо обсуждается в научном сообществе. Недостаточность чувственного опыта, недоразвитие процессов восприятия и представления, ограниченность практики взаимодействия с людьми неблагоприятно влияют на развитие эмоций у детей данной категории. Это, с свою очередь, затрудняет их адаптацию в социуме.

Учитывая, что эмоции является важной составляющей процесса социализации ребенка с ОВЗ, актуален поиск эффективных путей и средств их развития, предполагающих макси-

мальное использование потенциала детей. Развитие эмоциональной сферы ребенка, в частности эмоций, происходит за счет разнообразных видов деятельности, его активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Дошкольник приобретает опыт рефлексии своих эмоций, понимания эмоции других людей, адекватного их выражения и управления ими.

Концепция образования лиц с инвалидностью и ОВЗ позиционирует необходимость введения ребенка в пространство культуры и социума, создания условий для совместно-разделенных переживаний, необходимых для продуктивного развития ребенка, в том числе эмоционального. Анализ содержания адаптированных основных образовательных программ (АООП) для детей с ОВЗ (с нарушениями интеллекта, зрения, слуха, задержкой психического развития) позволяет утверждать, что задачи, направленные на развитие эмоций детей, включены в каждую из образовательных областей и тесно взаимосвязаны. Их реализация происходит через различные виды детской деятельности, к которым, согласно ФГОС ДО (пункт 1.2), относятся познавательная, исследовательская и игровая. Вместе с тем, коррекционно-компенсаторные возможности различных видов деятельности в развитии эмоций детей с ОВЗ раскрыты недостаточно как в содержательном, так и в организационном и технологическом аспектах.

В данном учебно-методическом пособии авторы показывают возможности театрализованной деятельности в нормализации эмоционального развития детей с ОВЗ.

Пособие состоит из трех глав.

В **первой главе** представлены теоретические основы проблемы развития эмоций детей дошкольного возраста. В ней раскрывается понятие эмоций, рассмотрены различные точки зрения на их возникновение. Эмоции показаны как сложный психический процесс, включающий в себя ряд компонентов, и играющий важное значение в жизни человека. В главе описаны

основные функции эмоций, их классификации. Показано, что понимание эмоций дает более точное представление о самом человеке и о его поведении в различных ситуациях.

В главе дана характеристика эмоций детей старшего дошкольного возраста. Показана взаимосвязь и взаимообусловленность уровня познавательного развития и общения ребенка с умением понимать эмоции, принимать их и полноценно выражать. Предложено описание типов восприятия эмоций, основных линий эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста.

Вторая глава раскрывает особенности эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Авторами описаны как общие для всех детей с ОВЗ, так и специфические особенности эмоций детей с интеллектуальной недостаточностью, аутизмом, задержкой психического развития, нарушениями зрения. Авторы пособия предлагают результаты проведенных ими теоретического и эмпирического исследований по изучению особенностей эмоций детей с нарушениями зрения: способности узнавать и соотносить графические изображения эмоций (радость, страх, удивление, гнев, презрение, отвращение, горе, интерес, стыд, вина); способности распознавать графические изображения эмоций и воспроизводить их с помощью экспрессивных средств (мимики, пантомимики); соотносить со словом-названием и с конкретной жизненной ситуацией, изображенной на рисунке; способности выражать эмоции с помощью экспрессивных средств, управлять ими на занятиях, прогулке, в процессе самостоятельной деятельности; особенности эмоциональных состояний.

Третья глава содержит материал, раскрывающий коррекционную направленность театрализованной деятельности в дошкольной организации. Согласно федеральным нормативно-правовым актам (в частности, закону «Об образовании в Российской Федерации»), содержание образования должно быть

направлено на развитие способностей каждого человека, а период дошкольного детства благоприятен для эмоционального развития детей. Развитие эмоций детей с ОВЗ входит в содержание многих образовательных программ. В пособии представлены задачи по развитию эмоций и эмоциональной сферы дошкольников, нашедшие свое отражение в примерных адаптированных основных образовательных программах дошкольного образования детей с ОВЗ разных категорий (детей с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием, слепых детей, глухих, слабослышащих и позднооглохших детей, детей с тяжелыми множественными нарушениями развития). Показано, что реализация задач по развитию эмоций детей осуществляется в различных видах детской деятельности, в том числе и в театрализованной.

В главе дано понятие театрализованной деятельности, показана последовательность знакомства детей с различными видами театров, раскрыта коррекционно-развивающая роль данного вида деятельности. Приведено подробное описание роли театрализованной деятельности в развитии эмоций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Большое внимание уделено описанию специфики организации театрализованной деятельности как средства развития эмоций детей с ОВЗ: особенностям реализации принципов коррекционной работы; основных компонентов театрализованной деятельности при подготовке к спектаклю; требований к театральным атрибутам. Раскрыта методика организации театрализованной деятельности как средства развития эмоций детей с ОВЗ. Предложено содержание коррекционной работы в данном направлении, осуществляющейся в шесть этапов. Показаны задачи каждого этапа, роль специалистов и родителей в развитии эмоций детей с ОВЗ.

В процессе подготовки дошкольников с ОВЗ к театрализованной деятельности важное значение имеет предметно-развивающая среда. В пособии перечислены рекомендации к ее организации.

С целью контроля знаний, в конце каждой главы предложен ряд контрольных вопросов.

Данное учебно-методическое пособие направлено на формирование у обучающихся по направлениям 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «бакалавр», профили «Дошкольная дефектология», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Логопедия»), 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»), 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «магистр»), программы магистратуры «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями зрения», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением интеллекта», а также у слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки в области специального и инклюзивного образования необходимых для осуществления психолого-педагогического сопровождения во всех типах дошкольных образовательных организаций детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, включая детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе следующих:

- универсальные:
 - способность к осуществлению поиска, критического анализа и синтеза информации, применению системного подхода для решения поставленных задач;

– способность к определению круга задач в рамках поставленной цели и выбору оптимальных способов их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

- **общефессиональные:**

– способность к участию в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разработке отдельных их компонентов (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий);

– способность к организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– способность к использованию психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями;

– способность к взаимодействию с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;

– способность к осуществлению педагогической деятельности на основе специальных научных знаний;

- **профессиональные:**

– способность к реализации программ коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации лиц с ОВЗ в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты;

– способность к планированию педагогической деятельности, выбору и использованию методического и технического

обеспечения для реализации образовательных и/ или реабилитационных программ;

– способность к организации коррекционно-развивающей образовательной среде, отвечающей особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, требованиям безопасности и охраны здоровья обучающихся.

Учебно-методическое пособие выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 27.07.2021 г. № 16-601 по теме «Эмоциональное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности в контексте психолого-педагогического сопровождения».

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 ПОНЯТИЕ ЭМОЦИЙ

Эмоции, по происхождению, одни из самых древних психических процессов. Ч. Дарвин подчеркивает, что эмоции возникли в процессе эволюции как средство, помогающее человеку анализировать важность тех или иных ситуаций для осуществления жизнедеятельности [16].

Эмоции представляют собой форму отражения окружающей действительности посредством переживаний. В них выражается субъективное отношение человека к событиям реального мира: одни события являются значимыми (радуют или огорчают), в то время как другие оставляют человека равнодушным

Так что же такое эмоции, какие компоненты они включают и какие функции выполняют?

В связи с тем, что многие психологи, врачи, педагоги не раз обращались к «эмоциям» и на основе собственных наблюдений давали пояснения, в науке существует множество определений данного термина. Так, Б.И. Додонов отмечает, что среди ученых до сих пор идут споры «на тему «что значит что?»» [19]. Но необходимо отметить тот факт, что определение эмоций в большинстве работ авторы связывают с переживаниями. Например,

М.С. Лебединский и В.Я. Мясищев рассматривают эмоции в качестве важнейших сторон психических процессов, которые характеризуются переживанием человеком действительности [35]. Для Г.А. Фортунатова эмоциями являются только конкретные формы переживания чувств. П.А. Рудик говорит о том, что эмоции, будучи психическими процессами, содержат в себе переживания и отношение человека к различным явлениям окружающей действительности [69]. П.К. Анохин дает определение эмоциям как физиологическим состояниям организма, которые охватывают все виды чувствований и переживаний человека [9].

Таким образом, эмоции – состояния, связанные с оценкой значимости для человека действующих на него факторов и выражающиеся, прежде всего, в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. В процессе познания действительности человек так или иначе показывает свое отношение к познаваемым объектам: людям, предметам, мыслям, явлениям, событиям, к самому себе. Это отношение проявляется в форме эмоций.

Существуют разные точки зрения на возникновение эмоций.

Необходимо отметить, что многие авторы обращались к данной проблеме, среди них: П.В. Симонова (информационная теория), С. Шехтер (когнитивно-физиологическая теория эмоций), У. Кеннон и П. Бард (теория Кеннона–Барда), В. Вундт (ассоциативная теория В. Вундта) и другие.

С того времени, когда философы стали всерьез задумываться над природой и сущностью эмоций, возникли две основные позиции. Первая из них – интеллектуалистическая (эмоции как следствие психических явлений), наиболее четко обозначена И.Ф. Гербартом. Ее последователи утверждали, что органические проявления эмоций являются следствием психических явлений. Вторая – сенсуалистическая (эмоции как причина пси-

хических явлений). Последователи этой позиции, наоборот, заявляли, что органические реакции влияют на психические явления (наиболее яркий представитель – Ф. Дюфур).

Эти две позиции позднее получили развитие в периферической теории эмоций Джеймса–Ланге (наблюдаемые признаки являются не столько следствием эмоций, сколько их причиной). Теория Джеймса–Ланге сформулирована в конце XIX века. Ее авторы – американский философ и психолог У. Джеймс и датский медик и анатом К. Ланге не были знакомы друг с другом и пришли к одинаковым взглядам независимо друг от друга.

В 1884 г. У. Джеймсом была опубликована статья «Что такое эмоция». В ней автор выдвигает следующую гипотезу: если отделить от эмоций их внешнее проявление, то от них ничего не останется.

Кроме того, наблюдаемые признаки являются не столько следствием эмоций, сколько их причиной. В ответ на изменение окружающих условий в организме безотчетно возникает рефлекторная физиологическая реакция – повышается секреция желез, сокращаются определенные группы мышц. Сигнал об этих изменениях в организме поступает в центральную нервную систему, что порождает эмоциональное переживание. То есть мы плачем не потому, что опечалены, но впадаем в грусть, стоит лишь нам заплакать или даже нахмуриться.

Независимо от У. Джеймса датский патологоанатом Г. Ланге в 1895 году опубликовал работу, в которой высказывал сходные мысли.

С позиции теории Джеймса–Ланге, акт возникновения эмоции выглядит следующим образом:

раздражитель;
возникновение физиологических изменений;
сигналы об этих изменениях в головной мозг;
эмоция.

Слабой стороной теории является следующее: одна и та же органическая реакция может сочетаться с самыми разными чувствами. Например, человек может дрожать от страха (по У. Джемсу, «мы боимся, потому что дрожим»). Но известно и то, что причиной дрожи может быть гнев. Аналогично, слезы – символ горя и печали. Но бывают слезы от злости или слезы радости.

Еще одной теорией, объясняющей механизмы возникновения эмоций, является эволюционная теория Ч. Дарвина.

В 1872 г. Ч. Дарвин опубликовал книгу «О выражении эмоций у человека и животных», которая явилась поворотным пунктом в понимании связи биологических и психологических явлений, в частности организма и эмоций. Ч. Дарвин показал, что во внешнем выражении разных эмоциональных состояний, в экспрессивно-телесных движениях много общего у антропоидов (человекообразных обезьян) и слепорожденных детей. Эти наблюдения легли в основу теории эмоций, которая получила название эволюционной. В соответствии с этой теорией эмоции появились в процессе эволюции как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям его жизни.

Третьей теорией, которую мы рассмотрим, будет биологическая теория эмоций П.К. Анохина.

В рамках этой теории эмоции рассматриваются как биологический продукт эволюции [27]. Суть ее заключается в том, что возникающие потребности приводят к возникновению отрицательных эмоций, которые способствуют наиболее быстрому удовлетворению потребностей оптимальным способом. Когда будет достигнут запрограммированный результат (потребность удовлетворена), тогда возникнет положительная эмоция. Она выступает как конечный подкрепляющий фактор.

