

На правах рукописи

**Гаврилко  
Татьяна Ивановна**

**СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ: ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ  
ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ**

**2011**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1 ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В ПСИХОЛОГИИ.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В ПСИХОЛОГИИ.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ЧЕЛОВЕКА ..... И ЕЕ РАЗВИТИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....</b>	<b>10</b>
<i>1.2.1. Содержание эмоциональной сферы человека.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.2. Возрастные изменения в эмоциональной сфере у детей с нормальным зрением.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2.3. Особенности в развитии эмоциональной сферы детей с глубокими нарушениями зрения.....</i>	<i>21</i>
<b>1.3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>	<b>25</b>
<i>1.3.1. Понятие эмоционального состояния.....</i>	<i>25</i>
<i>1.3.2. Проблема изучения понимания эмоций других людей.....</i>	<i>30</i>
<i>1.3.3. Модель понимания эмоциональных состояний.....</i>	<i>35</i>
<i>1.3.4. Схема исследования.....</i>	<i>37</i>
<i>1.3.5. Методика исследования.....</i>	<i>41</i>
<i>1.3.6. Описание выборки.....</i>	<i>47</i>
<i>1.3.7. Методы статистического анализа.....</i>	<i>47</i>
<b>ГЛАВА 2. ДИНАМИКА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ СЛАБОВИДЯЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....</b>	<b>51</b>
<b>2.1. ОБЪЯСНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ СЛАБОВИДЯЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....</b>	<b>51</b>
<i>2.1.1. Структуры знаний в объяснениях эмоциональных состояний людей.....</i>	<i>51</i>
<i>2.1.2. Уровни обобщенности понятийных признаков эмоционального состояния в объяснениях младших школьников.....</i>	<i>61</i>
<b>2.2. РАЗВИТИЕ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ, ФИКСИРУЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ.....</b>	<b>67</b>
<i>2.2.1. Особенности словесного обозначения эмоциональных состояний при объяснении эмоционального состояния.....</i>	<i>67</i>
<i>2.2.2. Заданный ассоциативный эксперимент.....</i>	<i>70</i>
<i>2.2.3. Составление предложений со словами, обозначающими эмоциональные состояния.....</i>	<i>73</i>
<b>2.3. УЗНАВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА ПО ВНЕШНИМ ПРОЯВЛЕНИЯМ.....</b>	<b>76</b>

<i>2.3.1. Вербализация внешних проявлений эмоциональных состояний при объяснении</i> .....	76
<i>2.3.2. Узнавание эмоции по мимическим признакам</i> .....	78
<i>2.3.3. Узнавание эмоции по интонационным признакам</i> .....	80
<b>2.4. ВОСПРИЯТИЕ КОНТЕКСТА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ</b> .....	85
<b>ДРУГИХ ЛЮДЕЙ</b> .....	85
<b>2.5. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЯХ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> .....	88
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	101
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	104
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	121

## ВВЕДЕНИЕ

Изучение своеобразия интеллектуального и личностного развития аномальных детей имеет большое значение для обеспечения их жизни и интеграции в обществе. Учебные и коррекционные программы для детей с отклонениями в развитии нуждаются в строгом научном обосновании. Многие исследователи указывают на то, что в теории и практике коррекционной психологии и педагогики изучению специфики развития эмоциональной сферы детей с отклонениями уделялось несравнимо меньше внимания, чем изучению особенностей развития познавательных процессов у этих детей (А.П.Гозова, Ю.А.Кулагин, В.И.Лубовский, В.Г.Петрова, К.С. Лебединская, Вл.Петшак, Е.С.Слепович и др.). В частности в тифлопсихологии и тифлопедагогике существует значительное количество работ по исследованию познавательных процессов у слабовидящих младших школьников (И.П.Гайлене, Т.П. Головина, Л.П. Григорьева, З.Г. Ермолович, А.Л. Замулин, Ю.А. Кулагин, Т.П. Назарова, В.М. Сорокин, Л.И. Фомичева и др.). При этом отмечается недостаточность экспериментального изучения эмоционально-личностной сферы слепых и слабовидящих детей (А.И. Зотов, Т.П.Головина, А.Г.Литвак, Г.В. Никулина, И.Л.Первова, Л.И.Солнцева, I.Kaffemaniene и др.).

В тифлопсихологии и тифлопедагогике уделяется большое внимание созданию адекватных условий для общения и взаимодействия детей, имеющих глубокие нарушения зрения, с социальным окружением (В.П.Гудонис, М. Заорска, А.Г.Литвак, Э.М. Стернина, N.Beliakova и др.). Рассматриваются также вопросы формирования у этих детей средств общения и организации условий для увеличения эффективности этих средств (Т.П. Головина, Л.П. Григорьева, В.З. Денискина, Г.В. Никулина, А.И. Суславичюс, В.А. Феоктистова, S.Z.Sacks, L.S.Kekelis и др.). Большое значение для углубления представлений о психическом развитии слабовидящих детей и разработки адекватных программ помощи этим детям имеет изучение развития их эмоциональной сферы. Понимание эмоций и чувств других людей оказывает существенное влияние на формирование у детей адекватного представления о других людях и о себе (А.А.Бодалев, Б.И.Додонов, М.И.Лисина, Я.Л.Коломинский, Л.Н.Рожина и др.), на развитие умений устанавливать глубокие межличностные отношения, на возможность произвольного регулирования своего эмоционального поведения (Л.И. Божович, Л.Я. Гозман, Б.И.Додонов и др.), а также играет значительную роль в развитии эмоциональной сферы детей (Л.С. Выготский, Вл. Петшак, А.Ш. Тхостов и И.Г. Колымба, П.М. Якобсон и др.).

В психологии отмечаются трудности изучения эмоциональной сферы человека в связи с господством естественнонаучного подхода и акцентированием физиологических особенностей эмоций (Л.С.Выготский, Л.М.Веккер, В.К. Виллю-

нас, П.М. Якобсон и др.). Остро стоит вопрос о переходе к действительно психологическому изучению эмоциональной сферы человека, где более успешным может оказаться гуманитарный подход (И.А.Васильев). В связи с этим, изучение понимания слабовидящими детьми эмоциональных состояний других людей может представлять собой одно из направлений исследования развития сферы эмоций и чувств этих детей.

Некоторые исследователи отмечают, что изучать эмоции имеет смысл в основных контекстах их становления или распада, но не в ставшем уже контексте сформированного сознания (Л.С.Выготский, И.А.Васильев, А.В.Запорожец, и др.). В отечественной психологии разрабатывается представление о развитии эмоциональной сферы человека в связи с возможностью формирования у него особой функциональной системы, в которой взаимодействуют эмоциональные и речемыслительные процессы (Л.И.Божович, Г.М.Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия и др.). Таким образом, перспективной является разработка представления о понимании эмоциональных состояний других людей как о важнейшей стороне опосредования эмоциональных переживаний интеллектуальными операциями и перехода эмоциональных явлений к иной «логике жизни», к эмоциям как высшим психическим функциям (А.Ш.Тхостов, И.Г.Колымба). В результате опосредования эмоциональных процессов у детей происходит дифференциация эмоций, возникают и развиваются новые обобщенные формы эмоционального реагирования (Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон), формируется способность контролировать и управлять своими непосредственными эмоциональными импульсами (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.). На протяжении младшего школьного возраста большое внимание психологов и педагогов уделяется развитию у детей познавательных процессов, т.к. ребенок на данном возрастном этапе наиболее сензитивен в своем когнитивном развитии (А.З. Зак, А.В. Захарова, Я.А. Пономарев, Д.Б. Эльконин, и др.). Однако отмечается также, что к младшему школьному возрасту ребенок проходит кризис семи лет, суть которого заключается в формировании у него способности к «обобщению переживаний и интеллектуализации аффекта» (Л.С.Выготский, Е.Е. Кравцова и др.). Таким образом, интенсивное когнитивное развитие ребенка данного возраста не проходит в стороне от его эмоционально-личностного развития, и изучение понимания детьми эмоциональных состояний других людей в период младшего школьного возраста является особенно актуальным (Л.И. Божович, Н.Д.Былкина, Д.В.Люсин, Т.П. Гаврилова, П.М. Якобсон и др.).

М.И. Земцова отмечает, что слабовидящие дети отличаются не только от детей с нормальным зрением, но и от своих слепых сверстников, поскольку опираются в своем опыте на зрительное восприятие, хотя и значительно искаженное. Изучение особенностей психического развития слабовидящих детей млад-

шего школьного возраста показывает наличие у них специфики в протекании отдельных психических процессов: восприятия, мышления, воображения, памяти, речи и т.д. (А.Л.Замулин, Л.П.Григорьева, З.Г.Ермолович, Т.П.Нарышкина и др.) Эти особенности вызывают у слабовидящих детей трудности в осуществлении перехода эмоций от элементарных реакций к высшим опосредованным формам.

## **ГЛАВА 1**

### **ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В ПСИХОЛОГИИ**

#### **1.1. Проблема изучения эмоций и чувств в психологии**

Реальность эмоций и чувств человека в психологии традиционно считается одной из самых сложных и запутанных областей для исследования. Эмоциональные явления, занимая большое место в жизни человека, до настоящего времени остаются недостаточно исследованными практически во всех направлениях психологии. Существует проблема создания целостного представления об эмоционально-чувственной сфере человека, ее функционировании и онтогенетическом развитии. В основе этой проблемы лежат сложности методологической разработки вопроса эмоций и, соответственно, трудности выбора адекватных путей исследования эмоций и чувств человека. А.В. Запорожец справедливо замечает, что основные проблемы в изучении сферы эмоций и чувств связаны с необходимостью разработки в психологии адекватного представления о субъекте. Действительно, по меткому выражению В.К. Вилюнаса, «вне субъекта не существует решительно ничего, что являлось бы вещественным “аналогом” любви, страха или любого другого эмоционального переживания...» [35, с.4]. Понимание эмоциональных явлений и их изучение в психологии теснейшим образом связано со взглядом на человека.

Представители интроспективной психологии, отождествляя человека с его сознанием, рассматривали *эмоции как факт сознания* (В.Вундт, Э.Титченер, В.Витвицкий, Ф. Крюгер и др.). Ими было отмечено постоянное присутствие в сознании человека того или иного эмоционального переживания. Используя понимание природы эмоций как «чистого переживания», свойственного сознанию человека, интроспективные психологи отделили эмоции от других явлений сознательной жизни человека, описали отдельные свойства и признаки эмоционально-чувственных явлений. В рамках этого направления были предложены классификационные схемы эмоциональных явлений, наиболее известной из которых является трехмерная схема В. Вундта [176, с.50]. В то же время в этом подходе не рассматривалось развитие эмоционально-чувственных явлений, их взаимодействие с остальными системами человеческой психики (В. Дильтей, В. Штерн и др.).

Значительное место в представлении об эмоциях человека занимает натуралистический подход, сформировавшийся в психологии под влиянием идей Ч. Дарвина. Английский естествоиспытатель сопоставил и связал эмоции человека с соответствующими аффективными реакциями в животном мире, показал эволюционный путь развития эмоций, подчеркнул и обосновал происхождение их физиологических проявлений. Такого рода сопоставление определило пути изучения эмоциональных процессов в тех направлениях психологии, где *в образе человека акцентировался поведенческий аспект*. Так, в «периферической» теории эмоций, У.Джемса – Г.Ланге, подчеркивалась такая особенность эмоциональных явлений как обязательное присутствие в них физиологических процессов. В этом случае упор делался на изучении физиологических изменений и их влияния на формирование у человека переживания определенной эмоции. Известный отечественный врач и психолог В.М. Бехтерев, считая возможным объективное изучение лишь поведения и физиологической активности нервной системы человека, рассматривал эмоции как мимико-соматический тонус и мимико-соматические рефлексy. Представители бихевиоральной психологии, выделяя в субъекте в качестве предмета исследования только его поведение, понимали эмоции человека как особый вид поведенческих реакций: «эмоции – это некоторый специфический вид реакций, прежде всего реакций внутренних органов» (Дж.Уотсон [180, с.29]). Они подвергали сомнению представление об эмоциях как сознательном феномене, подчеркивая наличие наблюдаемой жизни эмоций, выражающейся в реакциях внутренних органов, которые влияют на организацию поведения человека. Такой ракурс понимания эмоций расширяет представление об их физиологических механизмах, а также о внешних проявлениях эмоциональных состояний у человека. Однако далее чрезмерное упрощение образа человека привело некоторых исследователей, работающих в рамках бихевиористской концепции, к предложению заменить понятие эмоции понятием активации (возбуждения), поскольку «оно имеет значительно большую объяснительную силу, и в то же время менее запутанно, чем терминология, описывающая эмоциональную сферу» (Duffy, Lindsley [116, с. 13]).

Эмоциональные явления также рассматривались в связи с целенаправленным поведением человека. В гормической психологии, разработанной английским психологом Мак Даугаллом, подчеркивался *побудительно-мотивационный аспект психики человека*. Мак Даугалл отметил существование взаимосвязи эмоций и мотивов поведения человека. По его мнению, эмоция направляет индивида к определенным целям, она свидетельствует об актуализации инстинкта. Мак Даугалл показал, что *эмоция выступает как феномен, направляющий поведение* человека. Представление об эмоциях как об основных регуляторах действий человека имело место также в психоанализе. Концепция аффекта З. Фрейда связана непосредственно с областью психоаналитической теории мотивации, ко-

торая основывается, в свою очередь, на теории инстинктивных влечений человека. З. Фрейд не дает четкого определения эмоции, в своих трудах он говорит об «аффектах» как об «интрапсихических факторах, побуждающих фантазии, желания и действия индивида», и рассматривает возможность динамических изменений эмоций у человека на протяжении жизни [50, с.428].

Изучение эмоций как процессов регуляции отношений между организмом и средой наблюдалось также в рамках кибернетического подхода, где человек рассматривался как самоуправляемая система. Основываясь на этом подходе, Я. Рейковский (1979) полагает, что «эмоции – это особый род процессов регуляции, которые актуализируются под влиянием событий, вызывающих изменения в состоянии организма или в его отношениях со средой либо изменяющих актуальное состояние равновесия между субъектом и средой» [180, с.38]. Такой взгляд рассматривает участие эмоциональных явлений не только в побуждении человека к выполнению каких-либо действий, но и в регуляции выполнения этих действий по ходу их протекания.

Отечественный психофизиолог П.К. Анохин, разрабатывая идею саморегуляции поведения человека, предложил биологическую теорию эмоций, в которой он также отметил приспособительный и регулирующий характер эмоций. Широко известна информационная теория П.В. Симонова, в которой отмечается связь эмоций с потребностями и *оценкой* возможностей удовлетворения этой потребности. Углубленный взгляд на ведущий характер *оценки* в эмоциональном процессе отмечается в зарубежной социальной психологии, где *в образе человека акцентируются его когнитивные способности*, и все психические процессы человека рассматриваются как опосредованные познавательными факторами. В этом направлении наблюдается отход от натуралистических позиций в понимании эмоций и подчеркивается производный характер эмоций от познавательных процессов человека. S.Schachter и его коллеги предположили, что эмоции возникают на основе неспецифического физиологического возбуждения и когнитивной *оценки* ситуации, вызвавшей это возбуждение. По мнению W. J. Arnold, эмоция представляет собой неосознаваемое влечение к объекту или отторжение его, в результате оценки объекта как хорошего или плохого для индивида. R.S. Lazarus полагает, что переживание определенной эмоции возникает в результате оценки (appraisal) и переоценки (reappraisal) субъектом предметов и обстоятельств действительности. S. Asch считает, что «эмоции выражают в наиболее яркой форме осознание нами того, что *значит* для нас актуально происходящее». В.Weiner предпочитает объяснять когнитивные antecedенты эмоций в терминах каузальной атрибуции. Он полагает, что причина эмоции – это функция персональной атрибуции каузальности или причины активирующего события. В настоящее время разработаны изоциренные схемы каузальных измерений эмоциональных явлений, в которых доказывается, что истинными предшествен-



никами эмоции являются оценки/атрибуции. Однако критики этого подхода отмечают излишнюю интеллектуализированность подобного понимания эмоций [16, 35 и др.].

В зарубежной когнитивной социальной психологии, где человек представляется исследователем, строящим образ реальности, эмоция рассматривается как «видовой гипотетический конструкт, который не наблюдается непосредственно как таковой, а выводится из множества показателей и их взаимодействия» (K.R.Scherer, 2001 [169, с.148]). В этом подходе полагают, что эмоциональная реакция составляется из чувства, экспрессивного компонента, переживания, побуждения к действию и когнитивного компонента (оценки). В настоящее время в этом подходе изучаются сложные взаимоотношения между разными компонентами эмоции. Последние работы в данном направлении показывают важность оценки индивидом событий, способных вызвать эмоцию, связанных с базовыми потребностями, целями и имеющимися ресурсами.

В зарубежной социальной психологии существуют также взгляды, подчеркивающие социальное влияние на переживание индивидом определенной эмоции. Так J.R. Averill рассматривает *эмоции как временные социальные роли или социально составленные синдромы*. По его мнению, человек считает свое поведение эмоциональным не только отслеживая свою психофизиологическую реакцию, но и понимая ту социальную роль, которую общество приписывает этой эмоции. В этом подходе подчеркивается роль общественных ожиданий при переживании той или иной эмоции, а также приписывание эмоциональным переживаниям вербальных ярлыков [см.169].

Представители *теории дифференциальных эмоций* (S.Tomkins, K.Izard, J.L.Singer и др.) исходят из того, что признают необходимость изучения отдельных эмоций. Здесь эмоция определяется как сложный процесс, имеющий нейрофизиологический, нервно-мышечный и чувственно-переживательный аспекты. Предполагается, что эмоции динамически, но в то же время достаточно устойчиво связаны между собой, поэтому теория дифференциальных эмоций рассматривает их как систему [116, с.56-57]. В данной теории производится попытка сочетания различных уровней эмоциональных явлений, делается акцент на изучении их феноменологии. В теории дифференциальных эмоций исследование эмоций осуществляется с разных позиций представления о человеке, поэтому при наличии богатого и интересного экспериментального материала не создается целостного представления о качественном и функциональном характере эмоциональной сферы человека.

Французский психолог П. Жане, полагая, что исследовать психическую деятельность человека следует через систему его многообразных связей с природой и обществом, обратил внимание на то, что *эмоция является реакцией всей личности, включая организм*, на те ситуации, к которым она не может адаптиро-

ваться, и она имеет преимущественно функциональное значение [231, с.117-118]. Его замечание имеет большое значение для возможности рассмотрения эмоционального явления как на целостного феномена жизни человека. В этом случае эмоция не сводится к внутреннему переживанию или к физиологическим изменениям, и тем самым вопрос о первичности одной из ее сторон не является больше проблемой. К подобному выводу приходит и К. Левин, представляя свое понимание эмоциональной реакции как своеобразного результата данной структуры психического процесса, который не может встречаться у человека в изолированном виде, а требует работы всех его систем [50, с.433]. Стремление рассматривать эмоциональные явления в системе со всеми остальными психическими процессами человека отмечается также в работах А. Валлона.

В отечественной психологии вопрос о психологической сущности эмоций исследуется в рамках целостного изучения психики человека (Н.А.Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.). В данном направлении психологии *человек рассматривается как субъект, целенаправленно изменяющий внешний мир и самого себя путем освоения социальной, культурной реальности*. Важным для изучения эмоций является рассмотрение психического в единстве его различных структурных компонентов и иерархических уровней, с учетом существования опосредованной системы взаимосвязей между уровнями психического. В связи с этим, в отечественной психологии отмечается существование эмоций как внутренних состояний, имеющих свое внешнее выражение, связанных с целенаправленной деятельностью человека, регулирующих ее, сигнализирующих о смысловых отношениях человека. Подобное направление целостного рассмотрения эмоций в рамках отечественной психологии представляется нам наиболее подходящим для задуманного исследования.

## **1.2. Представление об эмоциональной сфере человека и ее развитии в отечественной психологии**

### **1.2.1. Содержание эмоциональной сферы человека**

Л.С. Выготский настаивал на необходимости поиска путей адекватного изучения в эмоциях того, что составляет специфические особенности человеческих эмоций [48, 50]. Согласно положениям культурно-исторической концепции на социальном этапе развития психики биологические формы отражения не вытесняются, а совершенствуются и трансформируются. В связи с этим, отечественные психологи полагают, что эмоции человека имеют свои корни в сфере аффективных реакций животных, однако в процессе развития высших форм психического у человека они качественно изменяются (В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец). Подобное перенесение связано с развитием высших форм отражения, поведения и регуляции. В отечественной психологической тра-

диции развивается представление о том, что эмоциональные процессы и состояния имеют у человека свою историю, свое собственное положительное развитие, при котором происходит изменение их функций, а также дифференциация эмоциональных процессов и состояний, так что они образуют существенно разные уровни и классы.

Простейшей формой эмоции является, по мнению отечественных психологов, *эмоциональный тон (ощущений и впечатлений)*. Это «врожденные гедонистические переживания, сопровождающие отдельные жизненно важные воздействия» [136, с.493], которые относятся к первичному уровню развития эмоции – уровню органической эмоциональной чувствительности. На этом уровне эмоциональные явления дифференцируются на два полярных класса – удовольствия (положительный знак эмоционального явления) и неудовольствия (отрицательный знак эмоционального явления). Знак эмоционального явления имеет адаптивное значение, как для животного, так и для человека, и оказывает влияние на регуляцию их жизненной активности. Эмоциональный тон ощущений является *контактным* видом эмоционального реагирования, т.е. возникает только при непосредственном физическом контакте с раздражителем.

Следующий уровень эмоциональных явлений представляют *собственно эмоции* или *предметные эмоции*. Эмоциональные явления этого класса имеют отчетливо выраженный предметный и ситуативный характер, т.е. это реакции на ситуацию, а не на отдельный раздражитель. С.Л. Рубинштейн полагает, что формирование этого уровня эмоций соответствует у человека предметному восприятию и предметному действию. Собственно эмоции – это класс психических процессов и состояний, отражающих в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций действительности. На этом уровне развития эмоциональных явлений их полярность сохраняется, однако значительно усложняется. Определенность эмоции означает более высокий уровень ее осознания, поскольку именно предметное отнесение способствует более дифференцированному осознанию эмоции в отличие от неопределенного разлитого органического самочувствия.

*Аффекты* отличаются от эмоций, как по внешнему протеканию, так и по внутреннему строению. «Аффект – это стремительно и бурно протекающий эмоциональный процесс взрывного характера, который может дать не подчиненную сознательному волевому контролю разрядку в действии. Именно аффекты по преимуществу связаны с шоками — потрясениями, выражающимися в дезорганизации деятельности» [136, с.493; 185, с.579]. Собственно эмоции находятся в ином отношении к личности и сознанию, чем аффекты: эмоции воспринимаются субъектом как состояния моего “Я”, аффекты – как состояния, происходящие во мне [151, с.471]. Расположение аффектов во временной структуре поведения также отлично от местоположения эмоций: аффекты возникают уже в

ответ на фактически наступившую ситуацию и в этом смысле как бы сдвинуты к концу события (К. Брунер, Э. Клапаред, А.Р. Лурия), в то время как эмоции у взрослого человека носят в основном предвосхищающий характер (Л.С. Выготский; А.В. Запорожец). Е.П.Ильин отмечает, что аффект также может рассматриваться как сильно выраженная эмоция.

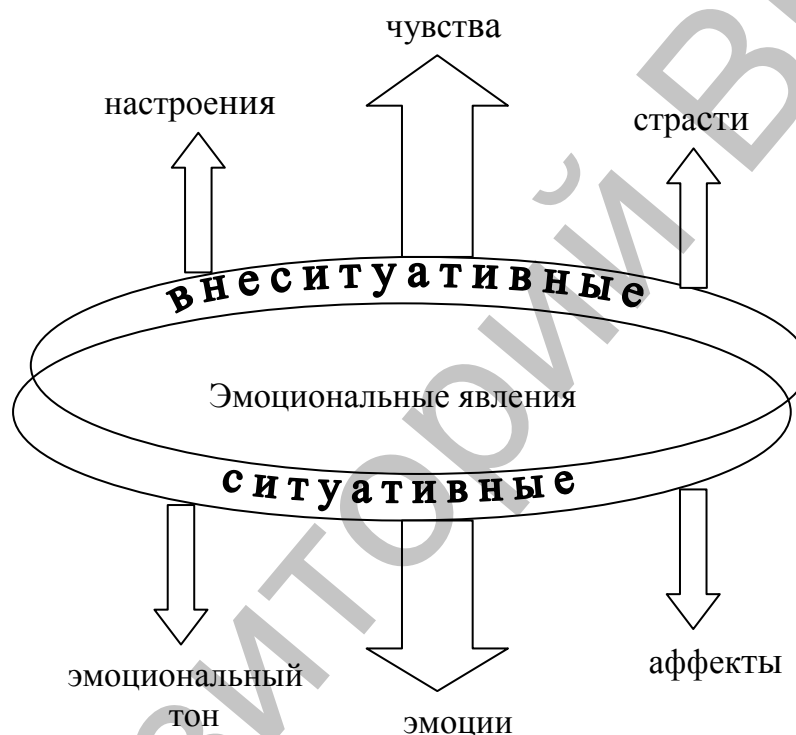
В качестве самостоятельного явления среди феноменов эмоциональной жизни человека выделяется *настроение*. Этим термином в отечественной психологии обозначаются длительные изменения общего эмоционального фона, которые могут быть вызваны событиями, сигнализирующими о возможных изменениях в жизни человека [138]. Главное отличие настроений от собственно эмоций и заключается в том, что настроение носит не предметный характер, как собственно эмоции, а скорее *внеситуативный*, личностный [185, с. 576]. Настроение, по мнению С.Л. Рубинштейна, не является специальным переживанием, приуроченным к какому-то частному событию, а представляет разлитое общее состояние.

Эмоции и *чувства* различаются, как отдельные эмоциональные явления, по психологическим механизмам функционирования, но также могут быть объединены по общности своих онтогенетических корней. Отечественные исследователи полагают, что чувства возникают в онтогенезе ситуативно проявляемых эмоций и представляют собой высший уровень развития эмоций человека. А.Г.Ковалев определяет чувства как «те устойчивые отношения личности к окружающему, которые выражаются в соответствующих эмоциональных реакциях» [119, с.26]. Чувства, сохраняя в качестве своей характеристики предметность, становятся *внеситуативными*, т.е. зависят не от внешней ситуации, а от внутренних установок и позиций личности. Таким образом, сформировавшиеся чувства становятся главными детерминантами эмоциональной жизни человека, от которых часто зависит возникновение и содержание ситуативных эмоций. Чувства отвечают высшим социальным потребностям и выражают отношения человека к общественным явлениям, другим людям, самому себе. Отмечается, что личности свойственна иерархическая система чувств, и именно содержание доминирующих чувств определяет направленность личности.

*Страсть* – «это сильное, стойкое, длительное чувство, которое, пустив корни в человеке, захватывает его и владеет им. Характерным для страсти является сила чувства, выражающаяся в соответствующей направленности всех помыслов личности. Страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности помыслов сил, их направленности на единую цель» [185, с.580]. А.Н.Леонтьев и К.В.Судаков рассматривают страсть как сильное, абсолютно доминирующее чувство [138, с.169]. Существует представление о страсти как степени выраженности чувства (подобное толкование соотносится представлением об аффекте как о степени выраженности эмоции). Страсть также *внеситуативна*.

Можно заметить, что при обращении к представленной классификации действительно наблюдается изменение «логики жизни» эмоциональных явлений. Это заключается уже хотя бы в том, что на основе ситуативных эмоциональных явлений возникают их внеситуативные формы, т.е. эмоции постепенно становятся внутренним достоянием личности человека и могут опосредовать его внешние, ситуативно обусловленные эмоциональные реакции, а, следовательно, и влиять на жизнедеятельность человека в целом (см. рис.1.1).

Рис.1.1



На схеме (см. рис.1.1) представлена попытка обобщения эмоциональных явлений, выделяемых в отечественной психологии, в зависимости от условий их возникновения. Можно заметить, что один ряд эмоциональных феноменов имеет причины возникновения в большей мере относящиеся к внешней наличной ситуации, в которой находится переживающий субъект, а другой их ряд зависит от внутренних установок его личности. Следуя логике размышлений, принятой в отечественной психологической традиции, выделяемые эмоциональные явления можно рассматривать как проявления эмоциональных процессов, находящихся на разных уровнях развития. Л.С. Выготский, анализируя феномен формирования в психике человека сложных психологических систем, пишет о происходящих изменениях в эмоциональной сфере, связанных со взаимодействием эмоций с речемыслительными процессами. «Чувство исторично, – отмечает Л.С. Выготский. – Сложные эмоции появляются только исторически и представляют собой сочетание отношений, возникающих из условий исторической жизни, и в про-

цессе развития эмоций происходит их сплав...» [49, с.228]. Зрелая, осознанная эмоция формируется через опосредованное взаимопонимание людей. Собственно человеческие эмоции строятся на основе природной аффективности, но за появлением эмоций как высших психических функций генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. С одной стороны, в процессе взросления ребенка его эмоциональные состояния понимаются и означаются взрослым. И именно в контакте со взрослым происходит обучение причинному объяснению эмоциональных переживаний людей и культурным формам их выражения. С другой стороны, усваивая обозначения эмоций, предлагаемые значимыми взрослыми, и осуществляя понимание эмоций других, ребенок производит сравнение, обобщение эмоциональных переживаний и таким образом глубже познает эмоциональный мир людей. Л.С. Выготский отмечает, что «... называние чувств уже изменяет их; ведь они входят в какую-то связь с нашим мышлением; с нами происходит нечто вроде того, что происходит с памятью, когда она становится внутренней частью процесса мышления и начинает называться логической памятью. ... Мышление, навязанное нами окружающей средой вместе с системой понятий, охватывает и наши чувства» [49, с.228].

Понимание эмоций другого человека является, во-первых, необходимой стороной познания эмоциональных переживаний, а во-вторых, представляет собой важную линию их усложнения и развития. Еще Б. Спиноза отмечал, что познание нашего аффекта изменяет его и превращает из пассивного состояния в активное [49, с.228]. В свою очередь, Л.С. Выготский полагает, что мысль о вещи, находящейся вне субъекта, в ней ничего не меняет, но размышления субъекта о своих и чужих эмоциональных переживаниях ставит их в другие отношения к его интеллекту и другим инстанциям, и это многое меняет в его психической жизни [49, с.228]. Основываясь на выше сказанном, можно полагать, что понимание ребенком эмоциональных переживаний других людей является важнейшей стороной процесса формирования у него эмоций как высших психических функций.

### **1.2.2. Возрастные изменения в эмоциональной сфере у детей с нормальным зрением**

В отечественной психологии отмечается, что развитие эмоциональных процессов в онтогенезе происходит в связи с возможностью изменений межфункциональных связей в сознании человека (Л.С. Выготский; А.Р. Лурия). По мнению Л.С. Выготского, «человеческие эмоции в процессе онтогенетического развития входят в связь с общими установками и в отношении самосознания личности, и в отношении сознания действительности. ... Историческое развитие

аффектов или эмоций заключается главным образом в том, что изменяются первоначальные связи, в которых они даны, и возникают новые порядок и связи» [49, с.228]. При изучении развития отдельных психических процессов у детей обнаруживается, что в состав структуры эмоциональных процессов постепенно включаются, помимо вегетативных и моторных реакций, различные познавательные процессы: сложные формы восприятия, образного мышления, воображения (А.В. Запорожец). При этом речь идет не просто об изменении эмоций, а о смене, трансформации их «логики жизни», переходе их на качественно иной уровень (И.А. Васильев).

Несмотря на то, что предполагается существование подобных функциональных систем, исследователями отмечается недостаток теоретических разработок и экспериментального изучения вопроса образования новых психологических систем на основе взаимодействия эмоций с другими психическими процессами. В культурно-исторической традиции психологические системы, представляющие «единства высшего порядка, заступающие место гомогенных, единичных, элементарных функций, условно называются высшими психическими функциями» (Л.С. Выготский [49, с.884]). А.Ш. Тхостов и А.Г. Колымба предлагают рассматривать процесс развития эмоциональной сферы ребенка как переход от элементарных эмоциональных реакций на уровень высших психических функций на основании опосредования эмоционального процесса интеллектуальными операциями и речью. На этом уровне эмоции могут обладать всеми необходимыми характеристиками психических функций высшего уровня: иерархическим строением, прижизненным социальным характером формирования, знаково-символическим опосредованием и произвольностью регуляции.

Эмоциональная зрелость достигается человеком при налаженном механизме формирования чувств как обобщенных, внеситуативных отношений к действительности, определяющих направленность личности и его эмоциональное реагирование. Система чувств, в виде высших опосредованных эмоциональных образований, дает возможность человеку в некоторой мере управлять ситуативными эмоциональными явлениями, что придает ему большую свободу, произвольность в организации своей жизнедеятельности. С.Л. Рубинштейн описывает общую динамику развития эмоциональной сферы следующим образом: «Эмоциональное развитие человека проходит... путь, аналогичный пути его интеллектуального развития: чувство, как и мысль ребенка, сначала поглощено непосредственно данным; лишь на определенном уровне развития оно высвобождается от непосредственного окружения... и начинает сознательно направляться за пределы этого узкого окружения. Заодно с перемещением эмоций от единичных и частных объектов в область общего и абстрактного, происходит другой, не менее показательный сдвиг – чувство становится избирательным» [цит. по 117, с.391].

Проследим наблюдаемые и фиксируемые факты изменений в эмоциональной сфере у детей на разных возрастных этапах.

Младенчество и раннее детство. Многие психологи сегодня согласны с тем, что первичные реакции ребенка являются недифференцированными, что соответствует отсутствию осознания ребенком связи с причиной эмоции. Но уже с рождения у ребенка начинают проявляться две основные реакции, вызываемые ощущениями приятного и неприятного. Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что постепенная дифференциация эмоций на основе первичного состояния общего возбуждения начинается уже в младенчестве. На протяжении этого возрастного этапа ребенком различаются основные эмоции (радость, гнев, страх и огорчение), однако дифференциация эмоций и их поляризация по отношению к вызвавшей их причине не являются простым следствием созревания (Н.Л. Фигурин, М.И. Денисова, А.Е. Ольшанникова, А. Валлон, П.Фресс, К. Бриджес, П.Янг). Младенец является «максимально социальным существом», его отношение всегда опосредовано, преломлено через отношение к другому человеку, он нуждается в постоянном общении со взрослым [1, с.76]. Социальное окружение младенца и является средством обогащения его собственной эмоциональной жизни. Движущей силой развития эмоций в раннем детстве (как и в случае с другими высшими психическими функциями) является общение со взрослым, в первую очередь с матерью. «Подобно тому, как мать наполняет смыслом и означает витальные потребности и телесные функции ребенка (ты хочешь есть, пить, тебе холодно и т.д.), она же опознает и называет (означивает) мимические, двигательные, физиологические признаки состояния ребенка в терминах эмоций – удовольствия, неудовольствия, радости, печали: ты сердисься, радуешься, волнуешься, расстроен и т.д.» [215, с.43]. Таким образом, с одной стороны, происходит понимание эмоциональных состояний ребенка матерью, их фиксация и обозначение. С другой стороны, в процессе общения ребенка со взрослыми происходит двустороннее эмоциональное заражение путем подражания и отождествления, через создание ситуаций сопричастности, вовлеченности в переживания друг друга. П. Янг отмечает, что усиление заразительности эмоций, связано со способностью к идентификации, в то же время последняя возникает тем чаще и является тем сильнее, чем ярче выражены внешние эмоциональные проявления. Американские психологи Р. Спитц и К. Вулф показали постепенность развития улыбки в онтогенезе не только в плане большей экспрессии, но и в плане развития избирательности и опосредования [см. 19, с.33]. Такая избирательность и опосредованность осуществляется на основе первичной симпатии у ребенка, при его способности к синтонии, проявляющейся в умении откликаться на эмоциональное состояние другого человека. Синтония, в свою очередь, ведет к формированию у ребенка сопереживания, как способности «присваивать» основные свойства эмоционального состояния другого человека.



Таким образом, в младенчестве и раннем детстве развитие эмоционального мира происходит на базе подражания и отождествления с эмоциями других людей и их интуитивного непосредственного понимания.

На этапе раннего детства развитие содержания эмоциональной сферы связано с расширением сферы практической деятельности ребенка, а также области межличностного общения (Л.Н. Галигузова). По мере развития ребенка и появления способности усваивать знаки, происходит «удвоение» эмоциональных переживаний, которое ведет не только к формированию широкого круга дифференцированных эмоций, но и к «перестройке» функций организма (от естественных к социальным). Изменение предметного содержания эмоций происходит в связи с переходом деятельности ребенка в предметную действительность, а затем уже опосредованно предметами затрагивает социальную сферу. В связи с этим у детей в 2-3 года появляются социальные формы гнева – ревность и зависть [124, с.398].

Функциональный характер эмоций в раннем детском возрасте отличается тем, что эмоциональное реагирование наступает в конце деятельности (Л.С.Выготский, К.Бюлер [27, 48, 50]). Исследования показывают, что в раннем детстве наблюдается ярко выраженное эмоциональное переживание ребенком своих достижений и неудач [19]. В связи с этим эмоциональные переживания осуществляют функцию подкрепления успешных действий ребенка, участвуют в становлении самосознания [257]. На основании такого эмоционального подкрепления, пассивность младенца постепенно переходит в активность ребенка раннего возраста.

Таким образом, основными изменениями в эмоциональной сфере у детей на этапе младенчества и раннего детства является дифференциация эмоциональных состояний и опредмечивание эмоциональных реакций.

Дошкольное детство. П.М. Якобсон указывает на то, что процесс дифференциации эмоций усложняется через включение в него интеллектуальных процессов и речи, которые помогают вычленять, фиксировать и обобщать эмоциональные состояния. У детей дошкольного возраста все большую роль в фиксации и опосредовании эмоций начинает играть знак, имеющий общеупотребимое значение и используемый в разговорной речи. Большое значение для развития у ребенка-дошкольника восприятия и понимания эмоциональных состояний людей имеет происходящее у него с возрастом увеличение активного и пассивного словаря обозначений эмоций, полагает А.М. Щетинина. Она также отмечает, что к старшему дошкольному возрасту восприятие экспрессии детьми становится более дифференцированным, а это в свою очередь, сказывается на точности оценки эмоционального переживания человека. На протяжении дошкольного детства у ребенка складываются эталоны восприятия эмоциональных состояний

людей, происходит обобщение опыта эмоциональных переживаний в особые аффективные комплексы (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович).

Развитие содержания эмоций у ребенка зависит от характера его деятельности: в период дошкольного детства ведущим видом деятельности детей является игра, в которой дети моделируют отношения между людьми, этот вид деятельности и определяет эмоционально-личностное развитие дошкольников. Эмоции начинают приобретать все более социальный характер. Исследования А.Д. Коселевой, Я.З. Неверович и др. показывают, что важную роль в развитии эмоциональной сферы дошкольников играет появление в процессе совместной деятельности особых форм социальной ориентации, внимания к другим людям, что является необходимым условием возникновения сопереживания, сочувствия их радостям и печальям, их нуждам и потребностям. Это не только изменяет содержание эмоций ребенка, но и делает возможным развитие сложных форм общения и совместной деятельности детей.

В дошкольном возрасте наблюдаются также изменения в функциональном проявлении эмоций. К концу дошкольного к началу младшего школьного возраста происходит постепенный переход от «запаздывающей» к «опережающей» эмоциональной коррекции, т.е. эмоции начинают появляться перед совершением действия, предвосхищая возможные результаты этой деятельности [45, 46, 120, 115, 181].

Наиболее существенные изменения в эмоциональной сфере дошкольника связаны с обобщением эмоций, развитием их социального характера, с началом их активного словесного опосредования.

Младшее школьное детство. Этот возраст является этапом интенсивного развития речемыслительного опосредования эмоциональных процессов. Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте интеллект прodelывает свое максимальное развитие, какое не прodelывает больше ни память, ни восприятие, и становится в центр развития [см. 44, 266]. Л.С. Выготский отмечает, что подобное изменение, в свою очередь, имеет своим следствием то, что «каждая из функций (память, восприятие и т.д.) интеллектуализируется, т.е. сама изменяется, пронизываясь элементами интеллектуальной деятельности... Это значит, что функция работает все более и более в одной системе с интеллектуальными операциями, что она имеет благоприятные условия для своего развития, и движется и развивается постольку, поскольку она связана с основными явлениями, развивающимися в этом возрасте» [44, с.25-26]. Интеллектуальные операции начинают вмешиваться и в эмоциональный процесс, что выражается в некоторой потере непосредственности поведения младшего школьника, связанной с развитием произвольности эмоциональных процессов и с привнесением в его поступки интеллектуального момента, «который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком» [45, с.5].

