

Психологические науки

УДК 159.973

EDN АААКНТ

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-209-117-131>

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Л. С. Медникова, А. С. Морозова

Аннотация. В статье рассматривается вопрос взаимосвязи эмоционального и коммуникативного развития дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Описываются результаты констатирующего эксперимента, отражающие общие и специфические особенности эмоциональных проявлений детей, понимания ими эмоций, эмоциональных состояний участников коммуникативного взаимодействия, его содержания. Корреляционный анализ полученных экспериментальных данных обнаружил тесную взаимосвязь в понимании эталонных эмоциональных состояний с пониманием эмоциональных состояний сверстников в ситуации общения и пониманием содержания коммуникативного взаимодействия с взрослым.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, коммуникативное развитие, дошкольники, задержка психического развития, умственная отсталость, эмоциональное состояние, ситуация коммуникативного взаимодействия

EMOTIONAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

L. S. Mednikova, A. S. Morozova

Abstract. The article focuses on the relationship between emotional and communicative development of preschoolers with intellectual deficiency and mental retardation. The authors carried out experimental measurements of parameters which reflect the general and specific features of children's emotional manifestations, as well as their understanding of emotions, emotional states of participants in communicative interaction and its content. The correlation analysis of the experimental data revealed a close relationship in understanding the reference emotional states with understanding the emotional states of peers in a communication situation and understanding the content of communicative interaction with adults.

Keywords: emotional development, communicative development, preschoolers, intellectual deficiency, mental retardation, emotional state, situation of communicative interaction

Введение

Социальной природой ребенка обусловлено то, что, развиваясь рядом с другими людьми, первоначально со взрослыми, а позднее и со сверстниками, ребенок очеловечивается,

присваивая в ходе онтогенеза способности человеческого типа. Первой потребностью, которую обнаруживает ребенок с самого рождения, является потребность в другом человеке. При этом считается, что потребность

в общении у ребенка может возникнуть благодаря эмоциональному общению с ним взрослого.

Социальная ситуация жизнедеятельности ребенка первых месяцев жизни связана с возникновением первого вида деятельности — эмоционального общения ребенка с матерью. Весь первый год жизни малыша насыщен эмоциональным общением с близкими людьми. Благодаря этому эмоциональные реакции на физиологические стимулы постепенно наполняются социальным содержанием. На рубеже одного месяца жизни появляется социальная улыбка, ближе к концу второго месяца жизни ребенка из реакции сосредоточения на лице матери возникает комплекс оживления — генерализованная эмоционально-положительная реакция, сопровождающаяся движениями и вокализациями. Со временем голосовые реакции ребенка становятся все более разнообразными по интонационному и звуковому наполнению, представляя собой поведенческий акт, направленный на взрослого человека. Исследователи детства подчеркивали, что первые акты общения ребенка первых месяцев жизни со взрослым, более зрелым из которых является комплекс оживления, недопустимо рассматривать лишь как реакции, они представляют собой попытки взаимодействия со взрослым и воздействия на него.

По мнению М. И. Лисиной, А. В. Запорожца и др., и в раннем, и в дошкольном детстве общение, наряду с деятельностью, выступает ведущим фактором психического развития ребенка [7; 11; 12; 13]. Процесс познания, построение межличностных отношений, приобретение опыта эмоциональных переживаний, начальное формирование личности ребенка трудно представить вне общения его с другими детьми и взрослыми. Неслучайно Л. С. Выготский провозгласил коммуникативный подход к развитию личности растущего человека, подчеркивая при этом, что психическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности [5]. Изначально обще-

ние как особая деятельность малыша тесно сопряжено с эмоциями, которые окрашивают все его коммуникативные действия. И в последующем, дошкольном, детстве эта взаимосвязь не ослабевает, обогащаясь все большим разнообразием коммуникативных и эмоциональных проявлений.

Известно, что в раннем возрасте для ребенка ведущими являются контактоустанавливающий и эмоциональный аспекты коммуникации [12; 13; 21]. При возникновении потребности выразить эмоции, ребенок начинает активно использовать эмоционально обогащенную речь. Например, при рассмотрении яркой картинки, вызывающей у малыша эмоции, у него возникает желание этими переживаниями поделиться. И чем более эмоционально привлекательна картинка, тем более выражено у ребенка желание о ней рассказать, поделиться впечатлениями [16; 17].

Известно, что дефицит общения, ситуация материнской депривации крайне негативно сказывается на развитии детей, отрицательно влияя на их эмоциональное и познавательное развитие. Еще французский психолог А. Валлон говорил, что именно эмоции обеспечивают первые связи ребенка с его социальной средой и становятся основой для формирования намерения и рассудочной способности [1; 3; 8]. Известный ученый-психолог наших дней Л. Ф. Обухова, подчеркивая значимость отношений, эмоций для развития детей, пишет о том, что с ребенком важно разговаривать, улыбаться ему, рассказывать сказки, не смущаясь тем, что ребенок еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый [15]. Это значит, что эмоциональный аспект коммуникации является определяющим во взаимодействии ребенка и взрослого.

Вопросы коммуникативного развития, развития личности детей в процессе общения подробно рассмотрены в исследованиях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, Я. З. Неверович, Р. Б. Стеркиной, Ж. Пиаже и др. [5; 7; 8; 10; 11; 13; 18]. Отечественные и зарубежные психологи рас-

считали коммуникацию как необходимое условие психического развития человека, его социализации. Отмечалось, что коммуникация дошкольников очень разнообразна, в ней много эмоций, творчества, фантазии.

Основоположником психологии коммуникативных способностей детей дошкольного возраста по праву считается Ж. Пиаже. Он обратил внимание детских психологов на то, что взаимодействие со сверстниками является важным и необходимым фактором социального и психологического развития ребенка, способствующим разрушению эгоцентризма. Кроме того, в исследованиях последних лет было установлено, что в общении детей между собой почти в 10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций, чем в общении ребенка и взрослого [10; 19; 20]. Ж. Пиаже также указывал, что именно аффективное побуждение способно служить важнейшим фактором интеллектуального развития [4; 18].

