



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

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

«Развитие эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения  
посредством русской народной сказки»

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:  
60,24 % авторского текста  
Работа рецензия к защите  
«27» 03 2024 г.  
зав. кафедрой СПП и ПМ  
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Меньшикова Дарья Сергеевна

Научный руководитель:  
к.п.н., зав. кафедрой  
Дружинина Лилия Александровна

Челябинск  
2024

## Содержание

Введение .....	3
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы изучения развития эмоций детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической и специальной литературе .....	6
1.1. Понятие «эмоции» в современной литературе и их развитие у детей старшего дошкольного возраста.....	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушениями зрения .....	15
1.3. Своеобразие развития эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения .....	21
1.4. Роль русской народной сказки в развитии эмоций старших дошкольников .....	26
Выводы по 1 главе .....	31
ГЛАВА 2. Особенности развития эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения .....	34
2.1. Результаты изучения состояния эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения .....	34
2.2. Содержание работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки .....	39
Выводы по 2 главе .....	55
Заключение .....	58
Список использованных источников .....	60
Приложения .....	65

## ВВЕДЕНИЕ

Нарушения зрения у ребенка вызывают серьезные трудности в понимании окружающего мира, ограничивают общение с другими людьми, ухудшают ориентацию в пространстве и возможность заниматься различными видами деятельности. Эмоции являются важным компонентом в развитии детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как они напрямую влияют на изменения в познавательной деятельности, происходящие в течение всего детства.

Л. С. Выготский считал, что эмоциональное развитие детей – важное направление профессиональной деятельности педагога, так как эмоции являются «центральным звеном» психической жизни ребенка.

Эмоциональное развитие дошкольника связано с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. В старшем дошкольном возрасте возникает значительный контроль над проявлением эмоций, оно становится более адекватное, без сильных эмоциональных вспышек. Усложняются взаимоотношения с людьми и в связи с этим появляются наиболее сложные эмоции, интенсивно развиваются социальные эмоции и нравственные чувства.

Эмоции и чувства зависят от точности и полноты отражения окружающего мира ребенком. Его мир эмоционального отражения становится богаче, вследствие наиболее полного восприятия окружающей действительности. Отсутствие или недостаток зрения у детей влияет на психические свойства и сферу чувственного познания, что приводит к сужению их эмоциональной сферы.

Общая структура эмоций и чувств детей не изменяется. Их проявление у детей с нарушениями зрения те же, что и у зрячих. Специфические особенности имеют степень и уровень развития эмоционально-личностной сферы. Выразительные мимические движения у детей со зрительной патологией ослаблены. Представления о мимике, жестах и пантомимике

нечеткие. В связи с этим проявляются трудности в установлении контактов с окружающими. В некоторых случаях могут развиваться отрицательные эмоции: неуверенность, пассивность, склонность к самоизоляции; в других – повышенная возбудимость и раздражительность, переходящие в агрессию. Помимо этого у детей наблюдаются поверхностные, недостаточно адекватные ситуации представления о внутреннем мире людей; недостаток целостности осмысления, понимания эмоций.

Развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения способствуют все виды, формы и методы воспитания, но особую роль играет русская народная сказка. А.В. Запорожец указывает, что у детей порождение образов эмоционального познания часто происходит в процессе восприятия художественного произведения. В процессе ознакомления с русской народной сказкой у ребенка складывается эмоциональный образ воспринимаемых событий и взаимоотношений.

Ознакомление с русской народной сказкой формирует нравственные качества у детей; оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие; способствует социальной адаптации ребенка; активизирует и обогащает словарь ребенка за счет слов, обозначающих эмоции человека.

Развитие эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения как психолого-педагогическая проблема является весьма актуальной, так как эмоциональное воспитание и развитие является основой, на которой строится личность человека.

Объект исследования: развитие эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения.

Предмет исследования: особенности работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать необходимость проведения работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Изучить состояние эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения.
3. Определить содержание работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки.

База исследования: исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №127 для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) г. Челябинска» в дошкольном отделении.

Методы исследования: теоретические – анализ, синтез; количественный и качественный анализ результатов.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения; двух глав; заключения; списка использованных источников, включающего 36 источников; приложения. Общий объем выпускной квалификационной работы составляет 76 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «эмоции» в современной литературе и их развитие у детей старшего дошкольного возраста

Место эмоций в психологической структуре личности и их взаимосвязь с другими сторонами психики рассматривается в научных трудах многих зарубежных и отечественных ученых: К. Изарда, Е. П. Ильина, П. К. Анохина, С. Л. Рубинштейна, Б. Спинозы, В. Вундта и др.

Слово «эмоция» происходит от лат. *emovere* – возбуждать, волновать.

В общей психологии под эмоциями понимают такие психические процессы, которые протекают в форме переживаний и отражают личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности индивида. В данном определении делается акцент на субъективность эмоций [16, с. 393].

С. Л. Рубинштейн отмечает, что человек, взаимодействуя с окружающим, «переживает то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций» [25].

Также, он характеризует эмоции некоторыми показательными признаками:

- 1) эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту;
- 2) эмоции отличаются полярностью (обладают положительным или отрицательным знаком).

К. Изард утверждает, что эмоции переживаются как неопределенное чувство, которое мотивирует, организует и направляет все психические

функции человека. В определении делается акцент на регулирующую роль эмоций в протекании психических процессов личности.

В противовес вышеупомянутому ученому К. Изард считает, что целесообразно выделять эмоции, которые увеличивают психологическую энтропию и эмоции, которые наоборот способствуют конструктивному поведению. Таким образом, эмоции могут быть классифицированы как позитивные или негативные в зависимости от их влияния на внутриличностные процессы и взаимодействие личности с ближайшим социумом [11].

Е. П. Ильин рассматривает эмоции как рефлекторную психовегетативную реакцию, связанную с проявлением субъективного переживания к ситуации и ее исходу, которая способствует организации целесообразного поведения в определенной ситуации [13].

Помимо этого, он отмечает, что для эмоций характерно:

- 1) отчетливо выраженная интенсивность;
- 2) ограниченная продолжительность, которая зависит от времени непосредственного действия причины или времени воспоминания об эмоции;
- 3) осознаваемость причины ее появления;
- 4) связь с конкретным объектом, обстоятельством;
- 5) полярность.

П. К. Анохин характеризует эмоции как физиологические состояния организма человека, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувств и переживаний человека [2].

Проанализировав определения понятия «эмоции» различных ученых, можно отметить их схожесть между собой: эмоции – это психические процессы, выражающиеся в субъективном переживании ситуации индивидом, способствующие регулированию его поведения.

Существует много теорий, объясняющих механизмы возникновения эмоций.

Например, «периферическая» теория У. Джемса-Г. Ланге, основой для создания которой послужили идеи Ч. Дарвина. Согласно утверждениям авторов данной теории, эмоции возникают в результате воздействия внешних факторов, которые вызывают изменения в физиологии человека. С позиции их теории акт возникновения эмоции выглядит следующим образом: раздражитель активирует возникновение физиологических изменений, сигналы от которых передаются в мозг, тем самым вызывая проявление той или иной эмоции.

Теорию У. Джемса-Г. Ланге критиковал физиолог У. Кеннон. Он утверждал, что изменения в физиологии человека происходят во время различных эмоций как вторичное приспособительное явление, например для мобилизации резервных ресурсов организма в случае угрозы и страха, порождаемом ею. Он также показал, что искусственно вызванные физиологические изменения не всегда вызывают ожидаемое эмоциональное поведение. В связи с чем его модель возникновения эмоции выглядит следующим образом: раздражитель вызывает возбуждение таламуса, вследствие чего возникает эмоция, которая в последствии активизирует физиологические изменения.

Биологическая теория П. К. Анохина рассматривает эмоцию как биологический продукт эволюции, приспособительный фактор в жизни животных. Частое удовлетворение потребностей, подкрепленное положительной эмоцией, способствует обучению определенной деятельности, тогда как частые неудачи в достижении желаемого результата приводят к торможению неэффективной деятельности и способствуют поиску новых, более успешных путей к достижению цели.

Таким образом, на основании некоторых теорий возникновения эмоций можно сделать вывод, что эмоции взаимосвязаны с физиологическими процессами организма и играют важную роль в регуляции функционального состояния организма и деятельности человека.

Разнообразие эмоций бесконечно велико. Б. Спиноза в качестве базовых эмоций выделил три: удовольствие, неудовольствие и желание. Дж. Уотсон изучая проблему развития эмоций, утверждает наличие у ребенка трех врожденных эмоций: страха, гнева и любви.

Р. Плутчик выделяет 8 первичных эмоций, связанных с основными адаптивными биологическими процессами. Путем соединения первичных эмоций могут формироваться более сложные (вторичные) эмоции: 8 первичных эмоций, которые дают 28 парных комбинаций и 56 тройных комбинаций:

- 1) разрушение (гнев) — защита (страх);
- 2) принятие (одобрение) — отвержение (отвращение);
- 3) воспроизведение (радость) — лишение (уныние);
- 4) исследование (ожидание) — ориентация (удивление).

К. Изард в качестве первичных эмоций выделяет 10 фундаментальных, образующих основную мотивационную систему человеческого существования: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина [11].

Специалист в области психологии эмоций, Б. И. Додонов, предлагает следующую классификацию эмоций [9]:

- 1) альтруистические эмоции – возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям;
- 2) коммуникативные эмоции – возникают на основе потребности в общении;
- 3) глорические эмоции (от лат. gloria – слава) – связаны с потребностью в самоутверждении, в славе;
- 4) практические эмоции – вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения;

5) пугнические эмоции (от лат. *pugna* – борьба) – происходят от потребности в преодолении опасности, на основе которой позднее возникает интерес к борьбе;

6) романтические эмоции – умонастроение, проникнутое идеализацией действительности, мечтательной созерцательностью;

7) гностические эмоции (от греч. *gnosis* – знание) – потребность в получении любой новой информации;

8) эстетические эмоции – есть отражение потребности человека в гармонии с окружающим, которая представляет собой «соответствие, совпадение мер человека и мер предметов», соответствие отражается в чувстве красоты;

9) гедонистические эмоции – связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте;

10) акизитивные эмоции (от франц. *acquisition* – приобретение) – возникают в связи с интересом к накоплению, «коллекционированию» вещей, выходящему за пределы практической нужды в них.

Рассмотрев несколько подходов к классификации всей обширности видов эмоций, стоит отметить ряд их функций:

1. Регуляторная. Негативные эмоции у человека могут спровоцировать развитие разнообразных болезней и, наоборот – положительные могут ускорить процесс исцеления. Кроме того, они также задействованы и в регуляции поведения человека в целом.

2. Отражательная. Выражается в обобщенной оценке событий. Эмоции помогают в определении полезности и вредности воздействующих на них факторов. Человек благодаря данной функции эмоций способен ориентироваться в окружающей действительности, оценивать предметы и явления.

3. Сигнальная. Возникающие субъективные переживания сигнализируют человеку, как проходит процесс удовлетворения его потребностей и т. д.

4. Стимулирующая. Эмоции помогают определить направление поиска, что приводит к удовлетворению возникшей потребности или решению стоящей перед человеком задачи.

5. Подкрепляющая. Сильную эмоциональную реакцию вызывают значимые события, которые быстрее и надолго запечатлеваются в памяти. Эмоции успеха или неуспеха влияют на отношение к виду деятельности, которой занимается человек. Они влияют на характер его мотивации по отношению к выполняемой деятельности.

6. Переключательная. Данная функция ярко проявляется в условиях конкуренции мотивов, что приводит к определению доминирующей потребности человека.

7. Коммуникативная. Лицо человека обладает наибольшей способностью выражать различные эмоциональные реакции. Мимика, жесты, позы, выразительные вздохи, изменения интонации являются средствами сообщения эмоций. У разных людей проявление эмоций отличается, в связи с чем говорят о личностной характеристике – экспрессивности. Она выражена больше, когда человек интенсивно выражает свои эмоции через мимику, жесты, голос, двигательные реакции.

8. Приспособительная. Из теории Ч. Дарвина следует, что эмоции возникли как средство, с помощью которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения важных для них потребностей. Благодаря им организм человека эффективно приспосабливается к окружающим условиям.

9. Защитная. Эмоция страха помогает человеку осознать возможную опасность, что способствует более глубокому анализу ситуации, оценке вероятности успеха или неудачи. Страх служит защитой от неприятных последствий.

10. Мобилизующая. Страх может способствовать мобилизации внутренних резервов человека за счет выброса в кровь дополнительного количества адреналина.

11. Компенсаторная. Данная функция заключается в заполнении пробелов в информации, необходимой для принятия решения или вынесения суждения о чем-либо. Возникающая при встрече с незнакомым объектом эмоция наделяет этот объект соответствующей окраской вследствие сходства с ранее встречавшимися объектами.

12. Дезорганизующая. Отрицательная эмоция может нарушить поведение человека, вызывая у него пассивно-оборонительную реакцию в достижении какой-либо цели.