В качестве основного новообразования кризиса семилетнего возраста Л.С. Выготский выделял возникновение у ребенка «обобщения переживания» или «интеллектуализации аффекта» [45, 49]. Ребенок, проходя кризис семилетнего возраста, открывает факт своих переживаний. «В семилетнем возрасте, – пишет Л.С. Выготский, – мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит “я радуюсь”, “я огорчен”, “я сердит”, “я добрый”, т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [45, с.6]. Е.Е. Кравцова уточняет, что «обобщение переживания – это предвосхищение ситуации, но ситуация еще несет аффективный смысл, поэтому ребенок все еще ситуативен» [126, с.142]. Таким образом, понятие обобщения переживания соотносится с выявленным А.В. Запорожцем феноменом эмоционального предвосхищения последующей ситуации у старших дошкольников. «Интеллектуализация аффекта», считает Е.Е. Кравцова (1996), предполагает появление у ребенка способности переосмысления ситуации и является образованием, характерным для младшего школьного возраста. В младшем школьном возрасте ребенок получает необходимые средства для сравнения и обобщения эмоциональных переживаний, что упорядочивает знания, дает возможность рассуждать и ведет к постепенному формированию общего, понятийного представления о возникновении и развертывании той или иной эмоции.

Некоторые исследователи полагают, что выделение реальности эмоциональных переживаний происходит у младших школьников в связи с необходимостью выполнять внешние социальные требования, контролировать свои эмоциональные реакции, регулировать их. Социальная ситуация развития младшего школьника заключается во взаимодействии ученика с учителем как носителем общественных способов деятельности. Большинство исследователей отмечают в качестве важнейшей линии психического развития в данном возрасте становление *системы произвольной регуляции*. Существенным новообразованием младшего школьного возраста является становление самоконтроля, как органичного свойства самосознания. Параллельно (а затем и взаимосвязано) с развитием самоконтроля совершается становление самооценки, а также других сторон саморегуляции. В связи с выдвиганием на первый план системы произвольной регуляции эмоциональные процессы у младших школьников становятся все более избирательными и управляемыми. Появление ежедневных обязанностей и четко регламентированного социального контроля значительно ограничивают импульсивность эмоций. Наблюдаемое ослабление экспрессивной стороны эмоций за счет развития самоконтроля компенсируется повышением целенаправленности, устойчивости и глубины эмоционального процесса. Эмоции уже в большей степени корректируют деятельность младшего школьника, играют существенную роль в активизации мотивов ребенка, их формировании и развитии. Отмечается возникновение острой борьбы эмоциональных переживаний, приводящей детей

к их осмыслению. «Появление широких реалистических интересов заставляет ребенка-школьника обращать внимание и на переживания окружающих его людей, изучать их “объективно”. Т.е. не соотнося со своими личными потребностями, не расценивая с точки зрения только того значения, которое они имеют для него в данный момент. В силу этого он начинает понимать и чужое страдание именно как страдание данного человека, например своего товарища или матери, и, следовательно, как *для них* неприятное переживание, а не только как источник каких-либо неудобств для *себя*», – пишет А.А. Смирнов [200, с.27]. Таким образом, у детей на протяжении младшего школьного возраста не только нарастает организованность в эмоциональном поведении, но и начинают закладываться основы осмысленной ориентировки во внутренних переживаниях людей, что выражается в развитии понимания ими эмоциональных состояний людей. Между первоклассниками и третьеклассниками наблюдается отчетливая разница в уровне эмоционального понимания. Т.П. Гаврилова в своих исследованиях показывает, что на протяжении младшего школьного возраста наблюдается рост понимания младшим школьником чувств других людей, а также способности сопереживания и сочувствия. У детей младшего школьного возраста включение интеллектуальных операций в эмоциональный процесс, развитие рефлексии и способности к децентрации приводит к тому, что они более точно и качественно (уже на интеллектуальном уровне) начинают понимать эмоциональные переживания других людей.

Таким образом, на этапе младшего школьного возраста основные изменения в эмоциональной сфере детей связаны с происходящей интеллектуализацией эмоций и заключаются: в увеличении опосредованности и осознанности эмоций, в развитии умения упорядочивать и контролировать эмоциональные реакции, в появлении возможности сравнительного анализа и постепенного обобщения эмоциональных состояний в устойчивые эмоциональные образования.

Подростковый возраст. Период младшего школьного возраста представляет собой подготовительный этап к интенсивной работе подростка в направлении развития и формирования обобщенных, устойчивых, внеситуативных эмоциональных явлений. Подростковый возраст – это возраст оформления мировоззрения и личности, возникновения самосознания и связанных представлений о мире (Л.С. Выготский, [49, с.226]). В связи с этим П.М. Якобсон отмечает, что противоречивость эмоционального мира подростка связана со сложными процессами становления и изменения их личности, направленность которой начинает обустраиваться развивающейся системой устойчивых эмоциональных отношений – чувств.

В исследованиях, проведенных под руководством Т.В. Драгуновой и Д.Б. Эльконина, было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных

отношений между подростками. Основным содержанием этой деятельности является другой подросток, как человек с определенными личными качествами. Деятельность общения является в этом возрасте своеобразной формой воспроизведения во взаимодействии между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. Это относится и к освоению подростками реальности обобщенных эмоциональных образований – чувств. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение, а также формируется самосознание как «социальное сознание, перенесенное внутрь» [232, с. 16-17]. В процессе усвоения социальных отношений происходит очерчивание в сознании подростка социальных потребностей, что ведет к развитию социальных и надсоциальных чувств как высшей формы развития эмоций. Дружба, вражда, любовь, чувство справедливости, нравственные и эстетические отношения и т.д. являются очень актуальными в жизни ребенка этого возраста.

На этапе подростничества у детей происходит становление процесса целеполагания, что также связано с умением осознавать и определять свои эмоциональные переживания, которые являются индикаторами потребностей и помогают осознавать мотивы своей деятельности и ставить соответствующие им цели. Управление и гибкая регуляция эмоциональной сферы становится возможной не столько за счет жесткого поведенческого самоконтроля, сколько с помощью системы чувств, включения ситуативных эмоций в более широкий контекст переживаний. «Невозможно приказать себе "не чувствовать" или "не переживать" определенные эмоции, но возможно так перестроить деятельность, расширив контекст данного события, что эмоции "разрядятся" или изменятся» [215, с.47].

Таким образом, основные изменения в эмоциональной сфере у детей подросткового возраста связаны с иерархизацией эмоций, началом возникновения у детей устойчивых эмоциональных отношений.

### **1.2.3. Особенности в развитии эмоциональной сферы детей с глубокими нарушениями зрения.**

Одной из общих закономерностей развития аномальных детей является нарушение процесса знаково-символического опосредования и формирования высших психических функций. Это вызывает появление у аномальных детей целого ряда вторичных нарушений. В настоящее время отмечается, что особенности генезиса эмоциональной сферы у детей с дефицитным развитием являются вторичными нарушениями, приобретаемыми в процессе взросления. А.Г. Литвак полагает, что специфика эмоций и чувств слепых и слабовидящих детей обусловлена нарушением отношений с естественной и социальной средой и может проявляться в характере выражения и динамике развития эмоциональной сферы этих детей. Область особенностей и сложностей в развитии эмоциональной сфе-

ры слабовидящих детей определяется существующими особенностями их психического развития. Р. Банзьявичене, исследуя эмоционально значимые события в жизни слепых и зрячих, выявила, что ситуации общения представляют собой самый обильный источник переживаний и у слепых и у зрячих, однако у слепых общение оставляет более сильное негативное впечатление [9]. Л.И. Солнцева отмечает, что у детей с глубокими нарушениями зрения затруднено осуществление доверительного, диалогического общения, где происходит восприятие и осмысление эмоциональных переживаний другого человека. Партнер по общению часто рассматривается этими детьми только как слушатель. Врожденная способность к синтонии, эмоциональному отклику и заражению не находит у детей с глубокими нарушениями зрения необходимого подкрепления. Это связано с имеющимися у этих детей трудностями в подражании и идентификации. Процессы идентификации и подражания, с одной стороны, усиливают заразительность эмоций, а с другой стороны, возникают тем чаще и являются тем сильнее, чем ярче выражены внешние эмоциональные проявления. Т.П. Головина отмечает, что при восприятии и анализе сюжетных картин наиболее значимые их элементы – фигура человека, действия и эмоциональные переживания людей – являются для слабовидящих дошкольников достаточно трудными. Она также указывает на то, что для слабовидящих дошкольников 5-7 лет поза и эмоциональное состояние человека не становятся «сигнальными» при самостоятельном восприятии картины, и этот факт определяет низкий уровень осмысления и обобщения содержания сюжетной картины. В связи с этим слепые и слабовидящие дети, имея сложности взаимодействия с социумом, испытывают базовые трудности с восприятием, пониманием и социальным опосредованием реальности эмоциональных переживаний других людей.

Сниженная точность восприятия у слабовидящих детей приводит к образованию слабодифференцированных представлений, что, в свою очередь сказывается на процессах узнавания и ориентировки, входящих в разные виды деятельности. У слабовидящих школьников наблюдается нарушение одновременности сенсорного отражения информативных признаков изображений, что сопровождается замедлением формирования целостных перцептивных образов. Эти особенности приводят к тому, что дети с глубокими нарушениями зрения испытывают существенные затруднения в формировании эталонов восприятия эмоций человека, как отмечает Г.В. Никулина, а также в осознании и регуляции своих эмоциональных состояний. Проводимые в тифлопсихологии и тифлопедагогике исследования по изучению восприятия слабовидящими детьми эмоций человека по внешним проявлениям фиксируют затруднения в процессе дифференциации этими детьми эмоций других людей (Т.П. Головина, Л.П. Григорьева, А.А. Катаева и др.). Они показывают также, что слабовидящие дети редко улавливают изменения настроения партнера, их знания об эмоциональных модальностях но-

сят узко ситуативный характер, слабовидящие школьники меньше чем в норме обращают внимание на губы, мимику, лицо человека, поскольку нарушение зрительных функций не позволяет им тонко дифференцировать мимические изменения лица человека.

В работах М. Заорской, В.З. Денискиной отмечаются также трудности выражения эмоций и чувств детьми с тяжелыми нарушениями зрения. Л.В. Григорьева, изучая умение дошкольников с нарушенным зрением использовать определенные средства общения, установила, что эти дети намного хуже владели невербальными средствами общения, чем их сверстники с нормальным зрением. В процессе общения слабовидящие дошкольники почти не использовали выразительные движения, жесты, мимику. В ходе эксперимента выявилось, что у таких детей не только слабо развита мимика лица, но также то, что они плохо владеют приемами подражания.

Дюма (1932) и Фулчер (1942) установили, что в эмоциогенных ситуациях выразительные движения зрячих и слепорожденных одинаковы, однако у слепорожденных затруднены *произвольные* выразительные движения. Различия между маленькими детьми оказались незначительными, однако с возрастом мимика зрячих становилась выразительной и генерализованной, в то время как у слепорожденных она не только не совершенствовалась, но даже регрессировала [см. 231, с.164]. Эти результаты свидетельствуют о двойной регуляции мимики, а также о том, что выразительные движения развиваются путем социального подражания. Общество создает настоящий язык мимики, обогащающий спонтанные выразительные движения и делающий их более многообразными (А.Валлон, Klineberg [см. 231, с.162-166]).

Психологические исследования показывают существование трудностей у слабовидящих школьников в развитии и овладении речевыми средствами. В. Петшак (1981) отмечает, что у детей с дефицитным развитием сенсорных систем страдает не только прием и переработка эмоциональной информации, но и наблюдается недостаточность словесного опосредования эмоции. Л.П. Григорьева (1996) обнаружила, что вербальные обозначения эмоций либо не знакомы слабовидящим дошкольникам или имеют лишь одно словесное определение. В этих случаях дети затрудняются привести синонимы или элементы словесного ряда, которые описывают ту или иную эмоциональную модальность. Нарушение опосредования эмоционального состояния словом у детей с глубокими нарушениями зрения связано с тем, что введение слова без опоры на сенсорный опыт ведет либо к размыванию и непомерной генерализации значения слова, либо, наоборот, к закреплению за словом более узкого круга понятий, сужающего развитие уровня обобщения.

А.Л. Замулин и И.А. Кормакова (1988) отмечают наличие в интеллектуальной деятельности младших слабовидящих школьников расстройств, имеющих

сложную и неоднозначную структуру, в основе которых лежат нарушения ориентировочной деятельности и организации анализируемой информации в целостные образы. У слабовидящих школьников отмечается своеобразие развития высших форм мышления, формирования систем понятий, умения строить суждения и умозаключения. М.И. Земцова (1967) подчеркивает, что неумение достаточно полно проанализировать, осмыслить свой наглядно-практический опыт создает трудности в оперировании общими представлениями и понятиями, что приводит к своеобразной косности и односторонности мышления. У слабовидящих детей отмечается отрицательное влияние недостаточной сформированности и слабой дифференцированности запаса слов и образов, а также умений осуществлять логические операции. Т.П. Головина установила, что у слабовидящих младших школьников имеется несоответствие между процессами восприятия и представления, с одной стороны, а также мышлением и речью, с другой. Испытуемые вербально воспроизводили причинно-следственные связи и отношения, но при этом у них не возникало правильного образа осмысливания ситуации. У слабовидящих детей отмечается также затруднения в процессе произвольного оперирования образами-представлениями. Эти особенности интеллекта слабовидящих детей оказывают негативное влияние на опосредование эмоциональных процессов интеллектуальными операциями.

В подростковом возрасте при исследовании развития ценностных ориентаций у слепых и слабовидящих детей (С.Е. Гайдукевич, 1999), отмечаются особенности в эмоциональном компоненте ценностных ориентаций, наблюдается низкий уровень эмоциональной избирательности и неустойчивость поведения этих детей к объектам-ценностям.

Изложенные выше факты позволяют прогнозировать возникновение у слабовидящих детей особенностей в развитии эмоций как высших психических функций. Эти особенности могут возникать у слабовидящих детей в связи: с трудностями взаимодействия с социальной средой, с недостаточностью и искаженностью получения зрительной информации о внешних проявлениях эмоциональных состояний людей, с трудностями формирования целостных образов-представлений, с затруднениями в освоении и применении знаково-символических средств, со спецификой протекания интеллектуальной деятельности и процесса формирования понятий. Изучение понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими детьми на этапе младшего школьного возраста поможет обнаружить и зафиксировать изменения в осуществлении опосредования эмоций речемыслительными процессами. Данные о динамике понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими детьми на протяжении младшего школьного возраста позволят определить направления и способы психологической помощи этим детям в развитии их эмоциональной сферы.



### 1.3. Методологические основания и методы исследования

#### 1.3.1. Понятие эмоционального состояния

Дальнейшее рассмотрение проблемы исследования требует освещения содержания понятия «эмоциональное состояние». Данное исследование направлено на изучение понимания эмоций как психофизиологических состояний людей, связанных с их эмоциональным реагированием в определенной ситуации. Эмоциональное реагирование содержит: переживание эмоции, ее выражения, включающие вегетативные изменения, а также влияние эмоции на направленность поведения (деятельности) человека. Эмоциональное состояние – это причинно обусловленное явление, реакция личности в целом. Всякое состояние является «как переживанием субъекта, так и деятельностью различных его функциональных систем. Оно имеет внешнее выражение не только по ряду психофизиологических изменений, но и в поведении человека» [117, с.35]. Н.Д. Левитов отмечает, что «ни в какой сфере психической деятельности так не применим термин “состояние”, как в эмоциональной жизни, т.к. в эмоциях и чувствах очень ярко проявляется тенденция специфически окрашивать переживания и деятельность человека, давая им временную направленность и создавая то, что, образно выражаясь, можно назвать тембром или качественным своеобразием психической жизни» [цит. по 117, с.33]. Е.П. Ильин вслед за Н.Д. Левитовым полагает, что «поскольку в эмоции участвуют психический, вегетативный и психомоторный уровни реагирования, она есть ни что иное как психофизиологическое или эмоциональное состояние» [117, с.666]. *Эмоциональным состоянием* мы будем называть *осознаваемое переживание человеком той или иной предметной эмоции*. Эмоциональное состояние отражает осознание субъектом определенной эмоции, как состояния своего “Я”. К. Изард отмечает, что эмоциональные состояния могут длиться от секунд до часов и значительно меняться по интенсивности [116, с.18].

В связи с соотнесением понятия эмоционального состояния с понятием предметных эмоций или собственно эмоций, обратимся к подробному рассмотрению определения *эмоции*, разработанного в рамках отечественной психологии. При изучении природы эмоций человека большинство исследователей, как зарубежных, так и отечественных, идут по пути раскрытия их адаптивно-функционального характера. По мнению отечественных психологов, эмоция, как любое психическое явление, осуществляет две основные функции – отражения и регуляции, однако эмоциональные явления осуществляют их существенно иначе, чем процессы, называемые познавательными, – ощущения, восприятия, память, мышление, воображение и др. Основные определения эмоций включают в свой состав понятие «отношения». В эмоциональных переживаниях находит свое выражение наличие связи между человеком и окружающим миром. В наи-

более обобщенной формулировке определение эмоций звучит следующим образом: *эмоции – это особый класс психических процессов, которые отражают отношение субъекта к объектам окружающей действительности в форме непосредственного переживания.*

Из характера предложенного выше определения эмоций возникает предположение о наличии двух компонентов *в структуре эмоции*. Одним из них является *отображение объекта эмоции* (когнитивный компонент), вторым – *отображение состояния субъекта* (субъективный компонент) [34, с.428, с.376]. Представление о наличии в эмоции двух составляющих можно встретить в работах Л.М. Веккера, В.К. Вилюнаса, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Е. Ольшанниковой, а также в работах зарубежных авторов (В. Вундт, Р.С.Лазарус, К.Изард, J.W. Snibles и др.).

*Когнитивный компонент* эмоции представляется отечественными психологами в виде *предметного содержания* эмоции. Этот компонент эмоции отражает ее появление в связи с определенными объектами и ситуациями действительности. «Важнейшей особенностью эмоций является их предметная отнесенность, адресованность чему-то внешнему, взволновавшему человека, выведшего его из душевного равновесия», – отмечает А.В. Запорожец [109, с.25]. В.К. Вилюнас после проведения феноменологического анализа эмоций приходит к выводу о том, что предметная отнесенность непременно присутствует в эмоции и выражается в ее обязательной направленности, адресованности к некоторой структурной единице познавательного образа. Это выражается в том, что «эмоция всегда “открашивает” некоторое отражаемое содержание – нечто, нами ощущаемое, воспринимаемое, мыслимое и т.п.» [36, с. 41]. Г.М. Бреслав, проведя анализ представлений об эмоциях в основных направлениях психологии, отмечает, что «фактически все известные нам эмпирические психологические данные от классических работ Дж. Уотсона до наших дней, указывают на невозможность точной идентификации эмоции в соответствии с ярлыками “удивление”, “радость”, “страдание” и т.п., так и прогноза о ее значении в жизни индивида без знания предметного содержания, выделяемого ею» [18, с.6].

А.Н. Леонтьев подчеркивает, что особенность эмоции состоит в том, что она «отражает отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта, при этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно-чувственном их отражении, о переживании» [138, с.28]. Отражение человеком собственного состояния в форме переживания представляет собой *субъективный компонент* эмоции [34, с.381]. В субъективной составляющей эмоции «ее содержание лишь “качествует”, оно не соотнесено субъектом с каким-то внешним объектом, хотя и детерминировано им», – отмечает Г.Х. Шингаров [227, с.78]. Субъективный компонент эмоции, кроме внутреннего переживания, находит

свое внешнее наблюдаемое проявление в телесных физиологических изменениях и во внешних интонационных, мимических и пантомимических выражениях. С.Л. Рубинштейн полагает, что выразительное движение есть *компонент* эмоции, который не только выражает эмоциональное переживание, но формирует его. Субъективный компонент эмоции организуется в паттернах переживаний, обозначаемых определенным словом (радость, удивление, грусть, злость и т.п.). Наиболее простое отражение своего внутреннего состояния осознается человеком в виде положительного или отрицательного знака. В сложных паттернах переживаний оба полюса часто образуют сложное противоречивое единство (О.С. Архипкина, В. Вундт, С.Л. Рубинштейн). В связи с существованием субъективной, переживательной составляющей и наблюдается различие эмоций по модальностям.

Необходимо отметить особую интимность переживания эмоционального состояния человеком – каждый отдельный человек переживает каждую эмоцию по-своему, кроме того, ни одно эмоциональное состояние не повторяется в точности даже у одного субъекта. Уникальность эмоционального переживания связана с неповторимостью каждого момента жизни человека. В своем субъективном, переживательном компоненте эмоция являет собой «*выразительное и говорящее* бытие, которое никогда не совпадает с самим собою и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» [11, с.228]. Однако Е.Ю. Артемьева отмечает, что «...общность среды, сходство функционирования, необходимость общения должны приводить к некоторым представлениям, “образам”, одинаковым в определенном смысле для всех членов рассматриваемого сообщества» [7, с.168]. В связи с этим большое количество исследований в психологии эмоций посвящено установлению и изучению инвариантов проявления переживаний и выражений эмоции, паттернов, принятых в том или ином социуме.

В заключение рассмотрения структуры эмоции необходимо отметить, что разбиение этого феномена на представленные выше два компонента является достаточно условным, и целостность эмоции, а также ее непосредственный характер обеспечивается за счет образности составляющих ее компонентов.

Поиски ответа на вопрос о том, какое назначение имеют эмоции, какую работу они выполняют, как эмоции связаны и взаимодействуют с другими психическими процессами ведет к углублению представления об эмоциях. Одной из основных *функций эмоций*, которая принимается большинством отечественных исследователей, является *отражательно-оценочная функция*. Она заключается в том, что субъект с помощью эмоций может в особой форме отражать предметы и явления окружающего мира и давать им оценку. Е.Ю. Артемьева (1980) при изучении структур субъективного опыта экспериментально показала ведущее значение эмоционально-оценочных шкал при познании внешнего мира. Ею была замечена особая устойчивость эмоциональных признаков, их обязательная пред-

ставленность в оценочных системах даже малоэмоциональных изображений. По мнению Е.Ю. Артемьевой «объект вначале оценивается нерасчленимо-целостно», что дает субъекту возможность получения первичной информации об объекте [7, с. 25]. С отражательно-оценочной функцией эмоций тесно связана их *познавательная функция*. Эмоции, отражая и оценивая окружающий мир, а также внутренний мир человека, способствуют процессу познания, и сами принимают участие в этом процессе. Эмоции являются индикатором существования определенного отношения субъекта к объектам окружающего мира, а также в особой форме, в форме того или иного переживания раскрывают характер этих отношений. Л.М. Веккер полагает, что «эмоция представляет своего рода отражение отношений, при этом известно, что отношение может оставаться неизменным при изменении его членов, из чего вытекает обобщенный характер отражения отношений и в эмоциях». Это выражается, по мнению Веккера, в том, что «человек может одинаково относиться к различным, но сходным объектам. В этом и состоит суть эмоционального обобщения» [34, с.444]. С.Л.Рубинштейн отмечает, что эмоции представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, «так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [185, с.553]. В некоторой степени с познавательной функцией эмоций связаны исследования, изучающие взаимоотношения познавательных и эмоциональных процессов. Л.М. Веккер указывает на то, что признак «*отражение отношений*» при общем его описании объединяет эмоциональные и мыслительные процессы [34, с.384-385]. Некоторые зарубежные и отечественные исследователи полагают, что разделение психических процессов на аффективные и интеллектуальные является достаточно условным (О.Н.Мowrer, S.Tomkins, Л.С. Выготский, И.А. Васильев, А. Валлон). Экспериментальные данные показывают влияние эмоций на формирование образов восприятия и представлений. Отмечается воздействие эмоциональных переживаний на процессы памяти (К.Г. Юнг, А.Р. Лурия). Л.С. Выготский полагает, что «всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству» [50, с.450], поэтому эмоция обладает способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту, и поэтому является неотъемлемой частью механизма воображения. В связи с выполнением эмоциями познавательной функции отдельной областью психологических исследований является проблема взаимовлияния эмоциональных и мыслительных процессов.

*Регуляторная функция* эмоций заключается в существовании механизма эмоциональной коррекции, который помогает субъекту координировать свою деятельность с учетом его отношений с окружающей действительностью. Эмоции играют существенную роль как в регуляции деятельности с уже сложившимися потребностями, так и в активизации мотивов человека, их формировании и

развитии. Презентация потребностей сознанию может осуществляться не только «текущими» эмоциями, но и ранее пережитыми и вошедшими в состояние субъективного опыта индивида. Большую роль в регуляции поведения играет так называемая антиципация или предвосхищение событий в возникновении которой существенное значение имеет перенос эмоциональной оценки с конца события (либо действия) на его начало. В регулирующей функции эмоций выделяют частные функции – *побуждающую, предвосхищающую* функцию. Еще Б.Спиноза полагал, что эмоции представляют собой «состояния тела, которые увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее, а вместе с тем и идеи этих состояний» [177, с.30]. Значительную теоретическую разработку вопрос взаимосвязи эмоциональных процессов и деятельности человека получил в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева (1977). Он полагает, что эмоции несут функцию внутренних сигналов в процессе деятельности и поэтому являются результатом и «механизмом» ее движения. «Эмоции релевантны деятельности, а не реализующим ее действиям или операциям», – пишет А.Н. Леонтьев [177, с.165]. Эмоции помогают субъекту оценить выполняемую деятельность в соответствии с ее первоначальной мотивацией. «Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности. ... Эмоции следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности деятельности субъекта» [177, с.164]. А.В. Запорожцу удалось экспериментально показать существование эмоциональной корректировки деятельности у человека. Он пишет о том, что «включаясь в единую систему регуляции, эмоции становятся “умными”, обобщенными, предвосхищающими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего важную роль в смыслообразовании и целеобразовании» [106, с.348]. В связи с вышесказанным А.В. Запорожец определяет эмоции как «своеобразные психические процессы, возникающие в ходе удовлетворения потребностей и осуществляющие регуляцию поведения в соответствии с имеющимися у субъектов мотивами в сложных и изменчивых условиях их реализации» [106, с.24].

*Коммуникативная функция* эмоций состоит в передаче и приеме информации, касающейся эмоциональных состояний людей, в которых выражается значимость для людей того, что сообщается. Обмен такого рода информацией становится возможным в связи с тем, что в эмоции находит отражение внутреннее состояние человека, которое объективно выражается в разнообразных двигательных актах (жестах, мимике, выразительных движениях тела), изменениях голоса и речи. Эмоциональная экспрессия остается одним из главных факторов, обеспечивающих невербальную коммуникацию, и хотя наблюдаемое поведение не отражает характера или интенсивности переживания с абсолютной точно-

стью, оно является достаточно надежным его индикатором. Общение является способом жизни человеческого общества, заключается во взаимодействии людей, в обмене между ними информацией. В процессе общения информация, передаваемая посредством слов, дополняется также теми выразительными средствами, которые выступают в речи человека в виде интонации голоса, а также сопровождающих ее мимических движений лица, жестов. Таким образом, словесно передаваемая информация обогащается проявлением эмоционально насыщенного и деятельного отношения человека к тому, о чем он говорит, и к тому, с кем он говорит, отмечает Н.И. Жинкин [100, с.266]. Отражение этого отношения в речи можно назвать «эмоциональным подтекстом». Эффективное участие в общении вызывает у человека необходимость понимания не только прямого смысла текста сообщения, зафиксированного в значениях слов, но и проникновения в подтекст, имеющего отражение в выразительности речи говорящего, в интонации, мимике и жестах, сопровождающих реплики собеседника. Часто выразительные движения лица или голоса не просто сопровождают словесное сообщение, но и оказывают существенное влияние на смысл передаваемой вербально информации. А. Валлон утверждает, что в процессе общения происходит социализация эмоции за счет драматизации поведения, и, в частности, мимики, которая становится «подлинным языком эмоциональных переживаний человека», добавляющим выразительность словам [27, с.128].

Представленные функции эмоций подчеркивают экзистенциальный, бытийный характер эмоций, открывающий реальность существования человека. «Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования; в ней слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем хотели быть, но то, что мы такое на самом деле» – писал К.Д. Ушинский [цит. по 164, с.10]. Именно эмоции являются базой отношений человека. Они, с одной стороны, лежат в основе непосредственного взаимодействия человека с окружающей его действительностью, а с другой стороны, развиваются посредством этого взаимодействия. Опосредованные словесными обозначениями эмоциональные переживания в свою очередь составляют текст жизни человека.

### **1.3.2. Проблема изучения понимания эмоций других людей**

Психологический анализ эмоциональной сферы человека, представленный в предыдущих разделах, показывает, что эмоции носят бытийный характер, являются текстом бытия человека, его сущностным проявлением. Погружение в проблему изучения понимания человеком эмоций другого неизбежно приводит нас к столкновению с более широкой и фундаментальной областью познания

бытия другого человека, являющейся сферой открытых философских размышлений. Существенной и близкой для задуманной исследовательской работы является разрабатываемая в философии проблема познания человека в диалогическом взаимодействии «Я – Другой» (М.Бахтин, М. Бубер, Э. Левинас). В связи с этим, основания психологического изучения понимания человеком эмоциональных переживаний другого могут быть найдены при рассмотрении необходимости, возможности и специфики познания другого человека с точки зрения данной линии философской рефлексии. Это позволит также, на наш взгляд, очертить границы возможностей и результативности намеченного нами исследования.

Остановимся на представлении о наличии у человека *необходимости* диалогического взаимодействия с другим для становления и познания им самого себя. М.Бубер, рассматривая проблему человека и возможности его познания, приходит к видению того, что только в живом соотношении человека с человеком можно познать его истинную сущность. Э. Левинас с выразительной образностью пишет о том, что «никто не может оставаться в себе самом», и понимание человеком себя, «его возврат к себе делается нескончаемой окольной дорогой» через сближение с другим человеком [134, с.239]. Эту мысль можно продолжить словами М.М.Бахтина: «ведь "я" вообще не может существовать без "другого". Быть – означает быть для другого и через него для себя. "Я" должен найти себя в другом, находя другое в самом себе» [23, с.50]. Отнесение вопроса понимания эмоциональных состояний другого человека к более общей проблеме диалогического познания Я – Другой, позволяет рассматривать понимание эмоциональных переживаний другого в качестве ключа к осознанию (и даже формированию) человеком своих эмоций. Это дает возможность углубить заданное выше представление о понимании человеком эмоций другого человека в виде направления формирования эмоций как высших психических функций.

По мнению М.М. Бахтина, первое осознание, определение себя ребенок производит через принятие оценок и определений себя матерью и другим близким окружением: «Как только начинает человек переживать себя изнутри, он сейчас же встречает извне идущие к нему акты признания и любви близких людей, матери: все первоначальные определения себя и своего тела ребенок получает из уст матери и близких. Они же произносят «первые и самые авторитетные слова о нем, относящиеся к его телу и внутренним переживаниям и состояниям, давая им форму и название, в которых он впервые осознает себя ...» [23, с.75]. Такого рода перевод безмолвных переживаний ребенка в означенный текст эмоциональных состояний с помощью выразительных действий и слов близкого человека может рассматриваться на языке отечественной психологии как фиксация социального характера развития эмоциональной сферы человека.



Следующим важным моментом для развития человеком своей эмоциональной сферы является необходимость увидеть свои переживания как текст своей жизни, умение отстраниться от своих эмоциональных переживаний и прочесть их со стороны. Другой человек является иной реальностью, где имеют место мои переживания, но обогащенные спецификой другого, и которые мне уже можно отделить и оформить. Действительно, «переживание как нечто определенное не переживается самим переживающим, оно направлено на некоторый смысл, предмет, но не самого себя, на определенность и полноту своей наличности в душе». Человек должен сделать свои переживания специальным предметом своей активности, чтобы понять их. Он «должен занять иную позицию в ином ценностном кругозоре... Я должен стать другим по отношению к себе самому» [23, с.135-136]. Возможность отделить свои переживания на основании понимания эмоций другого человека может рассматриваться в рамках отечественной психологии как ситуация образования внешней опоры, позволяющей перейти вовнутрь, применить к себе имеющиеся умения понимать эмоции другого.

Момент произвольности, возможность регуляции своих переживаний является к нам также через другого человека. М.М. Бахтин полагает, что «в переживаемом мною внутреннем бытии другого человека (активно переживаемом в категории *другости*) бытие и долженствование не разорваны и не враждебны, но органически связаны, лежат в одном ценностном плане...» [23, с.142]. Таким образом, через понимание и переживание возможности ограничения, соответствие правилам и регуляции эмоциональных переживаний другого человека, становится естественной, органически возможной произвольность эмоций и для меня.

Вышесказанное, на наш взгляд, подчеркивает то, что выбранное философское направление углубляет рассмотрение проблемы развития эмоций ребенка через понимание эмоций других, вмещая ее в себя, делая ее лишь частным случаем, и тем самым оправдывает возможность изучения развития эмоциональной сферы ребенка посредством исследования качества понимания им эмоциональных переживаний других людей. Кроме того, подобный подход к изучению эмоциональной сферы человека, с одной стороны, позволяет избежать опредмечивания, расчленения и упрощения живой ткани эмоциональной жизни человека, попытаться сохранить ее целостность, а с другой стороны, соотносится с представлением об опосредованном развитии психических процессов в культурно-исторической традиции отечественной психологии.

Важным для данной работы является определение возможности понимания другого человека, а также и специфики этого понимания, в связи с необходимостью найти *способ* изучения понимания слабовидящими детьми младшего школьного возраста эмоциональных состояний других людей. В соответствии с обозначенным философским направлением возможность постижения другого человека лежит в области гуманитарного познания, которое и осуществляется в



форме понимания (М.М.Бахтин, В.Дильтей, Г.Г.Шпет и др. [23, 28, 97]). Многозначность эмоциональных состояний, их индивидуальность, неповторимость приводят к необходимости их постоянного уточнения при осуществлении понимания. М.М. Бахтин отмечает, что в гуманитарном знании всегда «есть внутреннее ядро, которое нельзя поглотить, потребить, где сохраняется всегда дистанция ... *Критерий здесь не точность познания, а глубина проникновения*» [23, с.227]. Человек свободно говорит о своем внутреннем переживании, но *доказать* его нельзя. Для того, чтобы оказаться хоть в какой-то мере на территории переживаний другого человека, для того, чтобы появилась возможность понимания этих переживаний, необходимо поверить в них, найти отклик у себя, включиться в переживания другого, т.е. *сопережить* их. Именно через сопереживание яснее выражается действительный смысл переживания. Таким образом может быть осуществлен подход к целостному осознанию эмоционального состояния человека. Условием возможности понимания является то, что в «проявлении чужой индивидуальности всегда выступает хотя бы нечто такое, что имеет место в познающем субъекте» [В. Дильтей, цит. по 28, с.87]. Сопереживание как поиск общности позволяет осуществить пересечение, эмоциональное заражение и вовлечение в мир эмоциональных переживаний другого человека. Кроме сопереживания, понимание в рамках гуманитарного познания объединяет в себе также объективный, общезначимый анализ, оперирующий обобщениями и понятиями, и семиотическую реконструкцию (интерпретацию) проявлений этой жизни (И.А. Васильев [см. 28, с. 87]).

Однако, понимание некоторого предмета или явления, как в отечественных, так и в зарубежных направлениях психологии, обычно связывается с мыслительными процессами и выделяется в большей мере когнитивная сторона понимания. *Процесс понимания* определяется как *познавательный, мыслительный процесс, направленный на раскрытие существенных связей, отношений объектов действительности*. Понимание как *результат* является, соответственно, результатом такого мыслительного процесса и представляет собой «целостное отражение связей, отношений предметов или явлений действительности» [201, с.263]. Многими отечественными и зарубежными (М. Вертгеймер, К. Dunker, L.Szekely) исследователями отмечается происходящее при понимании выделение признаков предмета понимания, которые далее приводятся в некую целостную структуру. По мнению А.Р. Лурия, в понимании имеет место «превращение последовательной информации в симультанные (квазипространственные) обозримые схемы», которые используются субъектом для дальнейшего углубления понимания [148, с.142]. Г.М.Кучинский полагает, что для осуществления понимания необходимо присутствие смысловой позиции, как некоторой схемы понимания предмета, модели его представления и интерпретации.

То, что достигнуто в мире предметных представлений когнитивным пониманием, так или иначе присутствует хотя бы в рефлексивной реальности понимания, производимого в рамках гуманитарного познания. В понимание гуманитарного познания входит все из понимания когнитивного, но существует некий остаток, связанный с присутствием сопереживания, с постоянным углублением гуманитарного понимания, его движением от содержания к смыслам, с необходимостью нахождения точки зрения, при которой возможно наделение текста смыслом. Выделяется следующий общий момент в представлении о результате обоих пониманий — это присутствие «структурной системы». В качестве подобной структурной системы может выступать понятие, которое является «системой суждений, приведенных в известную закономерную связь: когда мы оперируем каждым отдельным понятием, вся суть в том, что мы оперируем системой в целом» (Л.С.Выготский [49, с.225]). Именно с понятием связано обретение способности углубления понимания. Оно является той формой, которая должна нас привести к одному – внутреннему содержанию предмета. «Понимание дает нам понятие о предмете или явлении в среде его постоянных признаков», – отмечает К.Д. Ушинский [201, с.40]. Исследователи когнитивного аспекта понимания полагают, что именно понятие представляет собой фундаментальную категориальную структуру, оперирование которой образует «индивидуальную логику» понимающего, является «базисом понимания». При обсуждении понимания в гуманитарном познании также подчеркивается, что осознанные, понятые, пережитые смыслы перевыражаются в понятиях. И в гуманитарном, и в когнитивном понимании имеет место оперирование обобщенными формами знаний, отмечается «предопределенность понимания понятиями».

Таким образом, в планируемом изучении понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими детьми на первый план выходит не оценка жестко фиксированной результативности этого понимания, его «правильности», а исследование самой возможности осуществления понимания эмоций людей, его оформленности, позволяющей производить постоянное углубление этого понимания. Таким образом, в рамках психологического изучения понимания эмоций других людей возможен анализ формы этого понимания. Понятие, как структурная целостность существенных признаков предмета понимания, обеспечивает формирование рефлексивной реальности, позволяет проникнуть вглубь текста эмоциональных состояний человека, дает возможность понимать больше, чем внешне проявлено (записано, рассказано). Таким образом, в рамках данной исследовательской работы, *понимание эмоциональных состояний других людей исследуется как понятийное структурирование, абстрагирование и обобщение существенных признаков эмоциональных состояний. Условия понимания эмоциональных состояний других людей при его изучении включают в себя текстовую представленность эмоциональных состояний и возможность осуществления*

сопереживания, помогающего проникнуть в контекст эмоциональных переживаний другого человека.

### 1.3.3. Модель понимания эмоциональных состояний

Изучение понимания эмоций как понятийного структурирования знаний об эмоциональных состояниях представляет собой *модель понимания эмоциональных состояний других людей* в рамках данного исследования. Мы выделяем следующие существенные признаки эмоции, которые составляют понятие эмоционального состояния и, соответственно, определяют содержание предлагаемой модели понимания эмоциональных состояний людей.

Особое место среди признаков эмоционального состояния, составляющих его понятие, занимает *словесное обозначение* эмоции. Слово, фиксирующее эмоциональное состояние, представляет собой основной культурный признак понятия эмоционального состояния. Оно, по мнению Л.С. Выготского, выступает в роли средства образования понятия и становится позже его символом [50, с.126]. К.Д. Ушинский подчеркивает, что переход к отвлеченным понятиям у ребенка осуществляется посредством языка. Он связывает это с тем, что «слово позволяет человеку разом охватить многие единичные представления, объединить их в одно понятие» [201, с.43]. Слово составляет и собирает понятие, является индикатором уровня его сформированности. Называние эмоционального состояния словом позволяет зафиксировать отдельное эмоциональное переживание как специфическое явление жизни человека, выделить и обобщить его основные признаки и свойства (А.Р.Лурия, Е.Д.Хомская). П.М. Якобсон отмечает, что «сам факт называния чувства, его обозначения фиксирует для человека те особенности и качества чувства, которые ему присущи. Дифференциация человеком своих чувств осуществляется при помощи слова» [236, с.49]. Человек способен фиксировать в значениях слов свои переживания, уточнять их, подвергать градации и ранжированию. Примером этому может служить существование значительного количества синонимов относительно одного и того же эмоционального состояния, имеющего различные оттенки (грусть – печаль, смута, уныние; страх – испуг, смущение, встревоженность; радость – ликование, веселье и т.п.). В словах может быть зафиксирован переход от одного эмоционального состояния к другому, выражены сложные сочетания различных переживаний. Употребление слова и развитие его значения дает человеку возможность вмешаться в непосредственный, переходящий, «текущий» характер эмоции, опосредовать ее, внести в нее связанные со словом мыслительные операции. Словесный знак является тем необходимым средством, посредником, с помощью которого происходит преобразование естественных эмоциональных процессов в высшие опосредованные формы.