В ходе коммуникации происходит обмен не только информацией, но и эмоциями. При этом распознавание отношения, эмоционального содержания высказывания, адресованного ребенку, лишь по интонационной его составляющей происходит у него почти с самого рождения, позже ребенок учится считывать эмоции с лица взрослых, реагируя на обращенную к нему речь.

Один из классиков психологии эмоций К. Изард писал о том, что в процессе развития возникают когнитивно-аффективные структуры или когнитивно-аффективные комплексы, объединяющие как интеллектуальные, так и эмоциональные аспекты психики [22]. Вопрос взаимосвязи общения, речи как средства коммуникации и эмоций в процессе развития ребенка восходит к более глобальной проблеме, обозначенной Л. С. Выготским, — проблеме тесной взаимосвязи аффекта и интеллекта, которая лежит в основе присвоения ребенком значений и смыслов окружающего [5].

Специфика социальной ситуации развития современных дошкольников часто при-

водит к тому, что у детей возникают проблемы в установлении контактов со сверстниками, выражении собственных чувств и эмоций. У детей с интеллектуальной недостаточностью в большей степени, чем у нормально развивающихся детей, наблюдается дефицитарность эмоциональной сферы, обусловленная, в первую очередь, структурной нарушения, а также часто неблагоприятной социальной ситуацией развития, что не может не повлиять отрицательно на их коммуникативное и эмоциональное развитие. Исследования последних десятилетий свидетельствуют как о существенных недостатках эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью, так и о трудностях в общении со взрослыми и сверстниками этих детей. У них могут возникать затруднения в распознавании эмоций, им часто сложно определить эмоциональное состояние собеседника, выразить адекватно свое отношение к происходящему, построить коммуникативное взаимодействие с окружающими [2; 6; 9; 19].

Вопрос взаимосвязи коммуникативного и эмоционального развития в ходе онтогенеза в течение многих десятилетий привлекает интерес исследователей, однако в отношении детей дошкольного возраста с задержкой психического развития этот вопрос требует более внимательного рассмотрения. Его изучение обеспечит проникновение в суть поведенческих реакций детей с задержкой психического развития, может существенно обогатить практику их воспитания и обучения.

Организация исследования

Одна из задач констатирующего эксперимента по изучению особенностей эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с ЗПР предполагала определение наличия и плотности взаимосвязи между эмоциональными проявлениями и коммуникативными способностями этой категории детей. Важно было проследить взаимосвязь между умениями детей взаимодействовать со сверстниками и взрослыми и способностью

понимать эмоции, эмоциональное состояние собеседника, выразить свое эмоциональное состояние в процессе общения. В исследовании приняли участие 99 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Из них 33 дошкольника с нормативным развитием (КГ1), 33 дошкольника с умственной отсталостью (ЭГ1) и 33 дошкольника с задержкой психического развития (ЭГ2). Констатирующий эксперимент проходил на базе дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга: ДОУ № 87 и ДОУ № 71, ДОУ № 58 и ДОУ № 43 комбинированного вида Центрального района, ДОУ № 97 компенсирующего вида Фрунзенского района.

В содержание констатирующего эксперимента по изучению эмоционально-личностной сферы дошкольников включалось наблюдение и ряд экспериментальных методик. В методике диагностики способностей дошкольников к распознаванию эмоциональных состояний» Л. Ф. Фатиховой и А. А. Харисовой детям предлагалось два экспериментальных задания. В первом задании предъявлялось шесть портретных картинок с изображением определенного эмоционального состояния (радость, злость, грусть, страх, удивление, спокойствие) и предлагалась следующая инструкция: «Сейчас я буду тебе показывать картинки, а ты назовешь, какое настроение у мальчика (девочки), нарисованного(ой) на картинке, какие чувства он (она) испытывает». Во втором задании данной методики дошкольникам предъявлялось 12 сюжетных картинок, каждая из которых сопровождалась рассказом, например: «Мама с Мишей пошли в садик. Вдруг Миша остановился, начал капризничать, плакать и говорить, что не пойдет в садик. А мама очень опаздывает на работу. Посмотри на маму. Скажи, что она чувствует. Какое у нее настроение? Какая картинка ей подходит?» Ребенку необходимо было соотнести сюжетную картинку с эталонным фотографическим изображением эмоции, а также назвать эмоцию, которую испытывает персонаж.

Коммуникативные способности дошкольников определялись с помощью методики диагностики коммуникативных способностей ребенка Е. Е. Кравцовой. Детям предлагались две серии картинок. В первой серии было представлено три картинки с различными ситуациями взаимодействия детей со взрослыми. Детям нужно было сделать выбор между двумя наглядными вариантами выражения лица и предложить вариант состоявшегося между персонажами диалога. Во второй серии предлагалось шесть картинок с различными ситуациями, где участвовали мальчик и девочка. Детям нужно было выбрать один из двух вариантов выражений лица, а также объяснить свой выбор и предложить свой вариант диалогического взаимодействия персонажей картинок.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных данных констатирующего эксперимента, представленный на рисунке 1, свидетельствует, что среди пятилетних дошкольников с ЗПР (66,7%) и их сверстников с нормативным развитием (48,1%) преобладает уровень понимания эмоциональных состояний ниже среднего. У этих детей возникали сложности в понимании и распознавании близких по характеру эмоций. Также у детей этой группы отмечались сложности в распознавании эмоций «удивление» и «спокойствие», что можно отнести отчасти к особенностям возраста, а отчасти к тому, что эти эмоции отсутствовали в личном опыте детей. Важно отметить, что если в первой серии заданий дети большую часть эмоций называли правильно, то во второй серии у них возникали проблемы при соотнесении выражения лиц героев с услышанным рассказом, содержание которого часто не служило подсказкой для выбора правильного эмоционально состояния. Также стоит отметить, что даже при правильном определении эмоции, дошкольники допускали ошибки, проявляющиеся в неточном или ошибочном их назывании, что является свидетельством

