

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

Институт развития образования  
Кафедра коррекционной педагогики

## **ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

# **Развитие эмоций младших школьников с нарушением слуха на уроках развития речи**

Работу выполнил: Слушатель ФПП  
по специальности «Сурдопедагогика»  
Светлакова Светлана Геннадьевна,

Научный руководитель:  
Реут Маргарита Николаевна – кандидат  
социологических наук, доцент, заведующая  
кафедрой коррекционной педагогики ИРО РТ.  
Казань, 2009

## Оглавление

Введение.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Глава 1. Исследование эмоциональной сферы отечественными и зарубежными психологами. .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
1.1. Теоретическая интерпретация эмоций в зарубежной психологии.....	7
1.2. Исследование эмоциональной сферы зарубежными психологами.....	8
1.3. Взгляды и теории отечественных психологов.....	11
1.4. Развитие эмоциональной сферы у детей школьного возраста.....	16
1.5. Особенности эмоциональной сферы ребёнка у ребенка с нарушением слуха.....	20
1.6. Развитие эмоций в деятельности.....	22
1.7 Значение эмоций.....	26
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей формирования эмоциональной сферы слабослышащих младших школьников.....	29
2.1. Исследование уровня развития эмоциональной сферы слабослышащих младших школьников.....	29
2.2. Возможности развития эмоций слабослышащих младших школьников на уроках развития речи.....	38
Глава 3. Анализ эффективности уроков развития речи для развития эмоций слабослышащих младших школьников. ...	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Заключение.....	47
Библиография.....	49

## Введение

Идея гуманизации общества вмещает в себя необходимость самореализации человека, раскрытия всех его личностных потенциалов. Только духовно развитая личность может занять достойное место в социокультурной среде.

В двух линиях развития - натуральной и культурной, соединение, сплав, синтез которых Л. С. Выготский считал основой личности, Л. И. Божович выделяла два компонента - аффективные и познавательные.

Поэтому, когда мы говорим о развитии личности ребенка, мы должны рассматривать её с позиций взаимосвязи и взаимозависимости двух составляющих - аффективных и познавательных компонентов.

Если, разработке проблем познавательных процессов ребенка в общей психологической, педагогической и специальной литературе уделялось очень большое внимание, то эмоциональному развитию ребенка недостатками слуха отведено ограниченное место.

Возможно, это связано с тем, что эмоции достаточно сложны для изучения, что отмечалось такими ведущими зарубежными и отечественными психологами, как П. К. Анохин, В. Вундт, У. Джемс, Ф. Крюгер, А.Н. Леонтьев, Р. Липер, А. Р. Лурия, У. Макдауголл, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов. З. Фрейд.

Эмоции - особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, и отражающих форму непосредственного переживания (радость, горе, страх и т.п.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоции как специфические субъективные переживания порой очень ярко окрашивают то, что человек ощущает, воображает, мыслит, эмоции представляют собой один из наиболее явно обнаруживающихся феноменов его внутренней жизни. Можно сказать даже, что благодаря непосредственному жизненному опыту эти явления не только легко обнаруживаются, но и довольно тонко понимаются. Эмоции – постоянные

спутники человека, оказывающие влияние на его мысли и деятельность. Факторы эмоциональной природы регулярно затрудняют установление контакта между индивидом и группой.

Мы обратились к дошкольному и младшему школьному периоду развития ребенка не случайно. Этот возраст является сензитивным для развития эмоциональной сферы, что отражено в работах отечественных ученых (Т. В. Антонова, Л. И. Божович, Р. С. Буре, А. В. Запорожец, З.Я. Неверович, Л. П. Стрелкова, Д. Б. Эльконин, и др.)

В дефектологии проблема развития личности ребенка освещалась в работах Л.А. Головчиц, Б.Д. Корсунской, Н.А.Моревой, Л. П. Носковой, Е.Г. Речицкой, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Шматко, и др.

В последнее время заметно возрос интерес к эмоциональному развитию детей с недостатками слуха в отечественной сурдопсихологии и сурдопедагогике. Эта проблема нашла отражение в работах: Л.С. Выготского, Б.Д. Корсунской, Н.Г. Морозовой, В. Петшака, Б.Г. Речицкой, Т. В. Сухановой и др.

Актуальность выбранной темы, главным является то, что формирование эмоций, воспитание нравственных, эстетических чувств содействует более совершенному отношению человека к окружающему миру, и обществу, способствует становлению гармонически развитой личности и обуславливается практической потребностью в выборе путей, средств и методов развития эмоциональной сферы слабослышащих школьников.

В коррекционной педагогике проблема развития эмоциональной сферы ребёнка изучена недостаточно. Имеется исследование В. Петшака о понимании глухими детьми причинной обусловленности эмоциональных состояний, Т. В. Сухановой (1995) о влиянии эмоционального фактора на мнемическую деятельность слабослышащих школьников; Н.Л. Белопольской и Т.Н. Павлий об особенностях личности и аффективной сферы у детей с задержкой психического развития.

Это обстоятельство обусловило выбор темы нашего исследования. Оно

обращено к решению проблемы: каковы особенности развития эмоциональной сферы слабослышащих школьников, каковы пути, средства и методы оптимизации развития эмоциональной сферы в процессе воспитания и обучения.

Новизна данного исследования в том, что исследования эмоционального состояния ребенка с нарушенным слухом находятся до сих пор на недостаточно высоком уровне, а, следовательно, формирование личности ребёнка и определение оптимальных путей его обучения.

Объект исследования – эмоциональная сфера слабослышащих младших школьников.

Предмет исследования – процесс развития эмоций слабослышащих младших школьников на уроках развития речи.

Цель: изучить особенности развития эмоциональной сферы слабослышащих младших школьников, экспериментально подтвердить эффективность уроков развития речи для развития эмоций.

В соответствии с целью поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать теоретические источники по данной проблеме.
2. Изучить возможности развития эмоциональной сферы слабослышащих младших школьников на уроках развития речи.
3. Экспериментально подтвердить эффективность уроков развития речи для развития эмоций:
  - эффективность создания обучающих ситуаций с целью понимания эмоций других людей;
  - эффективность упражнений по развитию эмоций;
  - эффективность использования театрализованной игры.

**Методы исследования** определялись в соответствии со спецификой предмета и объекта, целью, задачами исследования:

теоретические (анализ специальной литературы);

организационные (изучение психофизических особенностей

слабослышащих младших школьников);

эмпирические (анализ педагогической документации, наблюдение, констатирующий и обучающий эксперименты).

Дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии, приложений (дидактические материалы, использованные в ходе экспериментального исследования).

### **Организация исследования:**

Исследование проводилось в три этапа на базе муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната II вида г. Советска Кировской области.

*Первый этап* был посвящён изучению специальной литературы, посвящённой проблеме развития эмоций у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста.

Основной целью *второго этапа* являлось проведение констатирующего эксперимента и анализ полученных результатов.

*Третий этап* – проведение обучающего эксперимента и анализ эффективности экспериментальной работы.

## **Глава 1. Исследование эмоциональной сферы отечественными и зарубежными психологами**

### **1.1. Теоретическая интерпретация эмоций в зарубежной психологии.**

Будучи столь хорошо известными (как наиболее явно выраженный феномен внутренней жизни человека), и, казалось бы, доступными научному пониманию эмоции продолжают оставаться предметом споров при попытке осмыслить их в рамках психологической теории.

Дискуссии ведутся буквально по всему кругу связанных с эмоциями проблем - от вопроса о том, какие психические явления следует относить к эмоциональным, до вопроса о принципиальной роли эмоций в осуществлении процессов жизнедеятельности.

Кроме того, в истории изучения проблемы эмоций на собственно психологическую её разработку оказывали влияние религия, эстетика и особенно этика.

В наши дни расширились возможности экспериментального исследования, психология сделала резкий поворот к этому надёжному источнику знаний. Однако, ограничения, вполне естественные для экспериментального исследования эмоции, распространились и на теоретическую разработку проблемы. Эксперимент подчинил себе теорию, оставив ей функцию интерпретации полученных в нём данных. Теория эмоций, втиснутая в рамки экспериментально разрабатываемых проблем, потеряла системность, широту, а порой и жизненную реальность. Её сосредоточенность на вопросах, допускающих лабораторное изучение, не разрешает проблем, которые возникают в сфере межличностных отношений, аномального развития личности и в ряде других областей, практической деятельности человека. Кроме того, познания эмоций и чувств, сосредотачивающих жизнь человека на определённых явлениях, познание внутренних конфликтов и кризисов, приводящих к переоценке идеалов, к решительным поворотам в жизни и тому подобных явлений могло бы спосо-

бствовать решению задачи общепсихологической теории, а именно - интеграции ее феноменов, процессов, психических функций в целостную личность.

Как отмечает В.К. Вилюнас “Одно представляется бесспорным; даже если в этих утверждениях что-то преувеличено: без решения проблемы эмоций разработка общей теории психического невозможна” [11, 6].

Чтобы психология эмоций более полно охватывала круг связанных с эмоциями проблем, необходимы поиски новых направлений теоретического и экспериментального их изучения. При осуществлении этой актуальной задачи, важно знать результаты проведенных исследований, овладеть методическим опытом, накопленным в психологических лабораториях, “...чтобы глава об эмоциях заняла в психологической науке место, которое соответствует положению и значению эмоций в реальной жизни”, как подчёркивал В.К. Вилюнас [11, 56].

## **1.2. Исследование эмоциональной сферы зарубежными психологами**

За последнее время накоплено большое количество фактов, систематизировано множество наблюдений об эмоциях, приобретён некоторый опыт их экспериментального исследования. В нагромождении фактов уже начинают проступать очертания целостной системы.

Первая систематически разработанная трактовка эмоциональных явлений принадлежит интроспективной психологии, основоположником которой является Вильгельм Вундт. Он же является представителем сенсуалистических теорий, которые связывают эмоции с простейшими психическими процессами и ощущениями. Вундт совершенно определённо указывает на двухкомпонентность структуры эмоциональных процессов. На основе эмпирических данных Вундт выделил шесть главных компонентов чувственного процесса и предложил три основных измерения эмоций: удовольствие-неудовольствие, возбуждение-успокоение, направление-



разрешение, что нашло своё отражение в его трёхмерной теории чувствований.

