

Дата подписи:



Чтобы убедиться в подлинности документа, сканируйте QR-код



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

Коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста
с задержкой психического развития посредством дидактической игры

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
«Дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

29,25 % авторского текста
Работа рецензия - к защите
рекомендована/не рекомендована
«1» 03 2023 г. 19.08
Зав. Кафедрой Специальной
Педагогики, психологии и
предметных
методик

Дружинина Л.А.

Выполнила студентка:

Ахмадеева Екатерина Ренатовна
Факультета инклюзивного и
коррекционного образования,
Группы ЗФ-506-102-5-1

Научный руководитель:

к.б.н., доцент кафедры СПиПМ
Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск

2023

Содержание

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ... 6	6
1.1 Понятие эмоциональной сферы в современной психолого-педагогической науке	6
1.2 Особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	10
1.3 Роль дидактической игры в коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	15
Выводы по первой главе	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ.....	33
2.1. Организация и база исследования особенностей развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	33
2.2. Анализ результатов исследования	40
2.3. Деятельность дефектолога по коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры.....	48
Выводы по второй главе	55
Заключение	58
Список используемых источников.....	61

Введение

Актуальность исследования. Социальная нестабильность и напряженность в обществе ощущается всеми слоями и возрастами населения. Особенно уязвимыми, в сложившейся социальной ситуации, становятся люди, у которых эмоциональная сфера находится в стадии становления, т.е. дети.

Современные исследования в области дефектологии свидетельствуют, что эмоциональное состояние сказывается на интеллектуальном развитии детей. Если ребенок тревожен, постоянно расстроен или подавлен, он будет не в той мере, как его жизнерадостный сверстник, склонен к активному любопытству, к исследованию окружающей среды. Имеются данные Е.И. Янкиной (1999г.), что уровень развития интеллекта выше у дошкольников с преобладанием положительных эмоций и ниже – с преобладанием отрицательных.

Традиционно сложившаяся система работы с детьми, имеющими задержку психического развития, в основном направлена на коррекцию и развитие познавательной сферы. Однако очевидно, что коррекция познавательной сферы без системы целенаправленного формирования коммуникативных навыков, коррекции эмоциональной сферы не приводит к желаемому результату.

Переживания ребенка, его отношение к окружающей его среде рассматривалось Л.С. Выготским, как важное звено социальной ситуации развития, фиксирующее в себе разнообразное влияние внешних и внутренних условий. Кроме этого автор указывал на взаимосвязь «аффекта и интеллекта», т.е. связь между развитием познавательной деятельности ребенка и развитием его эмоционально-волевой сферы. Недоразвитие эмоциональной сферы вызывает у ребенка затруднения в решении интеллектуальных заданий, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на развитие личности.

Отечественная психология рассматривает игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б.

Эльконин, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова). Классическими являются утверждения Л.С. Выготского о том, что именно игра – источник развития личности ребенка и создает зону его ближайшего развития: «...по существу через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка» [10]. По А.Н. Леонтьеву «ведущей мы называем такую деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» [31].

Эти классические положения отечественной психологии и педагогики являются ориентирами не только при выборе занятий с обычными детьми, но и в той ситуации, когда речь идет о форме и содержании коррекционной помощи дошкольникам с нарушениями развития.

И при задержке психического развития, игровые занятия представляются наиболее эффективным средством специальной помощи ребенку дошкольного возраста. Детей с ЗПР достаточно большое количество. Так, У. В. Ульенковой обследовано 3000 воспитанников подготовительных групп детских садов и установлено, что 20% из них отстают в усвоении программы дошкольного учреждения. Клинико-психологическое обследование этих детей выявило у 50% из них ЗПР [54].

Все вышеизложенное определяет проблему исследования: возможность использования для коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста приемов дидактической игры.

Цель исследования — теоретически изучить и практически обосновать целесообразность использования дидактических игр как средства коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования — эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования — дидактическая игра как средство коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для решения цели этой работы были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать общую психолого-педагогическую и специальную дефектологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития.
3. Подобрать дидактические игры для коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В соответствии с поставленной целью и задачами были использованы следующие методы и **методы исследования**: анализ литературы, психолого-педагогический эксперимент, математическая обработка результатов эксперимента.

База исследования: В исследовании приняли участие воспитанники подготовительных к школе групп «Ветерок» коррекционной направленности для детей с ЗПР в МБДОУ 29. В эксперименте участвовало 20 детей.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

1.1 Понятие эмоциональной сферы в современной психолого-педагогической науке

Изучение эмоциональной сферы традиционно актуальное направление. Эмоции в переводе с латинского звучат как «потрясаю, волную». Эмоции являются особым классом психических явлений, который проявляется в форме непосредственного, пристрастного переживания субъектом жизненного смысла этих явлений, предметов и ситуаций для удовлетворения своих потребностей. Эмоции являются одним из главных механизмов психической регуляции поведения человека. Биологическое назначение эмоций заключается в актуализации видового опыта: ориентируясь на них, индивид совершает необходимые действия (например, по избеганию опасности, продолжению рода), целесообразность которых остается для него скрытой.

Эмоциональная сфера – отношение субъекта к окружающему миру, к себе самому, к тому, что он испытывает (переживание того, что с ним происходит), делает, в форме непосредственного переживания. Основу эмоциональной сферы составляют непосредственно эмоции, чувства, потребности. Эмоции выполняют защитную, креативную и когнитивную функции, таким образом переводя внешнее воздействие в познавательный личностный смысл. В структуре эмоциональной сферы необходимо выделить сенсорную систему, которая обеспечивает взаимодействие личности с окружающим миром через зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие. [14]

С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон обосновали концепцию эмоциональных процессов на методологических принципах теории отражения. Авторы концепции подчеркивают, что эмоции обусловлены отношением между человеком и окружающей средой. Вместе с тем, учёные предполагают, что

эмоция является особой формой отношения человека к предметам и явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям личности. Я. Рейковский считает, что эмоциональный процесс – «...это особый род процессов регуляции, которые актуализируются под влиянием событий, вызывающих изменения в состоянии организма или в его отношениях со средой, либо изменяющих актуальное состояние равновесия между субъектом и средой». Л.Ф. Обухова в своих исследованиях пишет, что эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. [12]

Эмоциональная сфера входит в структуру личности и находится в тесной взаимосвязи с потребностно-мотивационной сферой, характером и поведением человека. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии личности, помогает воспринимать действительность и реагировать на нее. А.В. Запорожец, Л.А. Абрамян, М.И. Лисина, Т.А. Репина подчёркивают, что общение и взаимодействие между людьми не будет эффективным, если его участники не способны «читать» эмоциональное состояние другого человека и главное распознавать свои эмоции и управлять ими.

Посредством распознавания эмоций мы понимаем друг друга, определяем настроение и эмоциональное состояние собеседника, независимо от того знаком нам человек или он незнакомец. Л.С. Выготский справедливо отмечал: «Можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать». В.В. Зеньковский в своих трудах отводит эмоциональной сфере одно из первых мест по значению в развитии ребенка: «эмоции – это, прежде всего сама естественность поведения ребенка, непосредственность, грация и свобода». Вопросы эмоциональной сферы детей представлены в исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Т.А. Марковой, Я.З. Неверович, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и др. Некоторые из них утверждают, что положительные эмоции создают необходимые условия для активной деятельности мозга и стимулируют

познание окружающей действительности.

Современные исследователи, такие как Д.В. Березина, Е.В. Михайлова, Т.Б. Пискарева, рассматривая проблему развития эмоциональной сферы ребенка, также подчеркивают, что своеобразное развитие эмоциональной сферы детей может качественно влиять на особенности их сознания и поведения. Состояния дисфункции ее отдельных уровней меняют тип организации всей эмоциональной сферы и могут привести к развитию различных вариантов дезадаптации [8].

Положительные эмоции участвуют в возникновении любой творческой деятельности детей, в развитии мышления. Дети испытывают негативные эмоции, когда их в чем-то ограничивают. Переживание негативных эмоций очень важная часть в развитии ребенка. Благодаря этому процессу, он получает возможность адекватно воспринимать имеющиеся в жизни трудности и справляться с ними. Если родители проявляют к ребёнку сочувствие и выслушивают его, то ребёнок учится выражать свои эмоции в приемлемой форме.

Позволяя ребенку выражать свои эмоции, родители помогают ему стать сильным и целеустремлённым. По мнению Л.С. Выготского, А.В. Запорожца эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля. То, как будут усваиваться полученные в процессе воспитания знания и умения, и как ради достижения каких-либо целей они будут использованы в дальнейшем, решающим образом зависит от эмоционального отношения субъекта к окружающим людям и окружающей предметной среде». К.Э. Изард в своих исследованиях пишет: «Эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие». Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие ученые указывают на то, что развитие эмоциональной сферы детей происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, социальных требований, норм и идеалов. При определенных условиях они присваиваются личностью, становятся основой побудительных мотивов

поведения. [5]

Результатом усвоения является своеобразная система мер, эталонов ценности. Сопоставляя наблюдаемые явления, дети оценивают эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные. А.В. Запорожец эмоциональную сферу ребенка рассматривал в качестве базовой предпосылки общего психического развития или в качестве фундаментального внутреннего фактора, определяющего его психическое здоровье. А.Д. Кошелева под эмоциональной сферой ребёнка видит сложную организованную систему регуляции поведения, определяющую детское благополучие, психическое и соматическое здоровье.

Огромную роль эмоции играют и в развитии речевой деятельности ребёнка, влияют на процессы восприятия и порождения детской речи. В методике развития речи детей дошкольного возраста выделяется особый класс лексики - эмотивный. Вместе с тем, важно формирование и развитие у детей способностей к распознаванию эмоциональных состояний и эмпатии (пониманию эмоциональных состояний других людей и сопереживанию).

Ключевым моментом развития эмоциональной сферы ребёнка являются освоение им социальных форм выражения эмоций. Также посредством речевого развития эмоции ребёнка становятся осознанными. Исключительную роль в развитии эмоциональной сферы ребенка играет общение. От характера отношений ребенка с окружающими напрямую зависит, какие именно личностные качества у него будут сформированы. Ближайшее социальное окружение ребёнка, как правило, семья. М.И. Лисина подчёркивает влияние семьи на содержание и способы выражения эмоциональных состояний детей. Идеалы взрослых, система требований к ребенку во многом обуславливают содержание, силу и глубину его эмоциональных проявлений. [10]

Дети дошкольного возраста очень рано начинают усваивать систему отношений в той среде, в которой они живут. Непосредственно воспринимая эмоциональную атмосферу семьи, подражая взрослым, ребёнок перенимает их ценности, отношение к людям и к окружающему миру в целом. Особое

значение семейной микросреды в развитии эмоциональной сферы ребёнка объясняется тем, что самостоятельность ребенка относительно, благополучие и сама жизнь его зависит от заботы и помощи воспитывающих его взрослых людей. Отметим, что такие воздействия как одобрение и неодобрение (в особенности со стороны родителей), приобретают в период детства такую побудительную силу, что служат регулятором поведения и стимулом психического развития.

Таким образом, под эмоциональной сферой принято понимать все отношения субъекта к окружающему миру, к себе самому и к тому, что он испытывает, что он переживает, делает, в форме непосредственного переживания. Основу эмоциональной сферы составляют непосредственно эмоции, чувства, потребности. Развитие эмоциональной сферы вносит большой вклад в общее психическое развитие ребенка.

1.2 Особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

По мнению Л.С. Выготского, А.В. Запорожца и других специалистов проблема исследования эмоциональной сферы у детей с отклонениями в развитии является особенно острой, поскольку любой дефект сопровождается изменениями эмоционального состояния ребёнка. Умение различать, дифференцировать, адекватно проявлять эмоции в разных ситуациях, повышает степень адаптивности детей в обществе в целом [21].

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста [13].

Радость – внутреннее чувство удовлетворения, удовольствия, весёлого настроения и счастья.

Восторг – эмоция, вызванная переживанием сильных чувств, которые нельзя объединить в одну группу из-за их противоположной природы: трепета, страсти, ужаса, удивления.

Страх – эмоция, которая возникает в ситуации угрозы биологическому или социальному существованию человека.

Таким образом, базовыми эмоциями являются: радость, восторг, страх.

Существует несколько подходов к определению и классификации задержки психического развития. Наиболее используемой является классификация К. С. Лебединской, которая с учетом этиологии выделяет 4 основных варианта задержки психического развития:

1) конституционального происхождения (эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая эмоциональную сферу детей младшего возраста);

2) соматогенного происхождения (эмоциональная незрелость обусловлена стойкой астенией, развивающейся в результате различных соматических заболеваний, преобладает сниженный эмоциональный фон, зачастую неадекватность эмоций, слабая способность к волевому напряжению при реализации любой деятельности);

3) психогенного происхождения (эмоционально-волевая сфера может развиваться на фоне разных вариантов патологического формирования личности);

4) церебрально-органического генеза (эмоции обладают недостатком и даже отсутствием живости, яркости и тонкости оттенков.).