Основные компоненты эмоций

Необходимо отметить, что влияние любой эмоции генерализованное, и физиологические системы и органы так или

иначе задействованы в эмоции. Из этого следует, что эмоции – сложный психический процесс, который включает в себя три основных компонента (Е.П. Ильин) [28]:

Физиологический – представляет изменения физиологических систем, возникающие при эмоциях (изменение частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, сдвиги в обменных процессах, гормональные).

Психологический – собственно переживание (радость, горе, страх).

Поведенческий – экспрессия (мимика, жесты) и различные действия (бегство, борьба).

Первые два компонента эмоций являются внутренними проявлениями, которые «замыкаются» внутри организма. Выход вовне эмоциональной энергии осуществляется благодаря третьему компоненту – поведению.

Функции эмоций

Под функциями эмоций подразумевают узкое природное предназначение, работу, выполняемую эмоциями в организме (Е.П. Ильин) [28].

Отражательно-оценочная функция. С точки зрения А.Н. Леонтьева эмоции оценивают значимость предметов и ситуаций для достижения целей и удовлетворения потребностей субъекта [36]. Особенностью эмоций является их отражательная способность «между мотивами и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности».

Побудительная функция. С.Л. Рубинштейн отмечает тот факт, что эмоция включает в себе и влечение, и желание, и стремление, направленное к предмету или от него [68]. Из оценки происходящего вытекает побуждение к действию.

Предвосхищающая функция. По мнению А.В. Запорожца и Я.З. Неверовича, данная функция проявляется в способности человека актуализировать в будущем свой закрепленный опыт. Эмоциональное предвосхищение опережает развитие

событий сигналом о том или ином исходе. А также описываемая функция способствует повышению уровня активности субъекта, направленной на достижение поставленной цели [65].

Регуляторная функция. Согласно исследованиям Я. Рейковского, регуляторная функция эмоций – это влияние эмоций на поведение. Ученый отмечает то, что эмоции могут формироваться как внезапно, возникая почти сразу после действия возбуждающего фактора, так и постепенно. Постепенное формирование эмоций не характеризуется специфическими проявлениями. Наблюдается лишь готовность организма к эмоциональной реакции. Затем проявляются организованные изменения: эмоции оказывают влияние на направление деятельности и поведения человека. Необходимо подчеркнуть, что одно и то же событие у разных людей может вызвать неодинаковые эмоциональные реакции. Это обусловлено тем, что регуляция действий проходит как через эмоциональную оценку происходящих событий, так и через актуализацию индивидуального опыта [66].

Синтезирующая функция. Эмоции соединяют, синтезируют в единое целое отдельные сопряженные во времени и пространстве события и факты. А.Р. Лурия показал, что совокупность образов, прямо или случайно связанных с ситуацией, породившей сильное эмоциональное переживание, образует в сознании субъекта прочный комплекс [62].

Смыслообразующая функция. Эмоции служат сигналом смыслообразующей силы мотива. Как отмечает А.Н. Леонтьев, любое событие имеет свою «предметную отнесенность», которой сопутствует аффективный сигнал, свидетельствующий о том, что именно это событие оставило у человека определенный эмоциональный осадок [36].

Защитная функция. Е.П. Ильин пишет, что такое сильное эмоциональное переживание, как страх, предупреждает человека о реальной или мнимой опасности, способствуя тем лучше продумыванию возникшей ситуации, более тщательному опре-

делению вероятности достижения успеха или неудачи, что защищает человека от неприятных последствий [28].

Экспрессивная функция. Базой для обоснования данной функции являются работы К. Изарда и П. Экмана [26; 83]. Эмоции за счет своего экспрессивного компонента принимают участие в установлении контакта с другими людьми в процессе общения с ними и воздействия на них. Очень часто эмоции сопровождаются органическими изменениями периферического характера (покраснением, побледнением, учащением дыхания, сердцебиения и т.п.), проявляются в так называемых выразительных движениях (мимике – движениях лица, пантомимике – движениях всего тела, вокализации – в интонации и тембре голоса).

Функций, так же, как и определений понятия «эмоции», намного больше, чем мы приводим в данном пособии, но мы используем те, которые, на наш взгляд, наиболее полно отражают значение эмоций в жизни человека.

Классификации эмоций

Многообразие эмоций, их качественных и количественных проявлений исключают возможность простой и единой классификации. Как отмечает К.И. Додонов [19], «создать универсальную классификацию эмоций вообще невозможно, поэтому классификация, пригодная для решения одного круга задач, оказывается недействительной при решении другого круга задач». Тем не менее, попытки дать универсальные классификации эмоций предпринимали многие ученые, и каждый из них выдвигал для этого собственное основание.

Например, Т. Браун в основу классификации положил временной признак, разделив эмоции на непосредственные, ретроспективные и проспективные.

И. Кант подразделял все эмоции на две группы, в основе которых лежала причина возникновения эмоций: эмоции сенсуальные и интеллектуальные.

Основоположник научной психологии В. Вундт считал, что число эмоций настолько велико (значительно больше 50 000), что язык не располагает достаточным количеством слов для их обозначения.

Противоположную позицию занимал американский психолог Э. Титченер. По его мнению, существует только два вида эмоционального тона ощущений: удовольствие и неудовольствие.

К.Э. Изард разработал классификацию эмоций по модальности (качеству эмоций) [26]. Он выделил 10 эмоций, являющихся «фундаментальными».

Это лишь небольшая часть из существующих в науке классификаций.

В настоящее время наибольший интерес представляет последняя из предложенных. Рассмотрим ее подробнее.

К.Э. Изард выделил следующие основные, «фундаментальные эмоции»:

Интерес (как эмоция) – положительное эмоциональное состояние, способствующее развитию навыков и умений, приобретению знаний, мотивирующее обучение.

Радость – положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность.

Удивление – не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства. Когнитивная эмоция, возникающая при возникновении неожиданной ситуации.

Страдание – отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей.

Гнев – эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта, направленного против испытываемой несправедливости, и сопровождающийся желанием устранить ее.

Отвращение – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами, соприкосновение с которыми вступает в резкое противоречие с идеологическими, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта.

Презрение – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее по отношению к объекту, демонстрирующему качества или поведение, которые субъект не позволяет себе демонстрировать, так как воспринимает их социально неприемлемыми.

Страх – отрицательное эмоциональное состояние, проявляющееся при получении субъектом информации о возможной угрозе его жизненному благополучию, о реальной или воображаемой опасности.

Стыд – отрицательное состояние, объектом которого является какой-либо поступок или качество субъекта.

Смущение – эмоциональное состояние, характеризующееся замешательством, ощущением неловкости.

Из соединения фундаментальных эмоций возникают такие комплексные эмоциональные состояния, как, например, тревожность, которая может сочетать в себе страх, гнев, вину и интерес. Каждая из указанных эмоций лежит в основе целого спектра состояний, различающихся по степени выраженности [70].

Наиболее существенной чертой эмоций является их субъективность. То есть, в сравнении с такими психическими процессами, как мышление и восприятие, помогающими объективно отражать окружающую действительность, эмоции необходимы для субъективного отношения человека к себе и к миру (Е.М. Белостоцкий) [7]. Значимым является не столько само осмысление эмоций, сколько их переживания, в связи с которым человек занимает к событию особую позицию.

Таким образом, термин «эмоции» имеет большое количество определений. Но так или иначе все они сводятся к тому, что эмоции – это психический процесс, влияющий на оценку значимости тех или иных факторов, действующих на человека,

и выражающийся в форме переживаний, включающий несколько компонентов и обладающий рядом функций. Понимание всех этих моментов дает более точное представление о самом человеке и о его поведении в различных ситуациях.

1.2 ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет) – последний из периодов дошкольного детства. Данный возраст характеризуется активным физическим и психическим развитием. В высшей нервной деятельности также отмечаются существенные изменения. Организм ребёнка в этот период свидетельствует о готовности к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим школьным обучением [71].

В старшем дошкольном возрасте на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, что приводит к существенным изменениям в психическом развитии. Данный возраст называют сензитивным для развития таких познавательных процессов как внимание, восприятие, мышление, память и воображение.

Мышление в данном возрасте становится словесно-логическим, то есть дошкольник способен понимать связи предметов и явлений, которые невозможно представить в наглядной форме и может самостоятельно выделять существенные признаки предмета, объединять различные признаки в целое представление о предмете, сравнивать предметы и выявлять различия в них.

Ведущей деятельностью старших дошкольника, как и в предыдущем возрастном периоде, остается сюжетно-ролевая

игра (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.) [8; 11; 12; 23; 37; 38]. Ребенок берет на себя роль взрослого со всеми его социальными и общественными функциями. Распределение ролей происходит до начала игры. Помимо сюжетно-ролевой игры к концу дошкольного возраста у детей появляются игры с правилами [73].

К концу дошкольного возраста ребенок овладевает всеми звуками родного языка и правильно употребляет их в речи.

К 6-7 годам ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой [11].

Развивается и само общение как вид деятельности [37]. Большую значимость в старшем дошкольном возрасте приобретает общение со сверстниками.

В старшем дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов, появляются такие социальные потребности, как потребность в признании взрослого и в признании сверстников. Старшие дошкольники начинают усваивать систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения. Дети учатся сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так, как хочется в данный момент, а так, как надо [84].

Достижением старшего дошкольного возраста является формирование внутренней социальной позиции, осознание своего социального «я». Появляется стремление к тому, чтобы занять более «взрослое» положение в жизни [61].

К вышеперечисленным особенностям психического развития детей старшего дошкольного возраста также относится развитие эмоций [74; 76].

Отметим, что дошкольный период сам по себе является сензитивным для развития способности детей к произвольной регуляции эмоций. В это время эмоции детей носят непосред-

ственный характер, не подчинены давлению социального окружения. Дошкольники учатся понимать эмоции, принимать их и полноценно выражать [45].

К старшему дошкольному возрасту ребенок начинает осознавать и обобщать свои переживания, отмечается формирование устойчивой самооценки, а также соответствующее ей отношение к успехам и неудачам (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Д.Б. Эльконин) [12; 65; 85].

К пяти годам ребенок способен узнавать по пиктограмме и называть следующие эмоции: радость, грусть, гнев, удивление, испуг. Ребенок знает способы выражения и изменения этих эмоций, умеет определить эмоциональные состояния у героев сказки (Р.Ж. Мухамедрахимов) [44].

А.М. Щетинина описала типы восприятия эмоций, опираясь на ряд параметров: выделение экспрессивных признаков и обозначение эмоции словом; степень дифференцированности экспрессии; степень обобщенности; степень выраженности эмоционального отношения и эмпатии [82]. Рассмотрим каждый отдельный тип.

Довербальный тип. Эмоция словом не обозначается, ее опознание выявляется, когда ребенок принимает выражение лица, соответствующее характеру конкретной ситуации («он, наверное, мультик смотрит»).

Диффузно-аморфный тип. Ребенок называет эмоцию, но воспринимает ее поверхностно, нечетко («так нарисовано», «он веселится»). Эталон эмоции еще не сформирован, а его составляющие элементы не дифференцированы.

Диффузно-локальный тип. Воспринимая выражение эмоции глобально и поверхностно, ребенок начинает выделять отдельный, часто единичный элемент экспрессии (в большинстве случаев – глазами).

Аналитический тип. Эмоция опознается благодаря элементам экспрессии. В подавляющем числе случаев ребенок опирается на выражение лица, а не на позу.

Синтетический тип. Обобщенное, целостное восприятие эмоций, а не глобальное и поверхностное («злая она, потому что вся злая: и лицо, и стоит зло»).

Аналитико-синтетический тип. Ребенок выделяет элементы экспрессии и их обобщения («у малыша удивленное выражение лица; он глаза широко открыл, и ротик открыт немножко, и брови высоко»).

Тип восприятия эмоций с возрастом изменяется и совершенствуется: от довербального и диффузно-аморфного с элементами дифференциации единичных признаков экспрессии к аналитико-синтетическому восприятию – с преобладанием анализа или синтеза. Однако, тип восприятия экспрессии зависит не только от возраста, накопленного опыта, но и от модальности эмоции.

