

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Белова Нина Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**«Изучение эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного
возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС»**

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая
коррекция нарушения развития детей

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

Д.М.Н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18
(дата, подпись)

Обучающийся Белова Нина Викторовна

(фамилия, инициалы)

21.11.2018г.
(дата, подпись)

Красноярск 2018

Содержание:

Введение.....	3
Глава I Анализ литературы по проблеме исследования.....	9
1.1 Эмоциональная экспрессия: понятие, функции, характеристики	9
1.2 Становление эмоциональной экспрессии в детском возрасте.....	18
1.3 Современное состояние изучения проблемы эмоциональной экспрессии детей с перинатальной патологией ЦНС.....	25
Выводы по первой главе	31
Глава II Экспериментальное изучение особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС	33
2.1 Организация, методы и методики исследования.....	33
2.2 Особенности эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС	42
Выводы по второй главе.....	55
Глава III Психологическая программа коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС.....	58
3.1 Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС.....	58
3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС	64
Выводы по третьей главе.....	71
Заключение.....	73
Список литературы.....	77
Приложение	86

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время существенно возрос интерес общества к проблеме социальной перцепции. Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения, когда вступающие во взаимодействие могут оценить уровень взаимопонимания и сформировать представление о собеседнике по его экспрессивным проявлениям, оценить его как личность. В процессе общения каждый из участников стремится воссоздать в сознании внутренний мир другого, понять эмоции и мотивы поведения. К настоящему времени накоплено множество теорий и различных точек зрения относительно определения эмоций, их природы, характеристик, классификаций и проявлений. Среди зарубежных психологов данной проблеме уделяли внимание: К. Изард (1980), П. Лафренье (2004), К. Саарни (2004), Й. Шванцара (1978) П. Экман (2010).

В отечественной психологии экспериментальные исследования экспрессивного выражения эмоций представлены в работах П.К. Анохина (1964), Е.П. Ильина (2005), В.А. Лабунской (1999), П.В. Симонова (1975), В.М. Смирнова, А.И. Трохачева (2005), Е.Д. Хомской (2005), Я. Рейковского (1979), Б.И. Додонова (1983).

В психологической науке накоплено большое разнообразие подходов к изучению эмоционально-экспрессивного компонента личности. Однако, данных исследований по отношению к детям с проблемами в развитии недостаточно, о чем свидетельствует их малая освещенность в современной литературе.

Некоторыми исследователями в области специальной психологии и коррекционной педагогики, среди которых, М.Г. Агавелян (2009) Н.Ю. Верхотурова (2010), М.В. Плешакова (2011), О.Е. Шаповалова (2010) отмечается необходимость углубленного изучения и коррекции эмоциональной экспрессии детей с проблемами в развитии. По мнению

ученых, недостаточное понимание своих и чужих эмоций затрудняет общение ребенка и неблагоприятно сказывается на последующей социальной адаптации подрастающего поколения.

Несмотря на многочисленные публикации и широкий круг психологических исследований отечественных и зарубежных авторов в изучении экспрессивного компонента личности, недостаточно изученными остаются вопросы особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии, как среди нормально развивающихся детей, так и детей с проблемами в развитии.

Особого внимания заслуживает проблема изучения эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста перинатальной патологией ЦНС. Церебральная патология – одна из наиболее актуальных психолого-педагогических и медико-социальных проблем сегодняшнего дня. Перинатальные поражения нервной системы являются одной из основных причин отклонений в поведении и дезадаптации подрастающего поколения. Ограниченность интерпретации чувственного материала приводят к неполноценному восприятию эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами. Всё это провоцирует сложности во взаимоотношениях детей между собой и с окружающими взрослыми, создаёт серьёзные барьеры в их последующем обучении и воспитании, приводят к трудностям в адаптации и социализации данной категории детей в современном обществе.

В связи с этим своевременная оценка и коррекция эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС имеет важное теоретическое и практическое значение.

Несмотря на высокую актуальность обозначенной проблемы, анализ литературных данных показал недостаточное теоретическое освещение данного вопроса в психологии и педагогике детей с отклонениями в развитии. Феномен эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного

возраста с перинатальной патологией ЦНС изучен недостаточно. В литературных источниках встречаются лишь отдельные ссылки на проявления особенностей понимания эмоциональной экспрессии в детском возрасте. Имеющиеся исследования в большей степени посвящены изучению культуральных особенностей в понимании и выражении эмоциональной экспрессии детей разных этнических групп без учёта дифференцированных представлений о составляющих эмоционального реагирования.

Проблеме эмпирического изучения особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС, не уделялось должного внимания. Всё выше сказанное указывает на актуальность и перспективность реализуемого нами исследования.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС и разработать психологическую программу по их своевременной коррекции.

Объект исследования: эмоциональная экспрессия и её развитие в старшем дошкольном возрасте.

Предмет исследования: особенности эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС.

Проблема исследования: особенности эмоциональной экспрессии, являются важнейшими компетенциями эмоционального реагирования, обеспечивающими эмоциональную грамотность детей, как в норме, так и при отклонениях в развитии. От состояния сформированности эмоциональной экспрессии во многом будет зависеть успешность конструктивного взаимодействия данной категории детей со взрослыми и сверстниками, их последующая социальная адаптация и социализация в современном обществе. Однако в настоящее время данная проблема недостаточно изучена и требует последующей разработки.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что, особенностями эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС являются трудности восприятия, понимания и вербализации эмоциональных реакций.

В соответствии с целью, проблемой, объектом, предметом и гипотезой исследования нами были определены следующие **задачи**:

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и клиничко-биологической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.
2. Выявить особенности эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС.
3. Разработать психологическую программу по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС.

Методы исследования: для реализации цели и обозначенных задач были использованы следующие методы исследования:

- 1) теоретические (анализ психолого-медико-педагогической литературы по проблеме исследования);
- 2) эмпирические методы (изучение психолого-педагогической документации на каждого ребенка, принимавшего участие в исследовании; констатирующий эксперимент; опрос; беседа; анкетирование; наблюдение);
- 3) методы количественной, качественной обработки экспериментальных данных и интерпретационные методы.

В психодиагностическое исследование нами были включены следующие **методики**: «Анкета по изучению особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотуровой (2010); методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998) в модификации Н.Ю. Верхотуровой (2010); методика «Наблюдения за эмоциональными

проявлениями» Й. Шванцара (1978), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010); тест «Распознавание эмоций» Т.В Черediaкxвoй (2007).

Методологической основой исследования явились: теоретические исследования в области изучения проблем межличностного общения (А.А. Бодалев, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев); положение о единстве общих и специфических закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф); современные научные представления о механизмах восприятия эмоциональной экспрессии человека (М.Г. Агавелян); теоретические подходы о природе, роли и функциях эмоций (К. Изард, Я. Рейковский); положение о целенаправленном развитии эмоциональной сферы детей с проблемами в развитии (М. Раттер, О.К. Шаповалова, Н.Н. Кинстер, Е.П. Кистенек); положение о необходимости регулировать эмоциональное реагирование в детском возрасте (В.М.Бехтерев); психокоррекционные технологии развития эмоциональной сферы детей с проблемами в развитии (М.Г.Агавелян, Н.Ю. Верхотурова, Е.С. Дробышева, М.В. Плешакова).

Организация исследования: эксперимент был реализован на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения №46 компенсирующего вида. В исследовании приняли участие дети старшей группы, в возрасте пяти лет с клиническим диагнозом G96.8 («Перинатальное поражение центральной нервной системы»). Всего экспериментом было охвачено 20 детей. Исследование проводилось с 2016–2018г.

Этапы проведения исследования:

Первый этап (сентябрь – декабрь 2016г.) был посвящен изучению психолого-педагогической и клинико-биологической литературы по проблеме исследования. На данном этапе происходило определение предмета и объекта исследования; формулировалась цель, задачи и гипотеза исследования.

Второй этап (январь – март 2017г.) заключался в определении плана экспериментального исследования, выборе методов и методик по изучению эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС.

Третий этап (апрель – ноябрь 2017 г.) состоял в реализации констатирующего эксперимента по изучению эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС. По результатам экспериментальной части исследования осуществлялась качественная и количественная обработка материалов и их последующая интерпретация.

Четвертый этап (декабрь 2017 – октябрь 2018г.) заключался в разработке психологической программы по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС. Формулировались общие выводы и заключение.

Теоретическая значимость исследования: определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что разработанная нами программа диагностического изучения и коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС может быть полезна психологам, педагогам, дефектологам и другими специалистами, работающими с данной категорией детского возраста.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, списка литературы включающих 102 источника, и 10 приложений. Работа проиллюстрирована 1 гистограммой, 2 графиками, включает в себя 13 таблиц.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Эмоциональная экспрессия: понятие, функции, характеристики

Эмоциональная сфера рассматривается на современном этапе развития науки как одна из базовых предпосылок, определяющих полноценное психическое здоровье ребенка и становление его исходно благополучной психики. Исследования, проведенные отечественными и зарубежными психологами, показывают, что эмоции играют важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, а также в адекватном реагировании на них; помогают воспринимать действительность. У людей они выполняют направляющую, оценивающую и защитную функции.

Проблема изучения эмоций всегда вызывала интерес исследователей. Важность эмоций в жизни человека отмечалась, начиная с античных времен. Еще Аристотель смотрел на эмоции, как на особый вид познания, а состояния удовольствия или неудовольствия связывал с удачным или неудачным завершением какой-либо деятельности. Схожая точка зрения была и у ученых нового времени: Дж. Локка, Г. Гегеля, Г. Лейбница. Однако И. Кант и И. Тетенс характеризовали эмоции как обособленную от процессов познания и воли способность чувствования. Большой толчок в развитии понимания природы, эмоций дали воззрения Р. Декарта и Б. Спинозы.

Об эмоциях написано как в художественной, так и в научной литературе, они вызывают интерес у философов, физиологов, психологов, клиницистов.

Неоценимый вклад в развитие теории эмоций внес А.Н. Леонтьев (1971). По его мнению, трудности, которые обнаруживаются при изучении проблемы эмоций, объясняются тем, что эмоции рассматриваются без достаточно четкой дифференциации их на различные подклассы, отличающиеся друг от друга как генетически, так и функционально.

На современном этапе развития психологии многие авторы сходятся в том, что эмоции играют важную роль в жизнедеятельности человека, но при

этом накопленные знания вызывают большие противоречия, касающиеся природы и механизмов их возникновения, классификаций и сущности проявления.

В современной психологии существует множество определений к термину «эмоция» (от лат. *emoveo* – потрясаю, волну). Согласно психологическому словарю под редакцией С.Ю.Головина (2002), подпонятием эмоция – обычно подразумевают переживание, душевное волнение. В психологи в течение длительного времени пытались решить вопрос о природе эмоций, не имея единой точки зрения.

Многими известными учеными разрабатывались подходы к определению сущности эмоций, их природе и механизмов возникновения. Самой распространённой была теория о том, что органические проявления есть следствие психических явлений. Наиболее строгую формулировку этой теории дал немецкий психолог И.Д. Гербарт, считавший, что важнейшим психологическим фактором является представление или образ. Наши чувства как бы проявляют связь, которая устанавливается между нашими представлениями, где каждое из них стремится «победить» все остальные. Этой же линии придерживался и другой известный психолог В.Вундт, он говорил: «Эмоции – это, прежде всего, внутренние изменения, характеризующиеся непосредственным влиянием чувств на течение представлений и, в некоторой степени, является обратным влиянием – представлений на чувства. Органические и физиологические процессы – это лишь следствие эмоций».

Современная история эмоций начинается с появления в 1884 г. статьи известного американского психолога У. Джеймса «Что такое эмоция?». У. Джеймс и независимо от него Г. Ланге сформулировали теорию, согласно которой возникновение эмоций связано с изменениями, происходящими как в произвольной двигательной сфере, так и в сфере, не подчиняющейся сознанию (в сердечной, сосудистой, секреторной деятельности). То, что мы ощущаем при этих изменениях, и есть эмоциональные переживания. По

мнению У. Джеймса, «мы печальны потому, что плачем; боимся потому, что дрожим; радуемся потому, что смеёмся». Если У. Джеймс связывал эмоции с широким кругом различных физиологических изменений, то Г. Ланге (1914) – только с изменениями сосудистой системы (просвет сосудов). Таким образом, периферические органические изменения, которые обычно рассматривались как следствие эмоций, стали считать их причиной.

Данная теория заложила основу для построения целого ряда метафизических теорий в учении об эмоциях, хотя в этом отношении она была шагом назад по сравнению с эволюционной теорией Ч. Дарвина и тем направлением, которое непосредственно из него развилось.

Неоценимый вклад в изучение теории эмоций, внес К. Изард (2000), который полагал, что существуют такие эмоции, которые способствуют повышению психологической энтропии и эмоции которые напротив облегчают конструктивное поведение. [43]. Подобный подход позволяет отнести ту или иную эмоцию в разряд позитивных или негативных в зависимости от того, какое воздействие она оказывает на внутриличностные процессы и процессы взаимодействия личности с ближайшим социальным окружением при учете более общих этологических и экологических факторов. Другие авторы включают эмоции в акт познания, уделяя им роль источника энергии для мысли. Так, М. Арнольд (1968) утверждала, что вызванные эмоцией тенденции к действию оказывают организующее влияние на процесс дальнейшего восприятия и оценки; эмоции «завораживают и захватывают нас» [7, с.184].

Большинство отечественных исследователей (Л.С. Выготский, 1984; В.К. Вилюнас, 1976; С.Я. Рубинштейн, 2000) рассматривают эмоции, прежде всего, на психологическом уровне. При этом в их работах мы находим различные определения эмоций. Приверженцы деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, 1999; П.В. Симонов и др.) определяют эмоции как форму существования и развития потребностей, первые проявления психики А.Н. Леонтьев (1971) полагал, что первые проявления психики – это

возникновение ощущений, способность реагировать на внешние воздействия [58].

А.А. Реан (2002) вкладывает в понятие эмоций – отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания [82]. С точки зрения мотивационной сферы, эмоции являются субъективным носителем мотивации (В.К. Вилюнас, 1988) [80].

Для нашего исследования наиболее интересно понимание эмоций, как внешних экспрессивных психовегетативных реакций человека.

В словаре справочнике С.Ю. Головина (1998), *эмоциональная экспрессия* – (лат. *expressio* — выражение) — рассматривается как выразительность; сила проявления чувств, переживаний.

Большой вклад в разработку учений об эмоциях, их экспрессивном выражении и роли в жизнедеятельности человека, внесли Я. Рейковский (1979), В.А. Лабунская (1999), Л.С. Выготский (1984), Е.П. Ильин (2001). По мнению авторов, экспрессивные реакции являются внешним проявлением эмоций и чувств человека, проявляющиеся в мимике, пантомимике, голосе и жестах.

Для наилучшего понимания сущности экспрессивных выражений эмоциональных реакций, рассмотрим представленное в современной литературе понятие поведенческой реакции.

В психологическом аспекте понятие «*реакция*» определяется как акт поведения, в том числе и произвольное движение, опосредованной задачей и возникающее в ответ на предъявление сигнала [68]. Опираясь на словарные значения и рассмотренные нами определения эмоций, выделенные выше, можно полагать, что *эмоциональная экспрессия* представляет собой эмоциональные реакции человека на внешние и внутренние воздействия, которые могут выражаться как в виде психических процессов, так и в виде состояний, окрашивающих переживания и деятельность человека.

Изучению функций и роли эмоциональной экспрессии в жизнедеятельности человека уделяла внимание М.Ю. Кондратьева (2006).

По её мнению, *экспрессия* как внешнее «Я» личности, может рассматриваться в следующих направлениях:

1) в качестве выразительных компонентов общей, психомоторной активности личности, сопряженной с ее темпераментом (темп, амплитуда, интенсивность, гармоничность движений);

2) как экспрессивная структура актуальных психических состояний личности;

3) как выражение модальности, знака отношения одного человека к другому;

4) в качестве средства выражения свойств и качеств личности;

5) как показатель развития личности в качестве субъекта общения (экспрессивные программы вступления в контакт, поддержания и выхода из него);

6) в качестве экспрессивных компонентов социального статуса личности;

7) как средство выражения личностью ее тождества с определенной группой, общностью, культурой;

8) в качестве «экспрессивных масок» маскировки внешнего "Я" личности;

9) как средство демонстрации и создания социально-приемлемых форм поведения;

10) в качестве показателя личностных способов разрядки в стрессогенных ситуациях.

Е.И. Роговым и Т.П. Скрипкиной (1995) была предпринята попытка обобщения, имеющихся в психологии подходов к определению **функций эмоций**. Ими дано обоснование шести основным функциям эмоций:

1. *Отражательная функция*, выражающаяся в обобщённой оценке событий. Такая оценка формируется в большей степени на основе сопереживаний, возникающих в процессе общения с другими людьми.

2. *Побудительная (стимулирующая) функция.* Любое эмоциональное переживание содержит более или менее чёткий образ предмета, способного удовлетворить актуальные потребности человека, направления его поиска и собственное пристрастное отношение к нему.

3. *Подкрепляющая функция.* Сильнее и надолго запоминаются те значимые события, которые вызывают наиболее сильную эмоциональную реакцию. Если человек однажды испытал чувство радости и удовлетворения от какой-либо деятельности (т.е. получил позитивное подкрепление), есть большая вероятность того, что и в дальнейшем он будет с радостью за неё браться.

4. *Переключательная функция.* Наиболее ярко проявляется при так называемой борьбе мотивов, когда возникает противоречие между естественным для человека инстинктом самосохранения и чувством долга. В этом случае решающим в проблеме выбора будет привлекательность мотива и его личная значимость.

5. *Приспособительная функция.* Данная функция проявляется, когда индивиду необходимо установить значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных потребностей.

6. *Коммуникативная функция.* Эмоции являются одним из главнейших факторов, оказывающих влияние на общение между людьми. Мимика и пантомимика, как средства выражения эмоций, позволяют человеку транслировать собеседнику свои переживания, не обозначая их вербально.

Согласно современным представлениям экспрессия человека генетически детерминирована, однако она сильно зависит от процесса познания, направляемого социальными нормами. Подчеркивая биологическую составляющую эмоций, ученые приводят разный по количеству перечень базовых эмоциональных реакций человека – от шести до десяти эмоций[1].

К. Изард называет десять базовых эмоций: «гнев», «презрение», «отвращение», «дистресс», «страх», «вину», «интерес», «радость», «стыд», «удивление». П. Экман с сотрудниками на основе изучения лицевой (невербальной) экспрессии выделяет шесть таких эмоций, как: «гнев», «страх»,

«отвращение», «удивление», «печаль» и «радость». Ученые считают, что для невербального общения характерным является использование средства передачи информации, организация взаимодействия, формирование образа, понятия о партнере, осуществления влияния на другого человека невербальным поведением и вербальной коммуникаций. Взаимодействие между невербальными и вербальными средствами, отличающееся гармоничностью, соответствующее ситуации общения, ее задачам, выполняет функции поддержки всего акта общения.

