



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

**«Коррекция эмоций старших дошкольников с детским церебральным
параличом в процессе дидактической игры»**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

86,54 % авторского текста

Работа не к защите

рекомендована/не рекомендована

« 1 » 05 2023 г. пр. № 8

зав. кафедрой СПП и ПМ

Дружинина Л.А.

Дружинина

Выполнила студентка:

Ахметжанова Дарья Валерьевна

факультета инклюзивного и

коррекционного образования

группы ЗФ-506-102-5-2

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры

СПП и ПМ

Дружинина Лилия Александровна

Дружинина

Челябитск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1 Понятие «эмоции» в психолого- педагогической литературе.....	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с детским церебральным параличом.....	14
1.3 Особенности эмоций детей с нормальным развитием и старших дошкольников с детским церебральным параличом.....	19
1.4 Роль дидактической игры в коррекции эмоций старшего дошкольника с детским церебральным параличом.....	24
ГЛАВА 2. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ.....	29
2.1. Изучение состояния эмоций старших дошкольников с детским церебральным параличом.....	29
2.2 Комплекс дидактических игр по коррекции эмоций старших дошкольников с детским церебральным параличом.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	44
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	47

ВВЕДЕНИЕ

В России, как и за рубежом, по данным статистики заболеваемость ДЦП составляет (5,0-6,0 на 1000), что предполагает около миллиона этого контингента детей. С каждым годом общее количество детей с диагнозом ДЦП остается стабильно высоким и не уменьшается число семей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации инвалидизирующего заболевания, что свидетельствует об актуальности данной проблемы и оказания психологической помощи таким детям и их семьям. Особенно важна психологическая помощь матерям, поскольку, в большинстве случаев, именно они несут основную нагрузку по уходу, воспитанию, развитию и лечению детей с ДЦП, что подтверждается в ряде исследований.

Во многих исследованиях показано, что рождение в семье ребенка с отклонениями в психофизическом развитии изменяет функционирование семьи. Зарубежные исследователи подтверждают, что семьи, имеющие детей с хроническими инвалидизирующими заболеваниями и проблемами развития, такими как ДЦП, нуждаются в организации специальных условий обучения и воспитания, включающих психокоррекционные и коррекционно-развивающие занятия.

В ситуации хронического эмоционального стресса, связанного с болезнью ребенка от матери требуется мобилизация усилий по преодолению сложной жизненной ситуации. Своевременная комплексная диагностика психологических и социальных факторов, участвующих в становлении ДЦП у детей и их матерей, актуальна и практически значима. Установлено, что у матерей, имеющих ребенка с ДЦП, преобладает эмоционально-напряженное отношение к его заболеванию, что снижает их психологический компенсаторный потенциал и возможности адаптации в условиях сложного восстановительного лечения детей.

Изучение особенностей аффективной сферы детей имеет сегодня не только теоретическое, но и конкретное практическое значение. Как известно,

аффективная сфера представляет собой целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни. Она осуществляет активацию, побуждение и аффективную оценку действительности, организуя целостные формы поведения, разрешающие простые и сложные адаптационные задачи (П.К. Анохин, П.В. Симонов, К.В. Вилюнас, Е. Изард и др.).

Аффект, по словам Л.С. Выготского, участвует «...в процессе психического развития от самого начала до самого конца в качестве важнейшего момента», поэтому проблемы в аффективной сфере не могут не повлиять на характер психического развития.

В данном контексте эмоциональная сфера выводится в ранг базовых основ личности дошкольника, ее «центрального звена» (Л.С. Выготский), «ядра индивидуальности» (А.В. Запорожец), первичной структуры, осуществляющей регуляцию поведения и деятельности ребенка, его ориентацию в окружающем мире. При этом нарушения эмоциональной сферы как третичный дефект у данной категории детей становится все более разнообразным и трудным для осуществления коррекционной поддержки (В.З. Денискина, Е.Е. Дмитриева, Л.А. Дружинина, В.А. Кручинин, И.Ю. Левченко, У.В. Ульенкова и другие).

Теоретические основы исследования: работы отечественных психологов и дефектологов: культурно-исторической теории Л.С. Выготского, теории о соотношения психологического развития в норме и с нарушениями (Т.А. Власова, Ю.А. Кулагина, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, Л.И. Солнцева и др.), исследования эмоциональной сферы личности детей с ДЦП Э. Вагеноса, А.Г. Закаблук, В.В. Лебединского.

Объект исследования – развитие эмоций детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – использование дидактической игры как средство коррекции эмоций у старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции эмоций у старших дошкольников с детским церебральным параличом с использованием дидактической игры.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить состояние эмоций у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

3. Разработать комплекс дидактических игр по коррекции эмоций старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Методами исследования являются теоретический анализ психологической и педагогической литературы на тему исследования.

Экспериментальная база исследования. Задачи исследования решались на базе МБДОУ «Детский сад №181 г. Челябинска». В эксперименте участвовали 10 дошкольников со спастической и гемипаретической формами детского церебрального паралича с различной степенью тяжести заболевания и сторонностью поражения.

Структура работы: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, список использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «эмоции» в психолого- педагогической литературе.

Вопросами по изучению эмоциональности человека занимались известные отечественные психологи: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Д. Левитов, Р.С. Немов, К.К. Платонов и другие. С.Л. Рубинштейн отмечает многообразие эмоциональных проявлений и разделяет их на 3 вида.

Эмоциональная сфера представляет собой целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни. Она осуществляет активацию, побуждение и аффективную оценку действительности, организуя целостные формы поведения, разрешающие простые и сложные адаптационные задачи. Эмоции, по мнению Л.С. Выготского, участвуют в процессе психического развития от самого начала до самого конца в качестве важнейшего момента, поэтому особенности развития эмоциональной сферы не могут не повлиять на процесс становления и функционирования личности, организацию ее поведения (3; 10; 13;16; 18).

Выступая в качестве регуляторов поведения, эмоции выполняют важную приспособительную функцию в плане организации взаимодействия субъекта с внешней средой, обеспечения активных форм его жизнедеятельности (3; 10; 12).

В своей теории К. Изард определяет эмоции как сложный процесс, включающий нейрофизиологические, нервно-мышечные и чувственно-переживательные аспекты. Он рассматривает эмоцию как систему и утверждает, что некоторые эмоции, вследствие лежащих в их основе врожденных механизмов, организованы иерархически.

Эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия.

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

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

2. Радость – положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого момента была невелика или во всяком случае неопределенна.

3. Удивление – не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства. Удивление тормозит все предыдущие эмоции, направляя внимание на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес.

4. Стрдание – отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной или кажущейся таковой информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей, которое до этого момента представлялось более или менее вероятным, чаще всего протекает в форме эмоционального стресса.

5. Гнев – эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта и вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности.

6. Отвращение – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами (предметами, людьми, обстоятельствами и др.), соприкосновение с которыми (физиологическое взаимодействие, коммуникация в общении и пр.) вступает в резкое противоречие с идеологическими, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта. Отвращение, если оно сочетается с гневом, может в межличностных отношениях мотивировать агрессивное поведение, где нападение мотивируется гневом, а отвращение – желанием избавиться от кого-либо или чего-либо.

7. Презрение – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порождаемое рассогласованием

жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением объекта чувства. Последние представляются субъекту как низменные, не соответствующие принятым нравственным нормам и эстетическим критериям.