Структура дефекта при ЗПР такова, что более сохранной остается эмоциональная сфера, чем познавательная. Но при этом она становится главным коррекционным потенциалом. Оставаясь сохранной она тем не менее характеризуется рядом особенностей.

А.В. Запорожец отмечает, что в старшем дошкольном возрасте у ребенка, развивающегося с возрастными нормами, определенным образом уже реализуются возможности эмоционального предвосхищения результатов

своего поведения, деятельности. Чувства, как стабилизирующиеся переживания отношения к окружающим и к самому себе, начинают выполнять функции регулятора поведения, становятся мотивами действий и поступков ребенка. Нереализованные возрастные возможности в становлении эмоциональной сферы ребенка, безусловно, не могут не задержать его личностного формирования, формирования направленности на других [11].

Исследования Н.Л. Белопольской, Л.В. Кузнецовой, В.И. Лубовского, В.Б. Никишиной, У.В. Ульенковой, С.Г. Шевченко и других показали, что специфика эмоционально-волевой регуляции деятельности и поведения у детей с задержкой психического развития в большой мере выражает собой сущностную

характеристику специфики ЗПР как аномальной формы развития психики. Специалисты отмечают недостаточность этой сферы, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения. Эти особенности ученые связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

Основываясь на результатах собственных клинико-психологических исследований М.С. Певзнер делает вывод, что при различных вариантах задержки психического развития у детей выраженными остаются инфантильные черты психики. Сохраняющийся инфантилизм автор объясняет замедленным созреванием лобных и лобно-диэнцефальных структур головного мозга [17].

По мнению В.Б. Никишиной выделяются такие нарушения в эмоционально-волевой сфере детей с задержкой психического развития, как незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов [9].

С точки зрения К.С. Лебединской нарушения эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития встречаются чаще, чем у психически

здоровых. Автор отмечает причины этих расстройств: частые стрессы, разочарования и конфликты, как следствие интеллектуальной недостаточности, дефицит критичности.

В своих исследованиях О.В. Защиринская рассматривает эмоциональные особенности детей данной категории соответственно классификации задержки психического развития К.С. Лебединской, подчеркивает следующие характерные черты эмоциональной сферы, присущие разным группам детей с ЗПР:

ЗПР конституционального происхождения – эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая эмоциональную сферу детей младшего возраста. Особенными чертами при такой форме ЗПР являются гипертемия, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость.

ЗПР соматического происхождения – эмоциональная незрелость обусловлена стойкой астенией, развивающейся в результате различных соматических заболеваний. В связи с этим преобладает сниженный эмоциональный фон, зачастую неадекватность эмоций, слабая способность к волевому напряжению при реализации любой деятельности.

ЗПР психогенного происхождения – эмоционально-волевая сфера может развиваться на фоне разных вариантов патологического формирования личности:

- по типу психической неустойчивости – наблюдается в условиях гипоопеки, с характерными чертами патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости на фоне недостаточного уровня знаний и представлений;
- по типу «кумира семьи» – встречается в условиях гиперопеки, в которой не развиваются черты самостоятельности, инициативности, ответственности, но характерны черты эгоцентризма, инфантильности, установка на постоянную помощь и опеку;

- по невротическому типу – когда ребенок живет в грубых, жестоких условиях, агрессивных отношений в семье, тогда формируется личность робкая, боязливая, нерешительная, малоактивная и несамостоятельная.

ЗПР церебрально-органического происхождения – здесь эмоции обладают недостатком и даже отсутствием живости, яркости и тонкости оттенков. В плане эмоционального развития отмечают недостаточную дифференцированность эмоций, слабую заинтересованность в оценках окружающих людей, однообразие и ограниченность эмоциональных контактов. В зависимости от преобладающего эмоционального фона у таких детей выделяются два основных клинических варианта типа личности:

- неустойчивый – носят эйфорический оттенок настроения, психомоторная расторможенность;
- тормозимый – тип личности с неврозоподобными расстройствами в виде неуверенности в себе, боязливости, малой активности [28].

Таким образом, по мнению специалистов, проблема особенностей эмоционально-волевой сферы у детей с отклонениями в развитии, в частности с задержкой психического развития является актуальной и особенно острой, так как любой дефект сопровождается изменениями эмоционального состояния ребёнка. Учеными доказано, что умение различать, дифференцировать, адекватно проявлять эмоции в разных ситуациях, повышает степень адаптивности детей дошкольного возраста в обществе в целом.

Таким образом, многие исследователи пришли к выводу, что детей с ЗПР отличает повышенная агрессивность, неадекватная чувствительность к изменениям условий общения, трудности усвоения эмоционального опыта, нарушения преобладающего тона настроения, сложности интерпретации эмоциональных состояний, высокая лабильность переживаний, недостаточность вербальных средств обозначения эмоций и бедность содержательной стороны их изображения (В.В. Лебединский, Т.З. Стернина, Е.С. Слепович, Т.Н. Павлий, В.А. Степанова и др.).

1.3 Роль дидактической игры в коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Дошкольный возраст – важный период в жизни ребенка. Ведущим видом деятельности является игра. В процессе игры ребенок живет, действует, как окружающие его взрослые, герои любых рассказов, сказок. Одним из видов игровой деятельности является дидактическая игра, позволяющая приобщать детей к текущей жизни в доступных им формах интеллектуальной и актуальной деятельности, нравственных и эстетических представлений. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действительный и чувствительный опыт. Это особенно важно для детей с задержкой психического развития, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Игра относится к числу явлений, которые сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Значение игры для ребенка определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны развития личности в целом [21].

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Дидактическая игра – средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала. Кроме того, игра включается в музыкальные занятия, является одним из занимательных элементов на прогулке. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в

определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

Это особенно важно для детей с задержкой психического развития. Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. Дети с задержкой психического развития с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Большинство детей имеет нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Они часто не выделяют ведущую руку, движения их рук бывают неловкими, несогласованными. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками [17].

Дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия – зрительного, тактильного - двигательного, слухового формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. У детей с задержкой психического развития чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Основная коррекционная задача педагога в том, чтобы сформировать у детей дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении заданий. Немецкий психолог К. Гросс, первым в конце XIX века предпринял попытку систематического изучения игры. Он считал, что в игре происходит предупреждение проявления инстинктов применительно к будущим условиям борьбы за существование («теория предупреждения»). К. Гросс называет игры изначальной школой поведения.

Современная психологическая наука рассматривает понятие «игра», как один из видов деятельности человека и животных. Детская игра – исторически

возникающий вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности.

Н.В. Шелгунов, исследуя игры детей, отмечал, что чувство действительности и жизненной правды выражается во всех играх ребенка. Игра ребенка – его жизнь, он в ней самостоятельная, свободная личность, развивающая свои силы; он в ней полный человек, пользующийся небольшими средствами своей еще не сформировавшейся души, чтобы жить своей полной детское и неполной человеческой жизнью. Для действительной жизни у ребенка еще слишком мало душевного материала, мало следов, мало сложившихся представлений: у него их довольно только для игры.

С.Т. Шацкий говорит о том, дети есть дети, и они должны заниматься своими делами, хотя бы они имели близкое отношение к жизни взрослых, по-детски, со всем жаром, непосредственностью, образностью, игрой и жаждой нового, что всегда является для них характерным [8].

В основе игр детей лежит восприятие действительности, отражение реальной жизни. Игра не что-то изолированное, протекающее вне времени и места. С помощью игры дети входят в общественные отношения, среди которых живут. И вновь вернемся к позициям нидерландского историка культуры Й. Хейзинга: «Игра как таковая перешагивает рамки чисто биологической или, во всяком случае, чисто физической деятельности.

Игра – содержательная функция со многими гранями смысла. В игре «подыгрывает», участвует нечто такое, что превосходит непосредственное стремление к поддержанию жизни и вкладывает в данное действие определенный смысл. Всякая игра что-то значит. Если этот активный принцип, сообщающий игре свою сущность, назвать духом, это будет преувеличением; назвать же его инстинктом – значит, ничего не сказать. Как бы к нему не относиться, во всяком случае, этим смыслом игры ясно обнаруживают себя, это некий материальный элемент в самой сущности игры».

В работах отечественных психологов - Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского,

А.Н. Леонтьева и других была обстоятельно проанализирована роль игры как социально-психологического феномена.

Б.Г. Ананьев утверждал, что игра – это особая форма деятельности, она имеет свою историю развития, охватывающую «все периоды человеческой жизни». [18]

Л.С. Выготский акцентировал в игре способ реализации сознательного потенциала ребенка, средство его интенсивного развития. В ней происходит «творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка». Здесь человек выше себя, выше своего повседневного поведения. Это своего рода «увеличительное стекло, в которое видится все будущее развитие. Человек в игре совершает прыжок над уровнем своего прошлого развития». Именно это свойство игры привлекает ее участников [1].

Называя игру «арифметикой социальных отношений» Д.Б. Эльконин трактует игру как деятельность, возникающую на определенном этапе онтогенеза, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых. При обосновании понятия деятельности в качестве единицы анализа психики человека, прежде всего, утверждалось положение о единстве аффекта и интеллекта.

С.А. Шмаков вычленил ряд положений, отражающих сущность феномена игры. Игра – самостоятельный вид развивающей деятельности. Самая свободная, естественная форма проявления деятельности, в которой осознается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления своего «Я», личного творчества, активного, самопознания, самовыражения. Путь поиска ребенком в коллективах товарищей, в обществе, человечестве, во Вселенной, свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество; главная сфера общения детей. [3]

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования указаны основные принципы, одним из которых является «создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии

с его возрастными и индивидуальными особенностями». Решение задач развития детей должно быть направлено на приобретение опыта в следующих видах деятельности: двигательной, коммуникативной, изобразительной, музыкальной, игровой. Игра в данном случае может выступать как форма социализации и индивидуализации ребенка.

Стандарт определяет реализацию задач образовательной программы на основе сотрудничества ребёнка с взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности. Таким видом деятельности для дошкольника является игра. Построенная в игровой форме образовательная ситуация имеет большее педагогическое значение нежели учебное занятие по типу школьного урока. Работа по ФГОС предполагает таким образом построить образовательную деятельность, чтобы игровая ситуация стала частью жизни ребёнка. [19]

Предметно-игровая среда должна организовываться таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность заниматься любимым делом. Такая среда должна отвечать индивидуальным и возрастным особенностям детей, их ведущему виду деятельности – игре.

При этом она должна способствовать развитию творческих способностей, будить фантазию, активность действий, учить общению, яркому выражению своих чувств.

Игра в детском саду должна организовываться, во-первых, как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как играющий партнёр и одновременно как носитель специфического «языка» игры. Естественное эмоциональное поведение воспитателя, принимающего любые детские замыслы, гарантирует свободу и непринуждённость, удовольствие ребёнка от игры, способствует возникновению у детей стремления самим овладеть игровыми способами. Во-вторых, на всех возрастных этапах игра должна сохраняться как свободная самостоятельная деятельность детей, где они используют все доступные им игровые средства, свободно объединяются и взаимодействуют друг с другом, где обеспечивается в известной мере

независимый от взрослых мир детства [22].

В детские годы игра является ведущим видом деятельности человека, через которую он познает мир. В игре дети «пытаются проверить свою силу и ловкость; реализуют желание фантазировать, открывать тайны и стремиться к чему-то далекому и прекрасному». При умелом использовании игра может стать незаменимым помощником педагога. В игре ребенок учится преодолевать трудности, познает окружения, ищет выход из того или иного положения. Такие игры формируют детей-организаторов, которые настойчиво ведут за собой других.

Игра – естественный способ развития ребенка. Только в игре ребенок радостно и легко, как цветок под солнцем, раскрывает свои творческие способности, закрепляет и усваивает новые навыки и знания, развивает моторику, наблюдательность, фантазию, память, учится думать, анализировать, преодолевать трудности, одновременно впитывая в себя неоценимый опыт, общества.

Игра имеет огромное развивающее и воспитательное значение для формирования ребенка. Детские игры будят в ребенке разные чувства, служат развитию его духовных способностей и дают начало полезным навыкам. Они положительно влияют на саморазвитие ребенка, являются наивысшим моментом для окончательной подготовки детей к самостоятельной деятельности.

