

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ
СИТУАЦИЙ**

Студент

А.В. Певнева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы формирования эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная работа по формированию эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций.

В ходе работы решаются задачи: изучение теоретических основ по проблеме формирования эмоционально-волевой сферы детей 6-7 лет с задержкой психического развития, выявление актуального уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Разработка и апробирование игровых ситуаций, направленных на формирование эмоционально-волевой сферы детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (33 именованя), 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 14 таблиц. Основной текст работы изложен на 82 страницах.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития эмоционально-волевой сферы посредством игровых ситуаций	9
1.1 Формирование эмоционально-волевой сферы у детей, как психолого-педагогическая проблема	9
1.2 Особенности развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	18
1.3 Игровые ситуации, их роль в работе с детьми с задержкой психического развития	26
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития эмоционально-волевой сферы посредством игровых ситуаций	35
2.1 Выявление уровня сформированности эмоционально- волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития	35
2.2 Содержание и организация работы по формированию эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций	51
2.3. Изучение динамики уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	69
Заключение	77
Список используемой литературы	79
Приложение А Результаты констатирующего этапа эксперимента.....	83
Приложение Б Конспект непрерывной образовательной деятельности....	86
Приложение В Результаты контрольного этапа эксперимента.....	90

Введение

По данным статьи Министерства просвещения Российской Федерации от 01 августа 2019 число детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дошкольного образования составляет 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников).

В эту группу входит и категория детей с задержкой психического развития. Этот вид встречается наиболее часто среди отклонений в психофизическом развитии детей. Задержку психического развития определяют, как «пограничную» форму дизонтогенеза, выраженную в замедленном темпе созревания различных психических функций и формирующуюся под влиянием наследственных, психологических или социально-средовых факторов. Как следствие дети испытывают трудности познавательного характера, обусловленные недоразвитием мышления и речи, имеют незрелость эмоционально-волевой сферы. Это подтверждают работы М.Н. Ильиной, И.И. Мамайчук, В.Б. Никишиной, Е.А. Стребелевой, Р.Д. Тригер, Г.В. Фадиной.

Г.В. Фадина приводит следующие типичные для детей с задержкой психического развития особенности эмоционально-волевой сферы: «неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности; проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов; появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям».

Наше исследование затрагивает актуальную социальную проблему дошкольного образования, касающуюся формирования эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста – возраста, являющегося переходной ступенькой

между детским садом и школой. Один из аспектов готовности к ней – эмоциональная зрелость, которая «понимается как отсутствие импульсивных реакций и возможность продолжительное время выполнять не очень привлекательное задание».

На сегодняшний день существуют различные методы коррекции эмоционально-волевой сферы. К ним относятся нейропсихологические, арт-терапевтические, музыкальные, литературные и игровые. Игра, как ведущая деятельность дошкольного возраста, обладает огромным коррекционно-развивающим потенциалом (М.Н. Ильина, И.И. Мамайчук, Е.А. Стребелева, Е.С. Слепович).

В.В. Зеньковский в своей работе «Психология детства» отмечал, что «психическим корнем игры детей следует признать эмоциональную сферу. Игры служат задачам, эмоциональной жизни ребенка: в них ищет своего выражения эта жизнь, в них она ищет разрешения своих запросов и задач. Фабула в игре составляет не случайный момент, а является душой игры, ее психическим средоточием, потому что в фабуле раскрывается и осознается то или иное чувство. Телесные процессы, служащие задаче телесного выражения чувства, подчинены его директивам, одушевлены его огнем. Игра означает и выявляет психическую установку и кладет поэтому свою печать на всю психическую жизнь». Игра служит «целям телесного и психического выражения чувства: ведь то изменение реальности, которое непременно имеет место при игре и благодаря которому объект игры представляет неизгладимое сплетение реального и воображаемого, создается работой фантазии.

В процессе ролевой игры рождается произвольное поведение ребенка дошкольного возраста, способствующее поднятию себя на более высокую ступень в своём развитии. Игровые ситуации разных видов в интересной и привлекательной для ребенка форме позволяют получить опыт произвольного поведения, усвоить основные векторы социальных отношений, отработать стратегии поведения в мире людей, определять своё и

чужое эмоциональное состояние, найти выход своим чувствам и переживаниям.

Теоретические исследования свидетельствуют, что проблема формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций недостаточно изучена.

Анализ научных исследований и практики образовательной деятельности в детских организациях выявил следующее **противоречие**: между необходимостью формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития эмоционально-волевой сферы и недостаточностью использования игровых ситуаций в данном процессе.

Выявленное противоречие определило **проблему исследования**: какова возможность формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования «Формирование эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций»

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность использования игровых ситуаций в процессе формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования – процесс формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования – игровые ситуации как средство формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций возможно, если:

- подобраны игровые ситуации в соответствии с показателями сформированности эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- включены специалисты детского сада (воспитатель, учитель-дефектолог) к участию в организации игровых ситуаций;
- привлечены родители к использованию игровых ситуаций в домашних условиях.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи исследования.**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования эмоционально-волевой сферы детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций.
2. Определить диагностические методики и выявить актуальный уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.
3. Подобрать и апробировать игровые ситуации, направленные на формирование эмоционально-волевой сферы детей 6-7 лет с задержкой психического развития, доказать их результативность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- психолого-педагогические исследования детей с задержкой психического развития (О.В. Защирина, М.Н. Ильина, К.С. Лебединская, И.И. Мамайчук, М.С. Певзнер, Е.А. Стребелева, Р.Д. Тригер, Г.В. Фаина, С.Г. Шевченко);
- исследование эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья (И.В. Ковалец, Е.В. Иванова, Г.В. Мищенко, В.Б. Никишина, А.В. Руденко);
- исследование игровой деятельности детей и её коррекционно-развивающего воздействия (Л.С. Выготский, Н.Ф. Губанова, Т.В. Емельянова, Е.С. Слепович, Д.Б. Эльконин).

Для достижения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие **методы исследования**: теоретический анализ проблемы исследования; психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: МАОУ детский сад № 120 «Сказочный» г. о. Тольятти.

В исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 6-7 лет с задержкой психического развития, 2 педагога (воспитатель, учитель-дефектолог), 10 родителей.

Новизна исследования заключается в подборе игровых ситуаций в соответствии с показателями сформированности эмоционально-волевой сферы детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия «игровые ситуации», которое рассматривается, как специально созданные обстановки, взятые из повседневной жизни ребенка, представленные в игровой форме и обосновании возможности формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций.

Практическая значимость исследования заключается в использовании игровых ситуаций специалистами дошкольных образовательных организаций в процессе коррекционно-образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с целью формирования эмоционально-волевой сферы.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (33 именованная), 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 14 таблиц. Основной текст работы изложен на 82 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития эмоционально-волевой сферы посредством игровых ситуаций

1.1 Формирование эмоционально-волевой сферы у детей как психолого-педагогическая проблема

Эмоции в жизни каждого человека играют огромную роль. Эмоции ребенка выражают его отношение к окружающему миру, желания, страхи, тревоги и всё то, что он ощущает в определенный момент.

Для гармоничного, благополучного психического развития ребенка важны проявления всего спектра эмоций в их правильном соотношении. Все эмоции, испытываемые человеком – это его ответ на внешние раздражители, попытка адаптироваться к изменяющимся условиям. Искажение в эмоциях и чувствах ребенка в ту или иную сторону зачастую приводит к дисгармоническому развитию [9, с. 69].

Возраст до школы – сравнительно небольшой период жизни ребенка, всего-то семь лет. В этот период начинает свое формирование эмоционально-волевая сфера. Психологи пишут: «Ребенок 4-5 лет – это маленький человек, обладающий достаточно разнообразным спектром эмоций. Его чувства и переживания связаны, в основном, с атмосферой в семейном кругу. Новые умения и интересы способствуют проявлению целого спектра разнообразных эмоций ребенка. У дошкольника постепенно усложняется гамма эмоций и чувств: он уже может чувствовать не только радость или страх, но и ревность, грусть, жалость, нежность, застенчивость, удивление. Ребенок уже может выражать чувства, применяя разную интонацию и мимику» [22, с. 290]. Исходя из этого, очень важно правильно подходить к формированию эмоционально-волевой сферы, ни в коем случае не подавляя и не обесценивая детские эмоциональные проявления.

В младенчестве эмоции играют роль призмы, через которую ребенок принимает всё своеобразие окружающего мира и дает ответ в виде трех безусловных аффективных реакций – страха, удовольствия либо неудовольствия [24, с. 188].

Сразу после рождения ребенок испытывает множество отрицательных по характеру эмоций. Они связаны с его физиологическим состоянием, кардинальной сменой условий среды к которым он привык в утробе мамы. В первый год жизни, мама – это посредник между младенцем и внешним миром, организатор практически всех его контактов. На этом этапе развития, от мамы зависит удовлетворение не только жизненно-важных физических потребностей ребенка, но и регуляция эмоционального состояния малыша. В повседневных ситуациях младенец формирует свои первые аффективные стереотипы поведения, такие как засыпать на руках у мамы или в кроватке. Так ребенок проходит первичную адаптацию к условиям окружающим его. На изменение распорядка или перемену обстановки ребенок реагирует негативно, а также тяжело переживает замену ухаживающего за ним взрослого, так как уже успел привыкнуть к тем самым «рукам» и определённой манере поведения [1, с. 4].

Плач ребенка – это не только сигнал взрослым о неудобстве и недовольстве, но и призыв к общению. Это самое первое и одно из важнейших звуковых сообщений, которое ребенок посылает взрослому, проявление желания получить понимание и телесный контакт. Телесное общение – это понятная и близкая ребенку форма взаимодействия еще тогда, когда он находился в утробе мамы [13, с. 4]. Если все потребности ребенка удовлетворены (он сух, накормлен, обласкан и здоров), то появляется предпосылка эмоции «радость» – «удовольствие».

Г.А. Урунтаева пишет: «Первые эмоции новорожденного отрицательные, ведь для него важно показать окружающим, что ему угрожает, что его не удовлетворяет. В ответ на доброжелательное внимание, любовь и заботу взрослого у малыша возникают положительные социальные

переживания». Уже на 3-4 неделе появляется первая социальная эмоция – улыбка в ответ на нежный и ласковый голос близкого человека и его склоненное лицо [31, с. 23].

Уже к 2-4 месяцам все положительные эмоции оформляются в «комплекс оживления» – эмоционально-двигательную реакцию младенца на появление взрослого, включающую:

- зрительное сосредоточение на взрослом,
- улыбку,
- двигательное оживление,
- вокализации (вскрики, гуканье, гуление) [28, с. 50].

Для младенца с самого рождения лицо человека – это один из сильнейших раздражителей. Однако со временем, все больший фокус внимания переходит на его эмоциональное выражение, глаза и улыбку. Стоит отметить, что ребенок очень тревожно реагирует на безразличное выражение лица взрослого. И наоборот, положительную реакцию у малыша вызывает удовлетворенное лицо мамы – этот стимул воспринимается детьми чаще и дольше [1, с. 6].

Крик ребенка также меняется, приобретая новую интонацию – просьбу. С 4 месяцев радость у ребенка вызывает не только близкий взрослый, но и игрушка. Это происходит благодаря новизне и доступности предмета, попадающего в поле зрения малыша. Также удовольствие доставляет собственная двигательная активность и различные звуки. Но, нужно отметить что резкие, неожиданные, громкие звуки могут напугать малыша.

Игры со взрослым в этот период несут в себе две функции: во-первых, непосредственное эмоциональное заражение, во-вторых, общее сосредоточение, например, на яркой, привлекающей внимание игрушке. Функции игрушки в данном случае многообразны, с её помощью взрослый может развеселить, успокоить или, наоборот, активизировать малыша. Игры и взаимодействия с ребенком имеют ритмичный и повторяющийся характер. Так дети без конца могут получать удовольствие от игры в «прятки», когда

взрослый закрывает своё лицо ладонями, как бы пропадая из поля зрения малыша, а после снова появляясь. Момент появления взрослого, способность снова установить с ним глазной контакт для ребенка сопровождается восторгом и радостью. Игрушки позволяют ребенку вести тот самый сенсорный поиск, получая удовлетворение от воспроизведения искомого сенсорного компонента (звукового, зрительного, тактильного), осуществлять с ней различные координированные действия (бросать, вертеть, стучать). Такие ритмически организованные действия больше направлены на получение сенсорного опыта, чем на исследование среды [1, с. 6].

До шестимесячного возраста общение для ребенка имеет положительную эмоциональную окраску. Ребенок распознает основные эмоции своих близких (удивление, обиду, грусть, радость, растерянность, смущение). Ребенок начинает различать эмоциональные состояния взрослого, тонко реагируя в ответ на его действия соответствующим образом (хмуриться, отстраняться, обиженно плакать).

Этот период развития малыша во многом связан с тревогой и страхом (тревога при уходе матери, страх и неудовольствие при виде «чужого лица» и резкое приближение к нему, нарушение равновесия). Механизмы, помогающие ребенку пережить нарушение привычных форм жизни и изменяющиеся условия, отражены в играх. К эмоциональному заражению и взаимодействию с игрушкой добавляются игры, в которых отражено содержание его страхов. Только теперь это начинает веселить малыша: он смеётся, когда его «бодают», «догоняют», подбрасывают на коленях и руках. Так ребенок начинает тренировать возможность пережить ситуацию нарушения стереотипа и испытать удовольствие от неожиданности [1, с. 8]

Ребенок растет, его возможности исследовать окружающий мир увеличиваются – это способствует развитию познавательной активности. Ребенок испытывает радость, если дополз до яркой игрушки, и удивление при исследовании этой игрушки. К 9-10 месяцам ребенок проявляет первые активные попытки исследовать ближнее пространство. Возникает

способность быть более предприимчивым, изобретательным в обращении с игрушками, а возможности, полученные в игре, как и раньше, переносятся и постепенно начинают использоваться ребенком для реальной адаптации.

Период раннего детства – один из наиболее интенсивных и насыщенных периодов эмоционального развития ребенка. Традиционно к этому времени относят достижения малыша в сенсомоторной сфере и развитии речевых навыков [1, с. 12].

Ребенок выражает свою любовь, нежность и привязанность разными способами – поцелуи, объятия, ласковых называния [1, с. 14].

В период раннего детства эмоции ребенка характеризуются тремя признаками: неустойчивость, кратковременность и яркое выражение. Все еще актуален эффект «эмоционального заражения». Г.А. Урунтаева отмечает, что в этот период эмоции во многом определяют поведение ребенка [23]. В полтора-два года у ребенка закладываются базовые нравственные эмоции. Порицание или похвала, в данном случае, будут формировать первоначальное различие «хорошо – плохо».

В период от двух до трех лет закладываются основы регулирующей функции речи. С четырех лет начинает развиваться контроль над своими действиями, а нарушение правил поведения другими замечается уже с 3 лет. В дошкольном возрасте появляется первая самооценка, которая участвует в регуляции поведения, её роль возрастает [20].

Трёхлетний рубеж в жизни ребенка кризисный, поскольку он является переломным с точки зрения осознания ребенком себя, как личности: говоря о себе, ребенок использует местоимение «я», узнает себя в зеркале и на фотографиях. В три года ребенок может вести себя упрямо и своенравно и проявляется это в случаях, когда его не поняли, оскорбили, обидели.

Возраст четырех лет, как показывает практика психологов, подходит для начала целенаправленного знакомства детей с эмоциями. Они начинают накапливать и усваивать необходимые представления, расширяя свой

словарный запас, хотя во время обучения слово «эмоция» может заменяться более понятным – «настроение» [22, с. 291].

В соответствии с расширением деятельности ребёнка, расширяется и круг его эмоций. Ребенок испытывает различные эмоции, связанные с его познавательной деятельностью. В меру своего речевого развития ребенок начинает задавать вопросы познавательного характера. Большое влияние на настроение ребенка оказывает успешность либо не успешность овладения навыками, и результат его познавательной, творческой, игровой деятельности.