Также в данный период начинают усваиваться этические оценки, на основании которых происходит дифференцирование самими детьми всех поступков на хорошие и плохие. Эмоциональное отношение к человеку и этическую оценку его поступков можно обнаружить, анализируя восприятие старшими дошкольниками литературных произведений (В.И. Яшина, Е.А. Ставцева) [87].

Согласно наблюдениям Е.И. Изотовой, постепенно ребенком-дошкольником осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций: интонация, мимика и пантомимика. Эти открытия помогают ему глубже воспринимать переживания окружающих [27].

Как отмечают А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, дети в старшем дошкольном возрасте могут правильно различать и сравнивать эмоции, воспроизводить эмоции по образцу или

самостоятельно [65]. К старшему дошкольному возрасту происходит расширение гаммы эмоций: ребенок может испытывать эмоции радости, страха, грусти, стыда, презрения, смущения и т.д.

Старший дошкольник постепенно овладевает навыками произвольного поведения, учится управлять эмоциями. Т.В. Гребенщикова объясняет это тем, что в дошкольном возрасте повышаются возможности дифференциации сообщения экспрессивных признаков в идентификации и понимании эмоций. Немаловажную роль играет и включение речи в эмоциональные процессы ребенка (вербализация эмоций), которое обеспечивает интеллектуализацию и осознанность эмоций [14].

Г.В. Фадина утверждает, что основные линии эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста заключается в следующем:

- усложнение эмоциональных проявлений и их регулирования в деятельности и поведении;
- формирование моральных и социальных эмоций, происходит становление эмоционального фона психического развития детей;
- дети овладевают навыками эмоциональной регуляции, что позволяет им сдерживать резкие выражения чувств и перепадов настроения [75].

Подводя итог, можно сказать, что эмоции – показатель психического и физического состояния ребёнка. В старшем дошкольном возрасте закладывается основа понимания всех эмоций: как своих, так и эмоций окружающих. Преобладающими эмоциями детей данной возрастной категории являются первичные эмоции. От того как ребенок научится управлять и узнавать эти эмоции, зависит дальнейшая более тонкая дифференциация вторичных, более сложных, эмоций. Ребенок учится контролировать свои эмоции и правильно понимать эмоции других лю-

дей. Усваиваются социальные формы выражения эмоций, происходит освоение навыков эмоциональной регуляции, в первую очередь, благодаря речевому развитию.

Контрольные вопросы и задания к главе 1

1. Составьте таблицу: «Понятие эмоций в психолого-педагогической литературе».

Таблица – Понятие эмоций в психолого-педагогической литературе

Определение эмоций		
№	Автор	Определение
1		
.....		
Основные компоненты эмоций		
№	Компоненты	Сущностные характеристики компонента
1		
.....		
Функции эмоций		
№	Функции	Сущностные характеристики функции
1		
.....		

2. Приведите пример практического применения классификации эмоций по К.Э. Изарду.

5. Подумайте и скажите: что приводит к возникновению отрицательных эмоций у детей дошкольного возраста?

6. Объясните, для чего человеку необходимы эмоции?

7. Как использовать знания биологической теории происхождения эмоций П.К. Анохина на практике?

8. Дайте характеристику типам восприятия эмоций, характерным детям дошкольного возраста.

8. Подумайте и скажите: для чего необходимо включение речи в эмоциональные процессы ребенка?

9. Для чего дефектологу нужно знать основные направления эмоционального развития детей дошкольного возраста?

10. Подтвердите примерами роль эмоций в психическом и физическом развитии детей дошкольного возраста.

ГЛАВА 2

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

У детей с ОВЗ имеется ряд вторичных отклонений в психофизическом развитии, обусловленных первичным дефектом (нарушение зрения, слуха, деятельности ЦНС, речи и др.), что отражено в многочисленных исследованиях (Р.М. Боскис, Т.Н. Волковская, Л.А. Дружинина, Е.А. Екжанова, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, О.С. Никольская, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, О.Г. Приходько, Л.И. Солнцева, С.Н. Сорокоумова, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова, Е.В. Шереметьева и др.). Всем детям с ОВЗ характерно недоразвитие эмоциональной сферы; большие трудности возникают в процессе коммуникации со сверстниками и незнакомыми взрослыми; у детей отмечается моторная недостаточность, нарушены координация, согласованность, точность выполнения движений, замедление темпов формирования разнообразных двигательных навыков. Также в структуре вторичного дефекта отмечается снижение психической активности, в том числе познавательной деятельности [3; 4; 57; 58; 72; 88].

Следует отметить, что любой дефект, по мнению Л.С. Выготского, А.В. Запорожца и др., сопровождается изменениями в эмоциональном развитии ребёнка, влекущим трудности его социализации.

По данным современных исследователей (В.Ю. Федоренко, Л.А. Ремезова, Т.З. Стернина, Н.В. Бабкина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, С.Н. Сорокоумова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко, О.С. Никольская, В.З. Денискина, О.В. Защирина, Л.М. Шипицына), у детей с ОВЗ отмечается недоразвитие чувств, нестабильность эмоциональных состояний и проявлений, недостаточная дифференциация, целостность осмысления и понимания эмоций других людей, произвольность эмоций. Указанные особенности проявляются в различных видах детской деятельности и, в свою очередь, затрудняют ее полноценное и своевременное становление.

Т.В. Марковская [42], изучая развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, отмечает, что их эмоциональная нестабильность является причиной содержательной бедности общения и нелогичности поведения. Дети не могут передать свои эмоции, чувства не только публично, но и в обычном разговоре. При реализации своих коммуникативных потребностей дошкольники не адекватно используют средства внешнего выражения эмоций: экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, мимика, выразительные вокализации, выразительные движения тела), предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, позы, используемые для целей общения).

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская [47] обращают внимание на выраженные трудности формирования аффективной сферы у детей с аутизмом. Нарушение развития эмоционального контакта и взаимодействия ребенка с близкими обусловлено, по мнению авторов, существующими проблемами в его выносимости, проявляющимися как в социальных контактах, так и во взаимодействии со средой в целом. Отсутствие же эмоционального контакта еще более усугубляет биологические предпосылки нарушения аффективного развития ребенка, в том числе

в эмоциональной привязанности и способности понимать переживания другого человека.

Недостаточность и незрелость эмоций отмечается и у детей с задержкой психического развития (Н.В. Бабкина, Т.А. Власова, Е.И. Изотова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Е.М. Самодумская, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульенкова, Г.В. Фадина и др.).

К.С. Лебединская [34], характеризуя эмоциональную сферу детей с задержкой психического развития (ЗПР) различной этиологии, отмечает, что у одних проявляется непосредственность и яркость эмоций, но при этом они поверхностны и нестойки, у других – отсутствует живость эмоций, их яркость и тонкость оттенков. Детям с ЗПР характерна недостаточная дифференциация эмоций. Они способны распознавать базовые эмоции, однако испытывают трудности в процессе идентификации производных эмоциональных состояний. По утверждению Н.В. Фроловой [79], у детей с ЗПР снижена способность контролировать собственные эмоции, регулировать внешние эмоциональные реакции и осознавать причины тех или иных настроений у себя и у окружающих. Эмоциональная неустойчивость не позволяет детям на продолжительное время сконцентрироваться при реализации любой деятельности (К.С. Лебединская).

Нарушения зрения у детей, сужая сферу их чувственного познания, влияют на восприятие, степень проявления отдельных эмоций и их внешнее выражение (Г.В. Григорьева, В.З. Денискина, В.П. Зубкова, Т.В. Корнева, Л.Б. Осипова, Н.А. Яковлева). Как отмечают ученые, мимика, жесты, пантомимика у детей вялые, бедные, маловыразительные и выполняются не в полном объеме, не всегда адекватно, отличается однообразием и повторяемостью, а наибольшую эмоциональность дошкольники с нарушениями зрения проявляют в речи – в интонации, темпе, громкости [15; 17; 20; 21; 25; 31; 49–56].

Исследования В.З. Денискиной, Л.А. Ремезовой свидетельствуют о том, что дети данной категории получают фрагментарную информацию о выразительных движениях лица и тела собеседника. При общении они концентрируют внимание на выражении лица, а пантомимика и позы характеризуются детьми лишь как внешние особенности человека, носят необобщенный характер (т.е. привязываются к конкретной ситуации) и не воспринимаются как источник информации об эмоциях говорящего.

По результатам исследований Л.А. Дружининой, Л.А. Ремезовой установлено, что преобладающими эмоциональными состояниями детей с нарушениями зрения являются тревожность, настороженность и напряженность, в результате чего у них доминируют отрицательные эмоции.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что в структуре дефекта детей с ОВЗ отмечается недоразвитие эмоций (сложность распознавания, выражения, контроля, произвольности проявления эмоций, правильного понимания эмоциональных состояний окружающих людей).

2.2 ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В данном параграфе буду более подробно рассмотрены особенности эмоций детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Развитие эмоций у детей с нарушениями зрения, проходит особый путь. Если ребенок с нарушениями зрения имеет врожденную патологию, то путь его психического развития является своеобразным как по темпу психического развития, так и по качественной его характеристике (Л.И. Фильчикова) [78]. Так,

у детей с нарушениями зрения наблюдается замедленность темпа развития эмоций по сравнению с нормально видящими детьми, недостаточная сформированность представлений о социальных эталонах эмоций.

Характеристика способности узнавать и соотносить графические изображения эмоций (радость, страх, удивление, гнев, презрение, отвращение, горе, интерес, стыд, вина)

Результаты экспериментального изучения эмоций дошкольников с нарушениями зрения, проведенные Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой, П.В. Волгиной, показали, что адекватно идентифицировать графические изображения базовых эмоций демонстрируют 70 % детей. 58 % детей допускают ошибки, задают уточняющие вопросы взрослому, могут несколько раз поменять свое решение в процессе узнавания эмоции в графическом изображении (пиктограмме). 30 % детей не проявляют заинтересованность в узнавании изображений эмоций, часто отказываются от выполнения заданий, отвлекаются, осуществляют поиск пиктограмм хаотично – «наугад».

Легче всего дети идентифицируют эмоции «радость» и «гнев» – 70 % детей не допустили ошибок при их узнавании и назывании. Это можно объяснить тем, что данные эмоции достаточно контрастны по своим проявлениям. Дети с нарушениями зрения часто путают пиктограммы «горе» и «стыд» друг с другом, не уверены в правильности выбора нужной карточки и обращаются к взрослому за советом или одобрением своих действий. Наиболее трудными для восприятия для детей оказались эмоции «вина», «интерес» и «стыд». Данные результаты свидетельствуют о том, что дети не могут осуществлять тонкую дифференцировку эмоций.

Характеристика способности распознавать графические изображения эмоций и воспроизводить их с помощью экспрессивных средств (мимики, пантомимики); соотносить со словом-названием и с конкретной жизненной ситуацией, изображенной на рисунке

При отображении эмоций дети с нарушениями зрения испытывают трудности в выполнении таких действий, как поднятие брови, сморщивание носа, надувание щек. К тому же, не всегда адекватному проявлению эмоций сопутствуют навязчивые движения: надавливание пальцами рук на веки, частые взмахивания и потряхивания руками, покачивания головой (Л.А. Ремезова) [67].

Мимика, жесты, пантомимика у детей с нарушениями зрения вялые, бедные, маловыразительные и выполняются «так, как получится» (Г.В. Григорьева, В.З. Денискина, Н.А. Яковлева) [15; 17; 86].

По данным Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой, П.В. Волгиной, 17 % дошкольников не могут распознать все графические изображения эмоций и назвать их, изобразить экспрессивные признаки эмоций, объяснить, для каких жизненных ситуаций они характерны. 40 % детей допускают ошибки при назывании эмоций, не всегда могут дать соответствующие пояснения. Наиболее успешно дети демонстрируют яркие, часто встречаемые в повседневной жизни, и поэтому понятные им эмоции, такие как «радость», «страх», «гнев», «горе». После озвучивания взрослым названия эмоции, некоторые дети сами приводят примеры, в которых данные эмоции ими были испытаны или замечены у собеседника.

