**Яковлева Г.В.**

**заведующий КРДО ГБУ ДПО ЧИППКРО, к.п.н., доцент**

**Особенности социально-эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья**

1. **Социально-эмоциональное развитие детей с нарушением слуха**

Основные направления в развитии эмоциональной сферы у ребенка  с нарушенным слухом те же, что и у нормально слышащего:  и тот и другой рождаются с готовым механизмом оценки значимости внешних воздействий, явлений и ситуаций с точки зрения их отношения к жизнедеятельности — с эмоциональным тоном ощущений. Уже на первом году жизни начинают формироваться собственно эмоции, которые носят ситуативный характер, т.е. выражают оценочное отношение к складывающимся или возможным ситуациям. Развитие собственно эмоций происходит по следующим направлениям — дифференциация качеств эмоций, усложнение объектов, вызывающих эмоциональный отклик, развитие способности регулировать эмоции и их внешние проявления. Но уже на первом году жизни ощущаются различия между слышащими детьми и детьми с нарушениями слуха в развитии эмоций, которые в дальнейшем часто увеличиваются.  
        В обычных условиях детям с нарушениями слуха мало доступно восприятие устной речи, речевой эмоционально измененной интонации, музыки  (для их восприятия необходима специальная слуховая работа с использованием звукоусиливающей аппаратуры). Отставание и своеобразие в развитии речи отрицательно сказывается на овладении словами и словосочетаниями, обозначающими те или иные эмоциональные состояния, на осознании своих и чужих эмоциональных состояний и обуславливает упрощенность межличностных отношений. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний глухого ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям художественных произведений.  
     Вместе с тем при благополучном социально-эмоциональном общении  с ближайшими родственниками у глухих детей очень рано формируется повышенное внимание к выражению лиц общающихся с ними людей, к их движениям и жестам, к пантомимике. Постепенно они овладевают естественными мимико-жестовыми структурами для общения с другими людьми и жестовой речью, принятой в общении между глухими, поэтому недостаток в понимании речевой интонации и в развитии словесной речи восполняется повышенным вниманием к мимике и жестам окружающих, обозначением эмоциональных состояний средствами жестовой речи.  
     Эмоциональные проявления глухих детей во многом зависят от характера общения со взрослыми. Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников лишь косвенно обусловлена их дефектом и непосредственно зависит от характера эмоционально-действенного и речевого общения со взрослыми. Так, глухие дети глухих родителей обнаруживают наибольшее количество эмоциональных проявлений разного типа, в том числе и интеллектуальных эмоций, и приближаются по этим показателям к слышащим детям. Глухие дошкольники, имеющие слышащих родителей, показывают наименьшее количество эмоций в разных жизненных ситуациях.

Таким образом, обедненность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников в значительной мере обусловлена недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение. В отличие от слышащих глухие матери, как правило, обеспечивают необходимое эмоциональное общение со своим ребенком, поэтому глухие дети, воспитывающиеся дома, обнаруживают существенно большее число положительных эмоциональных проявлений, чем глухие дети слышащих родителей, находящиеся дома или в специальном саду интернатного типа. На эмоциональном развитии детей и их взаимоотношениях с родителями и другими членами семьи также отрицательно сказывается оторванность от семьи (пребывание в детских учреждениях интернатного типа). Эти особенности социальной ситуации развития детей с нарушениями слуха обуславливают трудности в осознании эмоциональных состояний, в их дифференциации и обобщении.

 Такой вид эмоциональных состояний, как чувства, начинает формироваться у детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте,это формирование проходит длинный  и сложный путь.   
        На протяжении школьного возраста происходят существенные сдвиги в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха — они овладевают многими понятиями, относящимися к эмоциям и высшим социальным чувствам, лучше опознают эмоции по их внешнему выражению и словесному описанию, правильно определяют причины, их вызывающие. Это происходит в значительной мере в результате развития познавательной сферы — памяти, речи, словесно-логического мышления, а также благодаря обогащению их жизненного опыта, увеличению возможностей его осмысления. Эмоциональное развитие детей с нарушением зрения. Ряд исследователей (Л.И. Солнцева, Л.В. Егорова, Л.В. Рудакова, О.А. Усанова и др.) отмечают, что у детей с нарушениями зрения наблюдаются проблемы в эмоционально-личностной сфере. Они чаще подвержены отрицательным эмоциональным состояниям (депрессия, стрессы), состояния фрустрации (постоянное ожидание психического напряжения). У таких детей страдает самооценка (чаще заниженная), отсюда трудности адаптации, снижение активности, инициативности, а иногда отказ от деятельности. Для детей с патологией зрения характерно ослабление внешнего выражения эмоций, движений. (Например, у нормально видящего новорожденного 26 видов плача, а у ребенка с нарушениями зрения в два раза меньше).     Дети с тяжелыми нарушениями  зрения отличаются почти полным отсутствием жестикуляции и маскообразным лицом. Если ребенок спокоен, то лицо его кажется сосредоточенным, слишком неподвижным; если он возбужден, то его мимика и жесты становятся беспорядочными и несоответствующими общепринятым выражениям эмоций. Ребенку трудно выполнить такие действия, как поднять брови, сморщить нос и т.д. Дети с тяжелыми нарушениями зрения не могут правильно воспринимать позы и тем более воспроизводить их, не понимают значения различных поз, не определяют по той или иной позе смысл происходящего. Неразвитость неречевых средств общения отрицательно влияет на развитие речевого общения.  По интонации говорящего, ребенок не может определить его настроение, отношение к себе в данный момент. С помощью интонации ребенок  не может передать чужие переживания.

