

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии**

Атавина Анна Викторовна

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего  
школьного возраста с психическим недоразвитием**

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития детей

**Допускаю к защите:**

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия,  
инициалы)



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия,  
инициалы)



(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия,  
инициалы)



(дата, подпись)

Обучающийся Атавина А.В.

(фамилия, инициалы)

**Красноярск, 2020**

**Оглавление**

Введение.....

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования эмоциональных состояний учащихся с психическим недоразвитием.....

1.1. Проблема изучения эмоциональных состояний в психологии .....

1.2. Становление эмоциональных состояний в детском возрасте.....

1.3. Проблема изучения эмоциональных состояний учащихся с психическим недоразвитием на современном этапе в отечественной и мировой психологии .....

Выводы по первой главе .....

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием .....

2.1. Организация, методы и методики исследования.....

2.2. Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием .....

Выводы по второй главе.....

Глава III. Коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием .....

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием .....

3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием .....

Выводы по третьей главе.....

Заключение.....

Список используемой литературы.....

## **Введение**

### **Актуальность исследования.**

На современном этапе развития образования, острой становится проблема увеличения количества детей с психическим недоразвитием и соответственно проблема социальной адаптации таких детей. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования социализированной личности, обладающей способностью эффективно решать возникшие жизненные проблемы.

Актуальность проблемы исследования определяется общими тенденциями к гуманизации системы образования, к формированию отношения к школьнику с психическим недоразвитием как к субъекту учебно-воспитательного процесса и равноправному члену российского общества. Целью специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с нарушением интеллекта является подготовка их к жизни в социальном пространстве. Умение адекватно вести себя в социуме является важным для данной категории школьников, позволяет им пользоваться общественными благами и достижениями цивилизации.

В концепции и стратегии модернизации российского образования до 2020 года результат деятельности образовательного учреждения определяется как формирование у школьников социальной, коммуникативной, предметной и других видов компетентности. Социальная компетентность конкретизируется в способности действовать в социуме с учётом позиций других людей, коммуникативная в способности — в способности вступать в коммуникацию с целью быть понятым. Поведение школьника в социуме и в процессе коммуникации во многом опосредуется его эмоциональным состоянием.

В исследованиях отечественных и зарубежных учёных (В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, А.Д. Кошелевой, А.Н. Леонтьева и др.) отмечается, что состояние эмоциональной сферы признаётся одним из центральных факторов адаптации и социализации детей. Следовательно, возможности социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта во многом будут определяться состоянием их эмоциональной сферы.

Актуальность проблемы исследования определяется обнаруженным несоответствием между достаточно высоким уровнем изученности проблемы эмоциональных состояний у школьников с сохранным интеллектом и почти полным отсутствием теоретических сведений об особенностях эмоциональных состояний лиц с нарушением интеллектуального развития.

На необходимость изучения особенностей эмоциональной сферы школьников с нарушением интеллектуального развития указывали Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.). Несмотря на высокую актуальность изучения особенностей эмоциональных состояний изучаемого контингента школьников, данный круг вопросов в специальной психологии остаётся практически неизученным.

Имеется ряд научных работ, посвящённых изучению понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с лёгкой умственной отсталостью: О.К. Агавелян, Н.И. Кинстлер, Е.П. Кистенева, Н.В. Скоробогатова. Вопросами изучения особенностей эмоциональных состояний школьников с нарушением интеллектуального развития занимались Н.Ю. Верхотурова, Е.В. Семенова, О.Е. Шаповалова. Несмотря на значительный вклад исследователей в изучение эмоциональной сферы личности данного контингента школьников, многие вопросы остаются мало изученными в специальной литературе и составляют перспективное направление исследований на современном этапе развития научной мысли.

**Проблема исследования:** Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта остаются

малоизученными, для их своевременной коррекции и профилактики требуется дальнейшее изучение данной проблемы с целью наилучшей интеграции и социализации данного контингента детей в условиях современного общества.

**Объект исследования.** Эмоциональные состояния учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

**Предмет исследования.** Коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием являются высокий уровень враждебности и агрессивности. Эффективность устранения выявленных затруднений у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии реализации разработанной нами психологической программы.

**Цель исследования.** Изучить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием и разработать программу по их своевременной коррекции.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования**:

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической, медико-биологической литературы определить степень разработанности проблемы исследования.
2. Выявить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.
3. Разработать программу психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием и выявить её эффективность.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились:

- Положения о системном строении психики, предполагающем интеграцию когнитивных и эмоциональных процессов (Л.С. Выготский

(1984), А.В. Запорожец (1974), С.Л. Рубинштейн (1960), Д.Б. Эльконин (1971) и др.);

- Учения о сущности эмоций и их роли в жизни человека (П.К. Анохин (1963), В.К. Вилюнас (1976), К. Изард (1980), А.Н. Леонтьев (1983), С.Л. Рубинштейн (1960), П.В. Симонов (1974) и др.);

- Теории о динамике развития эмоциональной сферы (Л.И. Божович (1975), Г.М. Бреслав (1990), А.В. Запорожец (1974), Я.З. Неверович (1974) и др.);

- Положения об общности основных закономерностей психического развития нормальных и умственно отсталых детей и наличии специфических закономерностей аномального развития психики (Л.С. Выготский, 1984; В.В. Лебединский, 1985; В.И. Лубовский, 1975; Г.Я. Трошин, 1980; Ж.И. Шиф, 1985 и др.);

- Учения о месте эмоциональных нарушений в структуре умственной отсталости (Л.С. Выготский, 1984; А.Н. Граборов, 1990; Г.М. Дульнев, 1989; Л.В. Занков, 1974; М.С. Певзнер, 1963; С.Я. Рубинштейн, 1970 и др.).

**Методы исследования.** В соответствии с целью гипотезой и задачами исследования применялись как теоретические (анализ литературных источников), так и эмпирические методы. Среди эмпирических методов исследования использовались метод наблюдения, беседа, опрос, констатирующий эксперимент. Методы количественной и качественной обработки материала и интерпретации результатов.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием и их коррекции.

**Практическая значимость** заключается в том, что его результаты эмпирического исследования по изучению и коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием могут быть использованы психологами,

педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

**Организация исследования.** В исследовании принимали участие учащиеся вторых и четвертых классов специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида № 5 г. Красноярска.

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в 2017—2020 учебном году в пять этапов:

Первый этап (ноябрь 2018 – декабрь 2018) – анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования эмоциональных состояний учащихся с психическим недоразвитием.

Второй этап (январь 2019 – апрель 2019) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов;

Третий этап (май 2019 – август 2019) – разработка модели исследования, подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

Четвертый этап (сентябрь 2019 – январь 2020) – выявление особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием на основании отобранных диагностических методов и методик. Обработка и анализ результатов исследования, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

Пятый этап (февраль 2020 – апрель 2020) – разработка психологической программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

Шестой этап (май 2020 – сентябрь 2020) – реализация психологической программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся

младшего школьного возраста с психическим недоразвитием. Определение эффективности разработанной программы.

Шестой этап (октябрь 2020 – ноябрь 2020) – обобщение результатов исследования, оформление выводов и заключений.

**Структура и объем работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 90 источников), приложения.

## **Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования эмоциональных состояний учащихся с психическим недоразвитием**

### **1.1. Проблема изучения эмоциональных состояний в психологии**

Психология эмоций как наука едва достигла своего совершеннолетия. Странно, что эта столь очевидно актуальная тема более века, то есть фактически весь срок существования психологии, оставалась вне основного русла ее развития. Наиболее проницательные исследователи человеческой природы, еще до появления каких-либо научных данных, понимали всю важность эмоций для человеческого самосознания и социальных отношений.

Проблемой изучения эмоций занимались такие выдающиеся личности как Ч.Дарвин (1872), С. Томкинс (1962), К. Обуховский (1970), Симонов (1970) К.Изард (1972), А.Н. Леонтьев (1984), С.Л. Рубенштейн (1989), В.К. Вилюнас (1984), П.К. Анохин (1964), З.Ф.Семенова (2006), Е.П. Ильин (2001), и многие другие.

В литературе различными авторами предложено множество определений эмоциям:

Анохин П.К. (1964), например, рассматривает *эмоции* (франц. *emotion*, от лат. *emovere* — возбуждать, волновать), как физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека — от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения [41, с.203].

В словаре справочнике С.Ю. Головина (1998), *эмоции* рассматриваются, как состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые, прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей [45, с.48].

Согласно К. Изарду (1999): «*Эмоция* — это нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия».

Многими авторами эмоции связываются именно с переживаниями. М. С. Лебединский и В. Н. Мясищев (1999) так пишут об эмоциях: «Эмоции – одна из важнейших сторон психических процессов, характеризующая переживание человеком действительности. Эмоции представляют интегральное выражение измененного тонуса нервно-психической деятельности, отражающееся на всех сторонах психики и организма человека» [32, с. 222].