42 % детей определяют весьма ограниченное число эмоций, их выражение с помощью экспрессивных средств крайне затруднено, часто неадекватно. При выражении эмоций дети не всегда используют мимику, а жесты носят характер повтора действий с предметами. Например, эмоция «отвращение» может

быть показана как жест отодвигания тарелки, при этом лицо ребенка остается амимичным.

При выполнении задания «Соотнеси эмоцию с ситуацией, изображенной на рисунке» только 20 % детей смогли адекватно соотнести эмоцию с ситуацией, в которой она проявляется, объяснить свой выбор. 55 % детей долго рассматривают предложенные ситуации, сомневаются в выборе, нуждаются в помощи взрослого. 25 % детей дают названия эмоциям хаотично, не задумываясь, на вопросы отвечают или неохотно, или игнорируют их.

У детей вызывают трудности поиск и идентификация таких эмоций, как «интерес», «стыд», «вина». Эмоции «презрение» и «отвращение» дети с нарушениями зрения или путают между собой, или вовсе не узнают; без труда распознают ярко выраженные эмоции: «радость» и «гнев».

Дети с патологией зрения получают, в сравнении с нормально видящими сверстниками, фрагментарную информацию о выразительных движениях лица и тела собеседника. Для данной категории детей характерно и то, что они концентрируют внимание на выражении лица, но не придают должного значения позе и жестам собеседника, это приводит к неточностям или ошибкам в определении эмоций и эмоционального состояния другого человека (Л.А. Ремезова) [63].

Об этом же свидетельствуют и исследования Г.В. Григорьевой, в ходе которых выявлено, что пантомимика и позы собеседника в процессе общения характеризуются детьми с нарушениями зрения лишь как внешние особенности человека, носят необобщенный характер (т.е. привязываются к конкретной ситуации) и не воспринимаются как источник информации об эмоциях говорящего [15].

В.Ю. Федоренко в своих исследованиях подчеркивает то, что для дошкольников с нарушениями зрения характерен недостаток целостности осмысления и понимания эмоций других

людей [77]. Представления о внутреннем мире людей и их эмоциональных переживаниях остаются для детей с нарушениями зрения поверхностными, также у детей отмечаются трудности в восприятии и понимании эмоционального содержания литературных произведений (Е.В. Каракулова).

Характеристика способности выразить эмоции с помощью экспрессивных средств, управлять ими на занятиях, прогулке, в процессе самостоятельной деятельности

Эмоции как специфическое отражение внешнего мира проявляются в субъективном отношении человека к действительности. Разумеется, нарушения зрения, сужая сферу чувственного познания, влияют на степень проявления отдельных эмоций и их внешнее выражение.

Как отмечает Ф. Цех [80], ряд общебиологических потребностей (в еде, сне) удовлетворяются детьми с нарушениями зрения так же успешно, как и нормально видящими детьми, и эмоции, возникающие при удовлетворении этих потребностей, будут зависеть лишь от того, какое место занимает данная потребность в структуре потребностей и насколько полно она удовлетворена. Поэтому здесь вряд ли будут наблюдаться какие-либо различия между детьми с нарушенным зрением и нормально видящими. Что же касается потребностей, удовлетворение которых связано с нормальным функционированием зрительного анализатора, то в данном случае нарушения оказывают влияние на знак (положительный или отрицательный) и глубину эмоций.

Например, наблюдаемые отрицательные эмоции у детей с нарушениями зрения или отсутствие эмоциональной реакции на некоторые объекты можно объяснить в одном случае неудовлетворением познавательных потребностей, а в другом – отсутствием потребности познать данный объект.

Однако, ряд объектов, предметов, ситуаций, почти не вызывающих эмоций у нормально видящих, у детей с дефектом

зрения вызывают сильные эмоциональные переживания (А.Г. Литвак) [39].

Дети с нарушениями зрения недостаточно хорошо понимают мимику, с трудом её усваивают, что оказывает отрицательное влияние на общение с окружающими людьми [41]. Так, при разговоре для слепых детей с остаточным зрением характерно «наступление» на собеседника. Это вызвано желанием лучше разглядеть говорящего: если он отходит подальше, то дети с патологией зрения подвигаются за ним. При неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей, он испытывает эмоции разочарования, обиды или гнева.

Согласно исследованию В.П. Зубковой, у детей со зрительной патологией показатели в использовании пантомимических средств гораздо ниже, чем у нормально видящих сверстников [25]. Это говорит о том, что дети с нарушениями зрения имеют трудности применения пантомимики в повседневной жизни. Отмечен тот факт, что детьми практически не используется пантомимика в отрыве от мимики, в силу того, что сама пантомимика не является для дошкольников с нарушениями зрения достаточно информационной базой в выражении эмоций и состояний. Но даже совместное использование данных эмоциональных компонентов (мимики и пантомимики) у детей со зрительной патологией отличается однообразием и повторяемостью.

По результатам наблюдений Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружиной, П.В. Волгиной установлено, что 40 % детей с нарушениями зрения не всегда контролируют свои эмоции и могут адекватно анализировать эмоциональное состояние других людей; 60 % не проявляют подобных умений.

В 75 % случаев дети адекватно выражают эмоции «радость», «обида», «гнев», «грусть», однако произвольность их проявления весьма снижена (экспрессивная форма их выражения не всегда соответствует текущей социальной или коммуникативной ситуации). В игровой и самостоятельной деятельности

дети чаще проявляют эмоции «гнев», «обида». Эмоция «радость» чаще проявляется на занятиях или в процессе игр при условии успеха в деятельности и одобрения взрослыми или сверстниками.

От 60 до 100 % детей неадекватно передают эмоции «страх», «удивление», «вина» с помощью мимики и пантомимики, не могут выразить свое эмоциональное состояние в речи. 38 % детей при проявлении эмоции «вина» используют только предметно-действенные средства их выражения (например, накручивание подола платья или рубашки на палец, манипуляции мелкими предметами и др.). Часто внешнее проявление эмоций «страх» и «вина» идентично эмоции «обида»: дети плачут, отходят в сторону или подходят к взрослому. Проявление эмоции «удивление» часто идентично проявлению эмоции «радость», при этом активно используются пантомимические и предметно-действенные средства, не характерные для выражения этой эмоции: дети подпрыгивают, хлопают в ладоши.

Такое проявление эмоций затрудняет понимание их другими детьми. Данная ситуация наряду со сниженным у детей с нарушениями зрения чувством эмпатии, коммуникативных умений, недостаточностью зрительного восприятия, часто эгоцентрической позицией являются причиной трудностей при определении эмоций других людей (Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина). Вследствие этого у детей возникают конфликты в общении, ссоры, драки [56]. Следует отметить, что в играх весьма часто как негативные, так и положительные эмоции детей проявляются с помощью предметно-действенных средств: дети начинают толкать, ударять друг друга, выхватывать игрушки из рук и т.п.

Как отмечает отечественный психолог Т.В. Корнева [31], наибольшую эмоциональность дошкольники с нарушениями зрения проявляют в речи – в интонации, темпе, громкости. Также дети с нарушениями зрения обнаруживают более высокую точность в распознавании разнообразных эмоциональных

состояний человека по его экспрессивной речи. А.А. Крогиус отмечает исключительные способности таких детей понимать эмоциональные состояния на основе изучения самых «тонких изменений голоса собеседника» [33].

Характеристика эмоциональных состояний

Обратим внимание на то, что степень тяжести зрительного дефекта оказывает влияние на яркость отдельных эмоций и на особенности развития эмоциональных состояний [22]. «Понимание своего отличия от нормально видящих сверстников», как отмечал В.И. Лубовский, способствует появлению в возрасте 5 лет тяжелых эмоциональных состояний [40].

Например, налить в стакан воды в присутствии зрячих, пользуясь обычным способом (контролируя уровень воды при помощи пальца, опущенного в сосуд), для человека с нарушенным зрением становится проблемой, у него возникает ощущение, что за ним наблюдают. Такой человек в данной ситуации становится центром внимания, что вызывает с его стороны раздражение.

В специальной литературе также отмечается тот факт, что дети с нарушениями зрения менее эмоциональны, более спокойны и уравновешены, чем дети с нормальным развитием.

Однако, по результатам исследования Л.А. Ремезовой выявлено и то, что тревожность, настороженность и напряженность являются преобладающими эмоциональными состояниями детей с нарушениями зрения, в результате этого у них доминируют отрицательные эмоции [63].

П. Хастингс обнаружил, что слабовидящие дети показывают большую эмоциональность по сравнению с тотально слепыми детьми. Интересно, что дети школ-интернатов показали большую неуверенность при самооценке, чем дети из семьи. Данный факт свидетельствует о том, что окружение, в котором живет ребенок, играет важную роль в формировании эмоций у детей с нарушениями зрения.

Подводя итог необходимо отметить, что представления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения об эмоциях, способность их узнавать, проявлять, управлять ими отличаются неоднородностью. Выделим общие особенности эмоций детей с нарушениями зрения:

- не у всех детей есть четкое представление о том, что такое эмоция и с помощью каких невербальных средств она может быть выражена;

- к старшему дошкольному возрасту для некоторых детей с нарушенным зрением остаются незнакомы некоторые базовые эмоции; такие эмоции, как «интерес», «стыд», «вина», «презрение» и «отвращение» для большинства детей являются недоступными их пониманию; дети определяют эмоции, которые сильно отличаются друг от друга (радость, грусть);

- знания об эмоциях и эмоциональных состояниях других людей недостаточно сформированы, наблюдается неточность в их интерпретации;

- представления детей об эмоциях, испытываемых в той или иной ситуации, остаются поверхностными, инфантильными и не всегда соответствуют действительности;

- дети осуществляют недостаточный контроль собственных эмоций, их адекватное проявление; присутствуют резкие выражения чувств;

- отмечается эмоциональная лабильность;

- значительно снижена способность определения эмоций других людей, из-за этого возникают недопонимание и конфликты со сверстниками.

Контрольные вопросы и задания к главе 2

1. В чем проявляется недоразвитие эмоциональной сферы у дошкольников с ОВЗ?

2. Выделите специфические особенности эмоций дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

3. Каким образом в коррекционном процессе необходимо учитывать специфические особенности недоразвития эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР? В чем проявляются особенности эмоций детей данной категории?

4. Обоснуйте, с какой целью дефектологу необходимо знать специфические особенности недоразвития эмоциональной сферы дошкольников с РАС?

5. Объясните влияние сферы чувственного познания дошкольников с нарушениями зрения на проявление отдельных эмоций?

6. Объясните отсутствие или трудности понимания детьми с нарушениями зрения базовых эмоций?

7. Могут ли, на Ваш взгляд, быть затруднения в организации и проведении коррекционных мероприятий с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения из-за недостаточно сформированных у них знаний об эмоциях и эмоциональных состояниях других людей?

8. Может ли недостаточный контроль собственных эмоций у детей с нарушениями зрения влиять на межличностные отношения в группе сверстников?

9. Обоснуйте, для чего необходимо изучать состояние эмоций у дошкольников с нарушениями зрения?

ГЛАВА 3
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ

3.1 ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1.1 Задачи по развитию эмоций и эмоциональной сферы дошкольников в примерных адаптированных основных образовательных программах

На современном этапе развития теории и практики специального и инклюзивного образования в России и за рубежом особую актуальность приобретают вопросы необходимости обновления содержания воспитательной работы, усиления роли воспитания детей дошкольного возраста как средства их успешной социализации, реабилитации и интеграции в общество, что нашло свое отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации»¹

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

(2012) и в трудах отечественных и зарубежных ученых. Содержание образования должно быть направлено на развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии социокультурными ценностями.

Период дошкольного детства наиболее благоприятен для умственного, физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания детей, их всестороннего развития, а также удовлетворения эмоциональных, социальных и духовных потребностей. Именно в этом возрасте ребенок начинает овладевать человеческой культурой, практическими способами взаимодействия с окружающим миром (А.В. Добрин, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова) [18; 54; 59]. С этих позиций обосновывается необходимость эмоционального развития детей.

Развитие эмоциональной сферы, в частности развитие эмоций, происходит за счет всех видов деятельности ребенка и общения со взрослыми и сверстниками. Данная позиция нашла свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013)², где показана необходимость создания условий для развития личности, мотивации и способностей детей в различных сферах деятельности. Большая роль отводится эмоциональному развитию дошкольников, формированию у них социальных эмоций и основных культурных способов деятельности. Дошкольник учится понимать не только свои эмоции, но и эмоции других людей. Воспринимаемая речь, мимика и пантомимика является внешним признаком той или иной эмоции.