Эмоциональное отношение к сверстнику формируется также в раннем возрасте. Малыш может испытывать ревность к сверстнику, например, когда на того обращено больше внимания взрослого, а также симпатию к сверстнику, в случае, когда посредником в общении между сверстниками выступает взрослый, обращая внимание одного ребенка на другого. В раннем возрасте ребенок демонстрирует избирательную симпатию по отношению к своим сверстникам – если ему кто-то очень нравится, он обязательно каким-либо образом проявит это. Что касается отношений со взрослыми, то это, конечно же, стремление к похвале и поощрению с их стороны. Такое стремление закладывает предпосылки зарождения не только чувств самолюбия, гордости, но и стыда. Р.Х. Шакуров отмечает, что чувство стыда, формирующееся у ребенка – это свидетельство формирования представлений о приемлемых и неприемлемых образцах поведения, согласно мнению взрослых [11, с. 266].

Появление новообразований эмоциональной сферы дошкольников происходит благодаря расширению интересов и потребностей ребенка, мотивы образуют определенную иерархию:

- интерес к миру взрослых, стремление действовать как взрослый. Нередко это желание взрослые используют в своих «корыстных» целях («Ты уже большой, а большие одеваются сами»);

- установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
- игровые мотивы позволяют ребенку превратить своё дело в игру. В игре также отражается интерес ребенка к миру взрослых и стремление быть похожим на них;
- нравственные мотивы развиваются и изменяются еще с периода раннего возраста, когда у ребенка закладываются основы нравственного поведения и отношения к другим людям, неважно взрослым или сверстникам;
- познавательные мотивы возникают в связи с усложнением деятельности ребенка, тут же большое значение играет новая эмоция ребенка – любознательность, которая подталкивает ребенка к изучению нового и неизведанного;
- мотив личных достижений;
- мотив самоутверждения – отделение себя от других. Одно из проявлений этого мотива – выбор главных ролей в играх. Всегда гораздо привлекательнее роль взрослого, обладающего уважением и авторитетом. Взрослея, чувства дошкольника становятся менее импульсивными, однако эмоции, связанные с ощущением голода, жажды, усталости трудно поддаются контролю.

С течением времени ребенок овладевает и невербальными способами выражения эмоций – интонация, мимика, пантомимика [10]. С одной стороны – это способствует более успешному выражению собственных чувств, а с другой – более глубокому пониманию чужого переживаний.

В 4-5 лет формируется чувство долга, в основе которого лежит моральное сознание, способствующее пониманию ребенком требований, которые он соотносит с поступками окружающих детей и взрослых. Наиболее ярко это чувство проявляется у старших дошкольников.

Т.В. Ендовицкая отмечает, что «дошкольники еще не умеют устанавливать нужную связь между словесными указаниями и будущими

ответными действиями. Оказалось, что если каждое звено словесной инструкции ребенок будет сопровождать ориентировочными действиями (указательный жест и пр.), то есть соотносить инструкцию с объектом действия, то выполнение всей инструкции становится возможным даже для детей 3-4 лет. В результате такой организации ориентировочной деятельности у ребенка складывается представление о том, что ему нужно будет делать и как, формируется образ действия, который затем начинает определять его практическое выполнение. Так создается важнейшее условие произвольной регуляции – планирование» [7, с. 78]. Все эти изменения служат предпосылками и создают условия для формирования произвольной саморегуляции. К концу дошкольного возраста у детей развиваются разные виды саморегуляции: двигательная, учебная, личностная.

Чувство прекрасного получает свое широкое развитие в деятельности, но уже художественной, эстетической, творческой. Ребенок испытывает большой спектр эмоций, связанных с процессом и плодами его творчества.

Ребенок старшего дошкольного возраста каждый день испытывает на себе всё многообразие волнений и переживаний, которые появляются у него в непосредственном общении с взрослыми и сверстниками. Поэтому его день переполнен эмоциями различной модальности: отчаяние, зависть, страх, радость и удовлетворение, полное отчуждение или сопереживание окружающим.

Способность определения эмоций другого человека по его речи в старшем дошкольном возрасте задерживается у детей, живущих в неблагополучных семьях, в связи, с чем ребенок может испытывать различные тревожные эмоциональные переживания. Это приводит к снижению коммуникации и контактов с людьми и, как следствие, у ребенка нет опыта восприятия эмоций других людей по вербальным средствам общения.

В 6-7 лет дети активно строят дружеские взаимоотношения со сверстниками, они способны поддерживать тесные, основанные

на взаимной заботе отношения в течение долгого времени. С друзьями и чужими людьми дошкольники ведут себя по-разному [8, с. 397].

В дошкольном возрасте сознательное управление поведением только начинает складываться. С одной стороны, это становление действий и операций, с другой – развитие познавательных процессов, с третьей – формирование потребностно-мотивационной сферы ребёнка. К концу дошкольного возраста ребёнок учится способности к адекватному поведению на основе своих внутренних побуждений, а не только в условиях ожидания похвалы и поощрения со стороны взрослых или сверстников. Д.Б. Эльконин считал, что за выполнением правила стоит система социальных отношений между ребёнком и взрослым. Важным признаком произвольного поведения является превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения. Сначала выполнение правила происходит в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, который взрослого замещает, и, наконец, правило становится внутренним. Разумеется, что при отсутствии системы отношений между взрослым и ребёнком, о выполнении каких-либо правил не может идти речи. [33, с. 199].

Эмоциональные проявления старших дошкольников тесно сопряжены с деятельностью, в которую вовлечен ребенок. Если деятельность не вызывает у ребенка эмоционального отклика, то она быстро сводится на «нет». Но если эта деятельность ему по-настоящему интересна, то он целиком и полностью погружается в неё.

В.С. Мухиной были выделены три взаимосвязанные стороны в развитии волевых действий дошкольника:

- развитие целенаправленности действий;
- установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;
- возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.

В дошкольном детстве постепенно формируется умение удерживать цель в центре внимания. Возможность удерживать цель находится

у дошкольников в прямой зависимости от трудности задания и длительности его выполнения. Детей 5-6 лет неудачи выбивают из колеи; если же деятельность успешна, дети стараются довести работу до конца [29, с. 90].

Исходя из вышесказанного, можно подытожить, что дети старшего дошкольного возраста уже осознают себя среди других людей, имеют понимание правил поведения в разных ситуациях. Ребенок старшего дошкольного возраста как иногда кажется не так наивен, неопытен и непосредственен, несмотря на его небольшой опыт. Ведь он уже занял свою позицию в системе отношений со взрослыми и сверстниками. Отношение ребенка к окружающему миру и людям – это, прежде всего, результат влияния взрослых, воспитания, имеющихся представлений о мире [2, с. 48].

1.2 Особенности развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Причины задержки психического развития неоднородны и весьма разнообразны. К ним относятся: соматически ослабленные дети, дети с незрелостью эмоционально-волевой и познавательной сферы, дети с функциональной недостаточностью нервной системы, дети, живущие в неблагоприятной психосоциальной среде. Невзирая на неоднородность детской группы, можно выделить черты, позволяющие дифференцировать их от более сложных, тяжелых патологий познавательного и интеллектуального развития: отсутствие диффузного поражения мозга, однако возможно очаговое органическое поражение или функциональное нарушение центральной нервной системы.

Старшим дошкольникам с задержкой психического развития присущи проблемы, как в физическом, так и в психическом плане. Что касается физического развития, то тут можно отметить запаздывание в сроках овладения основными видами движений: бег, прыжки, метание, лазание,

ползание. Снижена двигательная активность, вызванная тяжестью первичного дефекта, также характерна скованность и неритмичность движений, недостаточность мышечной силы, моторная неловкость и отсутствие гибкости. Многим детям с таким диагнозом присуща шаркающая, неустойчивая, неритмичная походка, с характерными семенящими шагами, опущенной головой и плечами. Во время ходьбы мышцы ног, рук, спины напряжены [14, с. 76].

Во время ходьбы и бега дети слишком напрягают мышцы, могут сильно размахивать руками, страдает координация движений рук и ног. Чрезмерное напряжение у дошкольников с задержкой психического развития вызывают прыжки, особенно трудно для них научиться прыгать на одной ноге и перепрыгивать на двух ногах с места на место, это длительный процесс, вызванный недостатками в координации движений.

С трудом даётся выдержка статической позы дольше 1-2 секунд. Во время удержания позы дети качаются, падают, сходят с места, при этом наблюдается общая напряженность мышц [14, с. 77].

Рассмотрим, чем характеризуется развитие восприятия дошкольников 6-7 лет с задержкой психического развития. При зрительном восприятии перечеркнутых изображений дети с задержкой психического развития без проблем выделяют изображенные контурные фигуры, однако затрудняются при вычленении наложенных друг на друга изображений («зашумленные» изображения), при узнавании предметов, предъявляемых им в непривычном ракурсе, им трудно полностью воспринять содержание сюжетной картинки во всем многообразии её деталей. При кратковременном рассматривании объекта дети с задержкой психического развития успевают зафиксировать сравнительно меньший объем сенсорной информации, чем их нейротипичные сверстники. Скорость рассматривания объектов уменьшается при недостаточной освещенности, необычном ракурсе, частой смене объектов восприятия, наличии рядом аналогичных предметов [5, с. 48].

При осязательном восприятии наблюдаются трудности планомерного обследования предметов: преобладают игровые, хаотичные действия с предметами, что снижает эффективность их восприятия. У детей наблюдается нецеленаправленный способ работы, а также недоразвитие самоконтроля [16, с. 137].

О.В. Защирина указывает, что «у учащихся с задержкой психического развития встречается повышенная истощаемость, что выражается в кратковременной продуктивности при выполнении заданий с быстрым нарастанием ошибок по мере достижения цели. Нередко при этом нарастающая рассеянность выражается в постоянном переключении внимания на различные объекты» [5, с. 38].

Снижение показателей произвольности внимания происходит ещё в том случае, когда дети проявляют неадекватные аффективные реакции, сопровождаемые двигательным беспокойством, на различные стимулы и ситуации. Со стороны это выглядит так: ребенок суетиться, ёрзает на стуле, манипулирует канцелярскими принадлежностями (карандашами, кисточками, фломастерами), дидактическим материалом [5, с. 40].

Е.А. Стребелева пишет: «В отличие от умственной отсталости, при которой страдает собственно мыслительные функции – обобщение, сравнение, анализ, синтез, – при задержке психического развития страдают предпосылки интеллектуальной деятельности. К ним относятся такие психические процессы как внимание, восприятие, сфера образов-представлений, зрительно-двигательная координация, фонематический слух и другие» [30, с. 68].

Одной из главных особенностей мышления детей с задержкой психического развития является их низкая познавательная активность, проявляющаяся в отсутствии интереса к решению интеллектуальных задач, вплоть до отказа выполнять задание.

Старшие дошкольники с задержкой психического развития с трудом решают задачи без опоры на наглядность. Порядковый счет сформирован,

но при дифференцировке количества ребенок с трудом переключается на один признак, иногда переходит на форму или цвет объектов. При обобщении методом исключения ориентируется на существенный признак предмета, но мотивировка ответа недостаточно четкая. Дошкольник выделяет причинно-следственные отношения в рассказах средней трудности, но затрудняется в составлении развернутого рассказа [16, с. 141].

Условия, в которых формируется мышление особенных детей: неполноценное чувственное познание, ограниченная практическая деятельность, недоразвитие речи. Как следствие такие дети не умеют решать задачи наглядно-действенного уровня мышления, в связи с тем, что они в большинстве случаев не осознают наличия проблемной ситуации и не ищут решения для неё. В случаях понимания проблемной ситуации, старшие дошкольники с задержкой психического развития не связывают между собой поиск решения с необходимостью использовать вспомогательные, дополнительные средства, способы и методы. В целом, их мало интересует как результат деятельности, так и процесс решения задания.

У детей отмечается низкий уровень владения логическими операциями: анализ проводится без плана действия, слабая дифференциация обобщения [3]. По этой причине необходимо развивать навыки синтеза и анализа, совершенствовать функцию активного внимания, связную речь, произвольную память и произвольную регуляцию деятельности.

Детям с задержкой психического развития с трудом дается формирование образных представлений,

Можно сделать следующий вывод о недостатках мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития: низкий уровень развития обобщения, а также основных мыслительных операций (анализ и синтез). В целом отмечается низкий уровень умственной работоспособности, что проявляется в отсутствии целенаправленных продуктивных действий и сложностях при их вербализации [32, с. 22].

Особенности памяти старших дошкольников с задержкой психического развития можно охарактеризовать так:

- медленное запоминание;
- снижение объема запоминаемой информации
- быстрое забывание;
- неточность воспроизведения;
- недостаточная переработка воспринимаемого материала [32, с. 22].

О.В. Защирина считает, что «отличительным признаком структуры мнестической деятельности является патологическая затронутость одних сторон памяти при относительной сохранности других. Конкретные проявления указанной неоднородности развития процессов запоминания, сохранения и воспроизведения в значительной мере индивидуальны» [5, с. 56].

Речевая память страдает в наибольшей степени. Отмечается парциальное нарушение речевой памяти, когда ребенок после предъявления информации (зрительно или на слух) испытывает затруднения в её воспроизведении в устном или письменном виде [5, с. 50]. Стоит также отметить, что наглядный материал в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте дети усваивают лучше – это связано с преобладанием у них наглядной памяти над словесно-логической.

Дети не используют для запоминания специальные вспомогательные приемы, например, смысловая группировка или классификация. Для применения логической операции, как способа запоминания, недостаточно только овладеть ей. Поэтому необходимо формировать это умение у дошкольников с задержкой психического развития. Детей также необходимо обучать опосредованному запоминанию с использованием внешних и внутренних опор (ассоциативное увязывание материала с уже имеющимся опытом или опора на наглядный материал). В противном случае, без должной подготовки, даже при помощи вспомогательных средств отмечается низкая продуктивность запоминания [5, с. 53]. Детям с задержкой

психического развития трудно контролировать себя и свою деятельность самостоятельно и без помощи взрослого вносить коррективы в процесс запоминания [32, с. 22].

Отдельно стоит сказать про речевые особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: недоразвитие понимания речи сочетается с негрубым недоразвитием самостоятельной речи (грамматические, фонетические ошибки в высказываниях, бедность и недостаточная дифференцированность лексического запаса, односложность и простота детских высказываний). У большинства детей можно наблюдать недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти.

С.Г. Шевченко в своей работе «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» пишет: «Логопедическое исследование речи у дошкольников с задержкой психического развития показало, что фонетическая сторона их речи страдает разнообразными нарушениями: нечеткостью произнесения ряда звуков, нестойкостью употребления нарушенных звуков в речи, заменой одних звуков другими, более простыми по артикуляции. Кроме того, отмечается общая вялость артикуляции, что, как правило, обусловлено проявлением неврологической патологии – снижением тонуса артикуляционных мышц. Работу по преодолению таких недостатков необходимо проводить до поступления детей в школу, так как известно, что при смешении звуков в устной речи у школьников наблюдаются аналогичные ошибки в письме» [21, с. 14].

Затруднен пересказ сюжета рассказа, сказки в связи с ограниченным словарным запасом, в отдельных случаях – в связи с недоразвитием лексико-грамматического строя языка. Также затруднено сочленение знакомых букв в слоги, иногда путает похожие по звучанию или очертанию буквы. Процесс чтения формируется медленней, чем у нейротипичных сверстников [16, с. 141].

Рассмотрим особенности эмоционально-волевой сферы детей на основе этиопатогенетической классификации, предложенной К.С. Лебединской в 1980 году.

При задержке психического развития конституционального генеза характерны черты психофизического инфантилизма (гармонического и дисгармонического). В обоих случаях эмоциональная сфера детей как бы находится на более ранней ступени развития, соответствуя ребенку более раннего возраста. Эмоции характеризуются яркостью, живостью, в поведении преобладают игровые интересы, отмечается повышенная внушаемость [15, с. 47].