П.А. Рудик (1976) давая определение *эмоциям*, отождествляет переживание и отношение: «Эмоциями называются психические процессы, содержанием которых является переживание, отношение человека к тем или иным явлениям окружающей действительности... » [44, с. 75].

По Р.С. Немову (1985), *эмоции* это «элементарные переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей» [34, с. 436].

Таким образом, чаще всего эмоции определяются как переживание человеком в данный момент своего отношения к чему – или к кому-либо (к наличной или будущей ситуации, к другим людям, к самому себе и т. д.).

Исторически сложилось так, что стремление найти первопричину эмоциональных состояний обуславливало появление различных точек зрения, которые находили отражение в соответствующих теориях. В течение длительного времени психологи пытались решить вопрос о природе эмоций.

В психологии существуют различные *теории эмоций*, например такие как «Рудиментарная теория эмоций» Г. Спенсера и Т.Рибо (1879), «Теория Джемса Ланге» (1911), «Альтернатива к теории Джемса и Ланге» (30-е гг. XX в.), авторами которой стали У. Кеннон и П. Бард, «Активационная теория Линдсея Хебба» [34, с.445].

Но наибольшую известность в психологии получила теория У.Джеймса и К. Ланге (80–90-е гг. XIX в.). Авторы говорили, что именно органические изменения являются первопричинами эмоций [34, с.446].

Обсуждая вопрос о значении эмоций для существования животных и человека, П.В. Симонов (1966) пишет «Трудно допустить, чтобы их наличие было биологически бессмысленным, хотя определить значение эмоций в приспособительном поведении живых существ гораздо труднее, чем может показаться на первый взгляд. Внесению ясности в этот действительно трудный и спорный вопрос немало мешает существующая терминологическая неразбериха. Многие авторы склонны отождествлять эмоции с разнообразными потребностями живых организмов» [25, с.99].

По мнению Л.М. Веккер (2000), «эмоциональные процессы – это непосредственное отражение человека к действительности». Автор предлагает двухкомпонентную формулу эмоций, которая содержит когнитивный и субъективный компоненты. Когнитивный компонент – это психическое отображение объекта эмоции, осуществляемое интеллектом; субъективный компонент – это отображение состояния субъекта-носителя психики. Таким образом, по Веккеру «...во-первых, эмоция, как отражение отношения субъекта к объекту... Во-вторых, эмоция, как непосредственное психическое отображение отношения субъекта к объекту...» [11, с. 66].

Такой же взгляд на эмоции разделяет другой отечественный психолог В.К. Вилюнас (1976), который выявляет и подчеркивает положение о необособленности эмоции от входящего в ее состав когнитивного компонента, психически отображающего предмет эмоций. Автор вскрывает двухкомпонентность целостного эмоционального явления, которая «всегда представляет собой единство двух моментов: с одной стороны, некоторого отражаемого содержания, с другой – собственно эмоционального переживания, т.е. той специфической окраски, с которой данное содержание отражается субъектом» [17, с.43].

История изучения психического состояния как отдельного психологического феномена подводит нас к вопросу о природе и месте эмоционального состояния в структуре целостного состояния человека и среди других видов состояний. Н.Д. Левитов (1964) определяет *психическое состояние* как целостную характеристику психической деятельности за определённый период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. Подобным образом определяют психическое состояние Джемс (1991) и Рибо (2002), Ю.Е. Сосновикова (1975).

Наиболее полное и точное определение психического состояния даёт А.О. Прохоров (1991). Дополняя определение Н.Д. Левитова, он учитывает положение о связи переживания и внешней деятельности, поведения, а также понимание ситуации как основной причины возникновения психических состояний. «Психическое состояние – это отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома (совокупности) в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени» (Прохоров, 1991, с. 14).

Важно отметить, что сложность понимания эмоций заключается в том, что, давая им определения, авторы относят их, то к любому классу эмоциональных реакций (эмоциональному тону, настроению, аффекту), то только к одному, называемому ими собственно эмоциями и отделяемому от других классов эмоциональных явлений.

Говоря о том, для чего человеку и животным нужны эмоции, следует различать их функции и роль. Е.П. Ильин (2001) говорит о том, что «Функции эмоций – это узкое природное предназначение, работа, выполняемая эмоциями в организме, а их роль (обобщенное значение) – это характер и степень участия эмоций в чем либо, определяемая их функциями, или же их влияние на что-то помимо их природного предназначения».

Авторы выделяют следующие *функции эмоций*: отражательно-оценочную, переключающую, подкрепляющую, компенсаторную (замещающую), побудительную, функцию "аварийного" разрешения ситуаций, дезорганизирующую, предвосхищающую, эвристическую, функцию синтезирующей основы образа, целостности отражения, функцию активации и мобилизации организма, экспрессивную.

Вопрос о количестве и видах эмоциональных состояний обсуждается давно. Еще Аристотель (347 г. до н.э.) выделял любовь и ненависть, желание и отвращение, надежду и отчаяние, робость и смелость, радость и печаль, гнев. Б. Спиноза (1670), в свою очередь считал, что существует столько видов удовольствия, неудовольствия и желания, сколько имеется видов тех объектов, со стороны которых мы подвергаемся аффектам. Р. Декарт (1675) признавал шесть главных страстей: удивление, любовь, ненависть, желание, радость и печаль. [25].

Вопрос о *классификации эмоциональных состояний* является одним из самых актуальных в психологии эмоций, также как вопрос о классификации поведенческих черт в теории личности. Несмотря на многочисленные попытки такой классификации в российской и западной психологии, ни одна из них не завершилась построением логически стройной системы, включающей в себя достаточно большое число эмоций. В большинстве случаев эти попытки приводили к разбиению всего множества эмоций на несколько групп с нечетко описанным содержимым и границами [25, с.133].

Многие авторы отмечают, что создать универсальную классификацию эмоций невозможно, т.к. классификация пригодная для решения одного круга задач, не подходит для решения задач другого плана. (Додонов, 1978; Симонов, 1983).

При рассмотрении классификации эмоций, важно уделить внимание соотношению понятий эмоций и чувств. В психологии эти два понятия тесно связаны друг с другом. Еще У. Мак-Дугалл (1928) писал, что «термины "эмоция" и "чувство"... употребляются с большой неопределенностью и

путаницей, что соответствует неопределенности и разнообразию мнений об основах, условиях возникновения и функциях тех процессов, к которым эти термины относятся».

Современных ученых, рассматривающих соотношение чувств и эмоций, можно разделить на четыре группы. Первая группа отождествляет чувства и эмоции или дает чувствам такое же определение, какое другие психологи дают эмоциям; вторая считает чувства одним из видов эмоций (эмоциональных явлений); третья группа определяет чувства как родовое понятие, объединяющее различные виды эмоций как формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, страсти и собственно чувства); четвертая - разделяет чувства и эмоции [25, с. 283].

А.Н. Леонтьев (1971) считает чувства особым подклассом эмоциональных явлений. Он отличает чувства от эмоций их предметным характером, возникающим в результате специфического обобщения эмоций, связанных с конкретным объектом. В.М. Смирнов и А.И. Трохачев (1974) полагают, что вряд ли следует отождествлять или противопоставлять психологические понятия «эмоция» и «чувство», их скорее нужно рассматривать как отношение частного к общему. Этой же позиции придерживаются, по существу, Л. В. Благонадежина (1956) и П. В. Симонов (1981), которые считают, что чувства - это эмоции, возникающие на базе социальных и духовных потребностей, т. е. потребностей, возникших в ходе исторического развития человечества.

У П.А. Рудика (1976) в состав эмоций входят *настроения, аффекты и низшие и высшие чувства*. Низшие чувства отражают удовлетворение или неудовлетворение естественных потребностей, а также ощущения (чувства), связанные с самочувствием (усталость, вялость и др.). Высшие чувства возникают в связи с удовлетворением или неудовлетворением общественных потребностей человека.

А. Г. Маклаков (2000), рассматривая чувства как один из видов эмоциональных состояний, утверждает, что чувства: «предметны и

конкретны..., связаны с социальной сферой..., имеют определенное внешнее проявление...».

Т. Браун (2001) в основу своей классификации положил временной признак, разделив эмоции на непосредственные, т. е. проявляемые «здесь и сейчас», ретроспективные и проспективные. Т. Рид строил классификацию на основании отношения к источнику действия. Все эмоции он делил на три группы: 1) которым свойственно механическое начало (инстинкты, привычки); 2) эмоции с животным началом (аппетит, желание, аффектации); 3) эмоции с рациональным началом (самолюбие, долг). И. Кант (1963) сводил все эмоции к двум группам, в основе которых лежала причина возникновения эмоций: эмоции сенсуальные и интеллектуальные. При этом аффекты и страсти он относил к волевой сфере.