Теория Вундта критиковалась американским психологом Титченером, который подверг сомнению выдвинутый Вундтом тезис о неисчислимом множестве чувств. Титченер полагал, что существует только два вида чувств: удовольствие и неудовольствие, остальные все чувства Вундт выдумал.

Известный немецкий психолог Циген показал, что чувство является свойством ощущения. По его мнению, ощущение имеет три характерных свойства: качество, интенсивность и чувственный тон. Чувственный тон, это и есть не что иное, как чувство удовольствия или неудовольствия, сопровождающее в различной степени наши ощущения.

Представители интроспективной психологии по-разному определяли основные свойства эмоциональных явлений. Это, конечно, обусловлено особенностями самого метода самонаблюдения, применяя который трудно найти адекватное решение данных проблем.

Физиологические теории эмоций различаются на том основании, что считать первичным в эмоции – психическое или физиологическое. Первым традиционную концепцию эмоций поколебал известный американский психолог Уильям Джемс. В 1884 году он изложил, а в 1894 году развил далее тезис о том, что непосредственно за восприятием возбуждающего факта следует телесное изменение, а наше переживание этих изменений и есть эмоции. Подобную точку зрения разделял и датский исследователь К. Ланге: по его мнению, эмоции возникают в результате моторных изменений, вызываемых некоторыми раздражителями. Хотя позиции Джемса и Ланге не совсем идентичны, вследствие совпадения во времени их теорий (К. Ланге опубликовал свою работу в 1885 году), их стали рассматривать как единую теорию, известную ныне, как “теория Джемса-Ланге”. Это физиологическая теория, которая имеет значение и поныне. Согласно ей, мы грустим, потому что льются слезы, мы сердимся, потому что наносим удар, боимся, потому что дрожим. Внешний стимул через органы чувств достигает ствола мозга, по

двигательным нервам вызывает ответную реакцию организма(изменение АД, ЧСС, КГР).. Джемс делит эмоции на "низшие" и "высшие". К "низшим" он относит эмоции, связанные с состоянием гнева, страха и т. д.; к "высшим" относит, например, эмоции, связанные с эстетическими потребностями. Теория Джемса-Ланге имеет некоторое основание для объяснения целого ряда эмоциональных ощущений, но в целом она исходит из неправильных физиологических предпосылок.

Основоположник бихевиоризма Джон Уотсон отверг теорию Джемса-Ланге. По его мнению, эмоции представляют собой специфический вид реакций, проявляющихся в трёх основных формах: страха, ярости, любви. Как видно Уотсон остался на позициях Джемса и Ланге, хотя и исключил из их теории интроспективные элементы.

Центральная теория эмоциональных переживаний, которая получила название "таламической теории Коннона и Барда", была выдвинута в противовес идеи отождествления эмоций с вегетативными изменениями. Согласно этой теории эмоции отождествляются с физиологическими процессами, происходящими в центральной нервной системе. Такой подход к эмоциям положил начало плодотворным исследованиям, которые привели ко многим сенсационным открытиям.

Физиологический подход к эмоциям предполагает выяснение всего структурного аспекта этих явлений.

Интересно другое направление в психологии, выяснявшее функции эмоции. Так, Мак-Дауголл в своих рассуждениях исходил из факта целенаправленного поведения живых существ. Согласно его теории, регулятором целенаправленного поведения животных и людей являются инстинкты. Эмоция направляет индивида к определённым целям, она свидетельствует о возбуждении инстинкта. Эмоция содержит в себе импульс к действию, но как человек будет себя вести в конкретной ситуации, зависит не только от эмоций, но и от других психических образований – сложных чувств. Теория Мак-Дауголла не получила большого распространения.

В зарубежной психологии одним из ведущих учёных в области эмоций является крупнейший американский психолог Керрол Е. Изард, который исследует человеческие эмоции во всех аспектах. Изард старается объяснить, каким образом эмоции образуют существенную часть человеческого сознания, познания и действия. Он подвергает анализу важнейшие теории и эмпирические исследования, чтобы приблизиться к общему пониманию в отношении человеческих эмоций. Изард исследует человеческие эмоции в непосредственной связи с познавательной способностью и деятельностью человека.

Отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и другие, критиковали Изарда за то, что важнейшим компонентом эмоций он не рассматривал отношение субъекта к объектам, явлениям, событиям, которые в отечественной психологии рассматривают как основу эмоций.

Среди зарубежных психологов известен своими исследованиями в области эмоций, ведущий польский психолог Януш Рейковский, который разработал теоретическую схему эмоции. В основе этой схемы лежит представление об эмоции, как разновидности процессов психологической регуляции деятельности, в которых можно выделить три главных компонента: эмоциональное возбуждение, знак эмоции и качество эмоции. Я. Рейковский считает, что эмоциональный процесс возникает, как реакция на жизненно значимое воздействие и вызывает в зависимости от своих особенностей разнообразные изменения в телесных функциях, в протекании других психических процессов и деятельности субъекта в целом.

Таковы основные взгляды, которые заслуживают внимания, на природу эмоций, их функций, структуру в зарубежной психологии.

### **1.3. Взгляды и теории отечественных психологов**

Психические процессы представляют собой специфический продукт деятельности мозга, - продукт, сущность которого заключается в отражении окружающей действительности.

"Продукт" в данном понимании - нечто субстанциональное.

Это особого рода функциональные состояния.

Эмоциональные процессы - один из видов этого состояния.

Отечественные психологи утверждают, что эмоции – это особая форма отношения к предметам и явлениям действительности, выделяют три аспекта этих процессов:

1. Аспект переживания (С.Л. Рубинштейн, Г.Ш. Шингаров).
2. Аспект отношения (П.М. Якобсон, В.Н. Мясищев).
3. Аспект отражения (В.К. Вилюнас, Я.М. Веккер, Г.А.Фортунатов).

Согласно первой точки зрения специфичность эмоций заключается в переживании событий и отношений. Рубинштейн С.Л. считал, что "чувства выражают в форме переживания отношения субъекта к окружению, к тому, что он познаёт и делает" [30, 385]. Чувства выражают состояние субъекта и отношение к объекту. "Психические процессы взятые в конкретной целостности, - это процессы не только познавательные, но и эффективные, эмоционально-волевые. Они выражают не только знания о явлениях, но и отношения к ним; в них отражаются не только сами явления, но и их значение, для окружающего их субъекта, для его жизни и деятельности. С.Л. Рубинштейн.

Другой взгляд на определение эмоций исходит из того, что эмоции (чувства) являются формой активного отношения человека к окружающему миру. Якобсон П.М. считает, что "...человек не пассивно, не автоматически отражает окружающую его действительность. Активно воздействуя на внешнюю среду и познавая ее, человек в то же время субъективно переживает своё отношение к предметам и явлениям реального мира" [43, 24].

Аспект отражения предполагает, что эмоции (чувства) являются специфической формой отражения значения объекта для субъекта. Г.А. Фортунатов и П.М. Якобсон определяют эмоциональные процессы, как

"отражение в мозгу человека его реальных отношений, то есть отношений субъекта потребности к значимым для него объектам" [25, 361].

Эмоции возникают при очень сложном взаимодействии объекта и субъекта и зависят от особенностей предметов, которыми могут быть вызваны. По этому, как считает Батурина Г.И., эмоции, отражая окружающую действительность, выполняют оценочную функцию познания:

"В процессе познания субъект с одной стороны отражает предметы и явления такими, каковы они есть в естественных отношениях и связях, с другой стороны, он оценивает эти явления с точки зрения своих потребностей и установок" [6, 109].

Рассматриваемые определения эмоций психолог Л.М. Веккер считает недостаточными. По его мнению, эмоциональные процессы - это непосредственное отражение человека к действительности. Веккер Л.М. предлагает двухкомпетентную формулу эмоций, которая содержит когнитивный и субъективный компоненты. Когнитивный компонент – это психическое отображение объекта эмоции, осуществляемое интеллектом; субъективный компонент – это отображение состояния субъекта-носителя психики. Таким образом, по Веккеру Л.М. "...во-первых, эмоция, как отражение отношения субъекта к объекту... Во-вторых, эмоция, как непосредственное психическое отображение отношения субъекта к объекту..." [7, 66].

Такой же взгляд на эмоции разделяет другой отечественный психолог Вилюнас В.К., который выявляет и подчеркивает положение о необособленности эмоции отходящего в ее состав когнитивного компонента, психически отображающего предмет эмоций. В.К. Вилюнас вскрывает двухкомпонентность целостного эмоционального явления, которая "всегда представляет собой единство двух моментов с одной стороны, некоторого отражаемого содержания, с другой – собственно эмоционального переживания, т.е. той специфической окраски, с которой данное содержание отражается субъектом" [11, 43].

Многие отечественные психологи, такие как, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, выводили ряд принципиально важных положений относительно, зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, о регулирующей их роли в этой деятельности и об их развитии в процессе усвоения человеком общественного опыта. В этой связи указывалось на связь эмоций с мотивом деятельности. А.К. Леонтьев подчеркивал, что эмоции не только соответствуют той деятельности, в которой они возникают, но и подчиняются этой деятельности, её мотивам. С другой стороны, как отмечает в своих исследованиях А.В. Запорожец и Я.З. Неверович, эмоции играют важную роль в реализации этих мотивов. Они считают, что "...эмоции представляют собой не самый процесс активизации, а особую форму отражения субъектом действительности, при посредстве которого производится психическое управление активизацией, или, вернее, было бы сказать, осуществляется психическая регуляция общей направленности и динамики поведения" [15, 369].

Кроме того, в отечественной психологии существует информационная теория эмоций, которую выдвинул П.В. Симонов. Согласно его теории, источником эмоции является расхождение между количеством наличной информации и информации, необходимой для решения стоящей перед человеком задачи. Симонов П.В. разработал формулу эмоций ( $\mathcal{E} = - \text{П/Н-С}$ ) – где П – потребность, Н – необходимость, С – существующее отдельное эмоциональное явление. Формула выражает факторы, которые ведут к возникновению эмоции – потребность и вероятность её удовлетворения в данный момент, именно сейчас, сегодня.