Можно констатировать, что эмоции играют чрезвычайно важную роль в жизнедеятельности человека – они контролируют поведение; помогают в принятии решений; являются одним из факторов приспособления к окружающей среде; обеспечивают коммуникацию с другими людьми, понимание друг друга. Поскольку эмоции не всегда желательны, т. к. при своей избыточности могут дезорганизовать деятельность или их внешнее проявление может поставить человека в неловкое положение, важно уметь грамотно управлять ими.

Эмоции, как и все высшие психические функции, проходят тот же путь развития – от внешних социально детерминированных форм к внутренним психическим процессам.

Как отмечал А. Н. Леонтьев, дошкольное детство – это «период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных «механизмов» поведения». В данном периоде онтогенетического развития устанавливаются первые связи и отношения [14].

В дошкольном возрасте эмоции руководят всеми сторонами жизни ребенка, придавая им окраску и выразительность. Эмоциональный мир ребенка становится разнообразнее и богаче. Вместе с тем изменяется и внешнее проявление эмоциональных реакций: усваиваются принятые в обществе формы выражения эмоций при помощи взгляда, улыбки, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т. д. [7].

На протяжении всего дошкольного возраста наблюдается переход к более адекватному проявлению своих эмоций, отсутствию сильных эмоциональных вспышек. Этот относительно стабильный эмоциональный фон определяет совершенствующаяся способность детей управлять своими эмоциями. В старшем дошкольном возрасте возникает значительный контроль над эмоциональным поведением, когда появляются наиболее сложные формы эмоциональной жизни под влиянием усложняющихся взаимоотношений с окружающими людьми.

Развитие эмоциональной сферы дошкольника связано с появлением у него новых потребностей, мотивов и интересов. Важным является также активное формирование социальных эмоций и нравственных чувств.

Г. А. Урунтаева отмечает, что у детей дошкольного возраста происходит формирование эмоционального предвосхищения. Они начинают переживать по поводу результатов своих действий и предвидеть, как другие люди отреагируют на их поступки. Таким образом, роль эмоций в деятельности ребенка претерпевает значительные изменения. [29].

Е. П. Ильин отмечает, что доминирующая часть детей 5-6 лет способна определить эмоции другого человека по его речи. Если развитие этого умения замедлено, то это может привести к уменьшению социальных контактов и, как результат, к ограниченному опыту в распознавании эмоций других людей. У таких детей наблюдается недостаточный уровень развития эмпатии [13].

Способствует эмоциональному развитию ребенка общение со сверстниками. Эта потребность развивается на основе совместной деятельности детей. По утверждениям отечественных психологов основной вид деятельности, в котором происходит всестороннее развитие дошкольников – игра. Ее сопровождает вся гамма насыщенных эмоциональных реакций: радость победы, горечь поражения, признание сверстников, гордость за себя и команду и т.д. Игровая деятельность учит взаимодействию с другими людьми.

Таким образом, ведущая деятельность дошкольного возраста с ее эмоциональными и социальными последствиями становится важным фундаментальным фактором формирования конструктивных черт личности.

Существенное влияние на развитие эмоций детей старшего дошкольного возраста оказывает общение со взрослыми.

В. С. Мухина сделала акцент на сохранности эмоциональной зависимости ребенка от взрослого [17]. Когда взрослый радуется успехам ребенка и поддерживает его в неудачах, это способствует сохранению хорошего эмоционального самочувствия у ребенка, его готовности к действиям и преодолению трудностей. Установление положительных отношений с взрослым позволяет ребенку доверять ему, что впоследствии облегчает общение как со сверстниками, так и с другими взрослыми. Отчужденное отношение взрослого к ребенку может привести к снижению его социальной активности: ребенок замыкается в себе, становится скованным, неуверенным, эмоционально неустойчивым.

Помимо этого, ведущий отечественный психолог подметила, что взрослому следует ответственно подходить к выбору эмоциональных форм воздействия на ребенка. Положительные и отрицательные формы воздействия на дошкольника не должны зависеть от настроения самого взрослого.

Ребенок испытывает эмоциональное благополучие, когда окружающие ласково относятся к ребенку, признают его права, проявляют к нему внимание. Это благополучие является гарантом нормального развития личности ребенка, формирования у него положительных качеств и доброжелательного отношения к другим людям.

Таким образом, эмоции детей старшего дошкольного возраста претерпевают существенные изменения: они становятся сдержаннее, наиболее контролируемы; становятся разнообразнее, социальнее. В старшем дошкольном возрасте дети научаются понимать эмоции других людей по речи, мимике.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушениями зрения

Изучением психического развития лиц с нарушениями зрения занимается раздел специальной психологии – тифлопсихология, получившая свое название от греческого «típhlos» – слепой.

Тифлопсихология изучает закономерности и особенности развития лиц с нарушениями зрения и формирование компенсаторных процессов, обеспечивающих возмещение недостатков информации, связанной с нарушением деятельности зрительного анализатора, влиянием этого дефекта на психическое развитие; возрастной аспект развития детей с нарушениями зрения.

Особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения в своих работах рассматривали: М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, В. З. Денискина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. А. Ремезова и многие др.

Контингент детей, имеющих зрительный дефект, по состоянию нарушений зрения разнообразен и неоднороден как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний.

У некоторых детей с нарушениями зрения возникают условия для частичного восполнения недостатка зрения благодаря применению оптической коррекции или отсутствия таковой при тотальной слепоте. Эта группа детей относится к категории детей с ограниченными зрительными возможностями, что затрудняет их нормальное развитие и требует специальной коррекционной психолого-педагогической помощи.

Л. И. Плаксина к таким детям со зрительной патологией относит:

1) слепых с полным отсутствием зрения и детей с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

2) слабовидящих со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

3) детей с косоглазием и амблиопией.

В. З. Денискина дает иную классификацию групп детей с нарушениями зрения:

1) слепые (тотально слепые; слепые дети со свето- и цветоощущением; слепые с частичным зрением);

2) слабовидящие (0,05-0,09; 0,1-0,2);

3) дети с пониженным зрением (0,4-0,9).

Слепота – это наиболее резко выраженная степень нарушения зрения, когда человек не может видеть или его зрительное восприятие окружающего мира сильно ограничено. Это происходит из-за потери остроты центрального зрения или сужения поля зрения, а также других функций зрения. Дети, страдающие от слепоты с раннего возраста, могут иметь серьезные проблемы в своем психофизическом развитии.

В большинстве случаев при слепоте сохраняется остаточное зрение (по определению А. И. Каплан) – это своеобразное свойство глубоко поврежденного зрения в зависимости от различных клинических характеристик заболевания глаза, обусловленных ведущим и сопутствующим патологическим процессом, общим состоянием организма, нейропсихической сферы. Остаточное зрение определяется: совокупностью функционирования зрительных функций; уровнем их сохранности; степенью устойчивости; возможностью их использования при пространственной ориентации.

Слабовидение – это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05-0,2 или выше - 0,3 при использовании оптической коррекции. Дети, у которых острота зрения может быть выше, но при этом прогрессирует глазное заболевание, также относятся к слабовидящим.

Слабовидение возникает вследствие болезней глаза на фоне общего заболевания организма. Чаще всего причиной слабовидения является

аномалия рефракции. Наиболее распространенными формами являются миопия, гиперметропия и астигматизм.

Основное различие между слабовидением и остаточным зрением заключается в том, что слабовидение предоставляет больше возможностей для использования зрительного анализатора в процессе познания окружающего мира.

Косоглазие и сопровождающая его амблиопия проявляются в нарушении бинокулярного зрения, в основе которого лежит поражение различных отделов зрительного анализатора и его сенсорно-двигательных связей. При косоглазии наблюдается отклонение одного из глаз от общей точки фиксации.

Анализируя состояние зрения детей с косоглазием и амблиопией, Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский выделили следующие клинические виды косоглазия [10, с. 19]:

- содружественное косоглазие;
- сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени;
- расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта (при нормальной остроте зрения, при гиперметропии с дальнозорким астигматизмом, при миопии (близорукости), при амблиопии различной степени).

Сходящееся косоглазие, начавшееся в раннем детстве, часто является периодическим. Со временем косоглазие приобретает стойкий характер, поскольку зрительная система ребенка приспосабливается к асимметричному положению глаз, что приводит к нарушению бинокулярного зрения.

Расходящееся косоглазие, возникающее в более позднем возрасте, постепенно усиливается с возрастом или остается неизменным.

При косоглазии косящий глаз практически не участвует в зрительном акте, что приводит к постепенному снижению его остроты. Нечеткое изображение объекта, попадающее в зрительный центр параллельно

нормальному, исключается из акта зрения, что способствует развитию амблиопии.

Рассмотрение амблиопии при косоглазии необходимо, так как данная патология требует особого подхода по сравнению с другими видами нарушений зрения. В отличие от необратимых нарушений зрительного анализатора, которые требуют специальных оптических и технических средств для коррекции и компенсации, нарушение бинокулярного зрения при косоглазии и амблиопии в большинстве случаев может быть устранено с помощью интенсивных тренировок и специальных методов лечения.

Таким образом, понимание структуры зрительного дефекта позволяет правильно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную работу.

Нарушение зрения влечет за собой слабое развитие психомоторной сферы – запаздывает формирование целенаправленных предметно-игровых действий, появляются навязчивые стереотипные движения: раскачивание головы, туловища, размахивание руками. Все это объясняется обеднением чувственного опыта ребенка, разрывом связи между ребенком и окружающей действительностью.

У ребенка с нарушениями зрения имеется трудность организации общения в связи с ограничением таких выразительных средств общения как взгляд, жест и меньшая психическая активность. Все это приводит к наиболее позднему возникновению общения по сравнению со зрячими детьми.

Задержка в психическом развитии у детей с нарушениями зрения проявляется в ограниченном понимании окружающего мира, слабом владении словами, нечетких образах и представлениях, нескоординированных движениях и ограниченной мобильности в пространстве.

У детей появляется различие восприятия себя как отдельного субъекта, отличного от других близких людей, и выделение себя из мира вещей. Это приводит к тому, что окружающее пространство становится для

ребенка незнакомым, полным предметов, качество которых он не знает и которые могут быть опасными. В результате возникает боязнь пространства и новых объектов.

Помимо этого, у детей сохраняются недифференцированные образы движения на протяжении длительного времени. Они задерживают и не выпускают из рук предметы дольше. Слепой ребенок не имеет стимула для выпуска предметов. Это приводит к задержке дифференциации движений пальцев и замедляет развитие активного осязания.

В период дошкольного детства перед ребенком стоят сложные задачи, связанные с самостоятельной активностью, передвижениями в пространстве и коммуникацией с другими детьми. Однако, психическое развитие детей с нарушениями зрения испытывает негативное влияние ограниченного запаса образов знаний и представлений, трудностей в совместной предметной деятельности и ориентации, мобильности в пространстве.

Данные вторичные нарушения приводят к замедлению темпа развития и к длительному пребыванию ребенка на более низком уровне психического развития по сравнению с нормально видящим.

У детей формирование предметности восприятия происходит трудно и медленно. Они оценивают осязательные качества предмета, но не связывают их с целостным предметом, который им знаком. Только к концу дошкольного возраста хаотичные осязательные обследования становятся планомерными и целенаправленными, способствуя формированию обобщенных и дифференцированных образов с иерархическим подчинением выделенных признаков.

Недоразвитие смысловой стороны речи и трудности в познавательной деятельности старших дошкольников с нарушениями зрения обусловлены неточными представлениями об окружающем мире.

В старшем дошкольном возрасте большинство незрячих детей четко соотносят звуковые качества с предметами, действиями с ними или орудиями осуществления действий, обосновывая логически свое суждение.

У детей с нарушениями зрения наблюдается неконкретное, неточное узнавание. Им требуется больше времени для запоминания и количества подкреплений для запоминания.

Трудности восприятия замедляют процесс переключения внимания и приводят к неполным и фрагментарным образам, а также снижению объема и устойчивости внимания. Кроме того, такие дети испытывают трудности с концентрацией внимания.

Мышление у детей с нарушениями зрения имеет ряд особенностей. Они испытывают трудности в установлении связей между объектами на картинке и в классификации предметов. У них в разной степени развиты операции анализа, сравнения и обобщения, что свидетельствует о слабом развитии мышления. Также у них недостаточно развиты наглядно-образный и наглядно-действенный уровни мыслительной деятельности, что приводит к совеобразности в конкретно-понятийном мышлении и затруднениям в решении математических задач.

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуются медленным формированием различных видов деятельности. Исследования Л.Б. Осиповой указывают на то, что монокулярное зрение и нарушение функций глазодвигательной системы затрудняют определение расстояния, направления, глубины пространства и зрительно-двигательную ориентацию. Это приводит к снижению точности и ловкости движений, нарушению траектории движения рук при работе с предметами, а также отсутствию умения изменять направление, амплитуду и скорость движения руки.

Исследования Е. В. Селезневой показали, что у детей с нарушениями зрения наблюдаются бессистемные неточные представления о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, внешних признаках, строении, функциях органов чувств. Это мешает ребенку с патологией зрения активно компенсировать свой дефект.