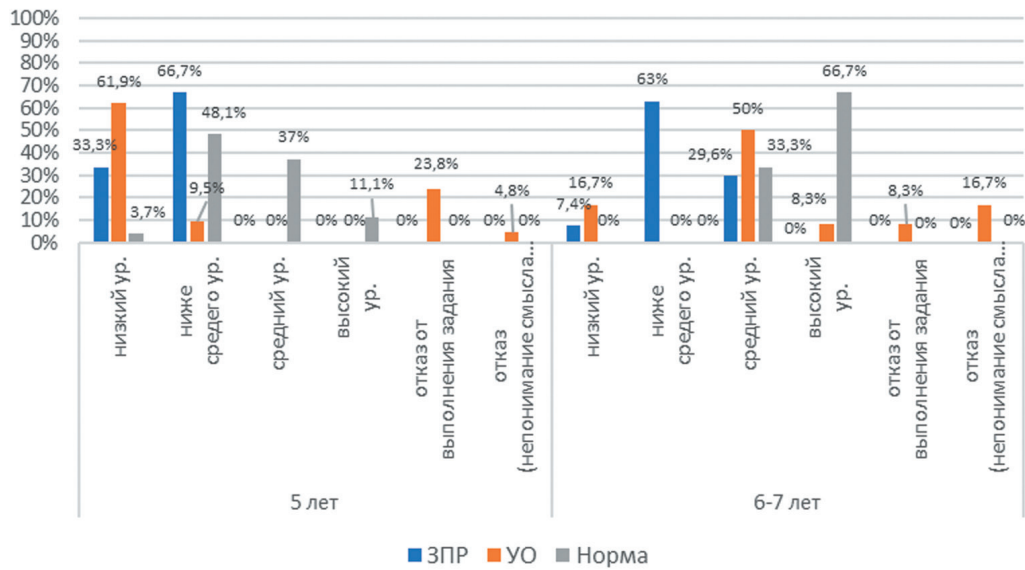


Рис. 1. Особенности понимания эмоциональных состояний детьми контрольной и экспериментальных групп (в %)

Fig. 1. Understanding of emotional states by children of the control and experimental groups (%)

значительных затруднений у детей в распознавании эмоциональных состояний. В отличие от дошкольников с нормативным развитием, треть детей с ЗПП показали низкий уровень понимания эмоциональных состояний (33,3%). Большинство умственно отсталых дошкольников (61,9%) также обнаружили низкий уровень.

В группе дошкольников с ЗПП шести-семи лет, как и в группе пятилетних детей, преобладал уровень ниже среднего (63%) понимания эмоциональных состояний, 29,6% имели средний уровень. В отличие от детей с умственной отсталостью, дошкольники с ЗПП не отказывались от выполнения заданий по причине негативизма или непонимания инструкции. У детей с нормативным развитием шести-семи лет преобладает высокий уровень понимания эмоциональных состояний (66,7%). Дошкольники этой группы, показатели которых соответствовали среднему и высокому уровням понимания эмоциональных состояний, смогли правильно определить и назвать эмоцию, а также объяснить причину ее возникновения в той или иной ситуации. В группе детей шести-семи лет так же, как и в группе пятилетних испытуемых,

не смогли вовсе справиться с заданием или отказывались от его выполнения лишь дошкольники с умственной отсталостью.

Во время выполнения первых двух заданий нормально развивающиеся дошкольники обеих возрастных групп с интересом рассматривали предложенные им портреты детей и сюжетные картинки, определяли настроение героев, объясняли то, что изображено на карточке, эмоционально комментировали действия героев. У дошкольников шести-семи лет интерес к заданию был намного более выражен, чем у пятилетних испытуемых, что говорит о том, что у детей этого возраста интерес к сверстникам в значительной степени определяет доминирующий вектор общения.

Дошкольники с ЗПП также проявляли интерес к заданию, но им приходилось задавать больше уточняющих вопросов для того, чтобы они смогли не только назвать эмоцию, но и прокомментировать свой ответ. Среди дошкольников обеих возрастных групп были дети с нарушениями речи, в этом случае речь детей была невнятной либо ребенок очень мало говорил, предпочитая показывать на картинку, совсем не комментируя свой

выбор. В отличие от нормально развивающихся детей у дошкольников с ЗПР чаще возникали трудности при сопоставлении эталонного изображения эмоции с эмоциональным состоянием героя сюжетной картинки, что является свидетельством неполного понимания ими наглядно представленной ситуации.

Важно заметить, что как нормально развивающиеся дошкольники, так и дети с ЗПР иногда путали эмоции «злость» и «грусть» при рассматривании сюжетных изображений, а эмоция «спокойствие» иногда определялась как «радость». Особые сложности у них вызвала эмоция «спокойствие» при распознавании ее на сюжетной картинке, они также часто путали эмоции «страх» и «удивление». Трудности детей с ЗПР касались и точного называния эмоций, например, эмоцию «радость» дети определяли как «хорошее», «доброе», «улыбка», «веселое»; эмоцию «страх» как «испуг», «пугает», «напугался», эмоцию «злость» как «сердитое», «плохое», «нехорошее»; эмоцию «грусть» как «нет настроения», «плачущее», «расстроилась», что дополнительно свидетельствует о неточных и слабо дифференцированных представлениях детей об эмоциональных проявлениях человека.

Наибольшие трудности при выполнении первого задания у нормально развивающихся дошкольников и детей с ЗПР вызывало определение эмоций «страх», «удивление» и «спокойствие». Если первые две эмоции дети путали (выражение лица персонажа казалось им схожим), то идентифицировать эмоцию «спокойствие» детям оказалось сложнее всего. Лишь несколько испытуемых с нормативным развитием определяли эту эмоцию как «спокойное» и «спокойствие». Остальные дошкольники этой группы называли эмоцию «спокойствие» по-разному: «думочное», «задумчивость», «думает» «отличное», «замышляет», «серьезное», «нормальное», «обычное», «не знаю», «просто хорошее настроение», «надут», «обидное», «хитрое», «просто смотрит», «разное», иногда путали ее с другими эмоциями. Дети с ЗПР

обычно называли эмоцию «спокойствие» как «молчать», «молчание», «нормальное», «задумался», «сонный», «доброе», «отличное», «не знаю», «что-то увидел», «задумался», «замолчала», «успокоиться», «чуть-чуть улыбнулся», «интересно в саду», так же, как нормально развивающиеся дети, путали с другими известными им эмоциями [14].