Среди детских игр, которые используют в учебно-воспитательном процессе дошкольного воспитательного заведения важное место занимают дидактические игры. Содержание понятия дидактическая игра определяется как система воздействий, направленная на формирование у ребенка познавательной активности. Она способствует решению задач нравственного, эстетического, умственного, физического и трудового воспитания. К.Д. Ушинский по поводу игры писал: «В ней формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце и его воля, и если говорят, что игры предсказывают будущую судьбу ребенка, то это правдиво в двойном смысле: не только в игре проявляются

способности ребенка и относительная сила его души, но и сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и склонностей, а одновременно и на его будущую судьбу».

Ценность дидактических игр заключается в том, что в них перед детьми ставятся дидактические задачи, для решения которых нужна сосредоточенность, произвольное внимание, умственное усилие, умения осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности. Игры способствуют развитию у детей ощущений и восприятия, формированию представлений, усвоению знаний, дают возможность научить детей использовать рациональные способы решения определенных умственных и практических задач [9].

Дидактическая игра – творческая форма обучения, воспитания и развития студентов, школьников и дошкольников.

Дидактическая игра имеет свои признаки. Характерными ее признаками являются:

- моделирование ситуаций учебно-воспитательного характера и принятия учебно-педагогических решений;
- распределение ролей между участниками игры;
- разнообразие ролевых целей при выработке решения;
- взаимодействие участников игры, которые выполняют те или иные роли;
- наличие общей цели участников игры;
- коллективная выработка решений;
- многоальтернативность решений;
- наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры [15].

Дидактическая игра – «одна из форм учебного воздействия педагога на ребенка». Она станет ему помощником во время усвоения детьми любого материала, предусмотренного программой, и должна проводиться на занятиях; может входить к музыкальному занятию, быть одним из элементов прогулки, а также особым видом деятельности. Вторая цель дидактической игры - чисто

игровая, ради которой действует ребенок. Это, в частности, игры, в которые дети играют самостоятельно, вне занятий, когда могут выбирать их по собственному желанию.

Игры, разработанные Л.М. Шведовой, направленные на формирование элементарной культуры мышления, способности переносить усвоенные умения на решение новых практических задач. Игры-занятия с образными игрушками расширяют ориентировку детей в окружающем, обогащают их словарный запас, способствуют развитию самостоятельной игровой деятельности.

Большую ценность в интеллектуальном развитии детей представляют словесные игры (народные загадки, молчание, запрещенное слово). Эти игры возбуждают умственную активность. Правильно использованные дидактические игры помогают формировать у детей усидчивость, умение тормозить свои чувства и желания, подчиняться правилам. Систематически проводя с детьми дидактические игры, можно не только развить умственные способности детей, но и выработать у них морально-волевые черты характера, приучить детей к более быстрому темпу умственной деятельности.

Данную тему широко освятили в своих работах такие педагоги-психологи, как Азаров Ю.П., Богусловская З.М., Бондаренко А.К., Джапаридзе М.А., Субботин А.Ю., Сорокина А.И. [6]

В дидактической игре как форме обучения взаимодействуют учебная (познавательная) и игровая (интересная) стороны. В соответствии с этим воспитатель одновременно обучает детей и участвует в их игре, а дети, играя, учатся. Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность возможна лишь при доступности дидактических задач для восприятия детьми, наличии у них интереса к игре, усвоения ими правил и игровых действий, что, в свою очередь, зависят от уровня игрового опыта.

Дидактическая игра обогащает чувственный опыт ребенка, обеспечивает развитие восприятия. Развитие сенсорных способностей в дидактической игре происходит вместе с развитием логического мышления и умение передавать мысли с помощью слов, ведь для решения игрового задания ребенку приходится

находить характерные признаки предметов и явлений, сравнивать, группировать классифицировать их, делать выводы, обобщения. Выполнение интересных игровых действий и правил способствует развитию наблюдательности, произвольного внимания, быстрого и прочного запоминания. [25]

Главная особенность дидактических игр заключается в том, что задания детям преподносятся в игровой форме. Дети играют, не подозревая, что усваивают определенные знания, овладевают навыками действий с определенными предметами, учатся культуре общения друг с другом. Дидактическая игра имеет целью научить ребенка чему-то новому или закрепить в нем те или иные знания, сформировать навыки ориентации в окружающей действительности.

В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступный их анализ и синтез, делает обобщения; учится различать, называть и использовать цвета (красный, желтый, зеленый, синий, коричневый, белый, черный, розовый, голубой, серый), совместно создавать композиции, группировать предметы, добавляя их по одному, создавая группу «одного-много», разделять группы на отдельные предметы. Игровые задания дошкольникам дают постепенно, а умения, которые формируются, долговременно вправляют и закрепляют в процессе занятий.

Решение дидактической задачи формирует также и волю. Добросовестное выполнение правил требует выдержки, дисциплинированности, приучает к честности, справедливости, влияет на развитие произвольного поведения, организованности. [27]

Дидактические игры стали предметом особого внимания в трудах Макаренко, А. Сикорского, Б. Блонского, С. Рубинштейна (формирование воображения); Л. Выготского, О. Леонтьева, Р. Жуковской, О. Усовой, Л. Артемьевой, О. Запорожец, Л. Венгер, Д. Эльконина, А. Сонориной (влияние на умственное развитие); Ф. Блехер, З. Богуславской, Н. Гамбург, Е. Баничевой, Г.

Щукиной (средства активизации учебной деятельности).

Проблему использования дидактических игр в учебном процессе исследовали зарубежные педагоги Я. Коменский, Ж. Руссо, Ж. Пиаже, М. Монтессори, Дж. Брунер, З. Контануэте, Е. Баффи, Е. Говен, Б. Роуем, Х. Хеден, Мак-Конел и Джекобсон, В. Оконь.

Каждая дидактическая игра имеет специфическую дидактическую учебную задачу, что отличает ее от другой. Эти задачи обусловлены предусмотренным программой учебным и воспитательным воздействием воспитателя на детей и могут быть разнообразными (например, по развитию речевого общения - развитие речевого аппарата, связной речи, закрепление звукопроизношения, уточнение и расширение словарного запаса во время ознакомления с живой и неживой природой и т.д.). [18]

Наличие дидактической задачи (или нескольких) подчеркивает направленность учебного содержания игры на познавательную деятельность детей. Дидактические и игровые задачи отражают взаимосвязь обучения и игры.

Правила каждой дидактической игры обусловлены ее содержанием и игровым замыслом, они определяют характер и способы игровых действий ребенка, организуют и направляют его отношения с другими детьми, побуждают дошкольника управлять своим поведением, поскольку ему часто приходится действовать вопреки непосредственному импульсу.

В дидактической игре правила являются критерием правильности игровых действий, их оценки.

Благодаря игровым действиям дети реализовывают свои игровые замыслы. Без подчиненных определенным правилам действий невозможна игра [23].

Благодаря игровым действиям и правилам дидактические игры делают обучение более интересным, способствуют развитию произвольного внимания, формированию предпосылок для глубокого освоения содержания, предусмотренного программой материала.

Результатом дидактической игры является ее финал. Отгадывание загадок, выполнение поручений, игровых заданий, проявление смекалки является результатом игры и воспринимается ребенком как достижение.

Е.И. Удальцова предлагает деление дидактических игр по характеру используемого материала на:

1. Игры с предметами.

В таких играх используют дидактические игрушки (мозаика, кубики), реальные предметы, разнообразный природный материал (листья, плоды, семена). Во время игр с предметами и игрушками дети знакомятся с их свойствами и признаками, сравнивают, классифицируют их. Постепенно их игровая деятельность усложняется, они начинают выделять, объединять предметы по одному признаку (цвету, форме, назначению), что способствует развитию логического мышления.

2. Настольно-печатные игры.

Они предусматривают действия с предметами. Чаще всего они ориентированы на решение таких игровых заданий: подбор картинок по сходству (некоторые виды лото, парные картинки), карточек-картинок во время очередного хода (домино); составление целого из частей (разрезные картинки, кубики) и т.п. Благодаря таким действиям дети уточняют свои представления; систематизируют знания об окружающем мире; развивают мыслительные процессы и операции, смекалку, внимание; формируют организаторские умения.

3. Словесные игры.

Они являются самыми сложными, поскольку заставляют детей оперировать представлениями, мыслить о вещах, с которыми на то время они не действуют, использовать приобретенные знания в новых ситуациях и в связях. В младшем дошкольном возрасте эти игры направлены на развитие речи, уточнение и закрепление словарного запаса формирование умение считать, ориентироваться в пространстве.

В старшем дошкольном возрасте словесные игры развивают

самостоятельность мышления, активизируют, умственную деятельность детей. Как правило, дошкольникам приходится описывать предметы, отгадывать их по описанию, по признакам сходства и различия, группировать по свойствам, находить алогизмы в суждениях, придумывать собственные рассказы.

По характеру игровых действий дидактические игры подразделяют на:

1) игры-поручения (основанные на интересе детей к действиям с игрушками и предметами: подбирать, складывать, разъединять, соединять, нанизывать и др.);

2) игры с отыскиванием предметов (их особенностью является неожиданное появление и исчезновение предметов);

3) игры с отгадыванием загадок (выстраиваются на выяснении неизвестного: «Узнай», «Отгадай», «Что изменилось?»);

4) сюжетно-ролевые дидактические игры (игровые действия, предусмотренные в них, заключаются в отображении различных жизненных ситуаций, в выполнении ролей (покупателя, продавца, волка, гусей и др.);

5) игры в фанты или в запретный «штрафной» предмет (картинку) (связанные с интересными для детей игровыми моментами: сбросить карту, удержаться, не произнести запрещенного слова и т.д.). Направляя внимание детей, возбуждая их интерес, воспитатель закладывает основы развития такого важного качества, как любознательность.

Итак, дидактическая игра – это практическая деятельность, в которой дети используют знания, полученные на занятиях. Она создает жизненные условия для разнообразного применения этих знаний, активизации умственной деятельности [26].

Игра дошкольников предоставляет большие возможности для исследования эмоций. Она насыщена самыми разнообразными эмоциями: радостью, восторгом, удивлением, волнением и т.д. Это дает возможность использовать игру не только для развития и воспитания личности ребенка, но и для профилактики и коррекции его психических состояний.

Разнообразие эмоциональных проявлений, наблюдаемых в игре, их

богатства обусловлены также одновременным протеканием эмоций, порождаемых, с одной стороны, реальным «Я» ребенка, получающего удовольствие от игры, а с другой стороны – ролью, которую он выполняет.

О том, насколько значимы эмоции, переживание игровых событий, возвышенные мотивы игры говорят исследования советских психологов (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, Г.П. Хризман и др.). Эмоции цементируют игру, делают ее увлекательной, создают благоприятный климат для взаимоотношений, повышают тонус, который необходим каждому ребенку для его душевного комфорта. Психологи подчеркивали, что основной смысл игры заключается в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, что в процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте.

Игра как деятельность, свободная от принуждения, подчинения, страха, зависимости ребенка от мира взрослых, представляет собой единственное место, где ребенок получает возможность свободного самовыражения, исследования, изучения собственных чувств и переживаний. По-настоящему игра осуществляется только тогда, когда ее содержание дано в острой содержательной форме. Взаимосвязь между игрой и эмоциональным состоянием детей выступает в двух планах: становление и совершенствование игровой деятельности влияет на возникновение и развитие эмоций; а сформировавшиеся эмоции влияют на развитие игры. Эти закономерности проявляются по-разному, в зависимости от возраста детей и уровня развития игровой деятельности. Исходя из конкретного предметного содержания, которое является источником детских эмоций, можно говорить о следующих основных линиях развития эмоционального поведения ребенка в игре:

1. развитие эмоционального отношения ребенка к игре как к деятельности в целом;
2. развитие эмоций, возникающих в ходе ролевых и сюжетных игровых действий с персонажами-куклами;
3. развитие эмоциональных отношений в процессе коллективных игр.

Для наиболее полной реализации воспитательных возможностей игровой деятельности и развития эмоциональной сферы детей педагогу необходимо уметь выделять каждую из этих линий и владеть приемами организации игры.