При гармоническом или простом варианте инфантилизма характерно отставание от нормы на 1-3 года, что отражается в поведении и социальной адаптации ребенка. А.С. Тиганов указывает, что «клиническая картина простого инфантилизма характеризуется чертами незрелости, «детскости» в соматическом и психическом облике. Дети выглядят младше своего возраста и отличаются грацильностью. Им свойственны живая, но поверхностная любознательность, общие нестойкие интересы к окружающему. При полноценном интеллекте отмечается неразвитость интеллектуальных интересов, своего рода диспропорциональность: неустойчивость в игровых действиях и быстрая отвлекаемость, утомляемость при выполнении заданий, требующих интеллектуального, волевого усилий и терпения» [26, с. 707].

При дисгармоническом варианте инфантилизма особенности поведения носят патологический характер: аффективные вспышки, эгоцентризм, склонности к демонстративному поведению [30, с. 64].

При задержке психического развития соматогенного генеза у ребенка на фоне длительных хронических соматических заболеваний внутренних органов, тормозящих развитие активных форм деятельности, навыков самообслуживания, формируются такие личностные особенности, как боязливость, робость, неуверенность в своих силах [15, с. 48]. Е.А. Стребелева отмечает, что «психическое развитие этих детей

тормозиться в первую очередь стойкой астенией, которая резко снижает психический и физический тонус» [30, с. 65].

При задержке психического развития психогенного генеза у детей отмечаются такие качества как робость, боязливость, неуверенность [15, с. 48]

Е.А. Стребелева пишет: «У одних детей наблюдается агрессивность, непоследовательность действий, необдуманность и импульсивность поступков, у других – робость, плаксивость, недоверчивость, страхи, отсутствие творческого воображения и выраженных интересов. Если при воспитании ребенка со стороны родных преобладает гиперопека, то отмечается другой тип патохарактерологического развития личности. Эти дети не владеют навыками самообслуживания, капризны, нетерпеливы, не приучены к самостоятельному решению возникающих проблем. У них отмечается завышенная самооценка, эгоизм, отсутствие трудолюбия, неспособность к сопереживанию и самоограничению, склонность к ипохондрическим переживаниям» [30, с. 66].

При задержке психического развития церебрально-органического генеза эмоционально-волевая незрелость представлена в виде органического инфантилизма: эмоции характеризуются отсутствием живости и яркости, определённой примитивностью. Грубая внушаемость отражает органический дефект нарушения критики. Органический инфантилизм бывает двух видов (в зависимости от преобладающего фона настроения): неустойчивый и тормозной.

Преобладающий фон настроения препятствует формированию активности, инициативности и самостоятельности [16, с. 82-83].

Итак, эмоционально-волевая сфера ребенка с задержкой психического развития характеризуется несамостоятельностью, неорганизованностью, неумением целенаправленно выполнять работу и контролировать её. Из этого следует низкая продуктивность и работоспособность, однако при смене

учебной деятельности на игровую, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность работы повышается.

Таким образом, можно выделить следующие признаки эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития: эмоционально-волевая незрелость, органический инфантилизм, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам.

1.3 Игровые ситуации, их роль в работе с детьми с задержкой психического развития

К вопросу формирования эмоционально-волевой сферы обращались многие авторы, в их числе Е.А. Стребелева, которая утверждает, что: «произвольное поведение ребенка рождается в дошкольном возрасте в процессе ролевой игры и позволяет ему подняться на более высокую ступень в своем развитии. Игра является школой произвольного поведения, так как процесс обучения в школе с самого начала опирается на определенный уровень развития этого поведения» [25].

Интерес к игре у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеется, но сюжет игры недостаточно развернут, может быть однообразным. В сюжетно-ролевой игре возможны переходы на стереотипные предметные действия с игровым материалом. Эти игрушки входят в содержание сюжетных игр на различные темы, например, «Больница», «Магазин», «Семья». Проявляются трудности проигрывания определенных ролей. Дети отдают предпочтение своим любимым играм. Ребенок с задержкой психического развития предпочитает индивидуальные и парные игры над групповыми, а также подвижные, свойственные детям младше, над сюжетно-ролевыми. В процессе групповых игр дошкольник занимает зависимую позицию, не проявляя в ней активности и самостоятельности. В целом, игра непродолжительна, в ней отсутствует

предварительный замысел. Дошкольники с задержкой психического развития не принимают предложенную им игровую роль, затрудняются в соблюдении правил игры, что имеет значение в подготовке учебной деятельности [16, с. 139].

Стоит отметить трудности осознания игровой ситуации и социально-игровой роли, известной ребенку из жизненного опыта. У детей с задержкой психического развития предметная деятельность долгое время преобладает над сюжетной игрой, что ведёт к затруднению усвоения социальных ролей и налаживанию коммуникативного развития, так необходимых для последующих этапов развития ребенка. Игра с правилами у детей с задержкой психического развития состоит из отдельных, мало связанных между собой фрагментов, а усложнение правил приводит к распаду игровых действий [5, с. 92-93].

Е.С. Слепович дает следующую характеристику сюжетно-ролевым играм: «В их структуре выделяют сюжет, который представляет собой отражение детьми определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих (Д.Б. Эльконин, 1978; Н.Я. Михайленко, 1975; Р.Г. Надежина, 1964). Сюжет игры характеризуется наличием: персонажа (роли), воображаемой игровой ситуации, игровых действий и предметов. Принимаемая на себя ребенком роль – центральный момент в игре детей дошкольного возраста. Развитие игры в онтогенезе представляет собой движение от предметно-манипуляторной деятельности и предметной игры к развернутым формам сюжетно-ролевой игры. Содержательно-смысловая сторона игры, то есть то, что выделено ребенком в качестве основного момента в деятельности взрослых, развивается и усложняется: на более ранних этапах – это воспроизведение ролевых действий, позднее – ролевых отношений. У старших дошкольников основной смысл игры заключается в подчинении правилам, вытекающим из взятой на себя роли» [27, с. 12].

Игровые обучающие ситуации – одна из форм совместной деятельности. Навыки игрового общения, которые будут приобретены

в игровых обучающих ситуациях, дети свободно перенесут и в самостоятельную деятельность. Взрослый становится для ребенка проводником в мир игры, в котором возможно если не всё, то почти всё: познание культуры, овладение различными способами игрового общения, ознакомление с окружающим миром взрослых и многое другое. С этой целью служат четыре вида игровых обучающих ситуаций:

- ситуация-иллюстрация. Взрослый разыгрывает простые и понятные сценки из повседневной жизни детей. Для этого можно использовать игрушки, дидактические пособия, игровые материалы. С их помощью ребенок лучше усваивает предлагаемую ситуацию, например, социально-приемлемый образец поведения;
- ситуация-упражнение. Ситуация упражнения предполагает не только пассивное наблюдение, но и активное участие. Упражнения помогают тренировать конкретные игровые действия, пробуя связывать их в сюжет. Такие ситуации дают возможность учиться регулировать отношения со сверстниками, выстраивать коммуникацию в рамках игрового взаимодействия;
- ситуация-проблема. В ситуациях-проблемах дети усваивают направление социальных отношений, моделируют стратегии поведения в социальном мире. Особое внимание ребенка в этих ситуациях взрослый обращает на своё эмоциональное состояние и состояние других персонажей или участников игры. Ребенок получает опыт осознания, проживания, принятия своих чувств, учиться находить адекватный выход своим эмоциям. Постепенно дошкольник овладевает умением думать на один шаг вперед, предвосхищая реальные последствия своих поступков и на основе этого выстраивать дальнейший сюжет игры и произвольно изменять своё поведение. Позиция ребенка в ситуациях-проблемах – активная;
- ситуация-оценка. Этот вид игровой обучающей-ситуации предполагает анализ и обоснование принятого решения, общую оценку

со стороны детей. При оценке детям необходима помощь взрослого не в выходе из ситуации, так как она уже решена, а в анализе и обосновании решения.

Все положительные качества и знания формируются за счет содержания игровой образовательной ситуации, предлагаемой педагогом, который выступает, как партнер по игре и общению [4, с. 1-2].

Л.В. Шапкова в работе «Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии» пишет: «Подвижная игра активизирует все системы организма: кровообращение, дыхание, зрение, слух, она приносит ребенку положительные эмоции. Все это, вместе взятое, и позволяет говорить об оздоровительном эффекте подвижных игр. Для ребенка с нарушением в развитии крайне важно, из каких двигательных действий состоит игра, с какой интенсивностью (напряженностью) она проводится, как отвечает на полученную нагрузку детский организм» [12, с. 12]. Из этого следует, что необходимо проводить тщательный индивидуальный подбор игр для детей с различными нарушениями развития, учитывая характер и глубину дефекта, реальные двигательные возможности ребенка и его индивидуальную реакцию на физическую нагрузку. Важно подобрать для ребенка адекватную, посильную нагрузку, способствующую его развитию, а не перенапряжению [12, с. 12].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья характерны признаки социально-психической дезадаптации (незрелость эмоционально-волевой сферы, низкая вовлеченность вступать в контакт со сверстниками, трудность ориентировки в жизненных ситуациях, недостаточная самостоятельность).

Подвижная игра позволяет удовлетворить одну из базовых потребностей ребенка – потребность в общении, эмоциональном контакте с детьми и взрослыми, выражении своих эмоций. Л.В. Шапкова отмечает, что «обстановка доброжелательности, доверия, одобрение действий, уважение и признание в группе сверстников, сопереживание и взаимодействие

с партнерами как людьми, близкими по духу – все это является постоянно действующим стимулом и главной ценностью подвижной игры, особенно для детей-инвалидов и детей с нарушениями в развитии. <...> У детей с проблемами интеллекта и нарушениями слуха преобладают черты психики, характеризующиеся неумением подчиниться требованиям и правилам игры, неспособностью сосредоточиться на задании, неустойчивостью внимания, расторможенностью поведения. При работе с такими детьми все внимание должно быть направлено на выявление их потенциальных возможностей и формирование таких мотивов деятельности, которые были бы им близки и понятны» [12, с. 9-10].

Подвижные игры разнообразны и направлены на развитие физических, психомоторных и интеллектуальных способностей ребенка:

- мелкую моторику;
- координацию движений, равновесие;
- точность, дифференцировку усилий;
- времени и пространства;
- улучшать качество внимания;
- звукопроизношения;
- помогают освоению элементарных математических представлений [12, с. 21].

Подвижные игры с простым сюжетом, понятной игровой ролью имеют большой успех у детей с задержкой психического развития. Стоит только предложить ребенку взять роль тонкой, гибкой берёзы, которая тянется к солнцу, а потом покачивается от лёгкого, весеннего ветерка, как движения ребенка станут выразительнее, точнее, правильнее, чем в случае банального выполнения по команде или повтора за взрослым. Ко всему прочему у ребенка формируется умение различать собственные мышечные ощущения: плавность, темп, ритм, амплитуду движений, появляется моторная ловкость. Все это способствует развитию психики – умение

направлять внимание на собственные эмоциональные ощущения и эмоции окружающих, а также умение управлять своими ощущениями [12, с. 6].

Перейдём к следующему эффективному средству формирования эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития – дидактическим играм и упражнениям. Не секрет, что в создании современной системы дидактических игр большая роль принадлежит Е.И. Тихеевой. Ей были разработаны игры для развития речи и знакомства с окружающим миром. Дидактические игры Е.И. Тихеевой связаны с наблюдением жизни и сопровождаются живой речью [17, с. 115].

Суть дидактической игры состоит в том, чтобы дети, при решении умственных задач, преподнесённых им в занимательной игровой форме, старались находить решения самостоятельно, преодолевая возникающие на своем пути трудности. Д.В. Менджерицкая в своей работе «Воспитателю о детской игре» пишет: «Ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую, это повышает его умственную активность. <...> Решение дидактической задачи всегда служит и упражнением воли. Выполнение правил игры требует от детей выдержки, самообладания, дисциплинированности. Многие игры имеют запрещающие правила, которые ограничивают действия и слова детей» [17, с. 116]. Большая часть дидактических игр направлена на решение определенной, чаще умственной, проблемной задачи. Но и в таких играх содержание черпается из представлений детей об окружающем мире и связано с задачами воспитания и обучения.

Отметим один из полезных приёмов, используемых в дидактических играх – это введение игрового персонажа, например, Петрушки, Буратино и других героев художественных произведений. Это часто повышает мотивацию и умственную активность детей при выходе из игровой дидактической ситуации [17, с. 119].

Дидактическая игра стоит на двух китах – обучающий смысл и самостоятельный игровой процесс. Популярность дидактических игр

невероятно высока – каждый педагог изо дня в день использует их на занятиях, как для закрепления новых знаний, так и для упрочнения уже пройденных. Дидактические игры незаменимы и в индивидуальных занятиях. Педагогу не нужно затрачивать время на дополнительные поиски материала, ведь наборы с дидактическими играми созданы в соответствии с программными требованиями.

Условия, создаваемые в рамках дидактических игр, способствуют формированию самостоятельности в выборе действия для каждой конкретной задачи, при решении задач и проблемных ситуации. Ребенку с ограниченными возможностями здоровья требуется больше времени для освоения и понимания того или иного действия, или он может делать ошибки чаще, чем нейротипичный ребенок. Задача, стоящая перед воспитателем и учителем-дефектологом, состоит в том, чтобы научить дошкольников с задержкой психического развития находить способ ориентировки при поиске решения поставленной задачи.

Все дидактические игры можно разделить на три условные группы:

- игры с предметами. Плюс этих дидактических игр в том, что через различные манипуляции и взаимодействия с предметами ребенок воспринимает объект в окружающем мире, то есть через игру он может знакомиться с предметом. В процессе игры предметы можно группировать, сравнивать, разделять по свойству, цвету, размеру, назначению;
- словесно-логические игры. Весь процесс игры проходит в речевой форме, задействовано воображение и уже сформировавшиеся представления дошкольников. По этой причине, такие игры даются детям с задержкой психического развития тяжелее, ведь отсутствует возможность трогать, щупать, смотреть и приходится опираться только на мышление и фантазию;
- настольно-печатные игры. Наиболее удобные и практичные. Наглядность этих игр позволяет ребенку с легкостью выполнить то или

иное игровое действие. К таким играм относятся: мозаики, дидактические игры в картинках, складные кубики (в которых общее изображение складывается путём переворачивания граней каждого кубика), пазлы, лото, домино, шашки.

Когда детям хорошо известны и понятны правила и игровые действия, они проявляют осознанный интерес к игровому процессу, поэтому дошкольников так привлекают и затягивают хорошо знакомые им игры. Через игру проходит обучение и развитие ребенка, так как она, бесспорно, является ведущей деятельностью дошкольника. Структура дидактической игры следующая: замысел, содержание, игровые действия, итог – всё это сопровождается правилами, которые ребенку необходимо освоить. Разумеется, главная цель дидактической игры – обучающая, с её помощью мы можем развивать познавательный процесс.

Игры-драматизации в современной дошкольной педагогике относят к театрализованным творческим играм. Стоит отметить, что замысел в игре-драматизации отличается от сюжетно-ролевой игры тем, подаётся в виде готовых сюжетов сказок, стихотворений, потешек, рассказов. План и последовательность действия определяется заранее. Однако при таких, казалось бы, простых условиях, когда не нужно придумывать и создавать сюжет игровой ситуации, дошкольникам необходимо понять, прочувствовать образы и поведение героев, отыграть их [19].

Игра драматизация требует определенной подготовки и состоит из нескольких этапов:

- подобрать сюжет для игры драматизации, значит подобрать необходимый материал художественного произведения – сказки, рассказа, стихотворения. Необходимо предварительно обсудить его с детьми, попросить пересказать их сюжет, проверить то, как дети поняли художественное произведение;

– обустройство игрового пространства. При необходимости воспитатель (к этому процессу можно подключить родителей и детей) изготавливает декорации, костюмы, атрибуты, подбирает музыку; организация игры и распределение ролей; этап непосредственной игры [18].

Нельзя не отметить позитивное воздействие, которое оказывают игры-драматизации на развитие ребенка: развитие речи, расширение словарного запаса, развитие воображения и творческих способностей ребёнка, эмоционально-волевой сферы, способности управлять собой и удерживать внимание в соответствии с целью игры-драматизации.