Среди дошкольников с умственной отсталостью встретилось намного меньше детей, которые проявляли интерес к предложенным им заданиям. Определение эмоции по эталонным портретным изображениям, а затем и дальнейшее сопоставление с эмоциональным состоянием героя сюжетной картинке вызывало у них колоссальные сложности. Если нормально развивающимся детям и части дошкольников с ЗПР рассказ по сюжетной картинке помогал правильно понимать ситуацию и определять эмоциональное состояние героя, то у умственно отсталых детей ни сам рассказ, ни сюжетная картинка не вызывали интереса и эмоционального отклика. Иногда дети этой группы отвечали наугад, стереотипно повторяя один и тот же ответ, никак не комментировали свой выбор.

Необходимо подчеркнуть, что у дошкольников с умственной отсталостью трудности возникали в словесном определении всех шести эмоций. Чаще всего «радость», «грусть» и «злость» они обозначали коротко словами «хорошее» или «плохое». Тем детям, у которых наибольшую сложность вызывала вербализация эмоций, оказывалась помощь: предлагалось обозначать их с помощью экспрессивно-мимических средств, то есть показать. В этом случае только некоторыми детьми часть эмоций передавались адекватно, в большинстве случаев демонстрируемые дошкольниками с умственной отсталостью экспрессивно-мимические комплексы мало отличались один от другого. Интересно, что эмоции «страх» или «удивление» некоторые дети обозначали с помощью звуков («оооо» или «уууу»), что говорит о некотором понимании этими детьми

смысловой нагрузки демонстрируемых с помощью наглядности эмоций. Двое детей все же назвали эмоцию «спокойствие» как «молчание», «хорошее», «спать» и лишь один ребенок дал ей точное определение. При выполнении второго задания у дошкольников возникали еще большие проблемы с идентификацией эмоций, включение эмоции в наглядный и словесно обозначенный сюжет не улучшило показатели этой группы дошкольников [14].

Анализ результатов изучения коммуникативных способностей детей трех групп (норма, ЗПР и УО), представленных на рисунке 2, свидетельствует, что по 33,3% детей с ЗПР имеют высокий, средний и низкий уровни понимания задач, предъявляемых взрослым в ситуации взаимодействия. Это может свидетельствовать как о разном уровне развития общения, так и о различиях в опыте взаимодействия детей со взрослыми (родителями, воспитателями).

Среди пятилетних дошкольников с нормативным развитием преобладает высокий (48,1%) и средний (40,7%) уровни понимания коммуникативных ситуаций. Эти дети

ориентировались в задачах, предъявляемых взрослыми, и с большей или меньшей степенью успешности выполняли задания. В большинстве случаев дети осознанно выбирали одну из двух предложенных картинок, могли объяснить свой выбор, построить вариант диалога. Результаты дошкольников с умственной отсталостью распределились между низким и средним уровнями понимания ситуаций взаимодействия, а 23,8% детей этой группы вовсе отказались от выполнения задания. Это свидетельствует о низкой готовности дошкольников к выполнению задач, поставленных перед ними взрослым. Выполнение заданий у умственно отсталых детей осложнялось тем, что они не понимали ситуации, изображенные на картинках. При этом они часто либо выбирали наугад один из вариантов, либо соглашались с обоими вариантами. И только в том случае, если ситуация на картинке им были знакома из опыта, они давали правильный ответ.

В группе дошкольников с ЗПР шести-семи лет оказался преобладающим высокий уровень (48,1%) понимания задач, предъявляемых взрослыми в ситуации взаимодействия.

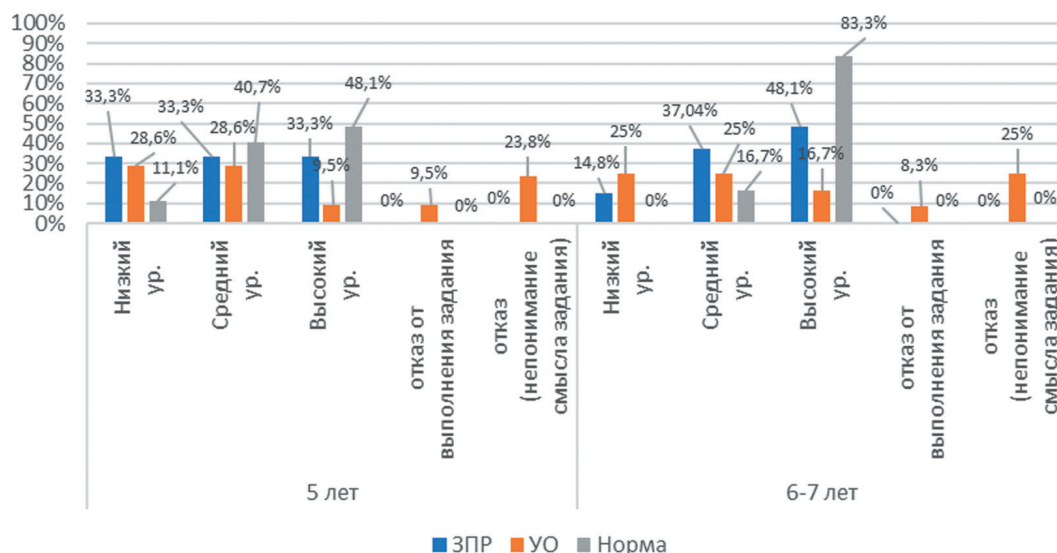


Рис. 2. Успешность понимания ситуации взаимодействия с взрослым (понимание задач) дошкольниками контрольной и экспериментальных групп (в %)

Fig. 2. Successful understanding of the situation of interaction with an adult (understanding of tasks) by preschoolers of the control and experimental groups (%)

Дети обнаруживали понимание задач и графически обозначенных обращений, исходящих от взрослых, и выстраивали свое предполагаемое коммуникативное поведение в соответствии с ними. При этом 37,04% детей с ЗПР имели средний уровень, у них возникали трудности понимания ситуаций взаимодействия с взрослым, решение задачи не всегда соответствовало содержанию коммуникативной ситуации.

Среди дошкольников с нормативным развитием шести-семи лет преобладал высокий уровень (83,3%) понимания задач. В группе детей с умственной отсталостью показатели распределились между высоким, средним и низким уровнями, при этом значительная часть детей (25%) вовсе отказались от выполнения задания по причине непонимания инструкции или представленного на картинке содержания задачи.