В работах А.В. Запорожец выделены условия, которые необходимо соблюдать при проведении дидактической игры:

- чётко, эмоционально и выразительно разъяснять детям задачу и правила игры. Это помогает детям быстрее включиться в деятельность и почувствовать дух игры.
- занимать в игре позицию равноправного партнёра, сопереживать играющим, живо и эмоционально реагировать на ход игры, поддерживать интерес к действиям каждого ребёнка. Дети не должны видеть в преподавателе конкурента или надзирателя. Педагог должен занять позицию наблюдающего участника, и координировать процесс не довлея над ним.
- вводить в игру элементы соревнования, весёлой состязательности команд, поощрять болельщиков, которые эмоционально поддерживают играющих. Здоровый дух соперничества помогает ребёнку раскрыться, понять, что игра хоть не серьёзная, но все равно деятельность, в которой, как в жизни, стоит занимать активную позицию.
- давать возможность каждому ребёнку быть в роли, как участника, так и ведущего игры; обеспечивать постоянную смену игровых ролей;
- варьировать задания и правила игры, развивая способность произвольно перестраивать своё поведение в соответствии с изменением игрового содержания;
- осуществлять индивидуально – дифференцированный подход к детям через вариативность игровых заданий и правил;
- средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач;
- используемая в дидактической игре наглядность должна быть доступной и ёмкой [20].

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством развития эмоциональной сферы детей. Можно подобрать и организовать большое количество игр на развитие всех эмоций, которые активно развиваются в период старшего дошкольного возраста. Это важно сделать, поскольку хорошо развитая эмоциональная сфера дает базу для качественного познавательного развития на этапе начала школьного обучения.

Выводы по первой главе

Эмоциональная сфера ребенка имеет особенное значение в психическом развитии. Так, на сегодняшний день в науке возникли терминологические расхождения в исследовании эмоций и воли. Исследователи по-разному понимают, что такое эмоции и воля, и кроме того, изначально имеют разные научные подходы к решению этой проблемы. Поэтому общего системного представления об эмоционально-волевой сфере человека наукой не выделено.

Эмоции – это обширный класс психологических состояний, процессов, отражающихся на отношении к предметам и явлениям, и влияющих на процесс регуляции психической и практической деятельности.

В настоящее время эмоциональная сфера рассматривается в психологической науке как важнейшая система регуляции эмоций и поведения человека, реализующая его отношения к явлениям окружающего мира и позволяющая адекватно взаимодействовать с другими людьми. Так, анализируя подходы к разработке проблем, связанных с эмоциями и волей, можно сказать, что они в той или иной мере дополняют друг друга, взаимодействуют. Эмоции регулируют биогенные потребности, но сами тоже нуждаются в регуляции со стороны сознания. Когда активность переходит с импульсивного уровня на личностный, эмоциональная регуляция становится волевой регуляцией. Действие переходит в поступок. Для человека свойственно обладание сложной иерархической системой эмоций, регуляция которой происходит посредством многопланового волевого контроля. Эти две системы проникают друг в друга, превращаясь в единую эмоционально-волевую сферу.

Особенности эмоционально-волевой сферы старших дошкольников с задержкой психического развития.

По мнению многих специалистов, проблема особенностей эмоционально-волевой сферы у детей с отклонениями в развитии, в частности с задержкой психического развития является актуальной и особенно острой, так как любой дефект сопровождается изменениями эмоционального состояния ребёнка.

Таким образом, исследователи выделяют ряд существенных особенностей, характерных для эмоционального развития детей с задержкой психического развития: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, гиперактивность, нескоординированность эмоциональных процессов, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам (В.В. Лебединский, Т.З. Стернина, Е.С. Слепович, Т.Н. Павлий, В.А. Степанова и др.).

На основе этих особенностей, К.С. Лебединская создала классификацию задержки психического развития, где рассматривает 4 основных варианта задержки психического развития: ЗПР конституционального происхождения, ЗПР соматического происхождения, ЗПР психогенного происхождения, ЗПР церебрально – органического происхождения.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Она имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы они дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с задержкой психического развития.

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. Дети с задержкой психического развития с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Большинство детей имеет нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Они часто не выделяют ведущую руку, движения их рук бывают неловкими,

несогласованными. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

2.1. Организация и база исследования особенностей развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МБДОУ 29.

В исследовании приняли участие воспитанники подготовительных к школе групп «Ветерок» коррекционной направленности для детей с ЗПР. В эксперименте участвовало 20 детей.

Исследование проводили в три этапа:

- констатирующий этап, на котором выявили уровень развития эмоциональной сферы у детей 6–7 лет с задержкой психического развития;
- формирующий этап, на котором подобрали и обосновали психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы у детей 6–7 лет с задержкой психического развития;
- контрольный этап, который позволил выявить динамику уровня развития эмоциональной сферы у детей 6–7 лет с задержкой психического развития.

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы: выявить уровень развития эмоциональной сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Задачи констатирующего этапа экспериментального исследования:

1. Определить критерии и показатели эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
2. Подобрать диагностический материал и оборудование.
3. Выявить уровень развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Провести сравнительный количественный и качественный анализ полученных данных.

Опираясь на теоретические исследования выделили показатели эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также осуществили отбор и разработку диагностических заданий (таблица 1)

Таблица 1 – Показатели и диагностические задания

Показатели	Методики
Развитие эмоционального реагирования	Методика 1. «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)
Развитие эмоциональной экспрессии	Методика 2. Цветовой тест (М. Люшер)
Понимание детьми своего эмоционального состояния	Методика 3. «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич)
Развитие эмпатии	Методика 4. «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций», автор К. Изард
Наличие эмоциональных проявления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми	Методика 5 «Эмоциональные проявления по отношению к ряду типичных для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития жизненных ситуаций общения с другими людьми» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Для определения уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста нами были выбраны методики:

Методика 1. «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова) [24].

Цель: выявить особенности идентификации эмоций различных

модальностей у детей дошкольного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое отображение эмоций разнообразной модальности), фотографии лиц дошкольников и взрослых с разнообразными эмоциями. Детям представляли картинки с лицами людей, при этом задача дошкольников была назвать эмоцию и установить их настроение. Нужно было выявить такие эмоции, как

интерес, спокойствие.

Первоначально дошкольникам предложили картинки, по каким было просто понять эмоциональные состояния, потом изображения в виде схем изображения разнообразных эмоциональных состояний. Дошкольникам нужно было сопоставить схему изображению эмоций с картинками.

Затем, дошкольники давали название эмоции на картинке и сопоставляли эмоции на схеме с картинкой, воспитатель предлагала каждому дошкольнику показать различные эмоциональные состояния на своем лице.

Критерии оценки результатов:

Низкий уровень (1 балл) – особенности понимания разнообразных эмоций у дошкольников развиты плохо, личные проявления эмоционального развития у дошкольников при воспроизведении названных эмоциональных состояний и их мимических проявлений не получаются, дошкольнику требуется помощь: помощь содержательная и помощь предметно– действенная, дошкольник может верно понять, показать и соотнести до 4 эмоций.

Средний уровень (2 балла) – особенности проявления эмоций разнообразных модальностей у дошкольников развиты хорошо, личностные особенности эмоционального формирования обнаруживаются в потенциале дошкольников в отображении существенных эмоциональных состояний и их мимического проявления, при том, дошкольнику необходима помощь содержательная, ребенок может самостоятельно определить 4 – 6 эмоций, верно назвать данные эмоции и может их красноречиво изобразить.

Высокий уровень (3 балла) – особенности проявления эмоций разнообразных модальностей у дошкольников развиты хорошо, личностные особенности эмоционального формирования обнаруживаются в потенциале дошкольников в отображении существенных эмоциональных состояний и их мимического проявления, дошкольник верно называет все эмоциональные состояния, правильно соотносит графические и фотографические

описаниями, изображает разнообразные эмоциональные проявления, помощь дошкольнику данного уровня не нужна.

Методика 2. «Цветовой тест» (М. Люшер) [36]

Цель: выявить особенности эмоционального развития, наличие тревожности и агрессивности.

Стимульный материал: набор карточек из 8 цветов: серого (0), темно-синего (1), сине-зеленого (2), оранжево – красный (3), светло – жёлтый (4), фиолетового (5), коричневого (6) и черного (7). Метод проведения теста: Дошкольнику предлагают выбирать из предложенного ряда цветных карточек сначала те, которые самые приятные, и закончить самой неприятной или наименее приятной. Выбранные карточки экспериментатор переворачивает. Он записывает в протокол все выборы дошкольника от 1 до 8.

Этот тест проводился 2 раза с промежутком 2-3 минуты. Характеристика цветов (по Люшеру) включает в себя 4 основных и 4 дополнительных цвета. Первый выбор в тесте Люшера характеризует желаемое состояние, второй – действительное.

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень (1 балл) – варианты эмоционального развития состоят в том, что дошкольники эмоционально замкнуты, наиболее приятные цвета - это цвета с 5 – 8. Замечается интенсивная тревога и стресс, а так же, агрессивные проявления высокой степени.

Средний уровень (2 балла) – варианты эмоционального развития состоят в том, что дошкольники эмоционально отзывчивы, наиболее приятные цвета – это цвета 1,2,3. Основные цвета не располагаются на позиции дальше 7.

Наблюдается небольшая тревожность, стресс невысокой степени.

Высокий уровень (3 балла) – варианты эмоционального развития состоят в том, что дошкольники эмоционально отзывчивы, наиболее приятные цвета – это первые 5 позиций. Не наблюдается личностный конфликт и отрицательные проявления эмоциональных состояний.

Методика 3. «Рисунок несуществующего животного» (М.З.Друкаревич) [18].

Цель: выявить наличие тревожности, негативных эмоциональных проявления, скрытых страхов.

Метод проведения теста: Детям было предложено на листе бумаги обычным простым карандашом нарисовать несуществующее животное. Дошкольники получили следующее задание -нельзя было рисовать такое животное, которое можно найти в мультфильмах. Дошкольники должны были придумать своё индивидуальное животное.

Так же дошкольники должны были дать животному не совсем обычное имя и придумать небольшой рассказ о нём. Во время проведения экспериментального задания экспериментатор заносил данные в протокол.

Критерии оценки результатов:

Низкий уровень (1 балл) –особенность проявления эмоций у детей данного уровня обнаруживаются в самом начале исследования и проявлялись они в том, что дошкольники могли отказаться от рисования животного, или могли нарисовать не то, что им было предложено. Дети проявляли агрессивный настрой в отношении к тому, что должны были сделать, если же ребенок выполнял задание, то можно было наблюдать, что он это делал без удовольствия, по итогу у этих детей наблюдались негативные эмоции, проявлялись скрытые страхи.

Средний уровень (2 балла) – дети рисовали вымышленное животное с удовольствием. Животное маленького размера было расположено внизу листа или вверху. Наблюдается прерывистый характер линий, сильный нажим на карандаш. В рассказе о животном наблюдаются однотипные выражения,

которые показывают проявление скрытых страхов и агрессии.

Высокий уровень (3 балла) – дети рисовали вымышленное животное с удовольствием и азартом. Вымышленное животное, дети располагали в центре листа, среднего или крупного размера, характер линий ровный, нажим на карандаш средней силы, дошкольник составлял полный рассказ, в котором проявлял свою фантазию, по итогу можно отметить, что у детей не наблюдалось присутствие скрытых страхов и отрицательных эмоциональных проявлений.

Методика 4. «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций», автор К. Изард [24]

Цель: изучить представления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития о радости, страхе, гневе, печали и удивлении» (графического изображения эмоций, эмоционального состояния других и свое эмоциональное состояние).

Материал: бланки, ручка.

Содержание: Стимульный материал: карточки с графическим изображением эмоций:

Порядок проведения: ребенку предлагают по одной карточке с графическим изображением радости, страха, гнева, печали, удивления, с вопросом: «Какое это лицо?».

Критерии оценки результатов:

Низкий уровень (1 балл) – знания детей о радости, страхе, гневе, печали и удивлении не отличаются глубиной и системностью, отсутствует осознание радости, страха, гнева, печали, удивления, как проявления эмоционального отклика на определенное действие, событие. Не осознают ценность происходящих событий в жизни. Недостаточны знания, умения и навыки проявления радости, страха, гнева, печали, удивления как в своей жизни, так и у других людей. Не правильный выбор выражения лица на картинке.

Средний уровень (2 балла) – дети понимают, что такое радость, страх, гнев, печаль и удивление, но не всегда правильно воспринимают проявление данной эмоции у других людей (взрослых и сверстников) в жизни. Правильный

выбор выражение радости, удивления и гнева на картинке происходит, когда экспериментатор задает дополнительные вопросы.

Высокий уровень (3 балла) – знания детей о радости, страхе, гневе, печали и удивлении отличаются глубиной и системностью. Дети точно и четко определяют проявление радости, страха, гнева, печали и удивления, как у самих себя, так и у других людей. У них ярко выражен интерес к проявлению рассматриваемой эмоции. Ребенок осознает ценности происходящего. Правильный выбор выражения радости, страха, гнева, печали, удивления на картинке.