В настоящем исследовании придаем значение игровым ситуациям. Анализ игр дошкольников позволил нам определить игровые ситуации как специально созданные обстановки, взятые из повседневной жизни ребенка, представленные в игровой форме. Обратимся к изучению возможности формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития эмоционально-волевой сферы посредством игровых ситуаций

2.1 Выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Проанализировав теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития эмоционально-волевой сферы, провели констатирующий эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Показатели и диагностические задания, использованные в констатирующем эксперименте, выделены на основе исследований Ю.А. Афонькиной, И.В. Ковалец, А.А. Ошкиной, Г.А. Урунтаевой, И.Г. Цыганковой, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Умение достигать цель в заданных условиях	Диагностическое задание 1. Изучение целенаправленности деятельности (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)
Умение сохранять цель в условиях затруднения успеха	Диагностическое задание 2. Изучение умения сохранять цель в условиях затруднения успеха (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)
Умение достигать цель в условиях помех	Диагностическое задание 3. Изучение достижения цели в условиях помех (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)
Умение определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней	Диагностическое задание 4. Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
Наличие представлений о причинах возникновения эмоций у человека	Диагностическое задание 5. Определи эмоцию (авторы А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова)
Умение определять свое эмоциональное состояние	Диагностическое задание 6. Какое у тебя сейчас настроение? (автор И.В. Ковалец)

Диагностическое задание 1. Изучение целенаправленности деятельности (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Цель: выявить уровень сформированности умения достигать цель в заданных условиях.

Оборудование: подготовить линейку, кубики, куклу, сидящую на скамейке. Кубики поставить на линейку следующим образом: нижний ряд – 3 кубика, на них поставить 2 кубика (средний ряд), верхний ряд – 1 кубик.

Проведение исследования: ребенку предлагают перенести кубики на скамейку к кукле, для этого нужно пройти 5-6 м (можно придумать другую цель). Задача эта нелегкая, так как сооружение очень шаткое и его трудно нести на линейке. Обычно кубики падают уже при первой попытке поднять линейку. Если эта попытка оказывается удачной, то они все же неоднократно сваливаются с линейки по пути к кукле. Всякий раз нужно восстанавливать первоначальную постройку и продолжать путь [23].

Критерии оценки.

Низкий уровень – ребенок не достиг цели (не перенес кубики на скамейку к кукле), отказался от выполнения задания, игнорировал задание.

Средний уровень – условное выполнение (ребенок перенес кубики по-своему, используя свой способ:

- перенести все кубики на линейке;
- перенести любым другим способом, если не получается на линейке (чаще всего в охапку или прижав к себе, что по условиям задачи запрещается);

– перенести хотя бы большую часть, не возвращаясь за теми, что упали в непосредственной близости от цели и прочие варианты).

Отмечается также поведение детей при столкновении с трудностями, особенности удержания цели или её подмену.

Высокий уровень – достижение ребенком цели; стоит отметить особенности выполнения задания (проявление сноровки, благодаря которой кубики падают реже).

Протоколы диагностического задания 1 представлены в приложении А, таблице А.1.

Количественные результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания 1

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	3	3	4
Процент %	30	30	40

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что низкий уровень у трех детей – Максима Ч., Дамира Д. и Ольги М. Дети не достигли цели, которая была перед ними поставлена. Например, Дамир Д. взял кубики с линейки и положил на стол. Принёс куклу и посадил рядом с кубиками. При второй пробе Дамир Д. носил кубики по комнате, пока не положил их на тумбочку в полуметре от скамейки, на которой сидела кукла.

Средний уровень отмечается у трех детей, это те, кто воспользовался условным или своим собственным выполнением задания. Дети предпринимали несколько попыток для того, чтобы выполнить задание и не отказывались от достижения цели, даже при неудачах. При выполнении задания Миша С. поставил на линейку кубики таким образом, чтобы постройка была более надёжной, после чего понёс на скамейку, однако кубики всё равно дважды упали, и Мише С. пришлось восстанавливать постройку. Когда он дошёл до куклы, опуская линейку на скамейку – кубики

вновь рассыпались, и Миша С. поднял, положил их и линейку рядом с куклой. Миша Ш. сначала довольно уверенно нёс линейку с кубиками, но примерно на середине пути они упали, после чего ребенок охапкой отнёс сначала одну половину, а потом вторую на скамейку.

Высокий уровень достижения детьми цели в условиях, допускающих нарушение требуемого способа, имеют четыре ребенка – это Дарья К., Кира А., Матвей М. и Азат М. Дети успешно справились с заданием. У Дарьи К. и Матвея М. кубики рассыпались, когда они уже принесли их на скамейку. Азату М. потребовалось некоторое время, чтобы понять задачу, после чего он с первой попытки отнёс кубики на скамейку. Кира А. шла очень аккуратно, чтобы кубики не упали, за счёт чего выполнила задание с первой попытки.

Диагностическое задание 2. Изучение умения сохранять цель в условиях затруднения успеха (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Цель: выявить уровень сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха.

Оборудование: в соответствии с возрастом детей подобрать 7 разных открыток и 2 одинаковые (7 разных и 1 парную разрезать на 4 части по диагоналям).

Проведение исследования.

Первая серия. Экспериментатор на глазах у ребенка складывает 2 открытки, перемешивает их части и затем предлагает ребенку собрать одну из них.

Вторая серия. Ребенку дают перемешанные части других пяти открыток, показывают целую открытку и предлагают собрать такую же. Образец не убирают, способ действия не показывают.

Третья серия. Ребенку дают тот же материал, что и во второй серии, и предлагают собрать из частей одну открытку. Образец не дают, способ действия не показывают.

Четвертая серия. Ребенку дают тот же материал, что и во второй серии, и просят собрать из этих частей как можно больше открыток.

Во всех сериях в случае затруднения ребенку подсказывают решение. Время выполнения задания не ограничивается.

Обработка данных: путь решения не имеет значения. Важно пронаблюдать, как испытуемый сохраняет цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности, при неудачах, а также как это зависит от возраста дошкольника. Деятельность детей анализируют с точки зрения наличия целенаправленности: насколько ребенок целеустремлен, прибегает ли и как часто к помощи взрослого, прекращает ли попытки выполнить задание при столкновении с затруднениями [23].

Критерии оценки.

Низкий уровень – ребенок прекращает выполнение задания при неудаче или игнорирует его, не следует инструкции взрослого или не проявляет интереса к выполнению задания.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, прибегая к помощи взрослого. Отмечается, насколько ребёнок целеустремлен при выполнении задания.

Высокий уровень – ребенок сохраняет цель в ситуации напряженного внимания и сосредоточенности. Ребенок успешно выполнил все четыре серии диагностического задания самостоятельно.

Протоколы диагностического задания 2 представлены в приложении А, таблице А.2.

Количественные результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания 2

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	4	4	2
Процент %	40	40	20

У 3 детей (30%) выявлен низкий уровень сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха. Миша Ш. после нескольких попыток начал играть с частями открыток, крутить их в руках, просовывать в щель между столами. Отметим, дети не смогли выполнить задание даже с помощью взрослого, во время оказания помощи смотрели по сторонам, не следовали инструкции.

У 4 детей (40% группы) выявлен средний уровень сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха. Кире А. требовалась помощь в большей степени, чем остальным детям. Собирая картинку, она неправильно располагала её части, из-за этого картинка получалась прямоугольной формы. В качестве образца мы показывали Кире А., как собирать картинку, а после она пыталась это сделать сама. Некоторые дети, в том числе и Кира просили помощь для выполнения задания.

Высокий уровень сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха выявлен у 2 детей. Лев К. и Дарья К. успешно выполнили все четыре серии диагностического задания самостоятельно.

Диагностическое задание 3. Изучение достижения цели в условиях помех (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Цель: выявить уровень достижения детьми цели в условиях помех.

Оборудование: приготовить листы белой бумаги в клетку, цветной карандаш, колокольчик, новую яркую игрушку, секундомер.

Проведение исследования: ребенку предлагают заполнить весь лист бумаги, рисуя в каждой клеточке черточку. В процессе выполнения задания создают помехи: звонят в колокольчик, ставят перед ребенком новую яркую игрушку, приходит человек.

Критерии оценки.

Низкий уровень – ребёнок забывает о цели деятельности из-за раздражителя – засчитываем невыполнение.

Средний уровень – ребенок на время прерывает деятельность, (рассматривает новую игрушку), а потом возвращается к выполнению задания, фиксируют наличие отвлечения.

Высокий уровень – ребенок только бросает взгляд в сторону раздражителя и продолжает рисовать, мы отмечаем отсутствие отвлечения, т.е. выполнение задания [23].

Протоколы диагностического задания 3 представлены в приложении А, таблице А.3. Количественные результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания 3

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	5	3	2
Процент %	50	30	20

Низкий уровень достижения детьми цели в условиях помех выявлен у половины группы. Кира А. реагировала на каждый из раздражителей до того момента, пока он не пропадал из виду, как в случае с воспитателем или сверстником, когда мы поставили игрушку – она снова отвлеклась, начала её трогать, а к заданию вернулась после слов диагноста. Миша С. из-за отвлечений на раздражители пропускал клетки, а также нашёл себе дополнительный повод отвлечься, чтобы поднять кубик. Игрушку Миша С. взял в руки, некоторое время подержал, а после продолжил выполнение задания. На колокольчик было зафиксировано минимальное отвлечение – ребенок только бросил взгляд. Дамир Д. дважды отвлекался на игрушку, пока она стояла на столе, брал её в руки, вертел, осматривал. Дети забывали о деятельности из-за раздражителей, и чтобы вернуть их, необходимо было напомнить о задании.

Средний уровень достижения детьми цели в условиях помех выявили у трех детей. В эту группу вошли Дарья К., Матвей М. и Миша Ш., в каждом

случае было зафиксировано наличие отвлечения на раздражитель. Дети могли некоторое время исследовать игрушку, но после самостоятельно возвращались к выполнению задания. Матвей М., когда услышал колокольчик и вовсе подумал, что это сигнал окончания задания.

Высокий уровень выявили у двух детей (20%) – это Лев К. и Азат К. Несмотря на то, что диагностическое задание проводилось индивидуально с каждым ребенком, можно отметить поразительное сходство реакции: мальчики только удивленно бросали взгляд на разнообразные раздражители (игрушка, колокольчик, взрослый, сверстник), и продолжали ставить чёрточки.

Диагностическое задание 4. Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Цель: выявить уровень сформированности умения определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней.

Оборудование: сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых (дети дерутся, девочка увидела большую собаку и испугалась, девочка упала и плачет, мальчики весело играют в футбол, девочка увлеченно рисует), на которых ярко выражены эмоциональные состояние героев (радость, грусть (горе), страх, гнев).

Проведение исследования: ребенку последовательно показывают сюжетные картинки и задают вопросы (ответы фиксируются в протоколе):

- Что делают дети (взрослые)?
- Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)?
- Как ты догадался?
- Кому из них хорошо, а кому плохо?
- Какое у них настроение?
- Как ты догадался?

Критерии оценки.

Критерии оценки: подсчитывают число верных ответов отдельно по каждой картинке (высокий уровень – 5-6 баллов, средний уровень – 3-4 баллов, низкий уровень – 1-2 баллов). После чего подсчитывается общее количество набранных баллов, с помощью которых определяется уровень понимания эмоциональных состояний людей: (высокий уровень – 18-24 баллов, средний уровень – 10-17 баллов, низкий уровень – 0-9 баллов). Выявляют, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опираются, какие эмоции дети лучше понимают, кого лучше понимают: взрослого или сверстника [23].

Протоколы диагностического задания 4 представлены в приложении А, таблице А.4. Количественные результаты исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания 4

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	8	2	0
Процент %	80	20	0

У большинства детей (80% группы) выявили низкий уровень сформированности умения определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней. Дети испытывали трудности при описании сюжетной картинки. На предложенные вопросы дети отвечали кратко и односложно. Например, на первый вопрос первой картинки «Что делает девочка?» дети давали такие ответы:

- «Рисует», – таков был ответ у Киры А. и Дарьи К., Миши Ш.
- «Рисует. Солнышко, кораблик», – так одинаково ответили Миша С., Максим Ч. и Лев К.

Стоит отметить, как Лев К. понимал происходящее на картинке и коротко, как мог, пытался рассказать о нём:

– «Собака гав-гав-гав, девочка боится», – так он описал картинку «Страх».

– «Моё! И тут моё! Ссорятся», – сказал он о мальчиках, которые не могут разделить игрушку, картинка «Гнев».

– «Девочка плачет. Мальчик пришёл и сломал», – сказал Лев про картинку «Грусть».

Азат К. и Дамир Д. не дали своего ответа.

Дети оценивали контекст ситуации, называли конкретно то, что видят на картинке, что делают герои, но рассказать, описать более подробно не могли. Однако не все дети верно оценивали контекст ситуации. На сюжетной картинке «Страх» Дарья К. и Кира А. сказали, что дети играют, а на картинке была изображена вовсе не игра. Когда мы перешли к вопросам о настроении героев на картинке, дети ограничивались ответом «плохое» и «хорошее». На вопрос «Как ты догадался?» дети отвечали «Не знаю».

У 2 детей (20%) выявлен средний уровень – это Матвей М. и Ольга М. Они давали более полные ответы.

– «Девочка рисует красками солнышко и кораблик», – одинаково ответили Матвей М. и Ольга М.

– «Собака хочет кусать детей. Брат сказал: «Нет!». Она хотела укусить. Девочке страшно. А вот брату не страшно», – рассказывала Ольга М. про картинку «Страх».

– «Мальчики поссорились. Оба хотят машинку. Они не могут её разделить. Отдай! Моё! Вот так они друг другу говорят», – описал картинку «Гнев» Матвей М.

Дети лучше раскрывали контекст ситуации, догадываясь о том, что предшествовало событию на картинке (например, по пакету из которого виднелся батон, они сделали вывод, что мальчик идёт из магазина и по пути встретил девочку, которая плачет и держит куклу). На вопросы о настроении были такие ответы: «улыбка», «не знаю, миленькое», «у этого доброе, а (у мальчика) в очках плохое». Ольга М. предположила: «Девочке грустно.

Она сидела. Маму потеряла». Стоит отметить, что при выборе из двух вариантов, Матвей М. и Ольга М. чаще делали выбор в сторону правильного ответа.

– «У него веселое или грустное настроение?»

– «Грустное», – правильно отвечал Матвей М.

Высокого уровня сформированности умения определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней, не было выявлено.

Диагностическое задание 5. «Определи эмоцию» (авторы А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова).

Цель: выявить уровень сформированности представлений о причинах возникновения эмоций у человека.

Оборудование: фотографии детей (2 комплекта – для мальчиков и для девочек), которые испытывают разные эмоции: радость, грусть, гнев, страх, обида; бланк для фиксации результатов исследования.

Проведение исследования: ребенку последовательно показывают изображения детей, находящихся в разных эмоциональных состояниях: радость, грусть, гнев, обида, страх и задают ряд вопросов. Вопросы, задаваемые ребенку по ходу показа изображения:

– В каком эмоциональном состоянии находится ребенок? (Если ребенок затрудняется дать ответ, то взрослый называет эмоцию сам).

– Почему он... (название эмоции, например, обижен)?

– Ты бываешь обижен?

– Почему ты бываешь таким?

– Что ты делаешь, когда ты обижен?

– Зачем?

Все шесть вопросов повторяются по каждой фотографии: радость, грусть, гнев, страх, обида. Результаты диагностики фиксируются в специальном бланке.

Критерии оценки.

Низкий уровень – дошкольник затрудняется в различении эмоций и не осознает у себя большинства из них (3 и более), не дифференцирует причины их возникновения: называет схожие или одинаковые причины для разных эмоций, частично принимает помощь взрослого или вовсе не использует помощь.

Средний уровень – дошкольник затрудняется в различении эмоций, отрицает наличие у себя некоторых эмоций (1–2), частично объясняет причины их возникновения и совершаемые действия с помощью взрослого.