С формулой эмоций Симонова П.В. не соглашается Б.И. Додонов, который считает, что "...мы не видим сейчас возможности охватить все эмоции единой измерительной формулой" [14, 45]. Б.И. Додонов подчёркивает, что психология должна изучать не отдельный эмоциональный процесс, а целостную психическую деятельность, насыщенную чувственными оценочными моментами, т.е. предметом изучения должна

стать эмоционально-оценочная деятельность человека. С этой точки зрения, Б.И. Додонов отмечает, что с одной стороны, эмоция – это оценка, необходимая "...для существования организма и личности, для организации их поведения" [14, 16]; с другой стороны – это положительная самостоятельная ценность, т.е. ценность цели деятельности.

Отечественные психологи подчёркивают и значение тех физиологических механизмов, которые являются условием возникновения эмоциональных процессов. Крупнейшим специалистом в этой области являлся академик П.К. Анохин, который создал биологическую теорию эмоций. П.К. Анохин подчёркивал, что "...физиологическая характеристика эмоций... связана прежде всего с распространением возбуждения из области гипоталамуса на все эффекторные органы.

Область гипоталамуса определяет первичное биологическое качество эмоционального состояния, его характерное внешнее выражение" [5, 317].

В работах отечественных исследователей А.Г. Ковалёва, А.И. Пуни и др., раскрывается место психических, в том числе и эмоциональных состояний в психической структуре личности, их связь с психическими процессами и психическими свойствами личности.

Таковы основные направления исследования эмоций в отечественной психологии.

Говоря об исследовании чувств, отечественными психологами, следует отметить, что большинство авторов – С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон, А.В. Петровский, А.Г. Ковалёв – считают чувства высшими, сложными, социальными эмоциями.

Высшие социальные эмоции или чувства представляют собой продукт общественного воздействия. Они возникают лишь при наличии определённого уровня интеллекта и отражают отношение предметов и явлений к высшим потребностям и мотивам деятельности человека, как личности.

Чувства условно делят на этические (моральные, нравственные), которые формируются в процессе воспитания; интеллектуальные (познавательные), которые можно рассматривать, как двигатель процесса человеческого общества; эстетические, в основе которых лежит способность к восприятию гармонии и красоты.

Другой подход к эмоциям и чувствам содержится у А.Н. Леонтьева, который делит их на аффекты.

Чувства, по А.Н. Леонтьеву, являются подклассом эмоциональных процессов. Основная их особенность в предметности.

Ряд авторов (Г.Х. Шингаров, Г.И. Батурина и др.) считают, что основанием для разграничения эмоций и чувств как качественно разных психических явлений эмоциональной сферы являются, во-первых, потребности, которыми они обусловлены; во-вторых, функции, которые они выполняют; в-третьих, физиологические механизмы, которыми они обусловлены.

Другие учёные (С. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, В.П. Фортунатов) считают, что чувства отличаются от эмоций амбивалентностью, силой, глубиной, динамичностью.

Отечественные психологи дают научное объяснение природы эмоций и чувств, хотя в настоящее время среди них нет единого взгляда на природу, сущность эмоций и чувств. Это объясняется тем, что долгое время велись дискуссии, да и сейчас ведутся по вопросам: что относить к эмоциям? Где их искать? Чем они детерминированы? Кроме того, эмоции всегда рассматривались в рамках других процессов. И основная трудность изучения эмоций – в их глубоко интимном содержании.

Но, несмотря на это, отечественные психологи внесли огромный вклад в теоретическое и экспериментальное изучение эмоций и чувств хотя ещё очень много нерешённых проблем.



#### **1.4. Развитие эмоциональной сферы у детей школьного возраста**

Основные моменты развития чувств в школьном возрасте заключается в том, что: чувства становятся всё более сознательными и мотивированными; происходит эволюция содержания чувств, обусловленная, как изменением образа жизни, так и характера деятельности школьника; меняется форма проявлений эмоций и чувств, их выражение в поведении, во внутренней жизни школьника; возрастает значение формирующейся системы чувств и переживаний в развитии личности школьника.

Разительные перемены в психическом развитии ребёнка, происходящие в относительно короткий отрезок времени, не является редким явлением. К такого рода переменам относится перестройка в отношении чувств, наблюдающаяся у семилетних детей. Школьник следит за своим внешним видом, соответствующим состоянием учебных пособий и "орудий" учебного труда; он озабочен тем, что нужно рано встать, чтобы не опоздать в школу.

В период обучения познавательная деятельность учащихся, осуществляемая изо дня в день, является источником развития познавательных чувств и познавательных интересов. Формирование моральных чувств школьника обусловлено его жизнью в классном коллективе.

Опыт нравственного поведения становится определяющим фактором формирования моральных чувств.

Эстетические чувства школьника развиваются на материале уроков и вне их – во время экскурсий, туристических походов, посещения музеев, концертов, просмотра спектаклей.

Учащийся школы очень энергичен, его энергия не поглощается без остатка учебной работой. Избыток энергии проявляется в играх и различных занятиях ребенка.

Разнообразная по содержанию деятельность школьника порождает целую гамму обогащающих его чувств и переживаний, является предпосылкой формирования на её основе склонностей и способностей.

Основные возрастные особенности эмоциональных реакций, состояний и чувств школьника сводятся к следующим:

а) по сравнению с дошкольниками понижается эмоциональная возбудимость, причём это происходит не в ущерб содержательной стороне эмоций и чувств;

б) начинает формироваться такое чувство, как чувство долга;

в) расширяется круг представлений и хороших знаний, и происходит соответствующий сдвиг в содержании чувств – они вызываются не только непосредственным окружением;

г) повышается интерес к предметному миру и к тем или иным видам деятельности.

Типичным для детей подросткового возраста является то, что с периодом полового созревания у них значительно повышается эмоциональная возбудимость, эмоциональная неустойчивость, импульсивность.

Характерным для подростка является то, что он часто совершает действия и поступки под непосредственным влиянием чувств и переживаний, захватывающих его полностью.

Возникающее у подростка половое влечение выражается в возникновении интереса к представителям другого пола.

У некоторых школьников – подростков наблюдается "влюблённость – эмоциональный порыв, объектом которого становятся нередко взрослые люди.

На фоне возрастных особенностей эмоциональной сферы подростков выступает дифференциация чувств по всем их показателям: содержанию, глубине, полноте и формам их проявления.

Характеристика развития чувств подростка, по существу, не возможна без учёта весьма интенсивно происходящего развития самосознания подростка. Только при учёте этого исключительно важного момента в развитии личности может быть понята роль переживаний в становлении самосознания подростка.

Стремление подростка к острым переживаниям, переживанию опасных ситуаций – это очень типично для подросткового возраста. Не случайно они так тянутся к приключенческой литературе и книгам о героях, читая которые, они сопереживают. Это сопереживание – так же существенное проявление эмоции и чувств подростка: сопереживание способствует их дальнейшему развитию.

Увлечение подростков любимыми героями книг вызывает стремление подражать им. Увлечённость кем-то или чем-то – типичная черта типичного облика подростка. Причём эта увлечённость, очень ярко эмоционально окрашенная, нередко приводит к поступкам, не соответствующим возможностям подростка и неразумным по существу. Эта же увлечённость (сплошь и рядом внешними качествами людей и внешними их проявлениями), часто является основанием для ошибочной оценки их личности. Эмоциональная обусловленность этих оценок, их субъективизм – часто наблюдающееся явление.

У подростка отмечается также обострённая чувствами тревожность, требовательность к себе, не всегда, особенно при отсутствии надлежащего влияния воспитателя, находящая нужное и полезное применение. Это проявляется в повышенной требовательности подростков к своим сверстникам.

Требовательность и импульсивность проявляются как у мальчиков, так и у девочек подросткового возраста и, следовательно, представляют собой их возрастные особенности, черты. Импульсивность, в частности, проявляется в том, что возникшие желания реализуются, как правило, сразу, без всяких раздумий и задержек. Нередко следствием этого являются ошибочные решения и поступки.

В период отрочества усиленно развивается чувство товарищества, часто перерастающее в чувство дружбы, выражающееся в такой системе отношений, при которой все – радости и печали, успехи и неудачи, переживаются сообща.

Процесс становления системы отношений – отношений к себе самому, к миру, к людям, непосредственно выражающийся в развивающихся чувствах, – охватывает не только подростковый, но и возраст ранней юности.

Преемственность развития чувств и эмоций в пределах школьного возраста хорошо иллюстрируется развитием чувств у подростков и в юности. Но эта преемственность не исключает и своеобразия развития эмоциональных проявлений личности в каждый возрастной период.

Преемственность в развитии чувств выражается в том, что продолжается развитие всех видов чувств, продолжают действовать как решающий фактор эволюции чувств их воспитание, жизнь и деятельность в коллективе, а также все возрастающая роль самовоспитания; наблюдается дифференциация чувств как в плане развития их содержания и форм проявления, так и их индивидуализации, т. е. их неповторимого своеобразия, достигающего наиболее яркого выражения у старшеклассников.

Своеобразие развития чувств в подростковом возрасте представлено следующими сторонами и проявлениями:

- а) особенно интенсивным развитием морально-этических и эстетических чувств;
- б) усилением значения чувств и переживанием в формировании убеждений;
- в) формирование чувств в условиях общественно полезного и производительного труда;
- г) устойчивостью и глубиной чувств, принципиальностью отношений и оценок.

Формирование чувств, их воспитание – одна из самых сложных воспитательских задач. Равной по ее значению является только одна задача – формирование убеждений.

Психология воспитания чувств разработана недостаточно, но положения, которые ориентируют воспитателя в подходе к решению этой задачи, ясны.

Здоровая, полноценная в своём содержании жизнь ребёнка – основа основ формирования его чувств, являющимся одним из очень сильных внутренних стимулов-мотивов его волевой деятельности.

Формирование чувств, происходит в неразрывной связи с развитием личности, которая совершенствуется в процессе деятельности.

### **1.5. Особенности эмоциональной сферы у детей имеющих нарушения слуха**

Современной сурдопедагогике и сурдопсихологии проблема изучения процессов развития и обучения детей с частичным расстройством функций слухового анализатора (слабослышащих) рассматривается в контексте культурно – исторической концепции Л.С.Выготского.