Методика 5 «Эмоциональные проявления по отношению к ряду типичных для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития жизненных ситуаций общения с другими людьми» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) [31]

Цель: исследовать эмоциональные проявления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Экспериментальный материал:

14 рисунков размером восемь с половиной на одиннадцать сантиметр. Во всех рисунках отражена обычная для детей ситуация. Рисунки сделаны в двух версиях: для девочки (на рисунках нарисована девочка) и для мальчиков (на рисунке нарисован мальчик). Лица на рисунках не прорисованы, обозначен только контур головы. К каждому рисунку дополнительно приложены выражения лиц детей – улыбающееся и печальное.

Рисунки показывали дошкольникам один за другим. Разговор с детьми проходил в отдельной комнате. Ребенку показывали рисунок, и предлагали выбрать лицо с подходящим выражением.

Критерии оценки результатов:

Низкий уровень (1 балл) – у детей данного уровня знания не отличаются глубиной и системностью, отсутствует осознание проявления эмоционального отклика на определенное действие, событие. Недостаточны знания, умения и

навыки проявления эмоций как в своей жизни, так и у других людей.

Средний уровень (2 балла) – у детей данного уровня присутствуют понимание, эмоциональных проявлений по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Высокий уровень (3 балла) – у детей данного уровня знания отличаются глубиной и системностью. Дети правильно выражают эмоциональные проявления по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

2.2. Анализ результатов исследования

На основании полученных результатов данного эксперимента можно сделать следующий вывод: средний уровень показали 14 детей (Аглая С., Глеб Д., Максим П., Вася Б., Тимофей К. и Артем А., Мирон А., Петя А., Илона У., Давид Л., Ариадна Г., Егор Ж., Нина М. и Марина Е.). Низкий уровень показали 6 детей (Ольга М., Юра М., Арсений В., Дима Ю., Яков А. и Степан Ф.).

Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что у большинства детей особенности проявления эмоций разнообразных модальностей развиты хорошо, личностные особенности эмоционального формирования обнаруживаются в потенциале дошкольников в отображении существенных эмоциональных состояний и их мимического проявления, при том, дошкольнику необходима помощь содержательная, ребенок может самостоятельно определить 4 – 6 эмоций, верно назвать данные эмоции и может их красноречиво изобразить.

Количественные результаты диагностического задания отражены в рисунке 1.

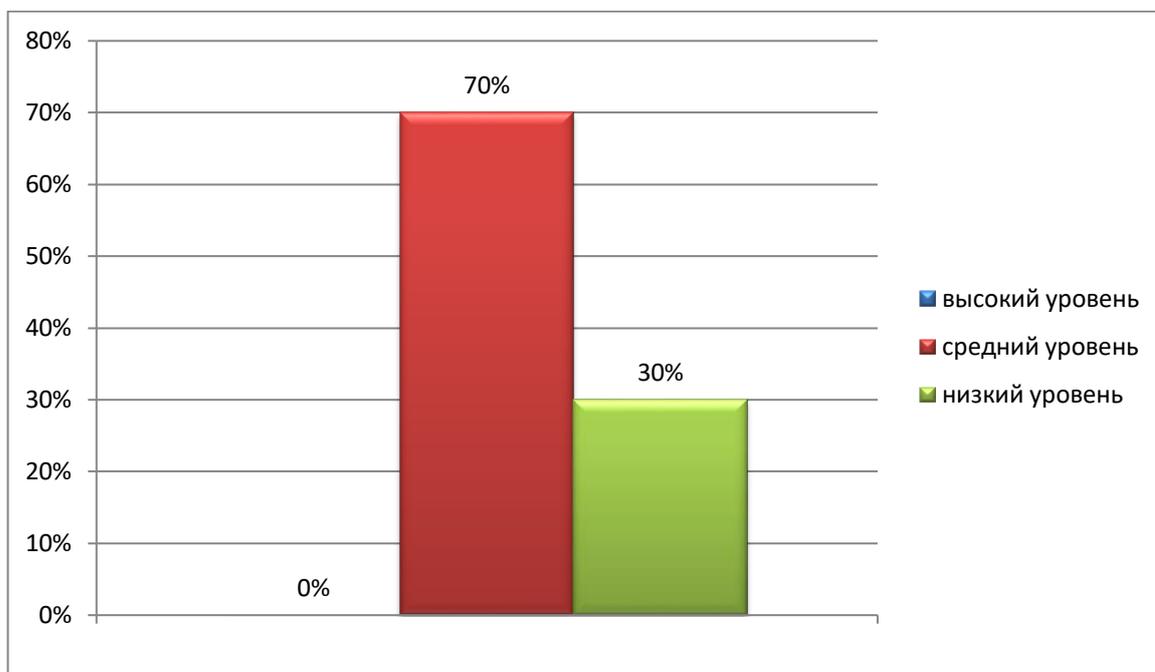


Рисунок 1 – Результаты методики 1 «Эмоциональная идентификация»
(Е.И. Изотова)

На основании полученных результатов данного эксперимента можно сделать следующий вывод: средний уровень показали 16 детей (Аглая С., Глеб Д., Илона У., Максим П., Вася Б., Егор Ж., Степан Ф., Марина Е., Тимофей К. и Артем А., Мирон А., Юра М., Петя А., Давид Л., Ариадна Г. и Нина М.). Низкий уровень показали 4 ребенка (Ольга М., Арсений В., Дима Ю., Яков А.).

Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что большинство детей эмоционально отзывчивы, наиболее приятными цветами выделяют – это цвета 1,2,3. Основные цвета не располагаются на позиции дальше 7. Наблюдается небольшая тревожность, стресс невысокой степени.

Количественные результаты диагностического задания отражены в рисунке 2.2.

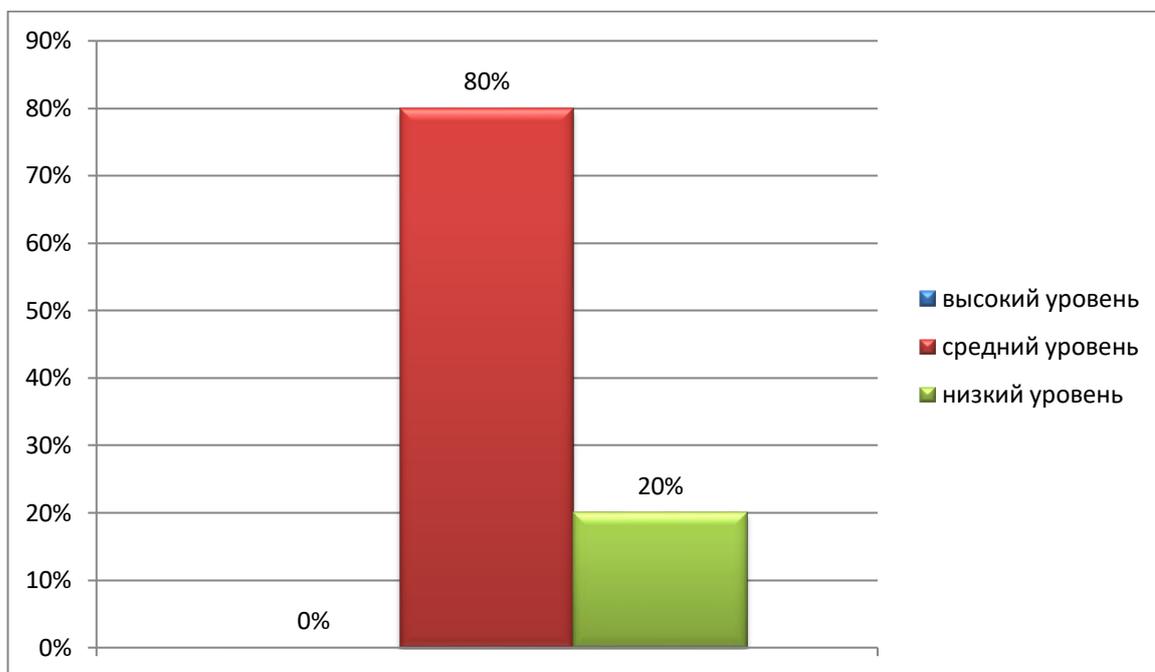


Рисунок 2.2 – Результаты методики 2 Цветовой тест (М. Люшер)

На основании полученных результатов данного эксперимента можно сделать следующий вывод: средний уровень показали 6 детей (Ольга М., Яков А., Марина Е., Тимофей К., Нина М. и Артем А., Мирон А., Аглая С., Юра М., Петя А., Илона У., Давид Л., Ариадна Г.). Низкий уровень показали 7 детей (Арсений В., Глеб Д., Дима Ю., Максим П., Вася Б., Егор Ж. и Степан Ф.).

Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что большинство детей рисовали вымышленное животное с удовольствием. Животное маленького размера было расположено внизу листа или вверху. Наблюдается прерывистый характер линий, сильный нажим на карандаш. В рассказе о животном наблюдаются однотипные выражения, которые показывают проявление скрытых страхов и агрессии.

Количественные результаты диагностического задания отражены в рисунке 2.3.

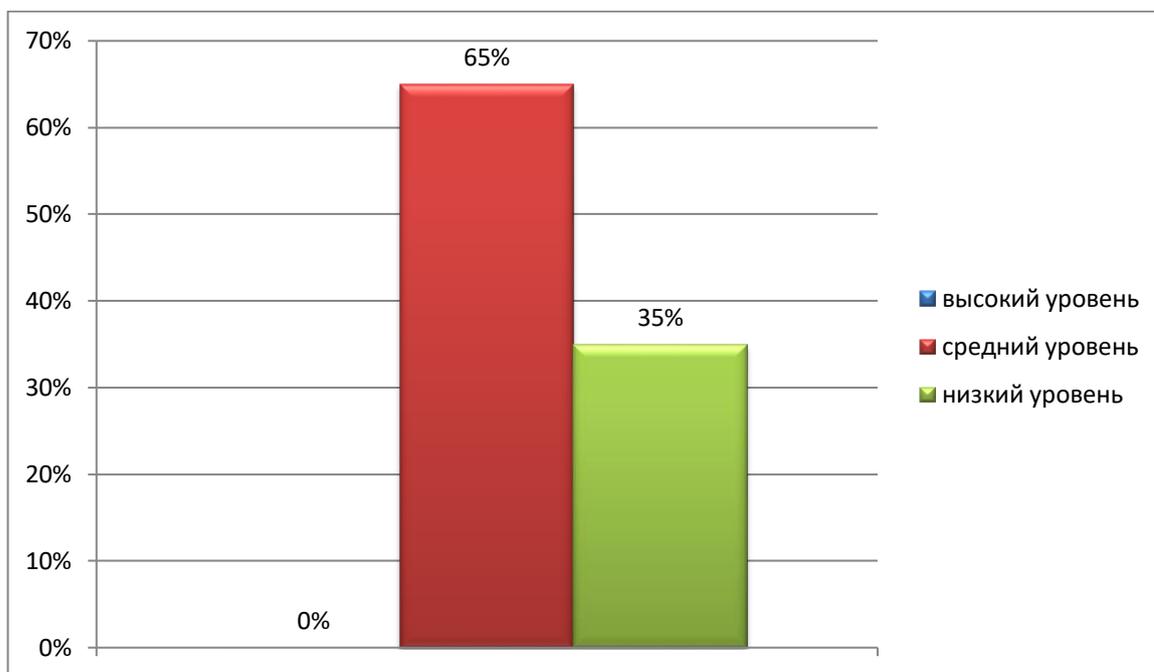


Рисунок 2.3 – Результаты методики 3 «Рисунок несуществующего животного» (М.З.Друкаревич)

На основании полученных результатов данного эксперимента можно сделать следующий вывод: средний уровень показали 14 детей (Аглая С., Глеб Д., Максим П., Вася Б., Тимофей К. и Артем А., Мирон А., Петя А., Илона У., Давид Л., Ариадна Г., Егор Ж., Нина М. и Марина Е.). Низкий уровень показали 6 детей (Ольга М., Юра М., Арсений В., Дима Ю., Яков А. и Степан Ф.).

Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что большинство детей понимают, что такое радость, страх, гнев, печаль и удивление, но не всегда правильно воспринимают проявление данной эмоции у других людей (взрослых и сверстников) в жизни. Правильный выбор выражение радости, удивления и гнева на картинке происходит, когда экспериментатор задает дополнительные вопросы.

Количественные результаты диагностического задания отражены в рисунке 2.4.