8. Страх – отрицательное эмоциональное состояние, проявляющееся при получении субъектом информации о возможной угрозе его жизненному благополучию, о реальной или воображаемой опасности. В отличие от эмоции страдания, вызываемой прямым блокированием важнейших потребностей, человек, переживая эмоцию страха, располагает лишь вероятностным прогнозом возможного неблагополучия и действует на основе этого (часто недостаточно достоверного или преувеличенного прогноза).

9. Стыд – отрицательное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике.

10. Смушение.

Существуют вербальные и невербальные способы выражения эмоций.

Вербальное выражение эмоции – это выражение эмоции в речи при помощи языковых средств (лексических, грамматических, интонационных). Вербальный способ выражения эмоции представляет собой типовое эмотивное высказывание.

Невербальное выражение эмоции — выражение эмоции с помощью мимики, жестов и пантомимики (движений тела). Невербальный способ выражения эмоции представляет собой соматическое движение или комплекс движений, воспринимаемые как показатели тех или иных эмоций. (21)

Фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие; все эмоции обладают адаптивными функциями, развивающимися в ходе эволюции.

Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего (9; 10; 13).

Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности. Эмоции рассматриваются рядом исследователей как внутренний регулятор деятельности. Выполняя мобилизационную, интегративно-защитную функцию, эмоции производят практически моментальную интеграцию всех функций организма, выступают абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм. Нарушения эмоциональной регуляции непосредственно ведут к расстройству адаптации, социально-психологической деформации личности (9; 10; 13).

Органическая аффективно-эмоциональная восприимчивость человека, основанная на физических эмоциональных ощущениях позитивного или негативного характера, вызвана органическими потребностями. Можно рассмотреть ощущения, спровоцированные на комплексе своеобразного эмоционального окраса или тональности речи, с ощущений общего характера, которые отражают внутреннее самочувствие конкретного человека, не основанное на сознании о конкретном предмете (переживания, ощущения радости, беспочвенная тоска).

Эмоции, по теории С.Л.Рубинштейна, относятся к высоким проявлениям состояния, основанным на чётком осознании причины переживания. Поэтому взамен беспредметной тревоги человека охватывает страх. В качестве такого страха отмечают боязнь природных катаклизмов, обнаружения неизлечимой болезни, полного одиночества и т.д. Сами же чувства условно разделены между собой в соответствии с предметной стороной, их можно отнести: интеллектуальной, эстетической, моральной.

Эмоциональный уровень включает набор искренних чувств, как: любовь, ненависть, восхищение какими-либо поступками, осуждение происходящего, удивление от полученной информации и т.д.

Мировоззренческие чувства, по теории С.Л.Рубинштейна, основаны на обобщённых ощущениях абстрактного мышления. К ним относятся такие чувства, как ирония, юмор, ощущение возвышенности, трагизма и т.д., которые могут проявляться в качестве индивидуального состояния, реакцией на определённые события выражающие устойчивые установки человека на происходящее вокруг.

В соответствии с теорией Е.М.Листика эмоциональная сфера человека является широким спектром внутренних индивидуальных переживаний и чувств.

Она является достаточно важной и реализует некоторые функциональные стороны: стимулирующую, регуляторную, оценивающую, восполнение недостатка информации.

Эмоциональная сфера, по его теории, представляет собой индивидуальные свойства человека, состоящие из количества и качества, а так же динамического развития эмоций и чувств.

Содержательные критерии эмоциональности состоят из общих явлений и ситуаций, занимающих особые позиции важности для субъекта. Они тесно взаимосвязаны с индивидуальными, базовыми особенностями личности, отношением к нравственности, направлением мотиваций, собственными взглядами на окружающий мир, жизненными ценностями, осознанным волевым управлением.

В 1872 г. Ч.Дарвин опубликовал книгу «Выражение эмоций у человека и животных», которая явилась поворотным пунктом в понимании связи биологических и психологических явлений, в частности, организма и эмоций. В ней было доказано, что эволюционный принцип применим не только к биофизическому, но и психолого-поведенческому развитию живого, что между поведением животного и человека непроходимой пропасти не существует. Дарвин показал, что во внешнем выражении разных эмоциональных состояний, В экспрессивно-телесных движениях много общего у антропоидов и слепорожденных детей. Эти наблюдения легли в основу теории эмоций, которая

получила название эволюционной. Эмоции согласно этой теории появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни. Альтернативную точку зрения на соотношение органических, эмоциональных процессов предложил У.Кеннон. Он одним из первых отметил тот факт, что телесные изменения, наблюдаемые при возникновении разных эмоциональных состояний, весьма похожи друг на друга и по разнообразию не достаточны для того, чтобы вполне удовлетворительно объяснить качественные различия в высших эмоциональных переживаниях человека. Эмоции же обычно возникают и развиваются очень быстро.

Самым сильным контраргументом Кеннона к теории Джемса – Ланге оказался следующий: искусственно вызываемое прекращение поступления органических сигналов в головной мозг не предотвращает возникновение эмоций (44,с.380).

У человека в динамике эмоциональных процессов и состояний не меньшую роль, чем органические и физические воздействия, играют когнитивно-психологические факторы. С.Шехтер показал, что немалый вклад в эмоциональные процессы вносят память и мотивация человека. Концепция эмоций, предложенная С.Шехтером, получила название когнитивно-физиологической.

Психологические (когнитивные) факторы: память, оценка настоящей ситуации с точки зрения актуальных интересов и потребностей:

Физические факторы (воздействующие стимулы)

Переживание эмоций (на основе физических, психологических факторов)

Физиологические факторы изменения нервно-мышечной системы

Факторы возникновения эмоций, согласно когнитивно-физиологической концепции С.Шехтера. Согласно этой теории на возникшее эмоциональное состояние помимо воспринимаемых стимулов и порождаемых ими телесных изменений оказывают воздействие прошлый опыт человека и оценка им

наличной ситуации с точки зрения актуальных для него интересов и потребностей (43,с.381).

Основные эмоциональные состояния, которые испытывает человек, делятся на собственно эмоции, чувства и аффекты. Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, имеют идеаторный характер и находятся как бы в начале его. Эмоции могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Эмоции относительно слабо проявляются во внешнем поведении, иногда извне вообще незаметны для постороннего лица, если человек умеет хорошо скрывать свои чувства (26, с. 370).

Психолого-педагогическая литература (Н.В.Прусова, И.А.Пивоварова, Т.В.Ножкина) позволяет рассмотреть функции эмоций.

1.Отрожательно - оценочная функция эмоций. Эмоции дают субъективную окраску происходящему вокруг человека, то есть на одно и тоже событие разные люди могут эмоционально реагировать различно.

2.Эмоции помогают оценивать не только происходящие сейчас действия, события, но и будущее. Включаясь в процесс вероятностного прогнозирования.

3.Управляющая функция эмоций. Кроме отражения окружающей человека действительности и его отношения к определенному событию, эмоции важны и для управления поведением человека, они являются одним из психофизиологических механизмов этого управления. Эмоции играют управляющую роль в поведении и деятельности человека, они могут выполнять и такие функции как защитную, мобилизирующую, санкционирующую, компенсаторную, сигнальную, подкрепляющую, которые часто совмещаются друг с другом.

4.Защитная функция эмоций связана с возникновением страха. Страх непосредственно предупреждает человека о реальной или мнимой опасности и способствует тем самым лучшему продумыванию возникшей ситуации, более тщательному определению вероятности достижения успеха или неудачи. Страх как бы защищает человека от гибели и предупреждает об опасности.

5. Мобилизирующая функция эмоций проявляется, например в том, что страх может способствовать мобилизации резервов человека за счет выброса в кровь дополнительного количества адреналина, например при активно – оборонительной его форме. Способствует мобилизации сил организма и воодушевление, радость.