Кроме словесного обозначения, существенными содержательными составляющими понятия эмоционального состояния являются следующие две группы признаков эмоционального состояния. Они выделяются на основании определения эмоции (см. раздел 1.1.). В первую группу входят *содержательные признаки* эмоционального состояния. Эти признаки представляют когнитивный компонент структуры эмоционального явления (см. раздел 1.1.) и отражают присутствие эмоционального состояния у субъекта в связи с его взаимодействием с внешней действительностью. Содержательные признаки эмоции составляют, во-первых, **причины** возникновения у человека эмоционального состояния. Возможность определения причин возникновения у человека того или иного эмоционального переживания связано с наличием в структурной организации эмоции ее предметного содержания. Соотнесение возникшей эмоции с событиями, происходящими в предметной реальности, дает возможность человеку выявить то, что послужило причиной возникновения определенного эмоционального состояния. Конкретизируя и детализируя предметное содержание эмоции, человек получает возможность более точного определения причин возникновения того или иного эмоционального состояния. Когнитивный компонент эмоции отражает ее появление в связи с определенными объектами и ситуациями действительности, поэтому в процессе понимания происходит их выделение и осмысление. Возможность осмысления предметного содержания эмоции появляется в том случае, когда определяется эмоциогенный объект действительности, а также оценивается его значение для переживающего субъекта. В свою очередь определить его значение для субъекта можно в том случае, если имеется представление о детерминантах внутренней активности субъекта: о его намерениях, целях, мотивах, особенностях прошлого опыта. Таким образом, осознание и вербализация человеком смысла эмоционального состояния связаны с восстановлением в значениях его мотивационной обусловленности, осознанием породивших его отношений. Во-вторых, содержательные признаки включают **следствия** переживания человеком эмоционального состояния. Анализ психологической природы эмоциональных явлений показывает, что эмоции принимают активное участие в регуляции деятельности человека. Понимание эмоционального состояния другого человека предполагает умение выявлять влияние того или иного эмоционального состояния на дальнейшую деятельность переживающего субъекта. В процессе понимания возможно уточнение последствий влияния эмоциональных переживаний на изменение его поведения и деятельности. Определение следствий переживания человеком того или иного эмоционального состояния основывается на его знаниях о поведении других людей, установлении причинно-следственных связей между состоянием человека и его поведением, на рефлексии собственного опыта эмоциональной регуляции деятельности. Согласно положениям теории деятельности А.Н. Леонтьева, цели и отвечающие им действия

необходимо осознаются человеком, но осознание их мотива представляет собой достаточно сложную задачу. А.Н. Леонтьев (1971) отмечает, что субъективно мотивы выступают только в своем косвенном выражении – в форме переживания желания, хотения, стремления к цели. «Для осознания действительных мотивов своей деятельности, – пишет А.Н. Леонтьев, – субъект вынужден идти по “обходному пути”, ... на этом пути его ориентируют сигналы-переживания, эмоциональные “метки” событий» [138, с.16]. Поэтому выделение субъектом более существенных, обобщенных содержательных признаков эмоционального состояния мы связываем именно с возможностью видения их во взаимосвязи с компонентами структуры деятельности человека.

Следующую группу понятийных признаков эмоционального состояния составляют *качественные* признаки. Они отражают качество переживания субъектом эмоционального состояния, передают модальность эмоции, представляют субъективный компонент эмоционального явления (см. раздел 1.1.). Качественные признаки заключают в себе непосредственную информацию о присутствии эмоционального состояния у человека, об его интенсивности и своеобразии. В эту группу признаков входят ***внутренние переживания и внешние проявления эмоционального состояния***. Они являются знаками существования того или иного эмоционального состояния. А.В. Запорожец отмечает то, что «эмоциональный процесс опосредован общественно выработанным языком чувств, аффективно-образной символикой, выразительностью жеста, речи, изображения» [106, с. 270]. Для понимания эмоции необходимым является узнавание, фиксация и воспроизведение с помощью слов и образных выражений внешних и внутренних проявлений эмоций.

Глубина и обширность понимания эмоциональных состояний зависит от того, насколько тонко и дифференцированно осуществляется процесс различения и постижения связей и отношений предмета понимания, отраженных в его понятийных признаках, насколько обобщенными и абстрагированными они являются.

#### 1.3.4. Схема исследования

Схема исследования предполагает акцентирование и объединение в исследовании тех сторон понимания эмоциональных состояний других людей, которые особенно существенны при его сравнительном исследовании у слабовидящих младших школьников и их сверстников с нормальным зрением. Предлагаемая схема исследования основывается на представленной выше модели понимания эмоциональных состояний других людей.

Центральным компонентом схемы исследования является изучение возможности и качества понятийного структурирования существенных признаков эмоционального состояния. Одним из способов изучения уровня сформирован-

ности понятия эмоции является *объяснение* эмоционального состояния другого человека. Понимание, как отмечает С.Л. Рубинштейн не сводится к объяснению, однако связано с ним и проявляет себя через него, поэтому объяснение считается также одним из самых сильных критериев понимания. Объяснение требует некоторого отстранения от предмета понимания и в служит для передачи знаний о нем. С одной стороны объяснение базируется на знаниях о понимаемом предмете, а также на той структуре, которая уже создана в процессе понимания и привела к осознанию некоторой ясности, к обретению некоторой целостности. С другой стороны, попытки объяснить то или иное явление приводят к стимуляции процесса понимания, поиску новых знаний, дальнейшему обобщению и структурированию уже имеющихся. В связи с этим объяснение может быть представлено также в качестве одного из способов понимания, отмечают Ю.А. Основин, В.А. Лекторский. Исследователи феномена понимания полагают, что о глубине понимания того или иного объекта можно судить по полноте и самобытности объяснения. В связи с этим, изучение качества объяснения эмоционального состояния другого человека является центральной и основной частью в предлагаемой схеме исследования, ее стержнем и сердцевиной. *Объяснение* эмоционального состояния другого человека включает в себя выделенные понятийные признаки эмоционального состояния: 1) *обозначение эмоционального состояния словом*, 2) *причины возникновения эмоционального состояния*, 3) *следствия переживания эмоционального состояния* и 4) *описание проявлений переживания человеком эмоционального состояния*. Наличие в объяснении указанных понятийных признаков эмоционального состояния, их качество и структурное расположение говорит об упорядоченности знаний об эмоциях, определяющей понимание эмоциональных состояний людей.

В качестве дополнительных частей предлагаемой схемы исследования выступает изучение умений, обеспечивающих возможность понимания эмоциональных состояний других людей. С одной стороны, «горизонт» понимания эмоций другого человека очерчивается способностями вживания и включенностью в реальность эмоциональных состояний людей. С другой стороны, он определяется умением опосредовать эмоции. В связи с этим дополнительными элементами схемы являются:

1. *Изучение освоения значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния*. Эта часть схемы исследования имеет особое значение в нашем исследовании, поскольку у слабовидящих детей отмечаются общие сложности в овладении значениями слов. В частности в процессе понимания сюжетных картин у слабовидящих младших школьников фиксируется большое количество ошибочных обозначений эмоций людей, изображенных на картине.

2. *Изучение успешности узнавания эмоциональных состояний по их внешним проявлениям*. Идентификация эмоционального состояния представляет со-

бой одну из первых ступеней к его пониманию. С одной стороны, любое понимание требует идентификации предметов [187, с.115], а с другой стороны, экспрессивные проявления эмоциональных переживаний другого человека при их понимании могут рассматриваться «как технический аппарат вживания; их внешняя выраженность – тот путь, с помощью которого я проникаю внутрь его [другого человека] и почти сливаюсь с ним изнутри» [11, с. 52]. В связи с этим, для осуществления процесса понимания большое значение имеет успешное восприятие слабовидящими школьниками внешних выражений эмоций других людей.

3. *Изучение умения воспринимать контекст эмоциональных переживаний других людей.* Понимание эмоциональных состояний осуществляется на основании личностного взаимодействия с другим человеком, сопереживания ему. В этом взаимодействии открывается реальность внутренних переживаний людей. Само понимание эмоциональных состояний становится возможным только при условии «видения» этих внутренних переживаний в ситуации личностного взаимодействия людей. У детей с глубокими нарушениями зрения наблюдаются затруднения в осуществлении доверительного, диалогического общения, где происходит улавливание и анализ эмоциональных переживаний другого человека. Кроме того, у слабовидящих детей отмечается формальность знаний, т.е. усвоенные понятия у этих детей часто появляются не из практики, а являются заученными, поэтому не становятся мотивами поведения. В связи с этим, важным при изучении понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками является исследование обращения этих детей к осмыслению эмоций и чувств людей в практике реальных человеческих отношений.

Схема исследования

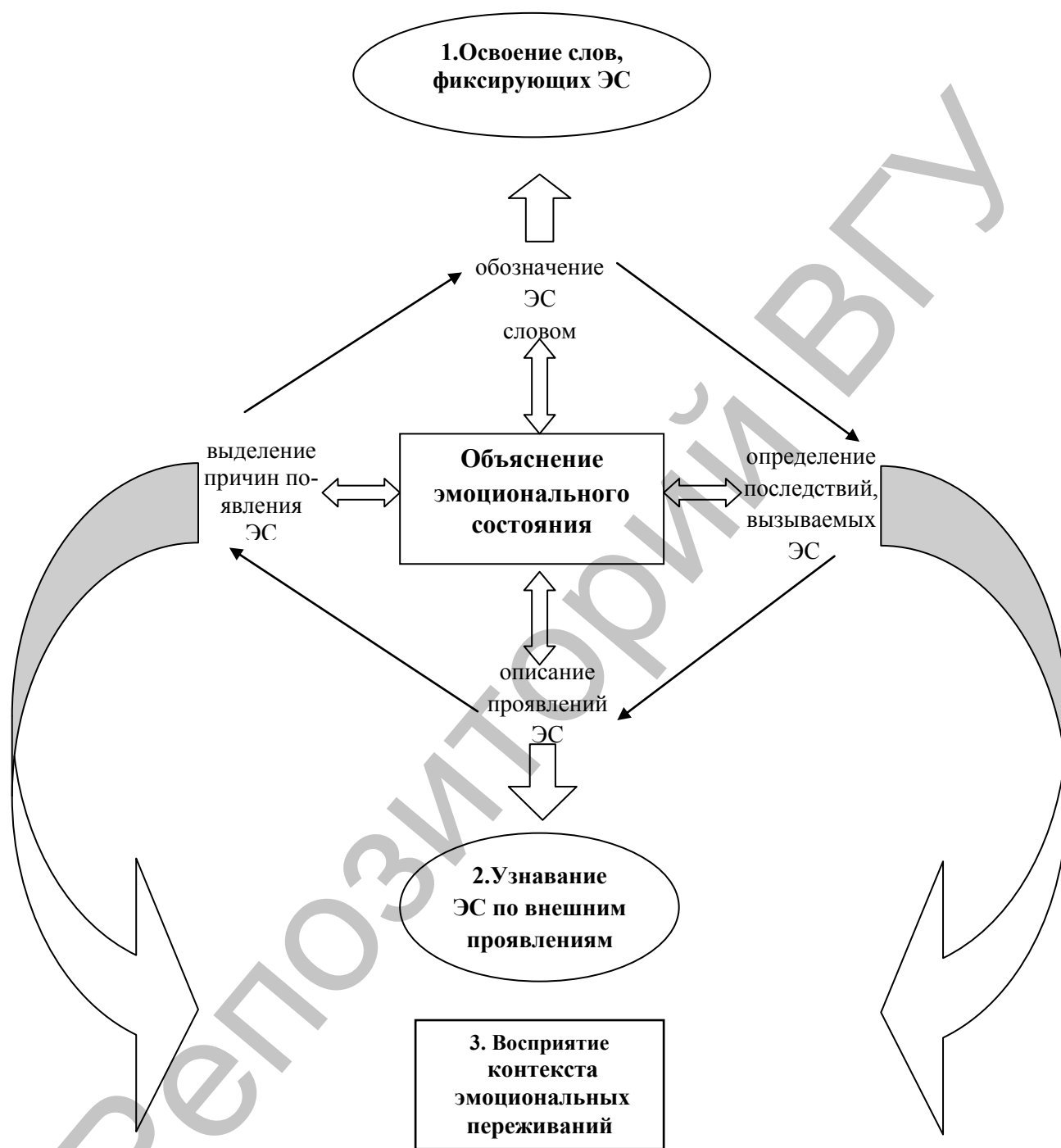


Рис.1.2



### 1.3.5. Методика исследования

В данном исследовании используется генетико-моделирующий подход, разработанный Л.С. Выготским и его последователями. В соответствии этим, в качестве ведущего метода исследования выступает метод формирующего эксперимента, заключающийся в моделировании процесса понимания эмоциональных состояний других людей детьми в младшем школьном возрасте. В основу исследования, таким образом, заложена модель понимания эмоциональных состояний других людей (см. раздел 1.3.3). Метод формирующего эксперимента включает в свою структуру методы наблюдения и беседы, а также предполагает проведение срезов на разных этапах развития младших школьников. Такой подход позволяет также определить основания практической помощи младшим школьникам, направленной на коррекцию структуры знаний об эмоциональных состояниях людей.

Методика исследования строилась на основе схемы исследования (см. рис.1.2).

Центральной и основной части схемы исследования соответствует следующее задание.

#### **Задание №1 «Объяснение эмоционального состояния».**

*Целью задания* является изучение уровня сформированности понятийной структуры знаний об эмоциональных состояниях других людей.

Передать эмоциональные состояния как текст жизни человека можно через представление их в текстовом материале и объяснение эмоции на основе этого текста. В качестве *стимульного материала* предлагается десять незаконченных рассказов, главными героями которых являются дети в возрасте близком испытуемым (см. Приложение 1). Каждый рассказ включает в себе описание ситуации, результате проживания которой главный герой рассказа испытывает то или иное эмоциональное состояние. Отдельный рассказ отражает переживание одной из десяти базовых эмоций: удивления, радости, страха, злости, грусти, стыда, интереса, обиды, скуки, жалости (см. К.Изард [116]). Рассказ строится по типу косвенного повествования, т.е. события излагаются от третьего лица, но с позиции главного героя. Мы стремились приблизить описываемые в рассказах ситуации к опыту ребенка, чтобы помочь ему вообразить себя на месте героя, включиться в его переживания. Это задание методики носит поисковый характер и не претендует на диагностическую точность теста. Его основная задача – выявление качества структурирования знаний об эмоциональных состояниях других людей. Рассказы задания были предварительно отобраны и проверены на взрослых и детях при проведении пилотажного исследования.

*Инструкция.* «Прослушай внимательно рассказ и ответь на следующие вопросы: 1)Что почувствовал главный герой рассказа? 2)Почему он это почувство-

вал, объясни? 3) Какое у него выражение лица, поза, голос в этом состоянии, опиши? 4) Придумай небольшое продолжение к рассказу: что могло произойти потом, что сделал главный герой в таком настроении?». С помощью системы вопросов по сюжетному рассказу у детей вызываются знания об эмоциях в определенном порядке: *обозначение эмоции – выявление ее причины – описание внешнего выражения эмоции – определение последствий переживания эмоции*. Каждый вопрос направлен на то, чтобы вызвать у ребенка знания об отдельном признаке, составляющем понятие эмоционального состояния, изучить характер этих знаний. Вопрос представляет собой цель, ориентируясь на которую ребенок может проявить определенную часть знаний об эмоциональных состояниях. Таким образом, цель задается извне, поэтому ребенок проявляет умение оперировать знаниями об эмоциональном состоянии в соответствии с умением их структурировать. Необходимо отметить, что такая организация вопросов содержит некоторую помощь по структурированию ребенком знаний о признаках эмоции. В связи с этим задание направлено на исследование не только актуального уровня развития понимания эмоционального состояния ребенком, но и, помогая упорядочивать знания определенным образом, на изучение умений, лежащих в ближайшей зоне развития ребенка.

Первой дополнительной части схемы исследования соответствуют следующие два задания, направленные на изучение развития значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния.

#### **Задание №2 «Заданный ассоциативный эксперимент».**

*Целью задания* является изучение системы семантических связей, стоящих за словами, обозначающими эмоциональные состояния.

Ассоциативный эксперимент является одним из наиболее разработанных техник изучения значения слова (А.Р.Лурия, 1998; В.Ф.Петренко, 1997). Каждое слово возбуждает сложную систему связей, являясь центром целой семантической сети, актуализирует определенные «семантические поля», которые характеризуют важный аспект психологической структуры слова – его вхождение в определенную категорию, отношения со значениями других слов. В.Ф.Петренко полагает, что «уровень развития значения (абстрактность понятия) можно охарактеризовать через формы отношений, в которые оно входит с другими значениями» [170, с.57]. Степень развития значения, по Л.С. Выготскому, определяется характером системной организации значения, наличием сетки понятийных отношений данного значения с другими. А.А. Леонтьев считает, что «психологическая структура значения есть система дифференциальных признаков значения, соотношения с различными видами взаимоотношений слов в процессе реальной речевой деятельности, система семантических компонентов, рассматриваемых не как абстрактно-лингвистическое понятие, а в динамике коммуника-

ции, во всей полноте лингвистической, психологической, социальной обусловленности употребления слова» [137, с.11]. В связи с вышесказанным рассмотрение особенностей семантических связей, стоящих за словами, обозначающими эмоции, дает возможность оценить характер овладения значениями этих слов.

*Стимульный материал.* Десять слов, обозначающие эмоциональные состояния: радость, злость, жалость, обида, скука, грусть, стыд, интерес, страх, удивление.

*Инструкция:* «...Я назову тебе слово, а ты скажешь слово, которое тебе хочется назвать в ответ». Проводится кратковременное обучение, во время которого ребенок совместно с экспериментатором дает ассоциацию на любые слова, пока экспериментатор не убеждается в том, что инструкция понята ребенком правильно. После этого ребенку предлагаются слова, подобранные непосредственно для эксперимента.

### **Задание №3 «Составление предложений».**

*Целью задания* является изучение умения оперировать словами, обозначающими отдельные эмоциональные состояния.

А.Р.Лурия отмечает, что формирование речевого высказывания предполагает наличие у ребенка способности формирования замысла высказывания или, другими словами, его общего субъективного смысла. Создание общего субъективного смысла будущего высказывания невозможно без осознания и понимания значения слова, которое должно быть адекватно раскрыто в предложении. Для построения фразы недостаточно актуализации «смысловых полей», стоящих за словом, обобщения предметов, действий и слов. При построении фразы происходит перенос на речевой уровень действительных связей ребенка, «синтагмы (цепи синтагм), в которых одно слово требует дополнения другим словом, являются порождением практической деятельности, перенесенной в речевой план» [151, с.188]. С другой стороны, парадигматическая система противопоставления или ассоциации отдельных слов является, по мнению А.Р. Лурия, логической единицей языка, и именно это делает синтагматическую связь существительного с глаголом особенно важной для порождения целого высказывания [см. 151, с.191]. В этом задании выявляется то, как слово, являясь побуждением к построению фразы, осознается ребенком, на каком качественном уровне ребенок может восстановить его значение.

*Стимульный материал.* Набор слов, отражающих десять основных эмоциональных состояний: весело, злой, жалеть, обидеть, скучно, грустно, стыдно, интересный, испугался, удивляться. Предлагаемые слова отражают такие эмоциональные состояния: радость, злость, жалость, обида, скука, грусть, стыд, интерес, страх, удивление. Были отобраны слова, относящиеся к различным частям речи, поскольку это облегчает адекватное выполнение задания.

*Инструкция:* «Придумай предложение со словом...» Детям предоставлялась возможность изменять форму слова по необходимости.

Второй дополнительной части схемы исследования, направленной на изучение успешности узнавания эмоциональных состояний человека по их внешним проявлениям, соответствуют следующие четыре задания.

#### **Задание №4 «Мимика на схеме».**

*Целью задания* является изучение у детей умения распознавать эмоциональное состояние по его мимическим проявлениям, представленным на схеме. Особенность этого задания заключается в том, что в нем задействован обобщенный, не детализированный контекст проявления внешних мимических выражений эмоции, т.е. выделены основные визуальные признаки переживания того или иного эмоционального состояния. Изучается умение использовать обобщенный эталон, фиксирующий в себе основные мимические признаки определенного эмоционального состояния.

*Стимульный материал:* Пять картинок со схематическим изображением человеческого лица, на которых представлены эмоциональные состояния следующих основных модальностей: радости, злости, грусти, удивления, страха (см. Приложение 2).

*Инструкция:* «Сейчас я покажу тебе картинки, на которых нарисованы лица человечков. Посмотри внимательно на картинку и скажи, какое настроение у человечка, нарисованного на картинке. Там есть такие настроения: радость, грусть, удивление, злость и испуг. Постарайся понять, что чувствует нарисованный человечек». Испытуемым предлагается выбрать название эмоционального состояния из списка, который зачитывает экспериментатор, это ориентирует ребенка и помогает ему обозначить эмоцию.

#### **Задание №5 «Мимика на фото».**

*Целью задания* является изучение умения распознавать детьми эмоциональные состояния по выражению лица человека, представленному реалистическим изображением (на фотографии). В этом задании представлен более развернутый контекст, в котором происходит проявление эмоционального состояния, приближенный к реально наблюдаемым внешним выражениям эмоций у человека. Исследуется умение использовать визуальный эталон эмоции, имеющий большую информативность и меньшую степень обобщенности.

*Стимульный материал:* Пять фотографических изображений человеческих лиц, выражающих эмоциональные состояния следующих модальностей: радости, злости, грусти, удивления, испуга (страха) (см. Приложение 2).

*Инструкция:* «Сейчас я покажу тебе фотографии людей. Посмотри внимательно на фотографию и скажи, что чувствует человек, изображенный на фото-

графии, какое у него настроение. На этих картинках можно увидеть такие настроения: радость, грусть, удивление, испуг и злость».

### Задание №6. «Интонация в слове».

*Цель задания.* Изучение умения узнавать эмоциональное состояние человека только на основании изменений его голоса. Определение эмоционального состояния по интонации при произнесении «эмоционально нейтрального» слова («чистая» интонация) дает возможность изучить наличие обобщенных интонационных эталонов узнавания эмоционального состояния.

*Стимульный материал.* Задание было разработано на основе исследований Н.В.Витт по определению в интонации речи инвариантных зон, соответствующих отдельным эмоциональным состояниям [40, 41]. Н.В. Витт предложила следующую схему распределения эмоциональных состояний на основе определенных интонационных зон (см. рис. 1.3) [40, с.32].



Из этой схемы нами было выбрано пять основных эмоциональных состояний: радость, гнев, удивление, испуг, печаль. В совокупности эти эмоциональные состояния включают зоны, наиболее интенсивно выражаемые интонацией (см. рис.1.3).

Для интонирования использовалось существительное «тыква». Такой выбор обусловлен, во-первых, общей частотностью встречаемости типа слога «ты» в русском языке (см. Н.В.Витт, 1965). Во-вторых, тем, что слово «тыква» не несет какой-либо значительной эмоциональной нагрузки, наличие

которой могло бы отрицательно повлиять на результаты эксперимента. Слово «тыква» интонировалось профессиональным актером,

Рис.1.3

голос которого также не вызывал дополнительной эмоциональной реакции у испытуемых, что было зафиксировано в пилотажном исследовании.

*Инструкция:* «...Прислушай внимательно, как произносится слово «тыква», и определи, что чувствует говорящий человек, в каком настроении он находится». Испытуемому предлагается список названий эмоциональных состояний, из

которых он может выбрать подходящее для обозначения эмоционального состояния говорящего человека.

### **Задание №7 «Интонация в осмысленной фразе»**

*Целью задания* является изучение умения определять эмоциональное состояние по интонации произносимой фразы в сочетании со смыслом, заключенном в ней. В этом задании также предусматривается возможность фиксации способов использования детьми контекста, в котором проявляется интонация.

*Стимульный материал.* Набор фраз из художественного произведения, озвученного актерами московских театров (инсценировка сказки Ч. Диккенса «Сверчок на печи»; перевод М.Клягиной, Л.Кондратьевой; инсценировка И. Глухоедова).

*Инструкция:* 1) «...Прослушай фразу, и скажи, что чувствует человек, который говорит, какое настроение у этого человека». Испытуемому предлагается список названий эмоциональных состояний, из которых он может выбрать подходящее для определения эмоционального состояния говорящего человека. 2) «Объясни, что помогло тебе понять настроение человека. Как ты узнал о том, что чувствует говорящий человек...».

Третья дополнительная часть схемы исследования, направленная на изучение умения воспринимать и осознавать контекст эмоциональных переживаний других людей, представлена следующим заданием.

### **Задание №8 «Восприятие контекста эмоциональных переживаний других людей».**

*Целью задания* является изучение тенденций обращения младших школьников к осознанию, «видению» эмоциональных переживаний других людей в эмоционально конфликтной ситуации. В этом задании исследуется наличие восприятия и осмысления эмоциональных состояний других людей в эмоционально конфликтной ситуации, в которой возможно проявление сочувствия и сопереживания человеку. Содержание задания заимствовано из экспериментальной методики Т.П. Гавриловой, направленной на изучение эмпатии у младших и средних школьников [68]. Задание включает в себя три незаконченных рассказа, которые испытуемому необходимо закончить, а также ответить на ряд вопросов по рассказу (см. Приложение 3).

*Инструкция:* «Прослушай внимательно рассказ и ответь на следующие вопросы: 1) Как надо закончить рассказ? **Почему** ты так считаешь?

2) Как бы ты поступил(а) на месте главного героя рассказа и **почему**?

3) Кого из героев тебе жалко и **почему**?»

Наиболее информативным в этом задании является обоснование ребенком своего ответа, т.к. именно там проявляются основания для ответа на вопрос, связанные с осознанием реальности эмоциональных переживаний людей.

**Процедура проведения эксперимента.** Исследование проводится в форме индивидуального эксперимента. Эксперимент начинается со вступительной беседы, в которой экспериментатор объясняет ребенку цель исследования, настраивает его на серьезную работу.

Процесс экспериментирования включает две части. В первой части эксперимента детям предлагается выполнять задания, направленные на исследование значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния. Затем изучается умение детей узнавать эмоции по внешним мимическим и интонационным проявлениям. Таким образом первая часть эксперимента готовит ребенка к выполнению основного задания методики исследования — объяснения эмоциональных состояний людей. Во второй части эксперимента детям предлагается выполнить основное задание по объяснению эмоционального состояния другого человека, а затем задание, направленное на изучение восприятия контекста эмоциональных переживаний другого человека.

Результаты фиксируются в специально разработанных протоколах (см. Приложение 4).

### **1.3.6. Описание выборки**

В эмпирическом исследовании в качестве контрольной группы принимали участие дети с нормальным зрением – учащиеся 1 - 3 классов общеобразовательных школ № 139 и №22 г. Минска, а также Минской педагогической гимназии № 3. Всего было опрошено 90 младших школьников с нормальным зрением (см. Приложение 5, табл. П.5.1).

В экспериментальную группу входили школьники 1-3 классов специализированной школы для слабовидящих детей №188 г.Минска, школ-интернатов для слепых и слабовидящих детей г.Гродно и г.Шклова, а также школы-интерната №2 для детей с нарушениями зрения г. Молодечно. Острота зрения у слабовидящих дети, участвовавших в эксперименте, отмечалась в пределах от 0,05 до 0,2 единиц на лучше видящем глазу с использованием обычных средств коррекции, а также выше (при наличии других нарушений зрения) (см. Приложение 5, табл.П.5.2 и табл.П.5.3). Было опрошено 80 слабовидящих младших школьников (см. Приложении 5, табл. П.5.1).

Всего было организовано 340 экспериментальных ситуаций.

### **1.3.7. Методы статистического анализа**

В данном исследовании для количественной обработки и сравнительного анализа данных используются следующие методы статистического анализа:

1. t-критерий применяется для проверки гипотез о равенстве долей (процентов).

$$t = \sqrt{\frac{N_1 \cdot N_2}{N_1 + N_2}} \cdot \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{pq}}, \text{ где } p = \frac{p_1 \cdot N_1 + p_2 \cdot N_2}{N_1 + N_2}, q = 1-p$$

Расчеты по данному критерию проводились с помощью компьютерной программы STATISTICA for Windows [Computer program manual]. StatSoft, Inc. (1995).

2. корреляционный анализ: коэффициент  $\tau$ -Кендалла дает возможность подсчитать число несовпадений в ранжировках X и Y, констатировать совпадение или инверсию в порядке расположения данных, ранжированных по двум признакам [76].

$$\tau = \frac{P - Q}{n(n-1)/2},$$
 где P – общее число «совпадений», Q – общее число «инверсий».

3.  $\lambda$  - критерий Колмогорова-Смирнова в нашем исследовании используется для сопоставления одного эмпирического распределения с другим эмпирическим распределением. Этот критерий позволяет найти точку, в которой сумма накопленных расхождений между двумя распределениями является наибольшей, и оценить достоверность этого расхождения.

Если различия между двумя распределениями существенны, то в какой-то момент разность накопленных частот достигнет критического значения, и можно признать различия статистически достоверными. В формулу критерия  $\lambda$  включается эта разность. Чем больше эмпирическое значение  $\lambda$ , тем существеннее различия [217].

4. Логлинейный анализ (loglinear) представляет собой метод анализа частот данных, который позволяет исследовать отношения между переменными в таблицах сопряженности. Логлинейный анализ подобен многофакторному дисперсионному анализу, однако здесь все переменные, используемые для классификации, рассматриваются как независимые, а зависимой переменной является количество наблюдений в ячейке таблицы сопряженности. Общая модель логлинейного анализа для случая двух переменных X и Y выглядит так:  $\ln(m_{ij}) = \mu + \gamma_i^X + \gamma_j^Y + \gamma_{ij}^{XY}$ , где  $\ln(m_{ij})$  – натуральный логарифм числа наблюдений в i-ой и j-ой ячейке таблицы сопряженности,  $\mu$  – константа, общая для всех клеток (она равна среднему натуральному логарифму частот во всех ячейках таблицы).  $\gamma_i^X$  – эффект i-ой категории переменной X,  $\gamma_j^Y$  – эффект j-ой категории переменной Y, и  $\gamma_{ij}^{XY}$  – эффект взаимодействия i-ой и j-ой категорий двух переменных. Приве-



денная модель называется насыщенной, поскольку она включает все возможные эффекты и полностью описывает данные.

Этот метод статистического анализа позволяет найти наиболее простое описание данных или проверить гипотезу об адекватности этой простой модели данным. Простые модели получают удалением членов из насыщенной модели. Удаление последнего члена (взаимодействия) из приведенного уравнения позволяет проверить гипотезу о независимости переменных (об отсутствии взаимодействия). Особым классом моделей логлинейного анализа являются иерархические: если в модели допускается взаимодействие более высокого порядка (например:  $X*Y*Z$ ), то должны присутствовать все взаимодействия более низкого порядка и главные эффекты ( $X*Y$ ,  $X*Z$ ,  $Y*Z$ ,  $X$ ,  $Y$ ,  $Z$ ). Иерархический логлинейный анализ обычно используют для отбора наиболее простого описания при разведочном анализе данных. Этот способ анализа является универсальным, т.е. не делается никаких предположений для данных [см. 6].

### **Выводы по первой главе**

1. В отечественной психологии, в соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С.Выготского, процесс развития эмоций человека может рассматриваться как их переход от элементарных эмоциональных реакций на уровень высших психических функций. В процессе онтогенеза происходит историческое развитие эмоций, которое заключается в образовании нового порядка и связей эмоций с другими психическими образованиями и процессами. Понимание ребенком эмоциональных переживаний других людей является важнейшей стороной процесса формирования у него эмоций как высших психических функций.

2. Особенности генезиса эмоциональной сферы у детей с дефицитным развитием являются вторичными нарушениями, приобретаемыми в процессе взросления. У слабовидящих детей наблюдаются сложности во взаимодействии с другими людьми, трудности в приеме и переработке эмоциональной информации, а также отмечается недостаточность словесного опосредования эмоции. Это предполагает появление у этих детей особенностей в понимании эмоциональных состояний других людей.

3. Эмоциональное состояние рассматривается как осознаваемое переживание человеком той или иной предметной эмоции. В предметной эмоции выделяют когнитивный компонент (предметное содержание эмоции) и субъективный компонент (переживание, его внешние и внутренние проявления). Отражательно-оценочная, познавательная, регулирующая и коммуникативная функции эмоций подчеркивают экзистенциальный, бытийный характер эмоций, открывающий реальность существования человека.

4. Моделью понимания эмоциональных состояний других людей является понятийное структурирование, абстрагирование и обобщение существенных

признаков эмоционального состояния: 1) словесного обозначения эмоционального состояния, 2) причин возникновения эмоции, 3) последствий переживания эмоции, 4) внешних проявлений эмоционального состояния. Условия понимания эмоциональных состояний других людей при его изучении включают в себя текстовую представленность эмоций и возможность осуществления сопереживания, помогающего проникнуть в контекст эмоциональных переживаний другого человека.

5. В схеме исследования понимания эмоциональных состояний других людей центральную часть занимает изучение качества объяснения эмоционального состояния другого человека. Дополнительными частями схемы исследования являются: 1) изучение усвоения слов, обозначающих эмоциональные состояния; 2) изучение узнавания эмоциональных состояний по мимическим и интонационным проявлениям; 3) изучение умения воспринимать контекст эмоциональных переживаний других людей.

6. Ведущим методом исследования является формирующий эксперимент, который заключается в моделировании процесса понимания эмоциональных состояний других людей детьми в младшем школьном возрасте. Методика исследования представляет систему из восьми заданий, построенную в соответствии с основным методом исследования и на основе схемы исследования.

## Глава 2

### Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками

#### 2.1. Объяснение эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками

В ходе эмпирического исследования на основании объяснений эмоциональных состояний других людей у младших школьников с нормальным зрением и у их слабовидящих сверстников были зафиксированы определенные структуры знаний об эмоциональных состояниях людей, а также изменения в соотношении этих структур на протяжении младшего школьного возраста.

Анализ и обобщение ответов, полученных при выполнении детьми задания «Объяснение эмоционального состояния», производились по двум направлениям:

1. Рассмотрение **структурированности** понятийных признаков эмоционального состояния, при котором отмечалось:
  - а) наличие выделяемых признаков эмоционального состояния;
  - б) порядок расположения этих признаков.
2. Определение уровня **обобщенности** признаков эмоционального состояния.

##### 2.1.1. Структуры знаний в объяснениях эмоциональных состояний людей

Дифференциация объяснений по первому направлению осуществлялась при оценке соответствия ответов испытуемых тем вопросам, которые предлагались экспериментатором в задании «Объяснение эмоционального состояния»:

- 1) Что почувствовал главный герой рассказа? – обозначение ■
- 2) Почему он это почувствовал, объясни? – причины ◆
- 3) Какое у него выражение лица, поза, голос в этом состоянии, опиши? – описание ●
- 4) Придумай небольшое продолжение к рассказу: что могло произойти потом, что сделал главный герой в таком настроении? – последствия ▲

Таким образом, с помощью системы вопросов в объяснениях испытуемых выявлялась структурированность знаний об эмоциональных состояниях. В ответ на предлагаемые вопросы дети не всегда давали такие ответы, которые прямо соответствовали содержанию вопроса, а выдавали сведения, отвечающие другим компонентам структуры знаний об эмоциях, как бы «отвечающие на другие вопросы». Детям предлагалось высказать свои знания в следующем порядке:

■ — обозначение    ◆ — причины    ● — описание    ▲ — последствия

Испытуемые могли проявить свои знания в подобной последовательности только в том случае, когда у них уже сформированы общезначимые содержания задаваемых вопросов. В противном случае они отвечали согласно собственным представлениям об эмоциональном состоянии человека, находящегося в обозначенной ситуации.

Развитие структурированности и обобщенности знаний об эмоциях в объяснениях детей соотносится с представлениями Л.С. Выготского и его сотрудников о развитии понятий у детей (Л.С. Выготский, Ж.И.Шиф, см. [50]). Л.С. Выготский подчеркивает, что «различная структура обобщений означает различный способ отражения действительности в мысли» [50, с.290]. В.В. Давыдов, А.В. Захарова, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др. отмечают, что для детей младшего школьного возраста характерно комплексное мышление. Выготский говорит о том, что «обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов, или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлениях ребенка, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами» [50, с.139]. При таком типе мышления дети только начинают выстраивать иерархичность понятийных признаков предметов и в основном они видят единообразные, фактические связи, открываемые в непосредственном опыте.

На основании результатов выполнения детьми задания «Объяснение эмоционального состояния» были выделены четыре типа объяснений, основывающихся на различных структурах знаний об эмоциональных состояниях. В таблице 2.1 представлены количественные данные по выделенным типам объяснений эмоций и структурам знаний, стоящих за ними.

Таблица 2.1

## Типы объяснения эмоциональных состояний (%)

	отказ		1 тип диффузный комплекс ■◆▲-◆◆▲-■▲		2 тип переходная структура ▲-◆-■-▲		3 тип псевдопонятие ■-◆-●-▲		4 тип редуцированное псевдопонятие ■-◆-▲■▲	
	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в
1 класс	0,0	1,2	2,0	24,8	41,3	38,4	54,3	28,0	2,3	7,6
2 класс	0,7	2,4	0,0	14,4	15,0	17,6	82,3	44,8	2,0	20,8
3 класс	0,0	0,7	0,0	4,0	3,3	15,7	94,0	66,3	2,7	13,3

**Первый тип** объяснения отражает организацию знаний об эмоциональном состоянии в виде *диффузного комплекса* (Л.С. Выготский, см. [50, с.146]). Схематически структура этого объяснения выглядит следующим образом (заштри-

хованные области означают неразборчивость, слитность признаков эмоционального состояния):



В таком типе объяснения отмечается смешение различных признаков эмоций в произвольном порядке, их слияние и недифференцированность. Существенной чертой подобной организации знаний является то, что «признак, ассоциативно объединяющий отдельные конкретные элементы и комплексы, диффундирует, становится неопределенным, разлитым, смутным. В результате этого образуется комплекс, объединяющий с помощью диффузных неопределенных связей наглядно-конкретные группы образов и предметов» [50, с.146]. В *диффузном комплексе* знания об эмоциональном состоянии человека находятся вне иерархического упорядочения, все понятийные признаки имеют одинаковую значимость и располагаются линейно, поэтому являются взаимозаменяемыми. Знания об эмоциях еще не концентрируются вокруг одного собирающего признака – словесного обозначения эмоции, а диффундируют, проявляются в произвольном порядке. Это и определяет *трудности в структурировании знаний* об эмоциональных состояниях человека. Не смотря на то, что экспериментатор задает порядок объяснения эмоционального состояния, ребенок не может придерживаться этого порядка, поскольку его знания не систематизированы. В связи с этим, в ответ на вопрос экспериментатора у ребенка ассоциативно всплывают и проявляются все существующие знания об эмоции. Создается впечатление, что имеющиеся у ребенка знания об эмоциональном состоянии героя рассказа выражаются самопроизвольно. В таком объяснении отмечается выпадение некоторых признаков эмоционального состояния, их слияние, внезапный переход одного признака к другому, возвращение, перемена их местами. Нередко наблюдается повторение детьми эмоционально взволновавших эпизодов предложенного рассказа, искажение описанной ситуации. Дети часто не могут описать внешние проявления эмоциональных состояний и последствия переживания определенной эмоции. Трудности описания внешних выражений эмоции вызывают у детей попытки заменить их причинами ее возникновения. При таком типе ответа наблюдается также смешение испытываемыми причинами возникновения эмоциональных состояний со следствиями переживания этих эмоций. Примеры целостных ответов, отражающих диффузный комплекс:

«Ему жалко, хотелось взять – хотел завести свою собаку – это было грустно – взял собачку, полечил, она всегда у него жила, весело» (Татьяна М., слабовид., 3 кл.).

«Он почувствовал страх – потому, что он увидел машину и подумал, что попадет под машину, и закричал – поднялись брови – он попал под машину». (Антон К., слабовид., 3 кл.).

«Ему жалко было, — потому, что щенок промочил лапу (искажение) — плакал грустно – плакал сильно очень» (Екатерина К., слабовид., 1 кл.).

«Он почувствовал грусть, — потому, что машина выехала и мячик раздавила — грустно — потом Юра испугался и заплакал». (Мария К., слабовид., 2 кл).

«Он почувствовал обиду, — потому, что щенка пожалел, — у него был грустный вид, — мальчик взял щенка и отнес домой» (Мария К., слабовид., 2 кл).

«Она почувствовала, что этому мальчику стыдно так делать, — она побледнела: почему не отдают? — мальчик не отдал ручку» (Наташа Р., слабовид., 2 кл).

«Грусть – Дима боялся, что его мама заругает – лицо очень грустное, красное, потому что стыдно – он побежал в другую комнату играть» (Аня В., слабовид., 1 класс).

В *диффузном комплексе* слово, обозначающее эмоциональное состояние, не фиксирует конкретную, определенную эмоциональную реальность, а представляет собой только указание на отношение объясняемого явления к сфере эмоциональных переживаний. Здесь *слово* еще не структурирует признаки эмоционального состояния. Оно является только одним из признаков эмоции, при этом не конкретным, а расплывчатым, чрезмерно общим: «ну, в общем, грусть», «или грусть, или радость». Ребенок может переходить от одного определения эмоции к другому, даже противоположному. В связи с этим, в первом типе объяснения дети испытывают затруднения при определении эмоционального состояния главного героя. Так, определение эмоционального состояния может оказаться на месте последствия переживания эмоции. Наблюдаются специфические трудности при назывании эмоционального состояния, например, обращение сразу к двум различным определениям: «Он почувствовал, что его мама будет лупить – плакал – это грусть или радость» (Катя К., слабовид., 1 кл.). Отмечаются варианты изменения испытываемым своих определений эмоционального состояния героя рассказа по ходу его объяснения. Например: «Она почувствовала *грусть* – брат ручку забрал, почувствовала *злость* – у нее был *удивительный* голос – она *обиделась*, собралась и ушла» (Ира П., слабовид., 1 кл.); «эта собака ранена, ему стало *грустно* – он *удивился* – взял погладил» (Алексей Ц., слабовид., 2 кл.). При таком типе объяснения также возможна интерпретация детьми предложенной ситуации без попытки определения эмоционального переживания и его проявления, например: «Она чувствовала, что надо не пропустить то, что учительница рассказывала – вид у нее был, что надо учителя слушать – слушала внимательно, ее вызвали и поставили “5”» (Алексей С., слабовид., 3 кл.). В *диффузном комплексе* сложности, противоречия в обозначении эмоционального состояния имеют место в связи с тем, что эти обозначения еще не рассматриваются детьми как частные случаи единого общего понятия [50, с.285].