Для психического развития и формирования личности детей с нарушениями слуха социальная среда и общение со взрослыми и сверстниками имеет особое значение. Личность ребёнка формируется в ходе усвоения социального опыта, в процессе общения ребёнка. Поэтому социальная ситуация, в которой оказывается ребёнок с нарушением слуха, имеет важное значение в возникновении у него особенностей в развитии эмоций, становлении определённых черт личности. Окружающая ребёнка социальная среда раскрывается перед ним с реальной позицией, которую он занимает в системе человеческих взаимоотношений. Но при этом большое значение имеет и его собственное мироощущение. Ребенок не пассивно приспосабливается к окружающей среде, миру предметов и явлений, а активно взаимодействует с ними в процессе общения.

Анализ многочисленных психолого-педагогических исследований показывает, что у детей со сниженным слухом имеется общее недоразвитие речи, нарушено вербальное общение, которое частично изолирует таких ребят, создает определенные трудности в усвоении социального опыта.

Так же детям с нарушениями слуха недоступно восприятие выразительной стороны устной речи и музыки. Отставание в развитии речи приводит к затруднениям в сознании своих и чужих эмоциональных

состояний, что является причиной упрощением межличностных отношений. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний неслышащих детей, создает трудности, связанные с формированием сопереживания другим людям и героям художественных произведений. «Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля» указывал в своих трудах Л.С.Выготский.

На протяжении школьного возраста происходят существенные сдвиги в развитии детей, большие возможности открывает использование игр.

### **1.6. Развитие эмоций в деятельности**

Воспитание чувств у ребенка, начиная с первых лет его жизни, является важнейшей педагогической задачей, не менее, а в каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума. Ибо то, как будут усваиваться новые знания и умения, и ради достижения каких целей они будут использоваться в дальнейшем, решающим образом зависит от характера отношения ребенка к людям и к окружающей действительности.

Формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, социальных требований, норм и идеалов, которые при определенных условиях становятся внутренним достоянием детской личности, содержанием побудительных мотивов его поведения. В результате такого усвоения ребенок приобретает своеобразную систему эталонов ценностей, сопоставляя с которыми наблюдаемые явления, он оценивает их эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные.

Для того чтобы ребенок не только понял объективное значение норм и требований, но и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, для того, чтобы они стали критериями его эмоциональных оценок своих и чужих поступков, недостаточно объяснений и указаний

воспитателя и других взрослых. Эти объяснения должны найти подкрепление в собственном практическом опыте ребенка, в опыте его деятельности. Причем решающую роль здесь играет включение школьника в содержательную, совместную с другими детьми и взрослыми деятельность. Она позволяет ему непосредственно пережить, прочувствовать необходимость выполнения определенных норм и правил для достижения важных и интересных целей.

Итак, эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от содержания и структуры этой деятельности.

По мере развития у ребенка формируются новые потребности и интересы. Он начинает интересоваться не только узким кругом вещей, которые непосредственно связаны с удовлетворением его органической потребности в пище, в тепле, в физическом уходе. Интересы его распространяются на более широкий мир окружающих предметов, явлений и событий, а вместе с тем эмоциональные проявления его становятся сложнее и содержательнее.

Постепенно у ребенка возникают простейшие моральные переживания. Появляется еще наивное удовлетворение при выполнении требований окружающих.

Таким образом, эмоциональные переживания начинают вызываться не только тем, что просто приятно или неприятно, но и тем, что хорошо или плохо, что соответствует или противоречит требованиям окружающих людей.

К началу школьного возраста ребенок приходит с небогатым эмоциональным опытом. В отличие от ребенка без сенсорных недостатков, он слабо реагирует на радостные и печальные события, трудно проникается настроением окружающих его людей. Выражение эмоций носит у него весьма слабый характер, они не проявляются в его мимике, словах, движениях.

Особое значение для маленького ребенка имеет установление теплых,

ласковых отношений с взрослым.

Значительное, но не всегда достаточно учитываемое влияние оказывает на эмоциональное состояние ребенка оценка его поступков. У большинства детей положительные оценки взрослого повышают тонус нервной системы, увеличивают эффективность выполняемой деятельности. В то же время отрицательные оценки, особенно если они повторяются, создают подавленное настроение, угнетают физическую и умственную активность.

Для понимания детских эмоций учителю необходимо выявить источники их происхождения, лежащие в осмысленной деятельности ребенка, под влиянием которой он начинает по-новому не только понимать, но и переживать этот мир.

Музыкальные занятия, слушание сказок и художественных рассказов, знакомство с родной природой, драматизированные игры, лепка, рисование развивают у школьника эстетические переживания, учат чувствовать красоту в окружающей жизни и в произведениях искусства.

Занятия и дидактические игры, обогащающие его новыми знаниями, заставляющие напрягать его свой ум для решения какой-либо познавательной задачи, развивают у школьников различные интеллектуальные эмоции. Удивление при встрече с новым, неизвестным, любопытство и любознательность, уверенность или сомнения в своих суждениях, радость от найденного решения - все эти эмоции являются необходимой составной частью мыслительной деятельности.

Наконец, и это самое важное, нравственное воспитание, знакомство с жизнью людей, выполнение посильных трудовых заданий, практическое овладение нормами поведения в семье и в коллективе детского сада формируют у школьников сферу эмоциональных проявлений.

Нравственные чувства развиваются у ребенка в процессе деятельности, в результате практического выполнения нравственных требований, которые предъявляют к нему окружающие люди.



У ребенка появляются зачатки чувства долга. Это связано с формированием простейших нравственных представлений относительно того, что хорошо и что плохо. Возникают переживания удовольствия, радости при удачном выполнении своих обязанностей и огорчения при нарушении установленных требований. Подобного рода эмоциональные переживания возникают главным образом во взаимоотношениях ребенка с близким ему человеком и постепенно распространяются на более широкий круг людей.

Характер развития высших специфически человеческих эмоций (сопереживания и сочувствия) является одним из существенных условий того, что в одних случаях нравственные нормы и принципы усваиваются детьми и регулируют их поведение, а в других - они остаются только знанием, не побуждающим к действию.

У детей школьного возраста формирование нравственных чувств и знаний зависит от видов и задач деятельности.

Например, трудовая деятельность была организована таким образом, что требовала совместных усилий и взаимопомощи, и для этого создавались благоприятные условия, способствующие возникновению общности эмоциональных переживаний и взаимной симпатии между членами группы. Если такая работа педагогом не проводилась и деятельность детской группы по своему содержанию была лишена объединяющего начала, а цели одного члена группы объективно приходили в противоречие с целями другого, то в этих условиях начинали складываться отрицательные отношения между детьми, легко возникали ссоры. Условия возникновения нравственных эмоций и их качественные особенности (сила, длительность, устойчивость) различны в каждой из ситуаций, отличающихся по задачам, структуре и содержанию деятельности.

Так, условия индивидуального выполнения заданий, когда ребенок действовал рядом со сверстником, и каждый из них имел все необходимое для выполнения задания, не способствовали объединению и взаимопомощи.

Характерно, что при этом в целом положительный эмоциональный фон деятельности нарушался часто ссорами, обидами, недовольством, возникающими в ответ на успешное действие сверстника, на его удачный результат.

В то же время при изготовлении общего продукта первые действия приводили также к отрицательным эмоциям: неуступчивости, несогласованности, обидам. Однако по мере того, как каждый из детей уяснял смысл общей деятельности и свое место в ней, эмоции детей приобретали иной характер. Интенсивнее и ярче переживались неудачные действия, а переживания побуждали детей сообща искать способы преодоления трудностей.

Под влиянием совершаемой ребенком деятельности у него формируется новое отношение не только к людям, но и к вещам.

На основании сказанного можно заключить, что внутреннее эмоциональное отношение ребенка к окружающей действительности как бы вырастает из его практических взаимодействий с этой действительностью и что новые эмоции возникают и развиваются в процессе его чувственно-предметной деятельности.

Вместе с тем существенный вклад в развитие мотивационно-эмоциональной сферы детей вносят и такие виды детской деятельности, как игра и знакомство с художественными произведениями.

Итак, на протяжении детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание и все более сложные формы под влиянием социальных условий обучения и воспитания.

### **1.7. Значение эмоций**

Эмоции играют своеобразную ориентирующую и регулирующую роль в той деятельности, в которой они формируются.

Когда взрослый предлагает ребенку задание, он объясняет, зачем оно выполняется, т.е. мотивирует необходимость деятельности. Однако то, что

выдвигает в качестве мотива взрослый, далеко не сразу становится мотивом действия ребенка.

С первых дней жизни ребенок сталкивается с многообразием окружающего мира (люди, предметы, события). Взрослые, прежде всего родители, не только знакомят малыша со всем тем, что его окружает, но всегда в той или иной форме выражают свое отношение к вещам, поступкам, явлениям с помощью интонаций, мимики, жестов, речи.

На протяжении детства, наряду с переживаниями удовольствия и неудовольствия, связанными с удовлетворением или неудовлетворением непосредственных желаний, у ребенка возникают более сложные чувства, вызванные тем, насколько хорошо выполнил он свои обязанности, какое значение имеют совершаемые им действия для других людей и в какой мере соблюдаются им самим и окружающими определенные нормы и правила поведения.

Как одно из условий возникновения у школьника сложных эмоций и чувств обнаруживается взаимосвязь и взаимозависимость эмоциональных и познавательных процессов - двух наиболее важных сфер его психического развития.

Обучение и воспитание чувств у ребенка должно служить, прежде всего, формированию гармонически развитой личности, и одним из показателей этой гармонии является определенное соотношение интеллектуального и эмоционального развития. Недооценка этого требования, как правило, ведет к преувеличенному, одностороннему развитию какого-то одного качества, чаще всего интеллекта, что, во-первых, не дает возможности глубоко понять особенности самого мышления и управления его развитием, а во-вторых, не позволяет до конца уяснить роль таких мощных регуляторов поведения ребенка, как мотивы и эмоции.

Можно предположить, что в ходе любой деятельности ребенок одинаково готов раскрыть свои интеллектуальные возможности и проявить эмоциональное отношение. Однако, получаемая ребенком информация,

может приобретать совершенно разный смысл. Поэтому в одних случаях перед ним возникают чисто познавательные задачи, а в других - задачи мотивационно-эмоционального характера, которые требуют уяснения смысла этой ситуации.