Л. С. Сековец отмечает, что у детей с нарушениями зрения наблюдаются характерные особенности двигательной сферы ребенка. Во

время ходьбы и бега дети испытывают трудности в поддержании дистанции, сталкиваются друг с другом, вытягивают руку вперед при движении в пространстве. Автор установила, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью движений рук и ног. Это проявляется в приземлении на одну ногу, отсутствии отталкивания и недостаточной силе толчка.

Л.Б. Осипова, изучая особенности развития мелкой моторики детей с нарушениями зрения, отмечает трудности в выполнении движений в условиях монокулярного зрения, которые обусловлены рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации. Это затрудняет возможность планировать захват предмета и действовать с ним.

Таким образом, необходимо отметить, что неорганизованное преодоление выявленных отклонений будет происходить медленно или вовсе не произойдет. Поэтому важно организовать целенаправленную систематическую психолого-педагогическую коррекционную помощь старшим дошкольникам с нарушениями зрения. В процессе абилитации компенсаторные возможности при различных нарушениях зрения достигают высокого уровня развития и обеспечивают детям активное участие в общественной и трудовой жизни в будущем.

### 1.3 Своеобразие развития эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения

Любой дефект, по мнению Л. С. Выготского, сопровождается изменениями в эмоциональном развитии ребёнка, влекущим трудности его социализации.

Как указывал А. Г. Литвак, эмоции слепых являются наименее исследованными в тифлопсихологии. Связано это, прежде всего, с трудностями объективного изучения эмоций [15].

Эмоции являются специфическим отражением внешнего мира, проявляющимся в субъективном восприятии человеком реальности. Они зависят от того, насколько полно, всесторонне и точно, отражается окружающий мир и что конкретно является объектом отражения.

Помимо этого А. Г. Литвак отмечал, что отсутствие зрения, сужающее сферу чувственного познания, не может повлиять на наиболее общие качества эмоций и чувств, их номенклатуру, значение для жизнедеятельности и т.п. Отсутствие зрения может повлиять лишь на степень проявления отдельных эмоций и их внешнее выражение [15].

Отклонения в зрении могут оказывать влияние на знак эмоций, а также на их глубину. У людей с нарушениями зрения могут возникать негативные эмоции или отсутствие эмоциональной реакции при взаимодействии с определенными объектами. Это может быть обусловлено тем, что в одном случае неудовлетворены познавательные потребности, а в другом случае – отсутствует желание познать данный объект. Тем не менее, можно заметить, что некоторые объекты и их свойства, ситуации, которые не вызывают ярких эмоций у людей с нормальным зрением, могут приводить к сильным эмоциональным реакциям у слепых.

Определить причину эмоциональных нарушений сложно. Это может быть связано с влиянием слепоты, глубоких нарушений зрения и социальных условий воспитания. Также возможно, что это общее нарушение деятельности центральной нервной системы, где эмоциональные нарушения выступают как первичные.

Тифлопсихологами подчеркивается, что основная причина возникновения нарушений в развитии эмоций и чувств заключается в неадекватном воспитании и отношении к ребенку со зрительной патологией. Зрительный дефект вызывает глубокую эмоциональную реакцию родителей и взрослых и зачастую выражается в гипертрофированных формах любви к ребенку или, напротив, игнорирования последствий дефекта. Уже само наличие дефекта у ребенка является стрессогенным фактором для его

родителей, провоцируя неадекватные формы их поведения и повышенную тревожность.

А. Г. Литвак также отмечает, что в старшем дошкольном возрасте дети с нарушениями зрения осознают свою отличность от нормально видящих сверстников, что играет важную роль в формировании их эмоционального состояния.

Наблюдения за детьми с нарушениями зрения показывают, что у них проявляются негативные эмоциональные реакции при приглашении их сестрой-ортоптисткой на лечение и даже при попытке педагогов включить детей в совместные игры и занятия.

Эмоции проявляются в выразительных движениях, таких как мимика, пантомимика и вокальная мимика (интонация и тембр голоса). При нарушении зрения выразительные движения ослаблены, и степень ослабления зависит от времени появления и степени расстройств зрения. Пантомимические выразительные движения, сопровождающие состояния горя, радости, гнева и других эмоций, также проявляются в ослабленной форме. Исключение составляют только оборонительные движения, сопровождающие переживание страха.

Считается, что дети с нарушениями зрения менее эмоциональны – отмечается их спокойствие и уравновешенность. На самом деле это объясняется отсутствием у них выразительной мимики, жестов, поз. Наибольшую эмоциональность детей можно заметить в речи – в интонации, темпе, громкости и т. д. Исследования показывают, что дошкольники с нарушениями зрения проявляют большую чуткость в понимании эмоциональных выражений других людей через голос, чем зрячие дети.

Зрительно-пространственная ориентация вызывает особые трудности: низкое зрение обуславливает «пространственную слепоту». Данное явление проявляется в том, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения не выделяют глубину, удаленность, протяженность пространства и как следствие, не могут на расстоянии воспринимать мимические и

пантомимические проявления собеседника, что приводит к неадекватному восприятию реальных состояний и характеристик. Исходя из этого, отсутствуют полные и точные представления о том, как могут выражаться разные эмоциональные проявления.

В старшем дошкольном возрасте, как отмечает В. П. Ермаков, у детей с нарушениями зрения наблюдаются:

- отсутствие эмоциональной децентрации: ребенок не способен сопереживать ни в реальной ситуации, ни при прослушивании литературных произведений;

- отсутствие эмоциональной синтонии: ребенок не способен откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого или симпатичного;

- отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции [6].

Представления о мимике, жестах, пантомимике очень слабые и нечеткие. Это приводит к трудностям в установлении контактов с окружающими, что может вызывать тревожные состояния, страх и неуверенность в себе. Все это негативно сказывается на формировании личности ребенка.

Исследования В. З. Денискиной и Л. А. Ремезовой показывают, что дети с нарушениями зрения получают лишь фрагментарную информацию о выразительных движениях лица и тела собеседника. При общении они сосредотачивают внимание на выражении лица, в то время как пантомимика и позы рассматриваются ими лишь как внешние особенности человека, связанные с конкретной ситуацией, и не воспринимаются как источник информации об эмоциях говорящего.

В. Ю. Федоренко удалось установить, что у детей с нарушениями зрения наблюдаются [19, с. 29]:

- существенный недостаток целостности осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей:

– редуцированная структура знаний об эмоциях, связанная со спецификой вербализации этими детьми внешних проявлений эмоциональных состояний людей;

– трудности в выстраивании структуры знаний об эмоциях человека и углублении этих структур;

– поверхностные, инфантильные, недостаточно адекватные ситуации представления о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний;

– негативные рефлексии в поведении по типу неуверенности, тревожности и импульсивности.

Специфика развития эмоций детей с нарушениями зрения формируется в связи:

– с трудностями построения взаимодействия с окружающими, обусловленные задержкой игровой деятельности, а также с общением;

– со сложностью получения информации об эмоциональном состоянии окружающих людей;

– с затруднением в применении внешних проявлений, которые передавали бы эмоции ребенка.

В проведенных сравнительных экспериментальных исследованиях со зрячими отмечается, было выявлено, что они испытывают трудности в эмоциональном выражении своего отношения к окружающему миру. Это свидетельствует о том, что социальная среда и условия, в которых вырастает ребенок, оказывают значительное воздействие на формирование эмоций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Если воспитание учитывает особенности и потребности детей с нарушениями зрения, их сложности в организации деятельности, то развиваются эмоциональные отношения, отражающие реальные жизненные ситуации. Однако для достижения такого же уровня развития, как у зрячих детей, детям с нарушениями зрения приходится приложить больше усилий.

Это приводит к неравнозначным эмоциональным реакциям, зависящим от типа нервной системы, индивидуальных особенностей и взаимоотношений с взрослыми.

Из всего этого следует, что эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет свои особенности и может зависеть от множества факторов, перечисленных выше. Все это указывает на необходимость проведения целенаправленной работы, которая поможет детям лучше понимать и выражать свои эмоции и эмоции других людей.

В развитии эмоций ребенка с нарушениями зрения большое значение имеет социальное окружение, поскольку ребенок данной категории в сравнительно большей степени, чем обычный, зависит от общества и специально созданных коррекционных условий. Компенсаторные процессы, а также адекватное, специально организованное воспитание и обучение старших дошкольников с нарушениями зрения способны минимизировать негативное влияние нарушений физиологического развития на развитие эмоций.

#### 1.4 Роль русской народной сказки в развитии эмоций старших дошкольников

Все виды, формы и методы воспитания способствуют развитию эмоций детей старшего дошкольного возраста, но особую роль в этом процессе играет русская народная сказка.

Русская народная сказка (до XVII в. баснь, байка) – это произведение устного творчества русского народа, один из видов фольклорной прозы. В русских сказках русский народ пытался высказать своё национальное мироощущение, наставить своих детей в первобытной, но глубокой жизненной мудрости, - разрешая лежавшие на его сердце жизненные, нравственные, семейные и бытовые вопросы. Русские народные сказки отражают старинный быт, обычаи и порядки.

В русской народной сказке традиционно присутствуют отрицательные и положительные герои.

Сказка как фольклорный жанр имеет специфическое композиционное строение. Она всегда начинается с зачина – это могут быть традиционные слова «Жили-были...» или более развернутые варианты. Затем следует завязка, развитие событий и их кульминация. После этого наступает развязка – обычно положительный герой побеждает и достигает своей цели.

Русская народная сказка помогает детям старшего дошкольного возраста укрепиться в самых важных понятиях о том, как жить, на чем основывать отношение к своим и чужим поступкам; призывает к преобразованию мира на началах человечности и красоты. Она представляет детям многогранные образы своих героев и оставляет им простор для воображения. Образы героев становятся частью повседневной жизни и взаимоотношений с людьми, становясь нравственными эталонами, которые направляют желания и поступки детей.

Русская народная сказка является не только увлекательным литературным произведением, но и сильным средством формирования высоких нравственных ценностей у своих читателей. В ней добро почти всегда торжествует над злом. Положительные герои, олицетворяющие доброту и сострадание, несут в себе важные уроки о любви к родине, верности данному слову и готовности оказать помощь тем, кто в них нуждается.

В русских народных сказках раскрываются определенные социальные взаимоотношения, демонстрируется быт народа, его повседневная жизнь, моральные устои, особенности русского мировоззрения и специфика русского языка. Этот уникальный комплекс элементов делает каждую сказку национально самобытной и неповторимой.

Важное значение имеет психолого-педагогическое воздействие сказки на ребенка. Л.И. Эльконинова, И.В. Вачков, П.И. Яничев, М. Максимов и др. видят развивающий потенциал сказки в возможности стимулировать

посредством фантастического сказочного мира разделение ребенком своего внутреннего субъективного и реального объективного миров. Авторы отмечают, что сказка способствует упорядочиванию и структурированию эмоциональной сферы ребенка, предоставляя ему средства для управления ею.

Восприятие русской народной сказки оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие дошкольников, ведь процесс ознакомления с ней создает реальные психологические условия для социальной адаптации ребенка.

В процессе восприятия русской народной сказки ребёнок познаёт определенный её смысл, который доступен только ему. В своих исследованиях А. В. Запорожец писал о существовании особого вида эмоционального познания, при котором человек отражает действительность в форме эмоциональных образов. У детей формирование образов этого эмоционального познания в основном происходит в процессе восприятия художественного произведения. Под влиянием слушания у ребенка возникает сочувствие герою и складывается эмоциональный образ воспринимаемых событий и взаимоотношений. Сопереживание герою сказки сначала складывается как внешняя, развёрнутая деятельность соучастия в непосредственно воспринимаемых и переживаемых событиях. Лишь потом она переходит во внутренний план – эмоционального воображения.

Русская народная сказка помогает ребёнку выйти за пределы обыденной жизни и преодолеть разрыв между повседневными и глубокими смыслами. Этот внутренний переход происходит только тогда, когда содержание сказки прошло через сопереживание другому лицу.

У детей старшего дошкольного возраста эмоциональная отзывчивость на сказку формируется и развивается в процессе прослушивания различных произведений с разнообразным эмоциональным содержанием.

Э. В. Померанцева выделяла четыре основные группы сказок:

– о животных;

- волшебные;
- авантюрные;
- бытовые.

Л.П. Стрелкова в своих исследованиях отмечает, что ребёнок может усвоить ценность благородного поступка, низость предательства, коварства и зла, испытать чувство любви и ненависти через произведения искусства. Эти произведения не только расширяют представления ребенка, но и открывают перед ним мир глубоких переживаний и эмоций. Особое значение имеет сказка, которая содержит духовные ценности и ярко изображает мир чувств, похожий на жизнь взрослых. Она помогает ребенку познать мир не только разумом, но и сердцем, позволяет откликнуться на окружающие явления и события, выразить свое отношение к добру и злу.

Автор подчеркивает, что сказка активно стимулирует деятельность ребенка, помогая ему мысленно пройти весь путь вместе с любимыми героями и переживать за них. Русская народная сказка также способствует развитию воображения ребенка, так как появляются новые знания и представления, а самое главное - меняется отношение к людям, событиям, предметам и явлениям.