Высокий уровень – ребенок понимает и различает эмоции человека, самостоятельно объясняет причины их возникновения, осознает действия, которые совершает, испытывая разные эмоции [19].

Протоколы диагностического задания 5 представлены в приложении А, таблице А.5. Количественные результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты диагностического задания 5

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	6	4	0
Процент %	60	40	0

Низкий уровень сформированности представлений о причинах возникновения эмоций у человека выявлен у 6 детей (60%). Дошкольники затруднялись в различении эмоций и частично принимали помощь и подсказку взрослого. На первый вопрос Кире А. требовалась подсказка по каждой картинке. Про гнев она сказала: «Сильное настроение». На вопрос, почему девочка злится, Кира А. ответила: «Она кулаки показывает». Ответы Миши С. сопровождалась эхоталией, поэтому было непросто определить – это его ответ или повтор наших слов. Тогда мы исключили подсказку «один из двух», чтобы Миша С. не повторял последние сказанные нами слова. Про фотографию «Обида» Миша С. сказал следующее:

– «Он плачет. Ему в нос ударил дядя».

– «Как ты это понял?»

Миша С. ответил эхом.

Также дети отказывались от выполнения задания, не проявляли к нему никакого интереса, как Азат К., Дамир Д., Миша Ш. Отметим также тот факт, что дети не осознают у себя большинство эмоций, например, Кира А. отрицала у себя проявление таких эмоций, как гнев, обида, страх.

Средний уровень имеют 4 ребёнка – это Ольга М., Матвей М., Дарья К. и Лев К. Они лучше справились с заданием, но всё же испытывали трудности при дифференциации эмоций. Матвей М. не смог самостоятельно определить такие эмоции как «гнев» и «обида», Дарья К. про «радость» сказала «хорошее», а про «грусть», «гнев», «обиду» – «плохое». Когда мы обсуждали эти эмоции на диагностике, Дарья К. упоминала своего братика.

– «Что ты делаешь, когда чувствуешь злость?»

– «Кидаюсь кубиками. Обижаю братика. Кидаю кубики».

Мы спросили этот же вопрос, но про обиду, вот что ответила Дарья К.:

– «Братик кидает кубики в меня. В ответ. Я побеждаю. Кидаю в голову».

Про страх («Что ты делаешь, когда тебе страшно?») она рассказала нам: «Когда играем в прятки, я прячусь в кладовке. Там темно. Если страшно, свет включить».

А также отрицали у себя некоторые эмоции.

– «Ты бываешь злой?» – спросили мы у Ольги М.

– «Нет, я миленька», – ответила она.

Матвей М. на вопрос о том, почему тебе бывает грустно, ответил: «Мама не покупает игрушки». Таким образом, Матвей М. понимает, что одно и то же событие может вызывать разные эмоции или сразу несколько.

Дарья К. правильно дифференцировала предлагаемые эмоции по фотографиям, также объясняла возможные причины такого состояния («Радует, потому что она ходила гулять, и ей понравилось», «Девочка

обижена, потому что её игрушку забрали или никто не поделился», «Свет выключили и поэтому ей страшно»).

Высокого уровня сформированности представлений о причинах возникновения эмоций у человека не было выявлено.

Диагностическое задание 6. «Какое у тебя сейчас настроение?» (автор И.В. Ковалец).

Цель: выявить уровень сформированности умения ребенка определять свое эмоциональное состояние.

Оборудование: картинки с изображением различных эмоциональных состояний (2 комплекта – для мальчиков и для девочек), бланк для фиксации результатов.

Проведение исследования: ребенку предлагается выбрать карточку с той эмоцией, которая в наибольшей степени похожа на его настроение сейчас. Ответ ребенка фиксируется в протоколе.

Критерии оценивания:

Низкий уровень – ребенок не может выбрать картинку с изображением эмоции, объяснить эту эмоцию.

Средний уровень – ребенок испытывает трудности в объяснении, ему требуется помощь взрослого.

Высокий уровень – ребенок показывает настроение и объясняет, какое это настроение [10, с. 119].

Протоколы диагностического задания 6 представлены в приложении А, таблице А.6. Количественные результаты исследования представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты диагностического задания 6

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	3	4	3
Процент %	30	40	30%

Низкий уровень сформированности умения определять свое собственное эмоциональное состояние выявлен у 3 детей (30%) – Ольга М., Азат К. и Дамир Д. Реакции детей при выполнении этого задания были схожи. Они долго смотрели на карточки, случайным образом тыкали в каждую, возможно, ожидая нашего одобрения, подсказки. Однако её не последовало, и дети так и не смогли выбрать подходящую карточку. Дети не проявляли какого-либо интереса к заданию, не смогли выбрать нужную карточку и назвать, объяснить эмоцию, изображенную на ней.

Средний уровень сформированности умения определять свое собственное эмоциональное состояние имеют 4 ребёнка из группы (40%). Они верно выбрали карточку с подходящим для них настроением, но объяснить её не смогли – им понадобилась помощь взрослого.

Кира А. выбрала грустную карточку. Мы спросили:

– «Тебе грустно?»

– «Да».

– «Почему?»

– «Не знаю».

Миша С. также выбрал карточку с грустным лицом, но не смог назвать изображенную эмоцию.

Высокий уровень сформированности умения определять свое собственное эмоциональное состояние выявлен у 3 детей (30%). Дошкольники не испытывали трудности с выбором карточки с подходящим настроением. Матвей М. улыбался и выбрал карточку с радостным, таким же улыбающимся мальчиком. «Какое настроение ты выбрал?» – спросили мы. «Улыбка», – ответил Матвей М.

Хотелось бы отметить, что все кроме Дарьи К., выбрали карточку с веселым, радостным настроением, а Дарья К. с грустным. Она объяснила свой выбор тем, что поссорилась с братиком, он её толкнул и убежал, а теперь ей грустно.

Проанализировав результаты, полученные по всем диагностическим заданиям, мы условно отнесли детей седьмого года жизни с задержкой психического развития к определённому уровню сформированности эмоционально-волевой сферы.

Низкий уровень (70%) характеризуется проблемами в решении эмоционально-волевых задач; непониманием предъявляемой инструкции; недифференцированностью эмоций; бедностью системы представлений об эмоциях человека; отрицанием у себя наличия некоторых, чаще отрицательных, эмоций; хаотичностью и неуверенностью действий; без помощи взрослого детям недоступно выполнение задания. В целом дети эмоционально нейтральны, не проявляют активного участия, часто отвлекается на внешние раздражители, быстро истощаются и теряют интерес к заданию.

Средний уровень (30%) характеризуется небольшими проблемами в решении эмоционально-волевых задач; у детей сформировано больше представлений об эмоциях человека и их названиях, они осознают эти эмоции у себя. Детям со средним уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы бывает необходима подсказка взрослого. Проявляют вспышки интереса к заданию, однако если оно не особо привлекательно для ребенка, то он теряет к нему интерес.

Высокий уровень не был выявлен.

Качественный анализ констатирующего этапа показал, что дети седьмого года жизни с задержкой психического развития:

- имеют разные уровни сформированности эмоционально-волевой сферы;
- представления об эмоциональных состояниях человека бедные и недифференцированные;
- не могут долго сосредотачиваться на задании, теряют интерес к его выполнению.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о том, что существует необходимость в проведении работы по формированию эмоционально-волевой сферы у детей седьмого года жизни с задержкой психического развития.

2.2 Содержание и организация работы по формированию эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций

После констатирующего этапа исследования был организован и проведен формирующий эксперимент. Целью формирующего эксперимента стала разработка содержания и организации работы по формированию эмоционально-волевой сферы у детей с 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых ситуаций.

Исходя из положений гипотезы, опираясь на теоретический анализ работ Ю.А. Афонькиной, И.В. Ковалец, Е.С. Слепович, Е.А. Стребелевой, Г.А. Урунтаевой, Л.В. Шапковой определили три этапа формирующего эксперимента:

Первый этап – подготовительный.

На подготовительном этапе осуществили анализ, сбор и систематизацию игровых ситуаций, направленных на формирование эмоционально-волевой сферы детей.

Второй этап – основной.

Основной этап направлен на апробацию и реализацию игровых ситуаций с детьми 6-7 лет с задержкой психического развития совместно со взрослым.

Третий этап – результативный.

Результативный этап необходим для проявления ребенком накопленных представлений, умений, полученных в процессе прохождения основного этапа.

Рассмотрим подробнее каждый из этапов.

Подготовительный этап.

На данном этапе подобрали комплекс игровых ситуаций в соответствии с показателями сформированности эмоционально-волевой сферы. При подборе игровых ситуаций исходили из показателей формирования эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (таблица 8).

Таблица 8 – Комплекс игровых ситуаций, направленных на формирование эмоционально-волевой сферы

Показатель	Название игровой ситуации
Умение достигать цель в заданных условиях	«Шумелки», «Помоги коту», «Башня», «Вместе пляшем», «Зоопарк»
Умение сохранять цель в условиях затруднения успеха	«Собери эмоцию», «Найди одинаковое настроение», «Что пропало?»
Умение достигать цель в условиях помех	«Слушай команду»
Умение определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней	«Дотронься до...», «Найди одинаковое настроение», «Зеркало», «Этюды», «Мешочек эмоций», «Что пропало?», «Крокодил»
Наличие представлений о причинах возникновения эмоций у человека	«Этюды», «Мешочек эмоций»
Умение определять свое эмоциональное состояние	«Дотронься до...», «Найди одинаковое настроение», «Мешочек эмоций», «Что пропало?», «Море волнуется»

Игровая ситуация «Шумелки» формирует умение достигать цель в заданных условиях. К детям приходит «лиса», роль которой выполняет взрослый. Дети берут на себя роль зайчиков. В организации игры принимает участие воспитатель и зачитывает стихотворение: «По лесной лужайке разбежались зайки. Вот какие зайки! Зайки-побегайки». На что отвечает «лиса»: «На лужайке не одни вы, хожу здесь я – лисичка, рыжая сестричка». Игровая ситуация предполагает два варианта развития событий, в каждом из которых ребёнку необходимо целенаправленно следовать правилам игровой ситуации: дети-зайчики убегают в домик либо дети топают ногами, хлопают в ладоши, топают, прогоняют лису. Игра повторяется несколько раз.

Игровая ситуация «Помоги коту» формирует умение достигать цель в заданных условиях. Приходит «кот» и просит детей помочь ему найти друзей. Раздает ребятам иллюстрации друзей (воробушки, мышки, щенок). Каждый ребенок должен проявить усилия, чтобы найти друзей по предложенным картинкам пока звучит музыка, после остановки музыки завершить поиск друзей.

Игровая ситуация «Башня» формирует умение достигать цель в заданных условиях. Взрослый предлагает детям «Давайте построим высокую башню. Для башни нам нужны строительные блоки или кирпичи. У нас будет необычная башня, кирпичиками в которой станут наши кулачки. Чем нас больше – тем выше башня. Итак, начинаем. Один, два, три, четыре, пять будем строить мы опять». На последних словах башня рушится, и игра повторяется вновь. Дети должны быть командой, чтобы выполнить цель игры – совместными усилиями построить башню как можно выше. При строительстве башни побуждаем детей использовать обе руки.

Игровая ситуация «Вместе пляшем» подходит для формирования умения достигать цель в заданных условиях, формирования умения подражать взрослому и способности откликаться на своё имя. Для этой игры понадобятся платочки разных цветов. Перед игрой необходимо помочь детям расставить стульчики полукругом на небольшом расстоянии друг от друга. Педагог стоит перед детьми, а в руке держит платочек. Он вытягивает перед собой руку с платочком, и медленно помахивая им в сторону, напевает песенку на мотив русской народной песни «Барыня»: «Вот как тетя Настя пляшет и платочком деткам машет! Весело, весело, очень даже весело!». Затем очередь переходит к детям. Взрослый, называя имя ребёнка, даёт ему платочек и предлагает поплясать. А в первой строчке песни теперь называется имя пляшущего ребенка: «Вот как Кира, Кира пляшет и платочком деткам машет! Ей весело, весело, очень даже весело!» Нужно обязательно отметить пляску каждого ребенка и выделить удачные моменты, похвалить. В этой ситуации ребенку в заданных условиях необходимо

выполнить задание взрослого – откликнуться на своё имя, выйти, поплясать с платочком. В заключение игры приглашаем плясать с платочками всех детей и петь песню: «Вот как детки наши пляшут, и платочками все машут! Кира пляшет, Лёва пляшет, Даша пляшет, Оля пляшет, и ... (далее перечисляем имена всех детей, участвующих в игре). Весело, весело, очень даже весело!» Когда все потанцевали, игра заканчивается.

Игровая ситуация «Зоопарк» формирует умение достигать цель в заданных условиях, способствует активации речевой деятельности, расширению словаря, развивает умение подражать животным. Роли животных между детьми может распределить как взрослый, так же можно дать им право выбора роли самостоятельно. У каждого зверя есть клетка (обруч, лежащий на полу, или нарисованный круг). В клетке может быть и несколько животных – обезьяны, зайцы, утки. Другие дети садятся в поезд (дети встают друг за другом, а руки кладут на пояс впереди стоящего человека) и едут в зоопарк. Дети идут на экскурсию в зоопарк и знакомятся с животными. Подходя к «клетке», воспитатель спрашивает: «Какой зверь живет в этой клетке?» Сидящие там «животные» должны показать движениями, мимикой, звуками, кого они изображают, а приехавшие экскурсанты угадывают зверей. И так – от клетки к клетке. Обязательно нужно похвалить детей, наиболее удачно изобразивших животных. Эта ситуация содержит в себе элементы сюжетно-ролевой игры. Каждый ребёнок в этой игровой ситуации преследует свою цель: отыграть животного или принять участие в поездке в зоопарк и отгадать животного в клетке. Затем дети и бывшие «животные» вместе с воспитателем, взяв друг друга за пояс и высоко поднимая колени, изображают поезд и едут домой. Игровую ситуацию можно повторить 2-3 раза со сменой ролей.

Игровая ситуация «Собери эмоцию» формирует умение сохранять цель в условиях затруднения успеха, развивает зрительный гнозис, синтез частей в целое, закрепляет представления об эмоциональных состояниях детей и взрослых. Нам понадобятся фотографии детей и взрослых, разрезанные

на 4 части по диагонали. Ребёнку необходимо собрать фотографию, а после назвать эмоцию, которая на ней изображена. В этой ситуации у ребёнка могут возникнуть трудности, не каждый ребёнок способен с первого раза правильно собрать необходимую фотографию, поэтому на помощь таким детям приходит воспитатель или учитель-дефектолог.

Игровая ситуация «Найди одинаковое настроение» формирует умение достигать цель в условиях затруднения успеха, способствует формированию умения дифференцировать эмоциональные состояния героев сказок (животные, гномы, солнышко, принцессы, принцы и прочие) изображенных на картинках. Детям необходимо найти сходные по модальности эмоции. При необходимости мы подсказываем детям, так как игровая ситуация предполагает условия затруднения успеха. Побеждает тот, кто нашёл больше всего пар.

Игровая ситуация «Что пропало?» формирует умение достигать цель в условиях затруднения успеха, упражняет в дифференциации эмоциональных состояний, активизирует психические процессы (восприятие, внимание память). Для данной ситуации нам понадобятся фишки с пиктограммами эмоций. На игровом поле ведущий игры (взрослый или ребёнок) раскладывает фишки рубашкой вниз. Дети в течение одной минуты рассматривают и запоминают фишки. Затем следует команда: «Отвернитесь», и ведущий убирает одну фишку. После звучит команда: «Что пропало?» Дети поворачиваются и называют пропавшую фишку. Выигрывает тот, кто меньше раз ошибся. Варианты для усложнения игровой ситуации: увеличивают число фишек, уменьшают время для запоминания фишек или убирают два предмета. В случае затруднения мы даём ребёнку подсказку, чтобы дошкольник мог продвинуться в достижении цели.