Деление эмоций на *первичные (базисные)* и *вторичные* характерно для сторонников дискретной модели эмоциональной сферы человека. Однако разные авторы называют различное число базисных эмоций - от двух до десяти. П. Экман (2010) с сотрудниками на основе изучения лицевой экспрессии выделяют шесть таких эмоций: гнев, страх, отвращение, удивление, печаль и радость. Р. Плутчик (1966) выделяет восемь базисных эмоций, деля их на четыре пары, каждая из которых связана с определенным действием:

- разрушение (гнев) - защита (страх);
- принятие (одобрение) - отвержение (отвращение);
- воспроизведение (радость) - лишение (уныние);
- исследование (ожидание) - ориентация (удивление).

В свою очередь, К. Изард (1999) выделяет 10 основных эмоций: гнев, презрение, отвращение, дистресс (горе-страдание), страх, вину, интерес, радость, стыд, удивление. С его точки зрения, базовые эмоции должны обладать следующими *обязательными характеристиками*:

- имеют отчетливые и специфические нервные субстраты;

- проявляются при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики);
- влекут за собой отчетливое и специфическое переживание, которое осознается человеком;
- возникли в результате эволюционно-биологических процессов;
- оказывают организующее и мотивирующее влияние на человека, служат его адаптации.

Р.М. Грановская (1988) предложила следующую классификация эмоциональных явлений:

1. *Аффект* – наиболее мощная эмоциональная реакция. Отличительные черты аффекта: ситуативность, обобщенность, большая интенсивность, малая продолжительность.
2. *Собственно эмоции* – более длительные состояния. Они могут быть реакцией не только на свершившиеся события, но и на вероятные или вспоминаемые.
3. *Чувства* – еще более устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. В советской психологии распространенным является утверждение, что чувства отражают социальную природу человека и складываются как значимые отношения к окружающему миру.
4. *Настроение* – самое длительное эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека.
5. *Стресс* – эмоциональное состояние, вызванное неожиданной и напряженной обстановкой. По мнению Г. Селье «стресс – неотъемлемая составляющая жизни человека, его нельзя избежать. Для каждого человека есть оптимальный уровень стресса, при котором достигается наибольшая эффективность деятельности».

Стресс, как эмоциональное состояние, выделяют также и другие авторы, называя его *эмоциональной напряженностью* (Наенко, Овчинников, 1970), характеризующуюся повышенным уровнем активации (возбуждения).

В. Л. Марищук (1974) предложил разделить понятия «эмоциональное напряжение» и «эмоциональная напряженность». Первое, с его точки зрения, характеризуется активизацией различных функций организма в связи с активными волевыми актами, вторая приводит к временному снижению устойчивости психических процессов и работоспособности. Такое разделение представляется не очень логичным и прежде всего потому, что эмоциональным напряжением автор называет волевое напряжение. Большинство авторов не разводят понятия «эмоциональное напряжение» и «эмоциональная напряженность» (Куликов 1997).

Е.П. Ильин (2001) среди эмоциональных состояний выделяет *фрустрацию*. Понятие «фрустрация» (от *лат. frustratio* - расстройство (планов), крушение (замыслов, надежд)) используется в двух значениях: 1) акт блокирования или прерывания поведения, направленного на достижение значимой цели (т. е. фрустрационная ситуация); 2) эмоциональное состояние человека, возникающее после неудачи, неудовлетворения какой-либо сильной потребности, упреков со стороны. Последнее сопровождается возникновением сильных эмоций: враждебности, гнева, вины, досады, тревоги [25, с.163].

Рассматривая эмоции и эмоциональные состояния необходимо уделить внимание их свойствам. Е.П. Ильин (2001) выделяет следующие свойства эмоций:

- *Эмоциональная возбудимость*. С точки зрения физиологии, эмоциональная возбудимость есть не что иное, как *эмоциональная готовность*, т. е. готовность эмоционально реагировать на значимые для человека раздражители. Эмоциональная возбудимость может проявляться в таких особенностях поведения, как вспыльчивость, раздражительность. Именно в отношении вспыльчивости К. Изард считает целесообразным ввести понятие «эмоциональный порог». Человек с низким порогом эмоции гнева более вспыльчив и чаще находится в этом состоянии.

- *Эмоциональная отзывчивость (восприимчивость, чувствительность).*

Близким по смыслу к эмоциональной возбудимости является свойство, обозначаемое как эмоциональная отзывчивость. По В.В. Бойко (1996), эмоциональная отзывчивость как устойчивое свойство индивида проявляется в том, что он легко, быстро и гибко эмоционально реагирует на различные воздействия - социальные события, процесс общения, особенности партнеров и т. д. Это готовность человека откликаться «на себя», «на других», «на дело», «на предметы», «на природу», «на произведения искусства» и т. д.

- *Эмоциональная глубина (впечатлительность).* К.К.Платонов (1960)

определяет впечатлительность как свойство личности, выражающееся в доминировании впечатлений над познавательной функцией восприятия мира. При этом впечатление он понимает как психическое явление, в структуру которого входит нечеткое восприятие, усиленное его эмоциональной окраской, в силу чего переживание доминирует в нем над познанием.

- *Эмоциональная ригидность – лабильность.* Эмоциональная ригидность, которую А. Ф. Лазурский назвал устойчивостью эмоций, определялась им следующим образом: это тот наибольший для данного человека промежуток времени, в течение которого эмоция, раз возбужденная, продолжает еще обнаруживаться, несмотря на то что обстоятельства уже переменились и возбудитель перестал действовать. лабильность эмоций (подвижность, переключаемость) характеризуется тем, что человек быстро реагирует на смену ситуаций, обстоятельств и партнеров, свободно выходит из одних эмоциональных состояний и входит в другие.

- *Эмоциональная устойчивость.* В понятие «эмоциональная устойчивость», в зависимости от авторов, включаются различные эмоциональные феномены, на что указывают Л. М. Аболин (1987), М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко (1990) и др. Так, некоторые авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», а не функциональную устойчивость человека к эмоциогенным условиям. При этом под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и

устойчивость эмоциональных состояний и отсутствие склонности к частой смене эмоций.

- *Экспрессивность*. Проявление эмоций у людей индивидуально, в связи с чем говорят о такой личностной характеристике, как *экспрессивность*. Чем более выражает человек свои эмоции через мимику, жесты, голос, двигательные реакции, тем больше у него выражена экспрессивность. Экспрессивность является интегральной функцией двух слагаемых: степени выражения (силы) эмоций и контроля человека за их выражением.

- *Эмоциональность*. Первоначально эмоциональность чаще всего понималась как эмоциональная возбудимость (отзывчивость человека на эмоциогенные ситуации) и реактивность. Об эмоциональной возбудимости говорил Б. М. Теплов (1946), понимая под ней быстроту возникновения чувств (эмоций) и их силу. В. С. Мерлин (1973) в темпераменте выделил два эмоциональных свойства: эмоциональную возбудимость и силу эмоций. Первое свойство означает эмоциональную отзывчивость, второе - энергетическую сторону возникающих эмоций.

Таким образом, *эмоциональные состояния* являются одним из видов психических состояний человека наряду с состояниями деятельности, внимания, сознания. Среди множества эмоциональных состояний: реакции, процессы, черты личности, поведенческие акты — эмоциональные состояния как форма существования (проявления) чувств и эмоций требуют специального рассмотрения и выделения в качестве отдельного класса эмоциональных явлений.

Эмоциональное состояние всегда детерминировано внутренними и внешними причинами, определяется условиями ситуации и особенностями восприятия личностью данных условий.

Эмоциональные состояния различаются по продолжительности (продолжительные и краткие), силе влияния на переживания и поведение человека (глубокие и поверхностные), модальности (положительные и отрицательные), воздействию на организм (стенические, астенические,

амбивалентные), степени осознанности (осознанные и неосознанные), выполняемым функциям.

Эмоциональные состояния имеют физиологическую основу, связаны с деятельностью нервной, пищеварительной и кровеносной систем. Эмоции имеют внешнее выражение — эмоциональную экспрессию, которая проявляется в мимике, жестах, позе, действиях индивида. Эмоциональное состояние является результатом оценки ситуации, достижения цели, величины расхождения между желаемым и достигнутым.

## **1.2. Становление эмоциональных состояний в детском возрасте**

Проблеме изучения эмоциональных состояний в детском возрасте посвящены работы таких авторов как Л.С. Выготский (1984), Д. Уотсон (1913), Т.А. Данилина (2007), А.В. Запорожец (1966), Е.И. Изотова (2003), В.С. Мухина (1985) и др.

Важность изучения возрастных особенностей эмоциональной сферы детей определяется тем, что имеется тесная связь эмоционального и интеллектуального развития.