В процессе работы с русской народной сказкой развитие эмоциональной сферы ребенка происходит в тесной взаимосвязи с совершенствованием речи.

Развитие словаря ребенка происходит благодаря словам, которые обозначают чувства и эмоции человека. Пересказ русских народных сказок помогает формированию эмоционально выразительной диалогической и монологической речи. В результате целенаправленной работы по развитию эмоций дети осваивают возможности вербально выражать свои чувства. Совершенствование эмоциональной сферы позволяет детям использовать установленные формы вежливого общения в повседневной жизни, такие как приветствия, благодарности, просьбы о прощении и т.д.

Основные задачи развития эмоций старших дошкольников в процессе работы с русской народной сказкой можно сформулировать следующим образом:

- учить выражать собственное эмоциональное состояние мимикой, пантомимикой, жестами, интонацией;
- учить распознавать свое внутреннее эмоциональное состояние и эмоциональное состояние взрослых и сверстников;
- развивать эмоциональную отзывчивость (эмпатию) на эмоции других;
- обогащать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоциональные состояния.

Программа Н.Е. Вераксы и Т.С. Комаровой «От рождения до школы» предусматривает чтение сказок перед сном. Чтение перед сном помогает уложить детей в постель, успокаивает, помогает детям уснуть [3].

В программе также указывается, что чтение перед сном не заменяет совместного чтения и обсуждения в течение дня и в процессе занятий по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой.

Приобщение к художественной литературе в старшем дошкольном возрасте предполагает:

- развитие интереса к художественной литературе;
- формирование эмоционального отношения к литературным произведениям;
- побуждение к рассказу о своем восприятии конкретного поступка литературного персонажа;
- выразительно, с естественными интонациями читать стихи, участвовать в чтении текста по ролям, в инсценировках и т.д.

Таким образом, рассмотрев сущность русской народной сказки, ее роль в развитии и воспитании детей, можно сделать вывод, что она является эффективным средством развития эмоций у детей старшего дошкольного

возраста. В сказке дети сталкиваются с различными сложными явлениями и чувствами, такими как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, и могут выразить свои собственные эмоции и чувства. Русская народная сказка помогает детям познать мир человеческих чувств и отношений, а также важные нравственные категории. Это особенно важно для формирования понятий добра и зла, упорядочения чувств детей и развития их эмоций.

#### Выводы по 1 главе

Под эмоциями понимаются такие психические процессы, в которых человек переживает свое отношение к тем или иным явлениям окружающей действительности.

Многие психологи в своих трудах указывают на значимость эмоций в развитии ребенка. Они являются центральной функцией сознания детей дошкольного возраста. Все психические процессы у них развиваются под влиянием эмоциональной сферы.

Характеризуя эмоции дошкольников, следует отметить, что по мере развития коммуникативной сферы дети испытывают действие разнообразных социальных факторов, значительно расширяющих их эмоциональный мир. Ребенок дошкольного возраста начинает осознавать внутренние переживания, усваивать этические нормы общества, приобретает способность оценивать свое поведение и пытается действовать в соответствии с усвоенными моральными нормами.

Вследствие интенсивного интеллектуального и личностного развития к концу старшего дошкольного возраста у ребенка формируется самосознание, складываются основные личностные характеристики. Эмоции старших дошкольников становятся более сдержанными, наиболее контролируемыми и разнообразными. Они научаются понимать эмоции других людей по речи и мимике.

Нарушения эмоций у ребёнка имеют характерные особенности возрастных проявлений. Определенные поведенческие характеристики могут быть ранним проявлением разнообразных эмоциональных расстройств.

Эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со сверстниками. Определенные стороны психики детей на разных возрастных этапах неодинаково чувствительны к условиям воспитания. Если эмоциональные контакты недостаточны, это может привести к задержке эмоционального развития, которая может оставаться на протяжении всей жизни.

Контингент детей с нарушениями зрения разнообразен и неоднороден как по остроте центрального зрения, так и по характеру глазных заболеваний. Вследствие дефекта зрения наблюдается отставание ребенка во всех сферах психической жизни, в том числе эмоциональной.

Нарушение зрения не может повлиять на общие качества эмоций и чувств, оно может повлиять лишь на степень проявления отдельных эмоций и их внешнее выражение.

Эмоциональное развитие старших дошкольников с нарушениями зрения имеет ряд специфических особенностей. Выразительные мимические движения у детей с данной зрительной патологией ослаблены. Помимо этого, они не могут на расстоянии воспринимать мимические и пантомимические проявления собеседника, вследствие чего нет представлений о том, как могут выражаться разные эмоциональные проявления. При общении пантомимика и позы характеризуются детьми лишь как внешние особенности человека, носят необобщенный характер и не воспринимаются как источник информации об эмоциях говорящего. Помимо этого у детей с нарушениями зрения недостаточно полные представления о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний. Также у них наблюдаются негативные эмоциональные проявления – неуверенность, тревожность, импульсивность и т. д.

В развитии эмоций детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения особую роль играет русская народная сказка.

Русская народная сказка является эффективным средством развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста. В сказочной форме ребёнок способен выразить собственные эмоции и чувства. Русская народная сказка помогает установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие нравственные категории. Это очень важно для упорядочения чувств ребёнка, для развития его эмоций.

В связи со специфическими особенностями эмоций детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходимо проводить диагностику, направленную на изучение развития их эмоций.

Изучение развития эмоций у старших дошкольников с нарушениями зрения позволит не только создать условия для полноценного развития ребенка, но и провести своевременную коррекцию, составить прогноз развития эмоций детей.

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Результаты изучения состояния эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения

Для изучения состояния эмоций у старших дошкольников с нарушениями зрения использовалась методика Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица» (Приложение 1). Данная методика позволяет оценить возможность адекватного опознания эмоционального состояния и косвенно оценить межличностные взаимоотношения, в том числе выявить контрастные эмоциональные «зоны» в общении с детьми или взрослыми.

Процедура проведения исследования состоит из трех последовательных этапов:

1) Предъявление для опознания эмоциональных состояний первой серии изображений (схематичные изображения: злость (гнев); печаль (грусть); радость);

2) Предъявление реальных изображений (в соответствии с полом ребенка) (явная радость; страх; сердитость; приветливость; стыд, вина; обида; удивление);

3) Придумывание истории по какому-либо изображению.

Анализируемые показатели:

– адекватность оценки эмоционального состояния, как по знаку, так и по силе;

– яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка);

– уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и соответственно, адекватность владения соответствующим словарем;

– инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния;

– собственно «словарь эмоции» в его сопоставлении с активным словарным запасом ребенка, его возрастом и особенностями аффективного реагирования;

– выявление «конфликтных» зон, связанных с эмоциональным неблагополучием;

– особенности сформированной системы базовой аффективной регуляции.

На основании анализируемых показателей выделены следующие критерии оценивания:

Высокий уровень – развернутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к оречевлению собственных переживаний.

Средний уровень – ответы на вопросы с помощью; трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого.

Низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе.

По результатам проведения исследования по первому этапу была составлена аналитическая таблица.

Таблица 1 - Результаты опознания эмоциональных состояний первой серии изображений (схематичные изображения)

Испытуемый	Эмоциональные выражения		
	Злость (гнев)	Печаль (грусть)	Радость
Ребенок 1	—	—	+
Ребенок 2	+	+	+
Ребенок 3	+	+	+
Ребенок 4	—	—	+
Ребенок 5	+	+	+
Ребенок 6	+	+	+

По результатам опознания эмоциональных состояний первой серии изображений (схематичные изображения) можно сделать вывод, что 33% детей не идентифицировали такие эмоциональные выражения схематичных

изображений как «злость (гнев)» и «печаль (грусть)», остальные 67% детей справились с заданием отлично.

Эмоциональные и речевые реакции во время выполнения данного задания присутствовали у двух детей: Ребенок 1 мимически и интонационно показал эмоции «печаль (грусть)» и «злость (гнев)», а Ребенок 2 мимически и интонационно показал все предложенные эмоции, помимо этого проявлял вовлеченность в работу высокой степени. В то время как Ребенок 3 часто отвлекался от задания, безынициативно выполнял работу. Все остальные дети не проявляли эмоциональных и речевых реакций, оставались спокойными.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большей части старших дошкольников с нарушениями зрения определение эмоциональных выражений по их схематичному изображению не вызвало сильных трудностей. Но стоит отметить, что меньше половины детей выполняя задание, показывали эмоциональные выражения на себе.

По результатам проведения исследования по второму этапу была составлена аналитическая таблица.

Таблица 2 - Результаты опознания реальных изображений

Испытуемый	Эмоциональные выражения						
	Явная радость	Страх	Сердитость	Приветливость	Стыд, вина	Обида	Удивление
Ребенок 1	—	—	—	+	—	—	—
Ребенок 2	+	—	—	—	—	—	+
Ребенок 3	+	—	—	+	—	—	—
Ребенок 4	—	—	—	—	—	—	—
Ребенок 5	—	—	+	+	—	+	+
Ребенок 6	—	—	—	+	—	—	—

По результатам опознания реальных изображений можно сделать следующие выводы: 100% детей не идентифицировали такие эмоции как «страх» и «стыд, вина»; 67% детей не правильно назвали эмоцию «явная радость» и «удивление»; 83% детей не идентифицировали эмоциональные выражения «сердитость» и «обида».

Стоит отметить некоторые особенности ответов детей и их эмоциональные реакции во время выполнения задания:

Ребенок 1 при опознании эмоций «страх», «удивление» и «стыд, вина» был в замешательстве, отвечал не уверенно, задумчиво. Ответы при показывании изображений данных эмоций были неадекватные: «страх» и «удивление» - обалденное, а «стыд, вина» - странное. Мимически показал эмоцию «сердитость», движения рук были минимальные, хаотичные, не относящиеся к названной эмоции.

При опознании эмоций на реальных изображениях Ребенок 2 радостно реагировал на положительные эмоции и спокойно на отрицательные. Эмоцию «обида» ребенок не знает. «Явная радость» и «удивление» назвал одинаково – радуется.

Ребенок 3 мимически и интонационно показал эмоции «явная радость», «сердитость», «обида».

При выполнении задания у Ребенка 4 наблюдалась повышенная отвлекаемость, незаинтересованность в работе. Постоянно двигался, не спокойно сидел на стуле, брал в руки каждое изображение либо двигал его по столу. На положительные эмоции улыбается. Присутствуют неадекватные ответы: «страх» - зевает, «приветливость» - крутое.

Ребенок 5 один из немногих правильно назвал такие эмоции как «сердитость» и «удивление». Каждое изображение эмоций повторял мимически, оречевлял.

Ребенок 6 мимически показал эмоции «обида» и «сердитость». На положительные эмоции реакция спокойная.

Таким образом, большинство детей пытались повторить эмоцию, изображенную на фотографии. Помимо этого наблюдались интонационные оречевления при назывании некоторых эмоциональных выражений. Практически все дети спутали эмоцию «страх» с «удивлением». Имеются затруднения с тонкой дифференцировкой эмоций по интенсивности: «сердитый» - «злой», «обида» - «грустный», «явная радость» -

«приветливость». Наиболее сложными для опознания были эмоции «стыд, вина» и «страх».

Третий этап исследования представляет собой рассказ на основании двух вопросов:

- 1) Что послужило причиной этого состояния?
- 2) Из-за чего такое состояние бывает у тебя?

На основании ответов детей было выявлено, что 83% адекватно определяют причину, по которой ребенок на изображении испытывает эту эмоцию. Рассказы детей были неполные, очень короткие, что свидетельствует о недостаточности активного словаря. Намного проще детям было рассказывать о себе. У доминирующего большинства детей наблюдался полноценный рассказ, соответствующий выбранной эмоции.

У Ребенка 4 отсутствовала взаимосвязь между эмоцией, которую он выбрал и определением ее причины. Ребенок выбрал изображение с эмоцией «страх», ответил, что причиной этого состояния является радость, а у него такое состояние бывает, когда он зевает. Его ответы сильно отличаются друг от друга по «знаку» эмоции, что свидетельствует о непонимании данных эмоциональных выражений. Этот ребенок нуждается в проведении целенаправленных занятий по развитию понимания эмоций, их дифференцировки.

Многие дети выбрали для рассказа фотографию с изображением негативной эмоции – «сердитость» и «стыд, вина». Ребенок 1 и Ребенок 2 в рассказе о себе пожаловались, что их обижают в группе в детском саду, называли имена конкретных детей. Ребенок 2 при повествовании показывал на себе «удар», «толкания». Во время разговора об этом у детей изменилось выражение лица, они не были радостными, спокойными как в течение всей работы до этого. В интонации чувствовались недовольство и сильная обида. Дети выглядели напряженными, обеспокоенными. На основе этих особенностей их поведения можно сделать вывод, что эти дети имеют конфликты в межличностных отношениях между сверстниками, что

сказывается на их эмоциональном состоянии. К таким детям нужен индивидуальный подход в работе по развитию эмоций, уделять особое внимание на их реакции во время конфликтов и проводить коррекционную работу.