Это приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира, изменению  способов коммуникации и нарушению  средств общения, трудностям социальной  адаптации и обеднению социального  опыта.

**2.Социально-эмоциональное развитие детей с нарушением речи**

Л.М.  Шипицина, Л.С. Волкова (1993) в результате исследований, выполненных,  в частности, с использованием  методики "Цветовых выборов"  М. Люшера, выявили некоторые особенности  эмоционально-личностных качеств  у младших школьников I - II классов с общим недоразвитием речи.  
      В отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с нарушениями речи свойственна  пассивность, сенситивность, зависимость  от окружающих, склонность к спонтанному  поведению.У значительной части (40%) таких детей обнаруживается сосредоточенность на собственных проблемах, склонность все переживания держать в себе, замкнутость.   У учеников первых классов речевых школ наблюдается более низкая работоспособность, которая  у половины детей коррелирует с выраженностью стрессовых реакций и доминированием отрицательных эмоций. На втором году обучения в специальной школе у детей повышается работоспособность, преобладает оптимальный уровень эмоционального реагирования, снижается склонность к стрессовым состояниям.    Исследование эмоциональной сферы детей с общим недоразвитием речи,проведенные И.Ю. Кондратенко  показали, что для детей с общим  недоразвитием речи характерно  дифференцированное представление  о своих эмоциональных состояниях. Им особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления. Изучение выразительности речи выявило, что 53% детей с ОНР не смогли адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания. При определении и назывании эмоциональных состояний по фотографиям, предметным картинкам и пиктограммам дошкольники с нарушениями речи смешивали различные эмоции: гнев, страх, удивление. Максимальная успешность достигнута ими в определении эмоциональных состояний радости и грусти. Частота употребления эмоциональной лексики в устной речи детей с ОНР в два раза ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Коэффициент лексического разнообразия данной лексики у испытуемых экспериментальной группы значительно ниже, чем у обследованных контрольной группы. У дошкольников с общим недоразвитием речи выявлены многочисленные ошибки в установлении синонимических отношений.  Эмоциональное развитие детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.  
        Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерны разнообразные эмоциональные и речевые расстройства. Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций.  
       Повышенная эмоциональная возбудимость  может сочетаться с радостным,  приподнятым, благодушным настроением  (эйфория), со снижением критики.  Нередко эта возбудимость сопровождается страхами, особенно характерен страх высоты.  
        Также повышенная эмоциональная  возбудимость может сочетаться  с нарушениями поведения в  виде двигательной расторможенности, аффективных взрывов, иногда с  агрессивными проявлениями, с реакциями протеста по отношению к взрослым. Все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации. При чрезмерной физической и интеллектуальной нагрузке, ошибках воспитания эти реакции закрепляются, и возникает угроза формирования патологического характера. У ребенка с церебральным параличом часто отмечается своеобразное развитие по типу психического инфантилизма. Для предупреждения психического инфантилизма важно развивать у ребенка волю и уверенность в своих силах.  Эмоциональное развитие детей с умственной отсталостью.Исследованием эмоций детей с интеллектуальным недоразвитием занимались Д.Б. Эльконин,Л.В. Занков,М.С.Певзнер, Г.Ф. Бреслав и другие.   
 Эмоции и чувства умственно отсталого ребенка недостаточно дифференцированы. Его переживания примитивны, и практически отсутствуют тонкие оттенки переживаний. Чаще всего ему присущи крайние, полярные чувства: он испытывает только или удовольствие, или неудовольствие. Таким образом, можно говорить об ограниченности диапазона переживаний умственно отсталых детей. С этим связаны частые затруднения понимания мимики и жестов, выразительных движений людей, изображений эмоций на картинках. Наблюдается живость эмоций умственно отсталых детей (приветливость, доверчивость, оживленность) наряду с их поверхностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, легкую внушаемость в поведении и играх, следует за другими детьми. Их эмоции малоустойчивы, подвижны, отмечается слабость интеллектуальной регуляции. Эмоциональная незрелость характеризуется тем, что у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций, характерны слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, отсутствие критики. У детей эмоциональное развитие задержано, они постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие.Чувства умственно отсталых детей часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по всей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний возникающих по малосущественным поводам.     Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корригируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманного. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей вещью какой им подобрали взамен похожей, разбитой или утерянной. Слабость интеллектуальной регуляции  чувств также приводит к тому,что у учащихся коррекционных школ с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т. д. Сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными для понимания и обозначения. Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни у умственно отсталых детей, можно иногда отметить некоторые проявления болезненных чувств.Таковы, например, явления раздражительной слабости, заключающийся в том, что при утомлении или при общем ослаблении организма, дети реагируют на все мелочи вспышками раздражения

**3.Социально-эмоциональное развитие детей с задержкой психического развития**

У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями, которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, отмечается состояние беспокойства, тревожность, личная незрелость в целом, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. Они легко и, с точки зрения наблюдателя, часто немотивированно переходят от смеха к плачу и наоборот.  
     Отмечается нестойкость к фрустрирующим ситуациям. Незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Такой ребенок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным. При этом агрессия направляется не на действие личности, а на саму личность.   
     У детей с задержкой психического развития часто возникает состояние беспокойства, тревожность.Неадекватная веселость и жизнерадостность выступают, скорее, как проявление возбудимости, не умения оценить ситуацию и настроение окружающих. В отличие от нормально развивающихся детей дошкольники с задержкой психического развития фактически не нуждаются во взаимодействии со сверстниками.Играть они предпочитают в одиночку. У них не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, то есть не выделяются друзья, межличностные отношения неустойчивы.