В.А. Лабунская (1999), разработала **классификацию способов выражения эмоциональной экспрессии:**

- акустический (экстралингвистика: паузы, кашель, вздох, смех, плач, просодика: темп, тембр, высота, громкость);
- оптический (кинесика: мимика, поза, жесты, походка, контакт глазами);
- тактильно-кинестетический (такесика: рукопожатие, поглаживание, похлопывание);
- ольфакторный.

Представленные каналы передачи невербальной информации, составляют, по мнению В.А. Лабунской (1999) основные знаковые системы:

- 1) Оптико-кинетическая;
- 2) пара- и экстралингвистическая;
- 3) организация пространства и времени коммуникативного процесса;
- 4) визуальный контакт.

Оптико-кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику, пантомимику. В целом оптико-кинетическая система предстает как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела (рук – жестикуляция; лица – мимика; позы – пантомимика).

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой также «добавки» к вербальной коммуникации. *Паралингвистическая система* — это система вокализации, т.е. качество голоса, его диапазон, тональность. *Экстралингвистическая система* —

включение в речь пауз, других вкраплений, например покашливания, плача, смеха, наконец, сам темп речи. Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» приемами.

Организация пространства и времени коммуникативного процесса выступает также особой знаковой системой, несет смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации. Так, например, размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание говорящему, в то время как окрик в спину также может иметь определенное значение отрицательного порядка.

Визуальный контакт. Следующая специфическая знаковая система, используемая в коммуникативном процессе, — это «контакт глаз», имеющий место в визуальном общении. Исследования в этой области тесно связаны с общепсихологическими исследованиями в области зрительного восприятия — движения глаз. В социально-психологических исследованиях изучается частота обмена взглядами, длительность их, смена статики и динамики взгляда, избегание его и т.д.

По мнению В.А. Лабунской (1999), мимическое действие представляет собой целостную синтаксическую структуру, адекватное понимание которой возможно только при совокупности координированных движений мышц всего лица.

Несколько иной подход к систематизации эмоциональных реакций и их экспрессивному выражению представлен в работе В.М. Смирнова и А. И. Трохачева (1974). Ученые подразделяют эти реакции на эмоциональный отклик, эмоциональную вспышку и эмоциональный взрыв (аффект).

Эмоциональный отклик — это самое динамическое и постоянное явление эмоциональной жизни, оно отражает быстрые и неглубокие переключения в системах отношений человека к обыденным ситуациям.

Эмоциональная вспышка, способна изменить эмоциональное состояние, но не связана с утратой самообладания. Она отличается выраженностью, интенсивностью, продолжительностью.

Эмоциональный взрыв – бурно развивающаяся эмоциональная реакция, проявляющаяся с большей интенсивностью и ослаблением волевого контроля над поведением.

Многие отечественные и зарубежные психологи (В.А. Запорожец; Я.З. Неверович; В.И.Перегуда; О.А. Шаграева) отмечали, что контроль над сферой эмоциональных проявлений формируется в процессе социализации ребенка. При анализе особенностей эмоциональной экспрессии следует учитывать, что по мере взросления ребенок в большей степени старается согласовывать свое поведение с требованиями окружающих. При взаимодействии с ними у ребенка появляется необходимость сознательно управлять эмоциональной экспрессией.

Таким образом, одной из основных способностей организующих и контролирующих взаимоотношения с окружающим миром является способность распознавать и понимать экспрессивное поведение другого человека. Научаясь, в процессе социализации, использовать определенные выражения лица при взаимодействии, ребенок стремится получить необходимый результат. Использование определенных выражений эмоциональной экспрессии поощряется обществом, и тем самым закрепляется в поведении ребенка.

Рассмотренные нами в работе особенности эмоциональной экспрессии её основные функции и характеристики представляют собой многоуровневую структуру, которая носит динамический характер, развивается в процессе онтогенеза и под влиянием социального опыта [4].

1.2 Становление эмоциональной экспрессии в детском возрасте

Роль эмоциональных процессов складывается в онтогенезе постепенно, по мере освоения ребенком социального и предметного содержания, и выражается в виде системы надстраивающихся друг над другом базальных компонентов и функций эмоциональных проявлений. Процесс развития эмоций включает в себя постепенное появление и усложнение базальных эмоциональных блоков, изменение содержания переживаний и их функциональной роли в онтогенезе, опосредование эмоциональных реакций социальным и предметным содержанием. По мнению, А.Р. Лурия (1973) мозговая организация психических явлений носит динамический характер и изменяется в процессе онтогенеза и под влиянием социального опыта.

По мнению Н.Ю. Верхотуровой (2012): «Эмоции относятся к процессам внутренней регуляции контролю за собственным поведением, и деятельностью, которые развиваются и совершенствуются у ребенка по мере присвоения эмоционального опыта» [22, с. 196].

По мнению Л.С. Выготского (1984), эмоциональный опыт человека изменяется и обогащается, совершенствуется по мере его когнитивного, личностного и психофизиологического развития, а также взаимодействия с окружающей действительностью. Социальная ситуация развития определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития.

Для эмоционального опыта субъекта и для его поведения важно, что переживание эмоции, и её вербализации являются различными феноменами, которые могут быть эмпирически разведены. Называние эмоции

рассматривается как результат конструктивных процессов, которые трансформируют перцептивные переживания во внутренний опыт, модифицируя эти переживания.

Адекватная эмоциональная экспрессия является важным фактором поддержания физического и психического здоровья. Сдерживание эмоций способствует возникновению различных заболеваний. В то же время бесконтрольность эмоциональной экспрессии затрудняет межличностное общение. Степень эмоциональной экспрессивности влияет на качество межличностных отношений. Так, чрезмерная сдержанность приводит к тому, что человек воспринимается как холодный, равнодушный, высокомерный, что вызывает у окружающих удивление или неприязнь.

Как отмечает И.А. Романова (1999), самопонимание в целом носит эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер. Следовательно, глубина самопонимания прежде всего обусловлена уровнем развития эмоциональных способностей, которое в свою очередь обеспечивает осознание эмоций.

Осознание эмоций подразумевает их регистрацию в сознании. Однако в сознании регистрируется далеко не всякий эмоциональный процесс и отнюдь не всегда. Исходя из этого, когда мы говорим об осознании эмоций, следует различать два явления:

1) проявление достаточно обособленного и организованного процесса, влияющего на протекание деятельности и переживаемого субъективно (в этом случае человек знает, что он нечто переживает, и это переживание отличается от предыдущих);

2) собственно осознание, которое заключается в знании о своём состоянии, выраженном в словесных (знаковых) категориях. Второй вид осознания лежит в основе процессов контроля над эмоциями, в основе способности предвидеть их развитие, знания факторов, от которых зависит их сила, продолжительность и последствия.

В работах М.Г. Агавелян (2010), М.В. Плешаковой (2011) указывается,

что понимание эмоций взаимосвязано с возможностями их выражения. Овладение языком эмоций требует усвоения общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живёт и работает. Отметим, что понимание эмоций сложнее, чем их выражение.

Л.С. Выготский (1999) считал, что «эмоциональное развитие детей — одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка». Эмоциональное развитие — это ряд взаимосвязанных направлений, каждое из которых имеет свои определенные способы воздействия на эмоциональную сферу и соответственно механизмы включения эмоций [26].

Как отмечает Г.А. Урунтаева (2006), первая социальная эмоция — улыбка появляется у малыша приблизительно к третьей –четвертой неделе, а к трем – четырем месяцам положительные эмоции складываются в «комплекс оживления», представляющий собой специфическое поведение в отношении взрослого. В этот довербальный период радостные эмоциональные реакции ребенка являются главным коммуникативным средством. Необходимо отметить, что до шести месяцев общение вызывает у ребенка только положительные эмоции. Кроме того, негативные эмоциональные переживания взрослого, обращенные к нему, не воспринимаются. И только во втором полугодии своей жизни ребенок начинает дифференцировать эмоциональные состояния взрослого, чутко реагируя на его мимику, интонационную окраску голоса, его действия. На этой основе начинает формироваться симпатия и любовь к близким, как ответная реакция на их теплоту и заботу, ласку и доброжелательное внимание.

Если на первых месяцах жизни реакцию радости вызывает общение с взрослым, то уже после четвертого месяца ее способна вызвать и игрушка.

Побудительным фактором становится новизна предметов, попадающих в непосредственное поле зрения и доступных для манипулирования.

Как и в младенческом возрасте, эмоции ребенка раннего возраста неустойчивы, кратковременны и имеют бурное выражение. Также характерным является эффект «эмоционального заражения». Как отмечает Н.В. Елфимова (1987), эмоции на этом этапе онтогенеза во многом определяют все поведение ребенка, именно поэтому оно так импульсивно и часто непредсказуемо. Примерно в 1,5–2 года начинают закладываться простейшие нравственные эмоции. К 3 годам начинают проявляться эстетические чувства: радость может быть вызвана красивым платьем или цветущим растением, оценки становятся все более независимыми от мнения взрослых.

По мнению В.А. Запорожца (1941), основные изменения в эмоциональной сфере детей наступают на этапе дошкольного детства, это обусловлено установлением иерархии мотивов, появлением новых интересов и потребностей [38]. Чувства ребенка постепенно теряют импульсивность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, и лишь постепенно ребенок осваивает экспрессивные формы выражения эмоций — интонация, мимика, пантомимика. Овладение этими выразительными средствами, кроме того, помогает ему глубже осознать переживания другого.

А. М. Щетининой (2003) было проведено исследование по изучению возрастных особенностей становления экспрессии в детском возрасте и выделены некоторые **типы восприятия эмоций детьми:**

- 1) довербальный (эмоции не обозначаются словами);
- 2) диффузно – аморфный (называют эмоцию, но воспринимают ее изображение нечетко);
- 3) диффузно – локальный (выделяют элемент эмоции), аналитический (опознают эмоцию по элементам);
- 4) синтетический (обобщенное, целостное восприятие эмоции);

5) аналитико –синтетический (выделяют элементы экспрессии и обобщают их).

В исследовании А.М. Щетининой (2003) указывается, что в понимании детьми эмоциональных состояний мимика и пантомимика играют одинаковую роль, общение детей овладевших данными умениями становится более понятным для окружающих их детей и взрослых.

Данные, приведенные в исследовании Р. А. Максимовой (2005), говорят о том, что с возрастом при описании человека дошкольниками чаще используются элементы экспрессии.

В работе А. С. Золотняковой (1979) отмечено, что только в возрасте шести лет ребенок научается дифференцировать представления об экспрессии человека. На первый план в восприятии выступают, те качества в облике, экспрессии и действиях воспринимаемого, которые в данных условиях приобретают особое значение. Структура представлений об эмоциях формируется к концу старшего дошкольного возраста. Представления о модальностях эмоций входят в структуру представлений ребенка об аффективной сфере человека.

Также современные исследователи уделяли большое внимание как невербальной, так и вербальной эмоциональной экспрессии.

В.А. Лабунская (1999) считает, взаимодействие между невербальными и вербальными средствами, отличающееся гармоничностью, соответствующее ситуации общения, ее задачам, выполняет функции поддержки всего акта общения. При определенном соотношении речевого и неречевого поведения может наступить ситуация, которую специалисты в области невербального общения квалифицируют как «ситуация ненормального или нарушенного общения». К такой ситуации приводит избыток неречевых средств, рассогласование между «видимым» и «слышимым»

Эмоциональная экспрессия рассматривается как одна из сторон эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект – это способность чувствовать, осознавать и контролировать эмоциональные импульсы,

которые управляют людьми. Эмоциональный интеллект не противопоставляется интеллекту, это уникальное пересечение обоих процессов. По мнению Д. Карузо, эмоциональный интеллект, включает в себя: осознанность; самообладание; мотивацию; чуткость; коммуникацию.

Согласно Д. Гоулману (1995), структура эмоционального интеллекта включает пять составляющих:

1) идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием;

2) управление эмоциональными состояниями – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными;

3) способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха;

4) способность читать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других;

5) способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их

Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана (1995) иерархична. Так, идентификация эмоций является предпосылкой для управления ими. В то же время одним из аспектов управления эмоциями является способность продуцировать эмоциональные состояния, приводящие к успеху. Эти три способности, обращённые к другим людям, являются детерминантой четвёртой: входить в контакт и поддерживать хорошие взаимоотношения.

По мнению П. Сэловья и Д. Майера (2009), понимание эмоциональной экспрессии можно трактовать как проявление эмоционального интеллекта, включающего способность отслеживать свои и чужие эмоции, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями. Несмотря на существование разных подходов к трактовке эмоционального интеллекта, все авторы имеют в виду способность к познанию эмоционального мира людей [44].

Д.В. Ушаков (2011) считает, что эмоциональный интеллект — может направляться человеком, как на других людей, так и на самого себя и познание собственных эмоций. Именно этот аспект выходит за рамки традиционного понимания социального интеллекта. Эмоциональный интеллект заключается в том, чтобы поставить эмоциональность на службу решению тех или иных задач, формулируемых в рамках рациональной системы поведения. Таким образом, следует ожидать, что условиями высокого развития эмоционального интеллекта должны выступить достаточные показатели общего интеллекта на фоне развитой эмоциональной сферы.

П. Экманом и У. Фризманом (1976) в качестве основы выше названных параметров были выделены пять типов невербального поведения, формируемые по мере развития и созревания ребёнка:

1) «эмблемы» — устойчивые коды, имеют вербальный эквивалент, культурно-специфичны, употребляются осознанно;

2) «иллюстраторы» — связаны с речью, кодом в прямом смысле слова не являются, употребляются как осознанно, так и неосознанно;

3) «регуляторы» — невербальные коды, поддерживающие общение;

4) «экспрессивные» лицевые знаки;

5) «адапторы» — это остаточные формы когда-то целесообразных действий, сопровождающих потребности человека, их функции в общении заключаются недостаточно осознанно в поддержке, защите себя. Употребляются «адапторы» тогда, когда человек находится в состоянии дискомфорта, значение их, как и «иллюстраторов», неустойчиво (потер нос, схватился за мочку уха), появляется в соответствии с контекстом общения.

Несмотря на разные точки зрения отечественных и зарубежных исследователей на предмет становления эмоциональной экспрессии в детском возрасте, ученые сходятся во мнении, что дети постепенно научаются обозначать широкий спектр своих чувств и чувств других людей;

демонстрируют рудиментарное понимание многих типичных эмоциональных переживаний и способность предсказывать эмоциональные реакции[36].

При взаимодействии с окружающими у ребенка появляется необходимость сознательно управлять эмоциональной экспрессией. Таким образом, одной из основных способностей организующих и контролирующих взаимоотношения с окружающим миром является способность распознавать и понимать экспрессивное поведение другого человека. Научаясь, в процессе социализации, использовать определенные выражения лица при взаимодействии, ребенок стремится получить необходимый результат. Использование определенных выражений эмоциональной экспрессии поощряется обществом, и тем самым закрепляется в поведении ребенка.

1.3 Современное состояние изучения проблемы эмоциональной экспрессии детей с перинатальной патологией ЦНС

В настоящее время неуклонно растет число детей, имеющих диагноз перинатальное поражение центральной нервной системы (ПП ЦНС). Данную проблему долгие годы изучали и исследовали отечественные и зарубежные специалисты, такие как: О.К. Агавелян (2004), Ю.Е. Верищев (1969), Д. Голдберг (2007), М.О. Гуревич (1949), Л. Миллер (2000), Г.Е Сухарева (1965), Г.Г. Шанько (2005), Ю.А. Якунин (1976).

Перинатальная энцефалопатия – общее название различных по этиологии или не уточненных по происхождению поражений головного мозга, возникающих в перинатальном периоде. В обозначаемом данное явление термине, предложенном Ю.А.Якуниным (1976), имеется определенная условность: в настоящее время сюда относят патологию антенатального и интранатального периодов.

Г.Г. Шанько (1993) утверждает, что причиной поражения нервной системы могут быть внутриутробная гипоксия, которая вызывает асфиксию

плода и новорожденного; инфекции различной этиологии; травматические, токсические, радиационные, метаболические, стрессовые воздействия. В ряде случаев причиной перинатальной энцефалопатии является несколько обобщенных факторов [40].

М.О. Гуревич (1953) утверждает что, факторы, действующие на головной мозг при внутриутробном развитии нарушают процесс его созревания. В последующем это приводит к изменению потенциальных возможностей ребенка, сказывается на социальной адаптации, образовательной деятельности и эмоциональной сфере.

По мнению Н.Ю. Верхотуровой (2010), эмоциональная сфера рассматривается как одна из базовых предпосылок, определяющих полноценное психическое здоровье ребенка. Богатство эмоциональных переживаний помогает ребенку глубже понять происходящее, более тонко проникать в переживания других людей, их межличностные отношения, способствует познанию самого себя, своих возможностей, способностей, мира окружающих предметов и явлений.

Исследования, проведенные отечественными и зарубежными психологами, показывают, что эмоции играют важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, а также помогают адекватно понимать окружающую действительность, реагировать на нее, управлять своим поведением и деятельностью.

Учеными выделяется, немало причин нервно-психических заболеваний детского возраста. Большое значение занимают повреждения нервной системы, вызванные внутриутробной патологией и родовыми травмами, приводящими к гипоксии (кислородной недостаточности) плода. Р.В. Тоньковой – Ямпольской (2002) доказано, что частота перинатальных повреждений ЦНС достаточно высока и составляет около 65-85%. Несмотря на многочисленные исследования число детей дезадоптированных из – за перинатального поражения неуклонно растет. Также ученые отмечают, что гипоксия плода и новорожденного стабильно занимает ведущее место в

структуре перинатальной заболеваемости и смертности (Г.А. Самсыгина, А.Н. Стрижаков, 1990 г) [101].

Хроническая внутриутробная кислородная недостаточность плода развивается при осложненном течении беременности (Т.С. Кривоногова, Л.К. Черновская 2003). Звеньями патогенеза перинатального поражения ЦНС являются нарушения гомеостаза, метаболизма, гемодинамики и иммунопатологические процессы (С.Н. Супрунец, Л.И. Веримеевич, Ю.Б. Белан, С.В. Бочанцев). Нарушение церебральной гемодинамики – важнейшее патогенетическое звено, определяющее клинические проявления заболевания и предшествующее формированию морфологического дефекта в мозговой ткани (А.Б. Пальчик, Н.П. Шабалов, 2000). Исследователи, занимающиеся изучением патогенеза перинатальных поражений головного мозга, до настоящего времени не пришли к окончательному заключению о том, что является ведущим в генезе церебральных расстройств у новорожденного: гипо – или гиперперфузия мозгового вещества [29].

По мнению ряда авторов, таких как А.Б. Пальчик, Н.П. Шабалов (2000), у детей, перенесших перинатальную гипоксию, либо снижен, либо отсутствует механизм ауторегуляции параметров мозгового кровообращения и внутричерепного давления, поэтому интенсивность мозгового кровотока зависит от уровня артериального давления, которое, с одной стороны, может быть снижено из-за гипоксического повреждения миокарда и гемодинамических нарушений, что формирует ишемическое поражение мозга. С другой стороны, может наблюдаться повышение артериального давления как реакция на гипоксию, что закономерно приводит к увеличению скорости мозгового кровотока и может способствовать развитию кровоизлияния [67].

