**Особенности формирования эмоциональной сферы детей с ОНР**

Выполнила

Учитель-логопед

Детский сад № 13

Приволжского района

Мусина Эльмира Исмагиловна

**г. Казань, 2011 г.**

1. **ПРОБЛЕМА РОЛИ ЭМОЦИЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ РЕШЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ**

**1.1. Понятие “эмоции” - общие позиции, толкования**

Слово «эмоции» произошло от французского «emotion» - волнение, и определяется как переживание человеком своего отношения к действительности, к фактам социальной и личной жизни. Эмоции могут быть положительными и отрицательными. Термин «эмоции» не имеет единого толкования ни в русской, ни в зарубежной литературе. Согласно определению, данному в «Психологическом словаре» (1983), «эмоции - это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовольствия, радости, страха и пр.) значимость действующих для индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности». Р. Плутчик рассматривает эмоции как адаптивные механизмы, способствующие выживанию индивида на всех уровнях, т.е. эмоция определяется как зафиксированная телесная реакция, соответствующая одному из базовых адаптивных биологических процессов.

Часто этот термин употребляется как синоним чувства. Разновидностями эмоций по силе, длительности и обобщенности являются аффекты (сильные, внезапно охватывающие весь организм и бурно протекающие переживания), настроения (переживания, вызванные первоначально чем-то одним и распространяющиеся на все другие объекты - более или менее длительно). По содержанию эмоции и чувства разделяются на интеллектуальные, моральные, эстетические, в зависимости от области, в которой они проявляются.

Наиболее мощная эмоциональная реакция - аффект. Он полностью захватывает психику человека. Отличительными чертами аффекта являются его ситуативность, обобщенность, большая интенсивность и малая продолжительность. В аффекте резко изменяется внимание, снижается его переключаемость, и в поле восприятия удерживаются только те объекты, которые в связи с переживанием вошли в комплекс. Все остальные раздражители, не вошедшие в комплекс, осознаются недостаточно - и это одна из причин практической неуправляемости этим состоянием. Так как аффект захватывает человека целиком, то он ослабляется иногда до такой степени, что наступает упадок сил, безразличие.

Собственно эмоции, в отличие от аффектов, более длительные состояния. Это реакция не только на свершившиеся события, но и на вероятные или вспоминаемые.

Эмоция удивления быстро наступает, но и быстро проходит. Н. Батова пишет, что «удивление выполняет функции вывода нервной системы из того состояния, в котором она в данный момент находится, и приспособления к новым условиям».

Печаль, страдание, горе — это проявления дистресса, наиболее часто встречающейся отрицательной эмоции (Г. Селье, 1950). Отрицательные эмоциональные реакции появляются в первые дни и недели жизни новорожденного. Ребенок сообщает о них окружающим криком, гримасой неудовольствия, беспорядочными движениями тельца. Нежная опека в ответ на плач младенца способствует его уменьшению, а малая забота о ребенке может привести к «эмоциональному притуплению», к понижению способности к удовольствию, отдалению от социального окружения и повышенным проявлениям уныния. Типичными признаками уныния у ребенка являются моторная заторможенность, подавленность, нежелание играть, беспокойство в ответ на минимальный стресс, несчастное выражение лица. Негативные эмоции тормозят интеллектуальное развитие ребенка, затрудняют его дальнейшую социальную адаптацию.

Произвольно имитировать грустное настроение ребенок способен с 4 лет.

Отвращение у ребенка сначала связано с приемом пищи, имеющей дурной запах и привкус, вызывающий тошноту. Маленький ребенок делает язык лодочкой, плюется, отворачивает голову. Отвращение часто вызывает реакцию гнева и как бы оправдывает ее.

Чувствовать отвращение по отношению к себе ребенок может примерно с 5 лет. Понимание, что к тебе испытывают отвращение, мучительно для человека, ведет, к дистрессу или агрессии. Если ребенок, страдает недержанием кала, то ухаживающий за ним взрослый должен сдерживать на лице проявление брезгливой мимики, тем более он не должен быть агрессивен даже в словах. Отвращение к самому себе понижает чувство достоинства и собственной ценности, ведет к депрессии. Из-за отвращения к себе у подростков происходят попытки самоубийства.