Дети с ограниченными возможностями здоровья резко ограничены в овладении эмоциями по подражанию, не умеют

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17.10.13, № 1155 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/

адекватно их воспроизводить, трактовать. В результате некоторые из них к старшему дошкольному возрасту не овладевают представлениями о базовых эмоциях даже на уровне детей трехлетнего возраста. Поэтому коррекционная работа по формированию навыков владения эмоциями, речевыми и неречевыми средствами их выражения (мимики, пантомимики) является для детей с ОВЗ одним из основных источников познания значения и способов взаимодействия и общения с помощью речи, выразительных движений лица и тела.

Развитие эмоций детей с ОВЗ входит в содержание многих образовательных программ. В одних программах развитие эмоций занимает центральную позицию, а в других – их развитие, оставаясь значимым компонентом образования дошкольников с ОВЗ, вплетено в общую канву задач.

В соответствии с Примерными адаптированными основными образовательными программами (АООП) дошкольного образования (ДО) детей с ОВЗ разных категорий (детей с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием, слепых детей, глухих, слабослышающих и позднооглохших детей, детей с тяжелыми множественными нарушениями развития), коррекционная работа по развитию эмоций должна осуществляться в рамках следующих образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Рассмотрим программные задачи данных областей (обобщенные, выбранные из примерных АООП ДО детей с ОВЗ разных категорий), которые, на наш взгляд, наиболее полно отражают значимость эмоционального развития дошкольников с ОВЗ, более детально.

«Социально-коммуникативное развитие». К коррекционным задачам образовательной области относятся:

организация и вовлечение детей в эмоционально насыщенные ситуации общения со сверстниками и взрослыми, побуждающие детей проявлять эмоции и осваивать опыт их мимического и пантомимического выражения;

воспитание эмоционального отклика на игру;

развитие социальных эталонов о базовых эмоциях (интерес, горе, радость, удивление, страх) с расширением их ряда и обогащением опыта произвольного воспроизведения (по просьбе взрослого, в играх);

стимулирование речевого общения для сообщения о своих желаниях, самочувствии и эмоциональном состоянии (радость, грусть, обида, удивление);

развитие умения выражать свое эмоциональное отношение к поступкам, действиям, ситуациям, событиям, состояниям и явлениям окружающего мира.

Образовательная область «Познавательное развитие» содержит блок задач по развитию и обогащению познавательных чувств и эмоций.

«Речевое развитие». К коррекционным задачам этой образовательной области можно отнести следующие:

обеспечение развития эмоционального контакта ребенка с родителями и окружающими близкими людьми;

развитие способности к интонационной выразительности речи: произнесение предложений с различной эмоциональной окраской, передавая голосом эмоции радости, грусти;

стимулирование потребности использовать при общении со взрослым или другим ребенком не только невербальные средства, но и речевые высказывания;

развитие интонационной выразительности речи и обучение произношению фраз с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией.

В рамках области «Художественно-эстетическое развитие» выделяются коррекционные задачи:

побуждение детей к эмоциональному переживанию в изучении и оценке выразительности форм предметов;

расширение опыта наблюдения предметов и явлений окружающей действительности с их последующей эмоциональной оценкой;

обогащение опыта созерцания объектов и явлений природы, художественно-иллюстративных материалов с последующим обсуждением переживаемых эмоций и чувств;

развитие умения согласовывать движения с началом и окончанием звучания музыки, изменять движения в соответствии с изменением ритма и характера мелодии;

развитие эмоциональной отзывчивости, формирование интереса к красоте окружающего мира, знакомство и освоение разных видов художественной деятельности (изобразительной, театрализованной, музыкальной), формирование художественных способностей.

Образовательная область «Физическое развитие» включает коррекционную задачу, направленную на поддержание эмоционального благополучия детей и воспитание у них позитивного отношения как к себе, так и к окружающим.

Таким образом, мы видим, что задачи, направленные на развитие эмоций, включены в каждую из образовательных областей и тесно взаимосвязаны.

Реализация перечисленных задач происходит через различные виды детской деятельности, к которым, согласно ФГОС ДО (пункт 1.2), относятся как познавательная и исследовательская деятельности, так и игровая деятельность. Одним из видов игровой деятельности является театрализованная деятельность.

3.1.2 Понятие театрализованной деятельности

Театрализованная деятельность подразумевает разыгрывание детьми сказок, рассказов, инсценировок. Она обладает

большими потенциальными возможностями в развитии эмоций детей. В контексте данного вида деятельности происходит развитие личности каждого ребенка, дети через взаимодействие друг с другом учатся как понимать эмоции собеседника, так и адекватно выражать свои собственные [1; 5; 24; 30].

Театрализованная деятельность, по убеждению И.Г. Андреевой, не сводится только к подготовке выступлений детей и включает просмотр спектаклей, их обсуждение, упражнения по формированию вербальной и невербальной выразительности исполнения, по этике, с целью социально-эмоционального развития детей [2]. В дошкольном возрасте процесс театрализованной деятельности проходит в игровой форме. Театрализованная игра – яркая в чувственном взаимоотношении деятельность, позволяющая в доступной форме выражать эмоции, переживания.

Обучение детей театрализованной деятельности предполагает знакомство с различными видами театров [10]. Овладение ими происходит в определенной последовательности.

Театр на фланелеграфе.

Для этого используется двухцветный (темная и светлая сторона) фланелеграф и цветные или силуэтные фигурки, наклеенные на фланель. Фланелеграф является одним из основных атрибутов оборудования кабинета тифлопедагога и групповой комнаты. Используется ежедневно в коррекционных целях. Выкладывание на фланелеграфе различных сюжетов вызывает большой эмоциональный интерес у детей.

Теневой театр.

Основан на использовании плоских кукол, которые находятся между источником света и экраном либо накладываются на него. Наиболее отвечает требованиям развития зрительного восприятия детей и формирования у них предметных представлений.

Пальчиковый театр.

Пальчиковый (ручной) театр — это набор фигурок-персонажей, которые надеваются на отдельный палец.

Эффективен для развития мелкой моторики кистей рук, формирует умение сопрягать речь с движением.

Настольный театр.

Это плоскостные (куклы-картинки) или обычные игрушки (куклы-игрушки), которыми ежедневно играют дети. Сценическая площадка – детский стол, фланелеграф.

Кукольный театр (игрушки-рукавички, куклы би-ба-бо, куклы-марионетки).

Драматизация (постановка театрализованного спектакля) – это такая деятельность, в процессе которой прочитанное, увиденное или услышанное воспроизводится «в лицах», при помощи различных выразительных средств (интонации, мимики, жеста, позы, действия, мизансцены).

Эти виды театра незаменимы в формировании интегративных качеств, таких как: любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, умение взаимодействовать со сверстниками. Большие потенциальные возможности они имеют для развития дикции, выразительности речи, интонации, тембра голоса, мимике, пантомимике – экспрессивных средств выражения эмоций.

В современных исследованиях [6; 10; 43; 46; 48; 64] подчеркивается роль театрализованной деятельности в воспитании и развитии дошкольников. Она рассматривается как эффективное средство социализации ребенка (М.И. Дедюкина, А.Д. Насибуллина, М.Г. Ноговицына, Л.Б. Осипова, Э.Ш. Шаукенова), приобщения его к социокультурным ценностям (И.С. Мартынова), раз-

вития у ребенка всех компонентов речи, в том числе – выразительности (И.Г. Андреева, Л.А. Макаренко), активности, самостоятельности, творчества (И.Г. Андреева, Л.Б. Осипова), коммуникативных качеств личности, вкуса, чувств и эмоций (О.Н. Бакаева, Л.Н. Мартынова), развития и устойчивости эмоционально-волевой сферы, осознания причин различных настроений (Н.В. Фролова), социально-эмоционального и интеллектуального формирования ребенка (И.Г. Андреева, И.В. Зотова, А.Е. Крайчак, А.Д. Насибуллина, Э.Ш. Шаукенова).

Согласно утверждениям, К. Изарда [26], Я. Рейковского [66], для театрализованной деятельности характерны произвольность и произвольная эмоциональная экспрессия (К. Изард), эмоциональные действия (Я. Рейковский). Следует отметить, что, участвуя в театрализованных играх, дети эмоционально переживают поступки своего героя; перевоплощение в конкретного персонажа представляет собой образное моделирование эмоций. Ученые акцентируют значимость театрализованной деятельности в формировании у детей положительных чувств, эмоций, произвольности экспрессивных средств их выражения, общего равновесия, удовлетворенности от деятельности, установления доброжелательных, конструктивных отношений с окружающими.

Это раскрывает возможности применения театрализованной деятельности в контексте коррекционной работы по развитию эмоций у детей с ОВЗ.

3.1.3 Роль театрализованной деятельности в развитии эмоций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

В коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ театрализованная деятельность является важным компонентом об-

разовательного процесса [10; 13; 29; 32]. В процессе театрализованной деятельности у детей с нарушениями зрения совершенствуются формы и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки.

В дошкольном возрасте впервые появляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны сверстников и окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими. В театрализованной деятельности дети присматриваются друг к другу, оценивают друг друга и в зависимости от таких оценок проявляют или не проявляют взаимные симпатии. Качества личности, обнаруживаемые ими в театрализованных играх, определяют формирующиеся взаимоотношения.

В процессе театрализованной деятельности и подготовке к ней между детьми складываются отношения сотрудничества, взаимопомощи, разделения и кооперации труда, заботы и внимания друг к другу. Дети учатся воспринимать и передавать информацию, ориентироваться на реакции собеседника, зрителей и учитывать их в своих собственных действиях.

Театрализованная деятельность позволяет решать широкий круг задач.

Данный вид деятельности выступает, как средство развития у детей:

эмпатии (способности понимать эмоции и состояния окружающих и умения ставить себя на их место в тех или иных ситуациях);

способности распознавать и анализировать эмоциональное состояние свое и своих товарищей;

умения с помощью мимики и пантомимики выражать свои эмоции (радости, гнева, удивления, огорчения и т.д.);

выразительности (эмоциональности) речи: интонация, логическое ударение, выразительность, паузы, сила голоса;

навыков включения эмоций в процесс общения со взрослыми и сверстниками;

эмоциональной адаптации.

Также в ходе театрализованной деятельности происходит развитие личности каждого ребенка, дети через взаимодействие друг с другом учатся как понимать эмоции собеседника, так и адекватно выражать свои собственные.

Как показывают исследования В.З. Денискиной, театрализованная деятельность может выступать как средством, так и условием привлечения детей к использованию эмоций, мимики и пантомимики [17]. Так, театрализованная деятельность помогает старшим дошкольникам с нарушениями зрения отказаться от своих стереотипных движений и жестов, оставить свои привычные специфические (стереотипные) движения, жесты, мимику, которые невыгодно отличают их от зрячих, и усваивать общепринятые манеры, постановку головы, движения рук, позы.

Участие в театрализованных играх обогащает внутреннюю творческую деятельность детей. У них появляются новые нравственные представления и новые эмоциональные отношения в ходе сопереживания и сочувствия персонажам спектаклей. Участие в инсценировании знакомых сказок развивает умение выражать свои чувства и настроение в соответствии с заданной сказочной ситуацией; формирует основы нравственного поведения.

Театрализованные игры помогают сформировать обобщенное чувственное отношение к добру и злу, способность противостоять несправедливым поступкам. Театрализованные игры сплочают детей, учат их радоваться творческим успехам друзей, помогают более полно раскрыть художественный потенциал своей личности.

Одним из любимых детьми видов театрализованной деятельности является постановка театрализованного спектакля. В процессе организации работы с детьми по подготовке к та-

кому спектаклю важно соблюдать определенную последовательность, начиная от чтения сказок, разучивания потешек, и заканчивая показом спектакля для детей всего детского сада и родителей.