Результаты выполнения дошкольниками второго задания отражены на рисунке 3. Половина пятилетних дошкольников с ЗПР продемонстрировали высокий уровень понимания эмоционального состояния сверстников

(50%), другая половина (также 50%) — средний уровень. Если у одних детей не возникало проблем в понимании ситуации общения, они ориентировались на эмоциональное состояние сверстника в процессе объяснения и моделирования ситуации общения с ним, то другая часть группы не всегда различала эмоциональное состояние участников взаимодействия, что приводило к трудностям в объяснении ситуации общения. В процессе выполнения задания одни дети рассматривали и комментировали то, что происходит на картинке, а после заданного им вопроса пытались воспроизвести эмоциональное состояние персонажей картинки, другие делали выбор молча или с помощью простых фраз комментировали то, что изображено на картинке.

Среди детей с нормативным развитием преобладал высокий уровень понимания эмоционального состояния сверстников (63%), в группе умственно отсталых дошкольников — средний уровень (52,4%). При этом 23,8% детей с умственной отсталостью отказались от выполнения задания.

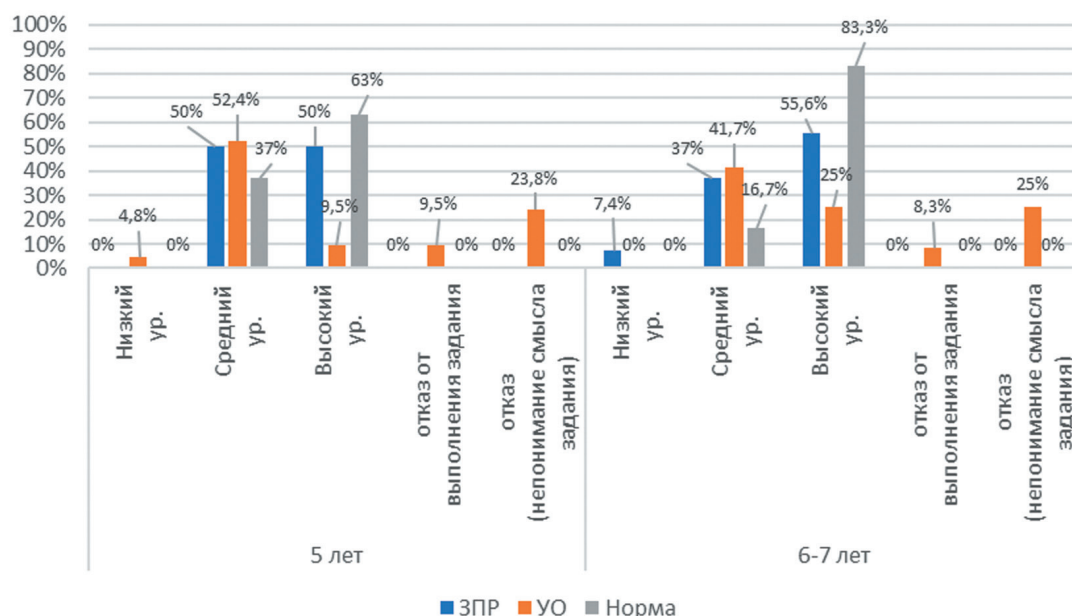


Рис. 3. Особенности понимания эмоционального состояния сверстников детьми контрольной и экспериментальных групп (в %)

Fig. 3. Understanding of the emotional state of peers by children of the control and experimental groups (%)

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что в группе дошкольников с ЗПР шести-семи лет преобладает высокий уровень понимания эмоционального состояния сверстников (55,6%). При этом меньше половины детей имели средний уровень (37%). Среди дошкольников с нормативным развитием преобладал высокий уровень (83,3%), а среди умственно отсталых детей этой возрастной группы — средний уровень (41,7%).

Важно отметить, что нормально развивающиеся дошкольники в процессе выполнения второго задания этой серии эксперимента проявляли положительные эмоции, заинтересованность, дети активно комментировали содержание ситуации, изображенной на картинке, могли объяснить эмоциональное состояние героев. Дошкольников с ЗПР часто приходилось стимулировать к выполнению задания с помощью наводящих вопросов, им не всегда удавалось адекватно комментировать ситуации, изображенные на картинке. Их ответы были лаконичными в отличие от нормально развивающихся детей, они почти не тратили времени на рассматривание картинки, не пытались разобраться в ситуации, быстро давали необдуманные ответы. Однако задания все же вызывали у них интерес и любопытство, чего нельзя сказать об умственно отсталых испытуемых, у которых трудности выполнения задания осложнялись отсутствием интереса к его выполнению. Выбор варианта ответа был хаотичным и не подкреплялся объяснением. Выполнение задания не подкреплялось эмоциональным к нему от-

ношением, инструкция экспериментатора порой игнорировалась.

Для анализа полученных экспериментальных данных был дополнительно использован метод параметрической статистики — критерий корреляции Пирсона, позволяющий определить наличие или отсутствие линейной связи между полученными количественными показателями заданий двух серий эксперимента, а также оценить ее тесноту. Устанавливалась взаимосвязь таких параметров исследования, как «понимание эмоциональных состояний» и «понимание задач», а также «понимание эмоциональных состояний» и «понимание состояния сверстников» с привлечением данных всех трех групп испытуемых (норма, ЗПР, УО). Согласно данным корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между «пониманием эмоциональных состояний» и «пониманием задач» ($r = 0,54$) у нормально развивающихся дошкольников шести-семи лет (рис. 4), что может свидетельствовать о доминировании взрослого в коммуникативном пространстве нормально развивающихся дошкольников. У детей пяти лет такой взаимосвязи выявлено не было.