В дальнейшем согласно исследователям А.А. Волохова (1961) поражение ЦНС проявляются на разных возрастных этапах в виде различных симптомов, которые могут быть проходящими, устойчивыми, а также с возрастом трансформироваться в другие [41].

Учеными выявлено, что перинатальное поражение влияет на эмоционально-волевую сферу, что позволяет выдвинуть ряд синдромов:

Синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости — проявляется усилением спонтанной двигательной активности, беспокойным поверхностным сном, удлинением периода активного бодрствования, трудностью засыпания, частым немотивированным плачем.

Судорожный (эпилептический) синдром — наблюдается имитация безусловных двигательных рефлексов в виде приступообразно возникающих сгибаний и наклонов головы с напряжением рук и ног.

Гипертензионно-гидроцефальный синдром — характеризуется беспокойным сном, обильными срыгиваниями, монотонным плачем в сочетании с выбуханием, усилением пульсации большого родничка и запрокидыванием головы сзади.

Коматозный синдром — проявляются выраженная вялость, снижение двигательной активности вплоть до полного ее отсутствия, угнетены все жизненно важные функции, такие как: дыхание, сердечная деятельность.

Синдром вегето-висцеральных дисфункций — отмечаются частые срыгивания, задержка прибавки массы тела, нарушения сердечного и дыхательного ритма, терморегуляции, изменение окраски и температуры кожных покровов, «мраморность» кожи, нарушение функций желудочно-кишечного тракта.

Синдром двигательных нарушений — наблюдаться нарушение мышечного тонуса, как в сторону его снижения, так и повышения, снижение или чрезмерное усиление спонтанной двигательной активности. Синдром двигательных нарушений сочетается с задержкой психомоторного и речевого развития.

Детский церебральный паралич (ДЦП) — нарушения развития носят, как правило, сложную структуру). Двигательные нарушения при ДЦП выражаются в поражении верхних и нижних конечностей; страдает мелкая моторика, мышцы артикуляционного аппарата. Нарушения речи выявляются

у большинства больных: от легких (стертых) форм до совершенно неразборчивой речи. У 20— 25% детей имеются характерные нарушения зрения: сходящееся и расходящееся косоглазие, нистагм, ограничение полей зрения. У большинства детей отмечается задержка психического развития. У части детей имеют место нарушения интеллекта [89].

Синдромом гиперактивности с дефицитом внимания — характеризуется трудностями сосредоточения на каком-либо деле, дети постоянно отвлекаются. Их активность зачастую слишком бурная и хаотичная.

Тем не менее, поражение центральной нервной системы не исключает и нормального развития ребенка в последующем. Логично предположить, что судьба детей с ППЦНС зависит от ранней диагностики, своевременности и правильности назначения и проведения лечения, так же большое значение имеет грамотная организация внешней среды (Т.И. Покровская, Р.И. Наричина, 1978).

Анализ литературных источников показывает, что при изучении отдаленных последствий ПП ЦНС внимание исследователей привлекали, главным образом, особенности физического развития этих детей неврологические нарушения, в то время как сведения об особенностях развития экспрессии в период дошкольного детства практически отсутствуют.

Нервно-психическое развитие ребенка связано с эмоциями, учеными было доказано, что положительные стимулируют развитие психики, отражаясь на эмоциональном состоянии детей, их социализации и умении правильно использовать коммуникацию при общении.

Период дошкольного детства является сензитивным периодом, во время которого, по мнению В.П. Зинченко (1997) растущий человек наиболее восприимчив к осознанию, усвоению и реализации норм, форм и условий человеческой жизнедеятельности. С этим же связано понятие доминанты в качестве функционирующего уровня центральной нервной системы или, по А.А. Ухтомскому «растревоженного, разрыхленного места нервной системы,

которую представляет собой доминантная констелляция нервных центров». В функционировании доминанты потребностное возбуждение имеет приоритет над стимульным, в результате чего она обретает способность воспринимать стимулы, ранее для нее индифферентные, суммировать и удерживать их. В итоге возникают повышенная возбудимость, повышенная впечатлительность определенной центральной области раздражителя [24].

В связи с этим Ж.И. Шиф (1965) выделяла пять групп детей, имеющих особенности в эмоциональной сфере:

– Агрессивные дети. В конфликтных ситуациях эмоции выражают очень бурно, что проявляется в аффективном поведении, направленных на сверстников.

– Эмоционально расторможенные дети. Эмоции проявляются в мимике, движениях, переключениях от позитивного к негативному эмоциональному состоянию, что нарушает целенаправленность и произвольность деятельности и поведения.

– Эмоционально заторможенные дети. Замкнутые, робкие, ранимые, избегают общения. Их характеризует не выраженность, «бедность» эмоциональных реакций.

В связи с особенностями этих групп исследователями были выявлены основные направления эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста:

– усложнение эмоциональных проявлений и их регулирование в деятельности и поведении;

– формирование моральных и социальных эмоций, происходит становление эмоционального фона психического развития детей, они овладевают навыками эмоциональной регуляции, что позволяет им сдерживать резкие выражения чувств и перепадов настроения.

Несомненно, перинатальное поражение ЦНС оказывает большое влияние на развитие ребенка, это отражается как на здоровье, так и на социальной жизни в целом. Своевременная коррекция, направленная на развитие

эмоциональной сферы в целом положительно влияет на дальнейшее развитие и успешную социализацию в будущем.

Выводы по первой главе:

1. Эмоции рассматриваются как рефлекторная психовегетативная реакция, связанная с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживаний) к ситуации, её исходу (событию) и способствует организации целесообразного поведения в данной ситуации.

2. Эмоциональное реагирование — причинно обусловленное явление, реакция не отдельной системы или органа, а личности и её прошлого апперцептивного опыта в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психических уровней (субсистем) управления и регуляции, относящихся ко всем подструктурам и сторонам личности

3. Экспрессия представляет собой сложный комплекс реакций индивида на явления окружающей действительности, осуществляющийся на психологическом и физиологическом уровнях, затрагивающий все стороны личности и проявляющийся различными видами реакций.

4. Экспрессия, определяется как выразительность; сила проявления чувств, переживаний, а экспрессивные реакции являются внешним проявлением эмоций и чувств человека в мимике, пантомимике, голосе и жестах.

5. В работах современных отечественных и зарубежных авторов указывается, что эмоциональная экспрессия в жизни детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС, играет важную роль. Эмоциональная экспрессия является неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на этой основе поведения и деятельности.

6. Исследования, проведенные отечественными психологами, показывают, что эмоциональная экспрессия играет важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, а также помогает

адекватно понимать окружающую действительность, реагировать на нее, управлять своим поведением и деятельностью.

7. На становление и развитие эмоциональной экспрессии в детском возрасте влияет взаимодействие детей в процессах общения с взрослыми и сверстниками, а также целенаправленное обучение умениям понимать, конструктивно выражать, вербализовать, регулировать и контролировать эмоциональные реакции согласно контексту ситуации.

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС

2.1. Организация, методы и методики исследования

С целью изучения особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС, нами был проведен констатирующий эксперимент.

Эксперимент был организован на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 46 компенсирующего вида. В исследовании приняли участие дети старшей группы, в возрасте пяти и пяти с половиной лет с клиническим диагнозом G96.8. «Перинатальное поражение центральной нервной системы». Всего экспериментом было охвачено 20 детей. Исследование проводилось с 2016 г. – 2018 г.

При определении экспериментальной выборки нами были разработаны следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (в исследовании приняли участие 20 воспитанников ДООУ в возрасте 5 и 5,5 лет).
2. Посещение детьми старшей группы детского сада;
3. Схожесть клинической картины нарушения. Все испытуемые, принявшие участие в исследовании имели клинический диагноз G96.8 «Перинатальное поражение ЦНС».

Экспериментальное изучение особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС, проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Диагностический;
3. Аналитический.

На *подготовительном этапе* нами была изучена медицинская и психолого-педагогическая документация на каждого ребенка, принимавшего

участие в исследовании. Анализ психолого-медико-педагогической документации позволил получить предварительную информацию об испытуемых, вскрыть некоторые особенности эмоционально-личностной сферы, определить структуру дефекта и особенности его влияния на психическое развитие данного контингента детей в процессе обучения и воспитания.

С целью установления контакта с испытуемыми на этом этапе нами использовался метод беседы. Так же проводились ознакомительные беседы с психологом и воспитателями, работающими в данном образовательном учреждении.

На этом этапе воспитанникам была предложена **«Анкета по изучению особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотуровой (2010).**

Анкетный лист направлен на изучение особенностей понимания эмоциональной экспрессии. Использование анкеты позволило раскрыть особенности понимания детьми старшего дошкольного возраста таких эмоциональных реакций как: «радость», «грусть», «страх», «злость», «сердитость», «обида», «удивление», «гордость», «стыд», «зависть», «вина», «волнение», «тревога». В анкете уделялось внимание не только пониманию детьми данных эмоциональных реакций, но и пониманию ситуаций, в которых эти эмоциональные реакции могут проявляться.

В содержание анкеты, представлены 23 вопроса: которые позволяют получить краткие биографические сведения от испытуемых (в. 1–2), и также целевые вопросы (в. 3 – 23), направленные на получение информации по которым нам удалось выявить важные сведения об особенностях понимания детьми своих эмоциональных реакций, их адекватности и предметной соотнесённости.

Обязательным условием анкетирования было использование сильной, доступной для понимания формулировки вопросов и уточнений, а также применение «подкреплений», которые стимулировали испытуемых,

снимали их напряжённость и поддерживали заинтересованность во взаимодействии с экспериментатором. Сведения, полученные нами в результате анкетирования, дополнялись информацией, полученной в ходе использования метода наблюдения за состоянием и поведением детей, что фиксировалось в специально отведённых графах протоколов диагностического обследования. Полученная информация была подвергнута анализу в момент количественной и качественной обработки данных.

При организации исследования нами соблюдались следующие требования:

- Перед проведением диагностики был установлен контакт с ребенком, чтобы снять напряжение и настроить его на выполнение заданий.
- Исследование проводилось в первой половине дня.
- Эксперимент с каждым ребенком длился не более 40 минут.
- Чтобы избежать переутомления ребенка в процессе диагностики были предусмотрены различные виды деятельности.
- В случае затруднений ребенку оказывалась организующая помощь, мотивирующая на выполнения заданий.

Психодиагностический этап включал в себя изучение и оценку особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста. Для этого нами были использованы следующие методики:

1) Методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2009);

2) Методика «Наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара (1978), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

3) Тест «Распознавание эмоций» Т.В. Черediaковой (2007).

Методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2009)

С целью изучения и оценки понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС нами была использована методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2009).

В модифицированном варианте методики, предложенным Н.Ю. Верхотуровой, представлен упрощенный вариант инструкции, материал с графическим изображением эмоциональных реакций и серий сюжетных картинок; добавлен новый этап, предусматривающий изучение и оценку дифференциации и вербализации эмоциональных реакций, изображенных на картинке и их вербализации.

В каждом из рассматриваемых направлений испытуемым предлагались наборы картинок с изображением детей, сказочных персонажей, а также слайды, на которых были ярко выражены эмоциональные реакции: «радость», «гордость», «грусть», «обида», «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «интерес», «юмор», «вина», «стыд», «зависть».

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Экспериментальная работа по первому направлению, предусматривающему изучение и оценку понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке, осуществлялось в два этапа. В первой серии заданий мы определяли актуальный уровень развития детей; во второй серии – их потенциальные возможности – уровень ближайшего развития.

Для изучения и оценки понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке (актуальный уровень развития), испытуемым

предлагался лист со слайдами с графическим изображением на стилизованном лице эмоциональных реакций. Предъявление листа со слайдами сопровождалось вопросами экспериментатора: «Найди и покажи из предложенных картинок эмоциональную реакцию «радость», «страх», «гнев», «тревога», «агрессия» и др. Ответы детей записывались в протоколы.

На втором этапе выполнения заданий (изучение уровня доступности понимания изображения эмоциональных реакций), детям с перинатальной патологией ЦНС предъявлялись серии сюжетных картинок с изображением детей и сказочных персонажей со скрытыми подсказками. В серии сюжетных картинок отображались события и их результат – эмоциональная реакция персонажа. Показ сюжетных картинок сопровождался беседой с ребенком, которая включила в себя выяснение признаков, на которые опираются испытуемые при определении эмоциональной реакции персонажа. В результате беседы экспериментатор определял, насколько правильно дети понимали смысл изображенных на картинке событий, и насколько точно соотносили контекст ситуации с эмоциональной реакцией персонажа. Наводящие вопросы позволяли выяснить не только уровень потенциальных возможностей воспитанников, но и понять причины затруднений.

В беседе мы побуждали детей отвечать, как можно более полно и развернуто. В связи с этим возросла потребность в использовании косвенных и проективных вопросов. Поэтому помимо целевых вопросов нами использовались вопросы, поддерживающие беседу в открытой и проективной форме. Беседа с детьми выстраивалась через проекцию со сказочными персонажами. Применяя проективные вопросы, мы исходили из предложения, что в ответе на такой вопрос испытуемые, идентифицируют себя с гипотетическими персонажами и более открыто выражают свои собственные переживания.

Использование данных приемов способствовало большему раскрытию воспитанников с перинатальной патологией ЦНС, поддержало их мотивацию на диагностирование до конца выполнения задания. Доступность и простота

формулировки вопросов беседы, а также завуалированность целей обследования не вызвали защитных реакций детей и способствовали объективному получению сведений об испытуемых. Объяснение детей анализировались по схеме, с определением того, что они понимают под той или иной эмоциональной реакцией, и насколько правильно соотносят причинно-следственные связи и зависимости между эмоциональными реакциями и внешними условиями. По завершению диагностирования экспериментатор делал вывод о том, какие эмоциональные реакции воспитанники адекватно воспринимают, понимают и лучше осознают причины их возникновения.

На втором этапе выполнения задания детям старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС предлагались две группы картинок. В первой группе присутствовали серии сюжетных картинок с изображением эмоциональных реакций у детей и сказочных персонажей со скрытыми подсказками в виде последовательности событий. Во второй группе – слайды с графическими изображениями на стилизованном лице базовых эмоциональных реакций: «радость», «грусть», «гордость», «обида», «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «интерес», «юмор», «вина», «стыд», «зависть».

Испытуемым предлагалось подобрать к сериям сюжетным картинок соответствующий слайд с графическим изображением эмоциональной реакции и назвать данную эмоциональную реакцию. Полученные ответы фиксировались в протоколы, с последующим их анализом, оценкой понимания и вербализации ребенком, отобранных для исследования эмоциональных реакций.

Методика «Наблюдения за эмоциональными проявлениями»

Й. Шванцара (1978), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010)

В основании методики представлена стандартизированная «Оценочная шкала эмоциональных проявлений» ребенка, в которой по вертикали

расположены эмоциональные проявления, а по горизонтали степень выраженности каждого из них. В модифицированном варианте методики, предложенным Н.Ю. Верхотуровой, в оценочную шкалу были включены, перечень эмоциональных реакций, параметры «интенсивности», «предметности», «длительности», «насыщенности», «дифференцированности», «адекватности», «произвольности», оценочные шкалы уровневой дифференциации и индивидуальные профили эмоционального реагирования.

Изучение и оценка эмоционального реагирования воспитанников по параметру «интенсивность» осуществлялось в соотношении со шкалой уровневой дифференциации, предложенной Й. Шванцарой (1978). Включение параметров «предметность», «длительность», «насыщенность», «дифференцированность», «адекватность», «произвольность» потребовало разработки соответствующих шкал уровневой дифференциации, где: 0 – 1 балла – низкий уровень; 2 балла – уровень ниже среднего; 3 балла – средний уровень; 4 балла – уровень выше среднего; 5 баллов – высокий уровень.

Обработка данных осуществлялась по каждой эмоциональной реакции отдельно по обозначенным параметрам и с учётом оценочных шкал уровневой дифференциации. Все эмоциональные реакции детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС были дифференцированы по отработанным нами критериям, и представлены в индивидуальных «профилях эмоционального реагирования».

Тест « Распознавание эмоций» Т.В. Черediaковой (2007)

Данный тест направлен на проверку способностей распознавания различных видов простых и сложных эмоций. Испытуемому предлагалось рассмотреть 8 рядов картинок с изображениями различных персонажей, связанных между собой какой-либо эмоционально значимой ситуацией. В каждом конкретном случае ребенку необходимо понять эти взаимосвязи на основе анализа эмоциональных состояний, отраженных в мимике каждого из

героев ситуации. Предъявление картинок с различными ситуациями сопровождалось специальными вопросами, которые направляли ребенка в поисках нужного изображения.

При рассмотрении первого ряда, где изображены гномики, ребенку говорят: «Посмотри на этих гномиков и догадайся, кто из них испугался мишку?» Рассматривая второй ряд, ребенка спрашивают: «Кто из гномиков потерял свой портрет?» При этом обращая внимание ребенка на то, что портрет с изображением гномика также находится во втором ряду. При рассмотрении третьего ряда Ребенка спрашивают: «С кем из гномиков подружится девочка?» И далее следовал уточняющий вопрос «Почему?» При рассмотрении четвертого ряда детям давалась следующая инструкция: «Почему изменилось выражение лица у Чебурашки?» — и потом: «Что он чувствует на первой картинке, средней, конце?» При рассмотрении пятого и шестого ряда, детям давалась инструкция: «Кто из друзей передразнивает Бабу-ягу?» и «Кого из них передразнивает (копирует) Баба-Яга?» При рассмотрении седьмого ряда, ребенка просят: «Покажи здесь самую любознательную мартышку, при этом объясняя детям значения слова «любознательная». В восьмом ряду ребенка спрашивают: «Как ты думаешь, удалось вороне достать червячка из трубки или нет и почему?» — и потом: «Посмотри внимательно на ворону, которая улетает, что она чувствует? Как ты думаешь, почему?»

За каждый правильный ответ на первый вопрос к картинке детям начисляется 1 балл. Полный ответ на второй вопрос к 4-й картинке дополнительно оценивается в 2 балла. Если на первый вопрос к 8-й ситуации ребенок обосновывает свой правильный ответ (нет) удачными действиями червяка или какими-либо объективными причинами, но не эмоциями огорчения и досады у вороны, то ответ не засчитывается — 0 баллов («Червяк уполз, и ворона его не достала» или «Трубка тонкая, и ворона не смогла засунуть в нее клюв» и т. д.). Правильное понимание ребенком после второго вопроса связи между любой отрицательной эмоцией вороны

(рассердилась, обиделась, загрустила, расстроилась и т. д.) и ее неудачной попыткой съесть червяка оценивается в 0,5 балла. Ребенку начисляется также 0,5 балла, если на первый вопрос к любой ситуации ребенок сначала давал неправильный ответ, однако позже поправлял его на правильный, не получив одобрения взрослого по поводу первого ответа. Если на первый вопрос к 3-й ситуации ребенок выбирает последнего гномика, то ставится 0,5 балла («Потому, что он рассердился, что девочку обидели»).