6. Компенсаторная функция эмоций состоит в возмещении информации, недостающей, для принятия решения или вынесения суждения о чем-либо. Эмоции, возникающие при столкновении с незнакомым объектом, придают этому объекту соответствующее определение (плохой встретился человек или хороший).

7. Наличие отражательно – оценочной и компенсаторной функций эмоций делает возможным проявление и санкционирующей функции эмоций (вступать в контакт с определенным человеком или нет).

8. Сигнальная функция эмоций связана с воздействием человека или животного на другой живой объект. Эмоция, как правило, имеет внешнее выражение (экспрессию), с помощью которой человек или животное сообщает другому о своем состоянии. Это помогает взаимопониманию при общении, предупреждению агрессии со стороны другого субъекта. Сигнальная функция эмоций часто сочетается с защитной функцией: устрашающий вид в минуту опасности способствует запугиванию другого человека или животного.

9. Дезорганизирующая функция эмоций. Страх может нарушить поведение человека, связанное с достижением какой – либо цели, вызывая у него пассивно оборонительную реакцию.

Положительная роль эмоций не связана прямо с положительными эмоциями, а отрицательная – с отрицательными. Последние могут служить стимулом для самосовершенствования человека, а первые - явиться поводом для самоуспокоения. Много зависит от целеустремленности самого человека, от условий его воспитания.

Эмоции отличаются по многим параметрам модальности (качеству), по интенсивности, продолжительности, осознанности, глубине, генетическому

источнику, сложности, условиям возникновения, выполняемым функциям, воздействию на организм. По последнему из названных параметров эмоции делят на стенические и астенические. Первые активизируют организм, поднимают настроение, а вторые - расслабляют, подавляют. Кроме этого эмоции делят на высшие и низшие, а также по объектам, с которыми они связаны (предметы, события, люди и так далее) (13,с.371).

Итак, эмоции являются одним из главных механизмов психической регуляции поведения человека. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии личности, помогает воспринимать действительность и реагировать на неё.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с детским церебральным параличом

Детский церебральный паралич — это группа нарушений двигательной сферы, которые возникают в результате повреждения двигательных областей и двигательных путей головного мозга. Церебральный паралич - это неспособность или отсутствие контроля над мышечной активностью со стороны нервной системы.

Считается, что причиной церебрального паралича является раннее повреждение головного мозга, обычно внутриутробное. Это может произойти в результате передачи различных инфекционных заболеваний матери во время беременности, "болотного конфликта".

Энцефалит, осложненное инфекционное заболевание, повреждение головного мозга, перенесенное ребенком после рождения, приводит к развитию редкого детского церебрального паралича. Детский церебральный паралич не передается по наследству. У большинства детей смешанная форма детского церебрального паралича, то есть сочетание различных двигательных нарушений. В настоящее время многочисленными исследованиями доказано, что более 400

факторов способны оказать повреждающее действие на центральную нервную систему развивающегося плода.

Главной особенностью детского церебрального паралича является развитие двигательных нарушений с рождения, тесно связанных с сенсорными нарушениями. Все двигательные расстройства - это двигательные расстройства, которые всегда влекут за собой сопутствующие патологии. Без специальной лечебно-коррекционной работы это негативно сказывается на формировании нервной деятельности у детей.

Отечественные специалисты Л.А. Данилова, Э.С. Калижнюк, Е.И.Кириченко, Е.М. Мастюкова, И.Ю. Левченко изучали проблему психических нарушений детей с детским церебральным параличом.

Для детей данной категории характерны специфические отклонения в психическом развитии. Патогенез данных отклонений выражается степенью и локализацией поражения мозга. Психическое развитие детей с ДЦП своеобразно. Данное своеобразие выражается в сочетании раннего органического поражения головного мозга с различными двигательными, речевыми и сенсорными дефектами.

Отклонения развития психики при детском церебральном параличе (ДЦП) включают нарушения развития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности (1).

Данилова Л. А выявила специфические особенности в структуре нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Данные нарушения имеются у всех детей с данным диагнозом.

1. Неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций. Данная обусловлена мозаичным характером поражения головного мозга на ранних этапах его развития при ДЦП.

2. Выраженность астенических проявлений, выражается в повышенной утомляемости, истощаемости всех психических процессов, что также связано с органическим поражением центральной нервной системы.

3. Сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире (2).

Вышеперечисленные особенности обусловлены вынужденной изоляцией, ограниченным кругом контактов ребенка, трудностями в познании окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности. Все эти проблемы возникли вследствие длительной обездвиженности, трудностей в передвижениях или проявлением сенсорных расстройств (4).

При ДЦП значительно нарушена деятельность различных анализаторов. Нарушения зрения, слуха, мышечно-суставного чувства влияет на восприятие в целом, ограничивает объем информации, затрудняет интеллектуальную деятельность детей с церебральным параличом.

Примерно $\frac{1}{4}$ детей с ДЦП имеют нарушения зрения. Вследствие недостаточной фиксации взора, плавного прослеживания, сужения поля и остроты зрения у детей нарушено зрительное восприятие. Нередко дети страдают косоглазием, птозом (опущение верхнего века) (4).

Двигательная недостаточность является препятствием для формирования зрительно-моторной координации. Все эти факторы способствуют неполноценному и искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности (3).

При ДЦП нарушена пространственно-различительная деятельность слухового анализатора. Примерно 25% детей имеют сниженный слух, и как следствие – нарушенное звукопроизношение. Недоразвитие фонематического восприятия являются причиной трудностей в овладении чтением и письмом, а также письму под диктовку (6).

Выделяют пять форм детского церебрального паралича: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

При всех формах церебрального паралича происходит задержанное и нарушенное развитие кинестетического анализатора (тактильное и мышечно-суставное чувство). Дети испытывают трудности в определении положения и направления движений пальцев рук без зрительного контроля. Ощупывающие движения рук зачастую слабые, осязание и узнавание предметов на ощупь

затруднены. Многие дети не могут или испытывают значительные трудности в узнавании предметов на ощупь без зрительного контроля. Ощупывание, действие с предметами, т. е. действенное познание, при ДЦП значительно нарушено (7).

Нарушение зрения очень характерно для детей с церебральным параличом. Они могут быть мучителями. Поэтому визуальное восприятие затруднено и замедлено. То же самое относится и к способности переходить от одного предмета к другому. Все эти расстройства приводят к ограниченной когнитивной активности у ребенка.

Проблемы со слухом отмечаются в среднем у каждого четвертого ребенка с церебральным параличом. В зависимости от типа церебрального паралича расстройства имеют различные характеристики: от легкой потери слуха до полной глухоты. (10)

У детей с детским церебральным параличом отмечается нарушение не только опорно-двигательного аппарата, но и недоразвитие познавательных процессов, отставание в психофизическом развитии.

Особенностью развития познавательной сферы у детей с ДЦП является дефицитарное развитие: нарушение активного произвольного внимания, сенсорных функций, речи, нарушение памяти, формирования личности ребенка, коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы.

В целом, образовательные перспективы этих детей определяются своевременностью начатой коррекционно-педагогической работы. Специально организованное обучение предполагает коррекцию недостатков психофизического развития ребенка с тяжелыми формами ДЦП, выработку практических умений и навыков, воспитание положительных черт личности и оказывает решающее влияние на результат его социализации.