В *диффузном комплексе*, по сути дела, еще не наблюдается действующей структурированности знаний об эмоциональном состоянии. Имеет место лишь набор некоторых сведений об эмоциях человека. В ответах младших школьников с нормальным зрением диффузный комплекс встречается очень редко, только в 2% ответов первоклассников. В то время как у слабовидящих детей объяс-

нения эмоционального состояния людей, основанные на диффузном комплексе, наблюдаются на протяжении всего младшего школьного возраста (см. табл.2.1). Это указывает на то, что младшие школьники с нарушенным зрением изначально находятся на более раннем этапе развития структурированности знаний об эмоциональных состояниях человека. Это приводит к дальнейшему замедлению темпа формирования у слабовидящих детей четко структурированной, иерархизированной системы знаний об эмоциях человека. Однако у слабовидящих детей на протяжении младшего школьного возраста отмечается значимое уменьшение объяснений первого типа, основанных на диффузном комплексе (различия между классами статистически достоверны по t-критерию: 1 и 2 классы –  $p < 0,0036$ ; 2 и 3 классы –  $p < 0,001$ ).

Во **втором типе** объяснения наблюдается выстраивание достаточно устойчивой и повторяемой структуры знаний об эмоциональных состояниях. Однако эта структура своеобразна, ее содержание отличается от структуры, задаваемой экспериментатором. Дети четко разграничивают отдельные признаки понятия эмоционального состояния, но эти признаки имеют у них иное местоположение, и, вероятно, выполняют иную содержательную функцию при понимании эмоционального состояния человека. Условно эта структура было названа **переходной**.

Схематически **переходная структура** выглядит таким образом:



Упорядоченность знаний об эмоциональных состояниях в **переходной структуре** имеет устойчивое своеобразие. Примеры целостных ответов:

«Вася почувствовал, что потом его в школе будут ругать, – потому что (*повтор рассказа*) – он был скучным и грустным, – потом он рассказал учительнице и она его пожалела» (Таня А., норма, 1 класс).

«Он почувствовал, что мама отругает его, когда уйдут гости, – потому что (*повтор рассказа*) – он покраснел, ему было плохо, гостям неприятно, – когда ушли гости, мама его отругала и не стала разговаривать» (Марина Ч., норма, 1 кл.).

«Он почувствовал, что хорошо, что он заберет щенка и у него будет собака — потому что (*повтор рассказа*) – он выглядел хорошо – Олег взял щенка и вылечил ему лапку» (Марина Ч., норма, 1 кл.).

«Он почувствовал, что какое-то будет несчастье, – потому что он видел: машина ехала — тогда он вот так испугался, – мальчик остановился, подождал, пока проедет машина, а потом побежал за мячом» (Лиза Л., норма, 1 кл.).



«Он почувствовал, что учительница будет его ругать и поставит “2”, — потому что (*повтор рассказа*) — он был злой такой, — он больше никогда не гулял с братом, не разговаривал» (Саша Л., слабовид., 2 кл.).

«Он почувствовал, что с ним не будет играть никто, — потому что (*повтор рассказа*) — он был грустный, — потом у него спросили, какие он оценки получает» (Настя М., норма, 2 кл.).

«Она почувствовала, что будет много знать, — потому что (*повтор рассказа*) — радостно выглядела, — Оля хорошо училась и окончила школу с золотой медалью» (Данила Г., норма, 2 кл.).

«Он почувствовал, что это брат его сделал, — потому что (*повтор рассказа*) — он рассердился — Вася завел новую тетрадку» (Павел А., норма, 2 кл.).

На основании приведенных примеров переходной структуры можно заметить, что в этой структуре наблюдается особая форма определения эмоционального состояния человека, которая скорее является продолжением описываемой ситуации. Т.е. в ответ на вопрос экспериментатора: «что почувствовал главный герой?» (что подразумевает называние, определение эмоционального состояния словом) дети предлагают продолжение описанной ситуации, последствия ее проживания, высказывают свои размышления по поводу последующей ситуации. Например: «Юра почувствовал, что мяч у него лопнет» — ситуация испуга (Саша К., норма, 1 кл.), «Сережа почувствовал, что мама его похвалит» — ситуация радости (Вероника Ч., норма, 1 кл.), «Дима подумал, что его будут ругать» — ситуация стыда (Алеша С., норма, 1 кл.) и т.д.

Во **втором типе** объяснения эмоционального состояния выделение детьми причин возникновения эмоционального состояния у главного героя рассказа происходит преимущественно через воспроизведение всей описанной ситуации без акцентирования тех составляющих ситуации, которые имеют большое значение для возникновения обозначенного эмоционального состояния.

В этом типе ответа наблюдается отсутствие детализированного описания внешних проявлений эмоции: дети дают такое описание проявлений эмоциональных состояний, которое скорее можно назвать определением эмоционального состояния. Например, «он почувствовал, что мяч у него лопнет — *Юра выглядел испуганно*», «он почувствовал, что мама его похвалит — *он был веселым*». Т.е. наблюдается смещение определения эмоции, оно выступает в структуре знаний ребенка об эмоциональном состоянии в качестве описания проявлений эмоционального состояния. Такое описание-определение может дополняться детьми показом особенностей мимики при переживании данной эмоции с помощью собственного лица, реже с помощью интонации своего голоса.

Следствия переживания того или иного эмоционального состояния во втором типе объяснения обычно выступают в виде описания продолжения ситуации без активного участия переживающего героя, например: «Дима был наказан» (ситуация стыда), «Сережу похвалила мама» (ситуация радости). Наблюдаются также описания последующей ситуации с более активным участием главного ге-



роя, где последствия представлены нечетко относительно описанной в рассказе ситуации, чрезмерно удалены во времени. Например: «Оля училась хорошо, а потом стала ученым» (ситуация интереса; Алеша С., норма, 1 кл.), «Сережа всегда стал так хорошо учиться и получил высшее образование» (ситуация радости; Женя Д., норма, 2 кл.). Можно заметить, что такие чрезмерно удаленные во времени последствия переживания обозначенного эмоционального состояния представляют собой стереотипы, передающие социально одобряемый образ жизни и поведение.

В *переходной структуре* слово, обозначающее эмоциональное состояние, продолжает выступать в качестве одного из рядовых признаков эмоционального состояния, однако оно является уже конкретизированным, относящимся к определенной эмоции. Л.С. Выготским и его сотрудниками при исследовании процесса формирования понятий было зафиксировано, что ребенок долгое время рассматривает слово как одно из свойств вещи [49, с.630-631]. Вследствие этого *переходная структура* признаков эмоционального состояния, хотя и представляется достаточно четко упорядоченной (в отличие от диффузного комплекса), однако еще не является иерархизированной. В связи с этим в *переходной структуре* знаний об эмоциях ведущим связеобразующим элементом является не слово, а *ситуация*. При наличии подобной структуры ребенок воображает ситуацию от начала до некоторого логического конца, и только в этом случае он может осознать эмоциональное состояние переживающего субъекта. Такое понимание детьми эмоционального переживания в младшем школьном возрасте соотносится с содержанием понятия «обобщение переживания». У детей на этом этапе еще не сформирована понятийная структура знаний, необходимая для глубокого и обобщенного понимания эмоционального состояния («интеллектуализации аффекта»), но вместе с тем наблюдается умение целостно осознавать его путем предвидения последствий той или иной эмоциогенной ситуации. Ребенок еще не умеет произвольно регулировать свое поведение соответственно эмоциональному переживанию, однако этап «обобщения переживаний» является необходимой ступенью для формирования в дальнейшем способности регулировать свое поведение с опорой на эмоциональные переживания.

Второй тип объяснения эмоциональных состояний, основывающийся на *переходной структуре*, представлен в ответах детей обеих групп сходными количественными данными (различия достоверны только в ответах учащихся 3-х классов: учащиеся с нормальным зрением 3,3%, слабовидящие третьеклассники 15,7% —  $p < 0,0001$ ). С одной стороны, на протяжении младшего школьного возраста наблюдается заметное снижение количества такого рода ответов в обеих группах испытуемых. С другой стороны, у слабовидящих детей в третьем классе отмечается замедление тенденции снижения, выход на «плато» (см. Приложение 7, рис.П.7.1.) Подобное замедление говорит о трудностях в осуществлении

иерархизации в структуре знаний об эмоциях, которая происходит в связи с активным участием словесного опосредования. Возможно также, что у слабовидящих младших школьников существует необходимость более долгого сохранения переходной структуры в связи с ее естественным переходным характером от диффузного комплекса к псевдопонятию.

**Третий тип** объяснения отражает структуру знаний об эмоциональных состояниях людей соответствующую *псевдопонятию*. Л.С. Выготский представляет псевдопонятие как «обобщение, которое могло бы возникнуть на основе понятия, но реально у ребенка оно возникает на основе комплексного мышления, на основе конкретных, фактических наглядных связей, на основе простого ассоциирования. Ребенок строит ограниченный ассоциативный комплекс» [50, с.148]. По форме псевдопонятие совпадает с понятием, в связи с этим структура ответа ребенка соответствует задаваемой экспериментатором структуре вопросов.



В этом типе объяснения дети отвечают с опорой на структуру знаний об эмоциях, близкую к понятийной, в основе которой лежат ситуативные и ассоциативные связи, что является характерным для детей младшего школьного возраста. При объяснении третьего типа у детей отмечается четкая *структурированность знаний* об эмоциях человека в том виде, на который вызывает экспериментатор. Дети разграничивают понятийные признаки эмоционального состояния, и содержание их ответов соответствует содержанию вопроса. Структура ответа в этой форме отражает в основных чертах понятие эмоционального состояния, которое у взрослого человека присутствует в обобщенном виде. Отмечается постепенное увеличение степени обобщенности признаков эмоционального состояния, что выражается в качестве тех знаний, которые проявляются в ответ на вопрос экспериментатора. Примеры целостных ответов:

«Ему было радостно, – потому что он получил хорошую отметку, – у него было радостное лицо, – смотрел в тетрадку на пятерку» (Аня К., норма, 1 кл.).

«Она почувствовала, радость и удивление, – потому что не видела еще такого зеленого кота, – она остановилась, вскрикнула, – взяла домой и вымыла» (Вика С., норма, 2 кл.).

«Он почувствовал стыд, – потому что не послушался, а любил очень сладкое, – стоял с опущенной головой, ничего не говорил, молчал, – Дима извинился, мама его отругала, с тех пор он не хотел есть много сладкого» (Таня Ч., норма, 3 кл.).

В *псевдопонятии* слово, обозначающее эмоциональное состояние, начинает вбирать в себя и организовывать признаки эмоции. Дети четко определяют эмоциональное состояние и, в соответствии со словесным обозначением, раскрывают причины и следствия переживания эмоционального состояния, описывают его признаки. В связи с тем, что слово собирает признаки эмоционального

состояния в иерархизированную структуру, становится возможным сопоставление и сравнение эмоциональных состояний, нахождение общего и различного между ними, создания гибкой понятийной системы.

На протяжении младшего школьного возраста в обеих группах испытуемых наблюдается четкая динамика увеличения третьего типа объяснения эмоционального состояния, отражающего структуру знаний об эмоциях в виде *псевдопонятия* (см. Приложение 7, рис. П.7.2, коэффициент корреляции  $\tau=0,710$ , при  $p<0,01$ ). Однако у слабовидящих детей количество подобных структур существенно меньше, чем в норме (см. табл.2.1) (различия значимы по t-критерию,  $p<0,0001$ ). Это может говорить о том, что у слабовидящих младших школьников развитие иерархизированной структуры знаний об эмоциональных состояниях человека несколько запаздывает по сравнению с нормой. Л.С. Выготскому и его сотрудникам экспериментально удалось показать, что при одной структуре знаний могут существовать различия в общности понятий. «Различные отношения общности определяют и различные типы возможных для данного уровня мышления операций», отмечает Л.С. Выготский [50, с.290]. В структуре знаний об эмоциональных состояниях, организованной в виде *псевдопонятия* присутствуют разные *уровни обобщений*, которые будут рассмотрены в следующем разделе (см. раздел 2.1.3.). У слабовидящих детей на фоне замедленного формирования псевдопонятийного структурирования знаний об эмоциях, существуют также существенные особенности в развитии обобщенности знаний об эмоциях.

**Четвертый тип** объяснения эмоционального состояния представляет собой специфический ответ, в котором выстраивается структура признаков эмоционального состояния в виде псевдопонятия, однако наблюдается «потеря» одного из них – описания внешних проявлений эмоционального состояния. Структуру знаний, стоящую за четвертым типом объяснения, можно обозначить как *редуцированное псевдопонятие*.



В *редуцированном псевдопонятии* имеет место *упрощение структуры* знаний об эмоциональных состояниях. Особенно часто упрощенная структура встречается в объяснениях слабовидящих младших школьников (см. табл.2.1). В таких объяснениях отмечается слияние отдельных понятийных признаков эмоциональных состояний: внешнего выражения эмоции и ее последствий, выраженных в поведении переживающего человека. В этом типе объяснения у детей наблюдаются значительные затруднения в выделении и вербализации внешних проявлений эмоционального состояния человека, попытки заменить их описанием последствий переживания этого эмоционального состояния, последующей ситуацией. Например: Как выглядел мальчик, когда он радовался? – «Сказал родителям, что получил “пять”» (Дима Ф., слабовид., 3 кл.).

Как выглядел мальчик, когда он злился? – «Брат прятался, а Вася ходил искать и ругал его» (Оля Ч., слабовид., 2 кл.).

Как выглядел мальчик, когда он испугался? – «Испугался, схватил мяч и побежал» (Женя Ч., слабовид., 1 кл.) и т.п.

Можно отметить, что подобная упрощенная структура встречается практически только среди объяснений слабовидящих детей. Наибольшее количество четвертого типа объяснения встречается у слабовидящих второклассников (20,8%). Появление этой специфической структуры связано, скорее всего, с особенностями зрительного восприятия слабовидящими детьми внешних проявлений эмоциональных состояний. Трудности в восприятии внешних проявлений эмоциональных состояний людей, их недостаточная вербализация могут приводить к тому, что дети пропускают их и фиксируют в качестве проявлений эмоционального состояния человека его последующее поведение.

Появление редуцированного псевдопонятия у слабовидящих младших школьников настораживает в связи с тем, что «неадекватность субъективного образца, его противоречие объективной реальности не препятствует формированию понимания, но может приводить к появлению у человека искаженного понимания действительности» [211, с.11-12], кроме того, специфика накопленных схем определяет негибкость, однобокость понимания [121, с.26].

Таким образом, в объяснениях эмоциональных состояний других людей младшими школьниками с нормальным и нарушенным зрением прослеживается четыре варианта структурирования знаний об эмоциях людей. Наблюдение за детьми обеих групп при выполнении данного задания показало также, что слабовидящие младшие школьники показывают следующие особенности в процессе объяснения эмоциональных состояний других людей. Во-первых, в процессе называния, обозначения словом эмоционального состояния героя рассказа слабовидящие дети часто как бы перебирали известные им слова, подбирая адекватное для данной ситуации обозначение, например: «это не злость, не грусть, не страх, а! – это стыдно». Во-вторых, в ходе выполнения данного задания слабовидящие дети показали трудности вербализации внешних проявлений эмоций, что проявилось не только в искажении структуры знаний об эмоциях, но и в снижении качества предложенных описаний. В-третьих, у младших школьников с нормальным зрением отмечалось обращение к собственному опыту переживания подобных эмоций, они как бы пытались наладить диалог имеющихся у них знаний с событиями, изложенными в рассказе. Это явление очень редко встречалось у слабовидящих детей.

### 2.1.2. Уровни обобщенности понятийных признаков эмоционального состояния в объяснениях младших школьников

Дифференциация ответов по степени обобщенности признаков эмоционального состояния проводилась среди объяснений эмоциональных состояний, структурированных в виде *псевдопонятия*. Выделение уровней обобщенности понятийных признаков эмоциональных состояний в псевдопонятии, осуществлялось на основании теории деятельности А.Н. Леонтьева. Эмоции, по мнению Леонтьева, релевантны именно деятельности, а не входящим в ее состав процессам. Углубление понимания эмоциональных состояний людей может происходить на основе выявления их взаимосвязи с внутренними детерминантами жизненной активности человека, мотивами, имеющимися у переживающего субъекта. «Связь событий с мотивами непосредственно сигнализируется возникающими у человека эмоциональными переживаниями», – отмечает А.Н. Леонтьев [138, с.167]. В связи с этим углубление понимания эмоциональных состояний людей приводит к осмыслению внеситуативных связей, относящихся к внутренним детерминантам деятельности переживающего человека. Анализ объяснений и осмысление их с помощью представлений теории деятельности А.Н. Леонтьева приводит к выделению следующих уровней обобщенности понятийных признаков эмоционального состояния в псевдопонятии (см. табл. 2.2).

Таблица 2.2

Уровни обобщенности понятийных признаков эмоционального состояния

уровни	■ - обозначение	◆ - причины	● - описание	▲ - последствия
1	обозначение ЭС не абстрагировано от субъекта	ситуативно-предметные	невербализованная демонстрация внешних проявлений эмоций; обозначение выражения лица и голоса	ситуативно-предметные
2	абстрагированное обозначение ЭС	предметно-деятельностные	краткое вербализованное описание внешних проявлений ЭС	предметно-деятельностные
3	абстрагированное и уточненное, дифференцированное обозначение ЭС	побудительно-деятельностные	развернутое вербализованное описание проявлений ЭС с употреблением различных выражений	побудительно-деятельностные

На основании различий в качестве знаний проявляемых в одной и той же структуре псевдопонятия выделяются уровни обобщенности псевдопонятия. Количественные данные *псевдопонятий* различных уровней обобщенности представлены в таблице 2.3 в процентном соотношении с общим количеством ответов по заданию «Объяснение эмоциональных состояний».

Таблица 2.3

## Уровни обобщенности псевдопонятия (%)

	1 уровень <i>ситуативно-предметный</i>		2 уровень <i>предметно-деятельностный</i>		3 уровень <i>побудительно-деятельностный</i>	
	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в
<b>1 класс</b>	46,7	28,0	7,0	0,0	0,7	0,0
<b>2 класс</b>	62,0	40,0	19,7	4,8	0,7	0,0
<b>3 класс</b>	42,0	58,7	43,0	7,7	9,0	0,0

### 1. Ситуативно-предметный уровень обобщенности псевдопонятия.

На этом уровне дети отделяют эмоциональное состояние от ситуации возникновения и обозначают его соответствующим словом. Однако это *словесное определение* не отделено от переживающего субъекта и является выражением внутреннего состояния героя рассказа. Например: «ему жалко», «она удивляется», «почувствовал так нехорошо, ему стыдно», и т.п. Возможны неадекватные определения эмоционального состояния человека, что связано с осмыслением не целостной эмоциогенной ситуации, а только некоторого ее фрагмента. Т.е. в этом случае ребенок упрощает целостную ситуацию, выделяя лишь некоторую ее знакомую часть. Например: «Дима обиделся – потому, что ему не дали попробовать, а уже будут ругать» (ситуация стыда за нарушение запрета попробовать пирог; Алексей С., норма, 1 кл.), «Олег обрадовался – потому, что нашел щенка» (ситуация жалости к больному животному; Глеб Г., норма, 1 кл.) и т.д.

*Причины* возникновения эмоционального состояния на первом уровне обобщенности ребенок связывает с конкретной ситуацией, но в то же время он отделяет их от состояния человека. На этом уровне уже намечается акцентирование предмета в предложенной ситуации наиболее тесно связанного с возникновением у главного героя определенного эмоционального переживания. Например: «Юра испугался, потому что *машина* внезапно появилась» (Лена Ш., норма, 2 кл.); «Света обиделась, потому что брат *ручку* не отдал» (Маша З., норма, 2 кл.).

Описание проявлений эмоциональных состояний представляет собой при этом типе ответов производное прилагательное от слова-определения эмоции, отнесенное при этом к мимике или голосу героя рассказа, т.е. наблюдается привязка определения эмоции к тому или иному каналу выражения эмоции, без дифференциации особенностей этого выражения, например: «радостное лицо», «грустный голос» и т.п.

Следствия переживания эмоционального состояния представляются в псевдопонятии первого уровня в связи с ситуацией возникновения эмоции, хотя уже возможно подчеркивание изменений, происходящих с эмоционально значимым *предметом* в описанной ситуации. Например, в ситуации осознания обиды за

украденную ручку предполагаемые следствия переживания заключаются в том, что «потом папа купил ей *еще одну ручку*» (Аня К., норма, 1 кл.); переживание грусти по поводу сбежавшего хомяка приводит к предложению следующего продолжения ситуации — «и наконец-то *хомяк* нашелся» (Алеша С., норма, 1 класс).

Примеры целостных ответов:

«Жалко, – потому что *ее подарок* убежал, – жалкое лицо, – ей через год подарили *еще одного*» (Аня К., норма, 1 кл.).

«Грустно, – потому что *ее ручку* украл Миша, – лицо было грустное и жалостное, – потом папа купил ей *еще одну ручку*». (Аня К., норма, 1 кл.).

«Ему стало стыдно, – потому что он съел *кусочек пирога*, – стыдливое лицо, – хотел, чтобы *кусочек* опять *был на месте*» (Аня К., норма, 1 кл.).

«Грустно, – потому что ему не было весело, – на глазах слезы, – попросил разрешения *сходить на улицу* погулять» (Алексей Ц., слабовид., 3 класс).

Прослеживаются существенные различия в динамике развития псевдопонятий первого, *ситуативно-предметного* уровня обобщенности знаний об эмоциях людей у детей с нормальным зрением и у их слабовидящих сверстников (см. табл.2.3, Приложение 7, рис. П.7.3). В норме максимальное количество псевдопонятий первого уровня обобщенности наблюдается у учеников вторых классов (62%), а в третьем классе псевдопонятия этого уровня встречаются реже (42%) (различия достоверны по t-критерию,  $p < 0,0001$ ). В то время как у слабовидящих младших школьников только к третьему классу наблюдается наибольшее количество таких ответов (58,7%). Это дает основания предположить, что развитие обобщенности признаков на первом, *ситуативно-предметном* уровне происходит у слабовидящих младших школьников с запаздыванием и достигает пика только к третьему классу (различия между 1 и 2 классами достоверны по t-критерию при  $p < 0,005$ , между 2 и 3 классами при  $p < 0,0001$ ).

## 2. Предметно-деятельностный уровень обобщенности псевдопонятия.

Здесь наблюдаются следующие прогрессивные изменения в качестве обобщения проявляемых знаний об эмоциях. Дети четко выделяют определение эмоционального состояния, оно уже не выглядит как описание состояния человека, а выражается в определенном слове. Например: «что почувствовала Оля?» – «она почувствовала *интерес*».

Компоненты структуры становятся более ясно описанными, в большей мере абстрагированными от ситуации и обобщенными. Так, при определении причин возникновения эмоционального состояния дети выделяют более сложные составляющие, связанные с особым предметным содержанием ситуации и деятельностью переживающего героя рассказа. Например: «удивление – потому, что *котенок зеленый*, она такого *еще не видела*» (Рома Г., норма, 2 кл.), «стыд –



съел *пирог, поступил так плохо*» (Лена П., слабовид., 3 кл.), «грусть – потому, что *хомяк* пропал, ее *домашний любимец*» (Юля Г., норма, 3 кл.).

Описание проявлений эмоционального состояния усложняется и дифференцируется, происходит частичная вербализация внешних проявлений эмоций. Выделяются характерные особенности проявления того или иного эмоционального состояния. Например: злость – «Вася сжал кулаки, у него был гневный голос» (Артем Л., норма, 2 кл.), стыд – «Дима покраснел, опустил руки, голову, молчал» (Лена Ш., норма, 2 кл.), радость – «Сережа улыбался, глаза искрились от радости» (Юля Г., норма, 3 кл.) и т.п.

Последствия эмоции, описываемые детьми на втором уровне обобщенности псевдопонятия, также дифференцируются. Они начинают все более отчетливо соотноситься с особенностями предмета эмоции и проявляться в изменении деятельности переживающего субъекта. Например: интерес – «когда закончились уроки, Оля пошла домой и *рассказала услышанное* маме» (Даша М., норма, 3 кл.), стыд – «Дима *извинился*, сказал, что это не повторится, и *предложил испечь* для гостей *другой пирог*» (Сергей М., норма, 3 кл.) и т.п.

Примеры целостных ответов:

«Он почувствовал радость, – потому что *наконец-то* получил эту “пятерку”, – улыбался, прыгал от радости, – пошел быстрее домой *показывать* отметку» (Ян П., норма, 2 класс).

«Испуг, – потому что он *хотел* взять мяч и *увидел* машину, – испуганно раскрыл рот, – он *пошел назад и подождал*, когда проедет машина» (Юлия Т., норма 2 класс).

«Интерес, – потому что она же *не знала*, что там, в Африке, – внимательно слушала, не отводила глаз, – после урока *она рассказала*, что нового услышала» (Вика М., норма, 2 класс).

Изменение количества ответов, отражающих псевдопонятие второго, *предметно-деятельностного* уровня обобщенности, имеет сходную динамику развития в обеих группах испытуемых (см. Приложение 7, рис. П.7.3.). Однако у слабовидящих младших школьников псевдопонятия второго уровня обобщенности отмечаются только в ответах учеников второго класса, и их количество значительно меньше, чем в норме (различия по t-критерию значимы при  $p < 0,05$ ). Это позволяет высказать предположение о том, что у третьеклассников с нормальным зрением идет активное развитие псевдопонятия об эмоциональных состояниях на уровне предметно-деятельностного обобщения. В то время как у слабовидящих детей на этом возрастном этапе только начинает зарождаться обобщенность понятийных признаков этого уровня.

**3. Побудительно-деятельностный** уровень обобщенности псевдопонятия.

На этом уровне фиксируется наиболее обобщенный характер знаний об эмоциональных состояниях. В объяснениях, отражающих структуру псевдопонятия побудительно-деятельностного уровня, кроме четкого и адекватного определения эмоции соответствующим словом, могут наблюдаться также *составные*



*определения* эмоционального состояния. Однозначно определить эмоциональное состояние достаточно сложно, поскольку оно имеет свои нюансы, схожести с другими эмоциональными состояниями, может включать некоторые из них в себя (например: грусть и скука, радость и гордость, стыд и испуг, интерес и радость и т.п.), поэтому, используя составные определения, испытуемый старается уточнить обозначение эмоции.

При определении причин возникновения эмоциональных состояний на третьем уровне обобщения дети начинают обращать внимание на деятельность переживающего человека, а также на возможные мотивы этой деятельности. Причины возникновения эмоциональных состояний обобщаются и начинают приобретать вид устойчивых смысловых образований. Например: «радость – потому, что Сережа столько *старался*, и у него *получилось*; все-таки *смог*» (Аня Д., норма, 3 кл.); «интерес – потому, что ей *очень хотелось узнать* новое о других странах», «стыд – Дима *нарушил запрет*», «злость – потому, что мальчик *столько трудился, старался*, а все оказалось напрасно» (Юля Г., норма, 3 кл.); «обида – ведь она же *доверила*» (Саша Б., норма, 3 кл.).

На этом уровне описание проявлений эмоции еще более дифференцируется, становится подробным и более специфичным, а также наблюдается применение особых устойчивых образных выражений для описания проявления эмоционального переживания. Например: «удивление – Маша открыла рот, растопырила глаза, ничего не слышала вокруг, выронила из рук скакалку», «страх – он закричал; не знал, что делать, *остолбенел*», «радость – сияющие глаза, *улыбка до ушей*», «скука – он выглядел и чувствовал себя *как сонная муха*». В таких образных выражениях сочетаются внешние проявления и внутренние переживания эмоционального состояния в их сложном взаимодействии.

При выделении следствий переживания эмоциональных состояний испытуемые акцентируют внимание на изменении деятельности и побуждения к деятельности (мотивированности) субъекта, переживающего определенное эмоциональное состояние, указание на интенции к изменению положения, началу новых действий. Например: «интерес – Оля *захотела подготовить* дополнительный материал по этой теме и *подготовила*», «стыд – Дима понял, как *получается, если не слушаешь маму*», «скука – Алеша начал *искать* для себя какое-нибудь занятие».

Примеры целостных ответов:

«Он почувствовал *стыд*, – потому что *не послушался*, а *любил* очень сладкое, – стоял с опущенной головой, ничего не говорил, молчал, – Дима *извинился*, мама его отругала, с тех пор он *не хотел есть много сладкого*» (Таня Ч., норма, 3 кл.).

«Ну, она почувствовала *радость* и *интерес*, – потому, что она *не знала* этого раньше и *не хотела пропустить* ни слова, любила рассказы о природе, – счастливый вид, сосредоточенный

тоже, – Оля пошла в зоопарк и *хотела посмотреть* на животных, о которых рассказывала учительница» (Алексей З., норма, 3 кл.).

«Алеша почувствовал *скуку* – потому, что *всегда скучно, когда нечего делать*, – он подпер руками щеки, опустил глаза, сидел и зевал, – он пошел в другую комнату, *представил себе друга* и начал с ним *играть*» (Юля Г., 3 класс, норма)

«Сережа почувствовал *радость* и *гордость*, – ведь он *столько старался, так хотел получить* “пять”, все-таки смог, – он сиял, улыбка была до ушей, – ему *захотелось заниматься еще лучше*» (Аня Д., 3 кл., норма).

В псевдопонятии третьего, *побудительно-деятельностного* уровня обобщенности качество обобщения признаков эмоционального состояния приближается к таковому в настоящем понятии эмоционального состояния. На этом уровне происходит осознание взаимосвязи эмоционального переживания человека с мотивами его деятельности, что позволяет обобщать различные ситуации эмоциональных переживаний «по основанию» их возникновения. Например: переживание обиды может возникать в самых различных ситуациях и, казалось бы, в связи с разными предметами и деятельностью, но общее во всех этих ситуациях заключается в осознании несправедливости, несоответствия между желаемым, обещанным, ожидаемым (т.е. связанного с мотивами) и полученным результатом. В псевдопонятии третьего уровня обобщения начинает просматриваться формирование эквивалентности понятий, когда сложное смысловое содержание эмоционального состояния может передаваться ребенком в значительной мере независимо от того ситуативного осознания, в котором он усвоил это содержание [50, с.276]. Можно отметить, что ответы, основанные на такой обобщенной структуре, только начинают появляться у младших школьников с нормальным зрением и пока не встречаются у слабовидящих детей (см. табл.2.3).

Результаты, представленные в данном разделе, позволяют сделать вывод о том, что на протяжении младшего школьного возраста у детей с нормальным зрением и у их слабовидящих сверстников наблюдаются изменения в структурированности знаний об эмоциональных состояниях в сторону их большей упорядоченности и иерархизированности. Это приводит к углублению понимания эмоций детьми в младшем школьном возрасте, т.е. позволяет им перейти от осознания факта эмоциональных переживаний к их осмыслению. У слабовидящих младших школьников отмечаются существенные трудности в выстраивании иерархизированных структур знаний об эмоциях человека, а также в углублении этих структур. Кроме того, у слабовидящих детей также обнаруживается присутствие редуцированной структуры знаний об эмоциях, связанной с особенностями в вербализации этими детьми внешних проявлений эмоциональных состояний людей. Эти особенности затрудняют слабовидящим детям осуществление глубокого понимания эмоций и чувств других людей.

## 2.2. Развитие значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния

Изучение развития значений слов, фиксирующих эмоциональное состояние человека, представляется одной из необходимых задач при исследовании понимания детьми эмоциональных состояний других людей. Л.С. Выготский подчеркивает, что «только изучение функционального употребления слова и его развития, его многообразных и качественно различных на каждой возрастной ступени, но генетически связанных друг с другом форм применения может послужить ключом к изучению образования понятий» [50, с.126].

### 2.2.1. Особенности словесного обозначения эмоциональных состояний при объяснении эмоционального состояния

Понимание эмоциональных состояний людей предполагает опосредование эмоции словом. У слабовидящих младших школьников наблюдаются трудности в подборе нужного слова для обозначения эмоционального состояния человека в процессе его объяснения. Из объяснений детьми эмоциональных состояний были выделены словесные обозначения эмоций и проанализированы с точки зрения *адекватности* определения, а также со стороны *формы* словесного обозначения. В таблице 2.4 представлены выявленные виды обозначений и их количественное распределение в ответах испытуемых.

Таблица 2.4

Словесное обозначение эмоциональных состояний при объяснении (%)

%	отсутствие		неадекватное		оценка		описание состояния		отдельное слово		сочетание слов	
	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в
<b>1 класс</b>	34,3	39,2	5,0	11,2	0,7	8,8	19,7	22,4	39,0	18,0	1,3	0,4
<b>2 класс</b>	14,3	14,0	7,7	13,2	0,0	3,2	16,7	10,0	54,0	58,0	7,3	1,6
<b>3 класс</b>	2,0	17,7	1,0	5,7	0,7	1,7	11,0	15,3	74,0	57,0	11,3	2,7

**Отсутствие обозначения** фиксировалось в том случае, когда при ответе на вопрос экспериментатора «Что почувствовал главный герой рассказа?» дети не называли эмоцию, не описывали эмоциональное состояние героя, а предлагали продолжение ситуации, например: «Юра почувствовал, что его сейчас задавит машина» и т.п. **Отсутствие обозначения** эмоции словом наблюдается в основном в первом и втором классах в норме (см. табл. 2.4), это связано с наличием такой ступени развития структурированности знаний об эмоциях, которая представляет переходную форму к псевдопонятию, и где слово является одним из ординарных признаков эмоционального состояния. У слабовидящих младших школьников отмечается более медленный темп исчезновения трудностей с обозначением эмоции словом. Эти трудности присутствуют в значительной степени

и у слабовидящих третьеклассников, чего почти не наблюдается в норме (различия между третьими классами по t-критерию значимы,  $p < 0,0001$ ).

**Неадекватное обозначение** отмечалось в том случае, когда дети называли эмоцию словом, однако это обозначение было неверным. Причинами неверного определения эмоционального состояния являлось либо грубое сведение любого переживания к наиболее известному обозначению эмоции (или грусть, или радость — без других вариантов), либо упрощение ситуации и выделение в ней отдельного фрагмента, по которому ребенок уже мог определить эмоциональное состояние переживающего человека. Например, в ситуации переживания жалости к раненому щенку ребенок мог упростить ситуацию следующим образом «Олег почувствовал *радость*, потому что это щенок», в результате эмоциональное состояние главного героя определялось неадекватно целостной ситуации. У слабовидящих детей отмечается большее количество **неадекватных** обозначений по сравнению с нормой (различия между первыми классами значимы по t-критерию при  $p < 0,007$ , между вторыми классами при  $p < 0,03$ , между третьими классами при  $p < 0,0015$ ). Полученные данные согласуются с результатами исследований Т.П. Головиной. К третьему классу доля неадекватных ответов у слабовидящих детей уменьшается.

**Оценка** внутреннего состояния отмечалась в тех ответах, где дети не обозначали эмоциональное состояние специальным словом, оценивали его с помощью упрощенной дифференциации внутреннего состояния по шкале «хорошо» — «плохо». Результаты исследования показывают, что слабовидящие школьники в большей степени, чем дети с нормальным зрением, склонны, вместо дифференцированного обозначения эмоции, давать **оценку** состояния по шкале «хорошо» — «плохо», что соотносится с исследованиями И.П. Чигриновой. Однако таких ответов в целом у слабовидящих детей немного и их количество к третьему классу уменьшается.

**При описании состояния** дети уже обращаются к специальному словесному обозначению эмоции, но его форма показывает, что ребенок описывает само переживающего субъекта и не отделяет эмоциональное состояние с помощью определенного слова от самого субъекта. Например: «Что почувствовал мальчик в такой ситуации?» — «Ему *страшно*» или «он *испуганный*». Полученные данные не показывают существенных различий в количестве такого рода обозначений у младших школьников с нормальным зрением и у их слабовидящих сверстников. Однако логика изменения таких определений эмоционального состояния человека различна в норме и у слабовидящих детей (корреляции между распределениями не наблюдается  $\tau = 0,333$  при  $p < 0,6$ ).

Обозначение эмоционального состояния **отдельным словом** отмечалось в том случае, когда дети определяли эмоциональное состояние адекватным словом или близким ему по содержанию, например: «Что почувствовал мальчик в такой

ситуации?» — «Он почувствовал *радость*». В этом случае имеет место абстрагирование эмоционального состояния от переживающего субъекта. Количественная представленность определения эмоционального состояния **отдельным словом**, логика ее изменения на протяжении трех классов несколько различается в норме и у слабовидящих школьников. В норме наблюдается постепенное увеличение такого рода определений (1 класс –39%; 2 класс –54%; 3 класс –74%). У слабовидящих детей отмечается резкое возрастание количества таких определений эмоций, а затем фиксируется остановка на достигнутом уровне (1 класс –18%; 2 класс –58%; 3 класс –57%), т.е. наблюдается неравномерность развития абстрагирования эмоции с помощью слова (различия между третьими классами значимы по t-критерию,  $p < 0,0001$ ; а также см. Приложение 7, рис. П.7.4).

**Составное обозначение** эмоционального состояния предполагает, что определение эмоционального состояния происходит с помощью сочетания слов, в котором присутствует как адекватное точное определение эмоции, так и другие подходящие слова, дополняющие основное обозначение. В составном обозначении адекватное словесное определение эмоции дополняется близким, сходным, например: «Что почувствовал мальчик в такой ситуации?» — «Он почувствовал *радость, гордость, удивился немного*» (Аня Д., норма, 3 кл.). С одной стороны, такое обозначение показывает усвоение дифференцированных словесных обозначений эмоциональных состояний и осознание их некоторого содержательного сходства. С другой стороны, говорит о видении ребенком разнообразия и богатства эмоциональных состояний, их оттенков и полутонов. Исследования мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста показывают, что при сравнении предметов или явлений у детей генетически раньше складываются представления об их различиях, а лишь затем о сходствах. В связи с этим составное определение эмоции представляет более развитую форму определения, в которой сочетаются основное обозначение и дополнительные на основании существования схожести некоторых оттенков различных эмоциональных переживаний. Результаты показывают, что употребление **составных обозначений** эмоции у слабовидящих детей возникает значительно позже. Можно предположить, что увеличение количества составных адекватных определений говорит о постепенном развитии иерархической категориальной системы словесных обозначений. Происходит категоризация, группирование, гнездование эмоций по модальностям эмоций. В норме этот процесс идет быстрее (1,3% – 7,3% – 11,3%), чем у слабовидящих младших школьников (1 класс –0,4%; 2 класс –1,6%; 3 класс –2,7%) (см. Приложение 7, рис. П.7.5).

Таким образом, результаты анализа словесных обозначений эмоциональных состояний при их объяснении показывают присутствие у слабовидящих детей сложностей в употреблении и развитии значений слов, фиксирующих эмоции.

### 2.2.2. Заданный ассоциативный эксперимент

Дальнейшее изучение особенностей развития значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния, проводилось с помощью заданного ассоциативного эксперимента. После анализа и обобщения данных, полученных в ходе выполнения детьми задания «Заданный ассоциативный эксперимент», были выделены группы ответов, которые распределились следующим образом (см. табл. 2.5).

Таблица 2.5

Заданный ассоциативный эксперимент (%)

	отсутствие		неадекв.		словообразоват.		оценка		синтагматический		парадигм. общий		парадигм. частный	
	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в
<b>1 класс</b>	7,7	9,2	5,3	16,0	19,0	37,2	3,0	1,6	4,0	10,4	47,0	17,2	14,0	8,4
<b>2 класс</b>	5,7	4,4	4,7	15,6	12,0	17,2	6,0	2,4	17,7	11,2	34,0	36,0	20,0	13,2
<b>3 класс</b>	7,7	10,0	1,3	5,7	11,0	13,3	1,0	4,7	11,0	12,7	36,0	36,0	32,0	17,7

**Отсутствие** ответа на стимульное слово отмечается в ответах обеих групп детей, принимавших участие в исследовании, и различия в их количестве не являются существенными.

**Неадекватные** ответы-реакции фиксировались в том случае, когда не прослеживались ни семантические, ни синтаксические связи слова-стимула со словом-реакцией, например: скука – кукла (Юля Ж., слабовид., 1 кл.), обида – обеды (Ира П., слабовид., 1 кл.); стыд – железо (Женя П., слабовид., 1 кл.), жалость – буквы (Катя К., слабовид., 1 кл.). По результатам, представленным в таблице, можно отметить, что у слабовидящих детей по сравнению с нормой присутствует несколько большая доля **неадекватных** слов-реакций на стимульное слово, которое к третьему классу снижается (см. Приложение 7, рис.П.7.6, различия значимы по t-критерию при  $p < 0,004$ ). **Неадекватные** ответы отражают трудности выбора слова, семантически связанного со стимульным. В этом случае стимульное слово вызывает у испытуемого, выдающего на него **неадекватную** словесную реакцию, ассоциацию к форме слова, а не к его значению. Большая часть неадекватных ответов связана с тем, что произнесение слова, представляя собой стереотипический процесс, оживляет стереотип слов, имеющих общие элементы в своей структуре: паронимы (Т.Н. Ушакова).