Игровая ситуация «Слушай команду» способствует формированию умения сохранять цель в условиях помех и умению сосредоточиваться. Играет бодрая музыка, например, «Пришла весна» А. Вивальди, под которую маршируют дети. В какой-то момент музыка прерывается, в это время

ведущий шёпотом произносит команду (сесть на стул, поднять правую руку, поднять левую руку, присесть и другие спокойные движения). У ребенка формируется умение сосредотачиваться, как того требует игровая ситуация, без этого умения достичь цели невозможно.

Игровая ситуация «Дотронься до...» обогащает представления об эмоциональных состояниях человека и ситуациях, когда он может их испытывать, развивает быстроту реакции. Садимся с детьми в круг в центр круга кладем фишки с пиктограммами эмоций. По очереди просим каждого ребёнка дотронуться до какой-нибудь эмоции (хлопнуть по ней и закрыть её ладошкой). Не забудьте обсудить с ребёнком, в каком случае человек может быть радостным, грустным. Усложнить игру можно так: дотронуться до другого ребёнка, дотронуться до какой-либо части тела.

Игровая ситуация «Зеркало» проводится в парах. Ребёнок получает представления об эмоциональном состоянии другого человека. Взрослый с ребёнком садятся напротив и отражают (показывают, как в зеркале) по очереди эмоции друг друга. Ребёнок наглядно видит, как проявляется та или иная эмоция. Дополнительно можно называть причину показываемого эмоционального состояния, например, «Моя игрушка сломалась и мне грустно» или «Ночью я слышал, как за окном шумели деревья, и мне стало страшно. Вот так».

Этюды на выражение эмоциональных состояний формируют умение определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней. Взрослый эмоционально пересказывает предложенную ситуацию (не просто читает!) и предлагает ребёнку изобразить ей, подсказывая характерные выразительные движения. Таким образом, ребенок получает представления о ситуации коммуникации, в которое происходит конкретное общение, включая обстановку, время и место, а также факты реальной действительности, помогающие более точно понять значение высказывания. Проигрывание этюдов формирует умения определять эмоциональные состояния партнёров по игре.

Эмоция интереса.

Ситуация: Маша (из сказки «Три медведя») уснула на кроватке маленького Мишутки. В это время домой вернулись медведи. Маша проснулась и прислушивается к тому, о чем они говорят.

Эмоция грусти.

Ситуация: девочка с родителями на вокзале провожают бабушку, уезжающую в деревню. Они машут ей руками и говорят: «Доброго пути! Приезжай ещё!»

Ситуация: мальчик пришёл с прогулки очень-очень грустный, потому что потерял перчатку (машинку, кубик).

Ситуация: девочка пришла с прогулки очень-очень грустная, потому что потеряла ленточку (куклу, варежку).

Эмоция радости.

Ситуация: девочка с улыбкой и нежностью смотрит на пушистого котёнка, гладит его и прижимает к себе.

Ситуация: мальчик с улыбкой, нежностью смотрит на пушистого котенка, ласково гладит. Котенку нравится, он мурчит.

Ситуация: у мальчика (эту ситуацию может проиграть и девочка) день рождения. Ему подарили коробку с конфетами. Он угощает гостей. Дети берут по одной конфете, благодарят и съедают её. Им нравится конфета, жуют и улыбаются от удовольствия.

Эмоция страх.

Ситуация: мальчик дотронулся рукой до горячей сковороды. От испуга и боли он быстро убрал руку. Остался ожог. Ему больно.

Состояние усталости.

Ситуация: мама пришла домой с работы. У неё был тяжелый день. Она очень устала.

Давно знакомую и не потерявшую свою актуальность игровую ситуацию «Мешочек эмоций» можно использовать для формирования представлений об эмоциях. Нам понадобится мешочек и фишки

с пиктограммами эмоций. Эффект неожиданности всегда нравится детям, поэтому они с удовольствием играют с мешочком эмоций. Дополнительно можно называть причину показываемого эмоционального состояния, например, «Моя игрушка сломалась и мне грустно» или «Ночью я слышал, как за окном шумели деревья, мне стало страшно. Вот так».

Игровая ситуация «Крокодил» позволяет формировать умения определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней по основным формам эмоциональной выразительности (мимика, поза, жесты). Взрослый раскладывает на столе 5 фишек с изображением в виде пиктограмм основных эмоций (радость, горе, страх, удивление, интерес). Взрослый изображает нарисованную эмоцию мимикой, позой или жестами, а ребенок угадывает, показывая на картинку. После участники меняются ролями.

Игровая ситуация «Море волнуется...» расширяет представления детей об эмоциях и формирует умение определять свое эмоциональное состояние. Роль ведущего можно дать воспитателю или учителю-дефектологу, а дети становятся полукругом. Ведущий говорит: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три – эмоция грусти замри!» По команде «три» и названии эмоции – дети принимают определенную позу и выражение лица. Игра продолжается с другими эмоциями: грусть, удивление, злость, испуг, удовольствие. Проигрывание ситуации дома или во дворе с родителями благоприятно влияет на формирование эмоционально-волевой сферы.

Второй этап (основной). Основной этап направлен на формирование эмоционально-волевой сферы детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Игровые ситуации использовались как на специально организованных занятиях, так и во время свободной деятельности мы приглашали детей к игре.

В совместной деятельности принимали участие педагоги (воспитатель и учитель-дефектолог). Они участвовали в ознакомлении с игровыми

ситуациями, чтобы иметь возможность использовать предложенный комплекс игровых ситуаций в непосредственной образовательной деятельности. Педагоги оказывали детям помощь и поддержку при выполнении ими игровых ситуаций. Родители также имели возможность ознакомиться с игровыми ситуациями, чтобы впоследствии иметь опыт организации игровой деятельности в домашних условиях.

Вовремя специально организованных занятий мы делили детей на две подгруппы и занимались с каждой подгруппой отдельно. Использовали несколько вариантов деления детей на подгруппы с учётом их психологических особенностей личности. Например, подгруппа детей с одинаковым уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы. Подгруппа детей с разным уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы, в подгруппу пассивных, малоактивных детей добавляли ребенка с психомоторной расторможенностью, импульсивностью, неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения. Создавали подгруппу детей, в которую входили дети со средним уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы с чертами психофизического инфантилизма (живость, яркость эмоций, преобладание игровых интересов), проявляющие активность, и дети с низким уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы с такими качествами, как робость, неуверенность, плаксивость.

Рассмотрим подробнее, как проходил основной этап: поведение реакции детей, их ответы, эмоциональное состояние во время игровых ситуаций, заинтересованность, пассивность и другие характеристики поведения.

При проведении игровой ситуации «Шумелки» детей познакомили с правилами и ролями. Сложность была в том, что нельзя одновременно исполнять роль ведущего, сопровождающего игру словами и стишками, и главной злодейкой – «лисой». В связи с этим нам требовалась помощь третьего лица – на помощь нам пришёл воспитатель группы. Есть

отрицательный персонаж, от которого нужно убежать и спрятаться (или прогнать, как во втором варианте проведения нашей игры). Сначала дети (Миша С., Максим Ч., Миша Ш., Оля М., Лев К., Дамир Д., Азат К.) были дезориентированы и заторможены в выполнении игровых действий, будто не до конца понимали, что им нужно сделать. Впоследствии игра всё же стала вызывать у них эмоции удовольствия (от проигрывания повторяющегося игрового сюжета), страха (по сюжету игры дети выполняли роли зайчат), а во втором варианте проведения игра дети (Матвей М., Кира А., Лев К., Максим Ч., Дарья К.) показывали смелость и отвагу, прогоняя лису. Мы предложили родителям также провести эту игру с детьми на свежем воздухе, во дворе.

Игровая ситуация «Помоги коту» формирует умение достигать цель в заданных условиях. Приходит «кот» и просит детей помочь ему найти друзей. Раздает ребятам иллюстрации друзей (воробушки, мышки, щенок). Каждый ребенок должен проявить усилия, чтобы найти друзей по предложенным картинкам пока звучит музыка, после остановки музыки завершить поиск друзей. «Кот» очень благодарит Дарью К., Киру А., Ольгу М., Матвея М., Мишу С., Льва К., они смогли помочь коту найти его друзей. Азат К., Дамир Д., Миша Ш., Максим Ч. испытывали трудности, подключилась учитель-дефектолог, которая проиграла с этими детьми данную игровую ситуацию. Дети закрепляют полученные в игровой ситуации умения дома, с родителями. Мы рекомендовали родителям использовать в своей игровой практике все игровые ситуации, связанные с показателем «умение достигать цель в заданных условиях».

Для игровой ситуации «Вместе пляшем» в гости пришла нарядная матрёшка в платке. Она сказала детям: «Здравствуйте, дорогие ребята! День сегодня просто чудо! Давайте плясать и веселиться!» В первый раз Миша С., Кира А., Ольга М., Миша Ш., Азат К. с неохотой и большим стеснением выходили «плясать» с платочком. Их действия были почти точным повторением пляски матрёшки. Когда играли с детьми во второй раз, они чувствовали себя увереннее, движения были более свободные и ритмичные.

Далее решили поэкспериментировать с музыкой: использовали русскую народную песню, Дарья К., Кира А., Ольга М., Лев К., Максим Ч. стучали ложками, а Матвей М., Миша С., Азат К., Миша Ш., Дамир Д. звонили колокольчиками.

Интерес представляет игровая ситуация «Слушай команду». В организации игровой ситуации принимала участие учитель-дефектолог. Детям предлагалось услышать окончание музыки и команду взрослого. Дети первой подгруппы (Миша С., Дарья К., Матвей М., Ольга М.) справились лучше. Матвей М. и Миша С. старались маршировать, как было сказано в задании, а Дарья К. и Ольга М. просто ходили по кругу, были внимательны к музыкальному сопровождению и выполняли нужные команды. Дети второй подгруппы (Миша Ш., Кира А., Максим Ч., Лев К.) были очень подвижны, расторможены и не смогли сосредоточиться для данной игровой ситуации. Они бегали по кругу, не слышали мелодию и произносимые шёпотом команды. Только увеличивая громкость голоса, дети воспринимали команду и выполняли её. Так игровая ситуация повторялась несколько раз, пока мы не перешли к следующей ситуации. Нашей рекомендацией родителям было провести такую игровую ситуацию в домашних условиях.

Игровая ситуация с использованием мешочка эмоций благодаря своему эффекту неожиданности всегда встречалась детьми (Кира А., Дарья К., Матвей М., Лев К., Миша Ш., Максим Ч.) с радостью. В организации игровой ситуации принимала участие учитель-дефектолог. Сначала использовали 4 фишки (радость, грусть, страх, злость). Позже увеличили их количество до 6, добавив удивление и отвращение. Дети по очереди доставали фишку, а после называли эмоцию, изображённую на ней. Однако при последующих играх у некоторых детей (Ольга М. и Лев К.) наметилась тенденция заглядывать в мешочек, чтобы достать желаемую эмоцию (им очень хотелось достать «радость»). Они расстраивались, когда эту фишку с этой эмоцией доставал другой ребенок. Мы отмечали это словами: «Оля, ты расстроена, что фишка с радостью досталась Матвею». Таким образом, помогая детям

в процессе игры осознать, что они чувствуют. Каждый вытягивал фишку по очереди. Максиму Ч. так не терпелось достать все фишки, что он порой вытягивал сразу 2 фишки, спешил достать, когда была не его очередь, отвечал за других детей. Кире А. все не понравилось. Она сделала Максиму Ч. замечание, чтобы он играл по правилам и не мешал другим. Дамир Д. и Азат К. не проявляли интереса к заданию, они доставали фишки, рассматривали их, клали на пол. На помощь нам пришла учитель-дефектолог – она вместе с детьми проиграла эту игровую ситуацию. Мы дали родителям рекомендации, как провести игровую ситуацию в домашних условиях. Важным условием мы считаем создать положительный эмоциональный фон, чтобы время, проведенное с ребенком в игровой деятельности, принесло удовольствие всем.

Для игровой ситуации «Собери эмоцию» мы использовали разрезанные по диагонали фотографии детей и взрослых, испытывающих эмоции различной модальности. В группу пришёл очень грустный Незнайка. Он сказал: «Я тут нашёл какие-то картинки, только не знаю, как их собрать. Я буду счастлив, если вы согласитесь мне помочь!» Игровая ситуация была проведена в различных вариациях:

- «Какая эмоция на этом фото? Собери такую же фотографию».
- «Собери эту фотографию и назови эмоцию».
- «Собери одну любую фотографию и назови эмоцию».

Собирать фотографию детям (Дарья К., Кира А., Матвей М., Миша С., Лев К., Ольге М., Миша Ш., Максим Ч.) оказалось проще, чем дифференцировать эмоцию человека. В этом им понадобилась помощь взрослого, на помощь пришла учитель-дефектолог, и помогла Мише Ш., Ольге М., Азату К., Дамиру Д. определить эмоцию на картинке с помощью наводящих вопросов. Однако мы не ограничивались сборкой фотографии, а размышляли с детьми и искали ответы на вопросы: «Как ты думаешь, что могло разозлить этого мальчика?», «Что может обрадовать тебя?», «Что тебя обрадовало сегодня?», «Чего ты боишься?», «Когда тебе бывает страшно?».

«Из-за чего мог заплакать этот мальчик?» и тому подобное. Матвей М., Дарья К., Кира А., Миша С. наиболее активно отвечали на наши вопросы. Ольга М. Миша Ш., Лев К. и Максим Ч. давали краткие ответы, с трудом анализировали собственные чувства и их причины. Дамир Д., Азат К. не давали ответы на вопросы вовсе, предполагаем, что это связано с тем, что мальчики не понимали смысла вопроса.

Далее организовали игровую ситуацию «Что пропало?». Незнайка пришёл в группу и сказал детям: «Ромашка дала мне эти фишки и сказала, что они волшебные. Нужно только закрыть глаза и одна фишка исчезнет! Вам нужно угадать какая фишка исчезнет. Я уже с Ромашкой поиграл и убедился в том, что фишки волшебные и могут исчезать». Наш герой Незнайка просил детей закрыть глаза руками, но впоследствии мы поняли, что это неэффективно, дети либо вовсе не закрывают глаза, либо делают это так, чтобы можно было подглядеть (так хитрили Ольга М., Миша С., Максим Ч., Миша Ш.). Тогда Незнайка попросил детей отвернуться, после чего убирал одну из фишек. По команде «Что пропало?» наши игроки поворачивались и называли пропавшую фишку. Лучше всех с этой ситуацией справились Дарья К., Матвей М., Кира А., Лев К., а к Ольге М., Мише Ш., Мише С., Дамиру Д., Максиму Ч., Азату К. на помощь пришла учитель-дефектолог. Очевидно, что детям этой подгруппы было недоступно запомнить такое количество фишек. Поэтому мы, вместе с учителем-дефектологом начали с 2 фишек противоположной модальности (радость грусть), постепенно увеличивали их количество до 6. Разумеется, параллельно с этим мы озвучивали название фишки-эмоции. Когда мы закрепили с детьми правила игры, то роль ведущего стала переходящей – теперь каждый из детей получал право спрятать фишку. Родителям было предложено провести эту игровую ситуацию дома.

В игровой ситуации «Дотронься до...» также принимал участие Незнайка. Наш герой пришёл в группу и сказал детям: «Ребята, я забыл, как выглядят эмоции человека. Как выглядит грусть, радость...? Совсем не

помню. В моей голове остались только названия эмоций. Помогите мне напомнить их образ, пожалуйста! Я буду говорить название эмоции, которую хочу увидеть, а вам нужно будет дотронуться до неё. Идёт?». Незнайка постепенно расширял задачи: сначала сообщил детям, что по команде нужно дотронуться до называемой эмоции. Этот этап игры, когда дети дифференцируют только эмоции, сопровождался ошибками у Дарьи К., Ольги М., Максима Ч., Миши Ш. Экспериментатор вместе с учителем-дефектологом оказывал поддержку детям, давали подсказки. Дамир Д., Миша Ш., Азат К. не проявляли интереса к заданию, были пассивны и не выполняли его. Когда дети запомнили внешний вид фишек, их название, Незнайка усложнил задание, сообщив: «А теперь усложним игру – дотронуться нужно будет до эмоции или до сверстника, например, вашего соседа. Поэтому будьте внимательны и слушайте: что или кого я назову». После объяснения мы играли в усложненный вариант. Также Незнайка давал инструкцию при вводе новой задачи (части тела). Сначала мы должны были убедиться, что дети всё поняли и после этого начинали играть. Миша С., Ольга М., Максим Ч. допускали ошибки, когда в игре стало три направления. Тогда учитель-дефектолог дополнительно проиграла с ними эту игровую ситуацию. Кроме того, родителям было предложено повторить это дома.