Основную роль в развитии чувств ребенка играет его практическая деятельность, в ходе которой он вступает в реальные взаимоотношения с окружающим миром и усваивает созданные обществом ценности, овладевает социальными нормами и правилами поведения.

Необходимо помнить, что мотивы и эмоции тесно связаны между собой и их проявления часто трудно отличить друг от друга. Однако это не дает основания для их отождествления: при одних и тех же потребностях в зависимости от обстоятельств могут возникать различные эмоции и, наоборот, при разных потребностях подчас возникают сходные эмоциональные переживания. Все это говорит о том, что эмоции - это своеобразные психические процессы, возникающие в ходе удовлетворения потребностей и регулирующие поведение в соответствии с имеющимися у субъекта мотивами, которые реализуются в сложных и изменчивых условиях.

Наиболее явно обнаруживается роль эмоций в реализации уже имеющихся у ребенка мотивов поведения. Есть основание предполагать, что эмоции играют существенную роль не только в регуляции деятельности в соответствии с уже сложившимися у ребенка потребностями, но и способствуют формированию, развитию и активизации мотивов.

Для того чтобы мотивы приобрели побудительную силу, необходимо, чтобы ребенок приобрел соответствующий эмоциональный опыт. При определенной организации социально значимая деятельность способна принести ребенку то эмоциональное удовлетворение, которое может перерасти его первоначальные побуждения.

Есть основания предполагать, что такого рода новые эмоциональные переживания, возникающие в новых условиях деятельности, как бы

фиксируются на ее промежуточных целях и задачах и придают им побудительную силу, способствующую их превращению в движущие мотивы поведения.

Этот особый процесс превращения целей в мотивы деятельности и составляет важнейшую особенность усвоения социальных норм, требований и идеалов. Знание условий и закономерностей этого процесса, играющего существенную роль в формировании детской личности, в развитии ее ведущих мотивов, позволит более целенаправленно и эффективно осуществлять воспитание эмоций и чувств детей школьного возраста.

Изучение эмоций и чувств такого ребёнка, правильное их формирование и воспитание, способствует формированию его характера, новых положительных свойств личности и в конечном итоге, коррекции основного психического дефекта.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей формирования эмоциональной сферы слабослышащих младших школьников.**

### **2.1. Исследование уровня развития эмоциональной сферы слабослышащих младших школьников.**

Эксперимент проводился на базе муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната II вида г. Советска Кировской области.

В процессе эксперимента предполагалось решить следующие задачи:

1. Выявить уровень развития эмоциональной сферы слабослышащих младших школьников.

2. Охарактеризовать возможности развития эмоций слабослышащих младших школьников на уроках развития речи.

3. Экспериментально подтвердить эффективность уроков развития речи для развития эмоций:

- эффективность создания обучающих ситуаций с целью понимания эмоций других людей;

- эффективность упражнений по развитию эмоций;

- эффективность использования театрализованной игры.

Было обследовано 8 учащихся подготовительного класса. Из них 5 мальчиков, 3 девочки. Диагнозы учащихся представлены в таблице №1.

Таблица №1. Диагнозы учащихся.

№ п/п	Имя, фамилия учащихся	Диагноз
1	Антон Б.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III

		степени.
2	Руслан К.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость II степени. Задержка психоречевого развития.
3	Кристина К.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени.
4	Александр К.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени.
5	Александра К.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени. Задержка психоречевого развития.
6	Андрей Ж.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени. Задержка психоречевого развития.
7	Маша Н.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени.
8	Паша С.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени. Задержка психоречевого развития.

Из таблицы №1 видно, что двустороннюю нейросенсорную тугоухость III степени имеют семеро учащихся, нейросенсорную тугоухость II степени – один учащийся, из них четверо учащихся с задержкой психоречевого развития.

### **Тест тревожности для детей младшего школьного возраста**

Тест, разработанный американскими психологами Тэммом, Дорки и Аменом, предназначен для определения тревожности у детей с нормальным развитием и психическими отклонениями.

#### *Описание методики*

Для проведения обследования необходимо иметь 14 рисунков:

каждый состоит из основного и дополнительного, находящегося под основным. Размер основного рисунка 11x8,5 см, дополнительного — 2,3x8,5 см. Рисунки выполнены в двух вариантах: для мальчиков (а) и девочек (б). Лицо ребенка, являющегося главным персонажем, на основном рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. На дополнительном рисунке изображены две детские головки, по размеру и ракурсу точно соответствующие контуру головы на основном. Рисунок представляет модель ситуации, типичной для жизни ребенка изучаемого возраста.

Рисунки предъявляются ребенку в строго указанном порядке. Обследование проводят индивидуально с каждым ребенком, в отдельном помещении.

При предъявлении каждого рисунка экспериментатор дает строго определенную инструкцию:

Игра с младшими детьми. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) играет с малышами”

Ребенок и мать с младенцем. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом”

Объект агрессии. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Одевание. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) одевается”

Игра со старшими детьми. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) играет со старшими детьми”

Укладывание спать в одиночестве. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) идет спать”

Умывание. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) в ванной”

Выговор. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Игнорирование. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка,



печальное или веселое?”

Агрессивное нападение. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Уборка игрушек. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) убирает игрушки”

Изоляция. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Ребенок с родителями. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) со своими мамой и папой.”

Еда в одиночестве. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) ест.”

Следует обратить внимание на то, что при предъявлении рис. 3 (объект агрессии), 8 (выговор), 9 (игнорирование), 10 (агрессивное нападение) и 12 (изоляция) экспериментатор не дает никаких пояснений к содержанию ситуаций. Во время обследования ребенку не задают никаких дополнительных вопросов. Все высказывания ребенка, его интерпретацию ситуаций на рисунках заносят в специальный протокол, куда записывают также выбор, сделанный ребенком.

### **Результаты исследования. Тест тревожности для детей младшего школьного возраста**

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности (ИТ) ребенка. ИТ представляет процентное отношение эмоционально-негативных выборов (выбор печального лица) к общему количеству предъявленных рисунков (14).  $ИТ = \text{количество эмоционально-негативных выборов} / 14 * 100$ .

Дети в возрасте 5-10 лет по ИТ разделяются на 3 группы:

0-20% — низкий уровень тревожности; 20-50% — средний; свыше 50% — высокий.

Качественный анализ данных позволяет определить особенности

эмоционального опыта ребенка в различных ситуациях, которые могут быть разделены на ситуации с положительной, отрицательной эмоциональной окраской и ситуации с двойным смыслом.

К ситуациям с положительной эмоциональной окраской относятся представленные на рис. 1 (игра с младшими детьми), 5 (игра со старшими детьми) и 13 (ребенок с родителями).

Ситуации с отрицательной эмоциональной окраской изображены на рис. 3 (объект агрессии), 8 (выговор), 10 (агрессивное нападение) и 12 (изоляция).

Двойной смысл имеют ситуации на рис. 2 (ребенок и мать с младенцем), 4 (одевание), 6 (укладывание спать в одиночестве), 7 (умывание), 9 (игнорирование), 11 (уборка игрушек) и 14 (еда в одиночестве). Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 (одевание), 6 (укладывание спать в одиночестве) и 14 (еда в одиночестве). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, с высокой степенью вероятности могут обладать высокой степенью тревожности. Дети, делающие отрицательный эмоциональный выбор в ситуациях 2 (ребенок и мать с младенцем), 7 (умывание), 9 (игнорирование) и 11 (уборка игрушек) с большой вероятностью могут обладать высоким или средним уровнем тревожности.

Для уточнения источника тревожности ситуации, моделируемые на рисунках, можно разделить по типу межличностных отношений. Так, ситуации на рис. 1,3,5,10и12 моделируют взаимоотношения между детьми (ребенок-ребенок); ситуации на рис. 2, 6, 8, 9, 11 и 13 — взаимоотношения между ребенком и взрослыми (ребенок-взрослый); ситуации на рис. 4, 6, 7 и 14 моделируют повседневную деятельность ребенка, которую он совершает один; ситуация на рис. 6 с одинаковым основанием может быть отнесена как к ситуациям типа “ребенок-взрослый”, так и к ситуациям “ребенок-ребенок”.

Проведено обследование уровни эмоционального развития. Результаты представлены в таблице №2.

Таблица №2. Уровень эмоционального развития учащихся.

№ п/п	Имя, фамилия учащихся	Уровень тревожности
1	Антон Б.	средний
2	Руслан К.	высокий
3	Кристина К.	средний
4	Александр К.	высокий
5	Александра К.	высокий
6	Андрей Ж.	высокий
7	Маша Н.	средний
8	Паша С.	средний

При интерпретации данных тревожность, испытываемая ребенком в той или иной ситуации, рассматривается как проявление его отрицательного эмоционального опыта в этой или аналогичной ситуации. Высокий уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным жизненным ситуациям. Эмоционально позитивный или эмоционально негативный опыт косвенно позволяют судить об особенностях взаимоотношений ребенка со сверстниками, взрослыми в семье, в детском саду, школе. Из данных таблицы следует, что высокий уровень тревожности имеют четверо учащихся, средний уровень речевого развития – четверо учащихся. Учащихся с низким уровнем тревожности нет.

Представим эти данные в процентном соотношении (Таблица №3).

Таблица №3. Количество учащихся (%) по уровням тревожности.

№ п/ п	Уровень тревожности	Количество учащихся (%)
--------------	---------------------	-------------------------

1	Низкий	-
2	Средний	50
3	Высокий	50

Из данных таблицы следует, что 50% учащихся класса имеют высокий уровень тревожности, 50% - средний уровень. Высокий уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным жизненным ситуациям. В ситуациях общения со взрослыми наблюдается основная масса негативного восприятия изображённой ситуации. Это свидетельствует об имеющемся негативном эмоциональном опыте взаимодействия.

Средняя оценка у нормальных детей от 0 до 20 баллов, - это показатель низкого уровня тревожности. Нормальные дети, в отличие от детей – с отклонениями ищут роскоши, чувственного комфорта, пытаются улучшить свое положение и престиж, и трудности не вызывают у них высокий уровень тревожности. Эти учащиеся охотно участвуют во всем, что обещает им возбуждение или ощущение полноты жизни, хотят чувствовать себя веселыми

### **Методика "Изучение высших чувств"**

Цель: Изучить особенности высших чувств школьников.