Перед началом коррекционной работы в рамках театрализованной деятельности у детей с ОВЗ необходимо выявить уровень овладения детьми эмоций, мимики и пантомимики и частоту их использования в ситуациях повседневной жизни. При этом необходимо учитывать особенности развития детей с ОВЗ различных категорий. Например, при изучении мимических выражений эмоций и эмоциональных состояний В.З. Денискина рекомендует четко выделять (жестом, косметикой, оконтуриванием) на лице брови, глаза, рот, морщинки, чтобы дети с нарушенным зрением могли воспринимать лицо не только осязательным, но и зрительным способом.

После того, как уровень владения эмоциями и неречевыми средствами коммуникации, умения самостоятельно понимать эмоции и эмоциональное состояние окружающих, адекватно проявлять собственное эмоциональное состояние с помощью экспрессивных средств, управлять эмоциями будет выявлен, необходимо приступать к коррекционной работе.

Отметим, что в процессе организации и проведения коррекционных мероприятий (в частности, подготовки детей к театрализованному спектаклю) огромное значение имеет взаимодействие всех специалистов дошкольной образовательной организации, а также включение родителей в образовательную деятельность.

Родители и педагоги должны стремиться к установлению тесных эмоциональных контактов с ребенком, так как взаимоотношения с другими людьми, их поступки – важнейший источник формирования первоначальных представлений о чувствах и эмоциях.

Таким образом, все выделенные в примерных АООП задачи по развитию эмоций и неречевых средств коммуникации, по обучению детей дошкольного возраста с ОВЗ распознавать,

оценивать и воспроизводить как положительные, так и отрицательные эмоции людей, могут быть реализованы при грамотно организованной коррекционной работе в рамках основных видов детской деятельности.

3.2 СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.2.1 Принципы организации коррекционной работы по развитию эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья

При определении содержания и организации мероприятий по развитию эмоций дошкольников с ОВЗ необходимо реализовать принципы коррекционной работы, разработанные Л.И. Плаксиной [60]: принцип превентивной направленности коррекционной работы; принцип пропедевтической роли коррекционной работы; принцип преобразующей, трансформирующей роли коррекционной работы; принцип дифференцированного подхода; принцип оптимальной информационной наполненности коррекционной работы; принцип единства педагога и ребенка.

Практическое значение вышеперечисленных принципов в контексте коррекционной работы по развитию эмоций детей с ОВЗ заключается в следующем:

принцип превентивной направленности коррекционной работы предполагает предупреждение таких отклонений, как 1) некорректное использование детьми эмоций, мимики и пантомимики в тех или иных ситуациях; 2) неадекватные или агрес-

сивные эмоциональные реакции на события; 3) неумение контролировать свои эмоции;

принцип пропедевтической роли коррекционной работы предполагает работу по обучению дошкольников с ОВЗ общественно приемлемым формам выражения тех или иных эмоций, которая проводится перед включением детей в театрализованную деятельность;

принцип преобразующей, трансформирующей роли коррекционной работы заключается в формировании у детей умения распознавать эмоции окружающих людей по экспрессивным проявлениям (мимике, жестам, голосу);

принцип дифференцированного подхода предполагает, что коррекционная работа по подготовке детей к театрализованной деятельности строится с учетом уровня познавательного, коммуникативного и эмоционального развития ребенка, состояния речи, зрительных, слуховых, двигательных функций, степени выраженности дефекта;

принцип оптимальной информационной наполненности коррекционной работы заключается в том, что в процессе театрализованной деятельности важно учитывать: 1) склонности детей, например, кому-то больше нравится петь, кому-то танцевать, кто-то предпочитает рассказывать стихи; 2) возможности детей: некоторые дети имеют ряд медицинских противопоказаний, ограничивающих, например, интенсивные физические нагрузки, элементы которых могут быть включены в спектакль. Исходя из этого для таких детей подбирается соответствующая роль в театрализованной игре. При этом организация предметного окружения, содержание ролей, приемы и средства их разучивания с детьми должны максимально способствовать решению коррекционных задач;

принцип единства педагога и ребенка заключается в установлении доверительных отношений между детьми и педа-

гогом через регулярное и эмоционально насыщенное их взаимодействие, в ходе которого педагог внимательно изучает особенности и возможности каждого отдельного ребенка. В дальнейшем педагог наиболее оптимально использует выявленные способности детей при организации театрализованной деятельности, тем самым осуществляя нормализацию и стабилизацию эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с патологией зрения.

3.2.2 Основные компоненты театрализованной деятельности при подготовке к спектаклю

Подготовка к спектаклю предусматривает разнообразные виды работы: работа над текстом, подбор и изготовление театральных кукол, декораций, развитие у детей умения вести диалог и др. Рассмотрим некоторые компоненты театрализованной деятельности.

Разучивание сказок и потешек.

В процессе работы следует разъяснять детям, что каждую потешку, сказку или присказку можно обыграть словом, выразительностью голоса ребенка-артиста, исполняющего роль героя сказки, а также движением соответствующей куклы.

Сюжетно-ролевые игры.

Исходя из особенностей детей с нарушениями ОВЗ (неточность, фрагментарность, нарушение целостности, константности восприятия, трудности восприятия пространственных взаимоотношений между объектами, недостаточность предметных представлений, трудность усвоения предметно-практических действий и др.), необходимо формировать точные игровые действия, например те, которые имитируют конкретные эпизоды работы театра: продажу билетов, проверку билетов у зрителей, подготовку зрительного зала, расстановку стульев в соответствии с нумерацией рядов и мест, настройку осветительных приборов.

Изготовление театральных кукол, атрибутов, декораций.

Общение с куклами вызывает у детей высокую эмоциональную заинтересованность и стремление принять участие в их изготовлении. По мере возникновения устойчивого интереса детей к той или иной сказке следует перейти к совместному (с детьми) изготовлению кукол и декораций. Самоценность процессов детского творчества особенно ярко проявляется в том, что моменты вспомогательные, как, например, техническая работа по изготовлению сцены, приобретают для детей значение ничуть не меньшее, чем сама пьеса и игра.

Обучение детей ориентировке в большом и малом пространстве.

Следует уделить достаточное внимание процессу кукловождения. Например, при передвижении кукол по ширме педагог должен подробно объяснить детям взаимное расположение кукол, направление их движения, помочь определить мизансцены. Дети должны хорошо уяснить, как при изменении положения кукол меняются местами кукловоды.

Сложности в ориентировке могут возникнуть и в играх-драматизациях на большой сцене. Для их устранения следует использовать зрительные ориентиры (декорации или специальные цветные ориентиры), позволяющие облегчить нахождение середины сцены и ее границ.

Постановка театрализованного спектакля по мотивам сказки, которую выбирают сами дети.

Дети не только выбирают сказку, но и определяют место и время действия, обсуждают образы персонажей, находят характерные голоса, манеру разговора и походку действующих лиц.

Показ театрализованного спектакля в детском саду.

При изготовлении театральных атрибутов необходимо учитывать ряд требований:

учитывая особенности восприятия детей, не следует перегружать сцену декорациями;

при показе спектаклей предпочтение целесообразно отдавать зеленому и светло-желтому фону;

атрибуты должны быть наполнены смысловым содержанием, от этого зависит успешность его восприятия и осмысления детьми;

наглядность (театральная атрибутика) должна быть доступной пониманию детей и соответствовать их интересам; при ее подборе необходимо учитывать возраст детей и имеющиеся у них представления о предметах и явлениях окружающего мира;

особое внимание следует уделить точной передаче формы изображенных предметов, как одной из информативных характеристик; форма предметов выделяется с помощью четкого контура;

необходимо правильно передавать реальные характеристики изображаемых предметов и явлений.

3.3 ЭТАПЫ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Коррекционная работа по развитию эмоций детей дошкольного возраста с ОВЗ осуществляется в шесть этапов, на каждом из которых решаются как общие, так и специальные (коррекционные) задачи.

1 этап «Знакомство с выбранным литературным произведением (сказкой)»

Выбор литературного произведения для театрализованной деятельности осуществляется в соответствии с задачами АООП, реализуемой в образовательной организации.

Главная роль на данном этапе отводится работе воспитателя. Детям прочитывается выбранное литературное произведение (сказка). Необходимо подчеркнуть, что речь должна служить примером: быть выразительной, яркой и эмоционально окрашенной. Во время чтения дошкольникам предлагаются иллюстрации к сказке, затем проводится беседа по прочитанному произведению, объясняются незнакомые слова и выражения. Для того, чтобы определить, как понимают и оценивают дети чувства и эмоции героев, им целесообразно задать вопросы: «Какое настроение у героев?», «Какие чувства испытывает один герой к другому?», «Как вы догадались об этом?», «Какой герой был в этом моменте: грустный, радостный, напуганный и др.?», «На какой картинке герой грустит, а на какой радуется? Как вы поняли это?».

Задачами по развитию эмоций на данном этапе являются формирование представлений о сюжете произведения, о характере героев, об их эмоциональном состоянии и настроении, а также невербальных средствах выражения эмоций.

2 этап «Подготовительная работа»

На данном этапе основную работу осуществляют дефектолог и логопед.

Педагог-дефектолог на своих занятиях учит детей правильно понимать эмоции героев произведения, самостоятельно их выражать, используя при этом мимику, пантомимику и интонацию, соответствующую обыгрываемой ситуации.

Важными задачами по развитию эмоций детей с ОВЗ на занятиях дефектолога являются: развитие умения передавать в

процессе взаимодействия между детьми эмоций и чувств того или иного героя сказки, развитие умения распознавать эмоции героев по описанию или по сюжетному изображению.

Следует обращать особое внимание на интонацию, силу голоса, выразительность речи как дефектолога, так и самих детей. Для этого педагогам можно использовать такие задания, как «Повтори предложение с разной интонацией», «Вопрос-ответ» (направлено на развитие навыка выделения вопросительных предложений, в которых отсутствует вопросительное слово). Для развития навыка понимания эмоций весьма эффективны игры «Кого-куда» (детям предлагалось выбрать из предложенных портретов, где были изображены герои в различных эмоциональных состояниях, тех персонажей, которых, например, нужно успокоить или которых можно пригласить на праздник и т.д.; детям необходимо было объяснить свой выбор), «Выражение эмоций» (дефектолог читал отрывки из выбранной сказки, а дети пытались изобразить соответствующую эмоцию героя). Также в коррекционной работе дефектологом можно использовать этюды, направленные на отработку базовых эмоций, мимики и пантомимики (эмоция радости: этюды «Вкусные конфетки», «Первый снег»; эмоция Удивления – «Круглые глаза», «Гриб-великан»; эмоция стыда: «Стыдно»; эмоция отвращения – «Солёный чай» и др.).

Логопедом на занятиях (подгрупповых и индивидуальных) решаются следующие задачи:

- развитие мимической мускулатуры;

- подбор наиболее удачного речевого материала для каждого ребенка, принимающего участие в театрализованной деятельности;

- развитие навыка связного высказывания о своем эмоциональном состоянии и состоянии окружающих;

- развитие интонационной стороны речи;

- развитие экспрессивной лексики.

В процессе рассказа об эмоциях логопеду можно использовать пиктограммы, показ собственного выражения лица, фотографии детей. После этого нужно предложить детям повторить по образцу эмоцию радости, грусти, интереса, вины стыда и т.д. Также в ходе занятий целесообразно проводить мимические гимнастики, которые способствуют развитию эмоциональной сферы детей, а также улучшают способность дошкольников с ОВЗ понимать и распознавать чужие эмоции.

Приведем примеры игр и упражнений, которые логопед может проводить на логопедических занятиях с детьми:

«Составь портрет» (детям давалось задание – составить из вырезанных частей лица на овале определенную эмоцию, а затем изобразить ее самому);

«Отгадай» (педагогом или ребенком загадывалась про себя эмоция, но описывались только ситуации, в которых эмоция может возникнуть и показывалось мимическое выражение лица. Остальные участники отгадывают задуманную эмоцию);

«Верю-не верю» (каждому ребенку давалась определенная фраза, которую старший дошкольник запоминал, а затем должен был произнести с такой интонацией, которая бы соответствовала содержанию фразы. Если ему это удавалось, то такой ответ другие дети отмечали улыбкой, если нет – недовольным выражением лица).

3 этап «Знакомство с театром»

На данном этапе работа осуществляется воспитателем. Он проводит беседу с детьми и показывает мультимедийную презентацию о театре.

Задачи, реализуемые на данном этапе: воспитание эстетических чувств детей, формирование стремления проявлять интерес и эмоциональную отзывчивость к окружающему, знакомство с театром.