Частично имитировать эмоцию отвращения ребенок способен с 4—5 лет

Н. Вагнер, описывая ярость как высшую степень гнева, указывая на то, что гнев у человека выражается сдвинутыми бровями, оттопыренными губами, выставленной вперед нижней губой, стиснутыми кулаками и сильной жестикуляцией. При более сильном взрыве гнева эти симптомы меняются, глаза выкатываются из орбит и блестят. Лицо краснеет. Расширенные ноздри дрожат, дыхание затруднено. Голос становится хриплым. Рот замечательно изменяется. Он оттягивается на одну сторону, причем оскаливается один из зубов. Пена выходит изо рта. Волосы поднимаются дыбом.

Адекватно воспроизвести гнев ни взрослые, ни дети не могут из-за преобладания в нем вегетативного компонента. Вместе с тем результаты клинических и экспериментальных исследований предупреждают, что неспособность продуктивно выразить справедливый гнев приводит к нарушению ясности мышления, «отправлению» отношений с другими людьми и психосоматическим заболеваниям (В.В. Лебединский, 1990).

Презрение к другому человеку может быть выражено мимикой. Презирающий откидывает назад голову, нахмуривает брови, слегка опускает веки, рот трогает ироническая улыбка. Жестом презирающий как бы отталкивает от себя презираемого («Это жалости подобно, до чего он хуже меня», «Я не могу находиться с таким ничтожным рядом, мне это неприятно»). Презрение может быть выражено и вслух (насмешливые интонации в голосе, сарказм). Оно является центральной эмоцией во всех предрассудках, включая расовые, побуждающие человека к агрессии и ее оправданию для себя.

У детей, испытывающих чувство превосходства над другими, эмоция презрения может проявиться в виде пренебрежения к слабым, спокойным детям. Пренебрежение к другим у ребенка выражается мимикой (насупленные брови, сжатые крылья носа, рот с опущенными уголками) и действиями (отталкивает, старается исподтишка обидеть отвергаемого и вытеснить его с территории, которую считает своей).

**Страх** — эмоция, которая может возникнуть в период новорожденности.

В возрасте после 5 месяцев у детей часто возникает страх при встрече с незнакомыми людьми, при виде необычных предметов, при необычной ситуации. В 2—3 года дети обычно боятся животных. После 3 лет многие дети боятся темноты. Ц. П. Короленко и Г. Ф. Фролова (1975) отмечают, что появление страха темноты совпадает по времени с развитием сферы воображения ребенка. У многих взрослых, кстати, также отмечается усиление игры воображения в темноте.

Дети, не отделяя вымысел от реальности, иногда начинают бояться персонажей из сказок, особенно Змея-Горыныча, Бабы-Яги, Кощея бессмертного.

С 6—7 лет дети могут бояться пожара, животных, несчастий с близкими, катастроф.

С 8 лет некоторые дети боятся сами умереть или боятся смерти близких. Эти детские страхи обычно являются возрастными, но они могут способствовать появлению агрессивности, нервозности, расстройства сна, речи, общения, быть и проявлением патологии.

Адекватно имитировать выражение страха не удается ни одной возрастной группе: ни детям, ни взрослым.

Бессознательно «заражаться» эмоцией страха от других ребенок может очень рано. Осознавать, что другому страшно, он способен лишь с 5 лет.

В некоторых исследованиях (М. Ч. Расщевска, 1986, и др.) сообщается, что у детей с задержкой психического развития и детей-олигофренов наблюдается недостаточность положительных переживаний, в то же время у них сильнее развиты эмоции страха и гнева, что неблагоприятно влияет на их поведение, тормозит дальнейшее развитие эмоционально-волевой сферы.

Стыд — самая тягостная социальная эмоция, надстроенная над врожденным страхом. Стыдящийся боится осуждения своего поведения, сожалеет о совершенном поступке, осуждает свое поведение, испытывает неудовлетворенность собой.