Игровая ситуация «Найди одинаковое настроение» мы провели после того, как были сформированы представления о том, какое внешнее проявление стоит за каждой эмоцией. В гости к детям пришёл их старый друг Незнайка. Вот что он сказал детям: «Ромашка дала мне много картинок и сказала найти им пары. Она сказала, что каждый герой на картинке испытывает какую-нибудь эмоцию и нужно найти ему пару – героя среди других картинок с таким же настроением! Без вас ребята я не справлюсь... Помогите мне, пожалуйста!» На первом этапе игры мы давали ребенку иллюстрацию героя, и дошкольник находил ему пару. Эту игровую ситуацию лучше всего выполнили Матвей М., Дарья К., Лев К., Кира А., остальным детям понадобилась помощь и поддержка учителя-дефектолога, которая

давала ребенку подсказку (например, сузить круг героев, оставить двух контрастных героев, обратиться за помощью к сверстникам). Дамир Д. и Азат К. не проявляли интерес к заданию, были пассивны не выполняли его. На втором этапе дети анализировали предлагаемых героев и самостоятельно выбирали пару героев с одинаковым эмоциональным состоянием. Нашей рекомендацией родителям было провести такую игровую ситуацию в домашних условиях.

В наш комплекс входят такие игровые ситуации, как «Этюды», «Крокодил», «Зоопарк», «Море волнуется». Стоит отметить, что образец для подражания взрослого лежал в основе проведения подобных игр. Без него участники группы не могли выразить необходимое эмоциональное состояние или их игровой показ был неярким, невыразительным, мало эмоциональным. При выполнении «Этюдов», в которых отражены ситуации хоть раз происходившие в жизни ребёнка, или даже повседневные ситуации, требовался образец для подражания, в качестве которого выступали студент, учитель-дефектолог или воспитатель.

Игровая ситуация «Башня» очень понравилась детям, чаще всего мы заканчивали ей наши занятия. Она объединяла детей, требовала от них волевых усилий, удержания мышечного контроля и дарила положительные эмоции, а для нас было крайне важно оставить положительный след от занятия. Для постройки башни дети (Кира А., Миша Ш., Азат К., Максим Ч., Ольга М.) преимущественно использовали кулак одной руки, мы же побуждали их использовать обе руки, чтобы башня получилась выше.

Игровая ситуация «Зеркало» проводилась в парах. Каждый ребенок получал представления об эмоциональном состоянии взрослого, который находился напротив ребенка. Ребенок получает представления об эмоциональном состоянии другого человека. Каждый ребёнок упражнялся в выражении своих эмоций, сличая его с образцом для подражания, замечая отличия. Большое значение при проведении этой ситуации отводилось

ответам на вопросы о причинах того или иного эмоционального состояния. Вот некоторые ответы детей на вопрос «Когда тебе бывает весело?»:

- «Весело, когда папа кружит».
- «Веселый мультик».
- «Весело, когда смешно. Вот так «ах-ах-ах»!»
- «Я люблю, когда весело. Мы с мамой смеёмся. Улыбки».
- «Весело, когда щекотка».

Вот некоторые ответы детей на вопрос «Когда ты сердишься?»:

- «Когда забирают мою игрушку!»
- «Когда братик не хочет играть со мной!»
- «Я сержусь, когда обида».
- «Я дерусь».

Итак, после основного этапа – проведения игровых ситуаций с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мы перешли к следующему этапу – результативному, который обеспечил реализацию детьми своих эмоционально-волевых качеств, полученных в ходе основного этапа.

Результативный этап

Конспект результативного этапа формирующего эксперимента по формированию эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития представлен в приложении Б.

Результативный этап формирующего эксперимента строился по схеме непрерывной образовательной деятельности и включал три этапа: мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-рефлексивный. Рассмотрим каждый из них поподробнее.

На мотивационно-целевом этапе мы создавали комфортную атмосферу для совместной деятельности, активизировали интерес детей к проблеме. Для стимулирования и мотивации деятельности детей мы использовали метод «Появление персонажа» (в исполнении взрослого). В качестве такого персонажа нами был выбран Смайлик – житель страны эмоций. Он

пригласил ребят посетить свою страну, чтобы узнать больше о её жителях – эмоциях. С собой Смайлик принёс карту, на которой отмечены пункты, которые герой вместе с детьми должен посетить в рамках путешествия по стране эмоций. С помощью карты для ориентировки дети смогли отслеживать и отмечать на ней своё продвижение вперёд, это снизило их тревожность, связанную с неопределённостью будущего и временем получения сюрприза (Смайлик пообещал детям, что в конце путешествия их ждёт небольшая приятная памятная награда).

Для создания положительной эмоциональной атмосферы в группе на этом этапе Смайлик провёл с детьми игровое упражнение «Собрались все дети в круг». Дети улыбались друг другу, стоя в кругу, предвкушая предстоящее путешествие.

Следующим был содержательно-деятельностный этап. Самый объемный и насыщенный. Мы провели игровые ситуации, при помощи которых дети смогли реализовать свои эмоционально-волевые качества, полученные в ходе основного этапа.

Смайлик начал с загадок, посвященных названиям эмоций. Дети правильно отгадали радость и страх, для отгадывания других эмоций мы предложили детям визуальную поддержку – картинки гномов с соответствующим загадке эмоциональным состоянием. Благодаря такой подсказке дети смогли справиться с заданием.

Следующая игра «Море волнуется раз...» была уже знакома группе, поэтому они приняли предложение Смайлика поиграть спокойно. В ходе основного этапа, дети получили представления о средствах эмоциональной выразительности и смогли показать эмоции на языке тела и мимики.

Потом мы раздали детям разрезные картинки с изображенными на них эмоциями. Дети собирали и отгадывали эмоцию, изображенную на картинке. Каждый ребенок выполнял задание индивидуально и справился с ним на отлично.

Также мы упражнялись в вербальном выражении своих эмоций, то есть каждый ребенок произносил потешку «Во саду – садочке выросла малинка» с разной интонацией, темпом и ритмом, чтобы в его голосе была отражена определённая эмоция. Мы посоветовали детям, представить себя актёром, который репетирует речь перед спектаклем. Лучше всего с заданием справились Матвей М. и Кира А. Конечно, при передаче эмоции, они использовали и соответствующее положение лица, тела, но акцент был именно в голосе, в его интонации – радостной, грустной, сердитой, обидчивой.

Далее перешли к игре «Мешочек эмоций», знакомой детям с основного этапа, однако на результативном этапе мы использовали другие фишки, а не те, к которым привыкли дети на занятиях. Это не помешало детям правильно назвать случайно вытягиваемую фишку.

На заключительном оценочно-рефлексивном этапе подвели итоги занятия, дети поделились своими впечатлениями от путешествия со Смайликом. Матвей М. сказал: «Смайлик приходи к нам в гости ещё!» Дарья К. поделилась впечатлениями: «Было весело и интересно!» Миша С. выглядел понуро. Мы спросили:

– «Что с тобой, Миша?»

– «Я хочу есть».

Близились время ужина.

На память об этом приключении Смайлик подарил детям светоотражающие яркие наклейки. Дети поблагодарили Смайлика. Кира А. спросила:

– «А ты придёшь снова?»

– «Всё возможно», – многозначительно ответил Смайлик.

Таким образом, дети стали лучше ориентироваться в своей «стране эмоций», которая есть внутри каждого. Дошкольники обогатили свои представления об эмоциях – их названия, оттенки, внешние проявления. Также выросла сплочённость группы, дети стали чаще обращать внимание на

эмоциональное состояние сверстника. Дети стали более уверенно вступать в игровые ситуации и выполнять предлагаемые игровые задания. Это стало доступно благодаря разнообразным игровым ситуациям, проведённым на основном и результативном этапе. Наши игровые ситуации благодаря своему разнообразию, позволили обогатить детский опыт новыми представлениями, умениями, отношениями. На формирующем этапе мы также создавали положительный эмоциональный фон в группе и старались оставить у детей приятные впечатления о совместной деятельности.

2.3 Изучение динамики уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для изучения динамики уровня сформированности эмоционально-волевой сферы посредством игровых ситуаций у детей 6-7 лет с задержкой психического развития был проведен контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента – выявление динамики уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития представлений эмоционально-волевой сферы.

На этапе контрольного среза нами были использованы те же диагностические задания, которые использовались в констатирующем эксперименте. Критерии оценивания, определение уровня сформированности пространственной ориентировки остались прежние с констатирующего этапа, описанного в параграфе 2.1.

Диагностическое задание 1. Изучение целенаправленности деятельности (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Результаты диагностического задания 1 представлены в приложении В, таблице В.1.

Сравнительные количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 1

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	30%	30%	40%
Контрольный эксперимент	20%	40%	40%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что уровень умения достигать цель в заданных условиях повысился на 10%. Количество детей с низким уровнем составляет 20%, количество детей со средним уровнем стало больше на 10% и составляет 40% от общего числа детей. Процент детей с высоким уровнем не изменился.

Качественный анализ показал, Максим Ч. условно выполнил задание и не ставил для себя цели перенести все кубики. Он донёс на линейке большую часть кубиков, остальные упали на пол. Ребенок не стал за ними возвращаться и принёс на скамейку к кукле два кубика, те, что остались на линейке. Что касается остальных детей в группе – их способ действия не изменился.

Диагностическое задание 2. Изучение умения сохранять цель в условиях затруднения успеха (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Результаты диагностического задания 2 представлены в приложении В, таблице В.2. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 2

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	40%	40%	20%
Контрольный эксперимент	30%	50%	20%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что уровень сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха повысился у одного ребенка – Миши Ш. – благодаря чему выросло количество детей со средним уровнем и теперь составляет 50%. Процент детей с высоким уровнем не изменился.

Качественный анализ результатов показал, что Дамир Д., Азат К. и Ольга М. были отвлечены, предлагаемое задание не представляло для них интереса. Впоследствии Ольга М. отказалась от выполнения и принялась перебирать и рассматривать край своего платья. При выполнении задания Миша Ш. был собран, а при затруднении прибегал к помощи взрослого. Мы помогли ему собрать картинку из третьей серии. Миша Ш. не мог сопоставить части и запросил помощь. Мы показали, как нужно повернуть и поставить часть картинки. После чего убрали её, он повторил действие и продолжил собирать. Дети с высоким уровнем сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха (Дарья К. и Лев К.) справились с заданием успешно, не прибегая к помощи взрослого.

Диагностическое задание 3. Изучение достижения цели в условиях помех (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Результаты диагностического задания 3 представлены в приложении В, таблице В.3. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	50%	30%	20%
Контрольный эксперимент	40%	30%	30%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что детей с низким уровнем сформированности умения достигать цель в условиях помех уменьшилось на 10%, процент детей со средним уровнем не изменился, на 10% увеличилось количество детей с высоким уровнем.

Качественный анализ результатов показал, что Кира А. во время выполнения задания на недолгое время прекращала ставить черточки, переключаясь на раздражитель, однако стоит отметить, что самостоятельно возвращалась к заданию. Она около 5-10 секунд рассматривала новую игрушку или взрослого, появлявшегося в комнате, но потом возвращалась к заданию. Матвей М., в отличие от Киры А., только бросал взгляд в сторону раздражителя (колокольчика, игрушки, взрослого, заглянувшего в комнату) и снова продолжал ставить чёрточки.

Диагностическое задание 4. Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Результаты диагностического задания 4 представлены в приложении В, таблице В.4. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 4 представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 4

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	80%	20%	0%
Контрольный эксперимент	50%	50%	0%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что уровень сформированности умения определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней, повысился у детей. Мы видим, что

количество детей с низким уровнем сократилось на 30%. Половина детей имеет средний уровень, высокого уровня не обнаружено.

Качественный анализ результатов показал, что Миша С., Лев К., Азат К., Дамир Д., Миша Ш. всё еще испытывают трудности при описании сюжетных картинок. Дарья К., Кира А. и Максим Ч. в ходе контрольного этапа показали более высокий результат, по сравнению с констатирующим экспериментом. При описании картинок дети опирались контекст ситуации, выражение лиц героев. Стоит отметить, что понимание эмоций на картинке и сверстника, и взрослого доступно детям в равной степени. Ведь они опираются не на возраст героя картинки, а его эмоциональные проявления.

Диагностическое задание 5. Определи эмоцию (авторы А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова).

Результаты диагностического задания 5 представлены в приложении В, таблице В.5. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 5 представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 5

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	60%	40%	0%
Контрольный эксперимент	20%	70%	10%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что уровень сформированности представлений о причинах возникновения эмоций у детей седьмого года жизни с задержкой психического развития повысился. Детей с низким уровнем стало меньше в 3 раза. Количество детей со средним уровнем составляет 70%, а с высоким уровнем – 10%.

Качественный анализ результатов показал, что дети стали лучше разбираться в дифференциации эмоций и причинах их возникновения.

Например, Матвей М. смог не только правильно назвать каждую эмоцию, в том числе «гнев» и «обиду», но и объяснил, почему она может возникнуть. Матвей М. поделился с нами примерами из своего жизненного опыта: «Когда я радуюсь, мне весело. У меня улыбка. Я хочу бегать», «Я тоже плакал как этот мальчик, когда упал с самоката», «Я обиделся, когда мама не купила мне машинку. Я её очень хотел», «Вот таких пауков все бояться (показывает руками паука)», «Когда мы ссорились с Максимом Ч., я разозлился. Он не хотел делиться». Ответы других детей были не столь красноречивыми, однако нельзя не отметить положительную динамику у Киры А., Миши С., Миши Ш., Максима Ч. В различении эмоции дети допускали ошибки – путали «обиду» и «страх», «обиду» и «злость», «обиду» и «грусть», испытывали трудности для объяснения их причины возникновения.

Диагностическое задание 6. Какое у тебя сейчас настроение? (автор И.В. Ковалец).

Результаты диагностического задания 6 представлены в приложении В, таблице В.6. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 6 представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 6

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	30%	40%	30%
Контрольный эксперимент	30%	30%	40%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что высокий уровень сформированности умения определять свое эмоциональное состояние повысился на 10% и теперь составляет 40% от общего числа детей. Процент детей с низким уровнем не изменился.

Качественный анализ результатов показал, что Кира А. выбрала картинку, отражающую её эмоциональное состояние в момент проведения диагностического задания. Она окинула взглядом все карточки. Выбрала подходящую для себя карточку.

– «Кира, какое это настроение?»

– «Радость».

– «Значит у тебя сейчас радостное настроение и у тебя всё хорошо?»

– «Да!»

– «Отлично!»

Таким образом, Кира А. выбрала подходящую карточку и объяснила свой выбор.

Проведя все диагностические методики, мы определили общий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, результаты представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Сводная таблица количественных результатов уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент	70%	30%	-
Контрольный эксперимент	30%	60%	10%

Результаты диагностического задания свидетельствуют, что количество детей с высоким уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы увеличилось на 10%, детей со средним уровнем стало больше в два раза, также уменьшилось на 40% количество детей с низким уровнем.

Высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы выявлен у Матвея М7, который не всегда прибегал к помощи взрослого и не

допускал ошибки. Он проявлял интерес, уверенно отвечал на вопросы и дружелюбно взаимодействовал, как с нами, так и со сверстниками.

У детей со средним уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы (60%) отмечаются небольшими трудностями в решении эмоционально-волевых задач; у детей сформированы представления об эмоциях человека, однако иногда ребенок может путать, забыть их названия, не осознавать у себя. Детям необходима подсказка взрослого. Задание выполняют при условии наличия интереса, а если оно не особо привлекательно, то быстро теряют к нему интерес.