Необходимый материал: картина "Утро" Т.Н. Яблонской.

Методика выполнения: Ученикам демонстрируется картина "Утро" Т.Н. Облонской и предлагается описать своё отношение к картине, описать, что на ней изображено. После анализа на основании полученных результатов, эстетических, моральных и познавательных чувств, возникающих под воздействием этой картины экспериментатор сравнивает их, поясняет, в чём их различие.

### **Результаты исследования по методике "Изучение высших чувств"**

Целью данной методики было изучение особенностей высших чувств

школьников. После обработки результатов у нормальных детей получилось следующее: описывая картину Н.Я. Яблонской “Утро”, ребята не просто описали все увиденное, а продемонстрировали свое отношение к ней так, как будто прочувствовали ее, они выразили свои чувства на листах бумаги. Особенностью высших чувств школьников, явилось то, что описания были не сухими, а насыщенными эмоциональностью, яркими вспышками чувств.

Из этого можно сделать вывод, что высшие чувства у нормальных детей развиты и находятся на достаточно высоком уровне. Им не трудно подбирать слова, что бы выразить то или иное чувство к кому-либо или чему-либо.

Таблица №4. Уровень эмоционального развития учащихся.

№ п/п	Имя, фамилия учащихся	Уровень развития эмоций	Неадекватные ответы
1	Антон Б.	средний	
2	Руслан К.		+
3	Кристина К.	низкий	
4	Александр К.	низкий	
5	Александра К.	низкий	
6	Андрей Ж.	низкий	
7	Маша Н.	средний	
8	Паша С.	низкий	

Представим эти данные в процентном соотношении (Таблица №5).

Таблица №5. Количество учащихся (%) по уровням эмоционального развития.

№ п/п	Уровень эмоционального развития	Количество учащихся (%)
1	Низкий	75
2	Средний	25
3	Высокий	-

Интерпретируя результаты детей с нарушенным слухом, можно сделать вывод о том, что многие дети (90%) просто описали картину, т.е. то, что на ней изображено. Свое отношение к ней выразили так: “Мне понравилась картина” или “Мне не понравилась эта картина”, а почему, объяснить не смогли. В описании преобладала в основном констатация фактов: “На картине изображена девочка, она делает зарядку. На улице наступило утро. В комнате стоит стол, на столе – завтрак...”

Ни в одной из работ нет, какого бы то ни было сравнения, или восторга, или красноречивого описания. Все четко и жестко. Дети разделились на группы: 1) с потребностью в эмоциональной и рациональной помощи экспериментатора, 2) с неадекватными ответами.

Исходя из вышеуказанного, можно сделать вывод, что высшие чувства у детей с нарушенным слухом, находятся на очень низком уровне, недостаточно развиты. Это объясняется первичным дефектом.

## **2.2. Возможности развития эмоций слабослышащих младших школьников на уроках развития речи.**

- Создания обучающих ситуаций с целью понимания эмоций других людей;
- Использование упражнений по развитию эмоций;
- Использование театрализованной игры.

Эмоциональная сфера сама по себе не развивается. Поэтому в коррекционно-педагогический процесс необходимо включать специальную работу по развитию социальных эмоций. Эмоциональные образы, эмоциональный контроль являются целью и продуктом воспитания. В многогранном процессе, предполагающем присвоение культуры и нравственных ценностей общества происходит формирование личностных качеств, определяющих осознание себя и своего места в обществе.

Отношения родителей, педагога к ребенку должны строиться на его

безусловном принятии, на педагогическом оптимизме и доверии, на чувстве глубокой любви и эмпатии, уважении его личности, прав и свобод. Такая гуманистическая ориентация родителей и учителей начальных классов предполагает развитие их собственных личностных ресурсов, обновление форм общения с воспитанниками.

У ребенка в таких условиях формируется положительный образ «Я», появляется уверенность в себе, чувство собственной значимости. Такой образ «Я» способствует развитию любого ребенка, постоянно создавая ему ситуацию успеха.

Основными психолого-педагогическими требованиями к гуманизации педагогического процесса как основе развития личности ребенка в детском возрасте, могут быть следующие:

— наличие системы воспитательно-образовательной работы и семье и школе, т. е. совокупности гуманных целей, содержания, форм и методов, направляющих и преобразующих детскую жизнь, функционирующей как открытая педагогическая система;

— понимание и принятие всеми участниками педагогического процесса человека как меры целесообразности и результативности всей воспитательно-образовательной деятельности;

— личностно-ориентированные модели, способы и формы общения воспитателей и воспитанников, качество которых определяется наличием субъект-субъектных связей и ценностно-смыслового взаимодействия, обеспечивающих психологическую защищенность ребенка, развитие его индивидуальности, расширение степени свободы развивающегося субъекта самосознания, деятельности и общения;

— уважение личности и принятие индивидуальности каждого ребенка, определение качеств личности в зависимости от качества целостного педагогического процесса;

— рациональная и оптимальная организация целостного педагогического процесса, основанная на преемственности содержания, форм, методов и

требований к ребенку, учитывающих зону его актуального и ближайшего развития и способствующая сохранению и укреплению его здоровья;

— взаимодействие воспитателей, учителей начальных классов и родителей в целостном педагогическом процессе, их взаимная ответственность за его результаты, выраженные в развитии личности ребенка как мере всех вещей.

Для учащихся это наиболее преемственный опыт получения чувственного восприятия мира, способ приобретения нужного опыта в свой собственный и перенос полученных навыков на учебную деятельность.

- Специалисты в области сурдопедагогики, как и дефектологи в целом, в своих исследованиях опираются на Л.С. Выготского, имея в виду, прежде всего его учение о сложной структуре дефекта. Ученые единодушны в выводе – необходимо максимально использовать ранние, наиболее благоприятные (сензитивные) периоды для становления высших психических функций ребенка. Необходимы специальные образовательные условия для развития ребенка. Необходимо, чтобы родители активно участвовали в совместной деятельности по воспитанию и обучению своего ребенка.

В соответствии с этим, к основным приемам работы, направленным на эмоциональной сферы, относятся:

- создание педагогом эмоционального фона, способствующего положительному отношению к обучению;
- формированию чувства эмоционального подъема при правильном выполнении задания, положительной оценке со стороны педагога;
- использование специальных игр, которые позволяют детям осознать эмоциональные состояния, настроения окружающих людей, способствуют формированию навыка социальной перцепции в процессе взаимодействия людей;
- создание игровых ситуаций, моделирование социальных полей окружающего мира;
- формирование целостного представления о собственном «Я», развитие



навыков самоконтроля и самооценки.

Развитие **социальных эмоций** происходит в три этапа.

Первая группа игр направлена, на развитие социальных эмоций дети знакомятся с базовыми эмоциями, учатся произвольно воспроизводить определенные эмоциональные состояния мимикой, движением. На этом этапе необходимо, чтобы ребенок пытался прочувствовать, оценить свое эмоциональное состояние и вербализовать его. С этой целью используются упражнения, развивающие зрительное и ассоциативное восприятие, формирующие представления о собственных состояниях и переживаниях, акцентируемых речью (см. приложение).

Вторая группа игр направлена, на развитие социальных эмоций включает формирование навыков социальной перцепции в процессе взаимодействия детей друг с другом. Дошкольники учатся распознавать эмоциональное состояние партнера, его отношение к себе, усваивают нормы и правила поведения. На данном этапе моделируются различные проблемные ситуации, которые детям предлагается обыграть, затем объяснить и оценить поступки героев.

Целями и задачами упражнений второго этапа является взаимопознание детьми друг друга, т.е. развитие взаимовосприятия и взаимопонимания, формирование оценочного отношения к происходящему, овладение нравственными представлениями в процессе моделирования нравственных ситуаций (см. приложение).

Третья группа игр направлена, на формирование целостного представления о собственном «Я» и отработку коммуникативных навыков. Дети учатся переносить усвоенные навыки социальной перцепции в сферу общения со сверстниками и делать предположение о мотивах и последствиях поведения партнеров на основе определения и идентификации их эмоциональных состояний.

Цели и задачи упражнений этого этапа — научить ребенка принимать во

внимание точку зрения другого, структурировать и систематизировать представления о себе и о другом, формировать устойчивое межличностное взаимодействие, оценочное отношение к себе, сверстникам, своему поведению и поведению других (см. приложение).

Цель использования **психогимнастики** это развитие и коррекция психики ребенка (как его познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

Прежде всего, такие занятия показаны детям с чрезмерной утомляемостью, истощаемостью, непоседливостью, вспыльчивым, замкнутым, с неврозами, нарушениями характера, легкими задержками психического развития и другими нервно-психическими расстройствами, находящимися на границе здоровья и болезни. Не менее важно использовать психогимнастику в психопрофилактической работе с практически здоровыми детьми с целью психофизической разрядки.

Психогимнастика по методике М.И. Чистяковой прежде всего направлена на обучение элементам техники выразительных движений, на использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретение навыков в саморасслаблении.

Дети изучают различные эмоции и учатся управлять ими, овладевают азбукой выражения эмоций. Психогимнастика помогает детям преодолевать барьеры в общении, лучше понять себя и других, снимать психическое напряжение, дает возможность самовыражения.

Нарушения выразительности моторики заслуживают пристального внимания потому, что неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение детей со сверстниками и взрослыми. Особенно в этом случае страдают дети с неврозами, органическими заболеваниями головного мозга и другими нервно-психическими заболеваниями. Такие дети часто являются контингентом логопедических групп и групп детей коррекционных классов начальной школы. Дети с бедной экспрессией, возможно, и сами

полностью не улавливают, что им сообщается бессловесным образом другими людьми, неправильно оценивают и их отношение к себе, что, в свою очередь, может быть причиной углубления у них астенических черт характера и появления вторичных невротических наслоений (см. приложение).

Особое место занимает **театрализованная игра**. Театрализованная игра это средство эмоционально-нравственного развития, являющегося важным компонентом социального развития. В этой игре применяются все знания полученные ребенком на предшествующих этапах. Это уникальная возможность «проиграть» жизненные ситуации без ущерба для собственной жизни и судьбы. Это ставит игру в ряд с самыми эффективными способами воспитательно-образовательной работы с детьми. В науке существует концепция сказкотерапии, разработанная зарубежными и российскими учеными. На сказках апробируются психотерапевтические приемы, позволяющие смягчить негативизм ребенка. Через сказку ребенок может понять законы мира, в котором он родился и живет. А так же приобщить знания накопленные поколениями в собственный опыт.