В раннем возрасте появляются эмоциональные реакции на положительные и отрицательные эмоции. В дошкольном возрасте, начиная с 4-х лет, ребенок способен различать собственные эмоции и распознавать эмоции других людей, также в этот период у детей формируются высшие чувства, например ревность,

гордость и самоуважение, себялюбие и эгоизм. Выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата накладывают свой отпечаток на формирование эмоционально-волевой сферы в целом. У детей данной категории, часто отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы, вследствие замедленного формирования высших структур мозга. Поведение детей проявляется повышенной возбудимостью или наоборот инертностью и пассивностью. Регуляторный компонент данной категории детей также отмечается недоразвитием. Их поведение руководствуется эмоцией удовольствия и желания, поэтому дети предпочитают играть, а не заниматься, получать желаемое «здесь и сейчас» и нуждаются в стимуляции познавательной активности. (14)

У детей с ДЦП имеются расстройства эмоционально-волевой сферы, которые выражаются в повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, а иногда и наоборот – заторможенностью, застенчивостью, робостью. Смены настроения могут сочетаться с инертностью эмоциональных реакций. Повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, которые усиливаются в новой для ребенка обстановке и при утомлении. Нарушения поведения встречаются достаточно часто и могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к: окружающим. Но нарушения поведения чаще наблюдаются у детей с умственной отсталостью, а у детей с сохранным интеллектом данные нарушения поведения наблюдаются значительно реже (12).

У детей с церебральным параличом наблюдаются нарушения в развитии личности. Биологические, психологические и социальные факторы влияют на формирование личности детей с ДЦП.

Также, безусловно, на формирование личности оказывает влияние чувство собственной неполноценности, социальная депривация и неправильное воспитание.

Недостаток в физическом развитии оказывает влияние на социальную позицию ребенка, подростка, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является нарушение ведущей деятельности и общения с окружающими. У детей с ДЦП наблюдаются отсутствие или сниженная мотивация к деятельности, страхи, которые связаны с передвижением и общением, желание ограничить и оградить себя от социальных контактов. Причиной этих нарушений зачастую является гиперопека, неправильное воспитание больного ребенка и реакция на физический дефект (12).

Даже при нормальном интеллектуальном развитии у ребенка может наблюдаться неуверенность в себе, отсутствие самостоятельности, повышенная внушаемость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни. У детей и подростков могут проявляться иждивенческие установки. Также дети могут выражать отрицательное отношение к самостоятельной практической деятельности. Трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт личности, как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы. Это сочетается с повышенной чувствительностью обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью (13).

Итак, психическое развитие ребенка с церебральным параличом характеризуется нарушением формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности. Направления этой работ могут быть определены только после комплексного обследования.

1.3 Особенности эмоций детей с нормальным развитием и старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Дошкольный период отличается тем, что здесь эмоциональная сфера играет особо важную роль, чувства и эмоции господствуют над всеми другими сторонами жизнедеятельности ребенка. И.П. Павлов указывал, что эмоции

связаны с подкоркой – местом замыкания безусловных рефлексов, причем, подкорковая деятельность – это основа лишь «элементарных эмоций». В коре головного мозга человека имеют место так называемые высшие чувства, которые принимают непосредственное участие в руководстве эмоциональными реакциями в течении всего периода существования.

Развитие чувств, происходит вместе с развитием психики ребенка в целом. В дошкольном возрасте происходит развитие как содержания, так и динамической стороны чувств (29).

Именно в дошкольном возрасте происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание.

Для дошкольного детства характерна в целом эмоциональная уравновешенность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Этот новый, относительно стабильный, эмоциональный фон определяет динамика представлений ребенка. Динамика образных представлений – более свободная и мягкая по сравнению с аффективно окрашенными процессами восприятия в раннем детстве. Теперь появление представлений дает возможность ребенку отвлечься от непосредственной ситуации, у него возникают переживания, с ней не связанные, и сиюминутные затруднения воспринимаются не так остро, теряют свою прежнюю значимость. Итак, эмоциональные процессы становятся более уравновешенными. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности, интенсивности эмоциональной жизни ребенка. В дошкольном возрасте желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в «идеальном» плане. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем. Эмоции связанные с представлением,

позволяют предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его желаний. Механизм эмоционального предвосхищения подробно описан А.В.Запорожцем. Им показано, как меняется место аффекта в общей структуре поведения. Сравним поведение ребенка раннего возраста и дошкольника. До трех лет переживаются исключительно последствия собственных действий, их оценка взрослым человеком – то есть похвалили ребенка за сделанное или наказали. Не возникает переживаний по поводу того, заслуживает поступок одобрения или порицания, к чему он приведет, ни в самом процессе действия, ни, тем более, предварительно. Аффект оказывается последним звеном в этой цепи разворачивающихся событий (51).

Еще до того, как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок еще заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное одобрение или наказание, у него возникает тревожность – эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение. Пожелания, ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение эмоционального состояния с конца к началу деятельности. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий (13). В старшем дошкольном возрасте получают дальнейшее развитие мотивы общения, в силу которых ребенок стремится установить и расширить контакты с окружающими людьми. Примечательно, что к естественной любознательности детей – дошкольников, их озабоченности одобрением со стороны взрослых людей в старшем дошкольном

детстве добавляются новые мотивы общения – деловые и личные. К мотивам общения присоединяются мотивы учения, касающиеся приобретения знаний, умений, навыков. Желание заслужить похвалу и одобрение со стороны взрослых, установить и сохранить добрые отношения с людьми является для ребенка одним из наиболее значимых мотивов межличностного поведения в старшем дошкольном возрасте. Другим не менее важным мотивом выступает стремление к самоутверждению (27).

В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже. Следует отметить и то, что изменяется содержание аффектов – расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание, без которых невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей (23).

Выготский, рассматривая эмоции в качестве внутреннего психологического механизма, полагал, что задействование этого механизма помогает установить связь мышления с чувственно – предметной деятельностью. Эмоции, играя своеобразную ориентирующую и регулирующую роль в той деятельности, в которой они формируются, становятся «умными», обобщенными, предвосхищающими, а познавательные процессы приобретают характер эмоционально – образных, побудительных. Функционирование всей структуры эмоциональной сферы обеспечивается рядом внутренних эмоциональных механизмов. Очень важно, чтобы ребенок дошкольного возраста овладел механизмом «запуска» эмоций.

В исследованиях Г.С. Абрамовой, И.П. Воропаевой, В.М. Минаевой и других описаны основные направления «выстраивания» внутренних эмоциональных механизмов: эмоциональный отклик, эмоциональный настрой, эмоционально-ролевая идентификация, эмоциональное обособление, овладение

собственными эмоциями. Результатом всей работы должно стать наличие у ребенка эмоционального благополучия. Психологи Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Т.В. Антонова определили следующие параметры эмоционального благополучия детей дошкольного возраста: уровень благополучия: приятие, одобрение другими; коэффициент изолированности; индивидуальный коэффициент удовлетворенности ребенка отношениями со сверстниками; наличие у детей референтного (помогающего) круга общения.

Дети, как личности, в эмоциональном плане отличаются друг от друга по многим параметрам: эмоциональной возбудимости, длительности и устойчивости, возникающих у них эмоциональных переживаний, доминанции положительных и отрицательных эмоций. Необходимо подчеркнуть значимость механизма переключения эмоций, их гибкость и защитную реакцию. В работах П.К. Анохина, Г.М. Бреслава и других подчеркивается психотерапевтический эффект механизма переключения эмоций. Положительные эмоции с центром в левом полушарии головного мозга. Побуждают ребенка к их достижению и сохранению. Данные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при сходной ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата. Отрицательные же эмоции, с центром в правом полушарии, будируют активность, направленную на избежание вредных воздействий. Извлекаемые из памяти отрицательные эмоции предостерегают от повторного совершения ошибок, блокируя образование условного рефлекса. Позиция педагога заключается в создании разнообразных ситуаций. Где процесс переключения эмоций носит игровой, привлекательный характер(24).