Взаимодействие носит ситуативный характер. Дети предпочитают общение со взрослыми или с детьми старше себя, но и в этих случаях не проявляют значительной активности. Существенно отметить своеобразие проявлений регулирующей роли эмоций в деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Трудности, которые встречают дети при выполнении заданий, часто вызывают у них резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки. Такие реакции возникают не только в ответ на действительные трудности, но и вследствие ожидания затруднений, боязни неудачи. Эта боязнь значительно снижает продуктивность детей в решении интеллектуальных задач и приводит к формированию у них заниженной самооценки.  
     Недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в худшем, по сравнению с нормально развивающимися детьми, понимании эмоций как чужих, так и собственных. Определяя более или менее успешно по внешнему выражению эмоции других людей, дети с задержкой психического развития часто затрудняются охарактеризовать собственное эмоциональное состояние в той или иной ситуации. Успешно опознаются только конкретные эмоции. Собственные простые эмоциональные состояния опознаются хуже, чем эмоции изображенных на картинах персонажей. Дети с задержкой психического развития достаточно успешно выделяют на картинках причины эмоциональных состояний персонажей, при рассмотрении изображения значительно легче опознают эмоциональные состояния людей в контексте общей ситуации (сюжета), чем по выражению лиц или по выразительным движениям, лучше опознают радость и гнев, хуже страх, эмоцию страдания опознают лучше, чем нормально развивающиеся сверстники. В целом все дети младшего возраста (дошкольного и младшего школьного) лучше воспринимают те эмоции, в изображении которых больше мимических знаков.

**4 Социально-эмоциональное развитие детей с нарушением поведения и общения**

Р. Дженкинсон выделяет следующие  типы нарушения поведения и  общения у детей: гиперкенетическая реакция, тревога, уход по аутистическому  типу,бегство, несоциализированная агрессивность, групповые правонарушения.  
     Дети с синдромом раннего детского  аутизма (РДА) составляют основную  массу детей, имеющих наиболее  тяжелые нарушения в социально-личностном  и эмоциональном развитии.  
     При аутизме резко отстает в своем формировании самая ранняя система социального и эмоционального взаимодействия с окружающими людьми – комплекс оживления. Это проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать. Дети не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и пассивными. Обычно ребенок отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все назло.   
Эти дети избегают контакта с другими людьми. Их мимика маловыразительна, характерен взгляд мимо или “сквозь” собеседника. Более чем у 50—70% детей с ранним детским аутизмом наблюдается недостаточность использования жестов и интонации в общении. В то же время они отличается повышенной ранимостью, впечатлительностью, их реакции на окружающее часто непредсказуемы и непонятны. Ребенок с РДА склоненк  фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов. Чувство  страха, сохраняющееся иногда годами, определяет стремление детей  к сохранению привычной окружающей  обстановки, продуцированию ими различных защитных движений и действий, носящих характер ритуалов. Малейшие перемены (перестановка мебели, изменение режима дня) вызывают бурные эмоциональные реакции.     Дети с РДА пугливы, тормозимы,  не уверены в себе. У них наблюдается постоянная погруженность во внутренние переживания, отгороженность.  У такого ребенка крайне ограничен опыт эмоционального взаимодействия с другими людьми, он не умеет сопереживать, заражаться настроением окружающих его людей. Все это не способствует формированию у детей адекватных нравственных ориентиров, в частности понятий «хорошо» и «плохо» применительно к ситуации общения и поведения.

**5.Социально-эмоциональное развитие детей скомплексными нарушениями психофизического развития (сложным дефектом)**

Наиболее изученным видом сложного нарушения развития является слепоглухота. Нарушения эмоционально-волевой сферы слепоглухого ребенка являются причиной недостатка его социально-личностного развития .Так как для слепоглухих детей характерны трудности понимания окружающих событий ,направленности и смысла поступков взрослых и детей,у них возникают затруднения при понимании чувств. В развитии эмоций и чувств у таких детей большую роль играет социальное окружение и адекватные условия: слепоглухой ребенок более зависим от общества и организации коррекционно-педагогических условий его жизни.

Из-за неумелого руководства родителей,допустивших множество неудачно окончившихся попыток в удовлетворении ребенком своей потребности в движении и освоении пространством, наполненным предметами с их опасными для ребенка свойствами.

Распространено мнение о том ,что слепоглухие менее эмоциональны, более спокойны и уравновешенны ,чем нормально развивающиеся люди .Это впечатление объясняется отсутствием отражения их переживаний в мимике, жестах, позах. Исследования понимания слепоглухими эмоциональных состояний по голосу, интонации , темпу, громкости, и другим экспрессивным признакам речи свидетельствуют о том, что слепоглухие обнаруживают большую точность в распознавании эмоциональных состояний говорящего ,как активность, доминантность, тревожность.

У слепоглухих детей следует выделить такие особенности личности и эмоционально-волевой сферы. Как слабость социальных связей, эгоцентризм, несамостоятельность, низкая самооценка, слабое развитие самовоспитания, неосознанность своего нарушения.

**6. Особенности ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения**

Нарушения зрения оказывают влияние на развитие всех видов познавательной деятельности. Негативное влияние нарушения зрения проявляется даже там, где, казалось бы, этот дефект не должен нанести ущерб развитию ребенка. Снижается количество получаемой ребенком информации и изменяется ее качество. В области чувственного познания сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти и воображения.