Этапы работы над сказкой:

Первый этап – педагогическая работа, включающая чтение сказки и беседа с детьми по ее содержанию. На этом этапе отрабатываются такие общеучебные умения и навыки,

как понимание содержания текста,  
выделение главной мысли из текста,  
выразительное чтение,  
ведется работа над пониманием контекста.

Второй этап – психокоррекционная работа, включает распределение ролей для проигрывания эпизодов сказки, затем дети меняются ролями. На этом этапе отрабатывается перцептивная и интерактивная сторона общения (подготовительным этапом служит работа над эмоциями и психогимнастика).

Данная работа позволяет ребенку на вербальном эмоциональном уровне осознать социальные роли, т.е. восполнить недостающий пробел дошкольного

возраста.

Третий этап – проигрывание сказки с использованием музыкального сопровождения. Для этого дети разучивают песенки, танцы и используют элементарные музыкальные инструменты. Этот этап расширяет

словарный запас детей,

учит выразительному произношению,

формирует умение учить текст наизусть, используя смысловой способ запоминания.

Танцы развивают двигательную сферу. Значение танца:

учатся работать по алгоритму,

учатся взаимодействию с партнерами,

овладевают образом, характером танца (см. приложение).

### **Глава 3. Анализ эффективности уроков развития речи для формирования коммуникативной деятельности слабослышащих младших школьников.**

В конце учебного года с учащимися 1 класса был проведён контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента - определить эффективность проделанной работы по развитию эмоций слабослышащих младших школьников на уроках развития речи.

Контрольный эксперимент проводился по заданиям констатирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице №6. ( май 2009 г.)

№ п/п	Имя, фамилия учащихся	Уровень тревожности	Уровень развития эмоциональной сферы
1	Антон Б.	низкий	средний
2	Руслан К.	средний	низкий
3	Кристина К.	низкий	средний

4	Александр К.	средний	средний
5	Александра К.	средний	средний
6	Андрей Ж.	средний	средний
7	Маша Н.	низкий	средний
8	Паша С.	средний	средний

Анализируя показатели уровня развития эмоций слабослышащих учащихся на начало и конец учебного года, делаем вывод, что положительная динамика имеет место (в таблице №7 рост показан стрелкой вверх). Если по результатам констатирующего эксперимента учащиеся практически не имели низкого уровня тревожности и среднего уровня развития эмоций, то на контрольном эксперименте были выявлены данные показатели. По результатам констатирующего эксперимента показателей высокого уровня не зафиксированы, это говорит о необходимости продолжения дальнейшей работы по данному направлению.

В таблице №7 представлены сравнительные данные по результатам эксперимента.

№ п/ п	Имя, фамилия учащихся	Уровень тревожности		Уровень развития эмоциональной сферы	
		Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
1	Антон Б.	средний	→ низкий	средний	→ средний
2	Руслан К.	высокий	→ средний		→ низкий
3	Кристина К.	средний	→ низкий	низкий	→ средний
4	Александр К.	высокий	→ средний	низкий	→ средний
5	Александра К.	высокий	→	низкий	→

			средний		средний
6	Андрей Ж.	высокий	→ средний	низкий	→ средний
7	Маша Н.	средний	→ низкий	средний	→ средний
8	Паша С.	средний	→ средний	низкий	→ средний

По данным наблюдения произошли качественные изменения:

- Повышение мотивации к речевому общению.
- Отсутствие негативизма, психологическая комфортность.
- Успешная адаптация детей.
- Умение работать в кооперативной деятельности на уроке.
- Речь детей приобрела выразительность и эмоциональную окраску.

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило эффективность уроков развития речи для развития эмоций слабослышащих младших школьников.

Целенаправленная работа по созданию обучающих речевых ситуаций; систематическое выполнение упражнений по развитию социальных ситуаций; ведение театрализованной игры получить положительную динамику в развитии учащихся, в частности их эмоциональной сферы.

#### **Перспектива:**

В перспективе планирую продолжить работу по развитию эмоций младших школьников с нарушением слуха. Более широко использовать возможности других общеобразовательных предметов и внеурочной деятельности. Адаптировать контрольное исследование на конец начальной ступени образования.

## **Заключение.**

Анализируя теоретические источники и методическую литературу можно сделать вывод, что тема экспериментального исследования является обоснованно актуальной. Действительно, эмоциональная сфера – необходимая часть социального пространства, в котором существует личность. В современных условиях эмоциональное развитие приобретает особую значимость.

В данной работе была рассмотрена специфика эмоций и чувств у детей с нарушением слуха.

Сравнительное исследование эмоционального отношения к окружающему у нормальных детей и аномальных, доказало гипотезу о том, что уровень эмоционального отношения к действительности аномального ребенка качественно отличается от уровня эмоционального отношения нормального ребенка, а именно оказался ниже. Это подтвердили данные эксперимента. Такое аномальное развитие эмоциональной сферы из-за первичного дефекта – сенсорного нарушения.

При всем этом, личность аномального ребенка развивается. Специфически, своеобразно развивается и его эмоциональная сфера. Поэтому очень важно, опираясь на имеющиеся сохраненные функции и возможности слабослышащего ребенка и зная специфику, особенности, своеобразие его эмоциональной сферы, умело проводить коррекционную работу по устранению или частичному устранению нарушений в эмоциональной сфере. Это будет играть важную роль в развитии личности ребенка в целом и в решении актуального вопроса успешной социализации в будущем.

Особенностью эмоциональной сферы школьника, является его значительная эмоциональная возбудимость, которая накладывает отпечаток на весь психический облик ребенка. Вместе с ним эмоции ребенка малоустойчивы, подвижны. Свои эмоциональные переживания, впечатления, возникшие под воздействием окружающей среды, ребенок выражает в

творчестве. Поэтому очень важно, зная особенности его эмоциональной сферы, умело влиять на них, закладывая тем самым основу для развития высших эстетических и нравственных чувств личности.

Одним из основных средств, способствующих успешной социализации, выступает речь. Именно на этапе речевого общения осуществляются коммуникации с окружающими. В отличие от нормально слышащих детей слабослышащие дети из-за крайних затруднений в восприятии речи окружающих не могут самостоятельно в достаточной мере овладевать речью и эмоциями. Этот процесс требует продуманной организации и специальной методики, приёмов обучения. Значительный вклад в разработку данной проблемы многие ученые, практики и теоретики.

Экспериментальное исследование подтвердило эффективность уроков развития речи в развитие эмоций слабослышащих младших школьников, в частности эффективность работы по созданию обучающих ситуаций; систематическое использование специальных упражнений, направленных на развитие эмоций и использование театральной игры. Как особого вида деятельности.



## Библиография

1. Алов В. В., Алова М. И. Малыш не слышит! — СПб., 1992.
2. Багрова И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух. - М., Просвещение, 1990
3. Батурина Г.И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности. - В кн. Диалектика познания и сознания. Учёные записки Ивановского пед. ин-та Иваново: Изд-во пед. ин-та, 1973 год.
4. Белова Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. — М, 1985.
5. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М., 1963
6. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушением слуха. - М., 1988
7. Боскис Р.М., Фингерман Л.Е. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих. \_ М., 1978
8. Власова Т. А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. — М, 1954.
9. Волкова Л.С. Логопедия. - М., Владос, 1999
- 10.Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982. - Т. 4.
- 11.Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. - М., 1983. Т.5: Основы дефектологии.
- 12.Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений – Москва: Изд-во МГУ, 1976.
- 13.Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с. — (Коррекционная педагогика)
- 14.Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией.//Дефектология. - 1995 - №6

15. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений./Сост. Шматко Н.Д. - М., Аквариум, 1997, с.12-54
16. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. -М. -Политиздат, 1978 год.
17. Жинкин Н.И. Речь, как проводник информации. - М., Наука, 1992
18. Зайцева Г.Л. Диалог с Выготским Л.С. о проблемах современной сурдопедагогики.//Дефектология. - 1998 - №2
19. Зайцева Г.Л. Современные подходы к образованию детей с недостатками слуха: Основные идеи и перспективы (Обзор зарубежной литературы).//Дефектология. - 1999 - №5-6 Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, Функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка, - Вопросы психологии, 1974 г.
20. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. - М., Аквариум, 2000
21. И.Изард К. Эмоции человека. - Пер. с англ.М.: Изд-во МГУ, 1980 г.
22. Козлов М. Я., Левин А. Л. Детская сурдоаудиология. – Л.: Медицина, 1989.
23. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. - М., Просв., 1988
24. Комаров К.В. Особенности обучения слабослышащих детей. - М., 1985
25. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе.//Дефектология. - 2002 - №3, с.21-24
26. Кузьмичева Е.П. Развитие речевого слуха у глухих. - М., 1985
27. Кулагин Ю.Л., Петрова В.Г., Розанова Т.В. Изучение психологического развития аномальных детей.//Дефектология. - 1983 - №6
28. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М., 1990
29. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. И. Я не хочу молчать! — М., 1990.

30. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Система формирования и развития слуха и речевого общения у детей с нарушением слуха. // Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. М., 1989
31. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. — М., 1996.
32. Максименко Ю.Б. Цветовая символика в экспериментально-психологических исследованиях. Донецк: 1997 год.
33. Назарова Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих. - М., Просвещение, 1981
34. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. - М., Владос, 2001
35. Нейман Л.В., Богомильский А. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи. - М., Владос, 2001
36. Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. — М., 1988.
37. Обухова Т. И. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка // Дошкольное воспитание аномальных детей/ Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.
38. Парамонова Л.Г. Методические указания по выявлению и коррекции дефектов звукопроизношения и связанных с ними нарушениях письма у слабослышащих учащихся. - Л., 1981, с.6
39. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они дети с отклонениями в развитии? - М., 2000
40. Рау Ф.Ф., Нейман Л.В., Бельтюков В.И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся. - М., 1961
41. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. - М., 1973
42. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - Пер. с польск М.: Прогресс, 1979 .
43. Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников младших классов. - Л., 1990.