Таким образом, как отмечает Кожевникова В.А., эмоции это реализующие психическое отражение значимости жизненных ситуаций для ребенка. В работах А.В. Запорожца, Я.З. Неверович подчеркивается, что логика эмоционального восприятия детьми тесно связана с познавательным материалом, интересом к информационно значимому материалу. Эмоции выступают механизмом, приводящим в движение как мышление, так и поведение, их направленность и

избирательность. По мнению А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева под влиянием эмоций усиливается борьба эмоций, совершенствуется механизм «эмоциональной коррекции поведения».

1.4 Роль дидактической игры в коррекции эмоций старшего дошкольника с детским церебральным параличом.

Игра в дошкольном возрасте, будучи ведущей деятельностью, занимает основное место среди методов физического и психического развития детей. Дошкольники с ДЦП нуждаются в усиленном внимании и помощи взрослых для развития их познавательных возможностей и ориентировки в окружающей среде. Одним из средств, помогающих в решении этой задачи, могут служить различные игры, подобранные с учетом имеющегося у ребенка нарушения. Особенностью этих игр является их направленность на развитие зрительной, слуховой памяти, зрительного и слухового внимания, пространственных представлений, понятий о цвете, форме и величине предметов, автоматизации различения фонем и др.

Положительный эмоциональный фон, определяемый игровыми действиями, позволяет быстрее включить дошкольника с ДЦП в игру, содействует раскрытию его возможностей и характерных для него трудностей. В связи с этим в воспитательной работе с ДЦП дошкольного возраста специализированные игры используются как диагностический прием и метод обучения и тренировки. Опыт показывает, что предварительные групповые игровые занятия (5 — 8 человек) с использованием специализированных игр и проведением наблюдений за поведением детей создают благоприятные условия для определения дальнейших индивидуальных задач обучения, подтвержденных тестированием. Включение специализированных игр в воспитательную работу проводится в группе и в индивидуальных занятиях.

Дидактическая игра — одна из форм обучаемого воздействия педагогов на ребенка. В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом,

игра реализует обучающую (которую преследует педагог) и игровую (ради которой действует ребенок) цели. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности, она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания. Игра помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, стимулирует работоспособность, облегчает процесс усвоения знаний.

А.В.Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка». (15)

Можно выделить следующие виды дидактических игр: А) игры – путешествия, б) игры – поручения, в) игры – предположения, г) игры – загадки, д) игры – беседы.

Игры – путешествия призваны усилить впечатление, обратить внимание детей на то, что находится рядом. Они обостряют наблюдательность, обличают преодолению трудностей. В этих играх используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, поэтапное решение задач и т.д.

Игры – поручения по содержанию проще, а по продолжительности – короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения.

Игры – предположения («что было бы, если...»). Перед детьми ставится задача и создается ситуация, которая требует осмысления последующего действия. При этом активизируется мыслительная деятельность детей, они учатся слушать друг друга.

Игры – загадки. В основе их лежит проверка знаний, находчивости. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы.

Игры – беседы. В основе их лежит общение. Основным является непосредственность переживаний, заинтересованность, доброжелательность. Такая игра предъявляет требования к активизации эмоциональных и мыслительных процессов. Она воспитывает умение слушать вопросы и ответы, сосредоточить внимание на содержании, дополнять сказанное, высказывать суждения. Познавательный материал для проведения этого вида игр должен даваться в оптимальном объеме, быть доступным и понятным, чтобы вызвать интерес детей. Познавательный материал определяется лексической темой, содержанием игры.

Игра в свою очередь, должна соответствовать умственным возможностям детей. Дидактическая игра имеет определенную структуру. Структура – это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно.

Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры:

1. дидактическая задача;
2. игровая задача;
3. игровые действия;
4. правила игры;
5. результат (подведение итогов).

Подбор дидактических игр и игровых занятий для дошкольников с церебральными параличами должен основываться на знании специфических структурных нарушений познавательной деятельности и быть направлен на коррекцию этих нарушений. Большое значение имеет включение в комплекс коррекционных мероприятий таких видов деятельности, которые в своих истоках связаны с игрой: рисование, лепка, аппликация, конструирование, труд и др. Эти виды деятельности направлены прежде всего на развитие способности различать цвет, форму, величину, а также на развитие мышечно-суставного чувства и мелкой моторики. Вместе с тем эти виды деятельности существенно обогащают все психические функции и личность в целом. Как и ранее, основой развития познавательной деятельности у старших дошкольников, страдающих

детским церебральным параличом, является сенсорное воспитание, которое включает ознакомление с цветом, формой, величиной предметов, формирование музыкального и фонематического слуха, развитие мышечно-суставного чувства, стереогноза. Важное место занимает здесь развитие восприятия пространства, времени и движения.

Особое внимание следует уделять специальной тренировке полей зрения. Другая группа упражнений имеет целью воспитание дифференцированности восприятия: большой интерес вызывают у дошкольников игры, направленные на узнавание целого образа по деталям, на выбор аналогичных цветов, дифференциацию объектов по цвету, форме и величине.

При всех формах детского церебрального паралича нарушается взаимодействие между анализаторными системами. На основе двигательного-кинестетического восприятия формируются многие высшие корковые функции, и в первую очередь пространственное восприятие. В связи с этим развитие кинестетического восприятия и стереогноза у дошкольников с церебральными параличами играет большую роль в развитии познавательной деятельности. Для развития стереогноза можно использовать дидактическую игру «Чудесный мешочек», когда ребенок опускает руку в мешок, ощупывает предмет и пытается догадаться, что это за объект, называет его. Игра может быть проведена и иначе. Ребенок видит, какие объекты кладет в мешок воспитатель, а затем он должен найти в мешке тот предмет, который назовет воспитатель или дети. Важно дать возможность ребенку определить предмет сначала наиболее сохранной рукой, а затем пораженной.

Дошкольники с ДЦП, затрудняются в конструировании из кубиков, палочек и т.п., что обусловлено нарушениями в пространственной ориентировке, недоразвитием пространственного восприятия. При собирании картинки из кубиков дети легко находят подходящие части, но соотнести их друг с другом часто не могут. При воспроизведении постройки из кубиков или фигуры из палочек по образцу перешифровка образца у них затруднена, копирование выполняется зеркально. Для тренировки конструктивного праксиса

целесообразно применять различные конструктивные игры, мозаику, разрезные картинки, кубики; на прогулках рекомендуется проводить совместное конструирование из снега и песка; развитию конструктивных способностей помогают и занятия аппликацией, лепкой. Необходимо закреплять в режимных моментах и в повседневной деятельности понятия, касающиеся восприятия пространства и времени. Воспитатель должен подбирать различные игры, целью которых является закрепление пространственно-временных отношений.

Развитие слухового восприятия также должно проходить в игровой форме. Например, игра «Кто позвал» предусматривает узнавание ребенком того, кто произнес его имя. Развитием фонематического восприятия целенаправленно занимается логопед, однако под его руководством и воспитатель может проводить многочисленные упражнения.

При взаимодействии с ребенком с ДЦП необходимо учитывать его сенсорную сверхчувствительность. Так, например, подвинуть кресло, в котором сидит ребенок, можно лишь в том случае, если вы окажетесь в поле его зрения и заранее предупредите его об этом. Такому ребенку необходимо говорить заранее о том, что вы уже рядом и что вы намерены сделать. Приближаться к таким детям необходимо только тихими шагами, легко и постепенно, в любом случае действовать осторожно, предотвращая всякую неожиданность.