**Словообразующие реакции** представляют собой слова-стимулы, измененные при помощи образовательных средств языка. Например: жалость – жалко, страх – страшный, удивление – не удивление. В таких ответах слово выступает в качестве формы, которую можно видоизменять по известным правилам. Вероятно, **словообразовательные ответы** отражают процесс развития этого умения, которое связано с развитием устной и письменной речи у младших школьников в учебной деятельности. При таких ответах не прослеживается система содержательных семантических связей стимульного слова, а выявляются в основном

формальные морфологические связи. **Словообразовательные** ответы в наибольшем количестве наблюдаются у слабовидящих первоклассников (различие между первыми классами по t-критерию значимы при  $p < 0,0001$ ).

Ответы в виде **оценки** эмоционального состояния отмечались в случае реакции на стимульное слово по знаку эмоционального переживания: хорошо – плохо, приятно – неприятно. Например: злость – плохо; интерес – хорошо и т.п. В таких ответах прослеживается упрощенная нормативность в значении слова, отражающего эмоциональное состояние человека. Данные, полученные по такому типу ответа, не являются, к сожалению, статистически значимыми.

**Синтагматические ассоциативные ответы** представляют собой ответы, в которых слово вводится в синтагматическую систему семантических связей. Синтагматическими называются ассоциации, грамматический класс которых отличается от грамматического класса слова-стимула [189]. В ответах такого рода находят отражение *речевые* отношения, осознаваемые ребенком [168, 180, 189]. А.Р. Лурия показал, что синтагматическая система семантических связей показывает возможность плавного перехода от одного слова к другому, организации связного речевого высказывания [151]. Таким образом, ответы, представляющие синтагматическую систему, связываются со стимульным словом в устойчивое словосочетание. Например: «грусть» – «сидишь дома один» (Дима В., слабовид., 2 кл.), «интерес» – «к книге» (Павел Н., норма, 2 кл.), «радость» – «кататься на качелях» (Вероника Л., норма, 2 кл.). **Синтагматические** ответы отражают осознание связи стимульного слова с некоторой конкретной ситуацией, а также возможности составить связное высказывание. А.Р. Лурия отмечает, что предикативные ответы, которые являются единицами синтагматической организации речи, составляют прототип фразы и появляются в речи ребенка гораздо раньше, чем ассоциативные ответы. Он также полагает, что «синтагматические ответы составляют более раннюю форму речевой деятельности и интимно связаны с естественной практической жизнью ребенка» [151, с.192]. **Синтагматические** ответы отражают последовательную, не иерархизированную организацию семантических связей стоящих за словом-стимулом. Сравнение ответов этого типа у слабовидящих младших школьников и у их сверстников с нормальным зрением показывает отсутствие существенных различий в количественных показателях. Однако можно обратить внимание на направление изменения этого типа на протяжении младшего школьного возраста. Т.е. отметить логику их развития: в норме их количество уменьшается за счет увеличения развития иерархизированных связей слова, а у слабовидящих детей происходит дальнейшее увеличение последовательных связей (см. Приложение 7, рис. П.7.7).

В **парадигматических ассоциативных ответах** слово вводится в парадигматическую систему семантических связей, где структура значения слова входит в систему иерархически связанных и взаимно подчиненных категорий. Парадиг-

матические ассоциации представляют собой слова-реакции того же грамматического класса, что и слова-стимулы. Они отражают принцип «минимального контраста», т.е. по характеру ассоциаций можно восстановить семантический состав слова-стимула, поскольку множество ассоциаций, даваемых на слово, содержит ряд признаков, аналогичных содержащимся в значении данного слова. Парадигматические ассоциативные ответы отражают *языковые* отношения, которые осознаются ребенком.

На основании положений об ассоциативной структуре значения А.Р. Лурия, А.А.Леонтьева, А.А. Брудного выделяются два вида парадигматических ассоциативных ответов:

а) слова из **общей категории** (эмоции и чувства): «радость» – «грусть», «злость» – «добрость», «скука» – «тоска» (Алексей Б., норма, 3 кл.), «злость» – «гнев» (Даша М., норма, 3 кл.);

б) слова из **частной категории**, связанные одной конкретной ситуацией: «обида» – «слезы» (Настя Х, норма, 3 кл.), «удивление» – «странность» (Даша М, норма, 3 кл.), «стыд» – «обманщик» (Наташа А., сл/в, 2 кл.). Такие ответы относятся к парадигматическим семантическим сетям, однако степень отвлечения, абстрагированности таких ответов невелика: здесь выделяется связь с определенной ситуацией и из таких ответов можно восстановить часть конкретной ситуации переживания эмоционального состояния.

Парадигматические ответы **общей** категории отражают тот факт, что дети вначале осваивают общие слова. Л.С. Выготский утверждает, что «употребление общих слов еще никак не предполагает столь же раннего овладения абстрактным мышлением, ибо ребенок употребляет те же слова, что и взрослый, относя их к тому же кругу предметов, что и взрослый, но мыслит эти предметы совершенно иначе, иным способом, чем взрослый» [50, с.181]. Результаты показывают, что в норме наибольшее количество такого типа ответов присутствует у первоклассников (47%), у второклассников и учеников третьего класса отмечается меньшее количество таких ответов и примерно на одном уровне (34% и 36%). Различия между долями ответов у первоклассников и учеников 2 и 3 классов значимы по t-критерию при  $p < 0,006$ . Мы предполагаем, что наличие у первоклассников большого количества ассоциативных ответов, входящих в общую категорию, говорит лишь о том, что дети знакомы с этими словами, однако это еще не является показателем развития у них обобщенного значения слов. Показателем развития значения является увеличение парадигматических ответов, ситуационно связанных со словом стимулом (см. ниже). Это отражает развитие у детей псевдопонятий об эмоциональных состояниях. Л.С. Выготский пишет о том, что причина распространенности псевдопонятий состоит в том, что «детские комплексы, соответствующие значению слов, развиваются не свободно, не спонтанно, а ... по определенным направлениям, которые предначертаны для развития ком-



плекса уже установившимися в речи взрослых значениями слов. ... Речь окружающих с ее устойчивыми, постоянными значениями предопределяет пути, по которым движется развитие обобщений у ребенка» [50, с.149]. Л.С. Выготский также указывает на то, что «... образование научных понятий, в такой же мере как и спонтанных, *не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия*. Это общий закон развития значений слов, которому подчинено в одинаковой мере развитие и спонтанных и научных понятий» [50, с.202]. (См. Приложение 7, рис. П.7.8). У слабовидящих детей мы наблюдаем иную логику присутствия данных ответов: по сравнению с первоклассниками (17%) их количество увеличивается ко второму и третьему классу (36% и 36%). Возможно у слабовидящих детей процесс усвоения общих слов, обозначающих эмоциональные состояния, начинается позже и протекает несколько иначе.

Парадигматические ответы **частной** категории отражают наполнение слова, фиксирующего эмоциональное состояние, конкретным индивидуальным содержанием, смыслом. Таким образом, дети находятся в процессе освоения готовых, предоставленных взрослыми значений слов. В норме слово, обозначающее эмоцию, проживается в ситуации и подбирает, выстраивает связи с другими словами по ситуации, в которой они встречаются. М. Анисфилд и М. Кнарр полагают, что «... слова не хранятся в памяти как слова, но как комплексы признаков. Когда слова используются, они не репродуцируются, а скорее реконструируются из составляющих это слово» [237, с.18]. В тот момент, когда в семантике слова начинают присутствовать парадигматические ответы ситуационно связанные со стимульным словом, тогда, вероятно, слово реально начинает собирать в себя признаки предмета или явления обозначенного этим словом.

У слабовидящих младших школьников слова, обозначающие эмоциональные состояния, также постепенно наполняются ситуационным индивидуализированным смыслом, однако этот процесс запаздывает, выражен в меньшей степени, чем в норме (различия между третьими классами по t-критерию значимы при  $p < 0,0001$ ; см. также Приложение 7, рис. П.7.9).

### **2.2.3. Составление предложений со словами, обозначающими эмоциональные состояния**

Л.С. Выготский, рассматривая процесс формирования понятий, подчеркивает, что понятия имеют свое естественное место в суждениях и заключениях, действуя как составные части последних (по К. Бюлеру). «Понятие всегда существует только внутри общей структуры суждения как его неотделимая часть», — пишет он [50, с.181]. В связи с этим, при анализе качества предложений, составленных детьми со словами, обозначающими эмоции, рассматривается еще один

ракурс процесса усвоения значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния.

Составленные детьми предложения были проанализированы с точки зрения их структуры, в которой отражается актуализация семантических связей, стоящих за значением слов, фиксирующих эмоциональные переживания. Таким образом, при анализе экспериментального материала выделились следующие виды ответов:

Таблица 2.6

## Виды предложений (%)

	отказ		неадекватные		нераспространенные		распространенные		сложноподчиненные	
	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в
1 класс	0,3	0,8	1,3	3,2	34,7	64,0	57,7	31,6	6,0	0,4
2 класс	0,3	0,8	0,7	2,4	17,7	48,0	68,0	40,8	13,3	8,0
3 класс	0,3	2,7	1,3	1,0	7,7	25,0	62,3	63,3	28,3	8,0

**Отказ** от составления предложения встречается редко в ответах обеих групп испытуемых.

В **неадекватном** предложении слово, обозначающее эмоциональное состояние раскрывается неверно или очень неточно, например: «дети обижают посуду» (Алеся К., слабовид., 1 кл.); «утром удивляются» (Саша Л., слабовид., 1 кл.); «удивленный человек радуется» (Таня М., норма, 1 кл.). В неадекватных предложениях проявляется непонимание значения слова, фиксирующего эмоциональное переживание. Неадекватных предложений было составлено достаточно мало и различия в их количестве незначительны у испытуемых из обеих групп.

**Нераспространенное** предложение представляют собой адекватные словосочетания со словом, отражающим эмоциональное состояние, или же предложения, включающие в себя только подлежащее и сказуемое, например: «Маше скучно» (Кристина М., норма, 1 кл.); «весело гуляют» (Инна Д., слабовид., 1 кл.). Такие ответы напоминают ассоциативную реакцию на слово-раздражитель. Они часто представляют собой ряд стереотипизированных словосочетаний: «мне грустно»; «мне скучно»; «мне весело» и т.п. Существенно большее количество нераспространенных предложений составляется слабовидящими младшими школьниками на протяжении всего школьного возраста (различия между группами значимы по t-критерию при  $p < 0,0001$ ). Наблюдается одинаковая динамика снижения количества таких ответов (см. Приложение 7, рис. П.7.10). В нераспространенных предложениях не происходит раскрытия значения слова, а только проявляется умение в минимальном контексте употреблять нужную форму

слова. В таких предложениях имеет место только указание на состояние человека.

**Распространенные** предложения состоят из подлежащего, сказуемого и дополнительных членов предложения. В таких предложениях значение заданного слова раскрывается в большей мере, например: «Кате интересно играть с кошкой» (Юля К., слабовид., 1 кл.); «Ребятам во дворе весело играть» (Ян П., норма, 2 кл.); «Мальчик испугался большой собаки» (Вика М., норма, 2 кл.). В распространенных предложениях прослеживаются более сложные формы связей между словами – «имя – действие – объект», которые требуют уже более сложных по своему строению синтагм. По мнению А.Р. Лурия, в распространенных предложениях имеет место перенос на речевой уровень осознания действительных связей, идущих из практической жизни ребенка, [151, с.188]. В распространенных предложениях описывается не только состояние переживающего субъекта, но и акцентируется эмоциогенный предмет, а также отмечается деятельность переживающего субъекта. Наблюдаются различия в динамике распространенных предложений у школьников с нормальным зрением и у их слабовидящих сверстников. Слабовидящие дети только к третьему классу достигают того уровня развития значения слов, которое присутствует у второклассников с нормальным зрением (см. Приложение 7, рис. П.7.11). Следует отметить, что подобное запаздывание наблюдалось также при развитии структуры псевдопонятий, организующей знания об эмоциональных состояниях, а также при развитии значений слов, проявляющемся в увеличении количества парадигматических ассоциаций частной категории.

В **сложноподчиненных** предложениях наиболее полно раскрывается значение слова, т.к. дополнительное предложение направлено на конкретизацию ситуации появления и переживания эмоционального состояния, например: «Я удивился, когда увидел в своем дневнике первую пятерку» (Саша Н., норма, 1 кл.); «Мне скучно, когда все на работе и собака спит» (Яна М., норма, 3 кл.); «Мне стыдно, когда я сделаю что-нибудь плохое» (Настя Х., норма, 3 кл.); «Мальчик грустный оттого, что его друг уехал» (Денис М., норма, 3 кл.). В сложноподчиненных предложениях происходит более полное раскрытие значения слова, это связано с тем, что у ребенка в самой структуре значения складывается логика отношений, начинает работать парадигматический принцип. На основании усложняющегося строения значения слова становится возможным выстраивание иерархии фраз сложноподчиненного предложения. В результате в сформированном ребенке высказывании наблюдается отражение коммуникации отношений, реально складывающейся парадигматической системы противопоставлений, позволяющей производить категоризацию значений, обобщение и объединение их в отдельные классы. В сложноподчиненных предложениях дети проявляют знания, представления о причинах возникновения определенных

эмоциональных состояний в более развернутом виде. Результаты выполнения задания показывают, что слабовидящие младшие школьники с трудом составляют сложноподчиненные предложения даже в третьем классе (8%). В то время дети с нормальным зрением показывают резко восходящую динамику увеличения таких предложений (1 класс – 6%; 2 класс – 13,3%; 3 класс – 28%) (см. Приложение 7, рис. П.7.12.).

Результаты выполнения этого задания слабовидящими младшими школьниками подтверждают наличие у них трудностей выстраивания иерархизированного значения слов, фиксирующих эмоциональные состояния.

Анализ данных, представленных в разделе 2.2. говорит о том, что у слабовидящих младших школьников существуют особенности в строении семантических связей слов, обозначающих эмоции. Это проявляется в существовании в ответах этих детей значительного количества формальных, поверхностных семантических связей. Кроме того, на протяжении младшего школьного возраста у слабовидящих детей наблюдается специфика в освоении слов, обозначающих эмоциональные переживания, что выражается в замедлении этапа образования последовательных ситуативных связей в этих словах. По сравнению с нормой у данной категории детей отмечается также задержанное развитие реальной иерархической системы словесных значений. Замечено, что слабовидящие младшие школьники легче усваивают общие формальные отношения слов, фиксирующих эмоции, с трудом наполняя их реальным образным содержанием. Это приводит к трудностям включения этими детьми слова как обобщающего средства в процесс объяснения эмоционального состояния человека.

## **2.3. Узнавание эмоциональных состояний человека по внешним проявлениям**

### **2.3.1. Вербализация внешних проявлений эмоциональных состояний при объяснении**

Один из элементов объяснения эмоционального состояния, представленного в разделе 2.1., составляла вербализация эталонов внешних проявлений эмоциональных состояний у человека. Она представляла собой ответ испытуемых на вопрос экспериментатора: «Опиши, как выглядел человек, когда он переживал; какое у него было лицо, голос, движения?». В таблице 2.7 представлены виды описаний внешних проявлений эмоций, предложенные в процессе объяснения эмоциональных состояний человека младшими школьниками с нормальным и нарушенным зрением.

Таблица 2.7

Вербализация внешних проявлений эмоциональных состояний (%)

	отказ		Обозначение эмоции		Выражение лица/голоса		Частичное описание		Развернутое описание		Слияние со следствиями	
	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в
<b>1 класс</b>	5,3	22,0	27,0	28,8	42,7	28,0	19,0	8,4	4,0	0,0	2,0	12,8
<b>2 класс</b>	1,0	10,0	13,0	11,2	17,3	35,6	42,7	17,2	24,0	3,6	2,0	22,4
<b>3 класс</b>	0,0	2,3	1,7	12,7	20,7	24,0	28,7	38,7	47,7	8,3	1,3	14,0

Трудности вербализации проявлений эмоциональных состояний у слабовидящих младших школьников фиксируются уже при сравнении количества **отказов** от описания среди ответов детей с нормальным зрением и их слабовидящих сверстников. У слабовидящих детей отмечается значимо большее количество **отказов** от описания чем у их сверстников с нормальным зрением (различия значимы по t-критерию при  $p < 0,008$ ).

**Обозначение эмоционального состояния** человека вместо его описания фиксировалось в тех случаях, когда на вопрос «Опиши, как выглядел человек, когда он переживал; какое у него было лицо, голос, движения» испытуемые отвечали только следующим образом: «он испугался», «она была удивленная», «Оля обиделась» и т.п. **Обозначение** эмоционального состояния вместо описания внешних проявлений встречается среди ответов учащихся 1 и 2 классов с нормальным зрением и слабовидящих школьников в практически одинаковом количестве. Однако при этом у слабовидящих третьеклассников наблюдается существенно большее количество описаний такого рода по сравнению с учениками третьих классов с нормальным зрением (различия значимы по t-критерию при  $p < 0,0001$ ).

**Обозначение выражения лица или голоса** представляет собой начало описания внешних проявлений эмоциональных состояний, например: грустное лицо, обиженный голос, радостное лицо и голос радостный. Указание на **выражение лица или голоса** переживающего человека с показом этого выражения с помощью собственного лица или модуляции голоса встречается в норме в большей степени у первоклассников (42,7%), в то время как среди слабовидящих детей такой тип описания характерен для второклассников (35,6%).

В **частичном описании** вербализируются только некоторые внешние проявления эмоций, при этом не создается целостной картины внешних проявлений эмоций, например: радость — «была улыбка»; удивление — «она ахнула»; стыд — «он покраснел» и т.п. **Частичное описание** у школьников с нормальным зрением наиболее часто встречается среди описаний учеников 2-х классов (42,7%), а у слабовидящих детей оно становится характерным только к третьему классу (38,7%). Таким образом, запаздывание формирования у слабовидящих младших школьников умения словесно описывать хотя бы наиболее явные проявления эмоционального состояния (см. Приложение 7, рис. П.7.13).

**Развернутое описание** фиксировалось в том случае, когда вербализировалось количество существенных признаков эмоций достаточное для создания целостного образа человека, находящегося в определенном эмоциональном состоянии. Например: стыд – «он покраснел, опустил глаза, прижал шею к плечам, весь дрожал» (Юля Г., норма, 3 кл.); испуг – «глаза широко открыл, круглые, губы вниз, на лице пот» (Роберт К., норма, 3 кл.). При этом типе описания также наблюдается применение образных выражений, в которых имеет место не только описание внешних проявлений эмоций, но и сочетание взаимодействующих с ними внутренних переживаний, например: скука – «он выглядел как сонная муха» (Аня Д., норма, 3 класс), страх – «он *остолбенел* от страха» (Саша К., норма, 3 класс), удивление – «у нее *глаза на лоб вылезли*» (Юля Г., норма, 3 класс) и т.п. Развернутое описание на протяжении младшего школьного возраста заметно развивается и отмечается у третьеклассников практически в половине представленных ими описаний (47,7%). Иная картина развития развернутого описания внешних проявлений наблюдается у слабовидящих детей. Это развитие идет очень медленно, и к третьему классу слабовидящие младшие школьники представили только 8,3% таких описаний (см. Приложение 7, рис. П.7.14).

Среди описаний был также выделен еще один вид ответов, который отражает наличие специфических особенностей слабовидящих детей в восприятии и вербализации внешних проявлений эмоциональных состояний другого человека. Он заключается в **слиянии описания** проявлений эмоционального состояния у человека со следствиями. В этом случае дети вместо описания внешних проявлений эмоций рассказывают дальнейшее продолжение истории. Например: «Как выглядела Света, когда она обиделась, опиши?» – «Она пошла к маме и рассказала» (Даша М., слабовид., 2 класс); «Как выглядел Юра, когда испугался?» – «Он взял мяч и побежал обратно» (Антон К., слабовид., 3 класс). В таком виде описания также встречается слияние в единую связку частичного объяснения и дальнейшего продолжения историю. Например: «Опиши, как выглядела Наташа, когда ей стало грустно?» – «Начала плакать и пошла искать хомяка» (Андрей К., слабовид., 2 кл.). Стремление заменить описание внешних проявлений эмоциональных состояний, а также их **слияние** с последствиями переживания человеком определенной эмоции встречается в существенном количестве описаний только у слабовидящих детей на протяжении всех трех классов (1 класс – 12,8%; 2 класс – 22,4%; 3 класс – 14%). В норме такие описания наблюдаются очень редко (1 класс – 2%; 2 класс – 2%; 3 класс – 1,8%).

### 2.3.2. Узнавание эмоции по мимическим признакам

Узнавание эмоционального состояния по его внешним выражениям возможно в том случае, когда эти внешние проявления воспринимаются ребенком как признак эмоции. Сапогова Е.Е. подчеркивает, что создание знаковой си-

туации, знака чего-то другого зависит от общества, возникает благодаря человеку. «Чтобы знак стал репрезентировать какое-то содержание, – пишет она, – он должен рассматриваться нами как знак, как нечто, утратившее свои собственные “вещные” характеристики и представляющее что-то другое» [291, с.31]. То или иное проявление определенной эмоции представляет собой в то же время признак этой эмоции. Однако для того, чтобы произошло принятие этого проявления эмоции как ее признака, его надо выделить и обозначить как признак. Далее происходит формирование группы сочетающихся признаков эмоции, составляющий некоторый эталон, с которым будут сравнивать проявления эмоций, получаемые из действительности (В.А. Лабунская).

Задания «Мимика на схеме» и «Мимика на фото» были направлены на изучение успешности узнавания детьми эмоционального состояния по визуальным эталонам разной степени обобщенности. Выделены следующие виды ответов при выполнении этих двух заданий:

1. **адекватное** опознание эмоционального состояния;
2. **близкое** к адекватному опознание эмоции, фиксировалось в том случае, когда, например, эмоциональное состояние *удивления* опознавалось как *испуг* (т.к. в этих состояниях действительно есть схожие компоненты, как внешнего выражения, так и особенностей механизма возникновения) [122, 123, 169], эмоциональное состояние *грусти* как *скука* и т.п.;
3. **неадекватное** опознание.

Ответы по заданию «Мимика на схеме» распределились следующим образом:

Таблица 2.8

Мимика на схеме (%)

	адекват.		близкие		неадекват.	
	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в
<b>1 класс</b>	68,7	53,6	22,0	9,6	9,3	36,8
<b>2 класс</b>	74,7	59,2	14,0	19,2	11,3	21,6
<b>3 класс</b>	75,3	61,3	12,0	19,3	12,7	19,3

Результаты выполнения этого задания показывают, что слабовидящие младшие школьники менее успешно узнают эмоции по схематически представленным визуальным эталонам, чем их сверстники с нормальным зрением (различия между группами значимы по t-критерию при  $p < 0,01$ ). Опознание эмоционального состояния по схеме является более сложным, поскольку нет мелких деталей выражения лица, особенно информативных выражений глаз и рта (К.Изард, В.А. Лабунская, В.П. Трусков). Следует отметить, что с возрастом умение распознавать эмоции по мимическим выражениям на схеме улучшается, как у детей с нормальным зрением, так и у слабовидящих, однако это улучшение незначительно.

Опознавание эмоционального состояния по более реалистическому изображению человеческого лица, представленному на фотографии, у слабовидящих детей также затруднено по сравнению с нормой (см. табл. 2.9).

Таблица 2.9

	адекватные		близкие		неадекват.	
	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в
<b>1 класс</b>	83,3	54,4	11,3	12,8	5,3	32,8
<b>2 класс</b>	88,7	74,4	4,7	12,0	6,7	13,6
<b>3 класс</b>	92,7	74,7	4,7	11,3	2,7	14,0

Младшие школьники с нормальным зрением точнее определяли эмоциональное состояние человека по мимике, представленной на реалистическом изображении лица человека (различия между группами значимы по t-критерию при  $p < 0,003$ ). Слабовидящие дети также улучшали свои результаты при узнавании эмоционального состояния человека по фото, однако, по сравнению с нормой, все же часто ошибались, узнавали эмоции не точно. Таким образом, информацию о внешних признаках эмоции, воспринимаемую с помощью зрительного анализатора, слабовидящие дети получают недостаточно точно.

Статистически, с помощью логлинейного анализа, отмечается, что на успешность выполнения этого задания существенное влияние оказывают контекст задания (схематическое или реальное изображение), уровень зрения и возраст испытуемых ( $L^2 = 8,92$ ,  $p < 0,710$ , см. Приложение 6, табл.П.6.1).

Более простыми для опознания были эмоциональные состояния радости, злости и грусти. Нами было замечено, что узнавание эмоций заметно облегчалось, когда детям задавалась как бы координатная сетка из основных эмоций: радости, злости и грусти. После этого дети быстрее и точнее начинали узнавать более сложные и неоднозначные при внешнем выражении эмоциональные состояния удивления и страха, которые между собой также имеют некоторые сходства. В этом случае они не путали их с основными эмоциями. Образно говоря, дети словно стремились зафиксироваться в определенной сетке между основными эмоциями, и в связи с этим могли давать первоначально неверные ответы, называя выражение страха злостью или грустью, которые при дальнейшей работе с картинками исправляли.

### 2.3.3. Узнавание эмоции по интонационным признакам

При описании внешних проявлений эмоциональных состояний в процессе объяснения дети редко выделяли изменения голоса человека, как проявление переживания этим человеком определенного эмоционального состояния. Действительно, как отмечает В.А. Лабунская, чаще всего эталоны внешних проявлений



эмоций у человека содержат мимические признаки. Вероятно, визуальные признаки эмоции являются более приемлемыми для описания, более ярко выраженными и социально востребованными. А.А. Борисова установила, что для большинства испытуемых адекватное восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку его речи является трудным. Она также отмечает, что адекватность восприятия эмоционального состояния человека по интонационному рисунку его речи зависит от индивидуального опыта людей в области дифференциации переживаний [15, с.120]. Хотя интонационные признаки эмоции являются для слабовидящих детей более доступными, но в своих описаниях они также практически не обращались к этой области выражения эмоции.

Изучение умение опознавать эмоциональные состояния другого человека с помощью их внешнего выражения в интонации голоса происходило на основании выполнения испытуемыми двух заданий «*Интонация в слове*» и «*Интонация в осмысленной фразе*». В обоих заданиях нами были выделены такие же виды ответов, как и при узнавании эмоции человека по мимике:

1. **адекватное** опознание эмоционального состояния;
2. **близкое** к адекватному опознание эмоции;
3. **неадекватное** опознание.

Ответы по заданию «*Интонация в слове*» распределились следующим образом:

Таблица 2.10

## «Интонация в слове» (%)

	адекв		близк		неадекват	
	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в
<b>1 класс</b>	48,0	46,4	10,0	12,0	42,0	41,6
<b>2 класс</b>	55,3	48,8	14,7	12,0	30,0	39,2
<b>3 класс</b>	58,0	52,0	10,0	10,7	32,0	37,3

По результатам выполнения этого задания можно отметить, что узнавание эмоционального состояния по «чистой», неотягощенной смыслом интонации, не имеет значительных различий у детей с нормальным зрением и у слабовидящих. С возрастом умение узнавать эмоцию по интонации голоса переживающего человека развивается незначительно, как норме, так и при слабовидении. Исследования особенностей развития компенсаторных процессов у слабовидящих детей показывают, что существует возможность возмещения недостатка зрительной информации о внешних признаках эмоций за счет использования этими детьми слуховой информации. Однако результаты выполнения данного задания показывают, что у слабовидящих младших школьников не наблюдается возмещения недостатка зрительной информации об эмоциональных состояниях за счет лучшей ориентации в интонационных проявлениях эмоционального состояния человека.

В задании «*Интонация в осмысленной фразе*» также изучалось умение узнавать эмоций человека по их интонационным проявлениям. В этом задании имел место расширенный контекст: интонационный рисунок проявлялся в *осмысленной* речевой фразе. В таблице 2.11 представлены результаты выполнения этого задания младшими школьниками с нормальным зрением и их слабовидящими сверстниками.

Таблица 2.11

Интонация в осмысленной фразе (%)

%	адекват		близк		неадекват	
	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в
<b>1 класс</b>	81,3	74,4	12,0	9,6	6,7	16,0
<b>2 класс</b>	77,3	81,6	13,3	8,8	9,3	9,6
<b>3 класс</b>	82,0	83,3	10,7	12,0	7,3	4,7

Результаты показывают, что в этом задании испытуемые обеих групп улучшили свои результаты за счет введения дополнительной смысловой информации. Кроме того, успешность узнавания эмоционального состояния человека практически одинакова у младших школьников с нормальным зрением и у слабовидящих. Не отмечается также выраженной возрастной динамики в развитии успешности узнавания эмоции по «осмысленной» интонации на протяжении младшего школьного возраста у детей обеих групп. Статистический анализ показал, что существенным фактором, от которого зависят наблюдаемые изменения в ответах, является только контекст. Это подчеркивает отсутствие влияния фактора нарушенного зрения на успешность опознания эмоциональных состояний по интонации говорящего человека. ( $L^2=29,46$ ,  $p<0,441$ ; см. Приложение 6, табл.П.6.2). В свою очередь это указывает трудности самостоятельного возмещения слабовидящими детьми недостатка зрительной информации об эмоциях за счет более качественного использования слуховой информации.

Узнавание эмоционального состояния человека по «чистой» интонации требует абстрагирования этой интонации от контекста, запоминания, уяснения и воспроизведения безконтекстного интонационного рисунка. Такое абстрагирование и обобщение возможно с помощью словесного обозначения эмоции. Для детей с глубокими нарушениями зрения большое значение для понимания эмоциональных состояний других людей имеет умение успешно использовать слуховой информации об эмоциях. Однако эти дети не обладают в достаточной мере этими специальными умениями, а также плохо владеют словами, позволяющими выделять интонационный рисунок из речевой фразы.

В задании «*Интонация в осмысленной фразе*» также изучались *способы использования контекста* при узнавании эмоционального состояния по интонации голоса человека, находящегося в определенном эмоциональном состоянии. В результате были выделены следующие способы использования контекста.

Таблица 2.12

## Способы объяснения интонации (%)

	нет объяснения		ссылка на голос		повтор фразы		объяснение причины		воссоздание ситуации	
	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в	норм	сл/в
<b>1 класс</b>	1,3	12,0	30,7	48,0	40,0	29,6	22,0	8,8	6,0	1,6
<b>2 класс</b>	1,3	8,0	23,3	44,0	28,0	24,8	38,7	19,2	8,7	4,0
<b>3 класс</b>	0,0	6,0	30,0	32,7	12,7	31,3	48,0	27,3	9,3	2,7

**Отсутствие объяснения** фиксировалось в том случае, когда испытуемые либо затруднялись в вербализации того, что помогло им определить эмоцию человека, либо просто повторяли названное эмоциональное состояние, например: «просто потому, что грустно». Результаты показывают, что распознавание эмоционального состояния по интонации осмысленной фразы без последующего объяснения чаще встречается у слабовидящих младших школьников (различия статистически значимы по t-критерию при  $p < 0,004$ ), но к третьему классу доля таких ответов у слабовидящих детей снижается вдвое.

Достаточно часто при объяснении испытуемыми того, как они узнали эмоциональное состояние говорящего человека, встречалась **ссылка на голос** говорящего. В этом случае дети указывали на то, что им помог в большей степени голос человека: «голос у него такой, как у грустного». Объяснение узнавания эмоции со ссылкой на голос в большем количестве отмечается у слабовидящих учащихся всех трех классов. В первом классе практически половина объяснений слабовидящих детей связана с этим способом (48%). В норме также наблюдается значительное количество таких объяснений, и это количество практически неизменно у школьников всех трех классов (1 класс 30,7% – 2 класс 23,3% – 3 класс 30,3%). Ссылка на голос может представлять собой как отражение трудностей в объяснении, так и способ ухода от объяснения, осознания и вербализации того пути, по которому было произведено опознание эмоционального состояния говорящего человека.

В качестве объяснения способа узнавания эмоции по интонации встречалось также **повторение фразы**, предлагавшейся для прослушивания. В этом случае дети повторяли услышанную фразу, пытаясь придать своему голосу такую же интонацию как у оригинала. Экспериментальные исследования Е.В. Фетисовой показывают, что подражание переживающему человеку помогает узнающему определить эмоцию. Узнавание эмоции с помощью повтора интонационной фразы в норме в большей степени характерно для первоклассников (40%).

Отметим, что при описании внешних выражений в процессе выполнения задания «Объяснение эмоционального состояния» именно у учеников 1 класса с нормальным зрением наблюдалось наибольшее количество описаний, где дети только указывали выражение лица и голоса, и далее воспроизводили его с помощью своей мимики и голоса (42,7%). К третьему классу у детей с нормальным зрением способ объяснения интонации в виде повтора фразы становится более редким (12%). У слабовидящих младших школьников такой способ объяснения наблюдается примерно на одном уровне на протяжении всех трех классов (1 класс 29,6% – 2 класс 24,8% – 3 класс 31,3%). (См. Приложение 7, рис. П.7.15).

Следующий, более сложный способ использования контекста интонационной фразы представляет собой объяснение появления определенного эмоционального переживания на основании выстраивания **причинно-следственных связей**, например: «это грусть, потому что у него мальчик умер, а это грустно». Способ узнавания эмоции с помощью выстраивания причинно-следственных связей является достаточно развитым и в большей мере встречается среди ответов учеников третьего класса, имеющих нормальное зрение (48%). Для слабовидящих детей способ выстраивания причинно-следственных объяснений является более сложным и поэтому встречается значительно реже чем в норме (различия между группами значимы по t-критерию при  $p < 0,0016$ ). На протяжении младшего школьного возраста у слабовидящих детей наблюдается также постепенное увеличение числа ответов, отражающих этот способ объяснения интонации (см. Приложение 7, Рис. П.7.16).

Последний выделенный способ объяснения определения эмоционального состояния по интонации говорящего человека заключается в попытке **воссоздания целостной ситуации**, в которой появляется эмоция, например: «Это испуг, потому что, там, наверное, что-то страшное пробежало и напугало»; «это радость, наверное, на дне рождения девочка радуется тому, что к ней пришли друзья» (Таня Ч., норма, 3 кл.). Узнавание эмоционального состояния с помощью воссоздания целостной ситуации возникает при выдвижении *гипотезы* о целостной ситуации возникновения эмоционального состояния, основываясь на собственном опыте эмоциональных переживаний, а также при расширении контекста, представленного во фразе. Происходит выстраивание целостного образа, в котором свое место занимает переживание человеком определенного эмоционального состояния. Это позволяет не только проследить причинно-следственные связи, но и обобщить их в некоторой образной ситуации. Такого рода способ мало представлен в ответах обеих групп испытуемых, однако у младших школьников с нормальным зрением встречается чаще и имеет восходящую динамику изменения (см. таб. 2.12 и Приложение 7, рис. П.7.17).

Изучение узнавания эмоциональных состояний людей по внешним проявлениям показало, что у слабовидящих младших школьников наблюдается обед-

нение и искажение вербализованных эталонов внешних проявлений эмоциональных состояний людей. Кроме того, слабовидящие дети затрудняются в получении и использовании информации, необходимой для формирования эталонов внешних проявлений эмоциональных состояний людей: а) менее успешно узнают эмоции людей по их мимическим выражениям; б) не восполняют недостаточность зрительной информации об эмоциях людей более успешным, чем в норме, использованием слуховой информации; в) у слабовидящих детей отмечается несформированность эффективных способов узнавания эмоций человека по интонации, основанных на речемыслительном опосредовании.

#### **2.4. Восприятие контекста эмоциональных переживаний других людей**

Возможность углубления понимания эмоций другого человека появляется в том случае, когда реальность этих переживаний является открытой для понимающего субъекта. Большую роль в развитии обращения к осмыслению эмоционального мира человека играет опыт межличностного взаимодействия, предполагающий постановку вопроса о существовании эмоциональных переживаний у взаимодействующих людей и возможность обмена информацией об эмоциях и чувствах друг друга в процессе диалога.

Анализ результатов выполнения младшими школьниками задания, направленного на изучение наличия обращений к контексту эмоциональных переживаний людей в сложной ситуации межличностного взаимодействия, показал присутствие в ответах детей различных позиций рассмотрения эмоционально конфликтной ситуации.

Таблица 2.13

Позиции восприятия эмоционально конфликтной ситуации (%)

	социальный стереотип		внешние события		эмоциональное переживание	
	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в
<b>1 класс</b>	18,9	26,7	23,3	44,0	57,8	29,3
<b>2 класс</b>	13,3	21,3	22,2	34,7	64,4	44,0
<b>3 класс</b>	10,0	20,0	20,0	31,1	70,0	48,9

Достаточно часто при обосновании своего варианта решения конфликтной ситуации испытуемые опирались на известное им правило, *социальный стереотип* в разрешении предложенной ситуации. В этом случае дети могли и не осознавать конфликтность описанной в рассказе ситуации. Анализ ситуации и действие согласно тем или иным социальным правилам и стереотипам дает возможность обойти напряженность, заложенную в рассказе, не погружаться в нее и

не переживать, основываясь на собственном опыте эмоциональных переживаний. Ответы, данные с позиции социального стереотипа, полностью не отвечают уникальной ситуации, являются негибкими и ригидными, закрывают возможность анализа переживаний героев рассказа и возможность альтернативных, более подходящих решений. Например, в случае конфликта между заботливой бабушкой и жалостливым внуком по поводу бездомного котенка (см. Приложение 3, текст П.3.3), продолжение рассказа и его обоснование с позиции социального стереотипа звучит следующим образом: «Он вел себя хорошо, не приносил чужих котят, *так правильно*» (Дима Ф., слабовид., 3 кл.). В других рассказах обоснования на основании *социального стереотипа* выглядят таким образом:

«Все должно хорошо закончиться, потому что мама сказала, и он хороший мальчик» (Дима Ф., слабовид., 3 кл. — текст П.3.1).

«Если поссорился, то надо помириться» (Глеб Г., норма, 1 кл. — текст П.3.2).

«...потому что врать нельзя» (Витя Г., слабовид., 1 кл. — текст П.3.2).

«Всегда добро побеждает зло» (Андрей Д., норма, 2 кл. — текст П.3.1).

«Надо со всеми дружить, потому что плохо, если нет друзей» (Маша П., норма, 2 кл. — текст П.3.2).

«Все рассказы заканчиваются хорошо» (Алексей З., норма, 3 кл. — текст П.3.3).

Результаты показывают, что в ответах слабовидящих младших школьников встречается большее по сравнению с нормой количество ответов отражающих ориентацию на *социальные стереотипы* (см. Приложение 7, рис. П.7.18). Это говорит о склонности слабовидящих детей к применению уже готовых правил, а не поиску гибких решений, основанных на восприятии и понимании эмоциональных переживаний конфликтующих сторон.

Следующий вариант решения эмоционально конфликтной ситуации происходит с позиции осмысления только *внешних событий* описанных в рассказе. В этом случае выходы из эмоционально конфликтной ситуации, которые предлагает ребенок, напоминают некоторые реактивные действия, проводимые по определенным прагматическим соображениям и направленные на разрешение той напряженности, которая вызвана присутствием неприятной конфликтной ситуации. Производятся попытки изменить ситуацию, основываясь на ее внешних, объективных событиях, хотя приоритетной является реальность внутреннего, субъективного конфликта. Наблюдается прагматический подход к ситуации: оценка ее полезности или не полезности, удобства или не удобства. В связи с ориентацией на объективную сторону ситуации происходит ее упрощение до такой степени, в которой наличие эмоционального конфликта, происходящего в субъективной стороне ситуации, не осознается или осознается в достаточно отстраненном виде. «Внутри движения по внешним целям субъективность, проявлением которой является эмоциональное переживание человека, является помехой», — отмечает И.В.Ватин [33, с.45]. У находящегося в подобной позиции по-

является возможность упростить ситуацию до уже известной, к которой можно применить имеющиеся в опыте умения действовать с объектами определенным образом. Например, в рассказе о заботливой бабушке, выбросившей грязного котенка, которого с радостью принес внук (см. Приложение 3, текст П.3.3), продолжение ситуации обосновывается следующим образом: «Мальчик с бабушкой не разговаривал, уехал, ведь *он же нашел этого котенка, у него не было животного*» (Дима Г., слабовид., 3 кл.). В других рассказах обоснования на *внешних событиях* выглядят так:

«Он на него все свалил, и мальчика наказали» (Таня А., норма, 1 кл. – текст П.3.2).

«Ай, ворон клюется» (Евгений Ч., слабовид., 1 кл. – текст П.3.1.).

«А как же он один останется, без бабушки?» (Владимир Ш., слабовид., 1 кл.– текст П.3.3).

«Птица не летает, не ест, не пьет, зачем она», «и не каждый птицу дрессировать умеет» (Андрей П., норма, 2 кл. – текст П.3.1.).

«Все знали, что он сказал просто так, и никто с ним не играл» (Алина Н., норма, 3 кл. – текст П.3.2).

Результаты показывают, что у слабовидящих младших школьников наблюдается большее, чем в норме, количество ответов, в которых производится только оценка внешних событий, без погружения во внутренние переживания героев (см. Приложение 7, рис. П.7.19).