Психолог и педагог, богослов и философ В.В. Зеньковский в своей книге «Психология детства» отводит эмоциональным явлениям одно из первых мест по их значению в развитии ребенка. Эмоции, по В.В. Зеньковскому, — это, прежде всего сама естественность поведения ребенка, непосредственность, грация и свобода [18, с.57].

Родоначальником исследований в области онтогенеза эмоциональной сферы является Д. Уотсон (1913) (поведенческий научно-теоретический подход, бихевиоризм). Он определял эмоцию как наследственную стереотипную реакцию организма на определенную ситуацию (стимул), которая существует уже на самых ранних стадиях онтогенеза. Дальнейшие исследования М. Шермана показали недифференцированность реакций младенца на различные стимулы, что опровергает предположения Д. Уотсона

о врожденности эмоциональных реакций. Следовательно, стратегия онтогенетического развития эмоций заключается в их постепенной дифференциации на основе состояния общего возбуждения новорожденного [23].

Общую тенденцию развития эмоциональной сферы точно выразил Г. Мюнстерберг: «Вначале чувствования вызываются только состояниями собственного тела ребенка. Голод, усталость и физическое раздражение неприятны, легкое возбуждение и принятие пищи приятны; позднее предметы внешнего мира и люди доставляют удовольствие и неудовольствие, а затем, наконец, достигается та стадия, когда вещи заменяются словами, и объекты мысли становятся источниками удовлетворения и неудовлетворения» [23].

П. Лафренье (2004) говорит о том, что «эмоции новорожденного ограничиваются дистрессом и спокойным интересом, но уже вскоре ребенок начинает проявлять целый спектр эмоций, таких как печаль, гнев, отвращение и удовольствие. Они вызываются и наделяются значением в процессе взаимоотношений младенца с окружающими его людьми, по мере того как родители способствуют развитию эмоционально здоровых детей через шутивную близость, игры, фантазию, вербальные и невербальные беседы, а также при научении родителей пониманию передаваемых детьми сообщений».

Затем, главным образом в течение второго года жизни, начинают появляться социальные эмоции: гордость, стыд, смущение, вина и сочувствие, по мере того как начавший ходить ребенок достигает большего понимания себя и других [26, с. 276].

Для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. В конце этого периода, при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. Он пытается что-то сделать самостоятельно, но у него ничего не получается или рядом в нужный момент не оказывается взрослого - некому прийти на помощь и сделать это вместе с

ним. В такой ситуации вполне вероятна эмоциональная вспышка.

Аффективные вспышки лучше всего гасятся тогда, когда взрослые достаточно спокойно на них реагируют, а по возможности - вообще игнорируют. В противном случае, особое внимание взрослых действует как положительное подкрепление: ребенок быстро замечает, что уговоры и прочие приятные моменты в общении с родственниками следуют за его слезами или злостью, и начинает капризничать чаще, чтобы этого добиться. Кроме того, ребенка раннего возраста легко отвлечь. Если он действительно расстроен, взрослому достаточно показать ему любимую или новую игрушку, предложить заняться с ним чем-то интересным - и ребенок, у которого одно желание легко сменяется другим, мгновенно переключается и с удовольствием занимается новым делом.

По данным Г. Крайг (2006) в возрасте от 2 до 6 лет происходят разительные перемены в уровне самоконтроля и социальной компетентности ребенка. Хотя двухлетние дети обладают тем же набором базисных эмоций, что и шестилетние (или взрослые люди), но выражают они их совершенно иначе. Шестилетние дети в большей степени склонны реагировать вербально и обдуманно, не выражают свой гнев столь быстро, способны контролировать свое поведение. Автор говорит о том, что их способы совладания с собственными чувствами намного разнообразнее, чем у двухлетних: шестилетние дети могут выразить свой гнев, ударив ногой дверь или плюшевого мишку, а не брата, сестру или родителя. Они, как правило, уже умеют сдерживать свой гнев и внешне не проявлять его, могут развить особое упорство для отстаивания своих привилегий или особую фантазию для их сохранения в непредвиденных ситуациях [26, с.364].

Для детей раннего младшего возраста, как отмечают А. В. Запорожец (1966) и А. А. Люблинская (1971), характерны запаздывающие эмоциональные реакции на ситуацию, неумение понимать эмоциональные состояния других (Леонтьев, 1975), а выражение эмоционального состояния

(экспрессия) соответствует его реальному протеканию (Якобсон, 1961) [25,с. 235].

По данным Ю. А. Макаренко (1976), уже в возрасте 2–3 лет дети могут изображать эмоции, подбирают мимические средства для выражения радости, гнева, отвращения, огорчения, удивления, стыда.

У детей 3 лет появляется гордость за свои достижения (М. И. Лисина, 1980). Дети стремятся продемонстрировать свои успехи взрослому. Если это не удастся, то их радостные переживания по поводу успеха существенно омрачаются. Возникает обида по поводу игнорирования или непризнания успеха взрослыми, стремление к преувеличению успеха, бахвальству.

В то же время Т. В. Гуськова и М. Г. Елагина (1987) отмечают, что незаслуженная похвала вызывает у детей 2–3 лет смущение, неловкость.

Говоря о развитии эмоций в дошкольном детстве, Г.А.Вартанян и Е.С. Петров (1989) в работе «Эмоции и поведение» отмечают, что основные изменения в эмоциональной сфере у детей на этапе дошкольного детства обусловлены установлением иерархии мотивов, появлением новых интересов и потребностей. [6, с. 26]

Е.И. Изотова (2004) отмечает, что чувства ребенка – дошкольника постепенно теряют импульсивность, становятся более глубокими по смысловому содержанию. Тем не менее, остаются трудно контролируемые эмоции, связанные с органическими потребностями, такими как голод, жажда и т. д. Изменяется и роль эмоций в деятельности дошкольника. Если на предыдущих этапах онтогенеза основным ориентиром для него являлась оценка взрослого, то теперь он может испытывать радость, предвидя положительный результат своей деятельности и хорошее настроение окружающих.

Постепенно ребенком-дошкольником осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций — интонация, мимика, пантомимика. Овладение этими выразительными средствами, кроме того, помогает ему глубже осознать переживания другого.[6, с.26]

Л.С. Выготский (1984) говорит о том, что свое влияние на эмоциональное развитие оказывает развитие познавательной сферы личности, в частности, включение речи в эмоциональные процессы, что приводит к их интеллектуализации.

Эмоции детей дошкольного возраста хотя и ярки, но в большой степени ситуативны и неустойчивы. Ребенок еще не способен на длительное проявление заботы и сочувствия по отношению даже к самым дорогим и любимым людям. Таким же образом дети относятся и к сверстникам, не являющимся членами семьи.

Дошкольное детство – период формирования глубины и устойчивости эмоций. Старшие дошкольники уже проявляют заботу о близких в большей степени, наблюдаются альтруистические поступки, направленные на ограждение их от огорчения и беспокойства.

Одно из основных и главных направлений развития эмоций в дошкольном возрасте – увеличение их «разумности», связанное с умственным развитием человека. Ребенок продолжает познавать окружающий мир, расширяя его границы в своем сознании. Кроме того, он знакомится с тем, что его поступки имеют свои последствия, и в связи с этим начинает учиться разбираться в том, что приемлемо и неприемлемо во взаимодействии с людьми. Все это распространяется и на чувства человека, связанные с собственным поведением. Ему уже с трехлетнего возраста приятна похвала окружающих, а огорчает – порицание.

Внешние проявления эмоций в дошкольном детстве также подвержены изменениям. Постепенно приходит умение до известной степени сдерживать свои бурные, резкие выражения чувств. 5-6 летний дошкольник уже в состоянии сдерживать слезы, скрывать страх и т.п. Таким образом, начинается процесс усвоения «языка эмоций» - эмоциональные оттенки и полутона переживаний, выраженные взглядом, мимикой, жестами, позами, движениями, интонациями голоса и принятые в обществе. Все эти преобразования и изменения приводят к началу осознания человеком

дошкольного возраста своих переживаний, которые формируются в устойчивые эмоциональные комплексы.

На протяжении дошкольного детства особенности эмоций проявляются вследствие изменения общего характера деятельности ребенка и усложнения его отношений с окружающим миром.

А.В. Запорожец (1978) говорит о том, что около 4–5 лет у ребенка начинает формироваться чувство долга. Моральное сознание, являясь основанием этого чувства, способствует пониманию ребенком предъявляемых ему требований, которые он соотносит со своими поступками и поступками окружающих сверстников и взрослых.

Наиболее ярко чувство долга демонстрируется детьми 6–7 лет.

Интенсивное развитие любознательности способствует развитию удивления, радости открытий.