С точки зрения качественных особенностей развития детей с нарушением зрения следует в первую очередь указать на специфичность формирования психологических систем, их структур и связей внутри системы. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного мышления, ориентировке в пространстве и т. д. Значительные изменения происходят в физическом развитии: нарушается точность движений, снижается их интенсивность. Следовательно, как описывает Л.В. Кузнецова, у ребёнка формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребёнка

Нарушения зрения у детей старшего дошкольного возраста влияют на практическую и познавательную деятельность. Анализ научных данных и результа­тов наблюдений за практической деятельностью детей этой категории позволяет утверждать, что дети с нарушениями зрения испытывают серьезные трудности в определении цве­та, формы, величины и пространственного расположения предметов, в овладении практическими навыками, в выпол­нении практических действий, в ориентировке на своем теле, рабочей поверхности, в пространстве.Кроме того, недостатки зрительного восприятия, обусловливая формирование нечётких, недифференцированных образов – представлений, отрицательно влияют на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и.т.д.) старших дошкольников, что значительно затрудняет в будущем их учебно-познавательную деятельность.Л.В. Рудакова отмечает, что в ходе познавательной деятельности дети с нарушениями зрения испытывают трудности, связанные как с темпом учебной работы, так и с качеством выполнения заданий. Для данной категорий детей характерными являются:

* низкий уровень умения целостно, детально и последовательно воспринимать содержание сюжетной картины, композиции, включающей большое количество ге­роев, деталей; выделять первый, второй планы;
* низкий уровень умения узнавать предметы, изображен­ные в различных вариантах (контур, силуэт, модель);
* низкий уровень развития зрительно-моторной коорди­нации;
* формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов;
* пропуск или появление новых (лишних) элементов в че­реде однородных предметов;
* низкий уровень овладения навыками письма и чтения и др.

Дети с недостатками зрения из-за недоразвития *речи* нередко заучивают правила без понимания их смысла, т.е. происходит формальное усвоение знаний. Слабое развитие речи детей затрудняет осмысливание учебного материала, введет к механическому его запоминанию, что в свою очередь лишает детей возможности применять полученные знания в игровой, учебной, трудовой деятельности.

Наличие перечисленных трудностей у старших дошкольни­ков с нарушениями зрения неизбежно приводит к понижению качества имеющихся представлений. Л.В. Рудакова пишет, что постоянная ситуация неуспеха, особенно про­являющаяся на начальном этапе обучения, становясь посто­янным источником отрицательных эмоций, зачастую пере­растает в негативные эмоциональные состояния, что снижает положительную мотивацию учебной деятельности и может явиться причиной формирования отрицательных качеств личности таких детей.

Л.И. Солнцева также указывает, что потеря зрения оказывает влияние на своеобразие *эмоционально-волевой* сферы и характера. Трудности в игре, учении часто вызывают сложные переживания и негативные реакции. В одних случаях своеобразие характера и поведения проявляется в неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции, в других – в раздражении, в возбудимости и даже агрессивности. Нарушения зрения, изменяя характер некоторых потребностей, видоизменяет эмоциональность переживаний и усиливает или снижает степень положительных и отрицательных эмоций. У детей с нарушением зрения наблюдается нарушение работоспособности, что может проявляться в снижении выполнения объема задания. Дети часто бывают, раздражительны, плаксивы, склонны к аффектам.

При формировании чувств и эмоций у детей с глубокими нарушениями зрения следует иметь в виду меньший объём получаемой информации (по сравнению с нормально видящими детьми), что, естественно может отразиться на их становлении.

Л.В. Кузнецова пишет, что у слабовидящего ребенка недоразвитие эмоциональной сферы связано с ограничением либо невозможностью восприятия таких выразительных средств, как взгляд, жест, мимика. Дети с нарушением зрения затрудняются воспринимать нужные позы и тем более воспроизводить их в какой – либо деятельности, плохо имитируют движения с различными игрушками, с трудом по интонации говорящего определяют настроения, некоторые совсем не могут этого делать.

В.П. Ермаков отмечает, что нарушения зрения влияет на яркость отдельных эмоций, развитие чувств и их выраженную окраску, обусловленную состоянием сенсорной сферы и накоплением чувственного опыта. Нарушение зрения, изменяя характер некоторых потребностей, видоизменяет эмоциональность переживаний и усиливает или снижает степень положительных и отрицательных эмоций. Говоря о важнейших эмоциональных состояниях лиц с нарушением зрения, можно отметить, что особо сильно переживается ими в момент потери или резкого ухудшения зрения. В этот период может наступить стрессовое состояние, высокая раздражительность с включением соматических реакций и дезорганизацией поведения вплоть до отказа от деятельности.

Социальная адаптация часто осложняется эмоциональными и поведенческими расстройствами. Детям присуще замедление темпа психического, в том числе и речевого развития. Нарушены игровая, трудовая и другие виды деятельности.

Таким образом, анализ литературы по изучению клинико-психолого-педагогической характеристики детей с нарушениями зрения позволяет сделать выводы:

- ребенок с нарушениями зрения, находясь в роли субъекта воспитательно-образовательного процесса, испытывает значительные трудности, что, в свою очередь, требует от педагога специальной поддержки данной категории детей;

- оказание такой педагогической поддержки не только позволяет в значительной сте­пени нивелировать возникающие у данной категории детей трудности в практической и познавательной деятельности, но и, в соответствии с современными научными данными, поможет оказать положительное воздействие на кору головного мозга и тем самым ослабить зависимость становления зрительных функции от зрительного дефекта.

7. Особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

У детей с нарушениями зрения отмечается ограниченность знаний и представлений об окружающем мире, нарушен не только объем, но и качество представлений, недостаточность абстрактного мышления, неточная предметная соотнесенность слов, часто отмечается невысокая моторная активность, оптико-пространственное недоразвитие, общая медлительность, повышенная утомляемость и истощаемость.

Нарушениязрения оказывают влияние на своеобразие эмоционально-волевой сферы и характера. Трудности в игре, учении, овладении профессией, бытовые проблемы вызывают сложные переживания и негативные реакции. В одних случаях своеобразие характера и поведения проявляется в неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции, в других – в раздражении, в возбудимости и даже агрессивности. Нарушения зрения, изменяя характер некоторых потребностей, видоизменяет эмоциональность переживаний и усиливает или снижает степень положительных и отрицательных эмоций. У детей с нарушениями зрения наблюдается нарушение работоспособности, что может проявляться в снижении выполнения объема задания, появлении ошибок, недописок и др. Дети часто бывают раздражительны, плаксивы, склонны к аффектам. Отмечается также, что при наличии более выраженной степени нарушения зрения возрастает проявление тревожности у данной категории детей.

При формировании чувств и эмоций у детей с нарушениями зрения следует иметь в виду меньший объём получаемой информации (по сравнению с нормально видящими детьми), что, естественно может отразиться на их становлении.

У ребенка с нарушением зрения недоразвитие эмоциональной сферы связано с ограничением либо невозможностью восприятия таких выразительных средств, как взгляд, жест, мимика. Дети с нарушением зрения затрудняются воспринимать нужные позы и тем более воспроизводить их в какой-либо деятельности, плохо имитируют движения с различными игрушками, с трудом по интонации говорящего определяют настроения, некоторые совсем не могут этого делать.

Нарушения зрения влияют на яркость отдельных эмоций, развитие чувств и их выраженную окраску, обусловленную состоянием сенсорной сферы и накоплением чувственного опыта. Нарушение зрения, изменяя характер некоторых потребностей, видоизменяет эмоциональность переживаний и усиливает или снижает степень положительных и отрицательных эмоций.

Дошкольники с косоглазием и амблиопией более ранимы, тревожны, многие погружаются в пассивность или фантазии, страшась неизвестных предметов и ситуаций. Они не могут в полной мере отражать свои переживания в мимике, жестах, позах, наибольшую выразительность показывают в речи, интонации, темпе, громкости. У слабовидящих наблюдается меньшая активность в познании окружающего.

Период дошкольного детства можно назвать периодом аффективных переживаний, так как эмоции носят нестойкий характер, что особенно ярко проявляется у детей с нарушением зрения.

Практический опыт работы с детьми данной категории позволяет условно выделить три наиболее выраженные группы, имеющиеся при нарушениях зрения – так называемых «трудных детей», имеющих проблемы в сфере эмоционального развития:

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

2. Эмоционально расторможенные дети. На все реагируют слишком быстро. Эмоции проявляются в мимике, движениях, переключениях от позитивного к негативному эмоциональному состоянию, что нарушает целенаправленность и произвольность деятельности и поведения.

3. Эмоционально заторможенные дети. Замкнутые, робкие, ранимые, избегают общения, переживают свои эмоциональные проблемы в одиночестве. Их характеризует невыраженность, «бедность» эмоциональных реакций.

Зрительные нарушения во многом осложняют процесс подражания выразительным мимическим движениям, адекватного их воспроизведения, что, в свою очередь, обедняет эмоциональное развитие детей с нарушениями зрения, затрудняет процесс общения с нормально видящими сверстниками и осложняет процесс социализации.

Закономерно, что дети с нарушениями зрения существенно ограничены во многих способах неречевого эмоционального проявления. Но ограниченность у детей проявляется по-разному и зависит от степени и характера нарушенного зрения, возможности дистантного восприятия (восприятия на расстоянии) мимики и пантомимики. Дети, страдающие диффузным(расплывчатым) восприятием мира (например, ре­бенок с близоруко­стью высокой степени видит расплывчато (диффузно) лицо партнера по общению). По-разному видят, воспринимают лица матери, родных, близких, педагогов, партнеров по общению дети с разными нарушениями зрения (например, не чётко видят выражение глаз или губ). Не все они могут полностью подражать мимике, жестам, позе вступающих с ними в контакт людей (сверстников и взрослых), прежде всего зрячих людей. И эта затрудненность подражания объективно обусловливает отставание детей с нару­шениями зрения в эмоциональном развитии.

Затрудненность дистантного восприятия мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к недостаточно адекватному восприятию реальных характеристик и со­стояний субъекта, а также вызывает трудности формирования речевой функции. У детей, ограниченных в зрительном, дистантном восприятии окружающей действительности и не обученных способам компенсации, представления о мимике, жестах, пантомиме очень непроч­ные, расплывчатые, что в значительной мере затрудняет процесс их эмоционального развития. Т. П. Головина, исследуя понимание и вос­приятие слабовидящими дошкольниками сюжетных кар­тин, выявила у них значительные трудности в восприятии эмоциональных состояний и действий изображенных персонажей. Причина этого – незнание и низкий уровень овладения дошкольниками с нарушениями зрения экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами общения.

Г. В. Никулиной установлено 4типа восприятия эмоциональных состояний и образов у детей с нарушениями зрения.

1. Диффузно-локальный тип восприятия. Характеризуется поверхностным, глобальным восприятием эмоционального состояния собеседника (выделяется только единичный элемент экспрессии и, опираясь нанего, ребенок старается определить представленное состояние).