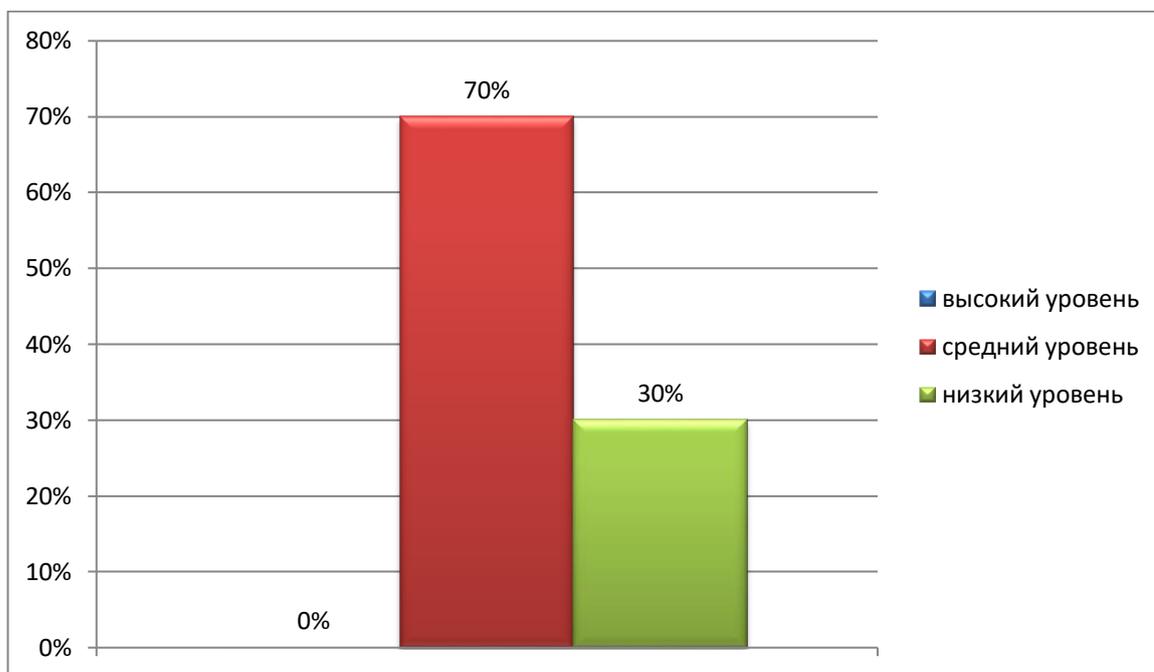


Рисунок 2.4 – Результаты методики 4 «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» (К. Изард).

На основании полученных результатов данного эксперимента можно сделать следующий вывод: средний уровень показали 16 детей (Аглая С., Глеб Д., Илона У., Максим П., Вася Б., Егор Ж., Степан Ф., Марина Е., Тимофей К. и Артем А., Мирон А., Юра М., Петя А., Давид Л., Ариадна Г. и Нина М.). Низкий уровень показали 4 ребенка (Ольга М., Арсений В., Дима Ю., Яков А.).

Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что у большинства детей присутствуют понимания, эмоциональных проявлений по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Количественные результаты диагностического задания отражены в рисунке 2.5.

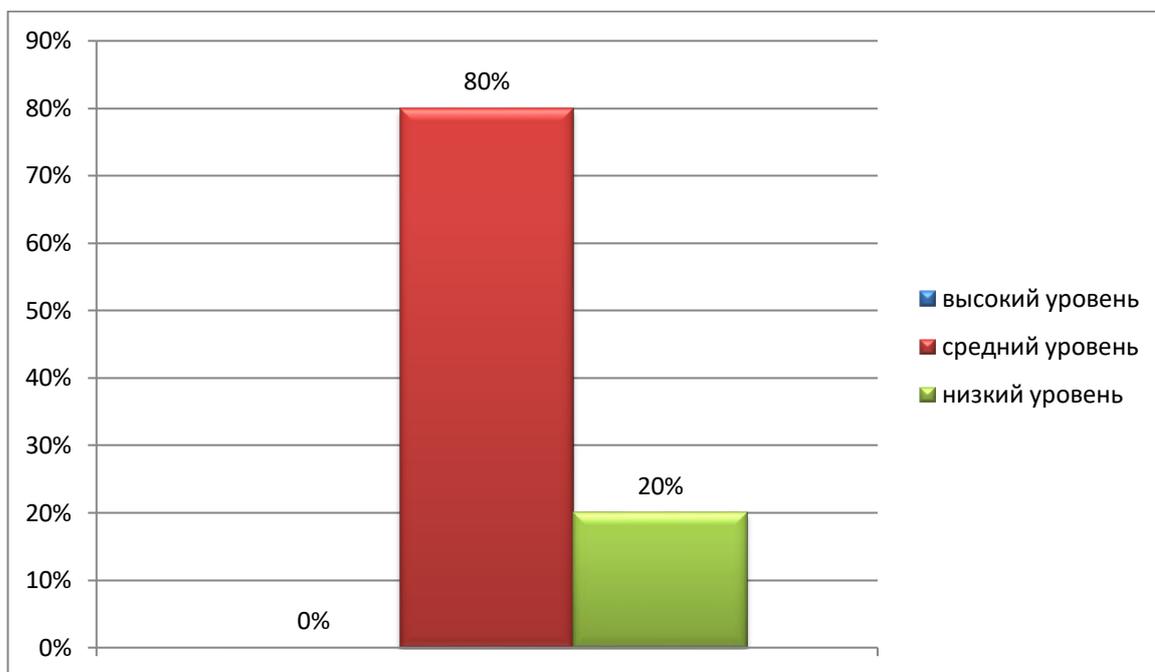


Рисунок 2.5 – Результаты методики 5 «Эмоциональные проявления по отношению к ряду типичных для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития жизненных ситуаций общения с другими людьми» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

Общие результаты по методикам представлены в Приложении А и на рисунке 2.6.

Анализ показал, что дети 6-7 лет участвующие в эксперименте, в большинстве своем находятся на среднем и низком уровнях развития, что существенно ограничивает их возможности в проявлении своих эмоциональных знаний и проявлений.

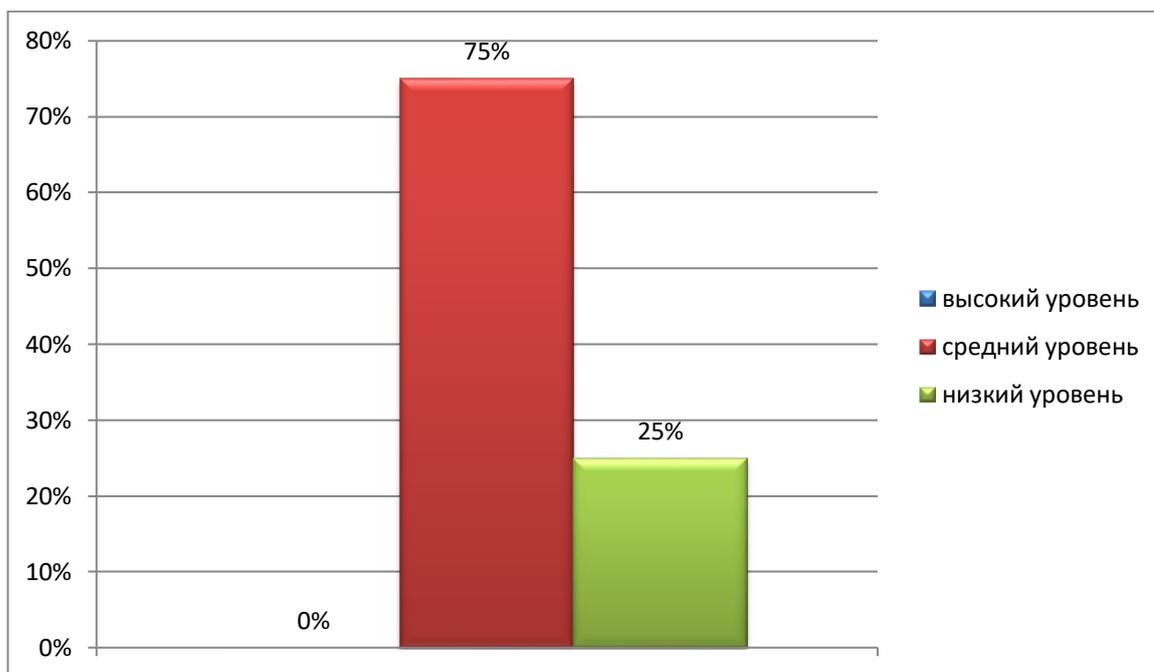


Рисунок 2.6 – Результаты констатирующего эксперимента

Анализ выполнения всех заданий показал следующее: на фоне существенного отставания в формировании были замечены важные отличия в развитии эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Сравнение результатов выполнения заданий дало возможность определить три группы детей в зависимости от уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (Приложение 2).

Первую, наиболее слабую группу (низкий уровень), составляют дошкольники, которые могут постигать знания, обучаются определенной деятельности. Эти дети пассивны. С большим трудом включаются в деятельность, ждут нажима со стороны воспитателя. Этим дошкольникам нужно более длительный промежуток времени для продумывания, их не нужно перебивать либо задавать внезапные вопросы. Все ответы дошкольников этой группы стереотипны, нет индивидуальности, своеобразия, независимости. Дошкольники не показывают инициативы и не проявляют эмоций. Низкий уровень выявлен у таких детей, как: Ольга М., Арсений В., Дима Ю., Яков А. и у Степан Ф.

У детей второй группы (средний уровень) достаточно осознанно

воспринимают задания, работают они преимущественно самостоятельно. Ребенок достаточно эмоционален, но особого интереса к предложенной деятельности не проявляет. На анализ работы и её практическое решение идет лишь в том случае, если данная тема интересна, и деятельность подкрепляется волевыми и эмоциональными усилиями. Средний уровень после проведения методик показали: Аглая С., Юра М., Глеб Д., Максим П., Вася Б., Егор Ж., Марина Е., Тимофей К., Артем А.

Дети третьей группы (высокий уровень) не испытывали трудностей при выполнении заданий, они проявляют эмоциональность. Работа педагога с детьми, обладающими высоким уровнем заключается в применении тех приемов, направленных на развитие у них эмоциональной сферы. Высокий уровень показали – Мирон А., Петя А., Илона У., Давид Л., Ариадна Г., Настя И.

Определение указанных групп имеет смысл, в плане дифференцированного подхода, при проведении формирующей работы по развитию эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Помимо этого, общее обследование дошкольников с применением разнообразных видов заданий дало вероятность определить, в каких моментах развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития у любого дошкольника отмечаются максимальные затруднения и на какие виды возможно основываться в процессе формирования.

Следовательно, приобретенные с помощью методик всеобщие суммарные показатели развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития возможно анализировать не столько как обладающее диагностическим, но и в установленной степени прогностическим значением, потому, что они не только показывают имеющийся уровень, но и представляют возможность сохранения данного уровня в похожих обстоятельствах воспитания.

Таким образом, общий анализ результатов диагностического

исследования показывает, что обследуемой группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР уровень эмоционального развития недостаточен. Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие эмоций и эмоциональной сферы детей.

2.3. Деятельность дефектолога по коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры

Цель формирующего эксперимента: подобрать дидактические игры для коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Работа была построена из трех этапов.

На первом начальном этапе инициативная роль в организации эмоциональной атмосферы принадлежала нам.

Дошкольники еще не могут самостоятельно организовать надлежащую атмосферу, для этого у них нет достаточно опыта, получение которого в было запланировано при моделировании разнообразных эмоциональных ситуаций в проведенной работе на формирующем этапе исследования.

Мы объясняли детям, что такое эмоции, сопровождая описание соответствующих эмоций.

Например, мы предлагали детям придумать что бы им хотелось иметь в данный момент. Дина К. сказала, что она хотела бы иметь большую куклу, которая может разговаривать, а Юра М. сказал, что хотел бы иметь щенка. А теперь мы предложили детям представить, что у них есть эти вещи, при этом дети начали улыбаться. Так же предлагали детям посмотреть друг на друга и спросила – теперь вы понимаете, как выглядит радость? Илона У. сказала, что когда кто-то радуется, он улыбается или смеется от счастья. Затем говорили, Вова, а теперь представь, что всем детям дали на обед конфеты, а тебе нет, при этом Вова нахмурился, а мы предложили детям посмотреть на его лицо и

понять, как выглядит гнев.

Затем детям предложили посмотреть картинки людей с разным эмоциональным состоянием. Например, детям дали рассмотреть картину Ф. Решетников «Опять двойка», мы обращали внимание детей на выражение лица мальчика – какие же эмоции испытывает мальчик, который получил плохую оценку в школе, спрашивали у детей. Марина Е. ответила, что это огорчение. Затем давали послушать детям музыкальные произведения разной эмоциональной насыщенности.

На втором этапе мы развивали эмоциональную сферу детей с задержкой психического развития организовав для них игровую деятельность.

Для начала мы развивали у детей положительные эмоции. Детей знакомили с чувством радости, развивали умение адекватно выражать своё эмоциональное состояние, развивали умение выражать радость мимикой и выразительными движениями.