Максимальная оценка за тест — 10 баллов. Средний показатель успешности для пяти лет – 4,2.

Кроме перечисленных методов и методик, психодиагностический этап сопровождался применением метода беседы. Данный метод позволил сделать вывод о личностных особенностях детей, их восприятии, понимании и вербализации эмоциональной экспрессии. С помощью уточняющих вопросов мы выясняли правильность понимания воспитанниками инструкции к предлагаемым заданиям диагностических методик, а также имели возможность получить дополнительную информацию о детях, которая имела большое значение при обработке материалов обследования. Проводилось наблюдение за состоянием ребенка в процессе исследования: отмечалось утомление, что служило сигналом к тому, что следует сменить вид деятельности или оказать направляющую помощь. Наибольшая информация нами была получена при использовании метода наблюдения за ребенком в процессе выполнения заданий. Так, например, в процессе ответов на вопросы анкеты ребенок непроизвольно выражает отношение к тому, что он чувствует. Все эти моменты важны будут на этапе интерпретации результатов эксперимента.

На *аналитическом этапе* исследования нами была произведена обработка и интерпретация результатов по методикам констатирующего эксперимента. Данные подвергались количественной и качественной обработке, анализу и сравнению.

2.2 Особенности эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС

На основании анализа психолого-медико-педагогической документации, характеристик и заключений психодиагностического обследования нами были получены данные, которые, по нашему мнению, могут оказывать существенное влияние на особенности проявлений эмоциональной экспрессии у детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы.

В процессе наблюдения за детьми во время игры, нами были замечено, что дети при общении друг с другом используют дразнилки. Проявления косвенной агрессии при сборе игрушек отражались в нанесении ударов по вещам (игрушкам). При общении со взрослыми дети не ощущают границ и могут разговаривать или шутить так, как они это делают между собой. В этом, на первый взгляд, и выражаются трудности общения детей с окружающими.

Следующим этапом был анализ «Анкеты по изучению особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Анализируя анкетные данные, в первую очередь стоит отметить, что дети испытывают трудности в понимании многих основных эмоций, не дифференцируют их между собой, а так же не могут привести пример ситуации, в которых может возникнуть та или иная эмоция. У 16(80%) детей в данной возрастной группе отмечаются трудности вербализации слов, обозначающих эмоциональные реакции, а так же непонимание предметных связей между некоторыми эмоциями и ситуациями, в которых эти эмоции проявляются.

Наиболее узнаваемыми для всех испытуемых оказались эмоциональные реакции «радости» 20 (100%), «страха» 16 (80%), «гнева» 17(85%), «грусти»

17(85%). Большие затруднения вызывают реакции «удивления» 6 (30%), «гордости» 3 (15%), «вины» 5 (25%), «зависти» 4 (20%), «тревоги» 4 (20%), «стыда» 7 (35%) и «интереса» 3 (15%). Кроме этого, нами были выявлены трудности в понимании и вербализации таких эмоциональных реакций как: «сердитость» 14 (70%), «волнение» 11 (55%). Особый интерес представляет эмоциональная реакция «удивления»: при ответе на вопрос «Что бы ты почувствовал, если бы увидел, что из крана вместо воды идет апельсиновый сок? Дети непроизвольно улыбались, но при этом говорили «не знаю». Исходя из этого, можно сделать вывод, что дети 14 (70%) не знают эмоцию «удивления» и не понимают собственное выражение этой реакции. Иными словами, дети старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС понимают абсурдность ситуации, но не знакомы с данной эмоциональной реакцией.

Кроме того, у большинства детей наблюдаются сложности в вербализации названий эмоциональных реакций. Экспериментальное изучение показало, что некоторые дети понимают эмоциональную реакцию, однако затрудняются в ее вербализации. Такие трудности нами были обнаружены в отношении эмоциональных реакций «вины» 13 (65%), «обиды» 14 (70%), «тревоги» 9 (45%).

Следует отметить, что были выявлены трудности в дифференциации таких эмоциональных реакций, как: «гордость» 17 (85%) и «зависть» 16 (80%) отметим, что дети не вербализируют эти эмоциональные реакции, но описывают их словами: «обрадовался», «веселье». На ситуацию, вызывающую «зависть», говорят «расстроился», «обиделся», а ситуацию «стыда» определяют как «обиду». Это свидетельствует о том, что дети данной категории недостаточно знакомы с вербализацией представленных эмоций.

Следует отметить, что 16 (80%) детей отвечают отрицательно на вопрос о том, происходили ли с ними смешные ситуации. Из этого можно предположить два вывода: или дети не запоминают яркие смешные ситуации, или не определяют какие - либо ситуации, как смешные (на что

возможно влияет перинатальное поражение центральной нервной системы). Так же вызвали интерес ответы детей на вопрос «Можно ли назвать историю о том, как один мальчик споткнулся, упал, больно ударился и заплакал – забавной, смешной»? Некоторые дети, несмотря на явный повод к сочувствию, сочли ситуацию смешной. Это указывает на недостаточное развитие эмпатии, сочувствия и сопереживания к окружающим.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что 17 (85%) детей не дифференцируют и неточно вербализуют собственных эмоций, а так же эмоций других людей.

Переходя к анализу результатов исследования по методике «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010) отметим, что дети с большим интересом восприняли данную методику. Игровой сюжет вызывал интерес и желание выполнять задания. Несмотря на активную позицию испытуемых в работе с экспериментатором по данной методике, нами были выявлены некоторые трудности, с которыми сталкивались дети по мере выполнения заданий. Однако помощь, оказываемая нами, позволила повысить результаты выполнения задания у большинства испытуемых. Это может свидетельствовать о том, что у детей с перинатальной патологией ЦНС имеется достаточный уровень потенциальных возможностей. Однако недостаточное количество знаний о дифференциации и вербализации эмоций являются одной из причин затруднений при выполнении второго этапа задания.

Благодаря данной методике, удалось выяснить, что из предложенных эмоциональных реакций, таких как: «радость», «страх», «гнев», «грусть», «обида», «агрессия», «удивление», «гордость», «вина», «юмор», «волнение», «зависть», «тревога», «стыд», «интерес» дети лучше всего распознают и вербализуют реакцию радости 20 (100%), грусти 14 (70%), страха 15 (75%), гнева 15 (75%).

Более сложные эмоциональные реакции, такие как: «интерес» 1 (5%), «гордость» 2 (10%), «тревога» 2 (10%), «стыд» 2 (10%) дети почти не дифференцируют и не используют в активной речи.

Таблица 1. Результаты изучения особенностей восприятия и понимания эмоциональных реакций, детей старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в авторской модификации Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Эмоциональные реакции	Особенности понимания ЭР			
	I серия заданий: (синий)		II серия заданий: (красный)	
	Абс.	%	Абс.	%
Радость	20	100	20	100
страх	15	75	16	80
гнев	15	75	16	80
грусть	14	70	17	85
обида	6	30	11	55
агрессия	5	25	7	35
удивление	4	20	6	30
гордость	2	10	6	30
вина	3	15	8	40
юмор (понимание комического)	11	55	11	55
волнение	3	15	7	35
зависть	2	10	4	20
тревога	2	10	3	15
стыд	2	10	6	30
интерес	1	5	3	15

В данной таблице представлены результаты исследования особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных реакций детьми старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС. Результаты исследования указывают на то, что для детей старшего дошкольного возраста более сложные эмоциональные реакции остаются менее понятными. Кроме этого, анализ результатов исследования показал, что дети данной возрастной группы, лучше понимают более простые

эмоциональные реакции. Наличие данных затруднений при восприятии эмоциональных реакций приводят в последующем к худшей вербализации эмоций.

Полученные нами данные при изучении восприятия и понимания эмоциональных реакций, проиллюстрируем в виде рисунка, изображенного в графике 1.

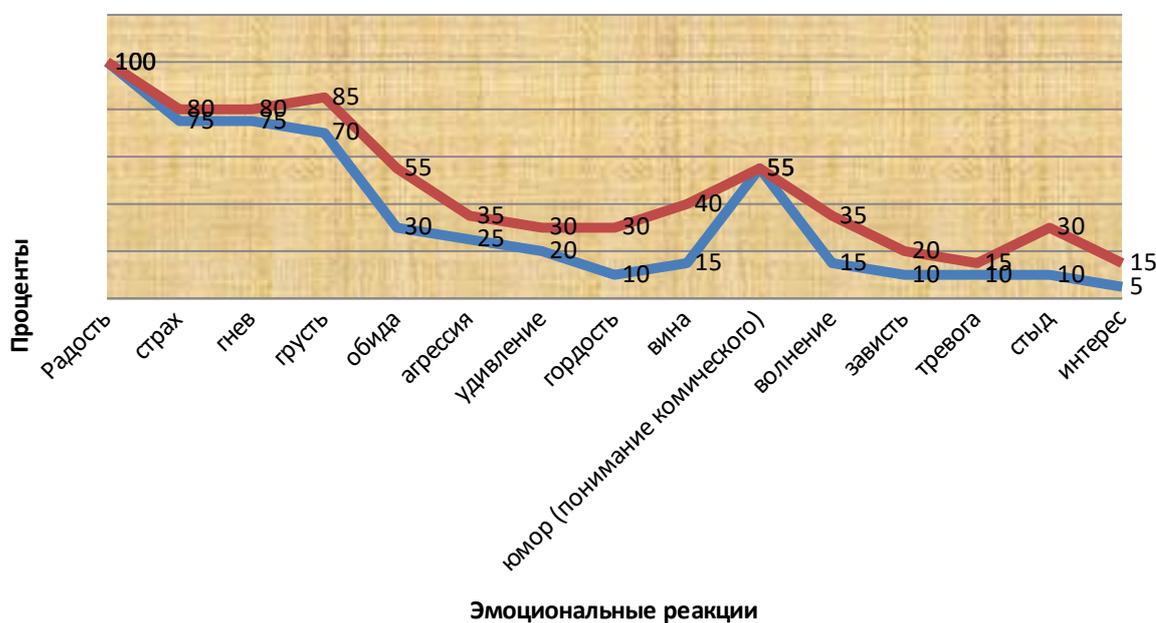


Рисунок 1. График 1. Результаты изучения особенностей понимания эмоциональных реакций детьми старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Исходя из данных представленных по завершении первого этапа заданий, мы можем сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста имеют трудности в понимании и дифференциации эмоциональных реакций: «страха» 11 (55 %), «обиды» 6 (30 %), «агрессии» 5 (25%), «удивления» 4 (20%), «гордости» 2 (10%), «вины» 3 (15%), «волнения» 3 (15%), «зависти» 2 (10%), «тревоги» 2 (10%), «стыда» 2 (10%), «интереса» 1 (5%). Это может указывать на то, что дети недостаточно ориентируются в сложных эмоциональных реакциях из-за недостаточно накопленного ими опыта при общении, а также перинатального поражения центральной нервной системы.

Второй этап выполнения методики был направлен на изучение вербализации эмоциональных реакций детьми старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС. Результаты исследования показали, что среди эмоциональных реакций, представленных на слайдах, дети чаще называли эмоциональные реакции: «радость» 20 (100%), «страх» 16 (80%), «грусть» 16 (80%), «гнев» 17 (85%). Наибольшие затруднения вызывали такие эмоциональные реакции, как: «интерес» 3 (15%), «стыд» 7 (35%), «тревога» 4 (20%), «зависть» 4 (20%). Они наименее представлены в речи испытуемых и являются для детей менее вербализованными.

Наряду с этим было выявлено, что основной причиной затруднений при выполнении всех серий заданий было незнание некоторых основных признаков внешнего экспрессивного выражения эмоциональных реакций.

Реализуемое нами исследование позволило выявить, что у детей имеются трудности в понимании причин эмоционального переживания, трудности в понимании, дифференцировке и вербализации эмоциональных реакций. Полученные нами данные, продемонстрируем в виде таблицы по второму этапу заданий.

Таблица 2. Результаты изучения особенностей вербализации эмоциональных реакций детьми старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в авторской модификации Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Эмоциональные реакции	Особенности вербализации ЭР			
	I серия заданий: (синий)		II серия заданий: (красный)	
	Абс.	%	Абс.	%
Радость	20	100	20	100
страх	18	90	19	95
гнев	17	85	18	90
грусть	17	85	17	85
обида	14	70	16	80
агрессия	11	55	15	75
удивление	8	40	12	60
гордость	5	25	8	40
вина	12	60	17	85

юмор (понимание комического)	16	80	17	85
волнение	10	50	16	80
зависть	6	30	10	50
тревога	9	45	12	60
стыд	13	65	13	65
интерес	4	20	8	40

При исследовании вербализации, мы установили, что дети лучше вербализуют не только простые, эмоциональные проявления, но и наиболее сложные после пояснительных разъяснений. Представим полученные данные в виде графика:

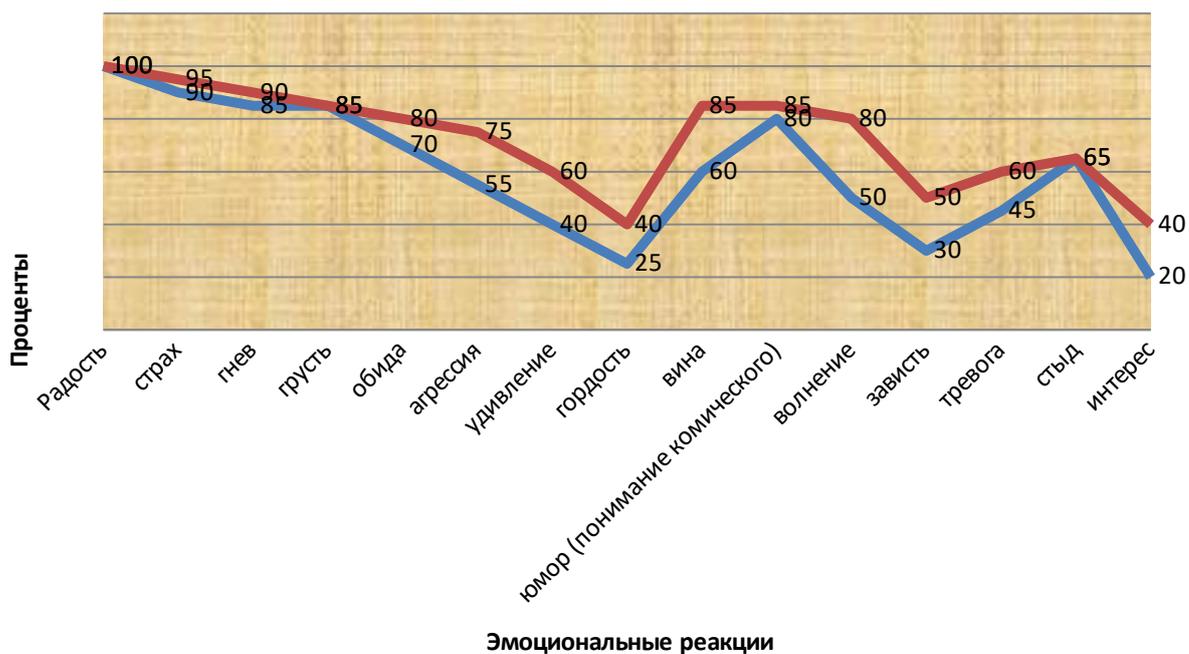


Рисунок 2. График 2. Результаты изучения особенностей вербализации эмоциональных реакций детьми старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010).

В ходе исследования, мы выяснили, что основной причиной, затрудняющей правильную вербализацию эмоций, у детей старшего дошкольного возраста, с перинатальным поражением центральной нервной системы, является незнание основных признаков вербализации той, или иной эмоции. Детям данной возрастной группы известны наиболее простые

эмоции, которые в полной мере не способны выразить весь спектр эмоций, испытываемый детьми с данной патологией.

Проводя анализ исследования результатов особенностей вербализации, эмоциональных реакций отметим, что у детей старшего дошкольного возраста сохраняются трудности при вербализации таких эмоциональных реакций, как: «удивление» 8 (40%), «гордость» 5 (25%), «вина» 12 (60%), волнение 10 (50%), зависть 6 (30%), «тревога» 9 (45%), интерес 4 (20%). Это свидетельствует о том, что соответствующий уровень вербализации может достигаться только при правильном понимании и дифференциации эмоций.

Проводя анализ результатов исследования по методике «Наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара (1978), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010) отметим, что данная методика направлена на отслеживание эмоциональных проявлений у детей старшего дошкольного возраста. При проведении данной методики нами был применен метод наблюдения. Полученные результаты эксперимента записывались в индивидуальных «Профилях эмоционального реагирования». В нашей работе они представлены в Приложении 2.

Результаты данной методики позволили выявить, какие эмоциональные реакции являются наиболее приемлемыми и насколько они понятны и выражены у детей данной возрастной группы. Наиболее выраженными параметрами оказались: «интенсивность», «предметность» и «длительность», тогда как такие параметры как: «насыщенность» и «дифференцированность» оказались менее выраженными.

В шкале «интенсивность» результаты исследования наблюдаются в показателях веселости 50 (12,5%), боязливости 50 (12,5%), жестокости 50 (12,5%), агрессивности 50 (12,5%), заинтересованности 49 (12,2%). Полученные результаты свидетельствует о том, что дети лучше вербализуют наиболее контрастные как положительные, так и отрицательные по знаку эмоциональные реакции. Наиболее низкими показателями интенсивности в группе испытуемых оказались

«завистливость» 20 (5%), «эмпатийность» 20 (5%), «сопереживательность» 20 (5%), «отзывчивость» 20 (5%). Испытуемые практически не дифференцируют данные эмоциональные реакции у других людей.

Достаточно низкие показатели предметной соотнесенности эмоциональных реакций у всех испытуемых были выявлены в отношении эмоциональных проявлений «эмпатийности» 20 (5%), «завистливости» 20 (5%), «сопереживательности» 22 (5%), «тревожности» 28 (7%), «гордости» 28 (7%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети слабо проводят аналогии между данными эмоциональными реакциями и их внешними причинами.

Наиболее высокие показатели осознания эмоциональных проявлений нами были зарегистрированы в отношении «веселости» 50 (12,5%), «тоскливости» 41 (10,2%), «обидчивости» 59 (14,7%), «заинтересованности» 46 (11,%) .

Анализ результатов исследования эмоциональных реакций по параметру «длительности» позволил установить, что у всех испытуемых наиболее высокие показатели были в проявлениях «обидчивости» 61 (15,2%), «жестокости» 46(11,5%), «любопытности» 44 (11%), «веселости» 44 (11%), это может говорить о том, что у детей на протяжении длительного времени преобладают положительные и отрицательные эмоциональные реакции.

Достаточно низкий уровень длительности был отмечен в проявлениях «сопереживательности» 21 (5,2%), «эмпатийности» 26 (6,2%), «понимании комического» 24 (7%), что характеризует повышенную эмоциональность детей.