Стыд формируется у детей в 3—5 лет и переживается ими как страх осуждения.

Описывая общие представления об эмоциях, важно указать на известное положение Л.С. Выготского (1991) о единстве аффекта и интеллекта. С.Л. Рубенштейн (1946) расширяет это суждение, утверждая, что «в действительности нужно говорить не просто в единстве эмоционального и интеллектуального в жизни личности, но и о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, также как и внутри самого интеллекта» (с.466).

Иначе говоря, это единство не означает тождество, а лишь очень тесное взаимодействие эмоциональных и познавательных процессов

**1.2. Эмоции и познавательные процессы**

Связь эмоций с познанием особо отмечается в современных теориях эмоций.

Так, в ряде современных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания. Р. Бак (1997), например, цитируя высказывание Гегеля «Все, что реально, рационально», выдвигает положение о том, что на самом деле все, что реально, - эмоционально; рациональна лишь последующая лингвистическая проработка этой реальности.

П. Эллсуорт (1997) указывает, что раньше эмоциональная оценка рассматривалась как «накладывающаяся», или «прибавляющаяся» к познанию; но уже в 1962 году С. Шехтер и Дж. Сингер выдвинули положение о том, что познание является компонентом эмоции.

В.К. Вилюнас (1976, 1979, 1989) обосновывает невозможность существования эмоций в отрыве от познавательных процессов следующим образом: «Эмоция всегда «окрашивает» некоторое отражаемое содержание - нечто, нами ощущаемое, воспринимаемое, мыслимое». «Предметная отнесенность эмоции, ее обязательная направленность, «адресованность» к некоторой структурной единице познавательного образа - капитальный феноменологический факт» (1976, с.41).

Познавательные процессы, сопровождающиеся явным эмоциональным переживанием, будут иметь ряд динамических отличий от эмоционально слабо переживаемых.

Психические процессы делятся на познавательные, эмоциональные и волевые. Деление это условно, так как психика целостна и все психические явления в ней взаимосвязаны. Эмоции воздействуют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление

Эмоциональный тон присутствует уже в ощущениях, которые могут быть приятны и неприятны. Влияние эмоций сказывается на восприятии: для радостного человека все вокруг приятно, рассерженный замечает в предмете своего гнева лишь то, что усиливает его раздражение.

Очень интересными представляются опыты Л.А. Жуковой (1976), в которых испытуемым предлагалось ощупывать бруски с разной поверхностью и как можно точнее описывать свои ощущения. Результаты исследования показали, что ядром вариантов оказались не тактильные свойства ощупываемых предметов, а свойства, имеющие оценочный или эмоциональный компонент.

Е.Д. Артемьева (1980) предлагала испытуемым задания по описанию и шкалированию форм. Ее исследования также показали наибольшую устойчивость и реальное участие в оценке, в первую очередь, эмоциональных шкал типа «приятно­-неприятно».

Подобные исследования экспериментально показали существование эмоциональной «первооценки», которая является началом развернутой, логической оценки.

Уже на первом году жизни ребенка привлекают яркие, красочные предметы, громкие звуки, движения предмета. Ребенок неотрывно воспринимает эти раздражители и проявляет желание снова и снова их воспринимать.

Однако эта направленность на объект в силу его эмоциональной привлекательности пока что «привязана» к восприятию, носит временный характер и может быть названа прединтересом.

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.

Результатом такой познавательной деятельности, опосредствованной отношением взрослого, является наблюдаемое уже в раннем детстве выраженное, субъективное, избирательное отношение ребенка к предметам, которые находятся вокруг него. Малыш четко выделяет из окружающей среды прежде всего близких ему людей. Он начинает искать мать, плачет, если ее нет рядом, даже в ситуации, когда его непосредственные биологические потребности в пище, тепле удовлетворены. Постепенно меняется отношение ребенка к другим объектам. В раннем и дошкольном возрасте у детей появляются особо любимые игрушки, книги, посуда, одежда, отдельные слова, движения