Предлагали детям посмотреть на картинку, на которой был изображен радостный человек, она спрашивала у детей вам кажется, что этот человек грустный? Данил решил, что грустный человек выглядит по-другому. Тогда Экспериментатор предположила – может он сердитый? Владик ответил, что Вася Б. был сердитым, когда он подумал, что ему не дадут конфету, а у этого человека лицо, не нахмуренное как у Вовы. Тогда экспериментатор спросила, а может быть он радостный? Нина М. сказала, что этот человек больше всего похож на радостного человека. Вася Б. тоже сказал, что да, этот человек радостный. После ответов детей экспериментатор предложила попробовать изобразить радость на своём лице, что для этого нужно сделать? Егор Ж. сказал, что нужно прищурить глаза и улыбнуться. Дети начали мимически показывать, как они понимают радость.

Затем рассказали детям историю о мальчике у которого был друг, но летом и им нужно было расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями на дачу. Скучно было мальчику в городе одному, он скучал. Прошло время и как-то мальчик, идя по улице, увидел своего друга. Как же они

обрадовались друг другу! Весь этот рассказ можно выразить определенными движениями и мимикой, давайте попробуем обыграть этот рассказ. Максим П. будет изображать мальчика, а Глеб Д. его друга. Как можно выразить расставание друзей? Арсений В. показал, что расставания друзей выглядит так - плечи опущены выражение печали на лице у мальчика. Учились с детьми движениями выражать период, когда друзья не видели друг друга. Сережа И. показал грустное выражение лица. А теперь мы с вами должны изобразить встречу друзей. и это нам покажут Максим П. и Мирон А. Мальчики изобразили радость, обнялись и рассмеялись.

Следующей эмоцией, которую рассматривали с детьми был гнев, детей знакомили с чувством злости, тренировали их в умении различать эмоции, учили управлять своим гневом.

Далее была рассмотрена проблемная ситуация, в которой Незнайка поссорился с Винтиком. Мальчики не смогли определить, кто же первым будет играть. Мальчики рассердились друг на друга, что начали драться. У Незнайки были насупленные брови, сморщился нос, Незнайка сильно сжимал кулаки. Винтик махал руками, лоб его был нахмурен, брови были сдвинуты. Коротышки набросились друг на друга. Дети, представьте себя на месте Незнайки и Винтика и попробуйте по-другому решить этот спор: без драки, спокойно. Те, кто привык решать любой спор, с использованием силы, часто таких детей соотносят с драчливыми петухами. Сейчас прочитаю вам стихотворение, где поэт смеется над такими людьми:

Петушки распетушились, но подражаться не решились,

Если очень петушиться –

Можно перышек лишиться.

Если перышек лишиться

Нечем будет петушиться!

Теперь продолжим знакомство с эмоциями, какие могут возникнуть у нас с вами, у наших родителей.

Предлагали посмотреть на лицо, изображённое на карточке и назвать, какое чувство испытывает человек? Дима Ю. сказал, что ему кажется, что

человек злится. Потом, иы предлагали внимательно рассмотреть лицо человека. Что произошло с его ртом? Бровями? Какое у него выражение глаз? Егор Ж. сказал, что у человека рот кривой, брови нахмурены, а глаза страшные. Спрашивали у детей, так что же это за чувство? Нина М. сказала, что это может быть злость, а Илона У. решила, что это гнев. Педагог сказала: «вы правы обе, потому что злость и гнев очень похожи. Гнев – естественная эмоциональная реакция человека, говорящая о том, что появилось препятствие. Данное чувство вынуждает человека к одолению препятствия, перемене возникшей ситуации. Гнев может быть выражен в желании ударить кого то, в обидных словах. Не всегда мы умеем правильно выразить свои чувства, не причинив вреда окружающим людям».

Провели беседу «Почему человек злится или гневается?». Спрашивали, в каких случаях может злиться человек? Степан Ф. сказал, что можно разозлиться, если тебя обидели, обозвали или ударили.

Спрашивали, а на что похоже зло в человеке? Яков А. предположил, что на кошку, которая царапается внутри, а Аглая С. сравнила злость с молнией.

Узнавали у самих детей, на что им приходилось когда-нибудь злиться? Глеб Д. ответил, что он сегодня долго строил замок, но пришел Егор Ж. и сломал его, поэтому Глеб Д. очень разозлился. На вопрос экспериментатора – что же ты чувствовали в этот момент, Глеб Д. ответил, что ему очень хотелось ударить Егора Ж., но их позвали завтракать.

Разыгрывали с детьми этюд для ощущения эмоции «злость». Волк стоял у дерева (стул). В листьях дерева прячется белочка. Волк ждал, когда белочка устанет от голода и жажды и прыгнет на землю, в этом случае она ее сможет съесть. Волк приходил в ярость, когда кто-нибудь подходил к дереву, желая оказать помощь белочке. Я страшный волк, (Дети мимикой и движениями изображали волка и белочку). Я злой волк, от злобы на моих губах, всегда вскипает пена. Спрашивали о то, что дети почувствовали, побывав в роли волка? Дима С. сказал, что чувство было неприятным и злым. Просили подумать, а хотелось бы им в реальной жизни испытывать также такие же

переживания? Дети почти хором сказали - нет, а Тимофей К. сказал, что это очень плохое чувство. Размышляли вместе с детьми, чем можно заменить гнев? Аглая С. сказала, что гнев можно заменить лаской и добрыми отношениями.

Следующим было знакомство с такой эмоцией как «удивление». Попросили детей изобразить на своём лице чувство удивления. Размышляли, как долго оно будет длиться, или оно мгновенно возникает и быстро пропадает? Давид Л. предположил, что долго, а Тимофей К., что быстро пройдет. Предлагали детям рассмотреть картинку. Задавали наводящие вопросы: Что же происходит с нашими лицами? С бровями? Вася Б. сказал, что брови поднимаются вверх. С глазами? Максим П. сказал, что глаза широко открываются. С губами? Марина Е. сказала, что губы растянуты и похожи на букву «о». Удивление можно сравнить с быстрым прикосновением. Давайте передадим прикосновение по кругу. Молодцы!

Сыграли с детьми этюд на выражение удивления. Мальчик очень удивился: он увидел, как фокусник посадил в пустой чемодан кошку и закрыл его, а когда открыл чемодан, кошки там не было... Из чемодана выпрыгнула собака. Какая мимика должна быть у мальчика? Ольга М. сказала, что у мальчика рот открыт, брови и верхние веки приподняты.

Закончив изучение эмоционального проявления, приступили к третьему этапу. На третьем этапе для проведения работы по развитию эмоциональной сферы у детей, провели игры, направленные на:

- развитие умения определения выразительности мимики у детей, умения применять мимику при показе эмоций.

- развитие умения понимать свое эмоциональное состояние и эмоции других.

Мы проводили серию игр «Я и мои эмоции», которые были направлены на изучение и закрепление знаний о эмоциях человека, осознание личных эмоций, и при этом на умение распознавать эмоциональные реакции других детей и формирование умения правильно выражать свои эмоции. В данной серии игр использовали такие игры как: «Азбука общения» – в этой игре

рассказывали дошкольникам о том, что у любого человека случаются всевозможные настроения. Детям называлась ситуация и они должны были ответить, какие эмоции будут испытать в тех или иных случаях.

Так же проводили игру «Фоторобот», в которой детей учили с помощью мимики, у зеркала делать гримасы, которые выражали определенную эмоцию (радость, грусть, горе, удивление).

Другой игрой, которая учила детей определять свое эмоциональное состояние была игра «Полянка настроений». Дети с помощью разноцветных бабочек давали определение своему эмоциональному состоянию. Если эмоции были «положительными», то дети выбирали бабочек яркого цвета, а если грустное или печальное, то бабочек черного, серого или фиолетового цвета.

Следующая серия игр для коррекции эмоциональной сферы. В данной серии использовали игры: «Детский сад», «Художники», «Четвертый лишний», «Кого - куда», «Что было бы, если бы», «Что случилось?», «Выражение эмоций», «Крошка Енот».

Работа по совершенствованию эмоциональной сферы у детей существенно облегчается в результате развития у дошкольников навыков саморегуляции эмоциональных состояний. В основе любого навыка саморегуляции лежит умение расслабляться, которому учили дошкольников используя приём прослушивания аудиозаписи, музыки для релаксации, звуков природы, таких как «Волшебный сон»; «Брыкание»; «Садовник»

На формирующем этапе детей учили:

1. выражать собственное эмоциональное состояние мимикой, интонацией.
2. Распознавать свое внутреннее эмоциональное состояние и эмоциональное состояние взрослых и сверстников.
3. активно реагировать на эмоции других.
4. за счет слов, обозначающих различные эмоциональные состояния, обогатился словарь детей (Приложение 1).

Таким образом, вышеизложенные материал позволяет говорить, что

качественной характеристикой деятельности нашего формирующего этапа экспериментального исследования является использование серии совместной деятельности. Совместная деятельность способствует освоению воспитанниками представлений о проявлении таких эмоций как радость, гнев, удивление.

Выводы по второй главе

Исследование проводили в три этапа:

- констатирующий этап, на котором выявили уровень развития эмоциональной сферы у детей 6–7 лет с задержкой психического развития;
- формирующий этап, на котором подобрали и обосновали психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы у детей 6–7 лет с задержкой психического развития;
- контрольный этап, который позволил выявить динамику уровня развития эмоциональной сферы у детей 6–7 лет с задержкой психического развития.

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы: выявить уровень развития эмоциональной сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ 29.

В эксперименте участвовало 40 детей – 20 детей в контрольной группе и 20 детей в экспериментальной группе.

Задачи констатирующего этапа экспериментального исследования:

5. Определить критерии и показатели эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
6. Подобрать диагностический материал и оборудование.
7. Выявить уровень развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
8. Провести сравнительный количественный и качественный анализ полученных данных.

Нами были выделены показатели: развитие эмоционального реагирования, развитие эмоциональной экспрессии, понимание детьми своего эмоционального состояния, развитие эмпатии, наличие эмоциональных проявления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Для определения уровня развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем этапе исследования нами были проведены методики:

- «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова).
- «Цветовой тест» (М. Люшер).
- «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич).
- «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» (К. Изард).
- «Эмоциональные проявления по отношению к ряду типичных для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития жизненных ситуаций общения с другими людьми» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

Анализ выполнения всех заданий показал следующее: на фоне существенного отставания в формировании были замечены важные отличия в развитии эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Следовательно, приобретенные с помощью методик всеобщие суммарные показатели развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития возможно анализировать не столько как обладающее диагностическим, но и в установленной степени прогностическим значением, потому, что они не только показывают имеющийся уровень, но и представляют возможность сохранения данного уровня в похожих обстоятельствах воспитания.

На формирующем этапе эксперимента нами были подобраны дидактические игры для коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Работа была построена из трех этапов.

1. Объяснение детям, что такое эмоции, сопровождая описание соответствующих эмоций.
2. Развитие эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития через организацию для них игровой деятельности.
3. Проведение игр, направленных на:

- развитие умения определения выразительности мимики у детей, умения применять мимику при показе эмоций.

- развитие умения понимать свое эмоциональное состояние и эмоции других.

Заключение

Проблема изучения эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития одна из актуальных в современной психолого-педагогической дефектологической науке.

Для изучения данного аспекта в рамках квалификационной работы было организовано собственное теоретическое и практическое исследование «Коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры», в ходе которого в первой главе рассмотрены теоретические основы изучения влияния дидактических игр на коррекцию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста: уточнено понятие «эмоциональная сфера», определены психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, конкретизированы особенности развития эмоциональной сферы детей данной группы, показана роль дидактических игр в коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Вторая глава посвящена коррекционной работе по развитию эмоциональной сферы старших дошкольников с ЗПР. В результате анализа психолого-педагогической литературы (работы Урунтаевой Г.А., Афонькиной Ю.А., Данилиной Т.А.) мы определили, что развитие эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте проходит по следующим показателям:

- способы выражения эмоций;
- способность понимать эмоции, переживаемые другими людьми;
- эмоциональная отзывчивость на игру.

На констатирующем этапе эксперимента мы определяли уровень развития эмоциональной сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития используя диагностические методики: «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова), «Цветовой тест» (М. Люшер), «Рисунок несуществующего животного»

(М.З.Друкаревич), «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» (К. Изард), «Эмоциональные проявления по отношению к ряду типичных для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития жизненных ситуаций общения с другими людьми» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Анализ выполнения всех заданий показал необходимость развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью формирующего этапа было подобрать дидактические игры для коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Работа была построена из трех этапов.

1. Объяснение детям, что такое эмоции, сопровождая описание соответствующих эмоций.

2. Развитие эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития через организацию для них игровой деятельности.