44. Розанова Т.В., Тигранова Л.И., Яшкова Н.В. Развитие мышления у детей с недостатками слуха. - М., 1983
45. Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993, с.37-41
46. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. — Т. 1.
47. Руденко А.В. Учебное пособие по педагогической психодиагностике. Министерство образования Украины. ДИСО. Донецк: 1998 год.
48. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. - М., 1994
49. Специальная педагогика./Под ред. Н.М. Назаровой - М., Академия, 2001
50. Сурдопедагогика. Под ред. Никитиной - М., Просвещение, 1990
51. Тарасов Д. И., Наседкин А. И., Лебедев В. П., Токарев О. П. Тугоухость у детей. - М., 1984.
52. Тигранова Л.И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха. М., Просв., 1991
53. Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей. - М., 1978
54. Тигранова Л.И., Гилевич И.М. К проблеме интеграции (программа подготовки учителей массовых школ к работе с детьми с нарушением слуха)//Дефектология. - 1996 - №6
55. Тимохин В. П. Сурдопедагогика. – М.: Просвещение, 1985.
56. Шипицин Л.М., Назарова Л.П. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха. Методические рекомендации. - Санкт-Петербург, 2001
57. Шингаров Г.Х. Место эмоции в структуре личности. -В кн.: Проблема личности.
58. Шматко Н. Д., Пелымская Т. В. Если малыш не слышит... — М., 1995.
59. Эльконин Д. Б. Природа детства и его периодизация// Избр. психологические труды. — М., 1989.

- 52.Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. №4. С. 6—21.
- 53.Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Как помочь детям с недостатками речевого развития. - М., Просвещение, 2000 - с.44-52
- 54.Яхнина Е.З. Пути совершенствования устной речи у глухих школьников.//Дефектология. - 1995 - №
- 55.Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков.-М.-изд-во 1961 г.
- 56.Якобсон П.М. Психология чувств.-2-е издание: доп.-И.1958 г.
- 60.Что такое эмоция? Симонов П.В.-М.:Наука,1966г.

Образец протокола

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

Рисунок	Высказывание	Выбор	
		Веселое лицо	Печальное лицо
1. Игра с младшими детьми			+
2. Ребенок и мать с младенцем		+	
3. Объект агрессии	Хочет ударить его стулом. У него грустное лицо		+
4. Одевание		+	
5. Игра со старшими детьми	Потому что у него дети	+	
6. Укладывание спать	Я всегда беру спать игрушку		+
7. Умывание	Потому что он умывается	+	
8. Выговор	Гуляет с мамой, люблю гулять с мамой	+	
9. Игнорирование	Потому что малыш тут	+	
10. Агрессивность	Потому что кто-то отбирает игрушки		+
11. Уборка игрушек	Печальное, потому что мама заставляет его, а он не хочет, не правда ли?		+
12. Изоляция	Мама хочет уйти от него	+	
13. Ребенок с родителями	Мама и папа гуляют с ним, веселое лицо	+	
14. Еда в одиночестве	Пьет молоко, и я люблю	+	

### *Игры на развитие эмоций*

#### **Первый этап**

**Упражнение 1.** (проводится после предварительного знакомства с базовыми эмоциями). Ребенок изображает мимикой, движением то чувство, которое назовет педагог, и выбирает картинку, на которой изображено это эмоциональное состояние.

**Упражнение 2.** Ребенок называет то чувство, которое испытывает в данный момент, и показывает его на картинке с изображением эмоций; объясняет, почему он его испытывает. (Это упражнение можно проводить в течение дня, чтобы дать возможность ребенку зафиксировать и проследить изменение собственного настроения не только на основе зрительного восприятия, но и вербального объяснения причины данного состояния.)

**Упражнение 3.** Ребенок соотносит картинку, изображающую определенное чувство, с цветом, с музыкальным инструментом, со временем года, с игрушкой и объясняет, почему сделал такой выбор. (Или ребенку предлагается указать на картинке то чувство, которое он испытывает, и соотнести его с игрушкой в группе, объяснив, в чем он находит сходство.)

**Упражнение 4.** Дети садятся полукругом. Один ребенок выходит и изображает мимикой, движением любое чувство, а дети поднимают картинку с изображением того чувства, которое он демонстрирует. Затем воспитатель просит детей показать картинку с изображением чувства, которое, по их мнению, этот ребенок испытывает чаще всего.

**Упражнение 5.** Ребенок показывает картинки с изображением тех чувств, которые он бы не хотел никогда испытывать, и объясняет, почему.

**Упражнение 6.** Перед ребенком раскладывают картинки с изображением различных чувств и просят рассказать, в каких случаях он мог испытывать то или иное чувство.

## *Игры на развитие эмоций*

### **Второй этап**

**Упражнение 1. «Наказание».** Один участник играет роль взрослого, а другой — его ребенка. Разыгрывая эту ситуацию, каждый из участников должен изобразить те чувства, которые соответствуют его роли, назвать их. Затем все дети зарисовывают данную ситуацию.

Из этих сюжетных рисунков собирают индивидуальный альбом для каждого ребенка. Альбом постепенно пополняется работами дошкольника, выполненными им на основе собственных наблюдений.

**Упражнение 2. «Про меня забыли» (игнорирование).** Детям предлагается обыграть ситуацию: взрослый (мама или папа) играет с младшим ребенком, а о существовании старшего ребенка на время забывает.

**Упражнение 3. «Ссора».** Один участник отбирает у другого игрушку, финал зависит от того, как обыграют ситуацию сами участники. Затем каждому герою предлагается вербально оценить собственный поступок и поступок другого, объяснить мотивы.

**Упражнение 4. «Уборка игрушек».** Дети изображают участников ситуации: взрослый (мама, папа или воспитательница) просит ребенка убрать разбросанные игрушки тогда, когда ребенок заинтересован в игре больше всего.

**Упражнение 5. «Одиночество».** Два участника играют вместе, а третьего в игру не принимают «Изолированный» пытается сделать все, чтобы его приняли. Выход из ситуации придумывают сами участники в процессе ее разыгрывания. Каждому предлагается вербально оценить свои действия, действия другие участников.

**Упражнение 6. «Сочувствие».** Один из участников жалеет «плачущего» ребенка. Причину случившегося предварительно необходимо обговорить (ребенок упал или его наказали).



## *Игры на развитие эмоций*

### **Третий этап**

**Упражнение 1.** Дети стоят в кругу. Каждому ребенку поочередно предлагается представиться, назвав свое имя, фамилию, возраст, затем немного рассказать о своих качествах («Какой я?»). Остальные дети внимательно слушают.

Тот, кто не согласен с собственной характеристикой выступающего ребенка, поднимает руку и объясняет, с чем он не согласен и почему.

**Упражнение 2.** «Я хочу рассказать». Один из детей по желанию рассказывает какой-либо случай из своей жизни, акцентируя внимание на чувствах, которые он испытал, и объясняет, почему он испытал именно эти чувства. Затем взрослый задает вопрос: «Хотел ли ты испытывать тогда другие чувства? Что для этого нужно было сделать?»

**Упражнение 3.** Дети по очереди описывают любого ребенка из группы так, чтобы остальные поняли, о ком идет речь. Необходимо отметить, какие эмоции и чувства чаще всего испытывает тот, кому дается характеристика. Тот, кого описали, должен сказать, согласен он с характеристикой или нет, объяснить свое мнение.

**Упражнение 4.** Дети встают в круг.

Один выходит в центр, а остальные участники должны сказать о нем что-нибудь хорошее и выразить свое отношение каким-либо действием (мягким пожатием руки, улыбкой, прикосновением, объятием, поглаживанием).

**Упражнение 5.** Детям предлагается обыграть сюжет любой сказки. После этого каждому ребенку предлагается рассказать, что он чувствовал по отношению к партнерам, и объяснить, почему. Затем все дети делают рисунки по данному сюжету.

Театрализованная игра по сказке «Буратино»

Песня «Сюрприз».

- Здравствуйте, меня зовут Пьеро... Сейчас мы разыграем перед вами комедию под названием: «Девочка с голубыми волосами, или тридцать три подзатыльника». Меня будут колотить палкой, давать пощёчины и подзатыльники. Это очень смешная комедия...

*На сцене появляется арлекин:*

- Здравствуйте, я - Арлекин!

*Арлекин отвечает Пьеро две пощечины.*

- Ты чего хнычешь, дуралей?

- Я грустный потому, что я хочу жениться.

- А почему ты не женился?

- Потому что моя невеста от меня убежала...

-Ха-ха-ха, Видели дуралея!

- Как зовут твою невесту?

- А ты не будешь больше драться?

- Ну нет, я ещё только начал.

- В таком случае, её зовут Мальвина, или девочка с голубыми волосами.

- Ха-ха-ха! Послушайте, да разве бывают девочки с голубыми волосами?

*Арлекин замечает Буратино.*

- Смотрите, это Буратино! - *закричал Арлекин.*

-Живой Буратино!

-Это Буратино!

-Это Буратино!

-К нам, к нам, весёлый плутишка Буратино!

Танец «Полька».

*Появляется Карабас Барабас.*

Песня «Подлости».

Песня «Страшная тайна»

- Отличная идея! Он сразу заболеет!

К.Б.: Так-так-так!

-Ой, беда, ой беда, Карабас идёт сюда!

-Ой-ой-ой! Что случилось вдруг со мной?! Закружилась голова,  
разбегаются глаза!

К.Б.: Что такое, почему? Ничего я не пойму!

- Ой, мне плохо, я охрип,

У меня, наверно, грипп! Апч-хи!

-А может быть, ангина, а может быть, бронхит! Апч-хи!

-Ой-ой-ой!!!

К.Б.: Эпидемия! Кошмар!

Где же доктор Дуремар?

Б.- А вы тоже не в себе –

Вон и прыщик на губе,

Красный нос, глаза, как свечи!

Вы чихните – станет легче!

К.Б.: Ой-ой-ой! Какой кошмар! У меня, наверно, жар!

*Вызывает скорую.*

Что-то щиплется в носу,

Ой-ой-ой! Сейчас чихну!

*Скорая увозит К.Б.*

Танец «Буратино».

Все: Мы пели и играли, вам сказку рассказали!

А может быть, на деле всё было и не так!

Но если вам понравилось, тогда вы нам похлопайте,

А может быть, потопайте, и сделайте вот так!

*Все посылают воздушные поцелуи.*