Таким образом, дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление, она является и игровым методом обучения детей, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством формирования у детей различных качеств, умений, навыков.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

2.1. Изучение состояния эмоций старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Для изучения эмоций старших дошкольников с детским церебральным параличом была использована методика:

Методика «Эмоциональные лица» (Н.Я.Семаго, 1993г)

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

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

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

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

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

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

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

Процедура проведения

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

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

- 1-й этап: предъявление для опознания эмоциональных состояний 1-й серии изображений (схематичные изображения).
- 2-й этап: предъявление реальных изображений (в соответствии с полом ребенка).
- 3-й этап: придумывание истории по какому-либо изображению.

В зависимости от поставленных задач и основной диагностической гипотезы обследование может быть завершено уже после первого этапа, в

определенной ситуации первый и второй этапы могут меняться местами (см, ниже).

- **1-й этап**

В процессе проведения, помимо стандартной инструкции, возможно использование системы наводящих вопросов. Последние зависят от особенностей состояния и предполагаемого типа развития ребенка, его возраста, и поэтому вопросы должны гибко «модифицироваться» при проведении обследования.

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

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

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

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

- **2-й этап**

На этом этапе ребенку предъявляются изображения 2-й серии: изображения. При этом предъявляются картинки, соответствующие полу

ребенка. Изображения 2-й серии подаются в том же порядке, как они представлены в разделе Стимульный материал. Содержание стимульных изображений, предъявляемых в такой последовательности, представляет собой процесс усложнения идентифицируемых ребенком эмоциональных состояний от достаточно простой «явной радости» к более сложным для опознания «удивление», «обида», «стыд, вина».

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

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

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

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

В этом случае на первом этапе предъявляются изображения эмоциональных состояний, то есть фактически проводится второй этап исследования, в том виде, как это описано выше. Если реальные изображения

эмоциональных состояний понимаются и вербализуются ребенком достаточно адекватно (в пределах условно нормативного развития или с какими-либо неявно выраженными особенностями), можно сразу же переходить к третьему (проективному) этапу обследования.

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

- **3-й этап**

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

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

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

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

Если возникает желание рассказать о двух изображениях, необходимо, чтобы сначала ребенок придумал историю по одной (первой, которую он выбрал), а лишь потом о другом изображении. При навязчивом желании

придумать рассказ по большому количеству изображений следует отметить этот факт, но ограничиться двумя фотографиями.

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

Критерии оценки.

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

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

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

Остановимся на описании результатов выполнения заданий «Эмоциональные лица» таблицах 1 и 2. (Приложение 1).

Группа детей из 10 человек.

Первое задание, предлагались картинки с выражениями эмоций, детям необходимо было, узнать и описать эмоцию : злость, печаль, радость.

Это задание не вызвало у детей затруднений, все показали высокий результат. Каждый ребенок дал правильное описание эмоции. Ребята соглашались друг с другом в ответах. Дети активно участвовали в процессе описания, у них сразу появилось желание рассказать истории, в которых были эмоции злости, печали и радости. Задание вызвало интерес детей.

Наглядно результаты диагностики можно представить на диаграмме (рис.1)

На данной диаграмме показано, что дети на 100% справились. Представленная эмоция была знакома каждому ребенку.



Рис1. Результаты опознания эмоционального состояния.

Затруднения вызвала вторая серия методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. С эмоцией радости справились все дети (100%), с эмоцией страха справились 75% детей, с эмоцией сердитость - 20%, с эмоцией приветливость - 20%, эмоцию удивление узнали 25%, эмоцию обида - 40%, эмоция задумчивость - 5%.

Некоторые из ребят сомневаясь в правильности собственного ответа, задумывались перед тем как ответить, пытались привлечь сверстников, ожидая от них подсказки.

Данные этой серии занесены в таблицу 2 ««Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, серия 2» (приложение 1).

На этом этапе мы выявили, что дети хорошо определяют ярко выраженные эмоции, а изображение пограничных эмоций таких как приветливость, задумчивость, сердитость вызывает у них затруднение, что мы отразили на рисунке 2.

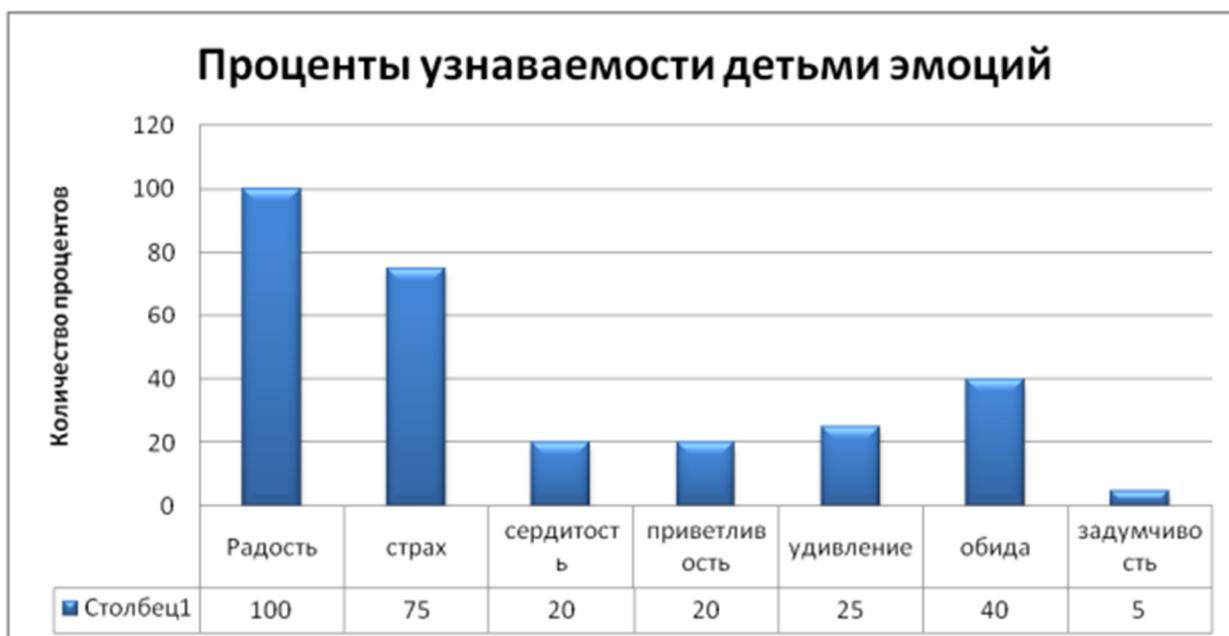


Рис 2. Результаты диагностики по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, 2-я серия.

В работе с детьми с детским церебральным параличом нам приходилось наблюдать следующее: подавляющее большинство не могли назвать такие эмоции, как удивление, задумчивость и приветливость. Чувство радости и страха назвали почти все дети, в разговоре с ними было видно явное оживление, когда дети рассказывали о том, что может им доставить радость и то, чего они больше всего боятся.

Пример: Миша узнал эмоцию радости и рассказал, что его радует то, когда они с родителями едут к бабушке в гости.

Аня рассказала, что она боится маленьких тараканов. Саша рассказал, ему радостно, когда на улице идёт дождь.

Многие ребята отрицали злость и обиду, заявляя о том, что они данные эмоции не испытывают вовсе или очень редко. Объяснить это можно тем, что дети стараются получить одобрение в обществе, вытесняя отрицательные эмоции.