Низкие показатели «завистливости» 28 (7 %), «сопереживательности» 28 (7%), «отзывчивости» 26 (6%) были выявлены в шкале «насыщенность», исходя из данных результатов, мы можем сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС испытывают затруднения не только в понимании данных эмоциональных

реакций, но и в их экспрессивном выражении. Мимическое проявление данных эмоциональных реакций ограничиваются малым использованием экспрессивных средств, для их передачи. Наиболее высокие показатели зарегистрированы в отношении «обидчивости» 63 (15,7%), «веселости» 46 (11,5%), «восторгаемости» 42 (10,5%).

Другим, не менее важным параметром в оценке эмоционального реагирования был параметр «дифференцированности эмоциональных реакций». Показатели его выраженности: «веселость» 44 (11%), «обидчивость» 50 (12,5%), «жестокость» 44 (11%), «агрессивность» 44 (11%), «любопытность» 44 (11%). Самыми низкими показателями дифференцированности эмоциональных реакции, оказались такие реакции как: «понимание комического» 23 (5,7%), «стыдливость» 29 (7,2%), «робость» 30 (7,5%). Данные результаты свидетельствуют о том, что дети лучше понимают простые для восприятия, базовые контрастные эмоции, экспрессивное проявление которых ярко выражено через комплекс выразительных средств в отличие от эмоций, имеющих более тонкие дифференцированные проявления.

Анализ, проведенный по шкале «адекватность» позволил нам выявить, что наибольшую степень выраженности составили: «обидчивость» 49 (12,2%), «веселость» 42 (10,5%), «вспыльчивость» 40 (10%), «боязливость» 40 (10%), «заинтересованность» 45 (11,2%), «восторгаемость» 43 (10,7%). Наиболее низкие результаты были зарегистрированы нами в отношении: «завистливости» 28 (7%), «эмпатийности» 26 (6,5%), «тревожности» 21 (5,2%).

Оценка результатов произвольности позволил нам сделать вывод о том, что у детей преобладает эмоциональная реакция «веселости» 40 (10%), «гневливости» 38 (9,5%), «жестокости» 46 (11,5%), «заинтересованности» 43 (10,7%). Минимальное количество показателей были выявлены в отношении «понимания комического» 25 (6,2%), «сопереживательности» 28 (7%), «гордости» 26 (6,5%).

Далее перейдем к анализу результатов исследования полученных нами по тесту «Распознавание эмоций» Т.В. Черediaковой (2007). Оценка полученных данных свидетельствует о способности детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС к распознаванию различных видов простых и сложных эмоций. Отметим, что экспериментальная работа осуществлялась в двух направлениях: изучение понимания эмоциональных реакций и их вербализации.

Полученные результаты исследования особенностей понимания и вербализации эмоциональной экспрессии позволили выявить, что 14 (70%) детей лучше дифференцируют положительные и отрицательные по знаку эмоции, такие как: «гнев», «радость», «злоба».

Сложные эмоциональные реакции, такие как: «настороженность» 2 (10%), «интерес» 2 (10%) определили лишь два ребенка. Интеллектуальные эмоции: «любопытность» 11 (55%) дети дифференцируют, но после объяснения данного слова. Дети плохо ориентируются в мимике изображенных на картинке персонажей, что свидетельствует о неумении дифференцировать чужие эмоциональные реакции.

Данные полученные нами при проведении данного теста соотносятся с результатами методики «наблюдения за эмоциональными переживаниями» Й. Шванцара (1978), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010) так например, мы выявили что 14 (70%) детей лучше дифференцируют и вербализуют положительные и отрицательные эмоции. А более сложные эмоциональные реакции такие как, «интерес», «удивление» остаются для детей менее дифференцированными.

Таблица 3. Результаты изучения понимания эмоциональных реакций детей старшего дошкольного возраста, с ПП ЦНС по тесту распознавания эмоций Т.В. Черediaковой (2007).

Испытуемые	Понимание ЭР	
	Абс.	%
Ф. И.		
Лиза Г.	3	30
Максим Л.	3,8	35
Софья И.	3,8	35
Яна С.	4,5	55
Рома С.	4,2	50
Илья С.	4,5	55
Рома М.	4,3	53
Лиза В.	3,8	35
Ксюша Т.	3,5	33
Вороника К.	3,5	33
Гоша К.	4	48
Даша Л.	4,5	55
Лиза Б.	4	48
Ваня Б.	3,5	33
Ксюша Г.	4,1	49
Слава Г.	3,8	35
Илья А.	3,5	33
Катя М.	3	30
Лера А.	3,8	35
Диана З.	4,2	50

Анализируя данные, приведенные нами в таблице 3, следует отметить, что показатель успешности снижен у 13 (65%) детей и лишь у 7 (35%), показатель приближен к среднему показателю успешности или превышает его. Это может указывать на то, что дети более старшего возраста лучше понимают эмоциональные проявления, чем дети, находящиеся с ними в одной группе, но в меньшей возрастной категории.

Таблица 4. Результаты изучения особенностей понимания эмоциональных реакций детьми старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС по «Тесту распознавания эмоций» Т.В Чередняковой (2007).

Ряд	Предлагаемые	Понимание ЭР
д		

ситуации			
№		Абсолютное значение	Значение в %
1	«Посмотри на этих гномиков и догадайся, кто из них испугался мишку?»	14	70
	«Кто из гномиков потерял свой портрет?»	12	60
3 ряд	«С кем из гномиков подружится девочка? Почему?»	8	40
4 ряд	«Почему изменилось выражение лица у Чебурашки?»	2	10
5 ряд	«Кто из друзей передразнивает Бабу-ягу?»	11	55
6 ряд	«Кого из них передразнивает Баба – яга?»	12	60
7 ряд	«Покажи здесь самую любознательную мартышку?»	11	55
8 ряд	«Как ты думаешь, удалось ли вороне достать червячка из трубки или нет и почему?»	3	15

Исследуя распознавание эмоций у детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы, мы выявили что, дети плохо понимают сложные эмоциональные реакции, во время прохождения заданий они недостаточно внимательны к нюансам экспрессивного выражения эмоций, что в большей мере ограничивает правильное понимание нарисованной мимики, и как следствие, затрудняет правильную вербализацию в последующем.

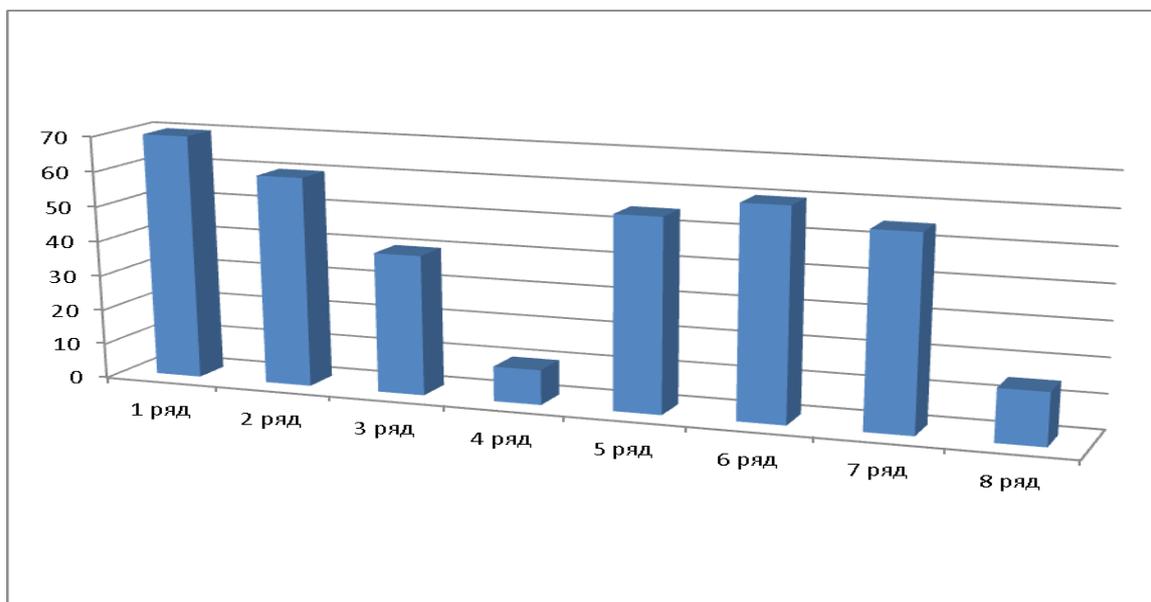


Рисунок 5. Гистограмма 1. Результаты изучения особенностей понимания эмоциональных реакций детьми старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС по «Тесту распознавания эмоций» Т.В Черediaковой (2007).

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальное поражение ЦНС, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 46 компенсирующего вида г. Красноярска. В исследовании приняли участие дети пяти с клиническим диагнозом G96.8 «Перинатальное поражение центральной нервной системы».
2. Для достижения цели исследования мы использовали следующие методики:
 - «Анкета для детей старшего дошкольного возраста по изучению особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотуровой (2009);

– Методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998) в авторской модификации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

– Методика «наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара (1978), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

– Тест «Распознавание эмоций» Т.В. Чередняковой (2007).

3. В результате экспериментального исследования было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста, с ПП ЦНС присутствуют трудности в межличностном эмоциональном общении связанные с недостаточным пониманием собственных эмоций и эмоций окружающих.
4. Анализ результатов применения «Анкет по изучению особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотуровой (2010) показал, что дети испытывают трудности в понимании многих базовых эмоций, не дифференцируя их между собой. Отмечается, что у 65% присутствуют трудности в вербализации слов, обозначающих эмоции. Наиболее дифференцированными и узнаваемыми эмоциональными реакциями являются радость (100%), грусть (75%). Менее дифференцированными оказались гордость (10%), вина (25%), зависть (10%).
5. Анализ результатов исследования по «изучению понимания эмоциональных реакций изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998) в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010) показал, что для детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС остаются не дифференцированными эмоциональные реакции гордости (5%), интереса (10%), стыда (10%). Однако после показа демонстрационного материала дети лучше дифференцируют эмоциональные реакции и уже такие реакции как интерес узнают (5%), стыд (35%), зависть (20 %). Исследование позволило выявить, что у детей имеются трудности в понимании причин эмоциональных переживаний и несоответствия эмоциональных реакций.

6. Анализ методики «Наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара позволил выявить, что наиболее преобладающими являются реакции веселости (12,5%), обидчивости (14,7%), боязливости (12,5%). Наименее выраженными оказались такие эмоциональные реакции, как: «гордость» (7%), «завистливость» (5%), «эмпатийность» (5%).
7. Использование теста «Распознавание эмоций» Т.В. Чередняковой свидетельствует, что у детей старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС средний показатель успешности распознавания эмоций снижен и в среднем составляет 3,8 баллов из возможных. Полученные результаты исследования позволили выявить, что дети лучше дифференцируют положительные и отрицательные эмоции по знаку (контрастные), имеющие ярко выраженную полюсную окраску, а сложные эмоциональные реакции, такие как: «настороженность», «внимание», «интерес» определяют лишь 10%. Интеллектуальные эмоции дифференцируют 55%, но после специальных разъяснений.

Глава III Психологическая программа по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС

3.1 Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста имеющих с перинатальной патологией ЦНС

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные об особенностях эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС свидетельствуют о необходимости разработки специальной психологической программы по их своевременной коррекции. Своевременная коррекция имеющихся отклонений у данного контингента дошкольников позволит достичь их успешной социализации в современном обществе.

Принципы психокоррекционной работы с детьми основаны на фундаментальных положениях общей, возрастной и специальной психологии: личность – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) [46]:

1. *Принцип единства коррекции и развития* означает, что целенаправленная коррекционная работа осуществляется только на основе клинико-психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка с учетом возрастных закономерностей развития и характеристики нарушений.
2. *Принцип единства диагностики и коррекции*: цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного изучения ребенка, его дифференциально-диагностического исследования.

3. *Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации.* Вся система коррекционной работы призвана компенсировать нарушения в развитии и направлена и на реабилитацию, и на социальную адаптацию ребенка с проблемами.
4. *Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития.* Определяет индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сензитивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.
5. *Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия.* Выбор методов, композиция модели из нескольких методов определяется в зависимости от целей, задач программы оказания ребенку помощи, возрастных индивидуальных особенностей и организации условий проведения.
6. *Принцип личностно ориентированного и деятельностного подхода.* Основан на признании развития личности в деятельности, а также того, что активная деятельность самого ребенка в рамках ведущей для его возраста деятельности является движущей силой его развития (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.Н. Мясищев и др.).
7. *Принцип оптимистического подхода.* Предполагает организацию «атмосферы успеха» для ребенка, веры в положительные результаты, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.
8. *Принцип активного вовлечения ближайшего социального окружения.* Развитие ребенка происходит в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Особенности межличностных отношений, общения, форм совместной деятельности и способов ее осуществления составляют важнейший компонент развития, определяют зону его ближайшего

развития. Успех коррекционной работы с ребенком, как и другие составляющие, зависит и от сотрудничества с родителями.

П.В. Симонов (1999) выделяет особенности проведения психокоррекционной работы:

- Смысл психологической коррекции – не изменить ребенка, а создать условия для его полноценного развития;
- Психологическая коррекция эффективна в том случае, если она ориентирована не на отдельные свойства личности, а на целостную систему значимых отношений, поэтому в коррекционной работе желательно участие семьи, учителей, сверстников данного ребенка;
- План коррекционных мероприятий должен строиться с учетом возраста, то есть в процессе коррекции должна осуществляться та деятельность, в которой наиболее полно раскрываются актуальные потребности возраста[48].

В психокоррекционной практике существует два основных подхода к преодолению эмоциональных проблем, в том числе и у детей:

1) формирование конструктивных способов поведения в трудных для человека ситуациях, а также обучение овладению приемами, позволяющими лучше понять эмоции других людей;

2) укрепление уверенности человека в себе, развитие позитивной самооценки, забота о личностном росте. На практике эти приемы в чистом виде встречаются редко, однако, как правило, один из них является ведущим. Форма работы может быть групповой или индивидуальной. Выбор той или иной формы проведения коррекционной работы зависит от направлений и целей работы, а так же от личностных особенностей детей, участвующих в коррекционном процессе.

Ввиду того, что психическое и эмоциональное развитие детей происходит под влиянием среды, взаимодействие с детьми в процессе психокоррекции должно строиться с учетом психотерапевтической поддержки – на это указывали С.Ю. Бенилова и Л. Р. Давыдович (2005).

Поэтому в процессе психокоррекции целесообразно использование методов гуманистической направленности:

1. Гештальт-терапия;
2. Игротерапия;
3. Арт-терапия.

Гештальт-терапия предлагает формирование целостной личности ребенка и его адаптацию к окружающему миру. Гештальт-терапия строится с учетом ряда принципов:

- коррекции нарушений контактов в системе «организм — среда»;
- освобождения от внутреннего эмоционального напряжения;
- умения решать проблемы, возникающие в настоящий момент, то есть «здесь и теперь»;
- восстановления целостности личности ребенка;
- адаптации ребенка к окружающему миру.

Коррекция осуществляется через трансформацию неконструктивных форм поведения в конструктивные. Этот метод позволяет ребенку научиться, не только защищать себя, но и развить гибкость поведения, способность выбирать адекватные способы реагирования. Гештальт-терапия приведет ребенка к осознанию собственных эмоциональных реакций, научит адекватно воспринимать ответную реакцию с учетом условий происходящего. Осознание не только собственных эмоций, но и эмоций собеседника позволяет детям сделать выбор о том, как договориться с собеседником.

Игротерапия позволяет создать ситуации, способствующие развитию творческих способностей, формированию элементов социального поведения обучению детей позитивному и продуктивному общению со сверстниками в специально смоделированных, значимых для них ситуациях.

При проведении занятий по развитию эмоциональной экспрессии с использованием игровой терапии обязательным является:

- создание условий для взаимодействия с детьми и взрослыми;
- формирование умения выражать свое доброжелательное отношение к собеседнику путем ласкового дотрагивания, поглаживания, заглядывания в глаза.

М.А. Панфилова (2001) подчеркивает, что в игре преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм и развивается произвольность поведения. Ребенок, принимая роль какого-либо персонажа, героя учитывает особенности его поведения, его позицию. Ребенку необходимо согласовывать свои действия с действиями персонажа – партнера по игре. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки у дошкольника. Разыгрывая роль, ребенок стремится приблизить ее к эталону. Воспроизводя типичные ситуации взаимоотношений людей в социальном мире, дошкольник подчиняет свои собственные желания, импульсы и действует в соответствии с социальными образцами. Это помогает ребенку постигать и учитывать нормы и правила поведения [76].

Целям игровой психокоррекции, по мнению Б.Д. Карвасарского и А.И. Захарова(1986), служит перенос отрицательных эмоций и качеств ребенка на игровой образ. Дети наделяют персонажей собственными отрицательными эмоциями, чертами характера, переносят на куклу свои недостатки, которые доставляют им неприятности [89].

Арт-терапия применяется для коррекции эмоционально-поведенческих расстройств ребенка. В арт-терапии основным фактором воздействия является фактор художественной экспрессии, который связан с выражением чувств, потребностей и мыслей ребенка посредством работы с различными изобразительными материалами и создания художественных образов.

Целью арт-терапии является оздоровление взаимоотношений родителей и детей, предупреждение, редуцирования эмоционально-

поведенческих расстройств у детей, повышения их самооценки, раскрытие интеллектуального и творческого потенциалов.

Сказкотерапия представляет собой методику «лечения сказками», которая заключается в поиске смысла, расшифровке знаний о мире, системе взаимосвязей в нем. Сказка стимулирует процесс порождения идей для решения непростых жизненных ситуаций.

В психокоррекционном процессе с детьми, имеющими перинатальное поражение центральной нервной системы, наиболее эффективными видами арт-терапии представляет сказкотерапия.

О.В. Мавлянова (2011) акцентирует внимание на том, что при коррекции эмоциональных проявлений важны не только коррекционно-развивающие занятия, но и обучающие, строящиеся на том, что дети на этих занятиях должны получать знания об эмоциях. Обучающие занятия должны быть направлены на развитие представлений об эмоциях, обучение детей распознаванию эмоций других людей по жестам и мимике [62].

В заключение необходимо отметить, что процесс психолого-педагогической коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС должен строиться с учетом всех методологических принципов. Целесообразно комплексное системное воздействие специалистов разных профилей, необходим учет негативных факторов развития и воспитания ребенка. Требуется создание коррекционного пространства с включением специалистов и родителей. Это позволит устранить эмоционально-поведенческие расстройства, раскроет способности и поможет изменить стереотипы поведения ребенка, повысит самооценку, мотивацию к активной интеллектуальной деятельности, повысит продуктивность познавательной деятельности и укрепит его адаптационные механизмы.

3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС

Изучив принципы, основные подходы, используемые в современной психологии для коррекции эмоционально-личностной сферы в детском возрасте, нами была разработана программа по коррекции особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы.