Следовательно, одновременно со знакомством с различными свойствами и качествами вещей маленький ребенок получает некоторые эталоны отношений и человеческих ценностей: одни предметы, действия, поступки приобретают знак желаемых, приятных; другие, наоборот, «метятся» как отвергаемые. В дальнейшем ребенок учится сопоставлять эти эталоны с предметами собственной деятельности, действиями, поступками. Нередко уже здесь происходит несовпадение между тем, какие объекты (или действия) взрослый задает ребенку как значимые и какие становятся значимыми для него на самом деле, т.е. мотив деятельности, заданный взрослым, может подменяться иным, собственным мотивом, может смещаться на другие объекты или действия.

На протяжении детства свойства эмоций (их сила, длительность, устойчивость) изменяются в связи с изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивов, а также в связи с усложнением отношений ребенка с окружающим миром. 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 ребенка сложных эмоций и чувств обнаруживаются взаимосвязь и взаимозависимость эмоциональных и познавательных процессов — двух наиболее важных сфер его психического развития.

Можно предположить, что в ходе любой деятельности ребенок одинаково готов раскрыть свои интеллектуальные возможности и проявить эмоциональное отношение. Однако реально в определенных условиях активизируются именно те процессы и особенности поведения, которые соответствуют поставленной перед ним задаче. Другими словами, 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.

В дошкольном возрасте возникает собственно интерес как относительно устойчивое отношение к эмоционально-привлекательной деятельности, которая регулируется представлениями. Это познавательный интерес, который проявляется в многочисленных вопросах «почему», «отчего», «зачем». Ребенок стремится понять явления, все новое его привлекает и поражает. К концу дошкольного возраста у ребенка формируется под влиянием старших интерес к учению. Он не только играет в школу, но и делает успешные попытки овладеть чтением, письмом, счетом и т.п.

Позже познавательные интересы углубляются, формируется сознание жизненной значимости учения. С течением времени дифференцируется познавательные интересы: одним больше нравятся точные предметы, другим гуманитарные. С развитием сенсомоторной организации, интеллектуальной и эмоциональной сфер личности возрастают и возможности познания.

Эмоции и память тоже взаимосвязаны. Хорошее настроение улучшает запоминание. Благодаря эмоциональной памяти прочно помнятся пережитые ранее события. Люди, наделенные развитой эмоциональной памятью, могут живо представить и сами чувства, когда-то владевшие ими.

Эмоции связаны и с забыванием. Человек быстро забывает то, что эмоционально нейтрально и не имеет для него больше значения. Психологической особенностью эмоциональной памяти является так называемое вытеснение: человек забывает то, что ему непереносимо вспоминать. Однако вытесненные в бессознательную сферу мучительные представления и переживания могут проявлять себя в сновидениях и оговорках (Фрейд).

Существуют определенные закономерности связи эмоциональных состояний с качеством мышления: счастье имеет тенденцию способствовать выполнению познавательной задачи, тогда как несчастье тормозит ее выполнение. Положительные эмоции увеличивают мотивацию, а отрицательные - ее уменьшают. «Когда я злюсь, мне не нравится рисовать», - можно услышать от ребенка.

Эмоциональная привлекательность цели умножает силы человека, облегчает выполнение решения. Вместе с тем, решения, принятые в состоянии эмоционального напряжения, в гневном раздражении, потом не выполняются, так как уже сам мотив, послуживший принятию решения, может не соответствовать убеждениям человека, его взглядам на жизнь, его морали.

Для психического здоровья необходима сбалансированность эмоций, поэтому при воспитании эмоций у детей важно не просто научить их стимулировать себя в процессе волевого действия с помощью положительных эмоций, но и не бояться отрицательных эмоций, неизбежно возникающих в процессе деятельности, творчества, так как невозможно представить себе какую-то деятельность без неудач, без ошибок и срывов.

Разбалансировка чувств способствует возникновению эмоциональных расстройств, приводящих к отклонению в развитии личности ребенка, к нарушению у него социальных контактов.