Низкий уровень развития эмоциональной сферы у детей 5-6 лет, это дети-которые не смогли показать знания об эмоциях и способах их выражения, не смогли описать эмоциональное состояние, не выявляли наличие и глубину социальных эмоций, не могли правильно или выражали с затруднением эмоции,

не могли взаимодействовать с человеком с учетом его эмоционального состояния. На вопросы взрослого отвечали с затруднением или вообще не смогли ответить.

Средний уровень, после проведения всех методик в экспериментальной группе показали такие дети, которые смогли показать знания об эмоциях и способах их выражения, но не смогли описать эмоциональное состояние ребенка, не выявляли наличие и глубину социальных эмоций, но могли правильно или выражать эмоции, могли взаимодействовать с человеком с учетом его эмоционального состояния. Эти дети смогли узнать несколько эмоций, названные взрослым и описать эти эмоции, смогли нарисовать 3-4 эмоции, но пояснить свой рисунок отказывались или отвечали, но с подсказкой взрослого.

Высокий уровень развития эмоциональной сферы у детей 5-6 лет после проведения всех методик, это те дети, которые смогли показать знания об эмоциях и способах их выражения, смогли описать эмоциональное состояние, выявляли наличие и глубину социальных эмоций, могли правильно выражать эмоции, могли взаимодействовать с человеком с учетом его эмоционального состояния. Эти дети показывали все названные взрослым эмоции, с радостью принимали задание и выполняли его. Могли четко описать эмоции, нарисовать их и пояснить свой рисунок. На вопросы взрослого отвечали без затруднений и подсказок.

Вывод: Мы пришли к выводу о необходимости проведения работы. Для более глубокого понимания детьми своих и эмоций других людей был создан комплекс дидактических игр.

2.2 Комплекс дидактических игр по коррекции эмоций старших дошкольников с детским церебральным параличом.

У старших дошкольников с детским церебральным параличом недостаточно сформированы двигательные навыки. В связи с этим им сложно себя обслуживать, выполнять простые движения (ходить, бегать, взять ложку

или чашку в руку). Поэтому является необходимым проводить игры, формирующие двигательные навыки.

В качестве заданий используются различные игры, упражнения на выражение основных эмоций и на выразительность мимики, что способствует развитию эмоционального мира ребенка.

В каждое занятие включены элементы игротерапии, используются различные методы и приёмы в проведении. На каждом занятии поставлены определённые задачи, которые подчинены данной цели.

Длительность одного занятия – 20 минут. Каждое занятие состоит из трех этапов: организационного момента, основной и заключительной части.

Занятия должны проходить в комнате, имеющей достаточную площадь для проведения динамических упражнений.

Вводная часть: приветствие (снятие напряжения). Психологическая разминка.

Основная часть: (беседы, задания) Упражнения на доверие, эмоциональное объединение. Основное содержание образуют психотехнические упражнения. Упражнения, направленные на активизацию процесса эмоций.

Заключительная часть: подведение итогов. Рефлексия. Ритуал прощания.

Для коррекции эмоций нами был составлен комплекс дидактических игр.

Таблица 3. Тематика дидактических игр по коррекции эмоций.

№	Тема занятия	Задачи	Формы работы
1	Знакомство с эмоцией радости.	-знакомство с эмоциями.	Дидактическая игра «Я радуюсь,когда..»
2	Что такое эмоции?	-развитие умения узнавать эмоцию радости по внешним проявлениям.	Чтение стихотворения К.Чуковского «Радость»
3	Путешествие по стране эмоций	-формирование осознанного восприятия эмоций, умение понимать эмоции другого человека.	Дидактическая игра «Школа эмоций»

		-развитие умения выражать свои эмоции.	Дидактическая игра «Кого-куда»
4	Я и другие	-формирование осознанного восприятия эмоций, умение понимать эмоции другого человека.	Дидактическая игра «Зеркало»
5	Беседа по рассказу	Закрепление умения: -адекватно выражать свои эмоции. -понимать эмоции другого человека.	Чтение «Рассказа о добре»

Комплекс занятий по коррекции эмоций старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Дидактическая игра «Я радуюсь, когда...»

Цель: развитие самосознания, рефлексии.

Педагог - психолог: Поговорим о том, что же такое радость для вас?

Подумайте хорошенько и закончите предложение «Я радуюсь когда...»

Сейчас мы с вами будем передавать мяч друг другу и рассказывать, когда мы радуемся (каждый ребенок, получив мяч, рассказывает свою историю) Молодцы ребята, было очень интересно. Вот и наступил черед волшебства. По моему знаку вы будете превращаться в злых и радостных кошек. Вокруг себя повернись и в кошку превратись. Ритуал прощания.

Упражнение «Что такое эмоции?»

Цель: знакомство с эмоциями, развитие умения узнавать эмоцию радости по внешним проявлениям, формирование начальных рефлексивных умений.

Ритуал приветствия

Чтения стихотворения К. Чуковского «Радость».

Психолог предлагает детям послушать стихотворение:

Рады, рады, рады

Светлые берёзы,

И на них от радости
Вырастают розы.
Рады, рады, рады
Тёмные осины,
И на них от радости
Растут апельсины.
То не дождь пошёл из облака
И не град,
То посыпался из облака
Виноград.
И вороны над полями
Вдруг запели соловьями.
И ручьи из-под земли
Сладким мёдом потекли.
Куры стали павами,
Лысые - кудрявыми.
Даже мельница - и та
Заплясала у моста.
Так бегите же за мною
На зелёные луга,
Где над синею рекою
Встала радуга-дуга.
Мы на радугу
Вска-ра-б-каемся,
Поиграем в облаках
И оттуда вниз по радуге
На салазках, на коньках!
Затем спрашивает детей:
- Что произошло с природой от радости?
- Какого цвета радость в стихотворении? (Разноцветная, как радуга)

Дидактическая игра «Путешествие по стране эмоций».

Цель: формирование осознанного восприятия эмоций, умения понимать эмоциональное состояние другого человека, развитие умения адекватно выражать свои эмоции. Ритуал приветствия Игра «Школа эмоций».

Каждому ребенку выдается конвертик, внутри которого находится карточка с изображением эмоции. Нужно рассказать, какое настроение изображено на карточке, а затем самому показать это настроение мимикой.

Дидактическая 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. Ритуал прощания

Дидактическая игра «Я и другие»

Цель: формирование осознанного восприятия эмоций, умения понимать эмоциональное состояние другого человека, развитие коммуникативных навыков Ритуал приветствия

Дидактическая игра «Зеркало»

Детям предлагается представить, что они вошли в магазин зеркал. Одна половина группы - зеркала, другая - разные зверушки. Зверушки ходят мимо зеркал, прыгают, строят рожицы - зеркала должны точно отражать движения и выражение лиц зверушек.

Занятия с детьми проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме. Занятия с психологом, дефектологом, логопедом, социальным педагогом проводятся в основном по индивидуальным программам. Занятия могут проводить родители в домашних условиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Детский церебральный паралич определяется как не прогрессирующее неврологическое расстройство, возникающее в результате повреждения или недостаточного развития нервной системы в начале онтогенеза. Они проявляются нарушениями мышечного тонуса и произвольными движениями, неспособностью поддерживать нормальную осанку. Двигательные расстройства (парезы, параличи, нарушение координации, непроизвольные движения) являются основным клиническим синдромом детского церебрального паралича.