Также была выявлена сильная взаимосвязь между «пониманием эмоциональных состояний» и «пониманием состояния сверстников» ($r = 0,70$) у дошкольников с ЗПР пяти лет (рис. 5А). Можно предположить, что данная взаимосвязь указывает на то, что способность понимать эмоциональные состояния влияет на понимание состояния

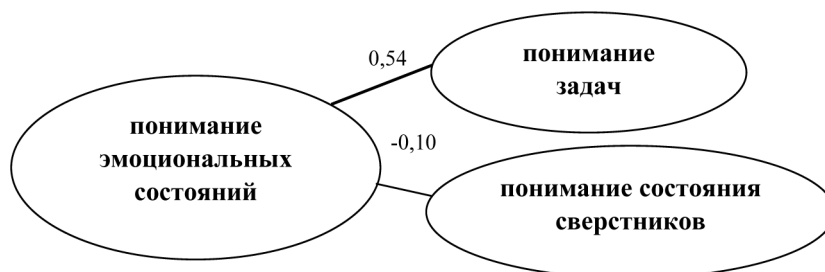


Рис. 4. Корреляционные связи между основными показателями нормально развивающихся дошкольников шести-семи лет

Fig. 4. Correlations between the main indicators of normally developing 6- to 7-year-old preschoolers

сверстников у этой группы детей, и наоборот. Кроме того, сверстники становятся значимыми субъектами взаимодействия для детей с ЗПР этой возрастной группы.

К возрасту шести-семи лет эта взаимосвязь ослабевает ($r = 0,32$), что может быть связано с усиленной подготовкой детей этого возраста к школе, образованием учебной доминанты в сознании детей и ведущей ролью в этом взрослого (рис. 5Б).

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о взаимосвязи между «пониманием эмоциональных состояний» и «пониманием задач» у дошкольников с УО пяти лет ($r = 0,53$), а также о сильной взаимосвязи между «пониманием эмоциональных состояний» и «пониманием состояния сверстников» ($r = 0,73$) у дошкольников с умственной отсталостью пяти лет. Это свиде-

тельствует о том, что развитие понимания эмоциональных состояний в большей степени связано с развитием понимания состояния сверстников, чем с развитием понимания задач, транслируемых ребенку взрослым в ситуации взаимодействия.

На рисунке 6Б, можно отметить две сильные взаимосвязи между «пониманием эмоциональных состояний» и «пониманием задач» ($r = 0,86$), а также между «пониманием эмоциональных состояний» и «пониманием состояния сверстников» ($r = 0,81$) у дошкольников с умственной отсталостью шести-семи лет. Можно предположить, что развитие понимания эмоциональных состояний тесно взаимосвязано с развитием понимания задач и пониманием состояния сверстников у детей этой возрастной группы.

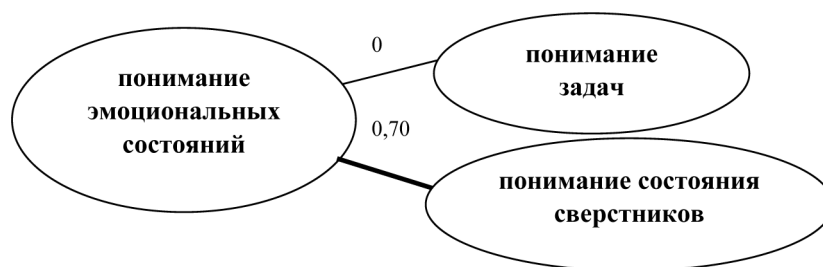


Рис. 5А. Корреляционные связи между основными показателями дошкольников с ЗПР пяти лет
 Fig. 5A. Correlations between the main indicators of 5-year-old preschoolers with intellectual deficiency

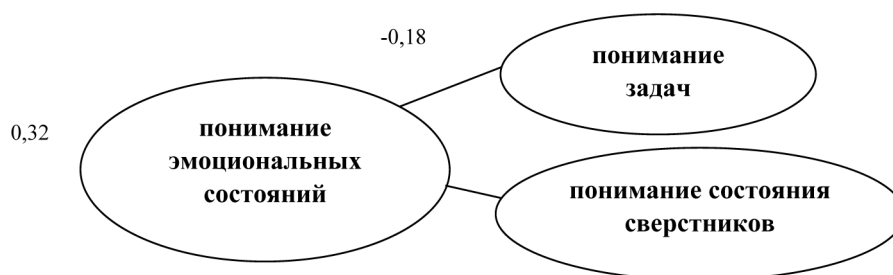


Рис. 5Б. Корреляционные связи между основными показателями дошкольников с ЗПР шести-семи лет

Fig. 5B. Correlations between the main indicators of 6- to 7-year-old preschoolers with intellectual deficiency

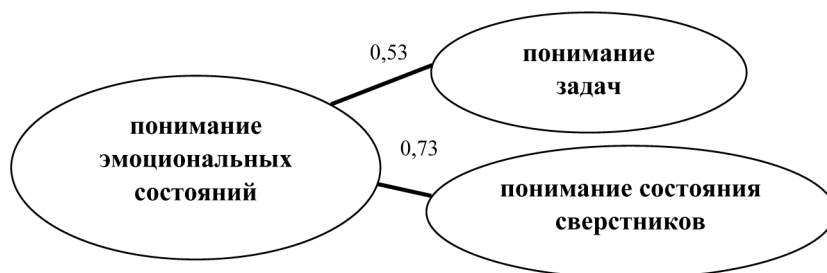


Рис. 6А. Корреляционные связи между основными показателями дошкольников с УО пяти лет
 Fig. 6A. Correlations between the main indicators of 5-year-old preschoolers with mental retardation

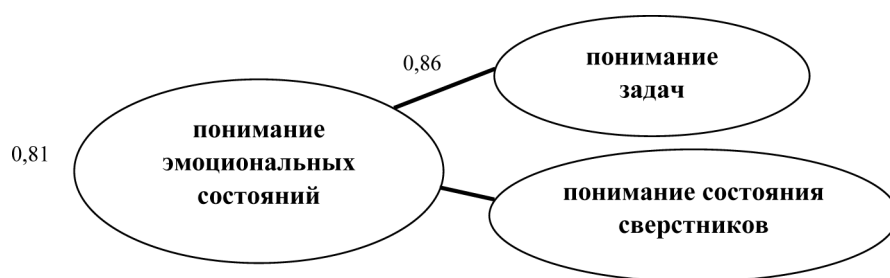


Рис. 6Б. Корреляционные связи между основными показателями дошкольников с УО шести-семи лет
 Fig. 6B. Correlations between the main indicators of 6- to 7-year-old preschoolers with mental retardation