Ребенок 3 и Ребенок 6 выбрали для рассказа изображение с эмоцией «сердитость». Оба ребенка адекватно определили причину данного состояния. Рассказ Ребенка 3 был очень короткий, он указал, что не испытывает сам данную эмоцию. Ребенок 6 наоборот, очень красочно рассказал историю, указал, что испытывает данную эмоцию (не купили игрушку; победили в игре).

Ребенок 5 единственный выбрал изображение с положительной эмоцией «явная радость». Адекватно обозначил причину этого состояния, рассказ очень короткий. Наблюдается положительная идентификация с самим собой. Ребенок рассказывал интонационно выразительно.

По результатам проведенного исследования можно констатировать, что 83% детей имеют средний уровень развития эмоций, и 17% - низкий уровень.

Таким образом, состояние эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения характеризуется рядом особенностей, которые требуют проведения коррекционной работы:

- затруднено понимание и называние эмоциональных выражений;
- отсутствует тонкая дифференцировка эмоций;
- наблюдаются негативные эмоциональные состояния вследствие конфликтов в межличностных отношениях.

## 2.2 Содержание работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки

На основании полученных данных констатирующего эксперимента было определено содержание работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки.

Целью работы является повышение уровня развития эмоций детей с нарушениями зрения.

Нами были определены следующие задачи коррекционной работы:

- учить распознавать собственные эмоции, а также эмоции других людей;
- учить дифференцировать эмоции;
- учить выражать эмоции мимикой, пантомимикой, жестами, интонацией;
- учить детей выражать эмоции в социально-приемлемой форме;
- развивать эмоциональную отзывчивость;
- обогащать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции;
- создать условия для формирования социальной адаптации детей.

Нами было составлено календарно-тематическое планирование на месяц по развитию эмоций посредством русской народной сказки. За основу взяли русские народные сказки, предложенные ФГОС, программой «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М.А. Васильевой. Нами были определены следующие этапы работы по развитию эмоций посредством русской народной сказки:

- 1) пропедевтическая работа по ознакомлению со сказкой;
- 2) чтение сказки;
- 3) обсуждение сказки;
- 4) драматизация сказки;
- 5) теневой театр;
- 6) кукольный театр;
- 7) пересказ сказки;
- 8) перенос проблематики сказки в ситуацию из жизни ребенка.

Составляя задачи по развитию эмоций, мы опирались на книгу «Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и

сверстниками» Л. М. Шипицыной, О. В. Заширинской, А. П. Вороновой, Т.А. Ниловой, а также учебно-методическое пособие «Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности» Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой, П. В. Волгиной.

Таблица 3 – Календарно-тематическое планирование на месяц по развитию эмоций посредством русской народной сказки.

№ п/п	Название сказки	Этапы работы	Задачи	Задачи по развитию эмоций
1	«Лиса-лапотница», обработано В. Даля	Пропедевтическая работа по ознакомлению со сказкой	<ul style="list-style-type: none"> <li>– объяснить значение слов «лапоть», «лисичка-сестричка», «ошметок», «лавка», «хлеб-соль», «диво», «кума», «баять», «почивать»;</li> <li>– познакомить детей с иллюстрациями по сказке;</li> <li>– демонстрация игрушек, предметов, имеющих отношение к содержанию сказки;</li> <li>– познакомить детей с автором сказки В. Далем;</li> <li>– побуждать интерес к русским народным сказкам.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– подготовить детей к эмоциональному восприятию сказки;</li> <li>– закрепить знания детей об эмоциях «радость», «грусть», «злость», «страх»;</li> <li>– познакомить детей с эмоциями «удовольствие», «хитрость», «обида», «усталость», «удивление», «вина»;</li> <li>– дать представление о выражении данных эмоций.</li> </ul>
		Чтение сказки (сопровождение мультимедийной презентацией, мультфильмом)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– учить осмысливать идею сказки;</li> <li>– развивать воображение;</li> <li>– учить замечать и понимать образные выражения;</li> <li>– формировать представление о сюжете;</li> <li>– учить внимательно слушать и смотреть;</li> <li>– способствовать обогащению словарного запаса детей;</li> <li>– побуждать интерес</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать умение сопереживать героям сказки;</li> <li>– способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;</li> <li>– учить понимать характер героев, их поступки;</li> <li>– учить понимать причины возникновения конкретных эмоций;</li> <li>– развивать умение анализировать проявление эмоций героев сказки.</li> </ul>

		к русским народным сказкам.	
	Обсуждение сказки (вопросы, беседа)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать умение отвечать на вопросы по сказке развернуто, обосновывая свой ответ;</li> <li>– побуждать интерес к русским народным сказкам;</li> <li>– способствовать обогащению словарного запаса детей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– закрепить знания об эмоциях «радость», «грусть», «удовольствие», «хитрость», «обида», «усталость», «страх», «удивление», «злость», «вина»;</li> <li>– учить объяснять мотивы поступков героев сказки, их эмоции;</li> <li>– учить дифференцировать эмоции друг от друга;</li> <li>– учить выражать свое отношение к героям сказки, давать оценку поступкам;</li> <li>– способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;</li> <li>– учить давать характеристику героям сказки.</li> </ul>
	Драматизация сказки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– учить запоминать слова сказки, реплики героев;</li> <li>– развивать нравственные качества личности;</li> <li>– учить детей самостоятельно выполнять действия в соответствии с ролью;</li> <li>– побуждать интерес к русским народным сказкам;</li> <li>– формировать у детей интерес к театрализованной деятельности;</li> <li>– развивать умение изготавливать, подготавливать материал для показа сказки (костюмы,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– учить детей передавать голосом речевые интонации различных персонажей, их эмоции;</li> <li>– учить выражать эмоции «радость», «грусть», «удовольствие», «хитрость», «обида», «усталость», «страх», «удивление», «злость», «вина» речевой интонацией, мимикой и пантомимикой, жестами;</li> <li>– учить распознавать эмоции других людей по речевой интонации, мимике, пантомимике, жестам;</li> <li>– учить соотносить эмоции героев с</li> </ul>

		<p>атрибуты, декорации и т.д.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать артистические навыки;</li> <li>– способствовать развитию диалогической речи;</li> <li>– способствовать формированию навыков сотрудничества;</li> <li>– способствовать развитию эстетических чувств детей.</li> </ul>	<p>собственными эмоциями;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– учить детей выражать эмоции в социально-приемлемой форме.</li> </ul>
	Теневой театр	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формировать у детей интерес к театрализованной деятельности;</li> <li>– развивать умение изготавливать, подготавливать материал для показа сказки;</li> <li>– побуждать интерес к русским народным сказкам;</li> <li>– способствовать развитию воображения;</li> <li>– способствовать развитию эстетических чувств детей;</li> <li>– развивать творческие качества детей;</li> <li>– развивать память, внимание;</li> <li>– развивать мелкую моторику.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать умение сопереживать героям сказки;</li> <li>– способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;</li> <li>– учить детей определять эмоции героев сказки по интонации;</li> <li>– учить детей передавать голосом речевые интонации различных персонажей, их эмоции;</li> <li>– развивать выразительность (эмоциональность) речи.</li> </ul>
	Пересказ сказки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– учить детей пересказывать сказку полно, последовательно, выразительно;</li> <li>– закрепить умение детей передавать диалог действующих лиц в пересказе;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать выразительность (эмоциональность) речи;</li> <li>– развивать умение изображать героя сказки с использованием мимики, пантомимики,</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>– способствовать развитию памяти, воображения;</li> <li>– побуждать интерес к русским народным сказкам.</li> </ul>	<p>ритмической стороны речи, голоса;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– учить понимать эмоции героев и передавать их;</li> <li>– способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;</li> <li>– закрепить в словаре понятия об эмоциях «радость», «грусть», «удовольствие», «хитрость», «обида», «усталость», «страх», «удивление», «злость», «вина».</li> </ul>
		Перенос проблематики сказки в ситуацию из жизни ребенка	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развивать нравственные качества личности;</li> <li>– учить детей рассказывать историю полно, выразительно;</li> <li>– учить осмысливать идею сказки;</li> <li>– учить детей на собственном примере из жизни показать мораль сказки;</li> <li>– учить детей оценивать свои поступки;</li> <li>– побуждать интерес к русским народным сказкам.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;</li> <li>– учить детей выражать эмоции в социально-приемлемой форме;</li> <li>– создать условия для формирования социальной адаптации детей;</li> <li>– учить детей понимать собственные эмоции.</li> </ul>
2	«Крылатый, мохнатый, да масляный», обраб. И. Карнаухова	Пропедевтическая работа по ознакомлению со сказкой	<ul style="list-style-type: none"> <li>– объяснить значение слов «лесная опушка», «жили-были», «жить-поживать», «завалинка»;</li> <li>– познакомить детей с иллюстрациями по сказке;</li> <li>– демонстрация игрушек, предметов, имеющих отношение к содержанию сказки;</li> <li>– познакомить детей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– подготовить детей к эмоциональному восприятию сказки;</li> <li>– закрепить знания детей об эмоциях «радость», «печаль», «сердитость», «страх»;</li> <li>– познакомить детей с эмоциями «удовольствие», «обида», «удивление», «стыд», «хитрость»;</li> <li>– дать представление о выражении данных эмоций.</li> </ul>

			с автором сказки И. Карнауховой; – побуждать интерес к русским народным сказкам.	
		Чтение сказки (сопровождение мультимедийной презентацией, мультфильмом)	– учить осмысливать идею сказки; – развивать воображение; – учить замечать и понимать образные выражения; – формировать представление о сюжете; – учить внимательно слушать и смотреть; – способствовать обогащению словарного запаса детей; – побуждать интерес к русским народным сказкам.	– развивать умение сопереживать героям сказки; – способствовать развитию эмоциональной отзывчивости; – учить понимать характер героев, их поступки; – учить понимать причины возникновения конкретных эмоций; – развивать умение анализировать проявление эмоций героев сказки.
		Обсуждение сказки (вопросы, беседа)	– развивать умение отвечать на вопросы по сказке развернуто, обосновывая свой ответ; – побуждать интерес к русским народным сказкам; – способствовать обогащению словарного запаса детей.	– закрепить знания об эмоциях «радость», «печаль», «сердитость», «страх», «удовольствие», «обида», «удивление», «стыд», «хитрость»; – учить объяснять мотивы поступков героев сказки, их эмоции; – учить дифференцировать эмоции друг от друга; – учить выражать свое отношение к героям сказки, давать оценку поступкам; – способствовать развитию эмоциональной отзывчивости; – учить давать характеристику героям сказки.
		Драматизация сказки	– учить запоминать слова сказки,	– учить детей передавать голосом

		<p>реплики героев;  – развивать нравственные качества личности;  – учить детей самостоятельно выполнять действия в соответствии с ролью;  – побуждать интерес к русским народным сказкам;  – формировать у детей интерес к театрализованной деятельности;  – развивать умение изготавливать, подготавливать материал для показа сказки (костюмы, атрибуты, декорации и т.д.);  – развивать артистические навыки;  – способствовать развитию диалогической речи;  – способствовать формированию навыков сотрудничества;  – способствовать развитию эстетических чувств детей.</p>	<p>речевые интонации различных персонажей, их эмоции;  – учить выражать эмоции «радость», «печаль», «сердитость», «страх», «удовольствие», «обида», «удивление», «стыд», «хитрость» речевой интонацией, мимикой и пантомимикой, жестами;  – учить распознавать эмоции других людей по речевой интонации, мимике, пантомимике, жестам;  – учить соотносить эмоции героев с собственными эмоциями;  – учить детей выражать эмоции в социально-приемлемой форме.</p>
	Кукольный театр	<p>– формировать у детей интерес к театрализованной деятельности;  – развивать умение изготавливать, подготавливать материал для показа сказки;  – побуждать интерес к русским народным сказкам;  – способствовать развитию</p>	<p>– развивать умение сопереживать героям сказки;  – способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;  – учить детей определять эмоции героев сказки по интонации;  – учить детей передавать голосом речевые интонации</p>

		<p>воображения;  – способствовать развитию эстетических чувств детей;  – развивать творческие качества детей;  – развивать память, внимание;  – развивать мелкую моторику.</p>	<p>различных персонажей, их эмоции;  – развивать выразительность (эмоциональность) речи.</p>
	Пересказ сказки	<p>– учить детей пересказывать сказку полно, последовательно, выразительно;  – закрепить умение детей передавать диалог действующих лиц в пересказе;  – способствовать развитию памяти, воображения;  – побуждать интерес к русским народным сказкам;  – способствовать обогащению словарного запаса детей.</p>	<p>– развивать выразительность (эмоциональность) речи;  – развивать умение изображать героя сказки с использованием мимики, пантомимики, ритмической стороны речи, голоса;  – учить понимать эмоции героев и передавать их;  – способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;  – закрепить в словаре понятия об эмоциях «радость», «печаль», «сердитость», «страх», «удовольствие», «обида», «удивление», «стыд», «хитрость».</p>
	Перенос проблематики сказки в ситуацию из жизни ребенка	<p>– развивать нравственные качества личности;  – учить детей рассказывать историю полно, выразительно;  – учить осмысливать идею сказки;  – учить детей на собственном примере из жизни показать мораль сказки;  – учить детей</p>	<p>– способствовать развитию эмоциональной отзывчивости;  – учить детей выразить эмоции в социально-приемлемой форме;  – создать условия для формирования социальной адаптации детей;  – учить детей понимать собственные эмоции.</p>

			оценивать свои поступки; – побуждать интерес к русским народным сказкам.	
--	--	--	---	--

В соответствии с календарно-тематическим планированием по развитию эмоций посредством русской народной сказки нами были составлены конспекты подгрупповых занятий по развитию эмоций посредством русской народной сказки.