В ответах детей отмечалось также разрешение конфликтной ситуации с позиции осмысления и анализа *эмоциональных переживаний* героев рассказа, т.е. принимались к сведению, учитывались «внутренние» события эмоционально конфликтной ситуации. Эмоции могут рассматриваться как выполняющие «вспомогательную функцию презентации личностного смысла на осознаваемом уровне», полагает Д.А. Леонтьев [138]. В этом случае эмоции представляют собой чувственную ткань смысла, они привлекают внимание к смыслу и ставят задачу на его содержательное раскрытие (Ф.Е. Василюк). Таким образом, в описанной эмоционально конфликтной ситуации фиксация и анализ эмоционального переживания дает возможность расставить смысловые акценты этой сложной ситуации, вынести соответствующее реальной ситуации решение (в ее разносторонней перспективе – прошлое и будущее). В этом ответе наблюдается осознание и вербализация эмоционального конфликта. Например, в рассказе, где описывается конфликтная ситуация между внуком и бабушкой (см. Приложение 3, текст П.3.3), предлагается следующее обоснование продолжения рассказа: «Мальчик поговорит с бабушкой, он не уедет один. *Ему обидно, но бабушка старенькая, она больше переживает*» (Юля Г., норма, 3 кл.). В других рассказах обоснования ответов с позиции осмысления *эмоциональных переживаний* выглядят следующим образом:

«Было обидно, что он обманул учителя и всех ребят», «и одному было обидно и другому» (Андрей Ф., норма, 1 кл. – текст П.3.2).

«Хочу дружить, а то будет грустно» (Юля К., слабовид., 1 кл. – текст П.3.2).

«Хотя Мите было грустно, но ведь ворон ничего не ел, ему тоже было грустно, боязливо» (Юля Г., норма, 3 кл. – текст П.3.1).

«Стасику и обидно, и жалко, а Вове стыдно» (Юля Г., норма, 3 кл. – текст П.3.2).

«Жалко, что котенка выбросили, но бабушка хотела лучше она переживала за внука, заботилась», «а Витя бабушку тоже любит» (Артем П., норма, 3 кл. – текст П.3.3).

Результаты показывают, что у слабовидящих младших школьников присутствует значимо меньшее количество ответов, ориентирующихся на эмоциональные переживания ( $Z_{\text{Колмогорова-Смирнова}}=1,225$ ,  $p<0,1$ ; Приложение 7, рис. П.7.20). Статистически, с помощью логлинейного анализа, также обнаруживается, что единственным фактором, оказывающим влияние на изменения ответов, является нарушение зрения ( $L^2=12,66$ ,  $p<0,394$ , см. Приложение 6, табл. П.6.3).

Таким образом, можно отметить, что для слабовидящих младших школьников в большей мере, чем их сверстниками с нормальным зрением, характерны трудности вхождения в реальность эмоциональных переживаний людей, представленную словесно. Более устойчивая склонность к ориентации на социальные стереотипы и общепринятые правила, а также на внешние обстоятельства в ситуациях сложного межличностного взаимодействия также затрудняет осуществление слабовидящими младшими школьниками понимания эмоциональных состояний других людей.

## **2.5. Модель психологической коррекции структуры знаний об эмоциональных состояниях у слабовидящих младших школьников**

*Методолого-теоретическое обоснование модели.* Проведенное исследование понимания эмоциональных состояний других людей младшими школьниками с нормальным зрением и их слабовидящими сверстниками показывает, что развитие структурированности, а также возможности обобщения и углубления знаний об эмоциях человека, имеющих место в понимании, опирается на речемыслительное опосредование эмоциональных переживаний. Опосредованное культурными способами освоение реальности эмоциональных переживаний людей, дает возможность обогащения и сохранения опыта этих переживаний. Результаты нашего исследования показывают следующие особенности в понимании слабовидящими младшими школьниками эмоциональных состояний других людей.

*Первый блок* особенностей включает наблюдаемые у слабовидящих младших школьников трудности восприятия и анализа информации об эмоциональных состояниях людей:



**А) Затруднения в обозначении эмоциональных состояний.** Результаты исследования показывают, что у слабовидящих младших школьников наблюдаются трудности в развитии значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния людей. Слабовидящие дети легче усваивают общие формальные отношения слов, фиксирующих эмоции, с трудом наполняя их реальным образным содержанием. В норме обозначение эмоции словом дает возможность отвлечения, выхода за пределы единичного переживания. Благодаря такому отвлечению происходит поиск общих моментов в разных ситуациях переживания отдельного эмоционального состояния и объединение их, что расширяет и углубляет представление детей об этой эмоции (радости, удивлении, обиде и т.п.) Таким образом, называние, обозначение эмоции отдельным словом имеет важнейшее значение для восприятия, фиксации и анализа знаний об эмоциональных переживаниях. У слабовидящих детей затруднения в назывании эмоции приводят к дальнейшим трудностям понимания и объяснения эмоционального состояния другого человека.

**Б) Затруднения в произвольном выделении информации о внешних проявлениях эмоциональных переживаний людей.** Поверхностное употребление слов приводит к сложностям фиксации слабовидящими детьми информативных признаков эмоциональных состояний, запоминания и обобщения их в целостные эталоны. У слабовидящих детей присутствует недостаток визуальной информации об эмоциональных состояниях людей, который непосредственно связан с особенностями их зрительного восприятия. Результаты проведенного исследования показывают, что этот недостаток также не восполняется более тонким восприятием интонационных проявлений эмоциональных состояний людей и лучшим их знанием. Это связано с тем, что слабовидящие младшие школьники в меньшей степени, чем их сверстники с нормальным зрением, пользуются сложными способами нахождения знаний об эмоциях людей, основанными на включении речемыслительных операций. Непосредственные сведения о внешних проявлениях эмоций и их использование являются достаточно ограниченным в связи с их привязкой к конкретному эмоциональному состоянию, переживаемому в конкретной ситуации отдельным человеком. В свою очередь опосредованные, вербализованные эталоны находятся на более высоком уровне обобщения и имеют расширенные возможности применения, позволяют осуществлять поиск закономерностей и углубления знаний об эмоциях человека. У детей с глубокими нарушениями зрения дефицит зрительной информации об эмоциях и недостаточное восполнение его слуховой информацией усугубляется слабостью вербализации внешних проявлений эмоций и создания целостных эталонов проявлений того или иного эмоционального переживания. В связи с этим, при осуществлении объяснения эмоций других людей у слабовидящих младших школьников отмечается также появление упрощенной, редуцирован-

ной структуры знаний об эмоциях, связанной со скудностью вербализации этими детьми внешних проявлений эмоциональных состояний людей. Такая неполная структура знаний об эмоциях затрудняет осуществление слабовидящими детьми целостного и гибкого понимания эмоциональных состояний других людей.

**В) Затруднения в представлении эмоциональных переживаний людей в виде текста, который можно воспринимать и познавать как особую реальность.** Понимание эмоциональных состояний других людей происходит в процессе вовлечения в переживания другого, в связи с возможностью пребывания «на территории» эмоциональных переживаний другого человека. Непосредственно это происходит путем эмоционального заражения, однако в связи с усложнением реальности эмоциональных переживаний необходим переход на опосредованный уровень, где появляется возможность погружаться в переживания другого человека через образную заразительность, запечатленную в слове. С одной стороны, недостаточная отчетливость, искаженность зрительного восприятия эмоционального переживания другого человека затрудняет слабовидящим детям процесс непосредственного заражения, впечатления переживаниями другого, возможность быть в какой-то мере сопричастным им, почти инстинктивно включиться в переживания другого человека. А с другой стороны, более сложная, опосредованная знаниями сопричастность переживаниям другого происходит за счет фиксации *словом* ярких образных представлений о переживании людей, и это также представляет сложность для слабовидящих детей. Словесное опосредование эмоций дает образное представление об эмоциональном состоянии человека в отвлеченной ситуации и дает возможность сопоставления со своими переживаниями, уже имевшимися в опыте и запечатленными в словесном значении. Представление реальности эмоциональных переживаний в виде текста позволяет выявлять *причины* возникновения у человека эмоции, а также возможные *следствия* переживания этой эмоции, выраженные в дальнейшей деятельности переживающего человека, в его поведении. Проведенное исследование показывает, что у слабовидящих младших школьников возникают сложности в проникновении в представленный словесно контекст эмоциональных переживаний других людей. Это проявляется в более частом применении слабовидящими детьми социальных правил и стереотипов к анализу ситуации, в которой присутствует представленный словесно контекст эмоциональных переживаний людей, а также в выделении только внешних обстоятельств этой ситуации. Эта специфика осознания реальности эмоциональных переживаний людей также влияет на появление у слабовидящих детей только поверхностного, не углубляющегося понимания эмоциональных состояний людей, базирующегося на внешних, общеизвестных и негибких шаблонах.

*Второй блок* особенностей понимания слабовидящими младшими школьниками эмоциональных состояний других людей составляют трудности синтеза

информации об эмоциях в целостные и развитые структуры, определяющие возможность и качество понимания (см. раздел 1.3.2.). Анализ результатов проведенного исследования показывает, что динамика понимания эмоциональных состояний других людей, как целостного, постоянно углубляющегося осмысления эмоционального переживания человека, имеет у слабовидящих младших школьников существенные особенности. Во-первых, это проявляется в специфике развития у этих детей умения собирать знания об эмоциональных состояниях людей в единую, целостную конструкцию и упорядочивать их. Т.е. у слабовидящих младших школьников наблюдается существенный *недостаток целостности* осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей. Во-вторых, у этих детей также отмечаются *трудности в выстраивании иерархизированных* структур знаний об эмоциях человека, а также в углублении этих структур. Иерархическое структурирование знаний об эмоциях людей, их обобщение и углубление, возможно только в том случае, когда главным, организующим компонентом структуры знаний является словесное обозначение эмоционального состояния.

Представленные особенности понимания слабовидящими детьми эмоциональных состояний других людей и указывают на необходимость проведения коррекционной работы, дающей возможность улучшить понимание слабовидящими младшими школьниками эмоциональных состояний других людей. Однако понимание эмоциональных состояний других людей представляет собой сложный субъективный процесс осмысления, постижения внутреннего мира другого человека, и он не может быть скорректирован в сторону появления «более правильного» и «более точного» понимания, здесь важна «глубина» понимания (см. раздел 1.3.2.). В связи с этим мы предлагаем проводить коррекцию формирования у слабовидящих младших школьников той основы, которая подводит к пониманию эмоциональных состояний других людей, делает возможным его углубление. Речь идет о коррекции *структуры знаний об эмоциях*, позволяющей понимать такую сложную реальность как эмоциональные переживания людей.

Коррекция структуры знаний об эмоциональных состояниях рассматривается нами как один из разделов психологической практики работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Данная практика базируется на методологических основаниях и принципах, разработанных в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Опора в исследовании на генетико-моделирующий метод позволяет проектировать модель психологической коррекции структуры знаний об эмоциональных состояниях людей у слабовидящих младших школьников [49, 90]. В рамках отечественной психологии опосредование эмоций речемыслительными операциями означает переход эмоций с уровня непосредственного реагирования на уровень высших психических функций, как возникающих в процессе социального развития опосредованных по структуре

функциональных образований. Помощь в формировании у аномальных детей высших психических функций составляет основную задачу коррекционной психологии].

На основании выделенных выше особенностей понимания слабовидящими детьми младшего школьного возраста эмоций других людей предлагается модель психологической коррекции структуры знаний об эмоциональных состояниях других людей у слабовидящих младших школьников (см. рис. 2.1.). Она включает два основных блока:

**Блок А. Выделение понятийных признаков эмоциональных состояний.** Уровень осознания и понимания слабовидящими детьми эмоциональных состояний людей зависит от возможности восприятия и качества анализа знаний об эмоциях и выделения понятийных признаков эмоциональных состояний. Д.Б. Эльконин отмечает, что, прежде чем усваивать знание о чем-то, необходимо выделить это нечто из непосредственно воспринимаемого конгломерата свойств [233, с.56]. В связи с этим **Блок А** направлен на организацию помощи слабовидящим детям в анализе сведений об эмоциях, т.е. в выделении основных понятийных признаков эмоциональных состояний (см. раздел 1.3.3.).

**І. Обозначение эмоционального состояния словом.** Словесное опосредование должно охватывать весь процесс данной психологической коррекции. Однако существует опасность формирования пустого вербализма в восприятии и объяснении эмоций. Во избежание этого большое значение имеет оказание помощи слабовидящим детям в полноценном усвоении значений слов, дифференцированно и тонко отражающих и фиксирующих эмоциональные состояния человека. Работа над усвоением слов, обозначающих эмоции, начинается с проблематизации для слабовидящего ребенка реальности эмоциональных переживаний. Проговаривание, вербализация, обращение внимания на эмоциональные переживания предоставляют слабовидящим детям возможность внесения слов в реальность эмоциональных переживаний. В свою очередь, подобная вербализация оказывает развивающее влияние на значения слов, фиксирующих эмоциональные состояния. Это связано с тем, что «семантически связанные слова с физиологической точки зрения являются раздражителями, действующими в условиях многократных сочетаний, поскольку они часто встречаются друг с другом в ограниченном речевом контексте. ... факты физиологического взаимовлияния семантически связанных слов следует понимать как обнаружение выработанных в речевом и социальном опыте человека ассоциативных нервных связей» (Т.П.Ушакова, [217, с.42]). Постепенно через наполнение содержания значения определенного слова, фиксирующего ту или иную эмоцию, реальным образным содержанием происходит развитие полноценного значения слова. Образы художественного текста и обозначение настроения, которое они вызывают, необходимое «нащупывание» в этом процессе с помощью взрослого подходящего слова

дает возможность слабовидящим детям расширить словарь, содержащий обозначающие эмоциональные состояния слова (см. Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, 1984; Л.Н.Рожина, 1999). Противопоставление, сравнение художественных образов является основой для обнаружения и усвоения синонимов и антонимов, которые фиксируют сходные и противоположные эмоциональные состояния. Таким образом, в это направление коррекции входит интенсивная работа слабовидящих детей со словарем обозначений эмоций человека. В процессе этой работы необходимо создавать условия для выявления и осознания слабовидящими младшими школьниками его собственных эмоциональных состояний, что позволяет индивидуализировать слова, т.е. включить их в контекст собственной эмоциональной жизни ребенка.

**II. Формирование способов выделения внешних информативных признаков эмоциональных состояний людей.** Для слабовидящих детей актуальной является помощь в осознании внешних проявлений переживания эмоциональных состояний людьми. Увеличение объема и качества информации об эмоциональных состояниях людей у слабовидящих детей можно начинать с подражания мимике, интонации голоса и пантомимическим движениям людей, находящихся в определенном эмоциональном состоянии.

Н.И. Жинкин отмечает, что «задача абстрагирования не только в том, чтобы выделить признаки; абстрагирование состоится только тогда, когда каждый признак будет опознан, т.е. идентифицирован» [101, с.39]. В связи с этим подражание только подводит к следующим ступеням этого блока, ведущим к обозначению словами, вербализации отдельных внешних проявлений эмоциональных состояний людей.

*1. Мимика и поза.* Мимические выражения для детей с глубокими нарушениями зрения являются значительно менее выраженными и понятными, поэтому при изучении мимических выражений эмоциональных состояний следует четко выделять на лице особо информативные зоны (брови, глаза, рот). Сначала ребенок запоминает внешние мимические выражения эмоции непосредственно целостно, как маску, и лишь постепенно научается выделять отдельные элементы этого образа и вербализировать их (В.З. Денискина). Жесты и поза, выражающие эмоциональное переживание, также затруднены для восприятия и анализа детям с глубокими нарушениями зрения, поэтому большое значение имеет их акцентирование и прорабатывание в играх, в сюжетных танцевальных движениях (см. Е.В. Горшкова, 1996; В.З. Денискина, 1997).

*2. Интонация.* Детям с глубокими нарушениями зрения необходимо развивать умение получать как можно больше информации об эмоциональных переживаниях с помощью сохранного слухового анализатора. В связи с этим коррекционная работа включает в себя обязательный анализ слабовидящими детьми звуковой реальности, в которую входят и интонационные проявления эмоцио-

нальных переживаний других людей. Большое значение для эффективного вычленения и фиксации интонационных признаков эмоции имеет осуществление анализа звуковой реальности в целом. Н.Г.Салмина и И.П. Манакова (1991) предлагают интересную и результативную методику освоения детьми мира звуков. Авторы отмечают необходимость сопоставления физических характеристик звуков и их эмоционального содержания и предлагают осуществлять вместе с детьми «работу со словарем настроений».

Цель такой работы заключается в формировании представления о том, что любой звук может создать и передать разные настроения, а также вызвать определенные эмоциональные переживания. На этом этапе разные музыкальные и немзыкальные (природные и искусственные) звуки можно соотносить с теми или иными интонациями голоса человека, таким образом, звуковая реальность становится открытой для познания. Одновременно с этим слабовидящие дети совместно со взрослым производят анализ музыкальных и художественных произведений, воспринимаемых на слух (театрально-музыкальные инсценировки), и выделяют в них настроения героев по выражению их голоса и в сочетании с сюжетом. Следующий этап в осознании интонационных проявлений эмоциональных состояний людей заключается в возможности кодирования и декодирования звуковой реальности, т.е. возможности ее знаково-символического опосредования, применения слов для обозначения элементов интонационной мелодии, а также интонации в целом.

*3. Создание целостных эталонов.* Исследования А.С. Золотниковой (1964), В.А.Лабунской (1986), А.М.Щетининой (1984) показывают, что эталоны восприятия эмоциональных состояний людей (особенно основных, базовых эмоций) складывается у детей уже в дошкольном возрасте. Слабовидящим младшим школьникам необходимо помогать объединять отдельные абстрагированные мимические, интонационные признаки и жестовые движения в единые, целостные эталоны. При объединении каждый входящий в эталон элемент требует проговаривания. Целостный эталон также соответствующим образом обозначается, т.к. он фиксирует проявления конкретного эмоционального состояния человека. В связи с умением вербализировать, выделять проявления эмоций и синтезировать их в целостные образы у слабовидящих младших школьников развивается умение узнавать эмоциональные состояния человека по внешним признакам. На этом этапе также производится работа по усвоению детьми образных выражений эмоциональных состояний, зафиксированных в стихотворных, метафорических формах (см. Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская).

**Модель психологической коррекции структуры знаний об эмоциональных состояниях людей**



Рис.2.1

**III. Формирование способов восприятия реальности эмоциональных переживаний других людей.** Восприятие реальности эмоциональных переживаний другого человека в норме происходит непосредственно через заражение эмоциями друг друга, которое осуществляется на основании подражания наиболее выразительным мимическим проявлениям эмоций. У слабовидящих детей этот процесс затруднен, однако пропустить его нельзя. В связи с этим, в ходе коррекционной работы необходима стимуляция подражания эмоциональным переживаниям друг друга и на этом основании их первичного базового восприятия через прочувствование. Следует учесть замедленный темп развития понимания эмоциональных состояний у слабовидящих младших школьников. Это предполагает прорабатывание предыдущих этапов понимания эмоциональных состояний, для того чтобы слабовидящими детьми был прожит и накоплен собственный опыт эмоциональных переживаний при взаимодействии с другими людьми (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, 1997]). В связи с этим видится целесообразным предложение М. Заорской (1990), которая предлагает использовать сюжетно-ролевую игру как форму обучения общению слепых и слабовидящих младших школьников. «Игра, – отмечает Л.С. Выготский, – является лучшей формой организации эмоционального поведения» [47, с.107]. Использование в коррекционной работе сюжетно-ролевой игры приведет к обогащению эмоционального опыта слабовидящих детей, стимулирует их к объективному познанию сферы эмоций и чувств людей. В процессе игры имеет смысл обозначать эмоциональные переживания и фиксировать *причины* их возникновения и *следствия* переживания этих эмоций, выражающиеся в дальнейшем в поведении переживающего ребенка. Важнейшее значение в возникновении и развитии восприятия эмоциональной реальности на опосредованном уровне имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми также способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. Кроме того, в игре может происходить формирование произвольно-контекстного общения ребенка со взрослым и кооперативно-соревновательного уровня общения ребенка со сверстником, что является основой психологической подготовки детей к школьному обучению, а, соответственно, и к процессу формирования понятия об эмоциональном состоянии (Е.Е. Кравцова).

Сопричастность эмоциональным переживаниям друг друга у слабовидящих детей стимулируется с помощью создания ситуаций, в которых необходимо договориться, стать на позицию другого. В этих ситуациях необходимо учить сла-



бывающих детей построению системы вопросов, направленных на выяснение причин эмоционального переживания собеседника. Такое направление коррекционной работы является весьма существенным, поскольку у человека существует не только индивидуальный эмоциональный опыт, но и эмоциональный опыт, который им усвоен в процессе коммуникации эмоций. Выделение *причин* возникновения у человека эмоционального состояния связано с определением предметного содержания эмоции. Это предполагает обнаружение и фиксацию взаимосвязи эмоционального переживания человека с событиями, которые происходят с этим человеком. Подобное выделение должно постепенно дифференцировать внешние причины возникновения эмоции у человека и внутренние ее предпосылки. Определение *следствий* переживания человеком эмоционального состояния требует отделения в опыте слабовидящих детей эмоционального поведения человека от непосредственных внешних проявлений эмоциональных переживаний. Т.е. важно научить детей дифференцировать наблюдаемые проявления эмоционального переживания у человека и дальнейшее влияние пережитой эмоции на деятельность человека. Психологу следует стремиться к осознанию слабовидящим ребенком того, что между мыслями, чувствами и поведением человека существует определенная взаимосвязь.

**Блок Б. *Формирование общей структуры знаний об эмоциональных состояниях человека.***

Для осуществления глубокого и целостного понимания эмоциональных состояний людей важно «сохранить опознаваемую раздельность выделенных элементов и вместе с тем они должны образовать сложное, компактное и динамическое целое» [101, с.39], т.е. необходимо произвести качественный синтез выделяемых признаков эмоциональных состояний. Психологическая коррекция структуры знаний об эмоциях производится у слабовидящих младших школьников в два последовательных этапа.

**Первый этап** направлен на формирование у слабовидящих младших школьников *целостности* структуры знаний об эмоциональных состояниях людей. Результаты исследования показывают, что большую роль в углублении понимания эмоций играет целостность и структурированность имеющихся знаний об эмоциональных состояниях людей. Действенная для осуществления понимания структура знаний об эмоциональных состояниях возникает у детей в результате постепенного проживания ими менее четкой, менее результативной для целостного и глубокого понимания структуры, путем перехода от одного этапа к другому. Для слабовидящих детей большое значение имеет не запоминание пустой структуры, а постепенное ее формирование и освоение. В противном случае может создаваться формальная конструкция, в еще большей мере затрудняющая глубокое гибкое понимание эмоциональных переживаний людей, создающая лишь имитацию такого понимания. В связи с этим вначале необходимо создать

условия для создания, освоения и проживания слабовидящими детьми *переходной структуры* знаний об эмоциях людей, которая была зафиксирована в процессе нашего исследования (см. раздел 2.1.1.). *Переходная структура* знаний об эмоциональных состояниях приводит к формированию умения обобщать эмоциональное переживание и предвосхищать его появление. Этап формирования переходной структуры знаний об эмоциях является характерным для детей старшего дошкольного возраста, как показывают исследования А.В. Запорожца (1986), Е.Е. Кравцовой (1981, 1991), А.М. Щетининой (1984). В этой структуре происходит проживание, «прощупывание» эмоции (ее причин, последствий, обозначения), отделение компонентов структуры эмоции друг от друга, подготовка их к иерархическому выстраиванию в связи с развитием значения слова. Переходная структура знаний об эмоциональных состояниях является необходимым и очень важным этапом в развитии понимания эмоциональных состояний людей, и его можно рассматривать как пропедевтический и желательно проводить его у слабовидящих детей еще на этапе старшего дошкольного возраста. Слабовидящие дети показывают значительные трудности в осуществлении симультанного синтеза того или иного материала, т.е. в собирании знаний в целостные образования. В.В. Давыдов и В.Т. Кудрявцев отмечают, что «подлинная целостность не есть **данность**, это – всегда **заданность** (от слова «задача»)» [87, с.8]. «Ее постижение, – пишут авторы, – в теоретическом понятии или чувственном образе протекает как творческое открытие некоторого скрытого принципа, имеющего формообразующее значение по отношению к данному кругу реальностей человеческого мира» [там же]. Формирование умения строить целостные структуры знаний об эмоциональных состояниях должно включать выработку умения объединять различные аспекты единого знания на примере различного материала. Это может быть создание целостных образов на уровне восприятия, которое включает в себя также вербализацию входящих в образ восприятия отдельных компонентов и взаимосвязей этих компонентов. Выработка потребности в целостности знаний, в достраивании целостного образа может производиться в процессе моделирования целостных образов в заданиях на воображение (О.М.Дьяченко, Е.Л. Пороцкая).

**Второй этап** предполагает задание иерархизированности в структуре знаний об эмоциональных состояниях человека. Сложная упорядоченность знаний возникает в связи с ведущей ролью словесного обозначения в организации знаний об эмоциях. Иерархический порядок признаков эмоционального состояния как сложная структура более существенных (общих и абстрактных) признаков и менее существенных (конкретных, единичных), которые объединены словом, выражает сложную структуру понятия об эмоциональном состоянии. Таким образом, второй этап направлен на формирование понятийной иерархизированной структуры признаков эмоционального состояния. Л.С. Выготский, анализируя

исследования Аха, соглашается с тем, что понятие может возникнуть и оформиться только при возникновении известной потребности, надобности в понятии, только в процессе осмысленной целесообразной деятельности, направленной на достижение известной цели или решение определенной задачи [50, с.127]. В связи с этим работа на этом этапе проводится с опорой на зону ближайшего развития ребенка. Актуальным здесь являются представления Л.С. Выготского о том, что обучение идет впереди развития. В процессе учебной деятельности в начальной школе дети начинают усваивать понятийные формы организации научных знаний. На основании этого возникают благоприятные условия для упорядочивания детьми этого возраста также и житейских знаний, к которым относятся сведения об эмоциональном мире людей. Л.С. Выготский отмечает «... при развитии научных понятий система возникает вместе с их развитием и оказывает преобразующее действие на житейские понятия», поэтому «... если ребенок овладел какой-либо высшей структурой, соответствующей осознанию и овладению в области одних понятий, он не должен заново проделывать ту же самую работу в отношении каждого сложившегося прежде спонтанного понятия, а по основным структурным прямо переносит раз сложившуюся структуру на прежде выработанные понятия» [50, с.259, с.269]. В связи с этим на этом этапе предлагается осуществлять формирование иерархизированной структуры знаний об эмоциональных состояниях людей у слабовидящих младших школьников через развитие у них общего понятийного представления о предметах и явлениях окружающего мира. Усваиваемые в процессе обучения умения прослеживать причинно-следственные связи и обобщать их накладываются слабовидящим ребенком и на спонтанно организованные понятия, которые также упорядочиваются, структурируются и обобщаются. Понятия об эмоциональных состояниях людей представляют собой спонтанные житейские понятия, которые проходят сложный и постепенный процесс структурирования и обобщения. Одновременно с общим развитием понятийного представления о мире у слабовидящих младших школьников необходимо стимулировать формирование структуры знаний непосредственно об эмоциональных состояниях людей. В качестве такой стимуляции может использоваться *объяснение содержания слова*, обозначающего ту или иную эмоцию. Совместно со взрослым производится выработка слабовидящими детьми определения конкретного эмоционального состояния, обсуждение различных вариантов, ситуаций конкретного эмоционального состояния, что способствует формированию иерархической структуры знаний об эмоциональных состояниях людей. В процессе такого обсуждения психологу необходимо увеличивать степень абстрагирования и обобщения содержательных признаков эмоционального состояния (*причин* возникновения и *следствий* переживания эмоции) в следующем направлении: 1) акцентирование *ситуации*, в которой находится переживающий субъект; 2) выделение в ситуации *предмета*, связанного с

эмоциональным переживанием; 3) соотнесение с *деятельностью, действиями* переживающего субъекта; 4) осознание связи эмоционального переживания с *побуждением (желанием, хотением)* субъекта к определенным действиям в наличной ситуации (см. раздел 2.2.2.).

В представленной модели психологической коррекции Блок А и Блок Б соотносятся друг с другом как аналитические и синтетические процедуры, и поэтому они неразрывно связаны, дополняют друг друга и каждый из них осуществляется с помощью и посредством другого. С.Л.Рубинштейн (1999) отмечает, что «анализируя и синтезируя, мысль идет от более или менее расплывчатого представления о предмете к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого» [185, с.324]. Таким образом, анализ и синтез знаний об эмоциональных состояниях людей ведет к постепенному формированию у слабовидящих детей понятийного представления об эмоциях, что и углубляет понимание ими эмоциональных переживаний людей.

### **Выводы по второй главе**

1. На протяжении младшего школьного возраста у детей с нормальным зрением и у их слабовидящих сверстников наблюдается развитие структурированности знаний об эмоциональных состояниях в сторону их большей упорядоченности и иерархизированности. Это приводит к углублению понимания детьми младшего школьного возраста эмоциональных переживаний других людей.

2. У слабовидящих младших школьников существуют трудности в выстраивании иерархизированных структур знаний об эмоциях человека, а также в углублении этих структур. У слабовидящих детей младшего школьного возраста отмечается также появление упрощенной, редуцированной структуры знаний об эмоциях, в которой отсутствуют или искаженно представлены описания внешних проявлений эмоциональных состояний у переживающих людей.

3. Результаты исследования показывают, что у слабовидящих младших школьников наблюдаются сложности в развитии значений слов, фиксирующих эмоциональные состояния людей. Слабовидящие дети легче усваивают общие формальные отношения слов, фиксирующих эмоции, с трудом наполняя их реальным образным содержанием. Это приводит к трудностям включения слова как обобщающего средства в процесс понимания и объяснения эмоционального состояния человека.

4. У детей с глубокими нарушениями зрения дефицит зрительной информации об эмоциях и недостаточное восполнение его слуховой информацией усугубляется слабостью вербализации внешних проявлений эмоций и трудностями создания целостных эталонов проявлений отдельного эмоционального переживания.

5. Слабовидящим младшим школьникам сложнее, чем их сверстниками с нормальным зрением, воспринимать реальность эмоциональных переживаний других людей, представленную словесно. Это вызывает у слабовидящих детей склонность к ориентации на социальные стереотипы, общепринятые правила и на внешние обстоятельства в ситуациях сложного межличностного взаимодействия.

6. Модель психологической коррекции структуры знаний об эмоциональных состояниях у слабовидящих младших школьников включает два блока. Блок А направлен на формирование у слабовидящих детей умения выделять понятийные признаки эмоциональных состояний. Блок А состоит из следующих разделов: 1) обозначение эмоционального состояния словом; 2) формирование способов выделения внешних информативных признаков эмоциональных состояний людей (мимики, жестов, позы и интонации); 3) формирование способов восприятия реальности эмоциональных переживаний других людей (вовлеченность в эмоциональные переживания людей, вычленение причин возникновения эмоциональных состояний и определение следствий их переживаний, выраженных в поведении человека). Блок Б ориентирован на организацию у слабовидящих детей общей структуры знаний об эмоциональных состояниях человека. Он включает в себя два этапа: 1) формирование целостности структуры знаний об эмоциональных состояниях людей; 2) формирование иерархизированности в структуре знаний об эмоциональных состояниях человека.

## Заключение

В отечественной психологии отмечается, что развитие эмоциональных процессов в онтогенезе является историческим и происходит в связи с возможностью изменений межфункциональных связей в сознании человека. В соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского процесс развития эмоций человека рассматривается как их переход от элементарных эмоциональных реакций к уровню высших психических функций. Понимание ребенком эмоциональных переживаний других людей является важнейшей стороной процесса формирования у него эмоций как высших психических функций. В связи с ведущим значением учебной деятельности в младшем школьном возрасте на первый план выходит интенсивное развитие у детей речемыслительного опосредования эмоциональных процессов, что приводит к углублению понимания эмо-

циональных состояний людей. Особенности развития эмоциональной сферы слабовидящих детей являются вторичными нарушениями, приобретаемыми в процессе взросления. Изучение этих особенностей необходимо для организации адекватной воспитательной и учебной работы с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения.

Модель понимания эмоциональных состояний других людей отражает понятийное структурирование, абстрагирование и обобщение существенных признаков эмоциональных состояний. Понятийные признаки эмоционального состояния включают в себя: словесное обозначение эмоции, причины возникновения у человека эмоции, следствия переживания человеком эмоционального состояния, а также внутренние переживания и внешние проявления эмоционального состояния. На основании модели понимания эмоциональных состояний других людей разработана схема исследования, центральную часть которой составляет изучение качества объяснения эмоционального состояния другого человека. Дополнительными частями схемы исследования являются: 1) изучение освоения слов, обозначающих эмоции; 2) изучение узнавания эмоциональных состояний по их внешним проявлениям; 3) изучение умения воспринимать контекст эмоциональных переживаний других людей.

На протяжении младшего школьного возраста у детей с нормальным зрением и у их слабовидящих сверстников наблюдается постепенное формирование понятийной структуры знаний об эмоциях людей. У детей этого возраста отмечается изменение качества упорядочивания знаний об эмоциях от размытого диффузного комплекса через переходную структуру к псевдопонятию, в котором знания, хотя и являются ситуативными, но структурированы как в понятии. В псевдопонятии также наблюдается обобщение и углубление знаний об эмоциональных состояниях людей. В связи с этим выделяются уровни обобщенности псевдопонятия: 1) ситуативно-предметный, 2) предметно-деятельностный, 3) побудительно-деятельностный. Четкая и иерархизированная структура знаний об эмоциях говорит о переходе младших школьников к понятийному представлению об эмоциях, что и позволяет им осуществлять более глубокое понимание эмоциональных состояний других людей.

У слабовидящих детей наблюдается иная в сравнении с нормой динамика формирования иерархической понятийной структуры знаний об эмоциональных состояниях. У них отмечается замедленный переход от диффузного комплекса к четкому упорядочиванию знаний в псевдопонятии. Для слабовидящих младших школьников характерно существенное отставание в переходе к более развитым уровням обобщенности псевдопонятия. Обнаруженные особенности в структурировании знаний об эмоциях людей связаны со сложностями усвоения слабовидящими младшими школьниками значений слов, фиксирующих эмоциональные переживания людей. В ответах слабовидящих младших школьников наблю-

дается также появление редуцированной структуры знаний об эмоциональных состояниях других людей, в которой опущено описание внешних проявлений эмоций. Возникновение подобной упрощенной структуры связано у слабовидящих детей с недостатком внешней наблюдаемой информации об эмоциях других людей, с трудностями ее вычленения и вербализации.

На основании результатов проведенного исследования и принципов психологической практики работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, предлагается модель психологической коррекции структуры знаний об эмоциональных состояниях людей у слабовидящих младших школьников. Эта модель включает в себя два блока. *Блок А* направлен на формирование у слабовидящих младших школьников умения анализировать информацию об эмоциональных состояниях людей и выделять понятийные признаки эмоциональных состояний. Этот блок состоит из следующих разделов: 1) обозначение эмоции словом; 2) формирование способов выделения внешних информативных признаков эмоциональных состояний людей (мимики, жестов, позы и интонации); 3) формирование способов восприятия реальности эмоциональных переживаний других людей (сопричастность эмоциональным переживаниям людей, вычленение причин возникновения эмоциональных состояний и определение следствий их переживаний, выраженных в последующей деятельности человека). *Блок Б* направлен на формирование у слабовидящих детей умения синтезировать знания об эмоциях людей и организовывать общую структуру знаний об эмоциях человека. Этот блок включает в себя два последовательных этапа: 1) формирование целостной структуры знаний об эмоциональных состояниях людей; 2) формирование иерархизированности в структуре знаний об эмоциональных состояниях человека.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдеева, Н.Н. Развитие эмоционального самоощущения ребенка первого года жизни / Н.Н. Авдеева // Новые исследования в психологии. — 1978. — №2. — С. 75-79.
2. Автономова Н.С. Понимание как логико-гносеологическая проблема / Н.С. Автономова, В.П. Филатов // Вопросы философии. — 1981. — №5. — С.164-169.
3. Алексеев, И.С. Об универсальном характере понимания / И.С. Алексеев // Вопросы философии. — 1986. — №7. — С.73-74
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. — 339 с.
5. Анохин, П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Психология эмоций. Тексты / В.К. Виллюнас [ и др.]; под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с. — С.172-177.
6. Аптон, Г. Анализ таблиц сопряженности / Г. Аптон. — М.: Финансы и статистика, 1982. — 143 с.
7. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьев. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 205 с.
8. Архипкина, О.С. Реконструкция субъективного семантического пространства, означающего эмоциональные состояния / О.С. Архипкина // Вестник Моск. ун-та. — 1981. — №2. — С. 40-45.
9. Банзьявичене, Р. Эмоционально значимые события в жизни слепых и зрячих / Р.Банзьявичене // Психологическое изучение слепых и слабовидящих и методика работы с ними. — Л., 1990. — 330с. — С.3-9.
10. Басина, Е.З. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности / Е.З. Басина, Е.Е. Насиновская // Вестник. Моск. ун-та. — 1977. — №4. — С.33-41.
11. Бахтин, М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. — Спб.: Азбука, 2000. — 336 с.
12. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328с.
13. Божович, Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека / Л.И. Божович // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1978. — 288 с. — С. 168-179.
14. Божович, Л.И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л.И. Божович, Л.С. Славина, Т.В. Евдоницкая // Вопросы психологии. — 1976. — №4. — С.55-68.



15. Борисова, А.А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи / А.А. Борисова // Вопросы психологии. — 1989. — №1. — С.117-121.
16. Бреслав, Г.М. Критический анализ информационно-кибернетического подхода к исследованию эмоций (о путях изучения природы эмоций): автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Г.М. Бреслав. — М., 1977. — 20 с.
17. Бреслав, Г.М. О месте эмоциональных процессов в структуре мыслительной деятельности / Г.М. Бреслав // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. — М., Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 232 с.
18. Бреслав, Г.М. Предметность эмоциональных явлений / Г.М. Бреслав // Вестник МГУ. Сер.14, Психология. — 1977. — №4. — С.3-11.
19. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М.Бреслав. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
20. Брудный, А.А. Значение слова и психология противопоставлений / А.А. Брудный // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. — М.: Изд-во «Наука», 1971. — 214 с. — С.19-27.
21. Брудный, А.А. Понимание и текст / А.А. Брудный // Загадка человеческого понимания. — М.: Политиздат, 1991. — 351с. — С. 114-128.
22. Брудный, А.А. Понимание как философско-психологическая проблема / А.А. Брудный // Вопросы философии. — 1975. — №10 — С. 109-125.
23. Бубер, М. Проблема человека: пер. с нем. / М.Бубер. — К.: Ника-центр, 1998. — 96 с.
24. Буткина, Г.А. К проблеме социально-психологической адаптации слепых / Г.А. Буткина // Изучение личности аномального ребенка: тез. докл. конф., 12-13 апреля 1977. — М., 1977. — С.15-16.
25. Былкина, Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии.— 2000. —№1. — С.38-48.
26. Быстрицкий, Е.К. Теория познания и проблема понимания / Е.К. Быстрицкий, В.П. Филатов // Гносеология в системе философского мировоззрения / под ред. В.А. Лекторского. — М.: «Наука», 1983. — 383с. — С.273-304.
27. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А.Валлон. — Спб.: Питер, 2001. — 208с.
28. Васильев, И.А. Гуманитарная и естественнонаучная парадигмы в современных исследованиях эмоций / И.А. Васильев // Психологический журнал. — 1992. — №6. — С.80-89.
29. Васильев, И.А. Исследования соотношений познавательных и эмоциональных процессов в американской психологии / И.А. Васильев // Вопросы психологии. — 1976. — №2. — С. 173-181.

30. Васильев, И.А. К анализу условий возникновения интеллектуальных эмоций / И.А. Васильев // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 232 с. — С. 55-62.
31. Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. — М.: МГУ, 1979. — 192 с.
32. Василюк, Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. — 1993. — №5. — С.5-19.
33. Ватин, И.В. Человеческая субъективность / И.В. Ватин. — Ростов-на-Дону, 1984. — 197 с.
34. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. — М.: Смысл, 1998. — 685 с.
35. Вилюнас, В.К. Психологический анализ эмоциональных явлений: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.К. Вилюнас. — М., 1974. — 23с.
36. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. — М.: МГУ, 1976. — 146 с.
37. Виноградов, Ю.Е. Влияние аффективных следов на структуру мыслительной деятельности / Ю.Е. Виноградов // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 232 с. — С.50-54.
38. Виноградов, Ю.Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Ю.Е. Виноградов. — М., 1972. — 18 с.
39. Витт, Н.В. Об эмоциях и их выражении / Н.В. Витт // Вопросы психологии. — 1964. — №3. — С.15-20.
40. Витт, Н.В. Эмоции, изучение с помощью анализа интонационной окраски голоса / Н.В. Витт // Вопросы психологии. — 1965. — №3. — С.30-39.
41. Витт, Н.В. Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах / Н.В. Витт // Психологический журнал. — 1986. — №3. — С. 9-14.
42. Власова, Н.Н. Изучение доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста / Н.Н. Власова // Вопросы психологии. — 1977. — №1. — С.18-23.
43. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. — М.: «Просвещение», 1973. — 175с.
44. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. — М.: «Просвещение», 1966. — 441 с.
45. Выготский, Л.С. Кризис семи лет / Л.С. Выготский // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. /Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — М.: «Академия», 1999. — 320с. — С. 4-10.

46. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997. — 144 с.
47. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
48. Выготский, Л.С. Проблема эмоций / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. — 1958. — №3. — С. 26-29.
49. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во ЭСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
50. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — Т.2: Проблемы общей психологии. — 504 с.
51. Гаврилова, Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. — 1974. — №5. — С.107-111.
68. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.П. Гаврилова. — М., 1977. — 20с.
69. Гаврилова, Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. — Краснодар, 1975. — С.17-19.
70. Гайдукевич, С. Е. Коррекционная работа по развитию ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.Е. Гайдукевич. — Мн., 1999. — 21с.
71. Гайлене, И.П. Особенности выделения признаков воспринимаемых предметов детьми с нарушениями зрения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.П. Гайлене. — М., 1991. — 18 с.
72. Галигузова, Л.Н. Развитие потребности в общении со сверстниками в раннем возрасте / Л.Н. Галигузова // Новые исследования в психологии. — 1978. — №2. — С.60-65.
73. Гельгорн, Э. Эмоции и эмоциональные расстройства / Э. Гельгорн, Дж. Луфбороу. — М.: «Прогресс», 1966. — 452 с.
74. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стэнли. — М.: «Прогресс», 1976. — 495 с.
75. Годовикова, Д.Б. Особенности реакций младенцев на «физические» и «социальные» звуковые раздражители / Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии. — 1969. — №6. — С. 79-90.
76. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. — М.: МГУ, 1987. — 174 с.
77. Головина, Т.П. Исследование понимания причинно-следственных связей младшими слабовидящими школьниками / Т.П. Головина // Особенности

- познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: сб. науч. тр. — Л.: ЛГУ, 1975. — Вып.6.— С.84-101.
78. Головина, Т.П. К вопросу об особенностях процесса понимания у слабовидящих школьников 1 класса / Т.П. Головина // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников: сб. науч. тр. — Л.: ЛГУ, 1975. — Вып. 5.— С.134-145.
  79. Головина, Т.П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения / Т.П. Головина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими. — Л.: ЛГУ, 1988. — 147с. — С.29-38.
  80. Горшкова, Е.В. Музыкальное движение и слово в создании танцевального образа. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками. / Е.В. Горшкова; под ред. Л.А. Венгера. — М.: ИНТОР, 1996. — 128 с. — С. 117-127.
  81. Григорьева, Л.П. Особенности зрительного опознания изображений слабовидящими школьниками / Л.П. Григорьева // Дефектология. — 1984. — №2. — С.22-28.
  82. Григорьева, Л.П. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Л.П. Григорьева // Дефектология. — 1996. — №4 — С.84-88.
  83. Гудонис, В.П. Социальные и социально-психологические основы интеграции лиц с нарушенным зрением: автореф. дис. ... докт. психол. наук / В.П. Гудонис. — М., 1995. — 32 с.
  84. Гурова, Л.П. Процессы понимания в развитии мышления / Л.П. Гурова // Вопросы психологии. — 1986. — №2. — С.126-137.
  85. Гусев, С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский — М.: Политиздат, 1985. — 192с.
  86. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
  87. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. — 1997. — №1. — С.3-18.
  88. Давыдов, В.В. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии; под ред. В.В. Давыдова. — М.: «Педагогика», 1978. — 288 с. — С. 180-205.
  89. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. — СПб.: Питер, 2001 — 384 с.

90. Денискина, В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушенным зрением: метод. Рекомендации / В.З. Денискина. — Верхняя Пышма, 1997. — 22 с.
91. Денисова, З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка / З.В. Денисова. — Л.: «Наука», 1978. — 143 с.
92. Дильтей, В. Описательная психология / В.Дильтей. — СПб., 1996. — 155 с.
93. Доблаев, Л.П. Проблемы понимания в советской психологии / Л.П. Доблаев. — Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, 1967. — 66с.
94. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. — М.: Политиздат, 1958. — 272 с.
95. Дункер, К. Психология продуктивного мышления / К. Дункер // Психология мышления : сб. переводов с нем. и англ. — М.: «Прогресс», 1965. — 532 с. — С.86-234.
96. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. — М.: Знание, 1986. — 94 с.
97. Дьяченко О.М. Роль слова в развитии воображения дошкольника / О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками; под ред. Л.А. Венгера. — М.: ИНТОР, 1996. — 128 с. — С.78-97.
98. Ермолович, З.Г. Индивидуальные особенности речевого развития слабовидящих школьников подготовительных классов / З.Г. Ермолович // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. — Л.: ЛГУ, 1976. — С.61-73.
99. Ермолович, З.Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы / З.Г. Ермолович // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей. — Л.: ЛГУ, 1979. — С.52-60.
100. Жинкин, Н.И. Речь и язык / Н.И. Жинкин // Психология; под ред. А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [и др.]. — М.: «Наука», 1962. — С.263-267.
101. Жинкин, Н.И. Сенсорная абстракция / Н.И. Жинкин // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии; под ред. В.В. Давыдова. — М.: «Педагогика», 1978. — 288 с. — С. 38-59.
102. Зак, А.З. О развитии у младших школьников способности действовать в уме / А.З. Зак // Вопросы психологии. — 1981. — №5. — С.146-151.
103. Замулин, А.Л. Интеллектуальное развитие слепых и слабовидящих учащихся младших классов / А.Л. Замулин, И.А. Кормакова // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими. — Л.: ЛГУ, 1988. — С.44-59.
104. Заорска, М. Овладение слепыми младшими школьниками средствами общения / М. Заорска // Психолого-педагогические основы коррекционно-

- воспитательной работы со слепыми и слабовидящими. — Л.: ЛГУ, 1991. — С. 12-18.
105. Заорска, М. Сюжетно-ролевая игра как форма обучения общению слепых и слабовидящих младших школьников / М.Заорска // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми: тез. докл. межвуз. конф. молодых уч. и студ. — Л.: ЛГПИ, 1990. — 163 с. — С.67-68.
106. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец.— М.: «Педагогика», 1986. — Т.1. — 354 с.
107. Запорожец, А.В. Роль Л.С.Выготского в разработке проблемы эмоций / А.В. Запорожец // Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. — М.,1981. — С.45-50.
108. Запорожец, А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. — 1974. —№6. — С. 12-20.
109. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец [и др.]. — М.: «Педагогика», 1986. — 172 с.
110. Захарова, А.В. Общая характеристика младшего школьного возраста как особого периода развития ребенка / А.В. Захарова // Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. И.П. Шаховой. — Пенза.: ПГПИ им. В.Г. Белинского, 1993. — 86 с. — С. 3-11.
111. Земцова, М.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения / М.И. Земцова // Дети с глубокими нарушениями зрения. — М., 1967. — С. 250-291.
112. Знаков, В.В. Основные направления исследования понимания в зарубежной психологии / В.В. Знаков // Вопросы психологии. — 1986. — №3. — С.163-171.
113. Знаков, В.В. Понимание текста как процесс постановки и решения мыслительной задачи / В.В. Знаков, О.К. Тихомиров // Вестник МГУ. — Сер. 14, Психология. — 1991. — №3. — С. 17-27.
114. Золотникова, А.С. Роль экспрессии в узнавании ребенком дошкольником эмоциональных состояний человека / А.С. Золотникова // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. — Л., 1964. — Т. 254.
115. Зотов, А.И. Дефекты зрения и психологическое развитие личности / А.И. Зотов // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников: сб. науч. тр. —Л.: ЛГПИ, 1981. — С. 3-18.
116. Изард, К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 439 с.
117. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.

118. Кнебель, М.И. Пути и средства кодирования смысла / М.И. Кнебель, А.Р. Лурия // Вопросы психологии. — 1971. — №4. — С.77-83.
119. Ковалев, А.Г. О чувствах и эмоциях / А.Г. Ковалев // Вопросы психологии. — 1957. — №4. — С. 16-21.
120. Ковалев, А.Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А.Г. Ковалев // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. — Краснодар.: Кубанский ГУ, 1975. — С.32-33.
121. Корнилов, Ю.К. Психологические проблемы понимания / Ю.К. Корнилов. — Ярославль: ЯрГУ, 1979. — 80 с.
122. Костандов, Э.А. Восприятие и эмоции / Э.А. Костандов. — М.: Медицина, 1977. — 248с.
123. Костюк, Г.С. Вопросы мышления в советской психологии / Г.С. Костюк // Вопросы психологии. — 1957. — №5. — С.66-90.
124. Кравцов, Г.Г. Единство аффекта и интеллекта в теории и практике / Г.Г. Кравцов // Л.С. Выготский и современность: тез. Междунар. конгресса, посвящ. 100-летию со дня рождения ученого. — Мн., 1996.— Т.1. — С.25-29.
125. Кравцова, Е.Е. Зависимость готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.Е. Кравцова. — М., 1981. — 23 с.
126. Кравцова, Е.Е. Психологические механизмы развития центральной функции в дошкольном возрасте / Е.Е. Кравцова // Л.С. Выготский и современность: тез. Междунар. конгресса, посвящ. 100-летию со дня рождения ученого. — Мн., 1996. — Т.1. — С.138-143.
127. Кудина, Г.Н. Понимание первоклассниками эмоции, выраженной в художественном тексте / Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская // Новые исследования в психологии. — 1984 — №2. — С. 27-32.
128. Кулагин, Ю.А. Особенности зрительного восприятия рисунков слабовидящими детьми / Ю.А. Кулагин // Слабовидящие дети. — М., 1967. — С. 158-174.
129. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. — Мн.: Университетское, 1988. — 206с.
130. Лабунская, В.А. Невербальное поведение / В.А. Лабунская. — Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1986.—136 с.
131. Лебединская, К.С. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема: автореф. дисс. ... докт. психол. наук / К.С. Лебединская. — М., 1992. — 28с.
132. Лебединская, К.С. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук / К.С. Лебединская.— М., 1992. — 28с.

133. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С. Никольская. — М.: МГУ, 1990. — 196 с.
134. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека/ Э Левинас. — СПб., 1999. —265.
135. Лекторский, В.А. Междисциплинарный и философский подход к проблеме понимания / В.А. Лекторский // Вопросы философии. — 1986. — №7. — с.65-69
136. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
137. Леонтьев, А.А. Психологическая структура значения. // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во «Наука», 1971. — С. 7-13.
138. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев — М.: Изд-во МГУ, 1971. —39с.
139. Леонтьев, А.Н., Судаков К.В. Эмоции // БСЭ. /Под ред. А.М. Прохорова. — М.,1978. — С.169.
140. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999 — 487 с.
141. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни / М.И. Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. — 288 с. — С.237-252.
142. Литвак, А.Г. О подходе к изучению личности в тифлопсихологии / А.Г. Литвак // Изучение личности аномального ребенка. Тез. докл. конф. 12-13 апреля 1977.— М., 1977. — С. 69-70.
143. Литвак, А.Г. Путь реабилитации и интеграции инвалидов по зрению: коррекция или профилактика / А.Г. Литвак // Дефектология. — 1991. — №6. — С. 9-10
144. Литвак, А.Г. Теоретические вопросы тифлопсихологии / А.Г Литвак. — Л., 1973. — 155 с.
145. Литвак, А.Г. Тифлопсихология / А.Г Литвак. — М.: «Просвещение», 1985. — 208 с.
146. Лубовский, В.И. Закономерности развития аномального ребенка / В.И.Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С.5-13.
147. Лукошевичене, А.Л. К вопросу об особенностях смысловой стороны речи слабовидящих дошкольников / А.Л.Лукошевичене // Дефектология. — 1985. — №6 — С.62-70.
148. Лурия, А.Р. Об изменчивости психических функций в процессе развития ребенка / А.Р. Лурия // Вопросы психологии. — 1962. — №3 — С.15-19



149. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 253 с.
150. Лурия, А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка / А.Р. Лурия // Вопросы психологии. — 1958. — №5. — С.3-17.
151. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. — 416с.
152. Макеева, А.И. Изучение смысловых полей эмоциональных категорий / А.И. Макеева // Новые исследования в психологии. — 1980. — №1. — С.70-75.
153. Малахова, А.Д. Взаимодействие образных и вербальных компонентов в процессах понимания / А.Д. Малахова // Вопросы психологии. — 1981. — №5. — С.63-73.
154. Менчинская, Н.А. Понимание. // Психология. (Учебник для пед. инт-тов)/ Под ред. А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова. — М.: «Наука», 1962. — С.250-255.
155. Назарова, Т.П. Мыслительная деятельность слабовидящих младших школьников при решении задач: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.П. Назарова. — М., 1975. — 19с.
156. Нарышкина, Т.П. Возрастные и индивидуальные особенности памяти слабовидящих и слепых младших школьников.: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.П. Нарышкина. — Л., 1979. — 20 с.
157. Никулина, Г.В. К вопросу восприятия учащимися с нарушенным зрением окружающих людей / Г.В.Никулина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими: Межвуз. сб. науч. Тр / ЛГПИ — Л., 1988. — С. 90-94.
158. Никулина, Г.В. Коррекция восприятия и воссоздания портрета литературного героя школьниками с нарушениями зрения в процессе изучения художественного произведения: Автореф. дисс. ... канд. пед. Наук / Г.В. Никулина; ЛГУ. — Л.: 1989. — 20 с.
159. Никулина, Г.В. О восприятии и понимании слабовидящими учениками 4 классов эмоциональных состояний человека / Г.В.Никулина // Психологическое изучение слепых и слабовидящих и методика работы с ними: Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими: Межвуз. сб. науч. тр./ ЛГПИ — Л.: 1990. — С.14-25.
160. Никулина, Г.В. Формирование обобщенных способов восприятия неязыковых средств общения у учащихся с нарушенным зрением / Г.В.Никулина // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми. / Тезисы докл. межвуз. конф. молодых уч. и студ. — Л.: ЛГПИ, 1990 — 163 с. — С.72-74.
161. Носенко, Э.Л. Влияние состояния эмоционального напряжения на восприятие речи / Э.Л.Носенко // Смысловое восприятие речевого сообщения (в

- условиях массовой коммуникации). — М.: «Наука», 1976. — 263 с. — С.233-248.
162. Обухова, Л.Ф. К диагностике развития значения слова у ребенка / Л.Ф. Обухова, А.Н. Пужевич // Психодиагностика и школа. Тезисы симпозиума. — Таллин, 1980. — С. 150-152.
163. Овчинникова, Т.Н. Особенности осознания себя детьми 6-летнего возраста / Т.Н. Овчинникова // Вопросы психологии. — 1986. — №4. — С.43-49.
164. Ольшанникова, А.Е. Эмоции и воспитание / А.Е. Ольшанникова. — М.: Знание, 1983. — 96с.
165. Основин, Ю.А. Генезис и сущность понимания / Ю.А. Основин— Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. — 166 с.
166. Павлов, А.В. Две встречи (понимание непонятого) / А.В.Павлов, Е.Л. Доценко // Человек. — 1999. — №1. — С.46-59.
167. Первова, И.Л. Возрастные и индивидуальные особенности динамики умственной работоспособности слабовидящих младших школьников: Автореф. дисс. канд. психол. наук / И.Л. Первова— Л., 1987. — 18с.
168. Первова, И.Л. Проявление личностных особенностей у слабовидящих школьников / И.Л. Первова // Психологические основы коррекционно-воспитательной работы со слепыми и слабовидящими. — Л.: ЛГПИ, 1991. — С.93-97.
169. Перспективы социальной психологии./ Пер. с англ. — М.: Изд-во ЭСМО-Пресс, 2001. — 688 с.
170. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики: Учеб. Пособие / В.Ф. Петренко— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. — 400 с.
171. Петшак, Вл. Особенности понимания глухими школьниками эмоциональных состояний человека: Автореф. дисс. канд. психол. наук / Вл. Петшак. — М., 1981. — 24 с.
172. Петшак, Вл. Эмоциональное развитие глухих детей: Автореф. дисс. докт. психол. наук / Вл. Петшак. — М., 1991. — 30 с.
173. Подберезин, И.М. Экспрессия лица и ее коммуникативное значение / И.М. Подберезин // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований.: Тезисы всесоюз. Симпозиума 29-31 марта. — Л.: ЛГУ, 1973. — 200 с. — С.25-28
174. Пономарев, Я.А. Исследования внутреннего плана действий / Я.А.Пономарев // Вопросы психологии. — №6.— 1964. — С.65-77.
175. Потапова, Т.В. Особенности пространственной ориентировки младших слабовидящих школьников / Т.В.Потапова, А.И. Шюздак // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими: Межвуз. Сб. науч. Тр / ЛГПИ — Л.: 1988. — С.116-124.

176. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. — 576 с.
177. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппернрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288с.
178. Путляева, Л.В. К вопросу о роли эмоциональных состояний в мыслительной деятельности / Л.В. Путляева // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. Под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 232 с. — С.74-82.
179. Ракитов, А.И. Понимание и рациональность / А.И. Ракитов // Вопросы философии. — 1986. — №7. — С.69-73.
180. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. — М.: Прогресс, 1979. — 392 с.
181. Ремизов, А.М. Слепец / А.М.Ремизов //Избранное. Сост. Ю.А.Андреев — М.: Худож.лит., 1978.—510с.—С.451-456.
182. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Учеб.-метод. Пособие / Л.Н.Рожина— Мн.: Універсітэцкае, 1999. — 257 с.
183. Романова, И.М. Особенности зрительного восприятия изображений слабовидящими детьми и формирование приемов чтения иллюстрированных рисунков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.М. Романова. — М., 1978 — 23 с.
184. Рубинштейн, С.Л. О понимании / С.Л.Рубинштейн // Проблемы общей психологии. — М.: «Педагогика», 1976. — С.235-236.
185. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн— Спб.: Питер, 1999. — 720 с.
186. Рудакова, Л.В. О готовности слабовидящих детей к обучению / Л.В. Рудакова // Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоких нарушениях зрения: Межвуз. сб. науч. Тр / ЛГПИ — Л.: 1983. — 112с. — С. 74-84.
187. Рузавин, Г.И. Понимание как коммуникативная деятельность / Г.И.Рузавин // Вопросы философии. — 1986. — №7. — С.74-76.
188. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. —М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.—288 с.
189. Салмина, Н.Г. Дети. Мир звуков. Музыка / Н.Г.Салмина, И.П.Манакова. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. — 256 с.
190. Самохина, М.М. Анализ художественного текста как вспомогательное средство для изучения процесса его понимания / М.М.Самохина, Е.А.Розловская //Новые исследования в психологии. — 1980. — №1. — С.56-62.

191. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е.Сапогова. — Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. — 264 с.
192. Свиридюк, Т.П. Изучение личностной готовности к обучению в школе детей с нарушениями зрения / Т.П. Свиридюк // Изучение личности аномального ребенка. Тез. Докл. Конф. 12-13 апреля 1977.— М., 1977. — С.101-102.
193. Сенько, Т.В. Успех и признание в группе: Ст. дошк. Возраст / Т.В. Сенько. — Мн.: Нар. света, 1991. — 112 с.
194. Сидорова, О.А. Распознавание мимических и интонационных признаков эмоций больными с поражениями речевой зоны головного мозга / О.А.Сидорова // Журнал высшей нервной деятельности. — 1979. — т. 29, вып.4. — С.840-843.
195. Симонов, П.В. Информационная теория эмоций / П.В.Симонов // Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с. — С.178-185.
196. Симонов, П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций / П.В. Симонов. — М.: Изд-во Акад.наук СССР, 1962. — 139 с.
197. Слепович, Е.С. Коррекционная психология как практика отечественной психологии / Е.С.Слепович, Т.И.Гаврилко, А.М.Поляков // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / БГУ. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000. — С.30-33.
198. Слепович, Е.С. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как основание современной психологии ребенка с аномальным развитием / Е.С.Слепович, Т.И.Гаврилко, А.М.Поляков // Развитие психологии в Беларуси история и современность: Сб. ст. Респ. науч. конф. / Отв. Ред. Л.А. Кандыбович: В 2 ч. — Мн.: БГПУ им. М.Танка, 2001. — Ч. 2 — 195 с. — С.79-83.
199. Слепович, Е.С. Теоретические основания образования детей с отклонениями в развитии / Е.С.Слепович, Т.И.Гаврилко, А.М.Поляков // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 25 апр. 2000 г. Минск./ Под ред. Н.А. Березовина. — Мн., БГУ, 2000. — С. 117-119.
200. Смирнов, А.А. Понимание / А.А. Смирнов // Психология. Под ред. А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. — М.: «Наука», 1962. — С.263-267.
201. Соколов, А.Н. Вопросы психологии понимания в работах К.Д. Ушинского / А.Н. Соколов //Вопросы психологии. — 1955. — №6. — С.39-48.

202. Солнцева, Л.И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии / Л.И. Солнцева // Дефектология. — 1991. — №5 — С.10-13.
203. Сопиков, А.П. Механизм эмпатии / А.П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. — Краснодар: Кубанский ГУ, 1978. — С.52-63.
204. Сорокин, В.М. Формирование воображения у младших слабовидящих школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.М. Сорокин. — Л., 1987. — 22с.
205. Сорокин, В.М. Формирование невербального направленного воображения у младших слабовидящих школьников / В.М. Сорокин // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими: Межвуз. сб. науч. тр. — Л.: ЛГПИ, 1988. — С.124-136.
206. Стернина, Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с ЗПР: Автореф. канд. Дисс / Т.З. Стернина— М., 1988. — 16 с.
207. Стернина, Э.М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников / Э.М. Стернина. — Л.: ЛГПИ, 1980 — 75 с.
208. Суславичюс, А.И. Влияние социальных условий на формирование социальных установок и установок к себе лиц со зрительными дефектами: Автореф. дисс. канд. психол. наук / А.И. Суславичюс. — Л., 1978. — 19 с.
209. Сухаребский, Л.М. Мимика как объективный фактор внешнего выражения личности / Л.М.Сухаребский // Проблемы личности: Материалы симпозиума. — М., 1969. — 519 с. — С.216-227.
210. Тепеницына, Т.И. Роль эмоциональных факторов в структуре мыслительной деятельности / Т.И.Тепеницына // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. /Под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 232 с. — С.68-73.
211. Тихомиров, О.К. Мышление, знание, понимание / О.К. Тихомиров, В.В.Знаков // Вестник Моск. ун-та. — Серия 14. Психология. — 1989. — №2. — С.7-16.
212. Тонкова-Ямпольска, Р.В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р.В.Тонкова-Ямпольская // Вопросы психологии. — 1968. — №3 — С.94-101.
213. Торсуе, И.Г. Эмоциональность в речи / И.Г.Торсуева // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). — М.: «Наука», 1976. —263 с. — с.228-233.
214. Трусов, В.П. Выражение эмоций на лице (по материалам работ П. Экмана) / В.П. Трусов // Вопросы психологии. — 1982. — №5. — С.144-147.
215. Тхостов, А.Ш. Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты / А.Ш.Тхостов, И.Г.Колымба // Психологический журнал. — 1998. — №4 — С.41-48.

216. Украинская, Е.М. Зависимость формирования представлений слабовидящих школьников от развития мышления / Е.М. Украинская // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. — Л.: ЛГПИ, 1979. — С. 56-59.
217. Ушакова, Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. — М.: «Наука», 1979. — 248 с.
218. Феоктистова, В.А. Специальные занятия по коррекции вторичных отклонений в развитии слепых и слабовидящих школьников / В.А. Феоктистова // Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоких нарушениях зрения. / Отв. ред. проф. А.Г. Литвак. — Л., 1983. — С. 84-91.
219. Фетисова, Е.В. К вопросу о восприятии и определении эмоционального состояния по выразительным движениям / Е.В.Фетисова // Психологический журнал. — 1981. — №2. — С.142-147.
220. Филатов, В.П. Парадоксы эмпатии / В.П.Филатов // Загадка человеческого понимания. — М.: Политиздат, 1991. — 351 с. — С.176-195.
221. Филатов, В.П. Понимание и основание знания / В.П. Филатов // Вопросы философии. — 1986. — №7. — С.76-77.
222. Фомичева, Л.И. Особенности воссоздающего воображения и пути его формирования у младших слабовидящих школьников: Автореф. дисс. канд. психол. наук / Л.И. Фомичева. — М., 1980.— 20с.
223. Харин, С.С. Становление общения детей первых трех лет жизни со взрослым.: Автореф. дисс. канд. психол. наук / С.С. Харин. — Мн., 1987. — 18 с.
224. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). — М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1998. — 268 с.
225. Чеснокова, И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978. — 589 с. — С.316-335.
226. Чигринова, И.П. Использование изобразительных средств языка в речевой практике слабовидящих учащихся / Чигринова И.П. // Дефектология. — 1984. — №2 — С.65-68.
227. Шингаров, Г.Х. Место эмоций в структуре сознания / Г.Х. Шингаров // Проблемы личности: Материалы симпозиума. — М., 1969. — 519 с. — С. 443-452
228. Шингаров, Г.Х. Эмоции и чувства как формы отображения действительности / Г.Х. Шингаров. — М.: «Наука», 1971. — 223 с.
229. Шиф, Ж.И. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Ж.И.Шиф. — М.: «Просвещение», 1965. — 316 с.

230. Щетинина, А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека: Автореф. дисс. канд. психол. наук / А.М. Щетинина. — Л., 1984. — 23с.
231. Экспериментальная психология.// Под ред. П.Фресса, Ж. Пиаже. — М.: «Прогресс», 1975. — Вып.5. — 284 с.
232. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — №4. — С.6-20.
233. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. — М.: «Знание», 1974. — 94 с.
234. Юдин, Б.Г. Объяснение и понимание в научном познании / Б.Г.Юдин // Вопросы философии. — 1980. — №4. — С.51-64.
235. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации / Под ред.Е.М. Борисовой. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 303 с.
236. Якобсон, П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 216 с.
237. Anisfeld, M. Association synonymity and directionality in false recognition / M.Anisfeld, M.Knapp // Journal of Experimental Psychology. — 1968. — Vol. 77. — №2. — P. 178.
238. Arnold, M.B. Emotion and personality. — N.Y. — Vol. 1. — 1960.
239. Asch, S. Social psychology. — Prentice - Hall, New Jersey, 1962 — 646 p.
240. Barrada, N. Perspectives on working with visually impairment persons world wide: looking forward / N. Barrada // Journal of visual Impairment and Blindness. — 1989. — Vol. 83. — №1. — P. 25-30.
241. Basic processes in reading and comprehension. / Ed. by D. Lamberge and S.J. Samuels. — Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. — 370 p.
242. Basowitz, H., Persky, S., Korchin, S., Grinker, R. Anxiety and stress. — N.Y.: Mc Graw — Hill, 1955 — 320 p.
243. Beliakova, N. Art of communication / N.Beliakova //Vision and Strategy for the New Century. International Council for Education of People with Visual Impairment. European Conference. — Cracow, Poland, 9-13 July 2000. — P.154.
244. Belousov, A. The integration of the visually impaired into the world of the sighted people / A. Belousov //Vision and Strategy for the New Century. International Council for Education of People with Visual Impairment. European Conference. — Cracow, Poland, 9-13 July 2000. — P.135.
245. Blumental, A. I. The processes of cognition. — New Jersey, 1977.
246. Brown, R. Explanation in social science. — Chicago, 1968. — 198 p.
247. Eriksson, Ch. Social interests. Social feelings and Evolution of Consciousness / Ch. Eriksson // Individ. Psychol. — 1992. — Vol. 48. — №3. — P. 277-287.

248. Hillman, J. Emotion. — Northwestern Univ. Press., 1961. — 213 p.
249. Kaffemaniene, I. The emotional development of visually impaired children / I. Kaffemaniene //Vision and Strategy for the New Century. International Council for Education of People with Visual Impairment. European Conference. — Cracow, Poland, 9-13 July 2000. — P.157.
250. Sacks, S.Z. The social development of visually impaired children: a theoretical perspective / S.Z. Sacks // The development of social skills by blind and visually impaired students. Exploratory studies and strategies. /Compiled and edited by S.Z. Sacks, L.S. Kekelis, R.J. Gaylord-Ross. — American Foundation for the Blind, N. Y., 1991. — P. 115-128.
251. Selman, R.L. The growth of interpersonal understanding. — N.Y.: Akad. Press, 1980
252. Snibles, W. Emotion. Whitewater. — The Language Press, 1974. — 210 p.
253. Szekely, L. Knowledge and thinking / L.Szekely //«Acta psychologica». — 1950. — Vol.7. — №1. — P. 1-24.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### МАТЕРИАЛ К ЗАДАНИЮ №1

#### «Объяснение эмоционального состояния»

1. Удивление. Эта история случилась с девочкой Машей, когда она играла в своем дворе. В доме, где жила Маша, многие жильцы держали домашних животных, а именно собак и кошек самых разных пород и расцветок. Маша хорошо знала почти всех собак и кошек, живущих в ее подъезде. Она даже всегда здоровалась с ними и с их хозяевами. И вот однажды, когда Маша прыгала во дворе на скакалке, из-под скамейки вылез симпатичный пушистый котенок зеленого цвета. Маша никогда не видела раньше такого необычного котенка. ...

2. Страх, испуг. Почти все мальчики любят играть в мяч. Так и Юра был большим любителем поиграть с мячом, особенно в футбол. Вечером, когда все уроки были сделаны, Юра выходил во двор со своим мячом. Во дворе его уже ждали друзья. И вот однажды вечером дети как обычно играли в футбол в своем дворе. Шла напряженная и интересная игра. И вдруг Юра так сильно ударил по мячу, что тот выкатился за площадку и попал на дорогу. Юра побежал за мячом. И когда мальчик перебежал дорогу, неожиданно из-за угла выехала машина. ...

3. Интерес. Девочке Оле очень нравилось ходить в школу. Оля старательно готовила дома уроки и никогда не опаздывала на занятия. На уроках девочка внимательно слушала учительницу, особенно когда она рассказывала про природу, разные страны и про животных. Оля многому училась и узнавала много нового в школе. Однажды на уроке природоведения учительница рассказывала про Африку, про природу и про львов, живущих на этом континенте. Оля с удовольствием слушала и старалась не пропустить ни одного слова. ...

4. Радость. Сережа очень хотел получить отличную отметку по математике. Но у него почему-то никак не удавалось получить “пятерку”. Сережа хорошо понимал все объяснения учителя, и даже помогал своим товарищам решать примеры. Но в своей тетрадке Сереже все время делал какие-то небольшие ошибки и пометки. Учитель говорил ему о том, что надо быть внимательнее. Однажды учитель устроил очередную самостоятельную работу. Сережа старательно решал задачи, а потом проверил их решение, нашел ошибки и даже аккуратно переписал всю работу. На следующий день учитель объявил отметки и похвалил Сережу. Сережа получил “отлично”. ...

5. Стыд. Дима был большим сладкоежкой. Однажды мама испекла вкусный и красивый пирог и предупредила Диму о том, что сегодня вечером у них будут гости. Она попросила его не трогать пирог до прихода гостей. Но Дима не послушался маму и, когда она ушла, отрезал кусок пирога и съел. Мама вернулась уже вместе с гостями. Она накрыла на стол, принесла пирог. Когда мама сняла

салфетку с пирога, она увидела вместо целого пирога только его часть. Мама очень расстроилась и позвала сына. Дима зашел в комнату и понял, почему его позвали. Мальчик покраснел. ...

6. Жалость, нежность. Однажды осенью первоклассник Олег увидел на улице возле своего дома маленького щенка. Шел дождь, пушистая шерстка щенка покрылась каплями. Олег внимательно посмотрел на щенка. Тот заметил взгляд мальчика и несмело двинулся к нему навстречу. Олег увидел, что пес хромает при ходьбе, поджимает заднюю лапку к животу. Щенок тихонько заскулил и еще ближе подошел к мальчику. Олег понял, что лапка животного поранена. Мальчик любил животных и давно мечтал о собаке. И теперь этот брошенный, никому не нужный щенок с больной лапкой не мог оставить Олега равнодушным. ...

7. Грусть, печаль. Как-то на день рождения Наташе подарили маленького пушистого хомяка. Наташа была очень рада и назвала его Хомкой. Она с удовольствием ухаживала за ним: построила ему домик из картона, там хомяк жил. Наташа любила играть с хомяком. Она вынимала хомяка из ящика и пускала его бегать по комнате. Но вот однажды Наташа не заметила, как Хомка выбежал из комнаты. Родители Наташи видели хомяка то там, то здесь, он бегал по всей квартире. И вот он забежал на кухню, и после этого его уже никто не видел. Хомка провалился в дыру под раковиной и пропал. Наташа очень переживала. Прошло несколько дней, но она часто смотрела на картонный домик и вздыхала. ...

8. Злость. У второклассника Васи есть младший брат Петя, который еще ходит в детский сад. Родители Васе говорят, что он старший и поэтому должен заботиться и не обижать младшего брата. Вася старается вести себя спокойно и рассудительно с Петей. Но вот однажды Петя разыгрался и начал бросать в старшего брата бумажками от конфет, а потом прятался. Вася собирал бумажки, искал Петю и бросал в него. Некоторое время они так играли. Но потом Васе надоело, и он сел за стол делать домашнее задание по математике. Петя приходил к нему в комнату и пытался продолжить игру, но безуспешно. Тогда Петя притих. Но, как-то Вася отлучился от письменного стола. Когда он вернулся, то увидел, что в его тетрадке по математике на целый лист нарисованы безобразные каракули. Тетрадь испорчена, все Васиные труды пропали даром. Вася понял, чьих это рук дело. ...

9. Обида. Миша и Света брат и сестра. Миша старше Светы на два года. В основном они жили дружно, но иногда ссорились и даже дрались. Однажды, когда Света делала уроки, Миша попросил у нее шариковую ручку. У Светы была только одна пишущая ручка, но она дала ее на одну минутку, как и просил брат. Прошло некоторое время. Света собралась продолжить готовить уроки. Но брат не захотел возвращать ей ручку. Света настойчиво потребовала вернуть ручку, но в ответ Миша только показал ей язык и дернул за косичку. ...

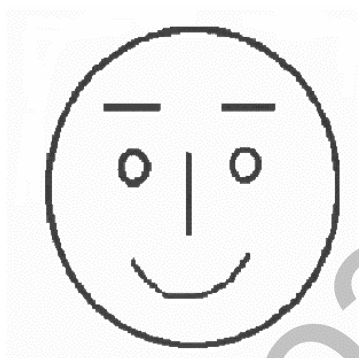
10. Скука, безразличие. Однажды Алеша вместе с родителями пошел в гости. Они долго ехали на автобусе, а потом на троллейбусе и вот наконец-то добрались. У людей, к которым пришел Алеша с родителями, не было детей, да и все остальные гости были взрослыми. Алеша зашел в комнату и увидел большой стол с вкусной едой. И вот начался праздничный ужин. Алеша перепробовал много разных блюд и очень наелся. И вдруг он понял, что ему здесь больше нечего делать. Взрослые о чем-то разговаривали и смеялись. Но Алеша ничего не понимал. Никто не обращал на него внимания. Оказалось, что Алеше не с кем было ни поговорить, ни поиграть. ...

Приложение 2

## МАТЕРИАЛЫ

К ЗАДАНИЮ №4  
«Мимика на схеме»

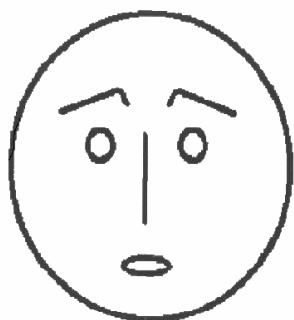
К ЗАДАНИЮ №5  
«Мимика на фото»



РАДОСТЬ



ЗЛОСТЬ



УДИВЛЕНИЕ



ГРУСТЬ





## ИСПУГ

Приложение 3

### МАТЕРИАЛ К ЗАДАНИЮ №8

#### «Восприятие контекста эмоциональных переживаний других людей»

Текст П.3.1

#### **Ворон Борька**

У всех Митькиных друзей были какие-нибудь животные: собаки, кошки, черепахи. У Митьки никого не было: мама все говорила, вот переедем на новую квартиру, заведем тебе собаку. Собаку, конечно, хорошо, но была у Митьки мечта, про которую никто не знал. Митя сильно завидовал одному человеку — соседу Николаю Ивановичу. У Николая Ивановича был дрессированный ворон Борька. Митя мог часами смотреть, как Боря читал книгу, важно листал клювом страницы, как он садился на плечо Николая Ивановича и что-то будто шептал ему на ухо. Тот смеялся и отмахивался от Борьки рукой. Митя думал, что отдал бы все на свете за такую птицу.

Николай Иванович догадался про эту Митькину страсть и однажды, уезжая в командировку, сказал, что даст ему ворона на время, а если тот привыкнет, оставит его навсегда. Митя не мог опомниться от радости, а Борька смотрел недоверчиво, словно чувствовал, что готовится что-то недоброе.

Митя весь день не отходил от Борьки. Наливал свежей воды, подкладывал кусочки мяса, уговаривал поговорить с ним. Но ворон тоскливо смотрел в окно, нахохлившись. Перья на голове его поднялись, и был он весь жалкий и несчастный. Когда Митя хотел погладить его пальцем, как это делал Николай Иванович, ворон, вдруг, изловчившись, ударил его по руке сильным клювом. Митя совсем загрустил. Не признавал его Борька, не хотел простить разлуку с хозяином.

Так прошло несколько дней. Ни слова не добился Митя от вороны. Молчал Борька. Он сидел в ящике в самом углу, косился на Митю. Ни разу Митя не видел, чтобы Борька расправил крылья или поднялся в воздух. Он как будто забыл, что он птица. Ко всем Митькиным ласкам и заботе он был совершенно равнодушен. «Как бы не помер твой Борька», — сказала встревоженная мама. «Да и ты, дружок, на себя не похож. Видно нужно вам расстаться. Вот приедет Николай Иванович, и отдай ему ворона. Видишь, как он тоскует без него». Митя слушал и думал, что просто невозможно отдать Борьку. Он ведь все делает, чтобы ему было хорошо. Николай Иванович еще может купить себе птицу и обучить ее, а Мите этому надо долго учиться. Он уже полюбил Борьку и ему, конечно, тяжело смотреть, как он тоскует. Неужели придется отдать?

Текст П.3.2

### **Как Стасик с Вовкой поссорился**

Стасик с Вовкой дружили еще с детского сада. Всегда вместе сидели за партой, гуляли в сквере перед школой. Играя, спорили, кому быть первым и с трудом друг другу уступали. Вовка был фантазер, придумывал всякие интересные игры, а иногда немножко врал, но от чистого сердца. Стасик сердился, потому что никогда не мог понять, где у Вовки правда, а где нет. Но вообще-то Стасик прощал его, потому что ему нравилось дружить с Вовкой.

Как-то раз на уроке русского языка Елена Петровна попросила всех сдать тетрадки с домашним заданием. Вовка вдруг поднял руку и сказал: «А у меня нет тетрадки. Мы вчера со Стасиком Ивановым поссорились, и он тетрадку порвал». «Встань, Иванов!», — строго сказала Стасику Елена Петровна. «Ну, я не ожидала от тебя такого хулиганства. Я думала, ты хороший товарищ, а ты безобразничаешь и мешаешь мальчику учиться». Стасик сел на место и изо всех сил старался не показать, как ему обидно. Ну, хоть плачь из-за этого Вовки: и наговорил на него про какую-то тетрадку, и от учительницы ему влетело при всех ни за что. Стасику стало ужасно жалко себя. На перемене никто с ним не разговаривал, и в его сторону никто не смотрел. Он ходил по коридору и все думал, чем бы себя занять, чтобы не было так грустно.

А потом было вот что. В класс все входили шумно, на ходу что-то доигрывали, толкались. Кто-то толкнул с Вовкиной парты портфель. Оттуда посыпались тетрадки, книги. «Вовка, да вот твоя тетрадка по русскому», — закричали голоса. На шум подошла Елена Петровна. Она стала громко отчитывать Вовку, что он врун, нечестный человек Стасика подвел. Все шумели и возмущались. «Эх, ты, — говорили одноклассники, — не мог признаться, что упражнение не сделал?» Вовка стоял красный, опустив голову.

На следующий день весь класс повели на экскурсию в парк смотреть золотую осень. Ребята пришли радостные, веселые: ведь такая экскурсия будет! Ста-

сик пришел в новой смешной шапке с кисточкой, все просили померить шапку. Получилась даже небольшая свалка вокруг него. Один только Вовка стоял в стороне. Никто к нему не подходил, ничего ему не говорил. Шапку Стасикову мерить не позвали. Вот он и стоял один. Сам играл с какой-то монеткой. Учительница сказала, чтобы все встали в пары. «Миша, — позвал Стасик другого одноклассника, — пойдём вместе?» А потом оглянулся и увидел, что позади всех пристроился Вовка и стоял, глядя под ноги.

Текст П.3.3

### Про Витькину бабушку

Бабушка очень любила Витю, всегда старалась ему чего-нибудь повкуснее приготовить или что-нибудь сунуть в портфель, чтобы в школе поел. Она вязала Вите носки, свитеры, и, как бабушка в сказке, строго поглядывала из-под очков. Но это она для порядка только так строго смотрела, на самом деле она была добрая.