Педагог в ходе беседы задает детям вопросы о том, знают ли они, как называются места в театре, где сидят зрители или как называют место, где выступают актеры; где печатается информация о спектакле; кто работает в театре; какие бывают театры и т.д. Важно в ходе беседы выяснить, посещали ли дети до этого спектакли, если да, то какие эмоции от похода в театр они испытали, что им больше всего понравилось, что их удивило.

С детьми можно обсудить, что должны уметь актеры (показывать чувства и эмоции, использовать при этом мимику, позы и движения), предложить изобразить различных героев, например, злого и голодного волка, любопытную кошку или напуганного и трусливого зайца и т.д.

Далее детям показывают мультимедийную презентация, где они могли увидеть фотографии некоторых театров своего города (в Челябинске это кукольный театр, театр оперы и балеты им. М.И. Глинки, театр драмы им. Наума Орлова, молодежный театр, камерный театр).

Также в дальнейшем, при наличии возможности, целесообразно сводить детей на экскурсию в театр или организовать совместный с родителями поход на спектакль. Это не только подарит детям незабываемые эмоции, но и поможет им примерить на себя роль как зрителя (пройти от входа к гардеробу, а потом по билету найти свое место в зрительном зале, окунуться в сказку, обратить внимание на эмоции, мимику и пластику героев), так и актера (побывать на сцене, зайти в гримерку, и, может быть, даже надеть сценический костюм и прорепетировать в нем небольшой фрагмент постановки).

4 этап «Разучивание ролей и репетиции»

Важная роль при подготовке детей к спектаклю отводится музыкальному руководителю.

На занятиях происходит знакомство детей с музыкальными произведениями, которые включаются в театрализован-

ную деятельность по выбранной сказке. Дошкольники совместно с музыкальным руководителем анализируют композиции, по звучанию определяют настроение, чувства, эмоции героев. На занятиях необходимо поощрять творческий подход детей к передаче характера героев через танцевальные движения, через средства интонационной выразительности в песнях и стихах, через использование детьми представленных музыкальных инструментов (треугольник, бубен, барабан, металлофон и др.).

В случае возникновения трудностей музыкальный руководитель может обучить детей передаче посредством мимики и пантомимики различных настроений героев, имитации движений животных и т.д.

К основным задачам этого периода относятся:

- стимулирование и поощрение желания детей к выражению эмоций через песенное, танцевальное и игровое творчество;
- развитие эмпатии (способности различать эмоциональные состояния других и сопереживать) через прослушивание музыкальных произведений;
- формирование навыка определения эмоционального состояния героя, отраженного в музыкальном произведении.

Наряду с музыкальным руководителем в отработке с детьми движений, используемых в постановке сказки, принимает участие инструктор по физической культуре. Детальная отработка этих движений позволяет детям чувствовать себя увереннее при их исполнении, что, в свою очередь, способствует развитию положительного эмоционального восприятия себя и результатам своей деятельности.

На занятиях по физическому воспитанию осуществляется работа по развитию общей моторики детей. С этой целью нужно использовать игры, в которых герои, взаимодействуя друг с другом, в качестве средств передачи их переживаний, эмоций и чувств используют жесты и пластику тела. Такие задания способствуют не только лучшему пониманию характера

персонажа сказки, но и, в дальнейшем, помогают детям с ОВЗ становиться более восприимчивыми к эмоциональным проявлениям окружающих их людей.

Задача инструктора по физической культуре заключается в совершенствовании навыков невербального выражения эмоций посредством их неоднократного повторения в разнообразных игровых ситуациях.

Воспитатель, дефектолог и логопед на занятиях и в процессе разнообразной деятельности стимулируют детей к повторению заученных реплик, ведут работу по развитию выразительности речи, движений, ориентировки в пространстве. Литературное произведение вызывает у детей эмоциональный отклик, а воспроизведение его с использованием соответствующей интонации, применением необходимой мимики и пантомимики позволяет детям лучше прочувствовать эмоциональные состояния героев, пропустив их через свой чувственный опыт.

Отдельно проводится работа над тем, чтобы у детей не происходили при исполнении своих ролей резкие перепады от вялости до повышенной эмоциональности. Для этого можно использовать упражнение «Зеркало» (каждый ребенок при исполнении своей реплики вставал перед зеркалом и должен следить не только за правильностью воспроизведения текста, но и за соответствием своей мимики, своих жестов выражаемой эмоции героя).

В процессе взаимодействия друг с другом у детей развиваются коммуникативные умения, они чувствуют себя более раскованно в общении с собеседником. Это, отчасти, связано и с тем, что ребенок на репетиции идентифицирует себя с героем и забывает про свои личные страхи и чувство неуверенности.

На генеральной репетиции важно присутствовать всем специалистам. Они выступают как в качестве зрителей, так и в качестве помощников старших дошкольников. Дети учатся ориентироваться на сцене и располагаться так, чтобы не загораживать кого-то и не мешать друг другу исполнять свои роли.

Интересные решения детей необходимо поддерживать, поощрять – это создает для детей ситуацию успеха и способствует поддержанию интереса детей к выступлению на публике.

5 этап «Показ спектакля»

На пятом этапе в театрализованную деятельность детей включаются родители и близкие родственники детей. Их приглашают на просмотр спектакля.

Выступление на сцене – это не только важное и ответственное мероприятие, но и возможность показать свои таланты и обменяться эмоциями со зрителем.

Эмоциональный настрой детей перед выходом на сцену оказывает влияние на ход всего выступления в целом. Как часто бывает, перед спектаклем дети испытывали волнение, поэтому целесообразно провести с ними дыхательную и артикуляционную гимнастику, подбодрить. Детям необходимо напомнить о том, что игра на сцене – это не только пересказ текста, но и соответствие поз, жестов, мимики репликам героев.

Этот комплекс мероприятий позволяет детям сосредоточиться на предстоящем выступлении.

Важно, чтобы во время самой игры на сцене дети учились управлять своими эмоциями с помощью волевой регуляции, чтобы могли самостоятельно сохранить спокойствие в случае неожиданных ситуаций (кто-то из участников забыл текст или в зрительном зале внезапно зазвонил телефон, кто-то начал шептаться).

Задача родителей и близких родственников перед выступлением заключается в том, чтобы дать установку на успех, во время выступления – поддержать юных актеров аплодисментами, после – дать яркую положительную эмоциональную оценку игре ребенка на сцене и поблагодарить за спектакль.

6 этап «Рефлексия»

На следующий день после спектакля с детьми нужно провести беседу. Можно задать вопросы о том, что им понравилось в своем выступлении, в выступлении своего партнера по сцене, что вызвало наибольший интерес во время игры, что удалось хорошо, а что не удалось и почему, что нужно сделать для того, чтобы в следующий раз этого избежать, какие эмоции дети испытали во время выступления и после и т.д.

В конце беседы нужно подчеркнуть то, что важно накапливать опыт выступлений на сцене, не бояться ошибаться, учиться радоваться своим (пусть даже небольшим) успехам, и, конечно, продолжать упорно трудиться, чтобы каждый следующий спектакль был лучше предыдущего.

Во время выступления можно делать фотографии детей в процессе игры на сцене и использовать снимки на этапе рефлексии (например, устроить фотогалерею эмоций, где на стенде будет две линии: первая – фото ребенка, выражающего определенную эмоцию, а вторая – карточка с той же эмоцией, но в пиктограмме). Такая работа позволяет детям адекватно относиться к результатам своего выступления, позволяет увидеть и обсудить удавшиеся и неудавшиеся моменты.

Коррекционная работа по развитию эмоций средствами театрализованной деятельности способствует появлению качественных изменений в сфере развития эмоций детей дошкольного возраста с ОВЗ: дети начинают лучше понимать эмоции собеседника, выражать собственные эмоции (в речи и с помощью экспрессивных средств), точнее оценивать эмоции и чувства героев литературных и музыкальных произведений.

3.4 ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ТЕАТРАЛИЗОВАННОМУ СПЕКТАКЛЮ

В процессе подготовки дошкольников с ОВЗ к театрализованной деятельности благоприятное воздействие на них оказывает оптимально наполненная предметно-развивающая среда. Для ее обустройства Т.В. Буцук и Л.Б. Осиповой рекомендуют использовать специальные дидактическими и наглядными пособиями и материалы [10]. Перечислим некоторые из них.

Дидактические игры «Фоторобот», «Театр эмоций» незаменимы для ознакомления детей с основными эмоциональными состояниями и способами их выражения через мимику.

Серии картинок (предметных, малых сюжетных) с изображением людей и животных в различных ситуациях. Детям предлагается внимательно рассмотреть картинки и найти среди них: всех веселых (грустных, печальных, недовольных и т.п.) людей (животных); самых веселых (грустных, печальных, недовольных и т.п.).

Альбомы с фотографиями, с помощью которых дети учатся понимать эмоциональное состояние человека на фотографиях: ребенок плачет, смеется, испытывает удовольствие, отвращение.

Плакаты с основными жестами и позами, наиболее часто используемыми в процессе общения: восхищение, удивление, радость, испуг и т.д. Эти плакаты помогают детям понять язык телодвижений, а педагогу установить, знаком ли ребенок с языком мимики и жестов, умеет ли понимать и воспроизводить выразительные движения.

Схематические изображения мимики, позы, жестов.

Картотека игр-этюдов, направленных на знакомство детей с искусством человеческих взаимоотношений; формирование эмоционально-мотивационных установок по отношению к

себе, окружающим, сверстникам и взрослым; приобретение навыков, умений и опыта, необходимого для адекватного поведения в различных жизненных ситуациях, способствующему подготовке ребенка к театрализованной деятельности. Большой арсенал подобных игр-этюдов представлен Л.М. Шипицыной, О.В. Защиринской, А.П. Вороновой, Т.А. Ниловой в книге «Азбука общения (Основы коммуникации): Программа развития личности ребенка, навыков его общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3-х до 6-ти лет)» [81].

Атрибуты и маски для театрализованных игр, проигрывания этюдов и др.

Специально подобранный музыкальный репертуар, используемый в работе с детьми. Он должен удовлетворять одновременно двум требованиям – художественности и доступности.

Раскрывая дошкольникам возможности музыкального языка, необходимо опираться на любознательность детей, в частности на их интерес к чему-то необычному, сказочному. Не случайно в этом возрасте с таким успехом происходит знакомство с музыкальными сказками, сказкой – балетом (эпизодами из «Щелкунчика», «Лебединого озера», «Спящей красавицы» П.И. Чайковского); сказкой – оперой (фрагментами из «Сказки о царе Салтане», «Золотой петушок», «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова); симфонической сказкой («Петя и волк» С.С. Прокофьева) и др. Под влиянием музыки ребёнок создаёт в своём представлении настолько яркие образы сказочных существ, воплощающих добро и зло, что становится как бы участником борьбы за справедливость [10].

Музыка объединяет моральную, эмоциональную и эстетическую сферы человека. Музыка – это язык чувств. Мелодия передаёт тончайшие оттенки переживаний, недоступные слову. Музыка дает ребенку с ОВЗ возможность понимать смену настроения, переживания, динамику эмоционально-психических состояний.

Разнообразные музыкальные инструменты, позволяющие передать характер героев сказок.

Пропедевтическая работа по подготовке детей к театрализации, направленная на развитие коммуникативных умений, может осуществляться всеми педагогами. Игры-этюды, рассмотрение иллюстраций, прослушивание музыкальных произведений, обыгрывание стихотворений, песен и т.п. целесообразно включать в структуру непосредственно образовательной деятельности. Помочь в этом могут методисты, старшие воспитатели и дефектологи.

Контрольные вопросы и задания к главе 3

1. В рамках реализации какой из областей АООП ДО, по Вашему мнению, можно планировать коррекционную работу по эмоциональному развитию дошкольников с нарушениями зрения?

2. Составьте таблицу «Виды театра в детском саду». Самостоятельно продумайте задачи по развитию эмоций при организации каждого вида театра с детьми с ОВЗ.

Таблица – Виды театра в детском саду

№	Название (вид) театра	Краткая характеристика данного вида театра	Общеобразовательные и развивающие задачи	Задачи по развитию эмоций детей
1				
2				
...				
...n				

3. Обоснуйте значение и роль театрализованной деятельности в формировании эмоционально-положительного отношения детей с ОВЗ к сверстникам, персонажам спектакля и взрослым?