М.И. Лисина (1984) отмечает следующие ключевые моменты *эмоционального развития ребенка дошкольного возраста*:

- освоение социальных форм выражения эмоций;
- формируется чувство долга, получают дальнейшее развитие эстетические, интеллектуальные и моральные чувства;
- благодаря речевому развитию эмоции становятся осознанными;
- эмоции являются показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия.

В дошкольном возрасте (по данным Л. Небжидовского 1983), в 6–7 лет завязываются дружеские отношения между детьми, хотя ясного понимания дружбы еще нет; понятия доверительных отношений и взаимности для детей этого возраста слишком сложны. Тем не менее с друзьями и чужими людьми дошкольники ведут себя по-разному, а некоторые 4- и 5-летние дети способны поддерживать тесные, основанные на взаимной заботе отношения в течение долгого времени. Они еще не способны выразить словами, что такое дружба, но придерживаются правил, соответствующих дружеским взаимоотношениям (Gottman, 1983).

Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции (Божович, 1968; Якобсон, 1966). Вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: он может, как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает [25].

Д. И. Фельдштейн (1988) отмечает, что детей 10 – 11 лет отличает весьма своеобразное отношение к себе: около 34 % мальчиков и 26 % девочек относятся к себе полностью отрицательно. Остальные 70 % детей отмечают у себя и положительные черты, однако отрицательные черты все равно перевешивают. Таким образом, характеристикам детей этого возраста присущ отрицательный эмоциональный фон.

По данным Закаблук (1985, 1986) эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

- 1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
- 2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- 3) готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
- 4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонность к кратковременным и бурным аффектам;

5) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;

6) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции.

Школьники младших классов, как показано Т. Б. Пискаревой (1998), легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются облечь эмоциональные переживания в слова. Лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления. Неопознанной оказалась эмоция вины.

В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов (Благонадежина, 1968).

В младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам [25].

Итак, из выше сказанного следует, что развитие эмоций – это сложный процесс, на который оказывают влияние множество факторов. Развитие эмоциональной сферы ребенка является показателем становления его как личности.

### **1.3. Проблема изучения эмоциональных состояний учащихся с психическим недоразвитием на современном этапе в отечественной и мировой психологии**

Решение проблемы социальной адаптации учащихся с психическим недоразвитием не может рассматриваться вне контекста проблемы регуляции их эмоционального реагирования, от состояния которого во многом будут зависеть успешность их обучения и воспитания в условиях специальных (коррекционных) школ VIII вида, межличностного взаимодействия с окружающими, способность активного участия в общественной жизни и трудовой деятельности.

На необходимость регулировать эмоциональное состояние детей указывал В.М. Бехтерев (1997) считая, что переживание положительных эмоциональных реакций способствует нормальному развитию ребёнка, в том числе и интеллектуальному. Основную задачу в воспитании эмоциональной сферы ребёнка с первых дней жизни В.М. Бехтерев видел во всевозможном привитии ему полезных бодрящих эмоций и в устранении эмоций угнетающих. Он отмечал, что: «бодрящая эмоция... имеет огромное значение для жизнедеятельности организма... Довольный и весёлый ребёнок... бодрее, сильнее и трудоспособнее, он обнаруживает больше интереса к играм и занятиям, нежели ребёнок вечно плачущий, недовольный и раздражительный».

На протяжении длительного времени к проблеме эмоционального развития при умственной отсталости обращались многие специалисты. Однако, несмотря на большой вклад отечественных учёных в изучении эмоционального развития данной категории детей (М.Г. Агавелян, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.), многие вопросы, касающиеся механизмов и условий развития эмоционального реагирования остаются недостаточно изученными.

Имеющиеся в специальной психологии исследования показывают, что в жизни учащихся с нарушением интеллектуального развития эмоциональные состояния, как и при нормальном развитии, играют важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на этой основе своего поведения и деятельности. Эмоциональные явления оказывают непосредственное влияние на всю психическую активность ребёнка с нарушением интеллектуального развития: его познавательную деятельность, мотивацию, поведение, на все важнейшие системы жизнедеятельности организма, напрямую воздействуя на процессы его социализации и адаптации в окружающей действительности.

Интересные сведения о воспитании детей с нарушением интеллекта и, о влиянии на данный процесс состояния их эмоциональной сферы; о необходимости укреплять волю и развивать чувства таких детей встречаются в трудах (Й.Т. Вайзе, Ж. Демора, Б. Меннеля, А. Фукса, Д. Эскироля и др.).

Р. Заззо, Р. Мандра, Р. Перрон и И. Стамбак подчёркивали важность эмоционального развития для социально-трудовой адаптации умственно отсталых, утверждая, что личность таких детей, а также их эмоциональные качества более сохранны, по сравнению с интеллектуальной несостоятельностью. Авторы также указывают, что социальная адаптация умственно отсталых зависит не столько от уровня интеллектуального развития, сколько от степени сохранности их эмоционально-волевой сферы и психомоторики.

К подобному выводу приходит и Л. Вижье, утверждая, что при одинаковой степени умственной отсталости и школьной подготовки выпускники специальных учреждений по-разному адаптируются в обществе. Причиной таких различий, по мнению Л. Вижье, являются специфические особенности в эмоционально-волевых и личностных качествах данной категории детей, которые являются определяющим фактором успешности их дальнейшей социально-трудовой адаптации.

В работе О. Шпек «Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание» указывается, что общие положения о развитии личности можно отнести и к умственно отсталым детям, однако следует обращать внимание на имеющиеся у них специфические отклонения, осложнения и особенности. По его мнению, значительная часть эмоциональных расстройств у умственно отсталых детей связана с неправильным их воспитанием: «им сочувствуют, но мало поощряют».

Отдельные психологические исследования связаны с диагностикой конкретных видов эмоциональных состояний школьников с нарушением интеллекта, выявления специфики их поведения в конфликтных ситуациях (О.Е. Шаповалова, 2007; Н.В. Шкляр, 2007 и др.). Авторы доказывают возможность развития у школьников с нарушением интеллектуального развития способностей к пониманию сущности переживаний других людей, что позитивно влияет на систему их межличностных отношений и социализацию.

Анализируя проблемы эмоционального развития умственно отсталых, Н. Рош отмечала, что практически все они нуждаются в эмоциональной поддержке, без которой у них развивается чувство отчуждения. На этом фоне могут возникать негативные эмоциональные образования в виде проявлений тревожности и агрессии.

В работах Л.В. Занкова (1939) глубоко обобщены все данные об эмоциональном развитии при умственной отсталости, которыми в то время располагали специальная психология и педагогика, а также подчёркивается роль внешних условий в формировании эмоционального облика умственно отсталого ребёнка.

В исследованиях, проведённых под его руководством, даже у детей имбецилов путём воспитания привычек и навыков поведения удавалось в значительной степени снизить импульсивность проявлений злобы и обиды. У умственно отсталых детей патологические проявления негативных эмоций преодолевались через осмысление своих поступков, через развитие

старательности, организованности, ответственности. Кроме того, Л.В. Занковым было выявлено, что с возрастом эмоционально-волевые проявления у детей лёгкой степени умственной отсталости становятся более осознанными, что свидетельствует о выработке у них личностных черт, способствующих социальной адаптации.

Данную точку зрения разделяет В.Г. Петрова (1998), по мнению которой, развитие эмоциональной сферы школьников с нарушением интеллекта в большей мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей. Присущие этим ученикам импульсивные проявления обиды, злости, радости и т.п. постепенно сглаживаются под воздействием специального обучения и воспитания. У учащихся появляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное бытовое поведение, необходимые для их успешной социализации.

Согласно Х.С. Замскому (1995), данная проблема признавалась актуальной, и по своему, решалась на всех этапах развития общества. При этом особенности эмоционального развития учащихся с нарушением интеллекта, так или иначе, учитывались во всех известных педагогических системах.

В трудах М.К. Бардышевской (2003, 2006), Л.С. Выготского (1983), Д.Н. Исаева (2003), Л.В. Занкова (1939), В.В. Лебединского (2003), В.И. Лубовского (2006), С.Я. Рубинштейн (1979) описываются чувства и эмоции умственно отсталых школьников.

Л.С. Выготский (1983) отмечал, что умственно отсталый ребёнок отличается от нормально развивающегося не только наличием нарушений в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, но и характером взаимодействия этих двух сторон психики. Если у нормального человека поведенческие реакции и эмоциональные проявления регулируются

интеллектом, то при умственной отсталости поступки часто совершаются под влиянием эмоциональных импульсов.

Л.В. Занков (1939) указывал на то, что «умственно отсталого школьника характеризует своеобразие, недостаточность всей психики, в том числе и эмоций. Однако своеобразие это выражается не в том, что эмоциональная жизнь умственно отсталого ограничивается так называемыми «низшими эмоциями» ...» (Занков, 1939, с. 55). По мнению Л.В. Занкова, своеобразным для школьника с умственной отсталостью является переживание успеха и неуспеха. Он переживает неуспех как нечто неприятное. Однако неудача в выполнении этой задачи является для него частным событием, относящимся к определённом времени, а не моментом, в котором отражаются его возможности в целом. Переживания неуспеха не достигают значительной степени остроты, а главное, не затрагивают общего уровня личности.