В последнее время бабушка сильно постарела. При гостях она иногда засыпала за столом. Когда Витька приходил из школы, он ничего не мог найти у себя на столе. То тетрадки пропадали, то задачник. Ясно кто тут похозяйничал. Витька ворчал, а бабушка оправдывалась. Когда Витя садился делать уроки, бабушка просила его почитать газету или журнал. Витя опять ворчал, что человеку не дают спокойно позаниматься, но газету ей всю прочитывал, даже про погоду. За обедом бабушка поучала Витю, что он ложку не так держит, да еще пальцем помогает. Витя терпел, а иногда огрызался. Однажды он услышал, как на кухне что-то загремело, а их сосед, водопроводчик Степан, сказал: «Зажилась ты, бабушка, на этом свете». Бабушка оправдывалась тонким голосом, а Степан все гудел басом. Витя решил придумать Степану страшную месть, — например, взорвать все трубы вокруг дома, чтобы ему работы хватило на месяц.

Как-то Витя шел по двору и увидел на скамейке маленького серого котенка. Витя взял его на руки, котенок пригрелся и заурчал. Витя обрадовался: ведь ему давно хотелось именно такого, серого, полосатого, пушистого. Витя радостно прибежал домой и закричал бабушке: «Смотри, какой у меня теперь котик есть! Я ведь такого и хотел!» Бабушка взяла котенка двумя пальцами за спинку и выбросила на лестницу черного хода. «Вот еще, будешь всякую грязь носить. От них, Витенька, только блохи да болезни. Лучше тебе мама рыбок купит», — сказала бабушка. Витя выскочил на лестницу, искал во дворе, на чердаке. Нигде не было котенка. Или убежал куда-то, или кто-то его так быстро подхватил. С бабушкой Витя не разговаривал, газет ей не читал, за обедом отворачивался. Так обиделся, — и прощать не захотел. Даже Степану мстить раздумал.

Тетя Соня прислала письмо бабушке. Она звала ее к себе в Киев. Она жила одна, у нее бабушка бы отдохнула, пожила спокойно, да и город у них не такой

шумный, как Москва. «Пусть едет», — подумал Витя. А бабушка расстроилась, что ей без внука будет скучно, не за кем тогда ухаживать да баловать. «Что же ты молчишь», — спросил папа. «Бабушка из-за тебя хочет остаться. Ну, как бы ты хотел, чтобы она осталась или уехала?»

Репозиторий ВГУ



## ПРОТОКОЛ

ФИО
Возраст
Школа № _____ г. _____ класс
Состояние зрения

### Задание №2 «Заданный ассоциативный эксперимент»

1. Радость	6. Грусть
2. Злость	7. Стыд
3. Жалость	8. Интерес
4. Обида	9. Страх
5. Скука	10. Удивление

### Задание №3 «Составление предложений»

1. Весело.....
- .....
2. Злой.....
- .....
3. Жалеть.....
- .....
4. Обидеть.....
- .....
5. Скучно.....
- .....
6. \_\_\_\_\_ Груст-  
но.....
7. Стыдно.....
- .....
8. Интересно  
.....
9. Испугался.....
- .....
10. \_\_\_\_\_ Удивлять-  
ся.....

### Определение эмоционального состояния по мимике.

изобраз.	Задание №4 «Мимика на схеме»		Задание №5 «Мимика на фото»	
	определение	помощь	определение	помощь
Радость				
Злость				
Удивл.				
Грусть				
Испуг				

### Задание №6 «Интонация в слове»

эм. сост.	определение	помощь
Радость		
Злость		
Удивлен		

Испуг		
Грусть		

## Задание №7 «Интонация в осмысленной фразе»

ЭС	определение	объяснение	помощь
Радость			
Злость			
Удивлен			
Испуг			
Грусть			

## Задание №1 «Объяснение эмоционального состояния»

№	ЭС	причины	описание	следствия
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10				

## Задание №8 «Восприятие контекста эмоциональных переживаний других людей».

## Ситуация №1.

№	Ответы на вопросы по рассказу	помощь
1		
2		
3		

## Ситуация №2.

1		
---	--	--

2		
3		

Ситуация №3.

1		
2		
3		

Замечания:

Приложение 5

### ХАРАКТЕРИСТИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Таблица П.5.1

Композиция выборки по состоянию зрения, возрасту и полу (в абс. числах).

Младшие школь- ники	Классы (возраст)			Пол		Итого
	1 класс (7-8 лет)	2 класс (8-9 лет)	3 класс (9-10 лет)	М	Ж	
С нормальным зрением	30	30	30	42	48	90
Слабовидящие	25	25	30	39	41	80

Таблица П.5.2

Распределение детей экспериментальной группы по состоянию зрения

Класс	Количество младших школьников				
	измерение	I	II	III	<i>Итого</i>
1	абс.число	5	14	6	<b>25</b>

	%	6,25%	17,5%	7,5%	31,25%
2	абс.число	4	14	7	25
	%	5%	17,5%	8,75%	31,25%
3	абс.число	6	16	8	30
	%	7,5%	20%	10%	37,5%
	абс.число	15	44	21	80
	%	18,75%	55%	26,25%	100%

I – дети с остротой зрения от 0,05 до 0,08

II – дети с остротой зрения от 0,09 до 0,2

III – дети с остротой зрения от 0,2 до 0,4, имеющие другие нарушения зрительных функций

Таблица П.5.3

Причины снижения остроты зрения у слабовидящих детей экспериментальной группы.

Клинические формы заболевания органа зрения	Количество младших школьников	
	абс.число	%
Миопия	21	26,25
Гиперметропия	8	10
Смешанный астигматизм	4	5
Афакия	8	10
Катаракта	6	7,5
Частичная атрофия зрительного нерва	19	23,75
Заболевания сетчатки	6	7,5
другие	8	10
<b>ВСЕГО</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>

## Приложение 6

## СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ

Таблица П.6.1

Логлинейный анализ результатов узнавания испытуемыми эмоциональных состояний других людей по мимике

```

* * * * * H I E R A R C H I C A L   L O G   L I N E A R   * *
*
If Deleted Simple Effect is          DF    L.R.  Chisq  Change   Prob
Iter

CONTEXT*Q*SIGHT                      2              6,191    ,0452
3
Q*SIGHT*YEAR                          4              19,538    ,0006
3

The best model has generating class

    CONTEXT*Q*SIGHT
    Q*SIGHT*YEAR

Goodness-of-fit test statistics

Likelihood ratio chi square =  8,92285    DF = 12    P =  ,710
Pearson chi square =  8,76381    DF = 12    P =  ,723

```

## Примечание:

CONTEXT – контекст, в котором предъявлялась мимика (схематическое или реалистическое изображение лица, т.е. схема или фото);

Q – вид ответа (адекватное узнавание, близкое или неадекватное);

SIGHT – состояние зрения (нормальное или нарушенное);

YEAR – возраст испытуемых (1 класс, 2 класс, 3 класс).

Таблица П.6.2

Логлинейный анализ результатов узнавания испытуемыми эмоциональных состояний других людей по интонации

```

* * * * * H I E R A R C H I C A L   L O G   L I N E A R   * *
*
If Deleted Simple Effect is          DF    L.R.  Chisq  Change   Prob   Iter

```

CONTEXT*Q	2	211,550	,0000	2
SIGHT	1	5,885	,0153	2

The best model has generating class

CONTEXT\*Q

SIGHT

Goodness-of-fit test statistics

Likelihood ratio chi square =	29,45802	DF = 29	P = ,441
Pearson chi square =	30,12588	DF = 29	P = ,408

Примечание:

CONTEXT – контекст, в котором предьявлялась интонация (интонация в нейтральном слове или интонация в осмысленном предложении);

Q – вид ответа (адекватное узнавание, близкое или неадекватное);

SIGHT – состояние зрения (нормальное или нарушенное).

Таблица П.6.3

Логлинейный анализ результатов восприятия контекста эмоциональных переживаний других людей в эмоционально конфликтной ситуации

* * * * * H I E R A R C H I C A L L O G L I N E A R * *				
* If Deleted Simple Effect is	DF	L.R. Chisq	Change	Prob
Iter				
Q*SIGHT	2	26,823		,0000 2

The best model has generating class

Q\*SIGHT

Goodness-of-fit test statistics

Likelihood ratio chi square =	12,65657	DF = 12	P = ,394
Pearson chi square =	12,54259	DF = 12	P = ,403

Примечание:

Q – вид ответа (восприятие социального стереотипа, восприятие внешней ситуации, восприятие эмоциональных переживаний людей);

SIGHT – состояние зрения (нормальное или нарушенное).

## ГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ

Рис. П.7.1

Переходная структура знаний об эмоциональных состояниях

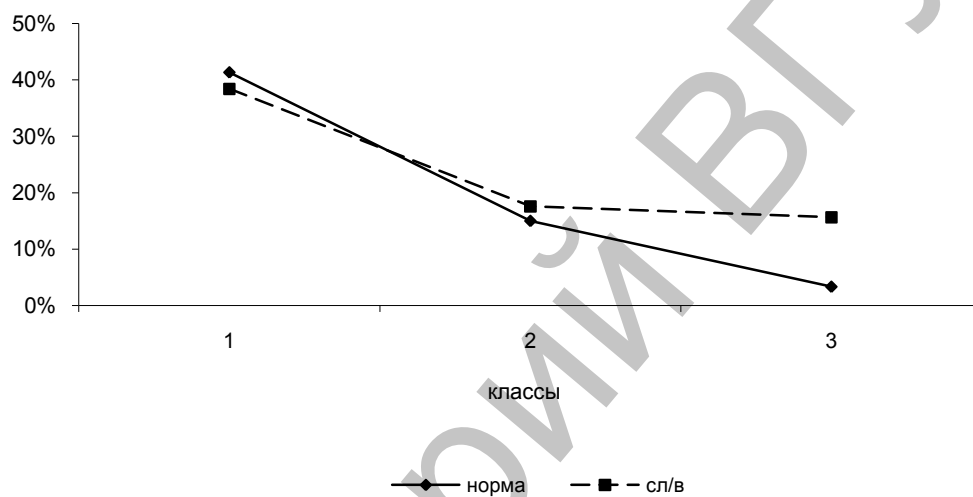


Рис. П.7.2

Псевдопонятия об эмоциональных состояниях

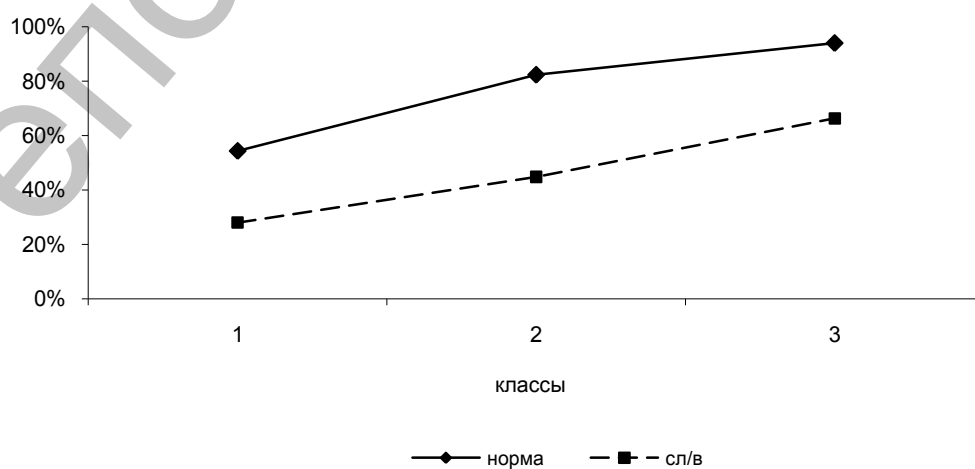


Рис. П.7.3

Динамика уровней обобщенности признаков эмоционального состояния  
в псевдопонятии

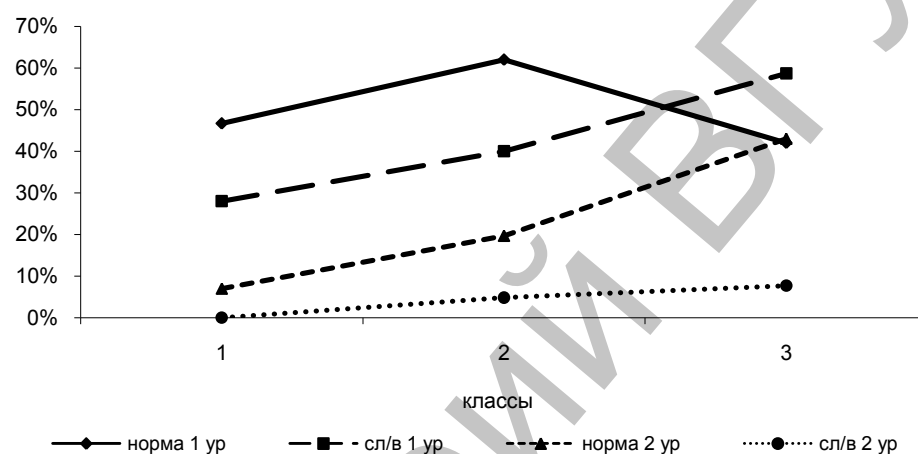


Рис. П.7.4

Динамика определения эмоционального состояния отдельным словом

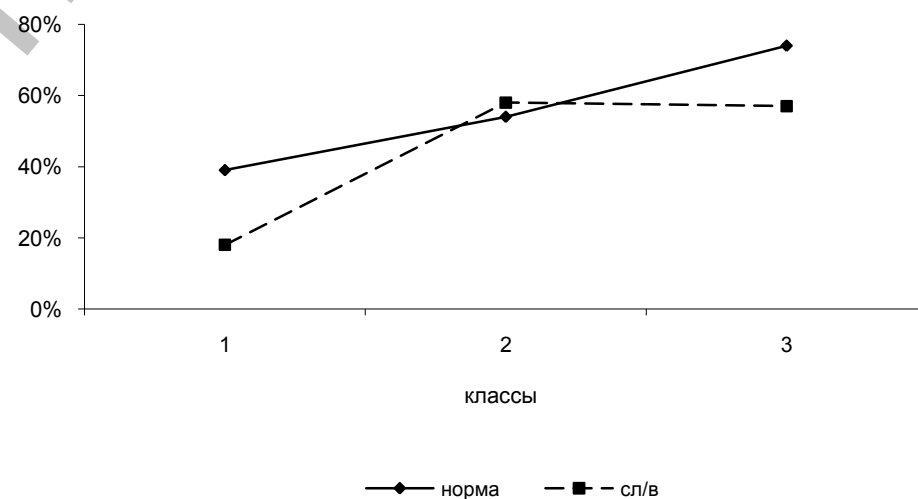




Рис. П.7.5

## Составные определения эмоциональных состояний

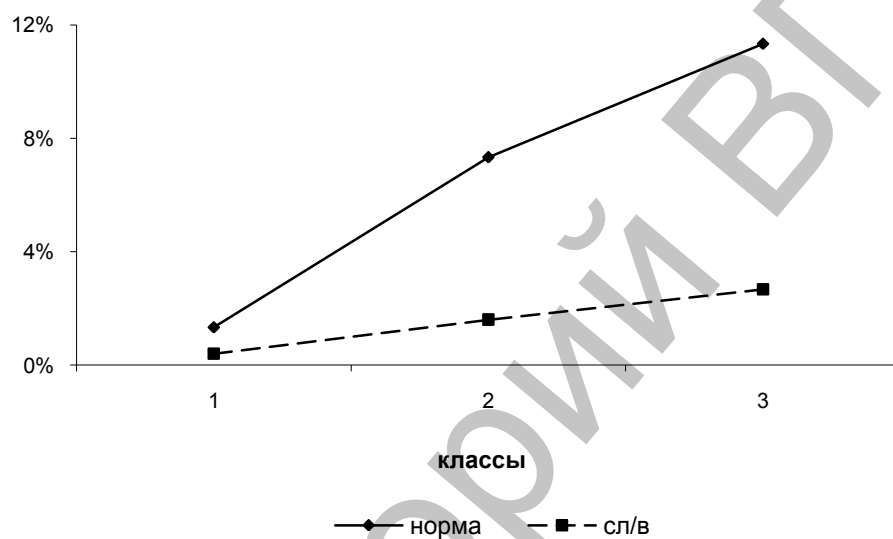


Рис.П.7.6

## Неадекватные ассоциации

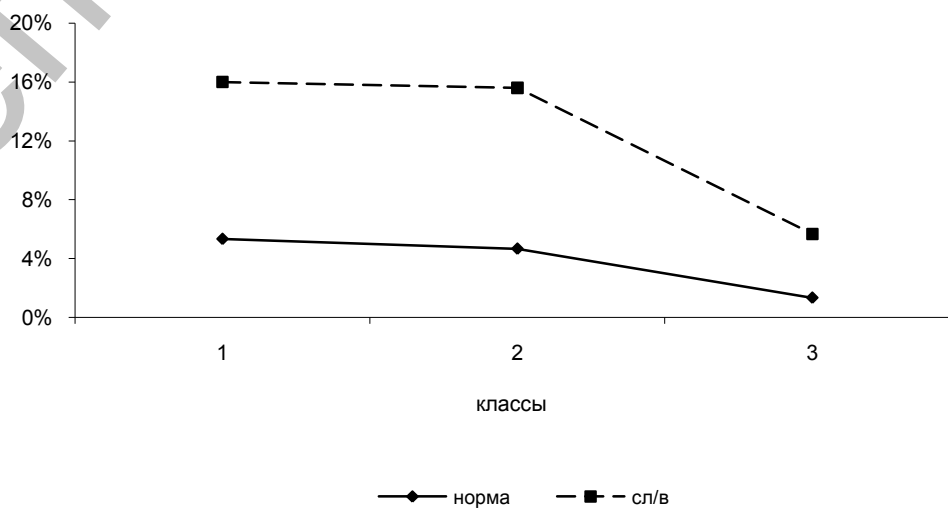


Рис.П.7.7

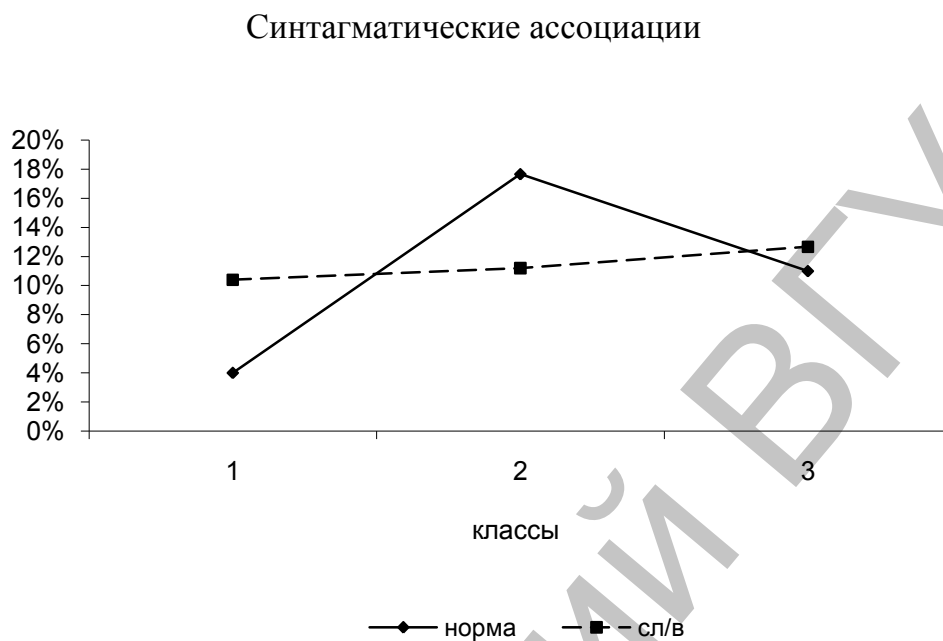


Рис. П.7.8

Динамика парадигматических ассоциаций общей категории

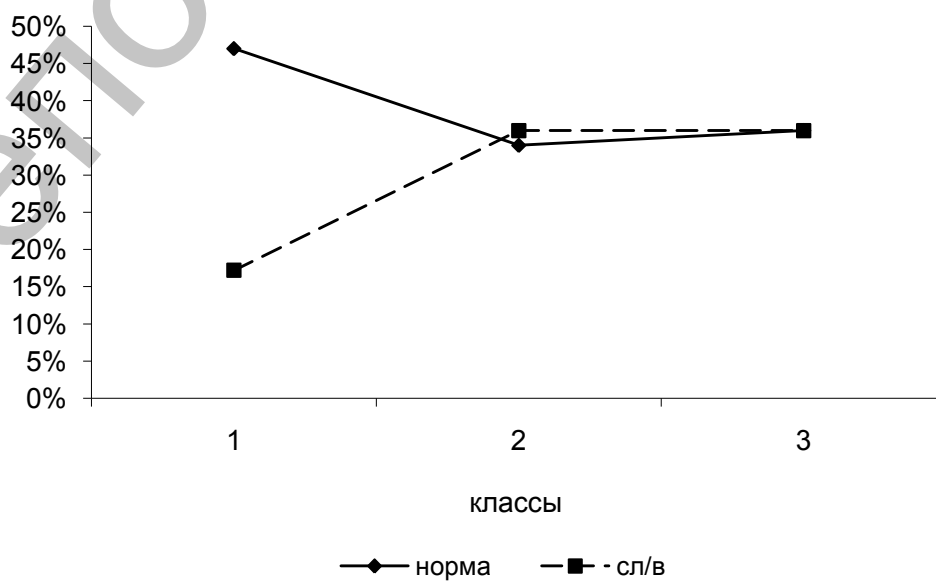


Рис. П.7.9

## Парадигматические ответы частной категории

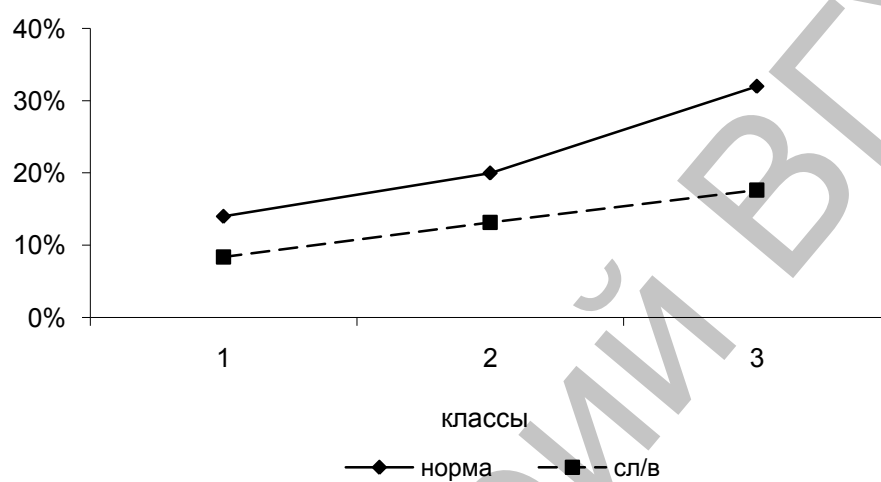


Рис. П.7.10

## Нераспространенные предложения

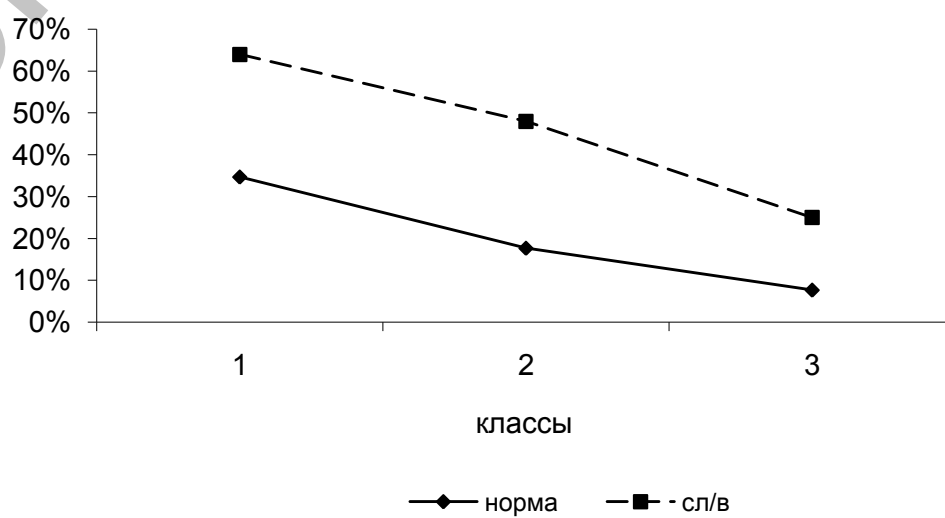


Рис. П.7.11

## Распространенные предложения

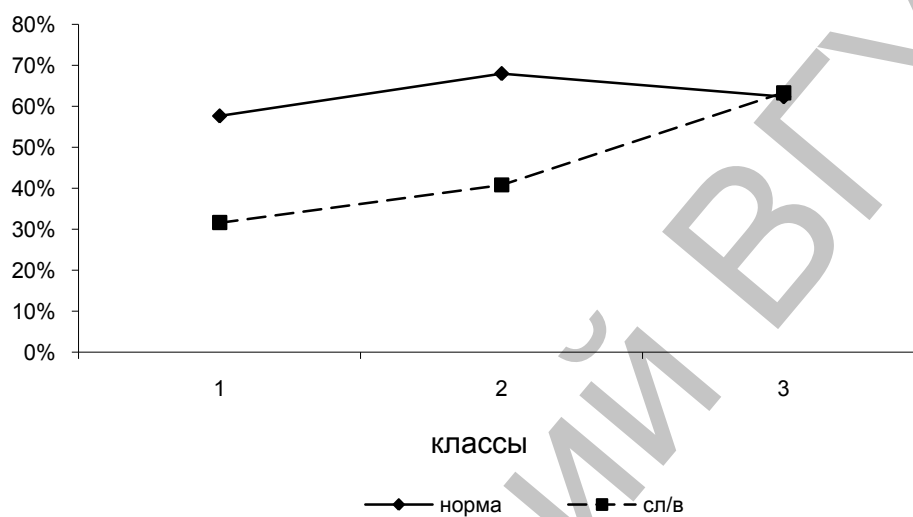


Рис. П.7.12

## Сложноподчиненные предложения

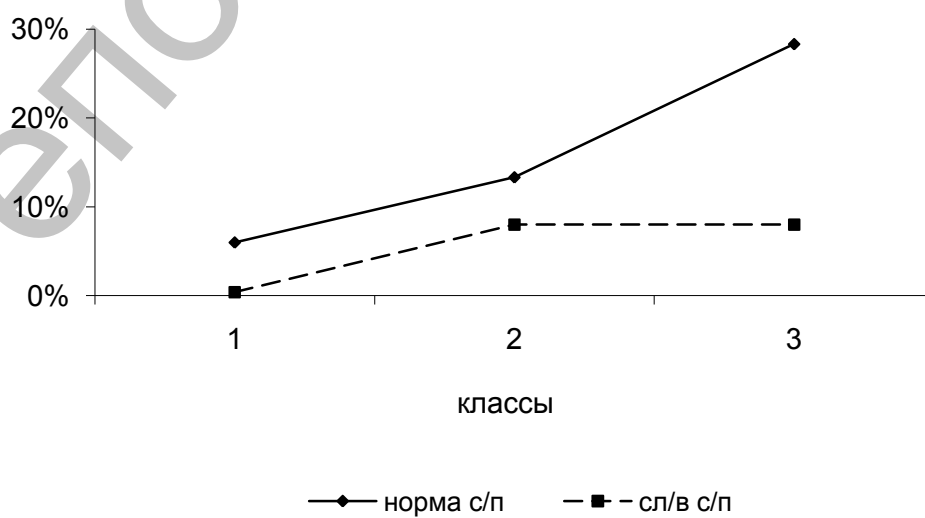


Рис. П.7.13

Частичное описание внешних проявлений эмоциональных состояний

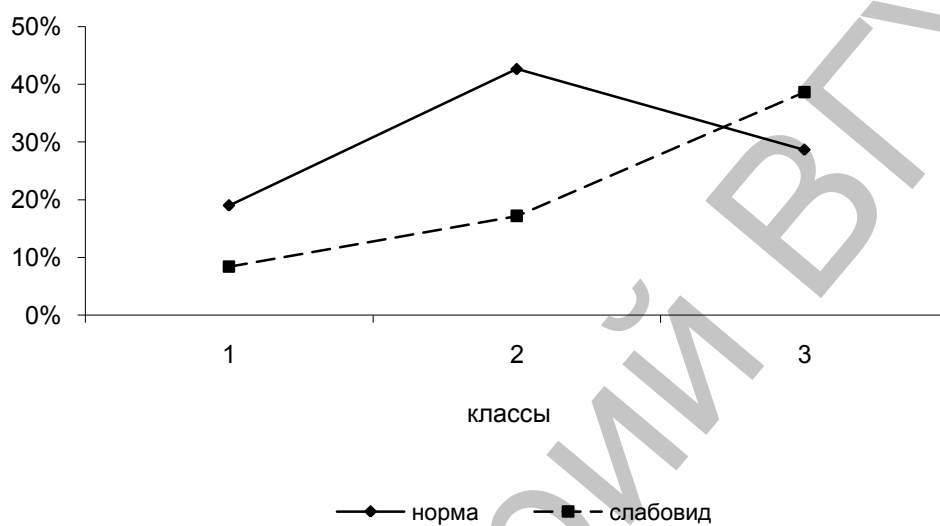


Рис 7.14

Развернутое описание

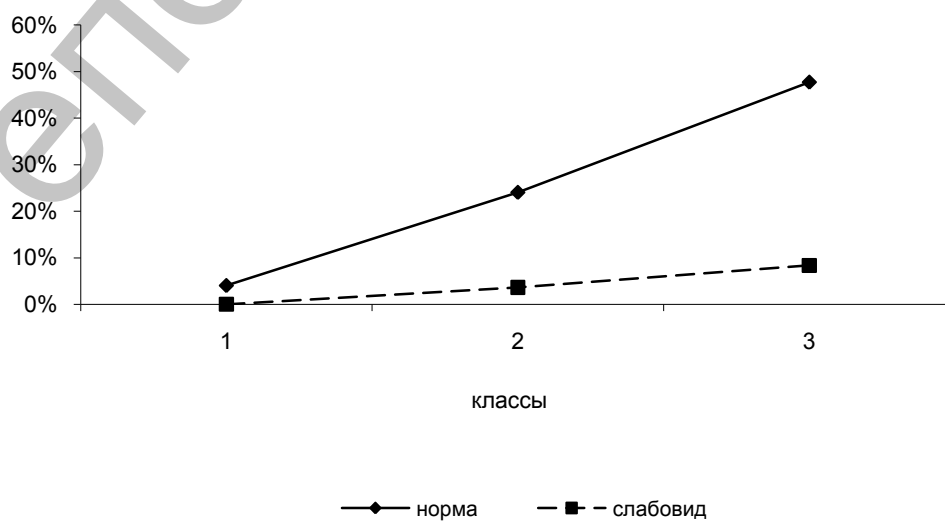


Рис. 7.15

Объяснение интонации способом повторения фразы

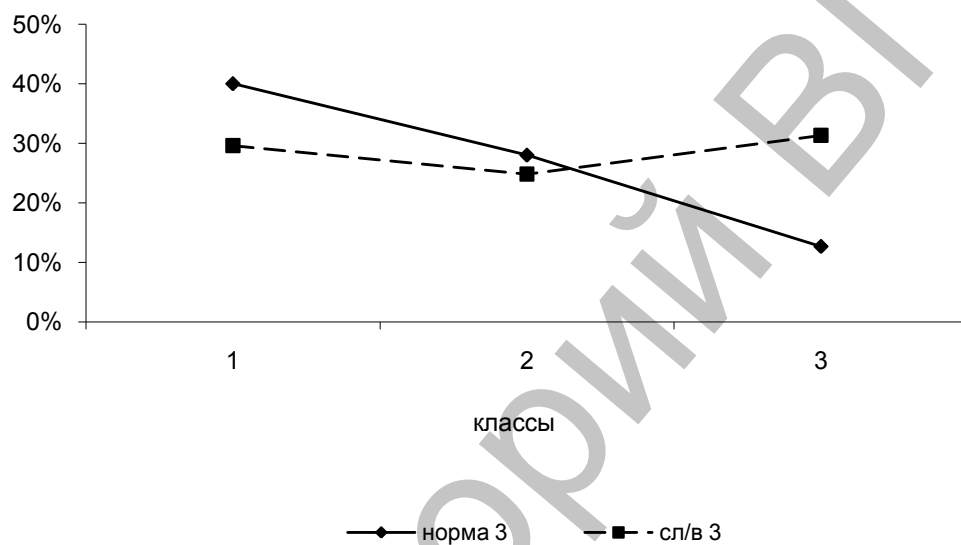


Рис. 7.16

Причинно-следственное объяснение интонации

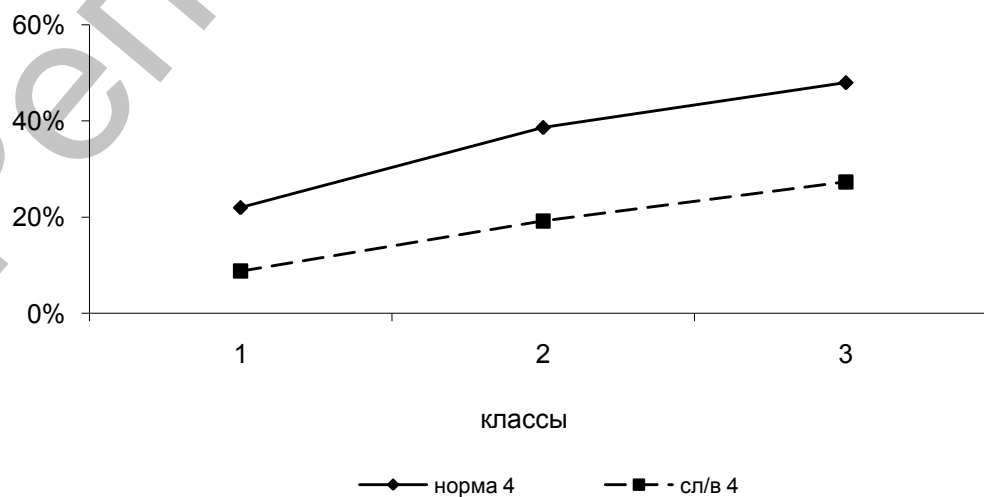


Рис. П.7.17

## Объяснение интонации способом воссоздания ситуации

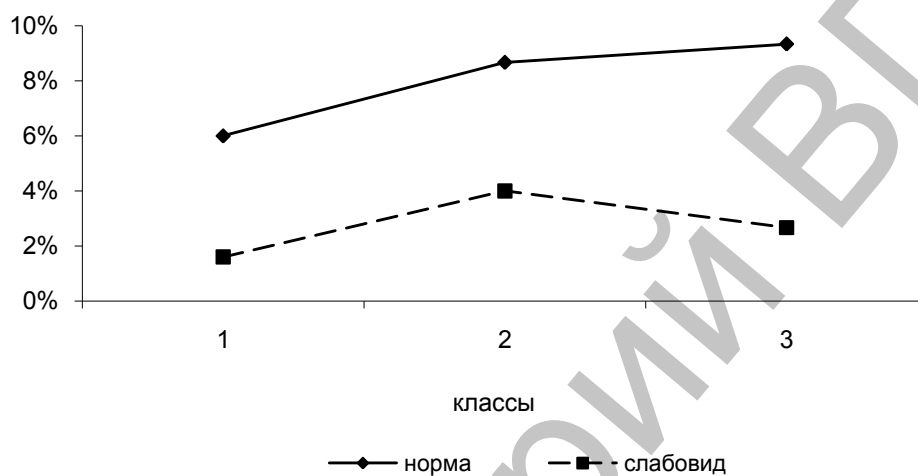


Рис. П.7.18

## Восприятие социального стереотипа

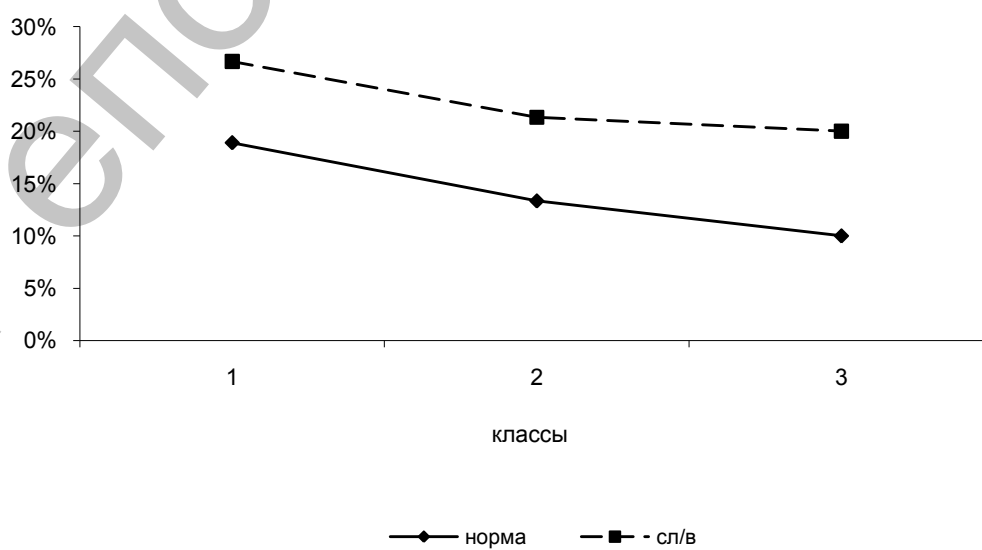


Рис. П.7.19

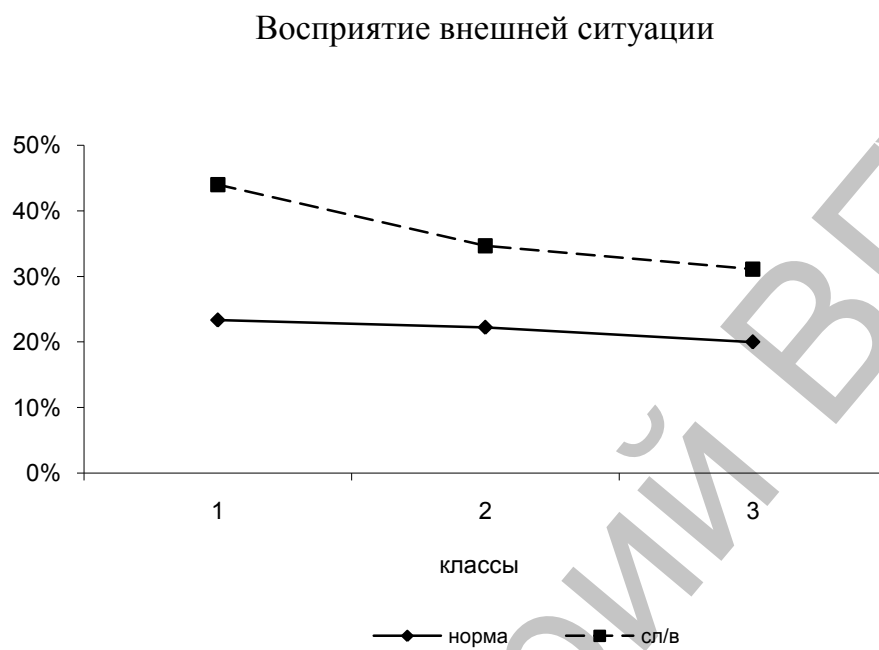
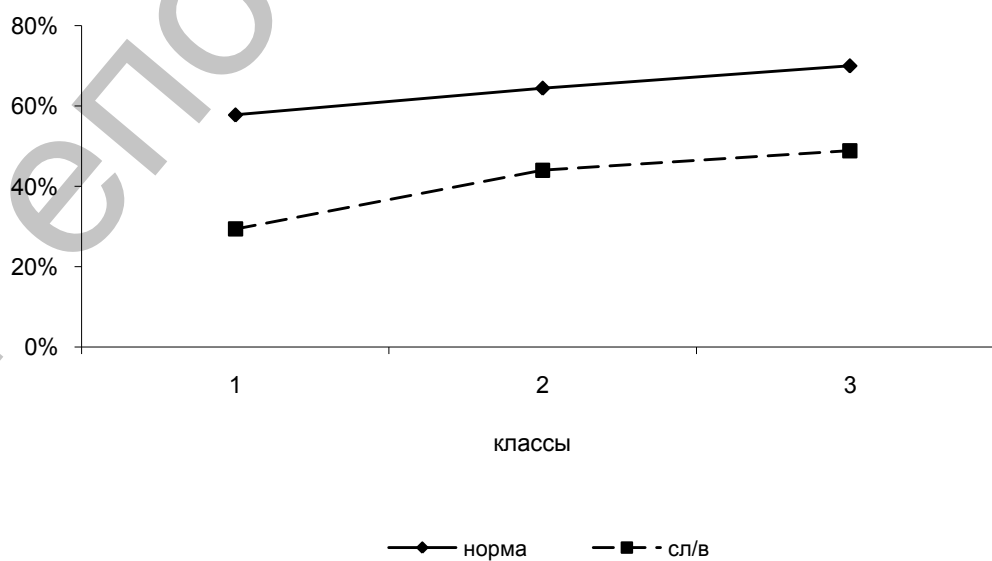


Рис. П.7.20

Восприятие контекста эмоциональных переживаний людей





Репозиторий ВГУ