**1.3. Эмоции и речь**

Одна из главных факторов речи - это процесс общения; язык - система выработанных предшествующими поколениями фонетических, лексических и грамматических средств, используемых в процессе общения. Речевая деятельность тесно связана со всей психической жизнью человека: мышлением, воображением, эмоциями, волей и пр. Общаясь с другими людьми, человек сообщает им свои мысли, знания, желания, чувства, побуждает их к тем или иным действиям (просит, спрашивает, советует, требует и т.д.).

Формирование смысловой стороны речи имеет своей специфической предпосылкой обобщенное предметное восприятие и, следовательно, логические процессы, благодаря которым происходит осмысление, категоризация, обобщенное отражение окружающей действительности. Усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит не механически. Слепое подражание не может обеспечить осмысленного пользования речью. Нормальный ход усвоения лексико­-грамматического строя языка происходит в условиях, когда ребенок имеет возможность сопоставить и связать услышанное слово со значением предметов, действий, качеств. Он должен для этого обладать всеми средствами чувственного и эмоционального познания. Значения воспринимаемых и употребляемых слов развиваются вместе с расширением и углублением понимания окружающей действительности.

У ребенка первого года жизни ведущей формой деятельности является эмоционально-положительное общение со взрослыми, которое является основой для формирования предпосылок речевого общения. Только на его основе у ребенка формируется потребность в общении со взрослым, развиваются его предпосылки в виде голосовых реакций, их интонационной окрашенности, т.е. развивается коммуникационно-­познавательный комплекс, который имеет решающее значение в дальнейшем психическом развитии ребенка. У детей, у которых этот вид деятельности развивается слабо, например, длительная болезнь, требующая госпитализации, или недостаточное общение с окружающими, бедность эмоций, предпосылки речевого развития формируются недостаточно, и такой ребенок, в первые годы жизни, может отставать в развитии речи.

У ребенка второго года жизни ведущей формой деятельности, стимулирующей его речевое развитие, является предметно-действенное общение со взрослым. Только в процессе выполнения, совместно со взрослым, простейших предметных действий ребенок усваивает основное назначение предметов, опыт социального поведения, накапливает необходимый запас знаний и представлений об окружающем, пассивный и активный словарь и начинает использовать формы речевого общения. Если на этом возрастном этапе не происходит смены ведущей формы деятельности, продолжает преобладать эмоционально-положительное общение, то у ребенка возникает отставание речевого развития.

В этот период словарь быстро растет количественно. С ростом словаря и усложнением его ритмико-интонационной структуры и уточнением его звукового оформления появляются и количественно нарастают различные виды искажений слоговой структуры слова: перестановки (говала— голова), сокращения слов (моко—молоко), вставки лишних слогов. Эти искажения часто обозначаются термином литеральные парафазии, но, в отличие от парафазий как явления патологического, детские парафазии довольно быстро самостоятельно изживаются под влиянием речи окружающих и оказываются проявлением активного словотворчества ребенка.

Уже в этом периоде появляется и постепенно развивается контроль над собственной речью и критическое отношение к речи окружающих, что относится больше к звуковой стороне речи

С трех лет жизни ведущей формой деятельности становится игра, в процессе которой происходит интенсивное развитие речи. В специальных исследованиях показана связь развития речи и символической игры у детей младшего дошкольного возраста. В связи с этим ряд зарубежных авторов предлагает игру как способ оценки и прогнозирования речевого развития, а также в целях коррекции речевых расстройств. (Ferrell B.I. et al, 1984).

Этот период характеризуется обширным словарным запасом, овладением слоговой структурой (сначала слова из четырех-пяти слогов, а вскоре и более сложные слова). Одновременно с накоплением и усложнением словарного запаса происходит и развитие смысловой стороны речи — от конкретного значения к абстрактному.

И, наконец, в школьном возрасте ведущая учебная деятельность составляет основу совершенствования устной и письменной речи. Возможным не только подготовительное, но и непосредственное обучение чтению и письму. Однако чтение и письмо детей с этим уровнем развития речи оказываются неполноценными.