С.Я. Рубинштейн (1986) характеризует чувства умственно отсталых школьников как недостаточно дифференцированные, более примитивные, полюсные, неадекватные. Переживания школьников с лёгкой умственной отсталостью либо чрезмерно лёгкие и поверхностные, либо чрезмерно сильные и инертные. «У них отмечаются частые переходы от одного настроения к другому. Проявлением незрелости личности умственно отсталого школьника является большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко школьник оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни – хорошо то, что приятно» (С.Я. Рубинштейн, 1979, с.164).

Подобным образом характеризует эмоциональную сферу умственно отсталых школьников Н.В. Шкляр (2007), отмечая их ограниченность в возможностях выражения переживаний и отношений социально приемлемыми способами. Учащиеся специальной (коррекционной) школы не всегда способны управлять своими эмоциями, их реакции часто не соответствуют внешним воздействиям по силе и содержанию, узок диапазон

их переживаний. Н.В. Шкляр отмечает также затруднения в понимании школьниками данной категории детей эмоциональных состояний других людей.

Некоторое внимание эмоциональному развитию умственно отсталых детей уделял А.Н. Граборов (1961). По его мнению, организуя коррекционный процесс через трудовое обучение и воспитание, можно добиться положительных сдвигов в коррекции эмоционально-личностного развития данного контингента школьников. В процессе труда формируются соответствующие черты личности учащихся, развивается целый комплекс эмоционально-волевых качеств: инициативность, обдуманность, настойчивость, самоконтроль, выдержка. Согласно автору успехи, которые демонстрируют умственно отсталые школьники в процессе трудового обучения, «являются ярким показателем развёртывающейся личности такого ребёнка... творческие устремления есть и у дебила, надо только создать условия для их проявления, надо вызвать их к жизни».

Корректирующее влияние труда на личность умственно отсталого ребёнка всесторонним образом отражены в работах Г.М. Дульнева (1981). Автор справедливо указывает, что зависимость развития познавательных процессов от обучения является почти общепризнанной. Вместе с тем особенности эмоционально-волевой сферы многие авторы ошибочно рассматривают как изначально данные, т.е. биологически предопределённые. Г.М. Дульнев дополняет выдвинутое Л.С. Выготским положение о единстве интеллекта и аффекта. Согласно Л.С. Выготскому (1983), в процессе развития ребёнка меняется не только строение интеллекта и аффекта, но и отношение между ними. Конкретизируя данное положение Г.М. Дульнев указывает на то, что эти отношения меняются в зависимости от содержания и степени сложности выполняемой ребёнком деятельности.

В специальной психологической литературе имеется ряд сведений об особенностях проявления и понимания эмоциональных состояний детьми с отклонениями в интеллектуальном и физическом развитии. Проблему

понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с лёгкой умственной отсталостью изучали О.К. Агавелян (1999), Н.И. Кинстлер (2000), Е.П. Кистенева (2000), Н.В. Скоробогатова, Е.В. Хлыстова (2005), Н.Б. Шевченко (1999), Т.И. Янданова (2000). Авторы доказывают возможность развития у школьников с нарушением интеллекта способностей к пониманию сущности переживаний других людей, что позитивно повлияет на систему их межличностных отношений и отразится на их социально-трудовой адаптации в дальнейшем.

Т.И. Янданова (2000) проводила изучение эмоциональных состояний школьников с умственной отсталостью в конфликтных ситуациях с педагогами. Результаты эксперимента, проведённого в группе умственно отсталых школьников подросткового возраста, показали наличие стрессогенных факторов, которые могут явиться источником конфликтов школьников с ближайшим социальным окружением, в том числе и с педагогами. «Переживаемые эмоциональные состояния подростков связаны в основном со сферой межличностных отношений, при этом подростки с умственной отсталостью более концентрируются на объектах эмоционального отношения с конкретными известными им людьми» (Янданова, 2000, с. 171). По мнению Т.И. Яндановой, эмоциональное состояние тревожности у школьников с умственной отсталостью связано с конкретными бытовыми ситуациями.

Проблеме эмпирического изучения отдельных эмоциональных реакций учащихся с психическим недоразвитием, возникающих в ситуациях социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками, их теоретическому осмыслению в контексте анализа внутренней психической регуляции и контроля за своим поведением и деятельностью посвящено гораздо меньше работ. Среди таких исследований необходимо выделить работы О.Е. Шаповаловой (2007), Н.Ю. Верхотуровой (20010).

Исследования О.Е. Шаповаловой показали, что процесс взаимодействия умственно отсталых школьников с окружающей действительностью в

значительной степени зависит от состояния их эмоциональной сферы. Школьники данной категории осознают своё отношение к понятиям «добро» и «зло». Однако необходимость раскрыть своё отношение на вербальном уровне вызывает у испытуемых существенные затруднения.

По мнению О.Е. Шаповаловой, регулярный характер занятий, глубокий учёт малейших изменений в эмоциональной сфере школьников с психическим недоразвитием, а также своевременная корректировка конкретных психолого-педагогических задач позволят достичь положительного результата в коррекции эмоциональной сферы данного контингента детей.

В исследованиях Н.Ю. Верхотуровой (2010) указывается, что при нарушении интеллектуального развития, как и в норме, эмоциональная сфера выполняет ряд важнейших функций и развивается в процессе взаимодействия с различными сторонами окружающей действительности по мере усвоения социального опыта. Занимаясь изучением проблемы особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, Н.Ю. Верхотурова указывает, что присущая школьникам с органическим поражением центральной нервной системы интеллектуальная недостаточность, скудный жизненный опыт затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются. Инертность нервных процессов приводит к стереотипности экспрессивно-поведенческих реакций, которые часто не соответствуют контексту ситуации. Эмоциональное реагирование у таких учащихся проявляется чрезмерно бурно и в большинстве своём сопровождается отсутствием адекватности, точности, предметности, полным или частичным непониманием причин эмоционального переживания. Автор также указывает, что у данного контингента школьников наблюдаются нарушения на уровне базовых составляющих эмоционального реагирования, таких как интенсивность и длительность реакций.

Изучением специфики эмоциональных состояний школьников с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью занималась Е.В. Семенова

(2008). По мнению автора, данная специфика выражается в различии проявлений оптимальных, типичных и ситуативных эмоциональных состояний в зависимости от выраженности интеллектуального дефекта и уровня развития механизмов эмоциональной регуляции. В диссертационном исследовании Е.В. Семеновой указывается, что особенности понимания эмоциональных состояний школьниками с умственной отсталостью связаны с уровнем их познавательного развития. Развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер умственно отсталого школьника связано с тяжестью и местом локализации поражения коры головного мозга.

Анализ современных исследований по обозначенной проблеме позволил выявить, что эмоциональные состояния школьников с лёгкой умственной отсталостью характеризуются неадекватностью, ограниченностью школьников в возможностях выражения переживаний социально-приемлемыми способами. Интеллектуальная регуляция состояний у умственно отсталых школьников резко снижена. Недостаточность ощущений и ограниченность интерпретации чувственного материала, нарушение регуляторных функций ЦНС у школьников этой категории приводят к неполноценному восприятию ими эмоциональных состояний других людей и не всегда адекватному дифференцированному выражению собственных эмоций.

Классики отечественной психологии Л.С. Выготский (1983), А.Н. Леонтьев (1975), С.Л. Рубинштейн (2000) в своих взглядах обосновывают важнейшую взаимосвязь эмоций и познавательных процессов. Ведущим в оценке и понимании особенностей эмоциональных состояний учащихся с нарушением интеллекта является положение Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта. Адекватность восприятия, понимания и выражения эмоциональных состояний связана с уровнем развития познавательной сферы школьника.

Рассматривая процесс развития ребёнка с умственной отсталостью как единый процесс, где последующий этап развития зависит от предыдущего, а каждый последующий способ реагирования зависит от реагирования ранее,

Л.С. Выготский указывает на необходимость различать первичный дефект и вторичные осложнения развития. Ученый отмечал, что нельзя выводить особенности психики умственно отсталого ребёнка из основной причины его отсталости – факта поражения его головного мозга. Это значило бы игнорирование процесса развития. Отдельные особенности психики находятся в чрезвычайно сложном положении к основной причине.

Важнейший вывод, к которому приходит Л.С. Выготский, что ребёнок с нарушением интеллектуального развития «принципиально способен к культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишённым этих высших функций» [22, 29].