На основании результатов экспериментального изучения особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС, нами были определены следующие основные **направления коррекционной работы:**

1. Расширение знаний о базовых эмоциональных реакциях, их предметной соотнесенности и дифференциации;
2. Расширение знаний об экспрессивных выразительных средствах и научение выражению собственных эмоциональных реакций с их помощью;
3. Развитие восприятия эмоциональных реакций других людей по внешним экспрессивным признакам;
4. Формирование умений управлять эмоциональной экспрессией в ситуациях межличностного общения со сверстниками.

В основу психокоррекционного воздействия нами были отобраны методы игротерапии и сказкотерапии.

В структуру психокоррекционных мероприятий нами были включены следующие виды игр: коммуникативные игры; игры по развитию эмоционального контакта; театрализованные игры, сказкотерапия

Таблица 5. Направления и средства реализации психологической работы по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с ПП ЦНС.

№	Направление работы	Средства реализации
1	Расширение знаний о базовых эмоциональных реакциях, их предметной соотнесенности и дифференциации.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие элементарных знаний о базовых эмоциональных реакциях; - Обогащение словаря воспитанников за счет слов, обозначающих базовые эмоциональные реакции; - Развитие умений понимать причинную обусловленность эмоциональных реакций; - Развитие умений дифференцировать эмоциональные реакции.
2	Расширение знаний об экспрессивных выразительных средствах и научение выражению собственных эмоциональных реакций с их помощью.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие умения осознавать собственные эмоциональные переживания, сопровождающие их эмоциональные реакции, и причины, их вызывающие; - Обогащение опыта эмоционального реагирования через использование внешних экспрессивных средств.
3	Развития восприятия эмоциональных реакций других людей по внешним экспрессивным признакам.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие умений понимания эмоциональных реакций по мимике, пантомимике, выразительным движениям; - Развитие умений адекватного понимания эмоциональных реакций окружающих; - Развитие эмпатии и сопричастного переживания к окружающим людям.
4	Формирование умений управлять эмоциональной экспрессией в ситуациях межличностного общения со сверстниками.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие внимания к самому себе, к своим эмоциональным реакциям и причинам, их обуславливающим; - Развитие представлений о способах конструктивного выражения собственных эмоциональных реакций; - Развитие умения адекватно выразить свои эмоциональные реакции; - Обогащение опыта эмоционального

Коммуникативные игры. Примеры игр: «Паровозик с клоунами», «Смелые мышки», «Дракон кусает свой хвост», «Пиктограммы» (М.А. Панфилова, 2001) [76]; «Ловля моли», «Здравствуй», «Комплименты», «Я радуюсь, когда», «Лото настроений», «Что было бы, если бы», «Испорченный телефон». (О.Н. Истратова, 2007) [46];

Игры на развитие эмоционального контакта. Примеры игр: «Веселые клоуны», «Да и нет не говорить», (М.А. Панфилова, 2001) [76]; «Мы тебя любим», «Ласковое имя», «Назови похожее», (М.Н. Заостровцева, Н.В. Перешеина, 2006) [24]; «Доброе животное», «Волшебный мешочек» (Л.Н. Кряжева, 1997)

Театрализованные игры. Примеры игр: игры-сказки «О рыбаке и рыбке», «Воробьиная семья», «Три поросенка» (М.А. Панфилова, 2001) [76].

Упражнения. Примеры упражнений: «Способы повышения настроения», «Мое настроение», «Новая кукла», «Фокус» (Л.Н.Кряжева 1997); «Про Таню», «Золушка», «Один дома». (М.Н. Заостроецева 2006)

Данные игры и занятия можно включить в программу по коррекции познавательных процессов или же объединить их в один, направленный на коррекцию эмоционального экспрессии, комплекс.

Согласно Е.С. Слепович, игры оказывают положительное корректирующее влияние на развитие детей при соблюдении ряда условий:

1. Они должны быть доступны по сюжету и движениям, представлять интерес для учащихся, подготавливать их к дальнейшей работе.
2. Игры следует подбирать с учётом психофизических и возрастных особенностей детей.
3. Перед их проведением необходима подготовительная работа, направленная на уяснение правил игры, сюжетной линии, конечной цели.
4. Необходимо руководить игрой, оказывать дифференцированную помощь и при необходимости совместно с учащимися исполнять игровые действия.

5. Все типы игр требуют хорошего оснащения.

По мнению ряда авторов, использование игровых приёмов в социально-ролевом взаимодействии позволяет организовать коррекционный процесс по формированию умений регуляции эмоциональной экспрессии старших дошкольников с перинатальным поражением центральной нервной системы. В структуру психокоррекционных мероприятий нами были включены следующие виды сказок: «Талисман», «Песчаный вулкан», «Дело не в точках», «Праздник дружбы», «Полет на воздушном шаре», «Мудрая песчаная горка», «Волшебство мастера».

С целью закрепления новых форм эмоциональной экспрессии, развития у детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС способностей оценить свое поведение на завершающем этапе каждого занятия, необходимо проводить рефлексивный анализ деятельности совместно с детьми.

Кроме представленных нами методов и приёмов работы, методическое оснащение по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы могут пополнить другие арт-терапевтические методы, игры и игровые упражнения.

Комплекс рекомендаций по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС

Для своевременного развития эмоциональной экспрессии нами был разработан комплекс занятий направленный на понимание, дифференцировку и вербализацию эмоциональных реакций.

Занятие № 1.

1. «Здравствуй»;
2. «Зеркало»;

3. «Мы тебя любим»;
4. «Улыбнитесь. Скажите добрые слова друг другу».

Занятие № 2.

1. «Следуй за лидером»;
2. «Котенок выздоровел, котенок заболел»;
3. «Объятия»;
4. «Горячий стул».

Занятия № 3.

1. «Здравствуй»;
2. «Хороший друг»;
3. «Ласковое имя»;
4. «Прекрасный сад».

Занятие № 4.

1. «Комплименты»;
2. «Чувства животных»;
3. «Жужа»;
4. «Три поросенка».

Занятие № 5.

1. «Воображаемый зверь»;
2. «Поймай рыбку»;
3. Пчелкины шалости»;
4. «Хороший друг».

Занятие № 6.

1. «Здравствуй»;
2. «Чувства»;
3. «О рыбаке и рыбке»;

4. «Клоуны ругаются».

Занятие № 7.

1. «Заколдованный ребенок»;
2. «Ловля моли»;
3. «Улыбнитесь. Скажите добрые слова друг другу»;
4. «Чувства».

Занятие № 8.

1. «Доброе животное»;
2. «Брыкающаяся лошадка»;
3. «О рыбаке и рыбке»;
4. «Жужа».

Занятие № 9

1. «Чувства животных»;
2. «Хороший друг»;
3. «Ловля моли»;
4. «Объятия».

Занятие № 10

1. «Здравствуй»;
2. «Чувства»;
3. «Где мы были, не расскажем, а что делали, покажем»;
4. «Заколдованный ребенок».

Занятие № 11

1. «Пиктограммы»;
2. «Я радуюсь, когда»;
3. «Назови похожее»;
4. «Что было бы, если бы».

Занятие № 12

1. «Волшебный мешочек»;
2. «Испорченный телефон»;
3. «Лото настроений»
4. «Пиктограммы».

В комплекс рекомендаций направленных на коррекцию эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы, были включены упражнения и сказки направленные как на управление своими эмоциями, так и на осознание чужих эмоций.

Занятие № 13

1. «Способы поднятия настроения»;
2. «Новая кукла»;
3. «Фокус».
4. «Про ёжика Витю»

Занятие № 14

1. «Моё настроение»;
2. «Про Таню»;
3. «Золушка».
4. «На маленькой полянке»

Занятие № 15

1. «Один дома»;
2. «Моё настроение»;
3. «Фокус».
4. «Путешествия медвеженка»

С целью закрепления новых эмоциональных реакций, у детей старшего дошкольного возраста на завершающем этапе каждого занятия необходимо провести рефлексивный анализ деятельности совместно с детьми.

Кроме представленных нами методов и приёмов работы, методическое оснащение по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС могут пополнить и другие терапевтические методы, игры и игровые упражнения.

Выводы по третьей главе:

1. На основании анализа, выявленных в процессе констатирующего эксперимента особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальную патологию ЦНС, нами были разработаны методические рекомендации по их коррекции.

2. Разработку методических рекомендаций предлагаем осуществлять на основе методологических принципов общей и специальной психологии и педагогики:

- 1) Принцип единства коррекции и развития;
- 2) Принцип единства диагностики и коррекции;
- 3) Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации;
- 4) Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития;
- 5) Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия;
- 6) Принцип лично-ориентированного и деятельностного подхода;
- 7) Принцип оптимистического подхода;
- 8) Принцип активного вовлечения ближайшего социального окружения.

3. В качестве основных направлений работы по коррекции эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы нами были определены:

1) Расширение знаний о базовых эмоциональных реакциях, их предметной соотнесенности и дифференциации;

2) Расширение знаний об экспрессивных выразительных средствах, научение выражению собственных эмоциональных реакций;

3) Развитие восприятия эмоциональных реакций других людей по внешним экспрессивным признакам;

4) Формирование умений управления эмоциональной экспрессией в ситуациях межличностного общения со сверстниками.

4. Реализация психокоррекционной работы возможна с использованием арт – терапии и игровых методов и приёмов.

5. В структуру психокоррекционных мероприятий нами были включены следующие виды игр: коммуникативные игры; психогимнастические этюды; игры по развитию эмоционального реагирования и эмоционального контакта; театрализованные игры.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено изучению особенностей эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальное поражение центральной нервной системы и разработке психологической программы по их своевременной коррекции у данного контингента детей.

В соответствии с представлениями современных ученых, эмоциональная экспрессия представляет собой сложный комплекс реакций на явления окружающей действительности, заключающийся в когнитивном оценивании ситуации, дальнейшем аффективном отражении регуляции своего поведения и деятельности в социальном окружении. Таким образом, эмоциональная экспрессия – многоуровневая система, включающая психический, физиологический и поведенческий уровни. Основными аспектами эмоциональной экспрессии считаются: экспрессивный, импрессивный и психофизиологический.

Детям старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы свойственны: узость диапазона переживаний, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям, неполноценность восприятия эмоциональных реакций других людей, не всегда адекватное и дифференцированное выражение собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

Отсутствие своевременной психокоррекционной помощи детям с перинатальным поражением центральной нервной системы приводит к развитию нарушений, в том числе со стороны эмоциональной сферы,

социального взаимодействия с окружающими, проявляющиеся в дальнейшей и социальной дезадаптации.

С целью изучения особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста с перинатальной патологией ЦНС, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 46 компенсирующего вида. В исследовании приняли участие дети 5–5,5 лет с клиническим диагнозом G 96.8 «Перинатальное поражение центральной нервной системы».

Для достижения цели исследования мы использовали следующие методики:

1) «Анкета для детей старшего дошкольного возраста по изучению особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотурова (2009);

2) Методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1998) в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

3) Методика «Наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара (1978), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

4) Тест «Распознавание эмоций» Т.В. Чередняковой (2007).

В результате экспериментального исследования было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальное поражение центральной нервной системы наблюдаются трудности в понимании и дифференцировке своих и чужих эмоций; затруднение в вербализации эмоциональных реакций; трудности в общении из-за не умения выразить собственные эмоции.

Анализ результатов исследования по методике «Анкета для изучения особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотуровой показал, что дети испытывают трудности

в понимании многих социальных эмоций, не дифференцируют их между собой.

Анализ по методике «Изучения понимания эмоциональных реакций изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной в адаптации Н.Ю. Верхотровой показал, что для детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальное поражение центральной нервной системы остаются не дифференцированными эмоциональные реакции «гордости», «интереса», «стыда». Кроме того было выявлено, что результаты исследования улучшаются после показа демонстрационного материала. Исследование позволило выявить, что у изучаемой категории детей имеются несоответствия в понимании причин эмоциональных переживаний.

Анализ методики «Наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара позволил выявить, что доминирующими среди других эмоций являются реакции «веселости», «обидчивости», «боязливости». Наименее выраженными являются такие эмоциональные реакции, как: «гордость», «завистливость», «эмпатийность».

Анализ результатов исследования по тесту «Распознавание эмоций» Т.В. Чердняковой позволяет говорить, что у детей с перинатальной патологией ЦНС средний показатель успешности распознавания эмоций снижен. Полученные результаты исследования позволили выявить, что дети лучше дифференцируют положительные и отрицательные по знаку эмоции, а сложные эмоциональные реакции и интеллектуальные эмоции дети понимают только после разъяснений.

На основании анализа, выявленных в процессе констатирующего эксперимента, особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии детей старшего дошкольного возраста, имевших в анамнезе перинатальное поражение центральной нервной системы, нами была разработана психологическая программа по их коррекции.

В качестве основных направлений работы по коррекции эмоциональной экспрессии детей с перинатальным поражением центральной нервной системы нами были определены:

1. Расширение знаний о базовых эмоциональных реакциях, их предметной соотнесенности и дифференциации;
2. Расширение знаний об экспрессивных реакциях других людей и научение выражений собственных эмоций;
3. Развитие восприятия эмоциональных реакций других людей по внешним экспрессивным признакам;
4. Формирование умений управления эмоциональной экспрессией в ситуациях межличностного общения со сверстниками.

В качестве основных методов психокоррекционного воздействия нами были определены методы игротерапии и сказкотерапии. В структуру психокоррекционных мероприятий нами были включены следующие виды игр: коммуникативные игры; психогимнастические этюды; игры по развитию эмоционального контакта; театрализованные игры.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. / Г.С. Абрамова – М.: Академический проект, 2000. – 624 с.
2. Александрова А.А. Психодиагностика и психокоррекция СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
3. Анастази А, Урбина С. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
4. Анохин П.К. Эмоции. Психология эмоций: тексты // П.К. Анохин. – М., 1984.
5. Аристова И.Л. Общая психология. Мотивация, эмоции, воля: Учебное пособие / И.Л. Аристова. – Владивосток: Издательство ДВГУ, 2003. – 105 с.
6. Арнольд М.Б. Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности /М.Б. Арнольд, Дж.А. Гассон. – 2004 // Психология эмоций: хрестоматия В. Вилюнас. – СПб: Питер, 2004. – С. 179-209.
7. Баллон А. Психическое развитие ребенка. / Пер. с франц. – М.: Просвещение, 1967. – 195 с.
8. Бардышевская М.К. Привязанности у эмоционально депривированных детей. // Дефектология. 2006. №1. С. 6-20.
9. Бардышевская М.К. Проблемы исследования эмоционально-личностного развития ребенка в рамках уровневой модели. // Вестник московского университета. Психология. 2012. №2. С. 68-74.
10. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики и развития личности ребенка. // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. / Сб. науч. Тр. – М., , 1987. С.67-80.

- 11.Бенилова С.Ю., Давыдович Л.Р. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития // Обучение и воспитание. 2007. №1. С.68-72.
- 12.Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. Структура, основы интерпретации, некоторые области применения / Предисл. Т. Барлас. – 3-е изд., испр. И доп. – М.: Издательство «БЕРЕЗИН ФЕЛИКС БОРИСОВИЧ», 2011. – 320 с.
- 13.Бехтерев В. М. Охрана детского здоровья // Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1997.- с. 230
- 14.Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 200 с.
15. Бодалев А. А., Васина Н. В. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.
- 16.Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 352
- 17.Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – 2-е изд., перераб. И доп. – СПб.: Питер, 2004. – 520 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
- 18.Вальдман А.В., Завартау Э.Э., Козловская М.М. Психофармакология эмоций. / А.В. Вальдман, Э.Э. Звартау, М.М. Козловская. – М.: «Медицина», 1976. – 328с.
- 19.Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. / Ф.Е. Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

20. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. / А.Л. Венгер – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с: ил.
21. Вербина Г.Г. Психология эмоций: учеб. пособие / Г.Г. Вербина. – Чуваш, ун-т. – Чебоксары, 2008. – 308 с.
22. Верхотурова Н.Ю. Психологическая коррекция эмоционального реагирования младших школьников с нарушением интеллектуального развития: учебное пособие для студентов психолого-педагогических и дефектологических факультетов. / Н.Ю. Верхотурова – Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 196 с.
23. Верхотурова Н.Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: Дис. ... канд. Психол. Наук / Н.Ю. Верхотурова. – Екатеринбург, 2010. – 230 с.
24. Виллюнас В.К., Ю.Б. Гиппенрейтер Психология эмоций. Тексты под ред. Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 288 с.
25. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр соч.: в 6 т. Т. 3. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 328 с.
26. Выготский Л.С. Основы дефектологии. / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
27. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. // Собр. Соч. Т.4. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. С. 90-318.
28. Галигузова Л Н. К вопросу о происхождении и специфике потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. -1980. - № 2.
29. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учебное издание. / П.Я. Гальперин. – изд. 4-е. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 400 с.
30. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – 2. Изд., доп. И перераб. – СПб.: Речь, 2002. – 693 с.

31. Gottman J. M. How children become friends // Monographs of the Society for Research in Child Development. – 1983. - № 48 (3).
32. Донов Б.И. О так называемой «информационной теории эмоций» // Психологический журнал. 1983. №2. С. 104-116.
33. Дроздов А.А., Дроздова М.В. Полный справочник психотерапевта – (Полный медицинский справочник). /А.А.Дроздов, М.В. Дроздова – М.: Эксмо, 2008. – 704 с.
34. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. / В.Е. Дружинин. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 96 с.
35. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
36. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
37. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.: с ил.
38. Запорожец А.В., Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевой – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
39. Запорожец А. В., Неверович Я. З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. – 1974. - №6.
40. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В. Основы коррекционной педагогики. Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 1999. 110 с.
41. Зауш – Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2004. – 123
42. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов дошкольников: пособие для практических работников ДОУ. / В.Я. Зедгенидзе. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.

43. Изард К. Психология эмоций / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
44. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
45. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 349 с.
46. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. / В.М. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. — 160 с, ил.
47. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1995.
48. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М., 1985.
49. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: Учеб.пособие для студентов психологических факультетов, практических психологов. / Е.Н. Колодич. – Мн.: РИПО, 1999 — 94 с.
50. Короткова Л.Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации. / Л.Д. Короткова. – М.: ЦГЛ, 2006. – 144 с.
51. Круглова Н.Ф. Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка. / Н.Ф. Круглова. – М.: Эксмо, 2010. – 192 с.
52. Кузнецова Е. В. Показатели развития личности как субъекта невербальных коммуникаций // Эмоциональные и познавательные характеристики общения. Ростов н/Д: РГУ, 1990. С. 127-139.
53. Кузьмишина Т. Л. Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам. Автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук. Москва, 2006. 23 с.
54. Лафренъе, П. Эмоциональное развитие детей и подростков: учебник / П. Лафренъе; [пер. с англ. М. Васильевой и др.]. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 250 с.: ил.
55. Лебедева Н.М., Иванова Е.А. Путешествие в Гештальт: теория и практика. /Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова. – СПб.: Речь, 2005. – 560 с.

56. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. Пособие для студ. Психол. Фак. Высш. Учеб. Заведений. – 2-е изд., испр. / В.В. Лебединский – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
57. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во Москва. Ун-та, 1990. – 198 с.
58. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы задержки психического развития. М., 1982
59. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. / А.Н. Леонтьев – М., 1971. – 40 с.
60. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М., 1980. – С. 36-46
61. Лубовский В.И. Специальная психология: учебное пособие для студ. Высш. Пед. Учеб.заведений. / Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464с.
62. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.
63. Маклаков А.Г. Общая психология. / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
64. Макаренко Ю. А. Пути изучения эмоций у детей. Актовая речь, январь 1976. – М.: Ин-т педиатрии АМН СССР, 1976.
65. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. / И.И. Мамайчук.– СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
66. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.

67. Манеров В. Х Экспериментально-теоретические основы социальной идентификации и интерпретации говорящего. Автореф.: дис. Д-ра наук. – СПб., 1993.
68. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. Сред и высш. Пед. Учеб. Заведений. / И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
69. Мещерякова Б.Г. Большой психологический словарь. / Под ред. Зинченко В.П. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
70. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: АCADEMIA, 1999. – 456 с. – С.103
71. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под.ред. А.А. Бодалева. – М., 1995. – 340 с.
72. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
73. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
74. Никольская А.В. Развитие эмоциональной сферы в филогенезе психики. // Мир психологии. 2010. №4. С. 266-275.
75. Падун М.А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы. // Психологический журнал. 2010. №6. С. 57-69.
76. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 160 с.
77. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1980. -№ 3.

- 78.Петрусинский В.В., Розанова Е.Г. Психотехнические игры и упражнения. Техники игровой психокоррекции. / В.В. Петрусинский, Е.Г. Розанова. – СПб.: Владос, 2010. – 128 с.
- 79.Подпругина В.В., Блинникова И.В. Исследование представлений об эмоциях посредством рисуночных тестов. // Вопросы психологии. 2012. №3. С. 134-142.
- 80.Реан А.А. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», 2003. – 368 с. – (Серия «Мэтры психологии»).
- 81.Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. / А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002 С. 275.
- 82.Репина Т.А.,Р.В. Стеркина Общение детей в детском саду и семье. М., 1990.
- 83.. Р.В. Римская Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. / С. Римский – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 400 с., 4 л. Ил.
84. Рояк А.А. Эмоциональное благополучие ребенка, в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1977. - № 2
- 85.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
- 86.Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития: Учебное пособие. / С.Г. Рыбакова. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
- 87.Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций. // Вопросы психологии. 2010. №3. С. 83-93.
- 88.Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.: ил.
- 89.Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты. / П.В. Симонов – М., Наука, 1975.

90. Слепович Е.С., Харин С.С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1988. - № 6
91. Слюсаева Е.С., Козловская Г.Ю. Методы психологической коррекции: Учебно-методическое пособие. / Е.С. Слюсаева, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь, 2008. – 240 с.
92. Смирнов В.М., Трохачев А.И. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций. // Чувства, влечения, эмоции. / под ред. В.С. Дерябина. – Л. 1974. – 345 с.
93. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.1, 1955; Т. 2.1959; Т. 3 М., 1965. Ульenkова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 1994. – 228 с.
94. Ульenkова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений. / У.В. Ульenkова, О.В. Лебедева – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176 с.
95. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М., 1996.
96. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. / Е.Д. Хомская, Н.Я. Батова – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 464 с.
97. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. / Е.Д. Хомская – СПб.: Питер, 2005. – 496 с: ил.
98. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / Принцип развития в психологии. – М., 1978.
99. Череднякова Т.В. Проверьте развитие ребенка. 105 психологических тестов СПб 1996.
100. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 156 с.
101. Экман П. Психология эмоций / пер. с англ. В. Кузин. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
102. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

Таблица 1. Список детей старшего дошкольного возраста принимавших участие в исследовании

Ф.И	Возраст	Диагноз
Лиза Г.	5 лет	G96.8
Максим Л.	5 лет	G96.8
Софья И.	5,5 лет	G96.8
Яна С.	5 лет	G96.8
Рома С.	5,5 лет	G96.8
Илья С.	5 лет	G96.8
Рома М.	5,5 лет	G96.8
Лиза В.	5,5 лет	G96.8
Ксюша Т.	5 лет	G96.8
Вороника К.	5 лет	G96.8
Гоша К.	5 лет	G96.8
Даша Л.	5,5 лет	G96.8
Лиза Б.	5 лет	G96.8
Ваня Б	5 лет	G96.8
Ксюша Г.	5,5 лет	G96.8
Слава Г.	5,5 лет	G96.8
Илья А.	5,5 лет	G96.8

Катя М.	5 лет	G96.8
Лера А.	5 лет	G96.8
Диана З.	5 лет	G96.8

Приложение 2.

«Анкета для детей старшего дошкольного возраста по изучению особенностей восприятия, понимания и вербализации эмоциональной экспрессии» Н.Ю. Верхотуровой (2009)

Дата _____

1. Как тебя зовут? _____

2. Сколько тебе лет? _____

3. Тебе бывает радостно? _____

4. Можешь припомнить случай, когда тебе было радостно? _____

5. Что ты делаешь, когда тебе радостно? _____

6. Тебе бывает грустно? _____

7. Можешь припомнить случай, когда тебе было грустно? _____

8. Что ты делаешь, когда тебе грустно? _____

9. Бывало такое, что тебе было страшно? _____

10. Что ты делал (а) когда тебе было страшно? _____

11. Бывало ли такое, что ты злишься? _____

- 12.Что ты делаешь, когда злишься? _____
- 13.Чтобы ты почувствовал(а),если твой друг не пригласит тебя на свой День рождения? _____
- 14.Что ты делал (а) когда тебе было обидно? _____
- 15.Чтобы ты почувствовал (а), если воспитатель похвалит тебя при всех ребятах? _____
- 16.Можешь ли ты припомнить случай, когда испытывал (а) гордость? _____
17. Как ты думаешь, почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание? _____
- 18.Случалось ли с тобой такое, что тебе было завидно? _____
- 19.Чтобы ты делал (а), если бы ты сломал (а) любимую игрушку друга? _____
- 20.Что ты делал (а) когда чувствуешь себя виноватым? _____
- 21.Можешь ли ты припомнить случай, когда ты волновался? _____
- 22.Находишь ли ты забавной, смешной историю о том, как один раз на березе выросли яблоки? _____
- 23.Можно ли назвать историю о том, как один мальчик споткнулся, упал и больно ударился, забавной или смешной? _____

Таблица 2. Результаты изучения эмоционального реагирования по «Методике наблюдения за эмоциональными проявлениями»

Й. Шванцара по параметру «интенсивность».

Эмоциональные реакции	Интенсивность				
	Уровни:				
	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1.веселость				4	
2.тоскливость				4	
3.гордость			3		
4.обидчивость					5
5.гневливость			3		
6.возмутимость			3		
7.злость			3		
8.вспыльчивость				4	
9.боязливость				4	
10.жестокость				4	
11.агрессивность				4	
12.изумляемость			3		
13.восторгаемость				4	
14.заинтересованность				4	
15.любопытность		2			
16.понимание комического		2			
17.советливость		2			
18.стыдливость		2			
19.завистливость		2			
20.тревожность		2			
21.робость			3		
22.волнительность		2			

Таблица 3. Результаты изучения эмоционального реагирования по «Методике наблюдения за эмоциональными проявлениями»

Й. Шванцара по параметру «предметность».

Эмоциональные реакции	Предметность				
	Уровни:				
	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1.веселость					5
2.тоскливость				4	
3.гордость			3		
4.обидчивость					5
5.гневливость				4	
6.возмутимость			3		
7.злость				4	
8.вспыльчивость			3		
9.боязливость				4	
10.жестокость				4	
11.агрессивность			3		
12.изумляемость			3		
13.восторгаемость				4	
14.заинтересованность				4	
15.любопытность		2			
16.понимание комического		2			
17.советливость			3		
18.стыдливость		2			
19.завистливость		2			
20.тревожность			3		
21.робость				4	
22.волнительность		2			

Таблица 4. Результаты изучения эмоционального реагирования по «Методике наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара по параметру «длительность».

Эмоциональные реакции	Длительность				
	Уровни:				
	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1.веселость				4	
2.тоскливость			3		
3.гордость		2			
4.обидчивость					5
5.гневливость			3		
6.возмутимость			3		
7.злость				4	
8.вспыльчивость			3		
9.боязливость				4	
10.жестокость				4	
11.агрессивность			3		
12.изумляемость			3		
13.восторгаемость			3		
14.заинтересованность				4	
15.любопытность			3		
16.понимание комического		2			
17.советливость		2			
18.стыдливость			3		
19.завистливость		2			
20.тревожность		2			
21.робость			3		
22.волнительность			3		

Таблица 5. Результаты изучения эмоционального реагирования по «Методике наблюдения за эмоциональными проявлениями Й. Шванцара по параметру «насыщенность».

Эмоциональные реакции	Насыщенность				
	Уровни:				
	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1.веселость				4	
2.тоскливость			3		
3.гордость		2			
4.обидчивость					5
5.гневливость			3		
6.возмутимость			3		
7.злость				4	
8.вспыльчивость			3		
9.боязливость			3		
10.жестокость			3		
11.агрессивность			3		
12.изумляемость			3		
13.восторгаемость				4	
14.заинтересованность				4	
15.любопытность				4	
16.понимание комического		2			
17.советливость		2			
18.стыдливость		2			
19.завистливость		2			
20.тревожность		2			
21.робость		2			
22.волнительность		2			

Таблица 6. Результаты изучения эмоционального реагирования по «Методике наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара по параметру «дифференцированность».

Эмоциональные реакции	Дифференцированность				
	Уровни:				
	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1.веселость				4	
2.тоскливость			3		
3.гордость		2			
4.обидчивость					5
5.гневливость			3		
6.возмутимость			3		
7.злость			3		
8.вспыльчивость			3		
9.боязливость				4	
10.жестокость				4	
11.агрессивность				4	
12.изумляемость			3		
13.восторгаемость				4	
14.заинтересованность				4	
15.любопытность				4	
16.понимание комического		2			
17.советливость		2			
18.стыдливость		2			
19.завистливость			3		
20.тревожность		2			
21.робость		2			
22.волнительность		2			

Таблица 7. Результаты изучения эмоционального реагирования по «Методике наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара по параметру «адекватность».

Эмоциональные реакции	Адекватность				
	Уровни:				
	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1.веселость				4	
2.тоскливость			3		
3.гордость			3		
4.обидчивость				4	
5.гневливость				4	
6.возмутимость				4	
7.злость			3		
8.вспыльчивость				4	
9.боязливость				4	
10.жестокость			3		
11.агрессивность				4	
12.изумляемость				4	
13.восторгаемость				4	
14.заинтересованность				4	
15.любопытность				4	
16.понимание комического		2			
17.советливость		2			
18.стыдливость		2			
19.завистливость		2			
20.тревожность		2			
21.робость			3		
22.волнительность		2			

Таблица 8. Результаты изучения эмоционального реагирования по «Методике наблюдения за эмоциональными проявлениями» Й. Шванцара по параметру «произвольность».

Эмоциональные реакции	Произвольность				
	Уровни:				
	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1.веселость				4	
2.тоскливость			3		
3.гордость		2			
4.обидчивость				4	
5.гневливость			3		
6.возмутимость			3		
7.злость			3		
8.вспыльчивость			3		
9.боязливость			3		
10.жестокость				4	
11.агрессивность				4	
12.изумляемость			3		
13.восторгаемость				4	
14.заинтересованность				4	
15.любопытность			3		
16.понимание комического		2			
17.советливость		2			
18.стыдливость		2			
19.завистливость		2			
20.тревожность		2			
21.робость		2			
22.волнительность		2			

**Коррекционные игры по развитию эмоциональной экспрессии детей
старшего дошкольного возраста с перинатальным поражением
центральной нервной системы**

Коммуникативные игры

«Пчелкины шалости» (М.А. Панфилова)

«Пчелки» «летают» (бегают) с цветка на цветок (используются обручи, кубики и т.п.). Они трудятся, собирают нектар. Но пчелкам очень хочется пошалить. И тогда они «летают» (бегают, прыгают) друг за другом, забыв о работе. Но «главная пчела» (ведущий) не разрешает отвлекаться. Когда замечает нарушителей, «подлетает» к ним и «сажает» на свой большой цветок.

«Поймай рыбку» (М.А. Панфилова)

Часть детей стоят в кругу, держась за руки («сети»). Остальные дети – «рыбки» «плавают» (бегают, прыгают) внутри круга, «выплывают» из него (подлезают под сцепленными руками детей). По сигналу взрослого: «Сети!» – дети, держащиеся за руки, садятся. Кто из «рыбок» остался в кругу, того и «поймали». Игра может проводиться под музыку.

«Прекрасный сад»

«Если бы ты был растением, то каким? Какие бы у тебя были листья? С зубринами или гладкие? Были ли бы у тебя шипы? А цветы? Какого цвета?»

Все изображают себя в виде какого-нибудь растения, реального или выдуманного. По желанию они рассказывают о своем рисунке (лучше всего – в парах). Затем они их вырезают и размещают на большом листе бумаги, формируя один красивый сад (можно добавить границы и т. д.).

«Следуй за лидером» (М.В. Киселева)

Ребенок рисует картинку, линия за линией. После каждой линии отводится время на то, чтобы остальные члены группы ее срисовали. Только ведущий ребенок знает, каким будет конечный рисунок. Также очень весело сравнивать конечные результаты разных людей и смотреть, насколько они получились похожими на оригинал.

«Ловля моли» (О.Н. Истратова)

Ведущий указывает на одну из участниц игры, представляя ее как «хозяйку, которая пригласила нас в гости. У нее дома развелось много моли. Она пригласила нас для того, чтобы все мы вместе помогли ей избавиться от моли». Далее ведущий предлагает всем участникам группы «убить по 10 штук моли», и первый демонстрирует «убивание моли» хлопками в воздухе, хлопаньем по плечам и головам участников, по вещам в помещении и т. П. Он побуждает всех членов игры принять участие в этом действии.

Ведущий прекращает упражнение с учетом меры вовлеченности всех участников в игру.

«Здравствуй» (О.Н. Истратова)

Группа садится в круг. Используется мяч для большого тенниса или аналогичный. При отсутствии мяча приемлемы яблоко или апельсин. В некоторых случаях можно использовать завязанный в комок, шарф. Психолог ловит взгляд одного из детей и кидает ему мяч со словами: «Здравствуй! Как тебя зовут?» Далее он дает инструкцию: «Выбери любого в группе, кто тебе интересен, поймай его взгляд, перекинь ему мячик, поздоровайся».

В какой-то момент перекидывания мяча тренер уточняет инструкцию: «Старайтесь перекинуть мяч тому, кто еще не ловил его».

«Комплименты» (О.Н. Истратова)

Мяч перекидывается так же, но необходимо не поздороваться, а сказать тому, кому вы кидаете мяч, комплимент. И опять-таки, в какой-то момент перекидывания мяча психолог дает дополнительную инструкцию: «Постарайтесь, чтобы каждый из нас получил хотя бы один комплимент».

«Улыбнитесь. Скажите добрые слова друг другу» (Н.П. Локалова)

Дети становятся в круг и каждый, стоящему от него справа, улыбается и говорит приятные слова. Начинает психолог, чтобы показать детям пример.

«Пиктограммы» (М.А.Панфилова)

Детям предлагается набор карточек, на которых изображены различные эмоции. На столе лежат пиктограммы различных эмоций. Каждый ребенок берет себе карточку, не показывая ее остальным. После этого дети по очереди пытаются показать эмоции, нарисованные на карточках. Другие дети должны угадать, какую эмоцию им показывают и объяснить, как они определили, что это за эмоция. Необходимо следить за тем, чтобы в игре участвовали все дети.

«Я радуюсь, когда» (О.Н. Истратова)

Одному из детей дается мяч, при этом ребенку задается вопрос: «скажи нам, пожалуйста, когда ты радуешься?». Ребенок ловит мячик и говорит: «Я радуюсь, когда...», затем бросает мячик следующему ребенку. Игру можно разнообразить, предложив детям рассказать, когда они огорчаются, удивляются, боятся.

«Что было бы, если бы» (О.Н. Истратова)

Детям показывают 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.)?

«Испорченный телефон» (О.Н.Истратова)

Все участники игры, кроме двоих, «спят». Взрослый, молча показывает первому участнику какую-либо эмоцию при помощи мимики или пантомимики. Первый участник, «разбудив» второго игрока, передает увиденную эмоцию, как он её понял, тоже без слов. Далее второй участник

«будит» третьего и передает ему свою версию увиденного. И так до последнего участника игры. По окончании игры специалист опрашивает всех участников игры, о том, какую эмоцию, по их мнению, им показывали.

«Лото настроений» (О. Н. Истратова)

Для проведения игры необходимы наборы картинок, на которых изображены животные с различной мимикой (например, один набор: рыбка веселая, рыбка грустная, рыбка сердитая, следующий набор: белка веселая, белка грустная, белка сердитая и т.д.). Количество наборов соответствует числу детей. Психолог показывает детям схематическое изображение той или иной эмоции. Задача детей – отыскать в своем наборе животное с такой же эмоцией.

Психогимнастические этюды

«Где мы были, не расскажем, а что делали, покажем» (И.А. Агеева)

Выбирают несколько детей, которые выходят за дверь. Оставшиеся дети выбирают любую ситуацию и в соответствии с сюжетом ситуации разыгрывают пантомиму, в которой они все принимают участие, и все вместе обсуждают, кто что будет делать. Как только все участники пантомимы будут готовы, приглашают водящих. Когда водящие входят, они приветствуют присутствующих и задают вопрос: «Расскажите, где вы были и что делали?» На что участники игры отвечают: «Где мы были, не расскажем, а что делали, покажем!» Водящим необходимо отгадать ситуацию, задуманную и показанную детьми. Затем выбирают новых водящих и разыгрывают новую ситуацию.

«Зеркало» (И.А. Агеева)

Дети выбирают партнёра для упражнения «Зеркало». Каждый стоит лицом к другому. Один из партнёров – зеркало, и его лицо, следовательно, – отражение лица второго партнёра, оно должно следовать всем его движениям. Пусть некоторое время они делают, что хотят. Возможно, они

будут спешить, и «отражениям» будет трудно за ними следовать. Затем необходимо дать специальное указание: «Смотрите в глаза своему партнёру и следуйте его движениям. Делайте их достаточно медленно и не старайтесь обмануть друг друга. Ваша задача – чтобы движения партнёра нельзя было отличить от его отражения в зеркале». Путём упражнений дети приобретают способность одновременного совершения движений.

Психолог может предложить некоторым парам временно не участвовать в упражнении, а понаблюдать за другими участниками и попытаться определить, кто из них ведущий, а кто его «отражение». Затем поменяться – те дети, которые наблюдали, становятся участниками, а те, кто выполняли упражнение – наблюдателями. После того как пары сработаются психолог может предложить поменяться партнёрами.