2. Аналитический тип восприятия.Дети воспринимают эмоциональное состояние благодаря выделению ряда характерных признаков экспрессии.

3. Синтетический тип восприятия.Характеризуется целостностью восприятия представлен­ного эмоционального состояния, при котором элементы экс­прессии воспринимались совокупно, недифференцированно.

4. Аналитико-синтетический тип восприятия.Дети выделяют элементы экспрессии и одновременно обоб­щают их. Экспериментально доказано, что в младшем школь­ном возрасте у детей стяжелыми нарушениями зрения ведущим является диффузно-локальный тип.

Ребенок, имеющий диффузно-локальное восприятие, не имеет возможности видеть детали, контуры предметов чет­ко, отчетливо, поэтому затрудняется в различении мимики говорящего, его жестов, поз, мелких движений. Это мешает ему проникнуть в мир эмоций другого человека, видеть улыбку, одобрительный блеск глаз или недоброжелательность зрячего партнера и т. д., что приводит к отставанию в развитии эмоций.

Эмоциональная сфера, ее развитие определяет каче­ство жизни индивида, возможность переживать радость, мо­ральное удовлетворение, чувствовать себя в какие-то момен­ты счастливым. Так, у окружающих создается впечатление, что ребенок отчетливо видит лицо матери, тогда как он ви­дит лишь контуры лица, не различая деталей, не видя ее улыбки, а улыбка — один из способов неречевого общения, она передает положительные эмоции, положительное отно­шение к собеседнику: сверстнику, взрослому (матери). Ребе­нок, не видящий четко улыбки матери, долго не воспроизводит улыбку на своем лице, а потом, если она и возникает то, как правило, она мимолетна и не фиксирована.

При фрагментарном восприятии из поля зрения выпадают те или иные участки, в нём образуются как бы «пусто ты», что обусловлено дефектом сетчатки. Ребенок с такими нарушениями нечетко представляет себе, что значит «свес­ти брови» (нахмуриться), широко открыть глаза или прищуриться и т. п. Если поражен нижний отдел сетчатки глаза, то ребенок «смазано» видит контуры губ партнера (сжа­тые, поджатые губы или растянутые и улыбке).

Таким образом, у детей с нарушениями зрения возникают трудности в восприятии и воспроизведении эмоций партнера.

Неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение детей между собой и со взрослыми. Непонимание дру­гого часто становится причиной страха, отчужденности, враждебности. Каждому человеку необходимо уметь слушать другого, воспринимать и стремиться его понять. От того, как человек чувствует другого, может повлиять на него, не оскорбив и не вызвав агрессии, зависит его будущий успех в межличностном общении. Не меньшее значение имеют способности слушать и понимать самого себя, то есть осознавать свои чув­ства и действия в различные моменты общения с другими. Взрослые, сопровождающие детей, могут научить их понимать «язык эмоций» – научить присматриваться к лицам и жестам человека, к выра­жению глаз, улавливать изменения в интонации речи, замечать и понимать различные нюансы ее звучания.

Таким образом, можно прийти к выводу, что эмоциональное развитие у ребёнка с нарушениями зрения в дошкольном возрасте необходимо направлять на формирование следующих способностей:

- способности выражать собствен­ные эмоции;

- способности воспринимать эмоции других людей;

- способности владеть собственными эмоциями в различных жизненных ситуациях.

Эмоциональные переживания, связанные с дефектом, неясность целей и роли различных форм деятельности обусловливают различную степень интенсивности деятельности, ситуативность в поведении детей дошкольного возраста, показывают зависимость формирования активности и самостоятельности от условий ее организации и управления.

Как уже было сказано выше, в процессе возрастного развития ребёнка происходят изменения в его эмоциональной сфере, меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими, развивается способность осознавать и контролировать свои эмоции. Но существенную роль в развитии эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушением зрения могут сыграть целенаправленные занятия. При их разработке должны учитываться составляющие эмоциональной характеристики ребёнка.

Нарушение зрения влияет на развитие эмоций и их выраженную окраску, обусловленную состоянием сенсорной сферы и накоплением чувственного опыта, а также негативно воздействует на волевые качества, которые необходимы для преодоления трудностей. Но в процессе компенсации дефектов психического развития, изменений в эмоционально-волевой сфере дети с нарушениями зрения сознательно овладевают и управляют своим настроением и поведением.

Приобщение ребенка к эмоциональной культуре поможет формированию эмоционально яркой, нравственно богатой и владеющей своими чувствами личности.

Поскольку ведущей деятельностью дошкольного периода является игра, целесообразным является использовать игровую деятельность для эмоционального развития детей, и в частности, игру-драматизацию.

**8. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения**

Известно, что эффективность взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками во многом зависит от социальных способностей и социальных навыков, которые дают возможность выбрать адекватный способ общения и поведения в социуме.

Для разработки параметров диагностики были проанализированы образовательные области «Социально-коммуникаттивное развитие», а также планируемые промежуточные результаты освоения образовательной Программы в соответствии с ФГОС ДО.

Воспитателем организуются *беседы*, *наблюдения* за детьми при проведении режимных моментов, прогулки, в процессе разнообразных видов детской деятельности, в том числе свободной игры. К основным показателям изучения социального развития ребенка мы предлагаем отнести *социальные умения и навыки:*

1. Уверенность в себе, в своих возможностях, стремление к достижению положительного результата. Умение заботиться о себе.