3. Проведение игр, направленных на:

- развитие умения определения выразительности мимики у детей, умения применять мимику при показе эмоций.

- развитие умения понимать свое эмоциональное состояние и эмоции других.

На основе проведенной работы были сформулированы выводы: эмоциональное развитие дошкольника считается самым важным условием, которое может обеспечить результативность процесса образования и воспитания. Те значительные моральные, этические и нравственные чувства, какие описывают взрослого человека и какие могут воодушевить его на великие дела и на возвышенные поступки, не предоставлены дошкольникам в готовом виде от момента рождения. Они появляются и воспитываются в период детства под воздействием общественных условий жизни и воспитания.

Нужно применять преднамеренно разработанные психолого-педагогические условия. Организация условий для отношений с внешним миром и социумом (взрослыми, сверстником, героями сказок), а также введение

дошкольника во всевозможные жизненные обстоятельства, важные и искренние для него, в каких бы он обнаружился уже полученный и развивался новейший эмоциональный опыт дошкольника, – все это сможет обеспечить значительный познавательный эффект, формировать моральные побуждения дошкольника.

Существенным следствием данной проведенной, установленным образом образовательной деятельности считается совершенствование эмоционального климата в отношениях дошкольников со взрослыми и с ровесниками, а также расширение, обогащение и исправления эмоционального опыта детей.

Таким образом, теоретические и практические разработки в области изучения эмоционального состояния детей 6-7 лет с задержкой психического развития, изложенные в данной работе, дают возможность понять, что создание эмоционального благополучия и комфорта оказывает влияние практически на все сферы психического развития. Цель работы достигнута, задачи решены.

Список используемых источников

1. Акмамбетов, Г.Г. Проблема эмоционального развития личности [Текст] / Г.Г. Акмамбетов. – М.: Логос, 2012.–258с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под ред. К.С. Лебединской – М.: Логос, 2012. – 125 с.
3. Артемьева, Т.И. Развитие личности и ее способностей [Текст] / Т.И. Артемьева.–М.: АСТ, 2012.–196с.
4. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст]: Курс лекций /Ю.К. Бабанский. – М.: Инфра–М, 2011.–236с.
5. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками [Текст]: учебное пособие / М.Р. Битянова. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
6. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие /Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2014. – 136 с.
7. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] /Л.И. Божович. – СПб: Питер, 2011. – 400 с.
8. Болотина, Л.Р. Педагогика [Текст]: Учебное пособие для педагогических институтов /Л.Р. Болотина. – М.: Академия, 2012.–248с.
9. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова// Дефектология – 2013. – №1 –С. 18–24.
10. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве [Текст] /Г.М. Бреслав– М.: Академия, 2014. – 144 с.
11. Вартамян, Г.А. Эмоции и поведение [Текст] /Г.А. Вартамян, Е.С. Петров.– СПб.: Питер, 2012. – 145 с.
12. Ведерников, М.В. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников с задержкой психического

развития [Текст] /М.В. Ведерников. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 96с.

13. Воспитание дошкольников [Текст]: Учеб. пособие для студ. фак-овдошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений /Под ред. А.А. Скворцова. – М.: Педагогика, 2012.–324с.

14. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] /Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2014. – 672 с.

15. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях [Текст] /Л.С. Выготский. – М.: Логос, 2014. – 450 с.

16. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии [Текст] /Р.М. Грановская. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 2012.– 279 с.

17. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций [Текст] /Т.А. Данилина. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 160 с.

18. Дети с временными задержками развития [Текст] /Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер – М.: АСТ, 2011. – 208 с.

19. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] /А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова; Под ред. А.В. Петровского. — М.: Академия, 2011.–357с.

20. Журбина, О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе [Текст] /О.А. Журбина. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 157 с.

21. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. т. I. Психологическое развитие ребенка [Текст] /А.В. Запорожец. – М.: Логос, 2010.– 357с.

22. Запорожец, А.В. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст]: монография / А.В. Запорожец – М.: ЮНИС, 2013. – 178 с.

23. Защиринская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: Хрестоматия / О.В. Защиринская–СПб.: Речь, 2014. – 168 с.

24. Изард, К.Э. Психология эмоций [Текст] /К.Э. Изард. –СПб.: Питер, 2012. – 324 с.

25. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика [Текст]

/ Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2014. – 288 с.

26. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников с задержкой психического развития [Текст] /А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2013. – 176 с.

27. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций 5–7 лет [Текст] /Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 160 с.

28. Линдсли, Д.Б. Эмоции [Текст] /Д.Б. Линдсли. – М.: Инлит, 2013. – 128с.

29. Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития /В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова – М.: Логос, 2014. – 256 с.

30. Милнер, П. Физиологическая психология[Текст] /П. Милнер. – М.: Мир, 2010. – 246 с.

31. Мухина, В.С. Детская психология [Текст]: Учеб.для студентов пед. ин-тов /В.С. Мухина, под ред. Л.А. Венгера.–М.:Логос, 2012.–236с.

32. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов [Текст] /В.Б. Никишина – М.: Владос, 2013. – 128 с.

33. Основы специальной психологии [Текст] /Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2012. – 464 с.

34. Прозорова, М. Изучение социальных эмоций у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] /М. Прозорова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №2. – С. 66–69.

35. Попова, С.С. Особенности эмоциональной сферы и методы диагностики эмоционального развития у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] /С.С. Попова // Молодой ученый. — 2011. — №1. — С. 221–224.

36. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: В 2-х кн. [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2008. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

37. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] /С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Питер, 2012. – 720 с.

38. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Под ред. Т.Г. Неретиной. – М.: Баласс, 2014. – 240 с.
39. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 2000. – 184 с.
40. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011.– С. 45–58.
41. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: Курс лекций /И.Ф. Харламов. – М.: Логос, 2012.–384 с.
42. Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры [Текст] / С.П. Шмаков. – М.: Педагогика, 2001. – 409 с.
43. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст]: Пособие для воспитателей дет.сада /А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева; Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Апрель Пресс, 2012. – 176с.
44. Ядешко, В. И. Дошкольная педагогика [Текст] /В.И. Ядешко, В.А. Сахина. –М.: Логос, 2010.–С. 215–234.

Игры для коррекции эмоциональной сферы:

Игра «Детский сад»

Цель: развивать способность распознавать и выражать различные эмоции.

Выбираются два участника игры, остальные дети – зрители. Участникам предлагается разыграть следующую ситуацию – за ребенком в детский сад пришли родители. Ребенок выходит к ним с выражением определенного эмоционального состояния. Зрители должны отгадать, какое состояние изображает участник игры, родители должны выяснить, что произошло с их ребенком, а ребенок рассказать причину своего состояния.

Игра «Художники»

Цель: развивать способность и выражать различные эмоции на бумаге.

Участникам игры предъявляются пять карточек с изображением детей с разными эмоциональными состояниями и чувствами. Нужно выбрать одну карточек и нарисовать историю, в которой выбранное эмоциональное состояние является основной сюжета. По окончании работы проводится выставка рисунков. Дети отгадывают, кто является героем сюжета, а автор работы рассказывает изображенную историю.

Игра «Четвертый лишний»

Цель: развитие внимания, восприятия, памяти, распознавание различных эмоций.

Педагог предъявляет детям четыре пиктограммы эмоциональных состояний. Ребенок должен выделить одно состояние, которое не подходит к остальным:

- радость, добродушие, отзывчивость, жадность;
- грусть, обида, вина, радость;
- трудолюбие, лень, жадность, зависть;
- жадность, злость, зависть, отзывчивость.

В другом варианте игры педагог зачитывает задания без опоры на картинный материал.

- грусти, огорчается, веселиться, г

- радуется, веселиться, восторгается, злиться;

- радость, веселье, счастье, злость;

Игра «Кого - куда»

Цель: развивать способность распознавать различные эмоции.

Педагог выставляет портреты детей с различными выражениями эмоциональных чувств, состояний. Ребенку нужно выбрать тех детей, которых:

-можно посадить за праздничной стол;

-нужно успокоить, подбирать;

-обидел воспитатель;

Ребенок должен объяснить свой выбор, называя признаки, по которым он понял, какое настроение у каждого изображенного на рисунке ребенка.

Игра «Что было бы, если бы»

Цель: развивать способность распознавать и выражать различные эмоции.

Взрослый показывает детям сюжетную картинку, у героя (ев) которой отсутствует (ют) лицо (а). Детям предлагается назвать, какую эмоцию они считают подходящей к данному случаю и почему. После этого взрослый предлагает детям изменить эмоцию на лице героя. Что было бы, если бы он стал веселым (загрустил, разозлился и т. д.?)

Можно разделить детей на группы по количеству эмоций и каждой группе предложить разыграть ситуацию. Например, одна группа придумывает и разыгрывает ситуацию, герои которой злятся, другая – ситуацию, в которой герои смеются.

Игра «Что случилось?»

Цель: учить детей распознавать различные эмоциональные состояния, развивать эмпатию.

Педагог выставляет портреты детей с различными выражениями эмоциональных состояний, чувств. Участники игры поочередно выбирают любое состояние, называют его и придумывают причину, по которой оно возникло: «Однажды я очень сильно,» потому что...» Например, «Однажды я очень сильно обиделся, потому что мой друг....»

Игра «Выражение эмоций»

Цель: Развивать умение выразить мимикой лица удивление, восторг, испуг, радость, грусть. Закрепить знание русских народных сказок. Вызвать у детей положительные эмоции.

Педагог читает отрывок из русской сказки «Баба Яга»:

«Баба Яга бросилась в хатку, увидела, что девочка ушла, и давай бить кота и ругать, зачем он не выцарапал девочке глаза».

Дети выражают жалость

Отрывок из сказки «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»:

«Алёнушка обвязала его шелковым поясом и повела с собою, а сама-то плачет, горько плачет...»

Дети выражают грусть (печаль).

Педагог зачитывает отрывок из сказки «Гуси-лебеди»:

«И они прибежали домой, а тут и отец с матерью пришли, гостинцев принесли».

Дети выражают мимикой лица – радость.

Отрывок из сказки «Царевна-змея»:

«Оглянулся казак, смотрит – стог сена горит, а в огне красная девица стоит и говорит громким голосом: - Казак, добрый человек! Избавь меня от смерти».

Дети выражают удивление.

Педагог читает отрывок из сказки «Репка»:

«Тянут – потянут, вытащили репку».

Дети выражают восторг.

Отрывок из сказки «Волк и семеро козлят»:

«Козлята отворили дверь, волк кинулся в избу...»

Дети выражают испуг.

Отрывок из русской народной сказки «Терешечка»:

«Старик вышел, увидел Терешечку, привел к старухе – пошло обнимание!»

Дети выражают радость.

Отрывок из русской народной сказки «Урочка Ряба»:

«Мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось. Дед и баба плачут».

Дети выражают мимикой лица печаль.

В конце игры отметить тех детей, которые были более эмоциональными.

Игра «Крошка Енот»

Цель: развивать способность распознавать и выражать различные эмоции.

Один ребенок – Крошка Енот, а остальные его отражение («Тот, который живет в реке».) Они сидят свободно на ковре или стоят в шеренге. Енот подходит к «реке» и изображает разные чувства (испуга, интереса, радости, а дети точно отражают их с помощью жестов и мимики. Затем на роль Енота поочередно выбирают другие дети. Игра заканчивается песней «От улыбки, станет всем теплей».

Результаты проведенных методик
(констатирующий этап)

№ п/п	Фамилия Имя	М 1.	М 2.	М 3.	М 4.	М 5.	Уровень
Экспериментальная группа							
1	Мирон А.	В	В	В	В	В	В
2	Ольга М.	Н	Н	С	Н	Н	Н
3	Аглая С.	С	С	В	С	С	С
4	Юра М.	Н	В	В	Н	В	С
5	Петя А.	В	В	В	В	В	В
6	Арсений В.	Н	Н	Н	Н	Н	Н
7	Глеб Д.	С	С	Н	С	С	С
8	Илона У.	В	С	В	В	С	В
9	Давид Л.	В	В	В	В	В	В
10	Дима Ю.	Н	Н	Н	Н	Н	Н
11	Ариадна Г.	В	В	В	В	В	В
12	Максим П.	С	С	Н	С	С	С
13	Яков А..	Н	Н	С	Н	Н	Н
14	Вася Б.	С	С	Н	С	С	С
15	Егор Ж.	В	С	Н	В	С	С
16	Степан Ф.	Н	С	Н	Н	С	Н
17	Марина Е.	В	С	С	В	С	С
18	Тимофей К.	С	С	С	С	С	С
19	Нина М.	В	В	С	В	В	В
20	Артем А.	С	С	С	С	С	С