И объясняется это историей развития ребёнка с нарушением интеллекта, т.е. когда биологическая неполноценность лишает его возможности своевременно усваивать культуру человечества. Л.С. Выготский выдвинул глубоко содержательную концепцию психического развития умственно отсталого ребёнка, которая не потеряла своей актуальности и сегодня.

На современном этапе разрабатываются вопросы дифференциации индивидуального подхода при обучении и воспитании детей, у которых умственная отсталость вызвана этиологическими факторами и психическое состояние которых также различно. Рассматриваются также сложные вопросы формирования эмоционально-волевой сферы личности школьников с нарушением интеллекта.

### **Выводы по первой главе:**

1. Проведенный анализ проблемы изучения эмоций и эмоциональных состояний показывает, что в зарубежной и отечественной психологии, несмотря на многочисленность исследований, до сих пор не выделено единого мнения на природу и механизмы развития эмоций и эмоциональных состояний. До

сегодняшнего времени авторам не удалось выявить однозначную первопричину происхождения эмоций.

2. Таким образом, эмоциональные состояния являются одним из видов психических состояний человека наряду с состояниями деятельности, внимания, сознания. Среди множества эмоциональных состояний: реакции, процессы, черты личности, поведенческие акты — эмоциональные состояния как форма существования (проявления) чувств и эмоций требуют специального рассмотрения и выделения в качестве отдельного класса эмоциональных явлений.

3. Эмоции являются одной из высших психических функций, которые так же как и все ВПФ возникают и формируются под влиянием окружающей социальной общественной среды. Они играют существенную роль в психической жизни человека, сопровождая всякую его деятельность, проникают в каждый психический процесс. В онтогенезе они играют первостепенную, роль в формировании и воспитании личности в целом и в привитии ей значимых социальных черт.

4. Развитие эмоций – это сложный процесс, на который оказывают влияние множество факторов. Развитие эмоциональной сферы ребенка является показателем становление его как личности. Развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом.

5. Накопленные в коррекционной психологии данные показывают, что в жизни учащихся с нарушением интеллекта эмоциональные состояния, как и при нормальном развитии, играют важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на этой основе своего поведения и деятельности. Эмоциональные состояния оказывают непосредственное влияние на всю психическую активность ребёнка и важнейшие системы жизнедеятельности организма, напрямую воздействуя на процессы его социализации и адаптации в окружающей действительности. В соответствии с этим, изучение особенностей эмоциональных состояний

учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта приобретает большой теоретический и практический интерес.

6. Эмоциональная сфера учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием характеризуется современными исследователями поверхностностью привязанностей, лёгкой пресыщаемостью, эмоциональной возбудимостью и лабильностью, частой сменой настроений, проявлением аффекта, негативизмом, агрессивностью. Всё это провоцирует сложности во взаимоотношениях учащихся с нарушением интеллекта между собой и с окружающими взрослыми, создаёт серьёзные барьеры в их обучении и воспитании, приводит к трудностям в адаптации и социализации данной категории детей в современном обществе.

7. Анализ литературных данных показал недостаточное теоретическое освещение данного вопроса, как в общей, так и в специальной и клинической психологии. Несмотря на большой вклад отечественных и зарубежных авторов в изучении эмоциональной сферы детей с психическим недоразвитием многие вопросы, раскрывающие особенности эмоциональных состояний изучаемого контингента школьников остаются практически неизученными.

## **Глава II. Экспериментальное изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе школы-интерната VIII вида № 5 г. Красноярска.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: подбор методик исследования, проведение исследования, анализ и интерпретация полученных данных.

Всего в исследовании приняло участие 20 детей, все дети с клиническим диагнозом Ds.: F70 (легкая степень умственной отсталости). В исследовании принимали участие учащиеся вторых и четвертых классов [см. прил. 1, таб.1]. 10 учащихся вторых классов. 10 учащихся четвертых классов.

При комплектации экспериментальной выборки испытуемых нами учитывались следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста.
2. Схожесть клинической картины нарушения (все испытуемые, принимавшие участие в исследовании имели клинический диагноз F70 - «Лёгкая степень умственной отсталости»).

Анализ психолого-медико-педагогической документации позволил выявить следующую информацию:

Характеристика учащихся вторых классов.

Изучение медицинской документации показало, что большая роль возникновению речевых расстройств принадлежит экзогенно-органическим факторам. Пятеро детей имели токсическое отравление алкоголем во время внутриутробного развития; три ребенка — асфиксию и родовую травму; двое детей недоношенность. Из группы детей, участвующих в эксперименте трое

воспитываются в благополучных семьях, остальные — из неблагополучных семей.

Отношение к занятиям у детей различное: 50% детей к занятиям относятся положительно, 25% требуют постоянного стимулирования к обучению, 25% - проявляют негативизм к занятиям.

Характеристика учащихся четвертых классов.

Изучение медицинской документации показало, что большая роль возникновению речевых расстройств принадлежит экзогенно-органическим факторам. Четверо детей имели токсическое отравление алкоголем во время внутриутробного развития; три ребенка — асфиксию и родовую травму; трое детей — недоношенность. Из группы детей, участвующих в эксперименте трое воспитываются в благополучных семьях, остальные — из неблагополучных.

Отношение к занятиям у детей различное. 50% детей к занятиям относятся положительно, 25% требуют постоянного стимулирования к обучению, 25% — проявляют негативизм к занятиям.

С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами были использованы следующие диагностические методики:

- 1) Проективная методика Дж. Бука «Дом–Дерево–Человек», 1999 [75];
- 2) Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга, (детская форма)1999 [75];
- 3) «Структурированное наблюдение» А.А. Романова, 1999 [75].

**Проективная методика «Дом—Дерево—Человек» (ДДЧ)  
Дж. Бука и Л. Кауфмана (в модификации Р.В. Беляускайте)**

Методика позволяет выявить степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Слова дом, дерево, человек – знакомы каждому, но они не специфичны, и поэтому при выполнении задания испытуемый вынужден проецировать свое представление каждого объекта и свое отношение к тому, что данный объект символизирует для него. Считается, что рисунок дома, дерева, человека — это своеобразный автопортрет рисующего человека, так как в своем рисунке он представляет те черты объектов, которые в той или иной мере значимы для него.

Для выполнения теста ДДЧ исследуемому ребенку предлагается бумага, простой карандаш, листок. Стандартный лист для рисования складывается пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами пишется «ДОМ», на второй и третьей в вертикальной позиции сверху каждого листа – соответственно «ДЕРЕВО» и «ЧЕЛОВЕК», на четвертой – имя и фамилия испытуемого, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш 2М, так как при употреблении этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Испытуемым нами была предложена следующая инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, как можно лучше дом, дерево и человека». На все уточняющие вопросы испытуемых мы отвечали, что они могут рисовать так, как им хочется. Во время теста нами проводилось наблюдение за тем, как ребенок рисует. Полученная информация в результате наблюдения дополнила эмпирические сведения, выявленные в процессе констатирующего эксперимента.

Качественный анализ рисунков проводился с учетом формальных и содержательных аспектов. Информативными *формальными признаками* рисунка считались: расположение рисунка на листе бумаги, пропорции отдельных частей рисунка, его величина, стиль раскрашивания, сила нажима карандаша, стирание рисунка или его отдельных частей, выделение отдельных деталей.

*Содержательные аспекты* включают в себя особенности, движение и настроение нарисованного объекта.

Для анализа рисунков мы использовали три аспекта оценки – 1) детали рисунков, 2) их пропорции и 3) перспектива. Считается, что *детали рисунка* представляют осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Но интерпретировать значение таких деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуально. *Пропорции рисунка* иногда отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуации или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорция может рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой. *Перспектива* показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращается на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Особым способом интерпретации также явился порядок, в котором выполнялся рисунок дома, дерева и человека. Если первым нарисовано дерево, значит, основное для человека – жизненная энергия. Если первым рисуется дом, то на первом месте – безопасность, успех или, наоборот, пренебрежение этими понятиями.

Данная методика выбрана нами в виду того, что имеет простую инструкцию, содержит игровой сюжет, что особенно важно при работе с учащимися с нарушением интеллектуального развития.

Методика «ДДЧ» позволила получить объективную информацию о преобладающих симптомокомплексах у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Полученные результаты исследования представлены на рис. 1

## **Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (детская форма)**

Для проведения исследования была выбрана методика «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга, детский вариант.

Согласно Л.А. Ясюковой (Ясюкова Методическое руководство. СПб. Иматон. 2000 г.), предназначен для детей в возрасте 6—12 лет и направлен на изучение особенностей эмоционального поведения человека в конфликтной (фрустрирующей) ситуации. По мнению, Л.А. Ясюковой, нет никакого значения, будем ли мы считать ситуации, которые используются в тесте С. Розенцвейга, фрустрирующими, блокирующими активизированную потребность, или конфликтными, возникающими при столкновении интересов, или же просто неприятностями, неожиданно нарушающими нормальное течение событий. Важно то, что они носят неопределенный характер и требуют от главного героя определенных реакций, чтобы можно было разрешить противоречия.