2. Представления о себе, гендерной принадлежности, семье, родственных отношениях

3. Умение оценивать свои поступки, результаты деятельности, поведение. Самооценка

4. Умение понимать эмоциональные состояния взрослых и детей в процессе общения. Эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию.

5. Коммуникативные умения, средства общения. Умения пользоваться навыками общения в повседневной жизни.

6. Умение взаимодействовать со взрослыми.

7. Умение взаимодействовать со сверстниками.

8. Владение основными нормами и правилами нравственного поведения

9. Умение использовать полученную информацию в разных видах деятельности *(игре, при общении, рисовании и т.п.)*

10. Владение основами безопасности собственной жизнедеятельности (правила поведения в общественных местах, в семье, в природе). Умение ориентироваться в окружающем мире и воспринимать его адекватно

Вышеуказанные социальные умения и навыки свойственны детям для раннего и дошкольного возраста, но предполагают возрастные нормативы (см. Таблица 1).

Таблица 1 - Социальные умения и навыки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст детей | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Дети 2-3 лет | | Дети 3-4 лет | | | | | | Дети 4-5 лет | | | | | | | Дети 5-6 лет | | | | | | | Дети 6-7 лет |
| 1 | | 2 | | | | | | 3 | | | | | | | 4 | | | | | | | 5 |
| 1. Уверенность в себе, в своих возможностях, стремление к достижению положительного результата. Умение заботиться о себе | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ярко проявляет потребность в самостоятельности; стремится обходиться без помощи взрослого при одевании, раздевании, во время еды | | Самостоятельно действует в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности, при затруднениях обращается за помощью взрослого, адекватно реагирует на успех или неуспех собственной деятельности | | | | | | | | Проявляет устойчивый интерес к различным видам деятельности, стремится к положительному результату. Неудача не стимулирует продолжение деятельности и проявления настойчивости, преувеличивает свои достижения | | | | | Уверен в своих возможностях, стремится к положительному результату | | | | | Способен добиваться конкретной цели | | |
| Внимание! Важно, чтобы ребенок мог сообщить о своих потребностях понятными для других и доступными для него способами. Если ребенок говорит, то должен сказать об этом. Если ребенок не говорит, то педагог должен знать жесты или другие знаки ребенка. Если нет системы знаков, то педагог должен разработать ее. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Представления о себе, гендерной принадлежности, семье, родственных отношениях | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знает и откликается на свое имя, фамилию, знает имена членов своей семьи, проявляет симпатию, любовь к близким  Идентифицирует себя по полу | Имеет первичные представления о себе: знает свое имя, возраст, называет членов своей семьи, их имена. Идентифицирует себя по полу  прогнозирует перспективы взросления в соответствии с половой ролью*,* мальчики сильные, смелые, девочки нежные, слабые | | | | | | Называет свое имя, фамилию, возраст, называет имена членов своей семьи, их профессии.  Идентифицирует себя по полу, уважительно относится к сверстникам противоположного пола | | | | | Знает и называет свое имя и фамилию, имена и отчества родителей, где они работают. Испытывает чувство удовлетворенности от собственной половой принадлежности, аргументировано обосновывает ее преимущества | | | | | Имеет представления о себе, о составе семьи, о родственных отношениях и взаимосвязях, *(дочь, сын, бабушка, дедушка, внук, внучка, брат, сестра дядя, тетя), рас*пределении семейных обязанностей, семейных традициях. Имеет представления о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу | | | | | |
| 3. Умение оценивать свои поступки, результаты деятельности, поведения. Самооценка | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Дает себе общую положительную оценку («Я хороший», «Я большой», «Я могу!») | | В случае проблемной ситуации обращается за помощью | | | При взаимодействии со сверстниками речь носит ситуативный характер, отмечаются попытки решать конфликтные ситуации с помощью речи | | | | | | | | Может сам или с небольшой помощью взрослого оценивать свои поступки, разрешает конфликтыс помощью речи: убеждает, доказывает, объясняет, чувствителен к оценке взрослого | | | | | | | | Оценивает адекватно собственное поведение с позиций нравственных норм, разрешает конфликты самостоятельно | |
| 4. Умение понимать эмоциональные состояния взрослых и детей в процессе общения. Эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Проявляет сочувствие, стремление пожалеть другого человека, если он огорчен, расстроен замечает и адекватно реагирует на эмоциональные состояния взрослых и детей (радость, печаль, гнев) | | Эмоционально откликается на эмоции близких взрослых, детей, на содержание произведений | | | | | | Сопереживает, понимает, сочувствует другому ребенку, взрослому | | | | | | | Эмоционально тонко чувствует переживания близких взрослых, детей, персонажей сказок и историй, мультфильмов и художественных фильмов, кукольных спектаклей | | | | | | | Откликается на эмоции близких людей и друзей, эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения |
| 5. Коммуникативные умения, средства общения. Умения пользоваться навыками общения в повседневной жизни | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Использует речь для общения со взрослыми и сверстниками способен выражать свои ощущения в словесной форме, речь становится полноценным средством общения с другими детьми | | Умеет адекватно использовать невербальные средства общения (мимику, жесты, интонацию), делая свое высказывание понятным для собеседника, устанавливает контакт взглядом в процессе общения, смотрит на партнера, не отводя глаз | | | | | | | | Использует речь для инициирования общения, регуляции поведения адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, компоненты интонационной выразительности речи, умеет просить о помощи | | | | | Свободно пользуется речью для выражения своих знаний, эмоций, чувств желаний.  Умеет завязывать и поддерживать разговор | | | | | | | Самостоятельно формулировать и задавать вопросы, аргументировано отвечать на вопросы свободно пользуется речью для установления контакта, поддержания и завершения разговора |