### **Конспект подгруппового занятия по развитию эмоций посредством русской народной сказки**

**Тема:** «Чтение и обсуждение сказки «Лиса-лапотница».

**Задачи:**

1. Коррекционно-образовательные: учить осмысливать идею сказки; развивать воображение; учить замечать и понимать образные выражения; формировать представление о сюжете; способствовать обогащению словарного запаса детей; развивать умение отвечать на вопросы по сказке развернуто, обосновывая свой ответ.

2. Коррекционно-развивающие: развивать умение сопереживать героям сказки; способствовать развитию эмоциональной отзывчивости; учить понимать характер героев, их поступки; закрепить знания об эмоциях «радость», «грусть», «удовольствие», «хитрость», «обида», «усталость», «страх», «удивление», «злость», «вина»; учить объяснять мотивы поступков героев сказки, их эмоции; учить выражать свое отношение к героям сказки, давать оценку поступкам; учить давать характеристику героям сказки.

3. Коррекционно-воспитательные: развивать нравственные качества личности; побуждать интерес к русским народным сказкам.

**Словарная работа:** радость, грусть, страх, удовольствие, обида, удивление, вина, хитрость, усталость, злость.

**Оборудование:** мультимедийная презентация по сказке; игрушка лисы.

**Предшествующая работа:** ознакомление детей с автором сказки В. Далем; рассматривание иллюстраций по сказке; пополнение книгой уголка художественной литературы.

### Ход занятия

Ход занятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Организационный момент	<p>- Здравствуйте, ребята!</p> <p>- Я сейчас загадаю загадку, а вы попробуйте угадать, что это за сказочный герой?</p> <p><i>В сказках знает ее каждый, Зверя нет в лесу хитрее, В шубке мягкой и оранжевой Больше ты не встретишь зверя.</i></p> <p>(педагог выставляет игрушку лису)</p> <p>- Вот пришла она к нам в гости. Сейчас я прочитаю про нее сказку. Называется она «Лиса-лапотница», написал ее Даль Владимир Иванович. Слушайте внимательно!</p>	<p>- Здравствуйте!</p> <p>- Это лиса.</p>
<p>Основной этап</p> <p>Чтение сказки (с сопровождением мультимедийной презентацией с иллюстрациями по сказке)</p> <p>Зрительная гимнастика «Лиса»</p>	<p>Педагог читает сказку.</p> <p>- Вот мы послушали сказку. А теперь давайте наши глазки отдохнут.</p> <p><i>Ходит рыжая лиса, Щурит хитрые глаза. Смотрит хитрая лисица, Ищет, где бы пожить.</i></p>	<p>Дети внимательно слушают.</p> <p>(крепко зажмурить и открыть глаза)</p> <p>(вытянуть вперед правую руку, все пальцы, кроме указательного, сжаты в кулак)</p> <p>(вести рукой вправо-влево,</p>

<p>Обсуждение сказки</p>	<p><i>Пошла лисица на базар, Посмотрела на товар.</i></p> <p><i>Себе купила сайку, Лисятам балалайку.</i></p> <p>- Молодцы! А теперь поговорим по прочитанной сказке.</p> <p>1) <i>В какое время года происходит действие в сказке?</i></p> <p>2) <i>Что нашла лиса?</i></p> <p>3) <i>Зачем лиса просилась к хозяевам?</i></p> <p>4) <i>Что лиса получила за лапоть?</i></p> <p>5) <i>Кто из хозяев оказался самым умным? Почему другие хозяева отдавали лисе домашних птиц?</i></p> <p>6) <i>В чем винила лиса хозяев?</i></p> <p>7) <i>Какая лиса?</i></p> <p>8) <i>Как себя чувствовала лиса, когда хозяева «теряли» лапоть? Притворялась ли она?</i></p> <p>9) <i>Как себя чувствовала лиса, когда обманывала хозяев?</i></p> <p>10) <i>Как себя чувствовали хозяева, когда лиса говорила, что лапотка нет?</i></p> <p>11) <i>Что чувствовала лиса, когда несла в мешке самую последнюю птицу? Почему?</i></p> <p>12) <i>Что почувствовала лиса, когда из мешка выпрыгнула собака?</i></p> <p>13) <i>Как была наказана лиса?</i></p> <p>14) <i>Что случилось в конце с лисой?</i></p> <p>15) <i>Чему учит эта сказка?</i></p>	<p>следить за движением, не поворачивая головы)</p> <p>(поднять руку и опустить вниз, прослеживая взглядом)</p> <p>(описать круг рукой по часовой стрелке и против нее, прослеживать глазами)</p> <p>- В сказке время года зима.</p> <p>- Лиса нашла лапоть.</p> <p>- Лиса просилась к хозяевам, чтобы переночевать, погреться, поесть.</p> <p>- Лиса получила курицу, утку, индюшку.</p> <p>Дети высказывают свое мнение.</p> <p>- Лиса винила хозяев в том, что они не следили за ее вещами.</p> <p>- Лиса хитрая, жадная.</p> <p>- Лиса грустила, злилась, обижалась. Она притворялась.</p> <p>- Лиса радовалась.</p> <p>- Хозяева чувствовали вину.</p> <p>- Лиса чувствовала усталость, потому что мешок был очень тяжелый.</p> <p>- Лиса удивилась, испугалась.</p> <p>- Хозяин подложил в мешок лисе собаку.</p> <p>- В конце собака напала на лису.</p> <p>- Эта сказка учит не обманывать, не быть жадным, быть благодарным.</p>
<p>Итог занятия</p>	<p>- Молодцы, ребята! Что мы делали сегодня на занятии?</p>	<p>- Мы на занятии слушали сказку «Лиса-лапотница», смотрели картинки, отвечали на вопросы.</p>

	- Было ли интересно?	- Да.
	- Вы хорошо поработали. До свидания!	- До свидания!

## **Конспект подгруппового занятия по развитию эмоций посредством русской народной сказки**

**Тема:** «Драматизация по сказке «Крылатый, мохнатый, да масляный»».

**Задачи:**

1. Коррекционно-образовательные: учить самостоятельно выполнять действия в соответствии с ролью; развивать артистические навыки; способствовать развитию диалогической речи.

2. Коррекционно-развивающие: учить детей передавать голосом речевые интонации различных персонажей, их эмоции; учить выражать эмоции «радость», «печаль», «сердитость», «страх», «удовольствие», «обида», «удивление», «стыд» речевой интонацией, мимикой и пантомимикой, жестами; учить распознавать эмоции других людей по речевой интонации, мимике, пантомимике, жестам; учить детей выражать эмоции в социально-приемлемой форме.

3. Коррекционно-воспитательные: развивать нравственные качества личности; побуждать интерес к русским народным сказкам; формировать интерес к театрализованной деятельности.

**Словарная работа:** радость, печаль, сердитость, страх, удовольствие, обида, удивление, стыд, хитрость; театр; лесная опушка, жили-были, жить-поживать, завалинка.

**Оборудование:** маски героев сказки; скамейка, столик, изображение леса, горшок, тарелки, муляж дров,

**Предшествующая работа:** чтение сказки с обсуждением; рассматривание иллюстраций по сказке; просмотр мультфильма; совместное изготовление с детьми атрибутов и костюмов; разучивание текста сказки.

### Ход занятия

Ход занятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Организационный момент	<p>- Здравствуйте, ребята!</p> <p>- Ребята, смотрите, кто это к нам пришли?</p> <p>- Вы узнали из какой сказки эти герои?</p> <p>- Правильно. Они пришли, чтобы показать вам эту сказку.</p>	<p>- Здравствуйте!</p> <p>(выходят переодетые дети в героев сказки)</p> <p>- Воробей, мышка, блин, лиса.</p> <p>- Из сказки «Крылатый, мохнатый, да масляный».</p>
Основной этап  Драматизация по сказке	<p>- Наша сказка начинается. На лесной опушке, в тепленькой избушке, жили-были три братца.</p> <p>- Жили они, поживали, друг друга не обижали. Каждый свою работу делал, другому помогал. Воробей еду приносил. Мышонок дрова рубил, а блин щи да кашу варил. Сядут за стол – не нахвалятся.</p> <p>- Так они жили, друг друга</p>	<p>Воробей: Я крылатый!</p> <p>Мышь: Я мохнатый!</p> <p>Блин: А я масляный!</p> <p>(дети выполняют движения в соответствии с текстом)</p> <p>Воробей (произносит с удовольствием): Эх, щи так щи, боярские щи, как хороши да жирны!</p> <p>Блин: А я, блин масляный, окунуть в горшок да вылезу – вот щи и жирные!</p> <p>Воробей (ест кашу): Ай каша, ну и каша – горяча!</p> <p>Мышь: А я дров навезу, мелко нагрызу, в печь набросаю, хвостиком разметаю – хорошо в печи огонь горит – вот и горяча!</p>

	<p>хвалили, да и себя не обижали. Только раз призадумался воробей.</p> <p>- Блин да мышонок видят, что делать нечего, на том и порешили. На другой день утром блин пошел на охоту.</p> <p>- Блин бился, бился, еле от лисы вырвался, - бок в зубах оставил, - домой побежал! А дома-то что делается! Стала мышка щи варить: чего ни положит, а щи все не жирны, не хороши, не маслены.</p>	<p>Воробей: Я целый день по лесу летаю, ножки бью, крылышки треплю, а они как работают? Блин только к вечеру за обед берется. А мышь с утра дрова везет да грызет, а потом на печь заберется и спит до обеда. А я с утра до ночи на охоте - на тяжелой работе. Не бывать больше этому!</p> <p>Воробей (разозлился, топает ногами, кричит): Завтра же работу поменяем!</p> <p>Блин (идет по дороге, поет, радостный):  Прыг-скок,  Прыг-скок,  Я — масленый бок,  На сметанке мешан,  На маслице жарен!  Прыг-скок,  Прыг-скок,  Я — масленый бок!</p> <p>Лиса (выходит на встречу, хитро приближаясь): Хорошо поешь! Говоришь, на сметане мешан? (хватает за масляный бок).  Блин (испуганно): Пусти меня, лиса, в дремучие леса, на охоту!  Лиса (произносит со злостью): Нет, я съем тебя, проглочу тебя, со сметаной, с маслом да и с сахаром!  Блин (убегает).</p> <p>Мышь: Как блин щи варил? А, да он в горшок нырнет да выплывет, и станут щи жирные!</p>
--	--	--

	<p>- Взяла мышка да и кинулась в горшок. Обварилась, ошпарилась, еле выскочила! Шубка повылезла, хвостик дрожмя дрожит. Села на лавку да слезы льет.</p> <p>- А воробей дрова возил: навозил, натаскал да давай клевать, на мелкие щепки ломать. Клевал, клевал, клюв на сторону своротил. Сел на завалинку и слезы льет.</p> <p>- Прибежал блин к дому, видит: сидит воробей на завалинке - клюв на сторону, слезами воробей заливается. Прибежал блин в избу - сидит мышь на лавке, шубка у ней повылезла, хвостик дрожмя дрожит.</p> <p>- Как увидели, что у блина полбока съедено, еще пуще заплакали.</p> <p>- Ну, делать нечего, поплакали-погоревали, да и стали снова жить-поживать по-старому: воробей еду приносить, мышь дрова рубить, а блин щи да кашу варить. Так они живут, пряники жуют, медком запивают, нас с вами вспоминают.</p>	<p>Мышь (изображает действия по тексту): Ай! Ой! Мышь (садится на скамейку, изображает плач).</p> <p>Воробей (выполняет действия по тексту, изображает плач).</p> <p>Блин (выполняет действия по тексту, смотрит с удивлением).</p> <p>Мышь, Воробей (изображают печаль, сильнее плачут). Блин: Так всегда бывает, когда один на другого кивает, свое дело делать не хочет.</p> <p>Воробей (залезает под лавку, стыдно): - Извините меня.</p>
Итог занятия	<p>- Молодцы! Вы очень хорошо разыграли сказку. Вам понравилось?</p> <p>- Мне понравилось как вы</p>	<p>- Да, очень.</p> <p>- До свидания!</p>

Для проведения занятий необходимо придерживаться следующих рекомендаций. Важным условием выбора русской народной сказки является ее соответствие законам построения сказки, открытость материала и доступность речевых конструкций, актуальность житейских проблем, классическая эмоциональная схема: зачин – завязка – развитие событий – кульминация – развязка.