Классификация клинических форм церебрального паралича учитывает Распространенность двигательных расстройств, характер изменений мышечного тонуса, выраженность речевых и психических расстройств. Важная роль в формировании особенностей психики ребенка с церебральным параличом отводится локализации поражения, наличию двигательного дефицита, сенсорным нарушениям. Наличие и глубина интеллектуального дефекта также имеют большое значение.

Церебральный паралич - это своего рода модель, иллюстрирующая биологические взаимосвязи и социальные факторы в генезе п патологического формирования личности и ее измененной эмоциональной сферы на «почве», к которой относятся п характерные ,д характерные черты природы, своего рода органическая недостаточность. тесно связаны с локализацией и распространенностью черепно-мозговых травм. Вероятно, при патологическом формировании психики ребенка и в целом личности происходит взаимодействие этих компонентов в однозначном направлении.

По внешним эмоциональным проявлениям дети не всегда могут угадать смысл поведенческих реакций окружающих и правильно на них отреагировать.

Степень выраженности искажения эмоционального развития у детей с трудностями психофизического развития может быть разной. Но в любом случае это влияет на поведение ребенка и способность его регулировать. Предлагаемое пособие поможет в проведении коррекционно-развивающей работы по гармонизации эмоциональной сферы детей.

Эмоции детей с детским церебральным параличом качественно отличаются от эмоций детей с нормальным развитием. И это, в первую очередь, обусловлено поражением головного мозга при данной патологии. В зависимости от локализации поражения мозга (формы ДЦП) наблюдается различная картина эмоциональных проявлений. Переживание двигательного дефекта у детей с детским церебральным параличом развивается на основе сформировавшихся эмоциональных комплексов к 7-9 годам и, по сути, является вторичным эмоциональным нарушением, которое влечет за собой склонность к невротическим и психотическим реакциям. У детей младшего школьного возраста более отчетливой, чем в дошкольном возрасте, становится недостаточная критичность, которая проявляется в неадекватной оценке ими ситуации, отсутствие глубокого переживания своего дефекта.

Для изучения эмоций была использована методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго. В ходе исследования у детей с детским церебральным параличом были выявлены такие симптомокомплексы как повышенное чувство незащищенности, тревожность и трудность в общении. Также нам удалось увидеть то, что дети с детским церебральным параличом хорошо определяют ярко выраженные эмоции такие как, радость, страх и злость, а изображение пограничных эмоций, таких как приветливость, задумчивость, сердитость вызывает у них затруднение

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин, П. К. Психология эмоций / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001.
2. Башарова А.Ф. Особенности развития эмоциональной сферы старших дошкольников / А.Ф. Башарова // Научный форум: Педагогика и психология: сб. статей по материалам XVIII междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018.- С. 47-50. -
3. Бодалев А.А. Психология личности. М.: Изд – во МГУ, 2002 ., 188 с..
4. Бойко В.И. Психолого-педагогические условия эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста / Бойко В.И. // Студент и наука (гуманитарный цикл) - 2018: материалы междунар. студенч. науч.-практ. конф.(Магнитогорск, 21-23 марта 2018 г.) – Магнитогорск, 2018. - С. 740-744. -
5. Вилюнас В. К., Гиппенрейтер Ю.Б.. Психология эмоций. Тексты. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. — 288 с.
6. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 2006.
7. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Альма,2001.
8. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.3. М., 2005.
9. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций. - М.: Академия, 2001. -117 с.
10. Данильченко Е.В. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста / Е.В. Данильченко // Педагогический опыт: от теории к практике: сб. материалов III междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. - 2017. - С. 162-164. -
11. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. - М. : Политиздат, 2001. - 272 с.
12. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций. – М.: Айрис – пресс, 2006.

13. Дюкарева Д.А. Особенности восприятия эмоций человека дошкольниками / Д.А. Дюкарева // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сб. науч. трудов всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием./ под ред. Г.Ю. Лизуновой. - 2019. - С. 73-76
14. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. Я.З. Неверович. – М.: Знание, 2005.
15. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников // Эмоциональное развитие дошкольников. – М., 2005
16. Кошелева А. Л Эмоциональное развитие дошкольников. М, 2007.
17. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. М.: Генезис, 2001.- 98 с.
18. Ключникова И.Ф. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Педагогический совет: опыт, исследования, рекомендации: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. - 2020. - С. 131-133
19. Кряжева Н. Л Радуюсь вместе: Развитие эмоционального мира детей.- Екатеринбург: У- Фактория, 2006.
20. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2001. - 752 с.
21. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. - СПб. : Издательство «Питер», 2001. - 464 с.
22. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2001. - 752 с.
23. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. «Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика». - М.: Академия, 2004 г.- 288с.
24. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с. ISBN 978-80-7526-216-5

25. Лурия А. Р. Теория развития высших психических функций в советской психологии. Вопросы Философии. – М., 2003.
26. Мухина В.С. Детская психология. -- М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2007. -- 352 с. "Мир психологии".
27. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.
28. Маракушина И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение родителей как фактор развития эмоционального мира детей / И.Г. Маракушина, Е.А. Рега // Традиции и новации в дошкольном образовании. - 2018. - № 5 (8). - С. 31-33
29. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Центр "Академия", 2003.
30. Пичугина И.В. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в процессе общения со сверстниками / И.В. Пичугина // Традиционные национальнокультурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2017. № 2 (12). С. 50-54.
31. Пономарёва И.В. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста на праздниках и развлечениях / И.В. Пономарёва // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. - № 2 (8). - С. 46-48.
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- М., 2007.
33. Рылеева Е.В. Путешествие в мир эмоций: Демонстрационные материалы для фронтальной работы. Раздаточные материалы для индивидуальной работы. Педагогическая технология "Открой себя". М.: ЛИНКА-ПРЕСС. 2000.
34. Смирнова Н.Н. Особенности рефлексии различных эмоций у детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Смирнова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т. 7. - № 6. - С. 6 – 15.

35. Тузова О.П. Эмоциональное развитие детей среднего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / О.П. Тузова // Вопросы педагогики. - 2019. - № 12-1. - С. 259-262. -
36. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Владос, 2006.
37. Шило, Т. В. Средства и методы развития эмоциональной сферы ребенка / Т. В. Шило, Ю. Н. Редкова. — Текст : непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. — С. 48-51.
38. Эмоциональное развитие дошкольника/Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 2002.
39. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. –М.: Просвещение, 2005
40. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиций структурно-диалектического подхода / Н.Е. Веракса, М.Н. Гаврилова М.Н., А.К. Белолуцкая, К.С. Тарасова // Сибирский психологический журнал. - 2020. - № 75. - С. 115-143.

Таблица 1. Результаты особенностей эмоций по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, 1-я серия.

№	Злость (гнев)	Печаль(грусть)		Радость
1	1	1		1
2	1	1		1
3	1	1		1
4	1	1		1
5	1	1		1
6	1	1		1
7	1	1		1
8	1	1		1
9	1	1		1
10	1	1		1

Таблица 2. Результаты по методике «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго, 2-я серия.

№	Радость		Страх		Сердитость		Приветливость		Удивление		Обида		Задумчивость	
	М	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д
1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	1	0	1	0,5	0,5	0	0
2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0,5	0,5	0	0,5	1
3	1	1	1	0,5	1	1	1	1	0	0,5	1	1	0,5	1
4	1	1	0	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0	0,5
5	1	1	1	1	0	1	0	0,5	1	1	0	0,5	0,5	0
6	1	1	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0	1	1	0

7	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0	0,5	0	0,5	0	0
8	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0	0,5	0,5	1	0,5	0,5
9	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0	1	0,5	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	0	0	0,5	1	1	1	1	0	0,5