| Внимание! Умение слушать то, о чем говорят, выполнять простые указания, умение соблюдать очередность в разговоре являются основополагающими умениями в воспитании детей с ДЦП. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Умение взаимодействовать со взрослыми | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Подчиняется требованиям взрослых, может адекватно реагировать на запрет, выдержать недолгую отсрочку в удовлетворении желаний (подождать, потерпеть) понимает слово «нет» | | Подчиняет свое поведение заданным взрослым правилам организации индивидуальной и совместной деятельности,  адекватно реагирует на запрет, может выдержать недолгую отсрочку в удовлетворении желаний | | | | | | Способен проявлять инициативу в организации взаимодействия со взрослыми, способен выйти за пределы конкретной ситуации.  Определяет  доброжелательность и недоброжелательность со стороны окружающих людей и адекватно реагирует | | | | | | | Слушает взрослого и выполняет его инструкции проявляет стремление радовать взрослых хорошими поступками. Определяет  доброжелательность и недоброжелательность со стороны окружающих людей и адекватно реагирует. | | | | | | | Владеет конструктивными способами взаимодействия, свободно выражает свои чувства как позитивные, так и негативные, может выдвинуть конкретные требования к окружающим, сказать «нет» |
| 7. Умение взаимодействовать со сверстниками | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Доброжелательно относится к деятельности сверстника (с интересом наблюдает, дает игрушку). | Способен вступать в диалог со сверстниками высказывает свое мнение, слушает другого | | | Проявляет уважительное отношение к сверстникам, при взаимодействии речь носит ситуативный характер, отмечаются попытки решать конфликтные ситуации с помощью речи | | | | | | | Видит положительные качества сверстников в ситуации взаимодействия, проявляет себя терпимым и доброжелательным партнером (сверстниками, старшими, младшими), соотносит свои действия с действиями других детей, в соответствии с жизненной ситуацией в социально-приемлемых границах | | | | | | | Договаривается со сверстником, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве делает критическое замечание, аргументирует свою точку зрения, ребенок способен приобретать друзей.Мнение товарища значимо и учитывается в процесс общения | | | | |
| 8. Владение основными нормами и правилами нравственного поведения | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Знает элементарные нормы и правила поведения (может поменяться, поделиться игрушкой, пожалеть другого человека, утешить), нельзя драться, говорить плохие слова, соблюдает правила элементарной вежливости; самостоятельно или после напоминания говорит «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи» | | | Приветливо здоровается и прощается, благодарит за услугу подарок, угощение, делится игрушками | | | | | | | Способен регулировать собственное поведение на основе усвоенных норм и правил, проявлять волевые усилия в ситуациях выбора, пользуется доступными формулами речевого этикета (приветствие, прощание, благодарность, просьба) без напоминания взрослых | | | | | | Использует «вежливые» слова, вежливо обращается по имени друг к другу, доброжелательно взаимодействует со сверстниками | | | | | Соблюдает элементарные общепринятые нормы и правила поведения. Поведение преимущественно определяется требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том, «что такое хорошо и что такое плохо» | |
| 9. Умение использовать полученную информацию в разных видах деятельности *(игре, при общении, рисовании и т.п.)* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Проявляет желание самостоятельно подбирать игрушки и атрибуты для игры, выполняет простейшие поручения взрослого | | Умеет занимать себя игрой, самостоятельной художественной деятельностью | | | | Может применять усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач под руководством взрослого, умеет самостоятельно находить интересное для себя занятие | | | | | | | Умеет самостоятельно находить интересное для себя занятие, умеет делиться, воплотить в рисунке, постройке, рассказе, игре, различные источники информации (кино, литература, экскурсии телепередача рассказ близкого человека и др.) | | | | | | | | Может моделировать предметно-игровую среду, способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др. | |
| 10. Владение основами безопасности собственной жизнедеятельности (правила поведения в общественных местах, в семье, в природе). Умение ориентироваться в окружающем мире и воспринимать его адекватно | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Появляется представление об опасности (не подходит близко к глубокой яме, осторожно приближается к собаке, держится за перила или стенку, спускаясь с лестницы, соблюдает элементарные правила взаимодействия с животными (кормит животного с разрешения взрослого) | | Соблюдает элементарные правила поведения в детском саду и дома, правила взаимодействия с растениями и животными (не подходит близко к глубокой яме, осторожно приближается к собаке и т п., понимает, что необходимо соблюдать порядок и чистоту | | | | | | | Соблюдает осторожность, оказавшись в новых жизненных обстоятельствах выполняет правила безопасного поведения в детском саду и дома, в природе, на улице и в транспорте знает элементарные правила безопасного дорожного движения | | | | | Соблюдает элементарные правила организованного поведения в детском саду, правила поведения на улице, в транспорте, правила поведения в природе (способы безопасного взаимодействия с растениями и животными, бережного отношения к окружающей природе) | | | | | Соблюдает элементарные правила организованного поведения в детском саду, на улице и в транспорте, правила дорожного движения, правила поведения в природе (способы безопасного взаимодействия с растениями и животными, бережного отношения к окружающей природе) | | | |

**Использованная литература**

1. Волков, Б. С. Детская психология / Б.С. Волков – М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Воропаева, И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников / И.П. Воропаева – М., 1993.
3. Выготский, Л.С. Проблемы эмоций / Л.С. Выготский / Вопросы психологии, 1958, №3.