У детей с низким уровнем (30%) существуют проблемы в понимании предъявляемой инструкции; дети могут отличить две противоположные эмоции, например, «радость» и «грусть», но называют они их как «хорошее» и «плохое». Деятельность можно охарактеризовать как хаотичную, неуверенную, непоследовательную; без помощи взрослого детям недоступно выполнение задания. В целом дети не проявляют активного участия, часто отвлекается на внешние раздражители, не имеют вовсе или очень быстро теряют интерес к заданию.

В целом можно сказать, что у детей произошли качественные изменения по исследуемым показателям. Можно проследить положительную динамику: дети стали правильно определять эмоциональное состояние человека, могли определить его причину. Также у детей было сформировано умение определять собственное эмоциональное состояние. Повысились волевые качества личности (умение достигать цель в заданных условиях, умение сохранять цель в условиях затруднения успеха, а также умение достигать цель в условиях помех). Дети стали более усидчивыми и сосредоточенными при участии в игровых ситуациях. Эмоциональный фон в группе стал положительно окрашенным, дети с интересом участвовали в предложенных игровых ситуациях.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что проблема формирования эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе участия в игровых ситуациях является актуальной и требует дальнейшего изучения.

У дошкольников с задержкой психического развития часто возникают трудности во время коммуникации, дети стеснительны, боязливы, зажаты, импульсивны. Из этого следует необходимость оказания детям с задержкой психического развития поддержки, специально организованной деятельности по формированию эмоционально-волевой сферы.

В результате констатирующего эксперимента мы выявили, что 70% группы детей 6-7 лет с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, им трудно определить свои эмоциональные состояния и состояния других людей, деятельность характеризуется отсутствием целенаправленности, неуверенностью, без помощи взрослого детям недоступно выполнение задания. В целом старшие дошкольники с задержкой психического развития пассивны, часто отвлекается на внешние раздражители, быстро истощаются и теряют интерес к заданию.

Формирующий эксперимент показал результативность использования игровых ситуаций в процессе формирования эмоционально-волевой сферы детей. Игровые ситуации были подобраны в соответствии с показателями сформированности эмоционально-волевой сферы, а также возрастных и индивидуальных возможностей детей 6-7 лет.

Особое внимание в процессе формирующего эксперимента уделено подбору игровых ситуаций, отражающих структуру игровой деятельности с разных сторон: подвижность, дидактический компонент, театрализованный

компонент, наличие правил, а также обогащение развивающей предметно-пространственной среды атрибутами и материалами.

Контрольный этап нашего эксперимента был направлен на выявление динамики в формировании эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития в процессе участия в игровых ситуациях. Анализ полученных данных свидетельствует о положительной динамике уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Проведенная работа в процессе формирующего эксперимента была эффективной. Количество детей, имеющих низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы – 30%; средний уровень сформированности эмоционально-волевой сферы – 60%, высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы – 10%.

Дети 6-7 лет с задержкой психического развития показали умение дифференцировать эмоции сверстников и взрослых, озвучивали причины появления той или иной эмоции. Важным является то, что большинство детей стали осознавать наличие у себя не только положительно окрашенные эмоций, но и отрицательные, связанных с неприятными вещами. Дети стали чаще проявлять активность и заинтересованность, однако, очевидно, что им, порой, была необходима подсказка при выполнении той или иной игровой задачи.

Таким образом, использование игровых ситуаций в формировании эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является действенным. Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, уровень развития эмоционально-волевой сферы детей экспериментальной группы повысился, гипотеза доказана.

Список используемой литературы

1. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М. : Теревинф, 2017. 112 с.
2. Башарова А. Ф. Особенности развития эмоциональной сферы старших дошкольников // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XVIII междунар. науч.-практ. конф. 2018. № 5. С. 47–50. URL: <https://nauchforum.ru/conf/psy/xviii/35371> (дата обращения: 5.12.2020).
3. Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] : Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (дата обращения: 19.11.2020).
4. Ельцова О. М., Терехова А. Н. Игровые обучающие ситуации как нетрадиционная форма работы с дошкольниками // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 1. С. 1–5 URL: <http://school2100.com/upload/iblock/ffb/ffb9a742530ea2b57c974d2c8a1fc200.pdf> (дата обращения: 19.01.2021).
5. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие. СПб. : Речь, 2007. 168 с.
6. Зеньковский В. В. Психология детства : научное издание. М. : Школа-Пресс, 1996. 336 с.
7. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2009. 280 с.
8. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2011. 752 с.
9. Клевцова А. Е. К проблеме развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста // Достижения науки и образования. 2020. №10. С. 69–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-razvitiya-emotsionalno-volevoy-sfery-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 09.02.2021).
10. Ковалец, И. В. Азбука эмоций. М : Владос, 2004. 128 с.

11. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Питер, 2004. 480 с.
12. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии ; под общей ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2002. 212 с.
13. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей : популярное пособие для родителей и педагогов. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 208 с.
14. Лаврова Г. Н. Особенности физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации для педагогов ДОУ. Челябинск : ЧИППКРО, 2019. 176 с. URL: <http://ipk74.ru/upload/iblock/6f3/6f310ad202976586d521cd77b424c098.pdf> (дата обращения: 5.12.2020).
15. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2008. 224 с.
16. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 352 с.
17. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. М. : Просвещение, 1982. 128 с.
18. Мокрушина Н. А. Театрализованные игры в образовательном процессе ДОУ. Ижевск : Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 68», 2019. 27 с. URL: https://ciur.ru/izh_dou/ds68_izh/DocLib12/Театрализованные_игры.pdf (дата обращения: 09.02.2021).
19. Ненич О. Г. Игра-драматизация в старшем дошкольном возрасте // Журнал «Воспитатель детского сада». 2018. URL: https://www.vospitatelds.ru/conference_notes/198 (дата обращения: 09.02.2021).

20. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов. М. : Владос, 2003. 128с.
21. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 ; под общей ред. С. Г. Шевченко. М. : Школьная Пресса, 2003. 96 с.
22. Полетаева Е. П. Эмоции в развитии ребенка дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 49. С. 290-293. URL: <https://moluch.ru/archive/235/54539/> (дата обращения: 09.03.2021).
23. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада ; под ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Владос, 1995. 291 с.
24. Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 1 : учебник и практикум для академического бакалавриата ; под редакцией Е. И. Изотовой. М. : Юрайт, 2019. 222 с.
25. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие ; под ред. Е. А. Стребелевой. М. : Просвещение, 2004. 164 с.
26. Руководство по психиатрии : в 2-х т. ; под ред. А. С. Тиганова. М. : Медицина, 1999. 784 с.
27. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М. : Педагогика, 1990. 96 с.
28. Смирнова Е. О. Детская психология : учебник для вузов. М. : Кнорус, 2016. 280с.
29. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
30. Специальная дошкольная педагогика : учебное пособие ; под ред. Е. А. Стребелевой. М. : Академия, 2002. 312 с.

31. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2001. 336 с.
32. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие. Балашов : Николаев, 2004. 68 с.
33. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 1999. 360 с.

Приложение А

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица А.1 – Результаты сформированности умения достигать цель в заданных условиях.

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Высокий
2. Кира А.	Высокий
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Высокий
5. Миша С.	Средний
6. Лев К.	Средний
7. Азат К.	Высокий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Низкий

Таблица А.2 – Результаты сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Высокий
2. Кира А.	Средний
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Средний
5. Миша С.	Средний
6. Лев К.	Высокий
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Низкий
10. Максим Ч.	Средний

Продолжение Приложения А

Таблица А.3 – Результаты сформированности умения достигать цель в условиях помех

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Средний
2. Кира А.	Низкий
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Средний
5. Миша С.	Низкий
6. Лев К.	Высокий
7. Азат К.	Высокий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Низкий

Таблица А.4 – Результаты сформированности умения определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Низкий
2. Кира А.	Низкий
3. Ольга М.	Средний
4. Матвей М.	Средний
5. Миша С.	Низкий
6. Лев К.	Низкий
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Низкий
10. Максим Ч.	Низкий

Продолжение Приложения А

Таблица А.5 – Результаты сформированности представлений о причинах возникновения эмоций у человека

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Средний
2. Кира А.	Низкий
3. Ольга М.	Средний
4. Матвей М.	Средний
5. Миша С.	Низкий
6. Лев К.	Средний
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Низкий
10. Максим Ч.	Низкий

Таблица А.6 – Результаты сформированности умения определять свое эмоциональное состояние

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Высокий
2. Кира А.	Средний
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Высокий
5. Миша С.	Средний
6. Лев К.	Высокий
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Средний

Приложение Б

Конспект непрерывной образовательной деятельности

Тема «Страна эмоций»

Возрастная группа: 6-7 лет.

Виды деятельности детей (по ФГОС ДО):

- игровая;
- коммуникативная.

Интегрированная форма: игра-путешествие

Образовательные задачи:

Задачи, направленные на получение когнитивного опыта:

- закрепление эмоционального словаря (настроение, эмоции, веселый, грустный, печальный, страх, гнев, злость, обида).

Задачи, направленные на получение эмоционально-ценностного опыта:

- развивать внутреннюю активность, коммуникативные навыки;
- создание положительного эмоционального фона в группе.

Задачи, направленные на получение опыта практической деятельности:

- развивать умение осознанно выражать свои эмоции и чувства;
- развивать умение слышать и слушать вопрос, отвечать полными ответами;
- воспитывать навыки позитивного межличностного общения.

Материалы и оборудование:

Стимульный материал: призы участникам (наклейки).

Материалы для деятельности детей: карта для ориентирования, разрезные картинки, иллюстрации гномов, фишки с пиктограммой эмоции

Оборудование для деятельности детей: стенд.

Содержание конспекта представлено в таблице Б.1.

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.1 – Конструктор совместной деятельности педагога и детей

Этап	Деятельность педагога	Деятельность детей
Мотивационно-целевой	В гости к детям приходит Смайлик из страны эмоций. – Привет, ребята! Меня зовут Смайлик! Я живу в стране эмоций и хочу вас пригласить ко мне в гости! В стране эмоций возможно всё: играть, веселиться, грустить, учиться, трудиться и многое другое. Со мной весело и интересно! А в конце вас будет ждать сюрприз! Вот наша карта – на ней отмечены пункты, которые мы должны пройти. А что бы их пройти давайте выполнять задания! Смайлик организует детей, чтобы они встали в круг и взялись за руки. – Давайте теперь улыбнёмся, так мы сможем передать хорошее настроение друг другу. Педагог говорит: «Собрались все дети в круг, Я твой друг и ты мой друг. Крепко за руки возьмёмся И друг другу улыбнёмся».	Дети знакомятся со смайликом. Дети дарят друг другу улыбки, повторяют за взрослым четверостишие
Содержательно-деятельностный	– Вы любите отгадывать загадки? Я приготовил для вас несколько! Вы уже, наверное, догадались, что они будут про эмоции. В нашей стране живут гномы. И про каждого у меня есть загадка. В качестве подсказки детям можно показать иллюстрацию с гномом. Первая загадка: «У него сегодня День рожденья и подарков от друзей не счесть: книжки, сладости, игрушки, даже шар воздушный есть! (ответ: радость).	Дети слушают героя и принимают участие в отгадывании загадок. При необходимости пользуются подсказкой.

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

Этап	Деятельность педагога	Деятельность детей
	– Правильно! Это радость! Вторая загадка: «Целый день он хмурит брови и грозит всем кулаком. – Да, сегодня гном не в духе – навестим его потом (ответ: злость). – Ребята, конечно это злость! Вы хорошо справляетесь с моими загадками. Послушайте третью загадку: «Гном зимой поймал снежинку, подобрал на горке льдинку. Прибежал домой и – ах! Лишь вода была в руках» (ответ: грусть). – Да, верно, это грусть! И последняя загадка: «Ночь пришла, и в темноте тени движутся везде. Гном забрался под кровать - спрятался и стал дрожать» (ответ: страх). – Вы справились с загадками на отлично! Можем переходить к следующей точке на карте.	
	Есть такая игра «Море волнуется раз...» Дети, становитесь в круг. Смайлик говорит: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три – эмоция радости замри! Игра продолжается с другими эмоциями: грусть, печаль, удивление, гнев, злость, испуг, удовольствие. Отлично поиграли, а теперь пора на следующий этап.	Дети становятся в круг, по команде «три» и названию эмоции – дети принимают определенную позу и выражение лица.
	Как хорошо с вами путешествовать по стране эмоций! Ой, а что же это такое? Какие-то части картинок. Ребята давайте соберем их скорее и посмотрим, что на них нарисовано!	Дети собирают разрезные картинки с изображенными на них эмоциями и называют изображенную эмоцию.

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

Этап	Деятельность педагога	Деятельность детей
	Как можно определить настроение человека? Правильно. Давайте сейчас поиграем в игру, где необходимо будет с различными настроениями произносить русскую потешку: «Во саду – садочке выросла малинка». Сначала выучим ее: повторите за мной хором. А теперь пускай один из вас повторит эту потешку по-разному: с радостью, удивленно, злобно, грустно, со страхом.	Дети дают возможные ответы: Настроение можно определить по позе. А еще по выражению лица. Настроение человека можно понять по его голосу, интонации человека. Дети хором повторяют за Смайликом. Дети по очереди повторяют потешку с разной эмоциональной окраской.
	Мешочек эмоций. Ой! Чуть не забыл про свой волшебный мешочек, в котором хранятся мои эмоции. Давайте их достанем и посмотрим.	Дети поочередно достают фишки с изображением и называют их.
Оценочно-рефлексивный	Ура! Мы выполнили все задания и добрались до пункта назначения. Мы многое вспомнили, интересно поиграли. Вам понравилось? Кстати, вы теперь тоже полноправные жители страны эмоций. Держите эти памятные наклейки.	Подведение итогов занятия. Дети получают наклейки от Смайлика.

Методы и приемы:

Методы стимулирования и мотивации деятельности детей:

– появление персонажа (в исполнении взрослого).

Методы организации и осуществления деятельности:

– словесные (беседа);

– наглядные (демонстрация графических, символических объектов);

– практические (упражнение).

Методы контроля и самоконтроля:

– вербальная оценка результатов выполнения заданий.

Приложение В

Результаты контрольного эксперимента

Таблица В.1 – Результаты сформированности умения достигать цель в заданных условиях.

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Высокий
2. Кира А.	Высокий
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Высокий
5. Миша С.	Средний
6. Лев К.	Средний
7. Азат К.	Высокий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Средний

Таблица В.2 – Результаты сформированности умения сохранять цель в условиях затруднения успеха

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Высокий
2. Кира А.	Средний
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Средний
5. Миша С.	Средний
6. Лев К.	Высокий
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Средний

Продолжение Приложения В

Таблица В.3 – Результаты сформированности умения достигать цель в условиях помех

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Средний
2. Кира А.	Средний
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Высокий
5. Миша С.	Низкий
6. Лев К.	Высокий
7. Азат К.	Высокий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Низкий

Таблица В.4 – Результаты сформированности умения определять контекст ситуации и эмоциональные состояния людей, участвующих в ней

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Средний
2. Кира А.	Средний
3. Ольга М.	Средний
4. Матвей М.	Средний
5. Миша С.	Низкий
6. Лев К.	Низкий
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Низкий
10. Максим Ч.	Средний

Продолжение Приложения В

Таблица В.5 – Результаты сформированности представлений о причинах возникновения эмоций у человека

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Средний
2. Кира А.	Средний
3. Ольга М.	Средний
4. Матвей М.	Высокий
5. Миша С.	Средний
6. Лев К.	Средний
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Средний

Таблица В.6 – Результаты сформированности умения определять свое эмоциональное состояние

Имя ребенка	Уровень развития
1. Дарья К.	Высокий
2. Кира А.	Высокий
3. Ольга М.	Низкий
4. Матвей М.	Высокий
5. Миша С.	Средний
6. Лев К.	Высокий
7. Азат К.	Низкий
8. Дамир Д.	Низкий
9. Миша Ш.	Средний
10. Максим Ч.	Средний