«Заколдованный ребёнок» (И.А. Агеева)

Ведущий выбирает одного из детей и объясняет остальным, что этого ребенка на 1 минуту заколдовали. Он не может говорить. На вопросы он отвечает только жестами. Дети должны понять, что он хочет им сказать.

Когда дети освоят задание, можно переходить к его групповому исполнению. Ведущий говорит детям, что теперь их всех на 3 минуты заколдовали. На вопросы они могут отвечать только жестами, мимикой, но при этом должны понять друг друга.

«Чувства животных» (О.Н. Истратова)

Участники делятся, на группы по три человека. В тройках договариваются, кто станет первым игроком, кто – вторым, кто – третьим. Только после этого они получают инструкцию ведущего касательно собственно задания. Первый игрок должен задумать любое животное, третий – любую эмоцию. После этого они «на ушко» сообщают второму игроку задуманное. А тот должен пройти по аудитории так, как движется животное, переживающее эту эмоцию. Соперникам нужно догадаться, что это за зверь и что он переживает.

«Котик выздоровел, котик заболел» (Е.А. Медведева)

Психолог рассказывает детям историю про девочку, у которой был веселый маленький котенок, но однажды он заболел, лежал грустный на коврик и не играл с девочкой. Маленькая хозяйка лечила котенка, он поправился и стал веселым и опять играл с ней. Детям предлагается по очереди передать состояние котика – печального, больного и веселого, здорового.

Игры на развитие эмоциональной экспрессии и эмоционального контакта.

«Мы тебя любим» (М.Н. Заостровцева, Н.В. Перешеина)

Все участники становятся в круг. Каждый ребёнок по очереди выходит в центр, а все остальные хором называют его по имени, которое он предложит, три раза, затем хором проговаривают фразу: «Мы тебя любим».

«Ласковое имя» (М.Н. Заостровцева, Н.В. Перешеина)

Каждый из участников по очереди становится в круг и протягивает руки ладонями вверх тому, с кого бы он хотел начать движение по кругу. Все по одному называют варианты (ласкательные) имени участника, стоящего в центре круга, и как бы «дарят» их. Важно при этом прикоснуться к ладоням и посмотреть в глаза, поблагодарить за «подарок».

«Чувства» (М.В. Киселева)

Упражнение начинается с обсуждения того, что такое чувства (откуда они появляются, зачем они нам нужны, о чем они нам говорят), и перечисления различных чувств (например, радости, грусти, гнева, удивления, скуки, смущения). Дети рисуют лица, изображающие любое чувство на их выбор (здесь также подходят и комиксы, и фигурки из палочек).

«Почему лицо радостное/грустное/удивленное? О чем думает персонаж? Почему?» Это пишется в «облачке» над лицом, эта часть рисунка может быть представлена в любой форме, включая беспредметную. Затем

рисуются один или несколько рисунков, каждый изображает то же лицо, но с разными чувствами.

Эти рисунки можно использовать в качестве основы для придумывания историй о персонажах, или их можно выстроить в общую «линию историй». Это упражнение – хорошая основа для написания рассказов или стихов о чувствах.

«Воображаемый зверь» (М.В. Киселева)

Детям предлагают нарисовать воображаемое животное. Затем просят представить себя этим зверем, рассказать о себе, используя всего пять слов.

«Доброе животное» (Н.Л. Кряжева)

Ведущий тихим таинственным голосом говорит: «Встаньте, пожалуйста, в круг и возьмитесь за руки. Мы – одно доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит. А теперь подышим вместе! На вдох делаем шаг вперёд, на выдох шаг назад. А теперь на вдох делаем два шага вперёд, на выдох – два шага назад. Так не только дышит животное, так же ровно и чётко бьётся его большое сердце, стук – шаг вперёд, стук – шаг назад, и т.д. Мы все берём дыхание и стук сердца этого доброго животного себе».

«Объятия» (В.Я. Зедгенидзе).

Психолог предлагает детям встать в один большой круг. Психолог обращается к детям: «Дети, кто из вас ещё помнит, что он делал со своими мягкими игрушками, чтобы выразить своё отношение к ним? Правильно, вы брали их на руки. Я хочу, чтобы вы все хорошо относились друг к другу и дружили между собой. Конечно, иногда можно поспорить друг с другом, но когда люди дружны, им проще переносить обиды или разногласия. Я хочу, чтобы вы выразили свои дружеские чувства к остальным детям, обнимая их. Быть может, будет такой день, когда кто-нибудь из вас не захочет, чтобы его обнимали. Тогда дайте нам знать, что вы хотите, пока же можно просто посмотреть, но не участвовать в игре, тогда все остальные не будут трогать этого ребёнка. Я начну с лёгкого маленького объятия и надеюсь, что вы мне

поможете превратить это объятие в более крепкое и дружеское. Когда объятие будет доходить до вас, то любой из вас может добавить к нему больше дружелюбия, и объятие будет сильнее».

Дети по кругу начинают обнимать друг друга, с каждым разом, если сосед не возражает, усиливая объятие.

После игры задаются вопросы: Понравилась ли тебе игра? Почему хорошо обнимать других людей? Как ты себя чувствуешь, когда другой ребёнок тебя обнимает? Обнимаешь ли ты своих родителей? близких? друзей?

«Хороший друг» (В.Я. Зедгенидзе).

Для проведения игры понадобятся бумага, карандаш, фломастеры на каждого ребёнка.

Психолог предлагает детям подумать о своём хорошем друге и уточняет, что это может быть реальный человек или его можно себе придумать. Затем обсуждаются следующие вопросы: что ты думаешь об этом человеке? Что вы любите вместе делать? Как выглядит твой друг?

Что тебе больше всего в нём нравится? Что вы делаете для того, чтобы ваша дружба была крепкой? (Ответы на эти вопросы в дальнейшем совместно с психологом рисуются на бумаге.)

Дальнейшее обсуждение: как человек находит друга? Почему так важны в жизни хорошие друзья? Есть ли у тебя друг среди ребят?

«Горячий стул» (Р.В. Овчарова)

Дети вспоминают истории, в которых они вели себя неправильно, за которые им сейчас обидно и стыдно, которые они никогда не хотели бы повторять. Все дети садятся в круг, а рассказывающий историю (провинившийся) садится на стул в центре круга.

После рассказа дети предлагают варианты желательного поведения, затем они проигрываются.

«Назови похожее» (М.Н. Заостровцева)

Детям называет основную эмоцию (или показывает ее схематическое изображение), дети вспоминают те слова, которые обозначают эту эмоцию. Эта игра активизирует словарный запас за счет слов, обозначающих различные эмоции.

«Волшебный мешочек» (Л.Н. Кряжева)

Перед этой игрой с ребенком обсуждается какое у него сейчас настроение, что он чувствует, может быть, он обижен на кого-то. Затем необходимо предложить ребенку сложить в волшебный мешочек все отрицательные эмоции, злость, обиду, грусть. Этот мешочек, со всем плохим, что в нем есть, крепко завязывается. Можно использовать еще один "волшебный мешочек", из которого ребенок может взять себе те положительные эмоции, которые он хочет.

Театрализованные игры

«О рыбаке и рыбке» (М.А. Панфилова)

Взрослый читает отрывок из сказки А.С. Пушкина или кратко пересказывает эту сказку. Дети выбирают роли старика, старухи, золотой рыбки. Остальные дети держатся за руки, изображая море (поднимают и опускают сцепленные руки). Можно использовать музыкальный фон – морские звуки. Взрослый может предложить детям продолжить сказку по-своему или переделать ее.

«Три поросенка» (М.А. Панфилова)

Взрослый рассказывает последнюю часть сказки, а все дети выполняют действия героев (мимикой, пантомимикой, интонациями). Можно распределить роли между детьми, использовать маски.

«Брыкающаяся лошадка» (М.А. Панфилова)

Все дети превращаются в «лошадок» и свободно размещаются на ковре (стоят на коленях, опираясь о пол руками). Взрослый читает текст сказки.

«Жила-была лошадка, которая очень любила брыкаться и капризничать. Ей мама говорит: «Покушай, доченька, травки свеженькой». «Не хочу, не буду», – кричит лошадка и брыкается ножками (дети выполняют действия). Папа уговаривает лошадку: «Погуляй, поиграй на солнышке». «Не хочу, не пойду!» – отвечает лошадка и опять брыкается. Не смогли уговорить мама с папой свою упрямую доченьку, оставили ее дома, а сами ушли по делам. Лошадка подумала, подумала и пошла гулять одна. А навстречу ей хитрый серый волк. Говорит волк лошадке: «Не уходи, лошадка, далеко в лес, ты еще маленькая». Лошадка опять упрямится: «Я не маленькая, куда хочу, туда и хожу!» А волку это и надо было. Подождал он, пока лошадка в самую чащу, леса зайдет и как набросится на нее сзади. Лошадка давай брыкаться. Сначала одной ножкой сильно ударила волка, затем другой ножкой. А потом двумя ножками вместе так стала брыкаться, что волк убежал, и никто его там больше не видел (дети выполняют все действия). Лошадка перестала упрямится и капризничать, выросла и теперь работает в цирке, брыкается ножками, подбрасывает высоко мячики на радость зрителям».

Упражнения, направленные на управление и осознание своих и чужих эмоций

«Способы поднять настроение» (Л.Н.Кряжева)

Необходимо обсудить с ребенком, как можно повесить себе самому настроение, постараться придумать как можно больше таких способов (улыбнуться себе в зеркало, попробовать рассмеяться, вспомнить о чем-нибудь хорошем, сделать доброе дело другому, нарисовать себе картинку).

«Новая кукла» (Л.Н. Кряжева)

Девочке подарили новую куклу. Детям необходимо описать все эмоции, которые девочка может испытывать от этого события.

«Один дома» (М.Н.Заостровцева)

Мама – енотиха ушла добыть еду, крошка-енот остался один в норе. Вокруг темно, слышны разные шорохи. Крошке еноту страшно – а вдруг на него кто-нибудь нападет, а мама не успеет придти на помощь? Детям необходимо назвать эмоцию, которую испытывает крошка –енот и показать её.

«Моё настроение» (Л.Н.Кряжева)

Детям предлагается рассказать о своем настроении: можно сравнить с каким-то цветом, животным, состоянием, погодой и т.д.

«Фокус» (Л.Н. Кряжева)

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. Описать чувства мальчика.

«Про Таню» (М.Н.Заостровцева)

Детям читают стих:

Наша Таня громко плачет:

Уронила в речку мячик (горе).

«Тише, Танечка, не плачь —

Не утонет в речке мяч!»

Детям необходимо описать, какие эмоции чувствует девочка.

«Золушка» (М.Н. Заостровцева)

Золушка возвращается с бала очень печальной: она больше не увидит принца, к тому же она потеряла свою туфельку. Детям необходимо понять и объяснить, что чувствует золушка.

Сказка «про ежика Витю» (О.В. Хухлаева)

Рекомендована для: 4—9 лет.

Направленность: Трудности в общении со сверстниками.

В одном лесу под старой сосной жил в своей маленькой норке ежик Витя. Он был маленьким серым ежиком с кривыми лапками и множеством

колючек на спинке. Вите очень плохо жилось в этом лесу. Никто из зверей не хотел дружить с ним.

- Посмотри, какой у меня красивый и пушистый хвост. Разве я могу дружить с такой серой колючкой как ты?- говорила Вите лиса.

- Ты слишком маленький, я случайно могу раздавить тебя одной левой,- бурчал медведь.

- Ты такой неуклюжий, ни попрыгаешь с тобой, ни побегаешь,- пищал зайка.

-У тебя же нет ни голоса, ни слуха. Лягушки на болоте - и те поют лучше тебя,- курлыкал ему прямо в ухо соловей.

Бедному ежику было очень обидно слышать такие слова. Витя подолгу сидел на берегу старого лесного пруда и смотрел на свое отражение в воде. "Ну почему я такой маленький, такой колючий, неуклюжий, почему у меня нет музыкального слуха?"- плакал он. Маленькие слезы ежика градом лились в пруд, но некому было даже пожалеть бедняжку. Витя так грустил и переживал из-за того, что никто не хотел с ним дружить, что чуть было не заболел.

Однажды утром Витя как обычно отправился на лесную поляну поискать грибов и ягод себе на завтрак. Ежик медленно брел по дорожке, погруженный в свои печальные мысли, как вдруг мимо него промчалась лиса и чуть было не сбила его с ног. Витя огляделся вокруг и увидел, что за лисой гонится охотник с ружьем. Ежику было очень страшно. "Охотник такой большой, а я та кой маленький",- подумал он. Но несмотря на страх Витя, ни минуты не раздумывая, свернулся клубочком и бросился охотнику под ноги.

Охотник споткнулся об острые колючки ежика и упал. Пока охотник поднимался на ноги, лиса уже успела убежать, а ежик поспешил спрятаться под куст. Там, дрожа от страха, Витя дождался пока охотник уйдет. Только под вечер, сильно хромя, ежик побрел к своей норке. Спасая лису, он повредил себе лапку, и теперь ему было очень трудно идти, потому что она

сильно болела. Когда ежик наконец добрался до старой сосны, там его ждала лиса.

- Спасибо тебе, ежик. Ты очень смелый. Все в лесу испугались охотника и спрятались в свои норки. Никто не решился помочь мне, а ты не испугался и спас меня. Ты настоящий друг,- сказала лиса.

С тех пор ежик и лиса стали лучшими друзьями. Лиса заботилась о нем и приносила Вите лекарственные травы, грибы и ягоды, пока у него болела лапка и ему трудно было ходить. Ежик быстро поправлялся, ведь теперь он был не одинок, теперь у него был настоящий друг.

Ведь настоящий друг - это не тот, у кого красивый хвост, великолепный голос или быстрые ноги. Настоящий друг - это тот, кто не бросит в беде и не отойдет в сторону, если тебе нужна помощь.

Вопросы для обсуждения:

- 1) За что было обидно ежику, почему он плакал?
- 2) Что изменило жизнь ежика?
- 3) Кто такой настоящий друг, по мнению ежика? А как считаешь ты?

Сказка «На маленькой полянке» (О.В.Хухлаева)

Возраст: 5 — 7 лет.

Направленность: Трудности в общении со сверстниками.

На опушке большого леса была маленькая полянка. Днем солнышко освещало ее и согревало обитателей полянки, ночью призрачный свет луны падал на нее, а пушистый туман окутывал ее, спасая от холода. Все обитатели этой полянки очень любили свой зеленый островок, который затерялся среди темного густого леса.

На этой полянке жили по соседству множество зверей и птиц. А на самой окраине жила мышинная семья. В этой семье был очень маленький, совсем крохотный Мышонок, который еще ни разу не выходил из дома один, без мамы.

И вот, наконец, настал тот день, когда мама разрешила ему пойти погулять без нее, одному. Выйдя из дома, он первым делом побежал на берег огромной лужи, около которой обычно собирались зверята со всей поляны. Ему не терпелось познакомиться со всеми и, самое главное, найти друзей. Прибежав на полянку, он увидел, что все малыши заняты делом: кто играет, кто строит замки, кто бегают наперегонки. И ему тоже захотелось играть, строить и бегать вместе со всеми. Он подошел к зверятам и спросил: "Можно, я буду играть с вами?". Все остановились, повернулись к нему и стали изучающе рассматривать его с ног до головы. Тут один из зверей, Лисенок, сказал, поглаживая свой ярко-оранжевый мех, блестящий на солнышке: "Ты такой серый, если бы у тебя был бы такой же яркий красивый мех, как у меня, ты бы мог играть с нами". Сказав это, Лисенок отвернулся и продолжил игру. Мышонок подошел к другой группе зверят, играющих в салки. И опять он спросил у них: "Можно, я буду играть с вами?". И теперь уже Медвежонок посмотрел на него и сказал: "Ты такой маленький, что мы тебя не увидим".

"Увидите",- отвечал Мышонок и стал прыгать так высоко, как только мог. Но зверята продолжали играть, не замечая его. Мышонку стало очень горько и обидно. Он подошел к краю лужи и, глядя на свое отражение, подумал: "У меня нет красивого меха и я очень маленький - значит, я ни на что не гожусь. И всегда останусь никому не нужным маленьким Мышонком". И он горько заплакал. Вдруг Мышонок услышал, что кто-то зовет на помощь. Он огляделся по сторонам и увидел, что в центре лужи барахтается Зайчонок. Мышонок оглянулся. Другие зверята стояли рядом и смотрели, как зайчонок тонет.

Мышонок, не долго думая, бросился к ольхе, которая росла неподалеку, перегрыз один из прутьев и протянул его Зайчонку. Тот схватился за него и выбрался на берег. К этому времени на берегу собрались почти все жители поляны. Они все окружили Зайчонка. Мышонок же стоял в стороне, наблюдая за ними; вдруг к нему подошел старый мудрый Филин и спросил:

"Почему ты грустишь? ". Мышонок ответил: "Потому что я маленький и серый и никто не хочет со мной дружить". Тогда Филин серьезно посмотрел на него и сказал: "Мышонок, не грусти, ведь это не важно, большой ли ты, или какой у тебя мех. Важно то, что у тебя доброе сердце и что ты очень смелый. И еще, Мышонок, запомни: никогда не старайся стать таким, каким тебя хотят видеть другие, будь самим собой".

Мышонок послушался совета Филина и перестал прыгать и стесняться своей окраски. Он стал маленьким серым Мышонком, очень остроумным и веселым. С ним было весело и интересно играть. У Мышонка появилось много друзей, которые любили его таким, какой он есть.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Почему Мышонка не принимали в игру?
- 2) Что почувствовал Мышонок, когда спас Зайчика?
- 3) Какой совет дал Мышонку Филин? Расскажи, как ты сам это понимаешь?

Сказка «Приключения медвежонка» (О.В. Хухлаева)

Возраст: 4 — 8 лет.

Направленность: Трудности в общении со сверстниками.

Медвежонок шел по лесу и увидел ребят: еще Медвежонок, Лисенка и Волчонок, они играли. Медвежонок подошел к ним, и они его приняли в игру в прятки.

Но потом они его захотели съесть, потому что он им не понравился. Он неправильно играл, громко кричал. Медвежонок услышал про это и убежал домой. Дома он все рассказал маме. Вместе они пошли обратно и нашли их. Мама хотела их съесть, но ребята объяснили, почему они не приняли Медвежонка. Медвежонок понял, что ему надо было спокойно играть и никому не мешать. Тогда он подружился с ребятами.

Затем Медвежонок с мамой пошли гулять в лес. Вдруг они заблудились. Темно. За деревом они увидели страшную тень. Это была тень мышки, но им показалось, что это большой зверь.

Они бросились бежать и заблудились еще больше. Сели и заплакали: "Мы не знаем, куда идти!". Но тут из леса вышел Мыш. Это был тот самый Мыш, чьей тени они испугались. И они увидели, что это не страшный зверь, а мышка. Мыш был умный, он знал все-все дороги в лесу. Он повел их домой и вывел из леса. По пути они поели вкусной малинки. Пришли домой и сладко-сладко заснули.

Вопросы для обсуждения:

Сказка не для обсуждения, а для разыгрывания.