Прежде чем рассказывать детям сказку, педагог должен твердо знать ее содержание, а его рассказ должен быть живым и эмоциональным, поэтому необходимо всегда произносить текст сказки, используя интонационную выразительность речи, сопровождая рассказ мимикой и жестами. Для старших дошкольников с нарушениями зрения важно тщательно готовить иллюстрации к сказке, подбирать мультфильмы для показа. Весь демонстрационный материал должен быть подобран в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями: четкий, яркий, более крупного размера, эстетично оформлен.

Чтобы детям было комфортно и удобно слушать сказку непосредственно на занятии, можно посадить их на стульчики полукругом. Помимо этого при рассаживании детей должны учитываться зрительные возможности и особенности каждого ребенка. Педагог присаживается так, чтобы его лицо было видно всем детям.

Таким образом, проводя работу по развитию эмоций посредством русской народной сказки можно значительно повысить уровень развития эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения.

## Выводы по 2 главе

В связи со специфическими особенностями эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходимо проводить диагностику, направленную на изучение развития их эмоций.

Для изучения состояния эмоций данных детей использовалась методика Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица». В ходе проведения исследования были выявлены следующие особенности состояния эмоций:

- затрудняются в идентификации эмоциональных выражений реальных изображений детей;
- недостаточно развита тонкая дифференцировка эмоций;
- не знают названия эмоций;
- инертность в восприятии эмоционального состояния;
- низкий уровень овладения мимической экспрессией и интонационным оречевлением;
- поверхностные, инфантильные, недостаточно адекватные ситуации представления о реальности эмоциональных переживаний;
- наблюдаются негативные эмоциональные состояния вследствие конфликтов в межличностных отношениях.

Обследование проводилось с учетом зрительных возможностей каждого ребенка и его возраста, соблюдались офтальмо-гигиенические условия.

На основании полученных данных исследования было определено содержание работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки.

В соответствии с целью и задачами работы нами было составлено календарно-тематическое планирование на месяц по развитию эмоций посредством русской народной сказки. Опираясь на календарно-тематическое планирование, подготовили несколько подгрупповых конспектов по развитию эмоций посредством русской народной сказки.

Русская народная сказка является эффективным средством развития эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения. На занятиях дети учатся распознавать собственные эмоции, а также других людей; выражать эмоции мимикой, пантомимикой, жестами, интонацией; выражать эмоции в

социально-приемлемой форме. Также обогащается словарный запас за счет слов, обозначающих разные эмоции, развивается эмоциональная речь и эмоциональная отзывчивость. Все это способствует развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения, а также социальной адаптации детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоции играют важную роль в развитии старших дошкольников с нарушениями зрения. Расстройства эмоциональной сферы детей не только снижают работоспособность в целом, но и могут приводить к нарушению поведения, а также вызывать социальную дезадаптацию.

В ходе изучения и анализа специальной литературы был выявлен ряд специфических особенностей развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Прежде всего, стоит отметить, что дети с нарушениями зрения проявляют те же эмоции и чувства, что и дети без зрительной патологии, хотя степень и уровень их развития могут отличаться от зрячих.

Зрительные нарушения осложняют и обуславливают познание детьми окружающего мира и ориентировку в нем, поскольку у детей данной категории отмечается недоразвитие представлений о признаках и свойствах предметов и явлений окружающего мира. Это проявляется в своеобразии процесса социальной перцепции, в недоразвитии способности получать информацию о внешнем облике человека, о его эмоциях.

У детей 5-6 лет имеются трудности понимания основных эмоций по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Они недостаточно идентифицируют эмоции по их внешнему выражению и смешивают сходные эмоциональные проявления. Помимо этого, у них наблюдаются трудности вербализации эмоций, присутствует однообразное и примитивное их описание. Кроме того, у детей с нарушениями зрения наблюдается своеобразие восприятия и недостаточность овладения компенсаторными навыками по созданию наглядно-чувственного образа, что в свою очередь приводит к обеднению эмоционального опыта.

Таким образом, все вышеперечисленные специфические особенности состояния эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения подтверждаются в ходе проведения исследования. Соответственно, можно

сделать вывод о том, что необходимо проводить целенаправленную работу по развитию эмоций у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Ведь анализируя психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросу развития эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения, можно констатировать, что их эмоциональное развитие является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания, его различных сторон.

Эффективным средством развития эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения является русская народная сказка. Восприятие русской народной сказки оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие детей, процесс ознакомления с ней создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка.

В соответствии с этим нами были определены цели, задачи и содержание работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения. Составив календарно-тематическое планирование по развитию эмоций посредством русской народной сказки и приведя в пример несколько конспектов подгрупповых занятий, мы доказали необходимость проведения работы по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения посредством русской народной сказки.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аникин, В. П. Русская народная сказка / В. П. Аникин. – Москва: Художественная литература, 1984. – 176 с. – Текст: непосредственный.
2. Анохин, П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – Москва: Просвещение, 2007. – 318 с. – Текст: непосредственный.
3. Бреслав, Г. М. Психология эмоций: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. «Психология», «Клиническая психология» / Г.М. Бреслав. – 3-е изд., стер.; Гриф МО. – Москва: Академия, 2014 – 542 с. – ISBN 978-5-89357-222-3 – Текст: непосредственный.
4. Веракса, Н. Е. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – с. 336 – ISBN 978–5-4315-1576-7 – Текст: непосредственный.
5. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2016 – 1136 с. – ISBN 5-699-02553-7 – Текст: непосредственный.
6. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин – Москва: Владос, 2000 – 237 с. – ISBN 5-691-00433-6 – Текст: непосредственный.
7. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 160 с. – ISBN 5-8112-0522-8 – Текст: непосредственный.
8. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 22 с. – Текст: непосредственный.

9. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва: Политиздат, 1978. – 272 с. – Текст: непосредственный.

10. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017 – 254 с. – ISBN 978-5-906908-68-1 – Текст: непосредственный.

11. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 464 с.: ил. – (Мастера психологии). – ISBN 5-314-00067-9 – Текст: непосредственный.

12. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014 – 288 с. – ISBN 5-7695-1540-6 – Текст: непосредственный.

13. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.: ил. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-4237-0059-1 – Текст: непосредственный.

14. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец; сб. ст./под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144с.: ил. – ISBN 5-88919-001-6 – Текст: непосредственный.

15. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с. – ISBN 5-8064-0039-5 – Текст: непосредственный.

16. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 592 с.: ил. – (Учебник нового века). – ISBN 978-5-459-01579-9 – Текст: непосредственный.

17. Мухина, В. С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1985. – 272 с.: ил. – ISBN 5-04-003884-4 – Текст: непосредственный.

18. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн.: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 640 с. – ISBN 5-691-00093-4 – Текст: непосредственный.

19. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности: учеб. – метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 78 с. – ISBN 978-5-93162-523-2 – Текст: непосредственный.

20. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие / Л. И. Плаксина. – Москва: РАОИКП, 1999. – Текст: непосредственный.

21. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-6713-1 – Текст: непосредственный.

22. Ремезова, Л. А. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения: учеб.-метод. пособие / Л. А. Ремезова [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. – 166 с.: ил. – ISBN 978-5-906007-05-6 – Текст: непосредственный.

23. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 384 с.: ил. – ISBN 5-691-00181-7 – Текст: непосредственный.

24. Рогов, Е. И. Эмоция и воля / Е. И. Рогов. – Москва: Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 1999. – 240 с.: ил. – (Азбука психологии). – ISBN 5-691-00270-8 – Текст: непосредственный.

25. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.: ил. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-459-01141-8 – Текст: непосредственный.

26. Семаго, Н. Я. Психодиагностический комплект методик психолога образования. Методическое руководство / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго – 1993. – ISBN 5-8112-1825-7 – Текст: непосредственный.

27. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – Москва: Полиграф сервис, 2000. – 126 с. – ISBN 5-94603-048-5 – Текст: непосредственный.

28. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – Москва: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с. – ISBN 5-7695-2602-5 – Текст: непосредственный.

29. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с. – ISBN 5-7695-0149-9 – Текст: непосредственный.

30. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 128 с.: ил. - ISBN 5-9268-0357-8 – Текст: непосредственный.

31. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2002. – 156 с. – ISBN 5-94010-159-3 – Текст: непосредственный.

32. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2005. – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6 – Текст: непосредственный.

33. Шипицына, Л. М. Албука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина, А. П. Воронова, Т. А. Нилова - «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. – 384 с. – ISBN 978-5-89814-016-8 – Текст: непосредственный.

34. Широкова, Г. А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста / Г.А. Широкова. – Ростов–на-Дону: Феникс, 2015 – 304 с. – Текст: непосредственный.

35. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6 – Текст: непосредственный.

36. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; под ред. А. Д. Кошелевой. – Москва: Просвещение, 1985 – 176 с.: ил – Текст: непосредственный.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Методика Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица»

Данная методика была разработана Н.Я. Семаго в 1993 г. и предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания. Также при работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии. Методика используется для работы с детьми от 3 до 11-12 лет.

Цель: Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка. При работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми.

1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения:

1. Злость (гнев);
2. Печаль (грусть);
3. Радость.

Эмоциональная экспрессия на контурных изображениях обозначена наиболее этологически значимыми элементами лица: характерным для каждого варианта пространственным расположением уголков рта и положения бровей.

2-я серия (14 изображений) включает в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно). В

методике используются изображения со следующими эмоциональными выражениями:

1. Явная радость;
2. Страх;
3. Сердитость;
4. Приветливость;
5. Стыд, вина;
6. Обида;
7. Удивление.

#### Процедура проведения

Как правило, работа с данной методикой проводится в ситуации, когда возникает гипотеза относительно проблем эмоционального развития ребенка и особенностей развития аффективной сферы. Соответственно, материал подается в зависимости от задач исследования в различные моменты диагностического обследования, часто это удобно делать в процессе «смены деятельности» и так называемого «отдыха» ребенка.

Сама процедура проведения исследования в полном объеме состоит из трех последовательных этапов.

– 1-й этап: предъявление для опознания эмоциональных состояний 1-й серии изображений (схематичные изображения).

– 2-й этап: предъявление реальных изображений (в соответствии с полом ребенка).

– 3-й этап: придумывание истории по какому-либо изображению.

В зависимости от поставленных задач и основной диагностической гипотезы обследование может быть завершено уже после первого этапа, в определенной ситуации первый и второй этапы могут меняться местами (см, ниже).

1-й этап.

В процессе проведения, помимо стандартной инструкции, возможно использование системы наводящих вопросов. Последние зависят от

особенностей состояния и предполагаемого типа развития ребенка, его возраста, и поэтому вопросы должны гибко «модифицироваться» при проведении обследования.

Ребенку предъявляются схематичные изображения лиц, раскладываемые в случайном порядке перед ребенком. Раскладка производится так, чтобы все изображения находились в поле зрения ребенка.

Инструкция 1. «Посмотри на эти рожицы и скажи, какое у каждой настроение». Если ребенку не понятно слово «настроение», можно объяснить, что человеку может быть хорошо или плохо. При этом ни в коем случае нельзя самому специалисту вербализовать какое-либо эмоциональное состояние.

После того как ребенок назвал настроения «рожиц», необходимо изменить порядок карточек или нарисовать лица в другом порядке и попросить его назвать «настроение» еще раз. Это делается для того, чтобы исключить или, по крайней мере, минимизировать случайность «попадания».

В процессе называния ребенком эмоциональных состояний схематических изображений экспериментатор должен быть пассивен, то есть не переспрашивать и не «переназывать», дублировать высказывания ребенка, даже если к этому его «подталкивает» ситуация (то есть в ситуации, когда ему кажется, что ребенок понимает и правильно вербализует данное эмоциональное состояние, и поэтому можно самому «раскрыть его»). Неукоснительно должно соблюдаться правило отсутствия каких-либо «наводок», как в плане «названий» эмоций, так и в плане помощи в назывании.

2-й этап.

На этом этапе ребенку предъявляются изображения 2-й серии: изображения. При этом предъявляются картинки, соответствующие полу ребенка. Изображения 2-й серии подаются в том же порядке, как они представлены в разделе Стимульный материал. Содержание стимульных изображений, предъявляемых в такой последовательности, представляет

собой процесс усложнения идентифицируемых ребенком эмоциональных состояний от достаточно простой «явной радости» к более сложным для опознания «удивление», «обида», «стыд, вина».

Инструкция 2 (модифицируется в зависимости от пола ребенка). «Теперь я тебе покажу другие картинки (для детей старше 6-7 лет можно говорить: изображения, фотографии и т. п.), на которых изображен мальчик (девочка). Посмотри на эту картинку, как ты думаешь, какое настроение у этого (этой) мальчика (девочки)?»

После того как ребенок назовет, какое это настроение, необходимо спросить: «Что могло вызвать такое настроение, почему у мальчика (девочки) такое настроение?»

На этом желательно ограничить «развертывание» инструкции и не делать какого-либо намека, наводки на ту ситуацию, которая могла бы вызвать это состояние. Не имеет смысла спрашивать ребенка, что произошло, что случилось с изображаемым ребенком, как это принято в аналогичных проективных методиках.