Выводы

Анализ и обобщение полученных результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Заинтересованность дошкольников во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, вариативность эмоциональных проявлений более отчетливо проявились у нормально развивающихся дошкольников, менее — у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. При этом эмоциональные реакции умственно отсталых детей были редкими и невыразительными.
2. Нормативно развивающиеся дошкольники, проявляя интерес к заданию, успешно справлялись с распознаванием эмоций, активно комментировали свой выбор, успешно представляли ситуацию взаимодействия со взрослым и сверстником с использованием вербальных средств. И если при выполнении заданий пятилетние дети, отвечая на заданные

им вопросы, самостоятельно не всегда стремились комментировать происходящее на сюжетных картинках, то дошкольники шести-семи лет уже более активно включались в работу, намного лучше ориентировались в спектре эмоциональных проявлений человека, моделировали ситуации коммуникативного взаимодействия, сопровождая деятельность общения развернутой и эмоционально окрашенной речью.

3. Дошкольникам с ЗПР так же, как и нормально развивающимся детям, нравилось выполнять задания, однако больше с опорой на картинный материал. При этом эталонное изображение эмоции или наглядная ситуация коммуникативного взаимодействия не всегда трактовалась адекватно детьми с интеллектуальной недостаточностью, более бедными были и их эмоциональные проявления в ходе взаимодействия. Для них часто приходилось повторять инструкцию, давать

- ее в развернутом виде, для лучшего понимания задания задавать больше уточняющих вопросов.
4. Наименее успешными при выполнении заданий эксперимента были дошкольники с умственной отсталостью, они с трудом определяли эмоции по эталонным изображениям, чаще не могли объяснить причину выбора эмоционального состояния героя при рассматривании сюжетной картинки или ориентируясь на рассказ взрослого. В большинстве случаев они вовсе не комментировали свой выбор, могли выбрать сразу два варианта, что свидетельствовало о непонимании ими содержания задания или ситуации коммуникативного взаимодействия. Кроме того, не проявляя интереса к ситуации эксперимента, дети отвлекались, отказывались выполнять задание в связи с его недоступностью для них. Уточняющие вопросы чаще не помогали им справиться с заданием, помощь взрослого принималась плохо.
 5. В результатах нормально развивающихся пятилетних дошкольников обнаружилась сильная взаимосвязь между пониманием ими эталонных эмоциональных состояний и пониманием ими эмоциональных состояний сверстников в процессе общения. Обнаруженная корреляционная связь между параметрами «понимание эмоциональных состояний» и «понимание задач» свидетельствует о том, что понимание задач и инструкций взрослого связано с пониманием эмоциональных состояний, свойственных человеку.
 6. В показателях пятилетних дошкольников с ЗПР была выявлена корреляционная связь между параметрами «понимание эмоциональных состояний» и «понимание состояния сверстников». Можно говорить о том, что чем больше дети имеют представлений об эмоциональных состояниях, тем проще им понимать сверстников в процессе общения. У дошкольников с ЗПР шести-семи лет эта взаимосвязь оказалась слабее в связи со спецификой и условиями социальной ситуации развития возраста, когда окружающими в той или иной форме акцентируется необходимость преодоления отставания в интеллектуальном развитии и взрослый становится центральной фигурой коммуникативного взаимодействия при подготовке детей к школе.
 7. В полученных данных дошкольников с умственно отсталостью пяти и шести-семи лет были выявлены сильные корреляционные связи между параметрами «понимание эмоциональных состояний» и «понимание задач», а также «понимание эмоциональных состояний» и «понимание состояний сверстников», что свидетельствует о взаимообусловленности двух векторов развития: эмоционально-личностной сферы дошкольников и их коммуникативной деятельности, что задает вполне определенные ориентиры для построения коррекционно-развивающего процесса с целью повышения его эффективности.
 8. Можно утверждать, что существует явная взаимосвязь в развитии эмоциональной сферы и коммуникативной деятельности у детей всех трех групп. У нормально развивающихся дошкольников эта взаимосвязь проявляется в меньшей степени, поскольку в норме с возрастом процессы дифференциации нарастают и развитие различных сфер психики отличается большей автономностью. Наиболее сильные корреляционные связи, обнаруженные в результатах умственно отсталых детей, говорят о том, что в условиях психического недоразвития взаимосвязь и взаимозависимость в развитии эмоциональной и коммуникативной сфер образует картину психического, приближенную к той, которую мы наблюдаем у нормально развивающихся детей более младшего возраста. У пятилетних дошкольников с ЗПР тесная взаимосвязь эмоциональной и коммуникативной сфер по параметрам «понимание эмоциональ-

ных состояний» и «понимание состояний сверстников» говорит о значимости для них взаимодействия со сверстниками в этом возрасте.

9. Анализ полученных результатов экспериментального изучения говорит о необходимости построения коррекционной работы таким образом, чтобы все

занятия с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью строились на коммуникативной основе и имели в своем содержании эмоциогенную составляющую, что в итоге будет способствовать более гармоничному развитию эмоционально-личностной сферы этой категории детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алямовская В. Г., Петрова С. Н.* Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. М.: Скрипторий, 2002. 80 с.
2. *Андреева Е. И.* Динамика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2017. 24 с.
3. *Баранова О. И.* Ритм как фактор эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 10. С. 26–30.
4. *Брангье Ж.-К.* Беседы с Жаном Пиаже. Беседа шестая (май–июнь, 1969): Знание и аффективность // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 138–144.
5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.
6. *Дмитриева Е. Е.* Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 54 с.
7. *Запорожец А. В., Неверович Я. З., Кошелева А. Д., Стрелкова Л. П., Абрамян Л. А.* Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 175 с.
8. *Калашникова В. А., Абакарова Э. Г.* Эмоции и их роль в личностном развитии ребенка // Вестник Московского университета МВД России. 2011. № 4. С. 16–18.
9. *Карпова Н. П., Верецагина А. Н.* Исследование коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2020. № 52 (342). С. 385–388.
10. *Князева О. Л., Стеркина Р. Б.* Я, ты, мы. Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. М.: Дрофа, 1999. 128 с.
11. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М.: Педагогика, 1974. 288 с.
12. *Лепская Н. И.* Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. 2-е изд. М.: Изд-во РГГУ, 2017. 313 с.
13. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 143 с.
14. *Морозова А. С.* Особенности эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития // Интеграция науки и образования в XXI веке: Психология, педагогика, дефектология: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции (г. Саранск, 18 марта 2022 г.) / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой и др. Саранск: Изд-во МГПУ им. М. Е. Евсевьева, 2022. С. 103–113
15. *Обухова Л. Ф.* Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
16. *Ощепкова Е. С., Бухаленкова Д. А., Якупова В. А.* Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. 2020. № 3 (99). С. 32–39. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10072>
17. *Ощепкова Е. С., Картушина Н. А., Бухаленкова Д. А.* Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: теоретический обзор // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 260–287. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.13>
18. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
19. *Тенкачева Т. Р.* Особенности коммуникативного развития дошкольников с задержкой речевого развития, обучающихся в условиях дошкольной образовательной организации // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 57–61.

20. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1989. 99 с.

21. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 239 с.

22. Izard C. E., Malatesta C. Z. Perspectives on emotional development. 1: Differential emotion theory of early emotional development // Handbook of infant development. 2nd ed. / ed. by J. D. Osofsky. New York: Wiley Publ., 1987. P. 494–554.

REFERENCES

1. Alyamovskaya V. G., Petrova S. N. Preduprezhdenie psikhoeotsional'nogo napryazheniya u detej doshkol'nogo vozrasta. M.: Skriptorij, 2002. 80 s.

2. Andreeva E. I. Dinamika mezhlichnostnogo vzaimodejstviya doshkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'yu so sverstnikami: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 2017. 24 s.

3. Baranova O. I. Ritm kak faktor emotsional'nogo razvitiya detej mladshogo doshkol'nogo vozrasta // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Kontsept». 2016. T. 10. S. 26–30.

4. Brang'e Zh.-K. Besedy s Zhanom Piazhe. Beseda shestaya (maj-iyun', 1969): Znanie i affektivnost' // Psikhologicheskij zhurnal. 2000. T. 21. № 2. S. 138–144.

5. Vygot'skij L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: AST, 2005. 670 s.

6. Dmitrieva E. E. Kommunikativno-lichnostnoe razvitie detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta s legkimi formami psikhicheskogo nedorazvitiya: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2005. 54 s.

7. Zaporozhets A. V., Neverovich Ya. Z., Kosheleva A. D., Strelkova L. P., Abramyan L. A. Emotsional'noe razvitie doshkol'nika / pod red. A. D. Koshelevoj. M.: Prosveshchenie, 1985. 175 s.

8. Kalashnikova V. A., Abakarova E. G. Emotsii i ikh rol' v lichnostnom razvitii rebenka // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2011. № 4. S. 16–18.

9. Karpova N. P., Vereshchagina A. N. Issledovanie kommunikativnykh navykov u doshkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya // Molodoj uchenyj. 2020. № 52 (342). S. 385–388.

10. Knyazeva O. L., Sterkina R. B. Ya, ty, my. Uchebno-metodicheskoe posobie po sotsial'no-emotsional'nomu razvitiyu detej doshkol'nogo vozrasta. M.: Drofa, 1999. 128 s.

11. Razvitie obshcheniya u doshkol'nikov / pod red. A. V. Zaporozhtsa, M. I. Lisinoj. M.: Pedagogika, 1974. 288 s.

12. Lep'skaya N. I. Yazyk rebenka: ontogenez rechevoj kommunikatsii. 2-e izd. M.: Izd-vo RGGU, 2017. 313 s.

13. Lisina M. I. Problemy ontogeneza obshcheniya. M.: Pedagogika, 1986. 143 s.

14. Morozova A. S. Osobennosti emotsional'no-lichnostnoj sfery starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya // Integratsiya nauki i obrazovaniya v XXI veke: Psikhologiya, pedagogika, defektologiya: sbornik nauchnykh trudov po materialam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (g. Saransk, 18 marta 2022 g.) / pod red. M. I. Kargina, A. N. Yashkovoij i dr. Saransk: Izd-vo MGPU im. M. E. Evsev'eva, 2022. S. 103–113

15. Obukhova L. F. Detskaya (vozrastnaya) psikhologiya. M.: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1996. 374 s.

16. Oshchepkova E. S., Bukhalenkova D. A., Yakupova V. A. Razvitie svyaznoj ustnoj rechi v starshem doshkol'nom vozraste // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2020. № 3 (99). S. 32–39. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10072>

17. Oshchepkova E. S., Kartushina N. A., Bukhalenkova D. A. Svyaz' razvitiya rechi i emotsij u detej doshkol'nogo vozrasta: teoreticheskij obzor // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. 2021. № 3. S. 260–287. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.13>

18. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka. M.: Pedagogika-Press, 1994. 526 s.

19. Tenkacheva T. R. Osobennosti kommunikativnogo razvitiya doshkol'nikov s zaderzhkoj rechevogo razvitiya, obuchayushchikhsya v usloviyakh doshkol'noj obrazovatel'noj organizatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 3. S. 57–61.

20. Tereshchuk R. K. Obshchenie i izbiratel'nye vzaimootnosheniya doshkol'nikov. Kishinev: Shtiintsa, 1989. 99 s.

21. Tsejtlin S. N. Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi. M.: VLADOS, 2000. 239 s.

22. Izard C. E., Malatesta C. Z. Perspectives on emotional development. 1: Differential emotion theory of early emotional development // Handbook of infant development. 2nd ed. / ed. by J. D. Osofsky. New York: Wiley Publ., 1987. P. 494–554.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

МЕДНИКОВА Людмила Сергеевна — *Lyudmila S. Mednikova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [5989-9580](#), ORCID: [0000-0002-0014-2178](#), e-mail: lume08@mail.ru

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики.

МОРОЗОВА Александра Сергеевна — *Aleksandra S. Morozova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

ORCID: [0009-0001-7540-3045](#), e-mail: night775@gmail.com

Аспирант кафедры олигофренопедагогики.

Научный руководитель: Медникова Людмила Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена.

Поступила в редакцию: 13 июня 2023.

Прошла рецензирование: 19 июля 2023.

Принята к печати: 15 сентября 2023.