4. Приведите пример реализации принципов коррекционной работы по развитию эмоций у дошкольников с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, РАС, ЗПР.

5. Обозначьте роль дефектолога в привлечении детей к участию в театрализованной деятельности в рамках каждого из ее компонентов.

6. Опираясь на содержание параграфа 3.3, самостоятельно разработайте содержание таблицы, с указанием этапов коррекционной работы, методов и приемов, используемых дефектологом на каждом этапе. Заполните эту таблицу.

7. Что, по вашему мнению, предполагает целесообразное использование развивающей среды в работе с дошкольниками с ОВЗ по развитию у них эмоций?

Библиографический список

1. Акулова, О. А. Театрализованные игры / О. А. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С.57–60.

2. Андреева И. Г. Развитие творческой активности старших дошкольников в театрализованной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. – Саратов, 2001. – 23 с.

3. Андрющенко, Е.В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: учебно-методическое пособие для тифлопедагогов дошкольных образовательных организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с.

4. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5-7 лет) : метод. пособие / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с.

5. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 301 с.

6. Бакаева, О. Н. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности / О. Н. Бакаева, Л. Н. Мартынова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2019. – №4. – С 35–38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-teatralizovannoy-deyatelnosti> (дата обращения: 17.07.2021).

7. Белостоцкий, Е. М. Диагностика и лечение содружественного косоглазия / Е. М. Белостоцкий. – М.: МЕДГИЗ, 1962. – 132 с.

8. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович [и др.]. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

9. Большая медицинская энциклопедия: в 36-ти т. / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1964. – Т. 35. – С. 339–341.

10. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 55 с.
11. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 328 с.
12. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. сочин.: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
13. Гнедова, О. Л. Театрализация сказок в коррекционном детском саду: пособие для воспитателей / О. Л. Гнедова, Л. Е. Майданюк. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 64 с.
14. Гребенщикова, Т. В. Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольном образовательном учреждении: диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. В. Гребенщикова. – Кузбас. гос. пед. акад. Новокузнецк, 2011.
15. Григорьева, Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис... канд. психол. наук / Г. В. Григорьева. – М., 2000. – 24 с.
16. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
17. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: метод. реком. / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997.
18. Добрин, А. В. Особенности эмоционального тонуса у первоклассников с различным уровнем эмоционального интеллекта как фактор психолого-социальной адаптации к начальной школе / А. В. Добрин // Science for Education Today. – 2020. – № 3. – С. 65–85. – URL: <http://en.sciforedu.ru/article/4337> (дата обращения: 28.03.2021). DOI: 10.15293/2658-6762.2003.04
19. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1977. – 272 с.
20. Дружинина, Л.А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85) (декабрь). – С. 25–28.

21. Дружинина, Л.А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: «Букватор», 2006. – 113 с.

22. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогика: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

23. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А. В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.

24. Зацепина, М. Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности: Обзор программ дошкольного образования / М. Б. Зацепина. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 67 с.

25. Зубкова, В. П. Изучение представлений об экспрессивном компоненте эмоций у детей с нарушением зрения / В. П. Зубкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 123–127.

26. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард ; пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.

27. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

28. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.

29. Ильина, Г. М. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами театрализованно-игровой деятельности / Г. М. Ильина, Т. В. Гудина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4 (91). – С. 163–176.

30. Коновалова, Н. А. Влияние театрализованной игры на формирование личностных компетенций ребенка-дошкольника / Н. А. Коновалова // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – Ч. 3. – С. 469–470.

31. Корнева, Т. В. Особенности эмоционально-коммуникативной деятельности слепых: тез. докл. 1-й респуб. науч. конф. «Психологические особенности людей с аномалиями развития и социального поведения, и пути их трудовой и социальной реабилитации». – Вильнюс: Вильнюсский ГУ им. В. Капсукеса, 1986. – С. 32–35.
32. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игдраматизация / И. Г. Корнилова. – М.: Экзамен, 2004. – 160 с.
33. Крогиус, А. А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики / А. А. Крогиус. – Саратов: Изд. автора, 1926. – 143 с.
34. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15–27.
35. Лебединский, М. С. Введение в медицинскую психологию / М. С. Лебединский, В. Н. Мясищев. – Л.: Медицина, 1966. – 430 с.
36. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М., 1971. – 40 с.
37. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1998. – 146 с.
38. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / М. И. Лисина. – М.; Воронеж: «Институт практической психологии»: «МОДЭК», 1997. – 384 с.
39. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – СПб.: Каро, 2006. – 336 с.
40. Лубовский, В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В. И. Лубовский // Дефектология. – № 3 – М.: Школьная пресса, 1994. – С. 3–5.
41. Малкова, Т. П. Организация коррекционно-развивающей работы по развитию социально-эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушением зрения / Т.П. Малкова [и др.] // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по мат-лам XXII Межд. науч.-пр. конф. – № 4(22). – М.: Изд. «Интернаука», 2019. – С. 118–124.

42. Марковская, Т. В. Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в театрализованной деятельности / Т. В. Марковская // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2016. – № 1 (29). – С. 70–74.

43. Мартынова, И. С. Актуальность театрализованной деятельности в приобщении старших дошкольников к социокультурным ценностям / И. С. Мартынова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – №2. – С. 27. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-teatralizovannoy-deyatelnosti-v-priobschenii-starshih-doshkolnikov-k-sotsiokulturnym-tsennostyam> (дата обращения: 17.07.2021).

44. Мухамедрахимов, Р. Ж. Эмоции и отношение человека на ранних этапах онтогенеза / Р. Ж. Мухамедрахимов. – СПб.: Питер, 2008. – 312 с.

45. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. М.: АCADEMIA, 1999. – 608 с.

46. Насибуллина, А. Д. Театрализованная деятельность как средство социализации и коррекции общего недоразвития речи у старших дошкольников / А. Д. Насибуллина, Э. Ш. Шаукенова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 123–126. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771196.htm>.

47. Никольская, О. С. Эмоционально-смысловой подход в психологической помощи детям с аутизмом / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – Альманах № 39. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/emotionally-the-semantic-approach-in-psychological-support-for-children-with-autism> (Дата обращения: 27.07.2021)

48. Ноговицына, М. Г. Развитие выразительности речи детей старшего дошкольного возраста в коллективной театрализованной деятельности / М. Г. Ноговицына, М. И. Дедюкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 228–229. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770070.htm>.

49. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2 (23). – С. 304–308.

50. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: методическое пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева; под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

51. Осипова, Л. Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 3 (28). – С. 113–117.

52. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников : метод. пособие / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 44 с.

53. Осипова, Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Челяб. Обл. спец. Б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. – 74 с.

54. Осипова, Л.Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребёнка / Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 4(29). – С. 129–132.

55. Осипова, Л.Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2(23). – С. 304–308.

56. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 3(28). – С. 113–117.

57. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики : Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 60 с.

58. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л.Б. Осипова. – М. : ИНФРА-М, 2020. – 248 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).

59. Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Л.Б. Осипова [и др.]. – М. : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2020. – 158 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).

60. Плаксина, Л.И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – М. : ИНФРА-М, 2021. – 192 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).

61. Поливанова, К. Н. Развитие общения дошкольников со сверстниками / К. Н. Поливанова. – М.: Педагогика, 1989. – 284 с.

62. Психология эмоций: тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

63. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения: учеб.-метод. пособие / Л. А. Ремезова [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. – 166 с.

64. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Л.Б. Осипова [и др.]. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.

65. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева. – М.: Академия, 2007. – 176 с.

66. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

67. Ремезова, Л. А. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения: учеб.-метод. пособ. / Л. А. Ремезова [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. – 166 с.

68. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.

69. Рудик, П. А. Психология: уч. для студ. / П. А. Рудик. – М.: Физкультура и спорт, 1964. – 462 с.

70. Сидоров, П. И. Введение в клиническую психологию: уч. для студ. мед вузов: в 2-х т. / П. И. Сидоров, А. В. Парняков – М.: Академический Проект, 2000. – Т. 1. – 416 с.

71. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 342 с.

72. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения / под ред. В. А. Феоктистовой. – С-Пб.: Образование, 1995.

73. Урунтаева, Г. А. Практикум по дошкольной психологии: пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Академия, 1998. – 304 с.

74. Ушакова, В. Р. Особенности в особенности восприятия эмоциональных проявлений / В. Р. Ушакова, Ф. Р. Джемилева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2019. – № 3 (17). – С. 49–53.

75. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособ. / Г. В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.

76. Фаустова, И. В., Гамова С.Н. Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника как предпосылка развития его эмоциональной устойчивости / И. В. Фаустова, С. Н. Гамова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25510>

77. Федоренко, Ю. В. Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: автореф. дис... канд. психол. наук / Ю. В. Федоренко. – Тула: Издат. Центр ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. – 25 с.

78. Фильчикова, Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста: диагностика и коррекция: метод. пособ. / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 192 с.

79. Фролова, Н. В. Театрализованная деятельность как метод коррекции и работы с детьми, имеющими ЗПР / Н. В. Фролова // DANISH SCIENTIFIC JOURNAL. – 2020. – № 40-2. – С. 59–63.

80. Цех, Ф. Воспитание и обучение слепых детей / Ф. Цех; пер. с нем. под ред. проф. В.А. Гандера. – М.: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1934. – 21 с.

81. Шипицына, Л. М. Азбука общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына [и др.]. – Детство-ПРЕСС, 2003. – 384 с.

82. Щетинина, А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека / А. М. Щетинина. М., 1984. – 195 с.

83. Экман, П. Психология эмоций / П. Экман. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 334 с.

84. Эльконин, Д. Б. Возрастные возможности усвоения знаний / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.

85. Эльконин, Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника / Д. Б. Эльконин; под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1965. – 294 с.

86. Яковлева, Н. А. Формирование неречевых средств общения у дошкольников с нарушением зрения / Н. А. Яковлева // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 8. – С. 55–56.

87. Яшина, В. И. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками / В. И. Яшина, Е. А. Ставцева. – М.: Издательство «Прометей», 2016. – 220 с.

88. Vasilyeva V. S., Druzhinina L. A., Lapshina L. M., Osipova L. B., Reznikova E. V. Tutoring in a family raising an infant with special health needs [Internet] // Espacios: Education. – 2018. – Vol. 39 (# 02). – P. 32. – Available from: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/183902>

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития эмоций детей	10
1.1 Понятие эмоций	10
1.2 Характеристика эмоций детей старшего дошкольного возраста	19
<i>Контрольные вопросы и задания к главе 1</i>	24
Глава 2 Особенности эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья	26
2.1 Общая характеристика эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья	26
2.2 Особенности эмоций детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	29
<i>Контрольные вопросы и задания к главе 2</i>	37
Глава 3 Коррекционная работа по развитию эмоций детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	39
3.1 Театрализованная деятельность как средство коррекционной работы по развитию эмоций детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	39
3.1.1 Задачи по развитию эмоций и эмоциональной сферы дошкольников в примерных адаптированных основных образовательных программах	39

3.1.2 Понятие театрализованной деятельности	43
3.1.3 Роль театрализованной деятельности в развитии эмоций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	46
3.2 Специфика организации театрализованной деятельности как средства развития эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья	50
3.2.1 Принципы организации коррекционной работы по развитию эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья	50
3.2.2 Основные компоненты театрализованной деятельности при подготовке к спектаклю	52
3.3 Этапы и методика организации театрализованной деятельности как средства развития эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья	54
3.4 Организация предметно-развивающей среды в процессе подготовки ребенка к театрализованному спектаклю	63
<i>Контрольные вопросы и задания к главе 3</i>	65
 Библиографический список	67

Учебное издание

Осипова Лариса Борисовна
Дружинина Лилия Александровна
Волгина Полина Викторовна

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Издательство «Библиотека А. Миллера»
454091 г. Челябинск, ул. Свободы, 159.

Подписано в печать 26.09.21 г. Бумага офсетная.
Формат 84x108/16. Объем 4,42 усл.-печ. л.
Тираж 500 экз. Заказ № 502.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
ГОУВО «ЮУрГГПУ»