Изображения, как уже отмечалось, предъявляются в определенной последовательности: так, чтобы в начале и в конце предъявлялись изображения положительного эмоционального состояния. Порядок предъявления определяется чередованием положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояний детей на фотографиях. Это делается для предотвращения повторов и штампов в опознании эмоций. С другой стороны, подобная последовательность предъявлений облегчает анализ «продукции» ребенка уже в процессе самой процедуры обследования.

В этом случае на первом этапе предъявляются изображения эмоциональных состояний, то есть фактически проводится второй этап исследования, в том виде, как это описано выше. Если реальные изображения эмоциональных состояний понимаются и вербализуются ребенком достаточно адекватно (в пределах условно нормативного развития или с

какими-либо неявно выраженными особенностями), можно сразу же переходить к третьему (проективному) этапу обследования.

В ситуации, когда ребенок не в состоянии адекватно проводить оценку эмоциональных состояний на реальных изображениях, после первых трех-четырёх неправильных, неадекватных опознаваний эмоциональных состояний, этот этап завершается и ребенку предъявляются схематичные изображения (возврат к первому этапу стандартного предъявления). В том случае, когда и схематичные изображения опознаются неадекватно, обследование следует завершить.

3-й этап.

После завершения показа всех реальных изображений (второй этап) возможно проведение непосредственно проективной части исследования.

Ребенку предлагается придумать рассказ, историю по какому-либо из предъявляемых ранее реальных изображений. Для этого реальные изображения раскладываются в том же порядке (слева — направо), как они проводились на первом этапе обследования, или просто даются ребенку в руки с предложением разложить их самому.

Инструкция 3. «Посмотри снова на эти картинки. Выбери одну из них, какая тебе больше нравится и попробуй придумать рассказ о том, что могло вызвать такое настроение мальчика (соответственно, девочки), почему он это чувствует».

Если ребенку сложно сразу выполнить это задание, можно предложить наводящий вопрос — своего рода обучающую помощь: «Вспомни, когда у тебя было такое настроение и почему, что его вызвало?»

Если возникает желание рассказать о двух изображениях, необходимо, чтобы сначала ребенок придумал историю по одной (первой, которую он выбрал), а лишь потом о другом изображении. При навязчивом желании придумать рассказ по большему количеству изображений следует отметить этот факт, но ограничиться двумя фотографиями.

При трудностях выбора изображения для составления рассказа психологу ни в коем случае нельзя давать какие-либо «наводки» или подсказки. Выбирать изображения должен только ребенок. Настаивать на выборе нельзя.

\*Дополнительные замечания. У определенных категорий детей возможны непонимание (в частности, до 3-3,5-летнего возраста), невозможность удержания инструкции (дети с тотальным недоразвитием, с грубой несформированностью регуляторного компонента деятельности), «уход» в детали (например: «Ой, какая красивая девочка, какая красивая ленточка!» и т. п.). В этом случае ответы ребенка фактически невозможно анализировать, и использование методики представляется малоцелесообразным.

Анализируемые показатели:

- Адекватность оценки эмоционального состояния, как по «знаку\*», так и по силе.
- Яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка).
- Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и, соответственно, адекватность владения соответствующим словарем.
- Инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния.
- Собственно «словарь эмоций» в его сопоставлении с активным словарным запасом ребенка, его возрастом и особенностями аффективного реагирования.
- Выявление «конфликтных» зон, связанных с эмоциональным благополучием.
- Особенности сформированной системы базовой аффективной регуляции.

Критерии оценки.

Высокий уровень – развёрнутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к оречевлению собственных переживаний.

Средний уровень – ответы на вопросы с помощью; трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого.

Низкий уровень - задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе.

#### Анализ результатов

Следует отметить, что собственно опознание эмоциональных изображений лица, в частности, наиболее ярких и конкретных, не вызывает затруднений у детей, начиная с 2,5-летнего возраста.

Все результаты, включая эмоциональные проявления ребенка при разглядывании изображений обеих серий, рассказы, придуманные ребенком, должны быть зафиксированы в протоколе.

В историях, продуцируемых ребенком и анализируемых с позиций классической проективной трактовки, помимо вышеприведенных показателей необходимо отметить: основную фабулу истории; ее основную эмоциональную окраску; возможные идентификации (как положительные, так и отрицательные); принятие на себя вины или обвинения (желательно идентифицировать ситуацию, в которой происходит такое принятие); финальную часть истории – ее развязку.

На основе этого (с непосредственным включением психолога в виде уточняющих вопросов) должно быть проведено обобщение придуманной истории.

В обязательном порядке должна быть учтена эмоциональная адекватность или, соответственно, неадекватность как собственного эмоционального состояния ребенка в процессе осознания эмоциональной экспрессии изображений, так и описания предъявляемых изображений. Важным аспектом анализа является согласование или, наоборот,

рассогласование эмоциональной адекватности/неадекватности в условиях предъявления фотографических (реальных) или абстрактных (контурных) изображений.

Чем младше ребенок, тем более он пытается изобразить увиденные эмоции мимически. Специалист может (в зависимости от непосредственных задач исследования) либо запретить подобную мимику, либо разрешить. В то же время вплоть до возраста 6-7 лет такое поведение ребенка можно рассматривать как нормативное.

Следует также отметить, что чем младше ребенок, тем вероятнее будут наблюдаться определенные «рассогласования» между идентификацией конкретного эмоционального состояния, данного детьми-экспертами, и ответами обследуемого ребенка. Напомним, что экспертами выступали дети с условно нормативным развитием в возрасте 7-9 лет, то есть в том возрасте, когда субъективные оценки основных эмоций уже можно считать в основном устоявшимися. В первую очередь, такие рассогласования будут касаться непосредственно вербальной стороны ответов ребенка, что, естественно, определяется возрастной динамикой увеличения эмоционального словаря.

Наибольшие трудности, порой вплоть до полной невозможности опознания эмоционального изображения даже на уровне самых ярких реалистических изображений (1, 3, 6), возникают у детей с выраженной спецификой развития аффективной сферы — вариантами выраженного искаженного развития. При ответах таких детей обращает на себя внимание фиксация на отдельных деталях лица (чаще всего на зубах — и тогда там, где зубы видны, даже при улыбке, само лицо оценивается как злое), выраженная сложность в определении даже «знака» эмоции.

У детей с дисгармоническим развитием трудности будут возникать уже не при оценке собственно «знака» эмоции, но при оценке его «силы».

Детям с несформированностью регуляторного компонента деятельности свойственна импульсивность в оценке, но в то же время возможна адекватная коррекция подобных ответов (при внешнем

программировании специалиста самой процедуры ответа). Между тем у детей с различными типами искаженного развития (и преимущественно аффективно-эмоционального, и преимущественно когнитивного компонента) неадекватность определения эмоциональной экспрессии предъявляемых стимульных материалов подобной коррекции не подвержена.

Специфика развития эмоционального словаря в детском возрасте:

Зарубежными авторами установлено, что возраст 2 года и 2 месяца является возрастом присвоения слов «счастливый», «удивленный», «злой», «сердитый», но он значимо связан с частотой их употребления в устной английской речи, а также их базисностью. Последнее определяется тем, что базисные слова, обозначающие эмоции, не могут быть определены через описания комбинации других эмоций, в отличие от производных, обычно определяемых с помощью основных. То есть существует тенденция к появлению в более раннем возрасте в словаре обозначений эмоций тех слов, которые чаще употребляются в устной речи и одновременно являются «более базисными».

Многими исследователями показано, что дети раньше приходят к описанию физиологических состояний по сравнению с эмоциями, и словарь последних является сравнительно меньше разработанным. Первыми появляются те слова, которые облегчают коммуникацию по поводу удовлетворения витальных потребностей.

Кроме того, отмечается тенденция к количественному росту словаря эмоций по мере развития ребенка, однако интерес представляют исследования Ж. Дэвитса (1969), проанализировавшего темпы этого количественного роста и обнаружившего, что наибольший скачок происходит между 10 и 12 годами (анализу подвергались данные испытуемых от 7 до 14 лет) [138]. Автор делает вывод, что главное увеличение способности описывать эмоциональные переживания появляется в 10-11 лет, связывая такое изменение продуктивности, в основном, с возрастанием вербальных способностей.

В большинстве работ, посвященных изучению закономерностей развития у детей словаря эмоций, имплицитно присутствует убеждение в том, что используемые ребенком для обозначения эмоций слова близки по своим значениям к аналогичным терминам взрослых.

На основании собственных исследований различных категорий детей и литературных данных были получены следующие приблизительные возрастные нормативы идентификации эмоциональных состояний по лицевой экспрессии и их отражение в детской речи.

Возрастные нормативы выполнения;

– Возможность понимания и вербализации (условием этого является нормативная по возрасту сформированность речи) эмоционального состояния возникает у детей уже в возрасте 2,5-3 лет в виде глаголов действия, имеющих отношение к данному эмоциональному состоянию: «мне нравится», «любить», «он хороший», «он плачет» и т. п. Таким образом основными категориями являются: «плохой», «хороший», «нравится — не нравится».

– В возрасте от 3,5 до 5 лет возможно использование таких «дискретных категорий» (определений), как «злой», «добрый», «веселый». Хотя еще остаются и «глагольные» определения: «плачет», «смеется» и т. п.

– Ближе к 5 годам уже становится доступна определенная дифференциация обозначения эмоциональных состояний: вместо «злой» — «сердитый». В этом же возрасте уже появляются такие слова, как «грустный», «веселый», «радостный».

– В период 5—6 лет нормативно развивающимся детям уже полностью доступны эмоциональные дифференцировки типа «сердитый», «грустный», «радостный».

– После 6 лет возникают более «глубокие» определения: «недовольный», «рассерженный» и т. п.

– После 7 лет ребенок должен быть в состоянии адекватно понять и вербализовать практически все эмоциональные состояния, выраженные в

лицевой экспрессии. Он также имеет возможность оперировать такими понятиями, как «расстроенный» и т. п.

Условно нормативные ответы:

Существует определенный «спектр» традиционных, нормативных ответов детей на каждое абстрактное и реалистическое изображение, составляющее стимульный материал методики.

Следует отметить, что в норме собственно опознание абстрактных изображений не вызывает трудностей даже у детей 3 года жизни.

Оценка детьми даже 3—5-летнего возраста абстрактного изображения радости обычно не вызывает каких-либо значимых трудностей в назывании: «веселое настроение», «улыбаюсь», реже встречаются простые ответы: «хорошее», «смешно». В более старшем возрасте дети могут оценить настроение и как «улыбчивое», «радостное», «пятерку получил», «подарок подарили». При этом ребенка не просят назвать причину хорошего настроения — он сам таким образом означает его.

Оценка детьми 3—5 лет абстрактных изображений грусти, злости (гнева) несколько сложнее в плане собственно вербализации самого качества настроения. В этих возрастах и грусть, и гнев (злость) называется детьми как «плохое настроение». Однако уже ближе к 5 годам дети более адекватно называют изображенные эмоции, правильно их дифференцируют. Чаще всего это будет: «мальчик плачет», «он грустный», — реже: «обидели» и, соответственно, «злой», «сердится». В этой ситуации имеет смысл уже выяснить, кто и по какому поводу обидел. Иногда и здесь возникает оценка «злого» настроения как обиженного», но это, как правило, уточняется самим ребенком: «его дети обидели, он сердится». В более старшем возрасте название эмоциональных состояний нормативно не вызывает затруднений и сам словарь эмоций, в особенности после 7—8 лет, — существенно расширяется, возникают прилагательные типа «расстроенный», «рассерженный», «разгневанный».

При опознании и «вербализации» эмоциональных лиц при их реалистическом изображении степень развернутости и подробности ответов ребенка может быть самой разнообразной и значительно варьируется не только в зависимости от личностных особенностей ребенка, специфики его аффективной сферы (тенденций развития по интропунитивному или экстрапунитивному типам), но и от его возраста. При этом, например, для ребенка 5 лет ответы «я смеюсь», «я плакал» следует рассматривать как нормативные. В этой ситуации естественный вопрос психолога: «Почему?» — совершенно правомерен и не должен рассматриваться как наводящий. Ниже мы предлагаем варианты наиболее часто встречающихся определений для детей-дошкольников старше 4,5 лет (для более младших детей, как уже говорилось, эта часть методики может не предъявляться, если именно она не является целью исследования).

1. Для изображения 1 (явная радость) наиболее частыми ответами являются: «смеется», «хохочет», «радуется».

2. Для изображения 2 (страх): «страшно», «испугался», «кричит от страха», «ужасно».

3. Для изображения 3 (сердитость): «плохое настроение», «сердится», «обижен».

4. Для изображения 4 (приветливость): «хорошее», «радуется», «все хорошо», «веселое».

5. Для изображения 5 (стыд, вина): «обычное», «грустное».

6. Для изображения 6 (обида): «сердится», «обиделся», «плачет».

7. Для изображения 7 (удивление): «радостно», «страшно и весело».

Часто дети дошкольного возраста не знают, как назвать данное настроение и пытаются показать его на себе.

Для детей анализируемого возрастного диапазона изображения 2,5,7 являются трудными не только для понимания смысла эмоции, но и для номинации. Это характеризует и отражает этапы становления языка эмоций в детском возрасте.