Стимульный материал методики состоит из 24 картинок, на которых изображены люди, взаимодействующие друг с другом; изображены ситуации взаимодействия детей и взрослых и ситуации взаимодействия детей между собой. В левом квадрате в верхней части рисунка всегда написана фраза, которую один персонаж говорит другому. С его слов ситуация предстает как непонятная либо для всех участников взаимодействия, либо только для того человека изображен пустой квадрат. Его ответ и должен придумать испытуемый. Своеобразие методики заключается в том, что представленные в ней ситуации выглядят неопределенно: изображения – контурные и схематичные, лица и руки персонажей не прорисованы, позы невыразительны. Все это позволяет исключительно широко трактовать события, происходящие на картинках. Что именно увидит испытуемый в ситуации, под каким углом зрения воспримет происходящее на картинке,

полностью определяется его индивидуальными особенностями и жизненным опытом.

Ситуации, нарисованные на рисунках можно разделить на два типа:

1. Ситуации «препятствия»;
2. Ситуации «обвинения».

Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией С. Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

По направлению реакции подразделяются на:

- Экстрапунитивные – направленные вовне;
- Интропунитивные – на себя;
- Импунитивные – фрустрирующая ситуация рассматривается как незначительная.

а) экстрапунитивные (Е) — реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации и подчеркивается ее степень, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица;

б) интропунитивные (I) — реакция направлена на самого себя с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению;

в) импунитивные (M) — фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем; обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типам реакции делятся на:

- Препятственно-доминантные – фиксация на препятствии;
- Самозащитные – самооправдание либо обвинение других;
- Необходимо-упорствующие – фиксация на удовлетворении потребности.

а) с фиксацией на препятствии (O—D) — препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются независимо от того, расцениваются они

как благоприятные, неблагоприятные или незначительные. Доминирование данного типа реакции обозначается  $E', I', M'$ ;

б) с фиксацией на самозащите ( $E—D$ ) — активность в форме порицания кого-либо, отрицания или признания собственной вины, уклонения от упрека; направлена на защиту своего «я». Доминирование данного типа реакции обозначается  $E, I, M$ ;

в) с фиксацией на удовлетворении потребности ( $N—P$ ) — постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению. Доминирование данного типа реакции обозначается  $e, i, m$ ;

На пересечении этих реакции появляется 9 факторов (и два дополнительных), обозначаемых в тесте разными индексами.

По нашему мнению, с учетом описанного выше феномена боязни конфликта, реакции  $M', M, I, E$  теста Розенцвейга являются показателями проявлений боязни конфликта, так как по направлению указанные типы реакций относятся к самозащитным реакциям.

Всем испытуемым предлагалась следующая инструкция:

«Перед тобой карточки с картинками. На них нарисованы дети или дети и взрослые, которые между собой о чем-то разговаривают. То, что говорит один из детей или взрослый, написано наверху в левом квадрате. Посмотри, что происходит на картинке, и придумай, что может сказать в ответ ребенок, над которым нарисован пустой квадрат. Нельзя ответить, что он уйдет или обидится. Нельзя давать шуточные ответы. Постарайся придумать, что могут сказать мальчик или девочка, если ко всему, что происходит на картинке, они относятся серьезно. Не надо придумывать длинные ответы. Хватит одного предложения или даже одного слова. Если будет непонятно, что нарисовано, или не разобрано, что написано, не стесняйся, спрашивай. Вот картинки, можешь начинать».

Процедура тестирования проводилась с каждым ребенком индивидуально, время тестирования не ограничивалось.

При обработке полученных данных проводился количественный подсчет показателей по стандартной процедуре подсчета результатов теста.

Подсчитывалось:

I. По вертикали:

1. общее количество выборов каждого типа реагирования по классам: (E', M', I', E, E, I, I, M, e, I, m).

2. количество выборов типов реагирования, свидетельствующих о наличии боязни конфликта у ребенка:

(M', M, I, I, E, E).

3. количество выборов типов реагирования, свидетельствующих о продуктивном разрешении конфликта:

(e, i, m).

4. количество выборов типов реагирования, свидетельствующих о нейтральном отношении к ситуации

(E', I').

II. По горизонтали:

1. Общее количество выборов боязни конфликта каждого ребенка: суммировались показатели колонок M', M, I, I, E, E.

Далее вычислялся GCR – коэффициент групповой конформности или мера индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Коэффициент GCR высчитывался нами путем сравнения ответов испытуемого со стандартными величинами, полученными путем статистического подсчета.

На втором этапе обработки результатов и их интерпретации мы изучали полученные оценки шести факторов в таблице профилей. Выявлялись устойчивые характеристики фрустрационных реакций каждого испытуемого, стереотипы в особенностях его эмоционального реагирования.

Третьим этапом интерпретации – являлось изучение доминирующих тенденций. Изучение тенденций может иметь большое значение в понимании отношения испытуемого к своим собственным реакциям.

На основании протокола обследования удалось сделать выводы относительно некоторых аспектов адаптации испытуемых к своему социальному окружению.

Методика фрустрационных реакций С. Розенцвейга в своей основе имеет игровой сюжет, что особенно важно при работе с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Полученные в результате обследования данные представлены на рис. 2

### **«Структурированное наблюдение» А.А. Романова**

«Структурированное наблюдение» А.А. Романова [75] помогает получить информацию для предварительного психологического анализа, выявить склонность к агрессивности у младших школьников с нарушением интеллекта.

Наблюдение за детьми осуществлялось во время игровой и учебной деятельности. В наблюдении использовалось оборудование: карта наблюдений, включающая 7 фрагментов, фиксированных форм поведения, в данном случае агрессивного.

#### Физическая:

а) направленная на другого

Толкает сверстника, подходя, ударяет встречных, кусается, плюется.

б) направленная на предметы

Ломает игрушки и постройки, рвет книжки.

в) направленная на себя

Кусает себя; щиплет себя; просит себя стукнуть еще раз.

#### Скрытая:

Царапает, щиплет или кусает других детей, говорит обидные слова, когда не слышит взрослых.

Вербальная:

Ругается, говорит обидные слова, нецензурные слова.

В мимике:

6. Сжимает губы; краснеет; бледнеет; сжимает кулаки.

В виде угрозы:

7. Замахивается, но не ударяет других, пугает других.

Показатели реакции агрессивности у ребенка:

0 – нет проявлений агрессивности;

1 – проявления агрессивности наблюдается иногда;

2 – часто;

3 – почти всегда;

4 – непрерывно.

Данная методика позволила получить объективную информацию о уровне агрессивности учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Полученные в ходе обследования результаты, представлены на рис. 3.

## **2.2. Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием**

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе исследования нами осуществлялся сбор первоначальных сведений об испытуемых, что предусматривало работу в двух направлениях: анализ психолого-медико-педагогической документации и анализ информации, выявленной по результатам наблюдения, ознакомительных бесед с детьми, первичных бесед о каждом учащемся с учителями и воспитателями.

Используемые на подготовительном этапе методы наблюдения и беседы позволили нам выявить следующие особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта: проявления вербальной агрессии; у некоторых детей незначительный повод мог вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Такой ребенок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным (при этом агрессия направляется не на действие личности, а на саму личность).

Анализ документации, проведённых бесед с учителями, воспитателями и учащимися, а также результаты наблюдений за всеми учащимися, принимающими участие в исследовании показал, что преобладающими показателями у всех испытуемых были отклонения в поведении, что выражалось в нарушении взаимодействия со взрослыми и сверстниками, проявлении агрессивных тенденций, импульсивность, конфликтность и вспыльчивость.

В результате проведенного исследования и количественной оценки методики «Дом—Дерево—Человек» нами были получены данные по ряду симптомокомплексов, позволяющих выявить доминирующие эмоциональные

реакции учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

В группе учащихся вторых классов по симптомокомплексу «враждебность» 6 детей (60%), имеют высокий уровень враждебности. Доминирующий симптомокомплекс «депрессивность» присутствовал у 2 школьников (20%). Анализ результатов исследования также позволил выявить, что симптомокомплексы «конфликтные отношения», «чувство неполноценности», «трудности в общении» выражены у 40 % испытуемых на высоком уровне проявления.

В группе учащихся четвертых классов по симптомокомплексу «враждебность» 7 детей (70%) имеют высокий уровень проявления. По симптомокомплексу средний уровень «депрессивность» — составили 20% детей. Симптомокомплексы «конфликтные отношения» — 30%, «чувство неполноценности» — 40%, «трудности в общении» — 50 % испытуемых имеют высокий уровень.

**Таблица 1**

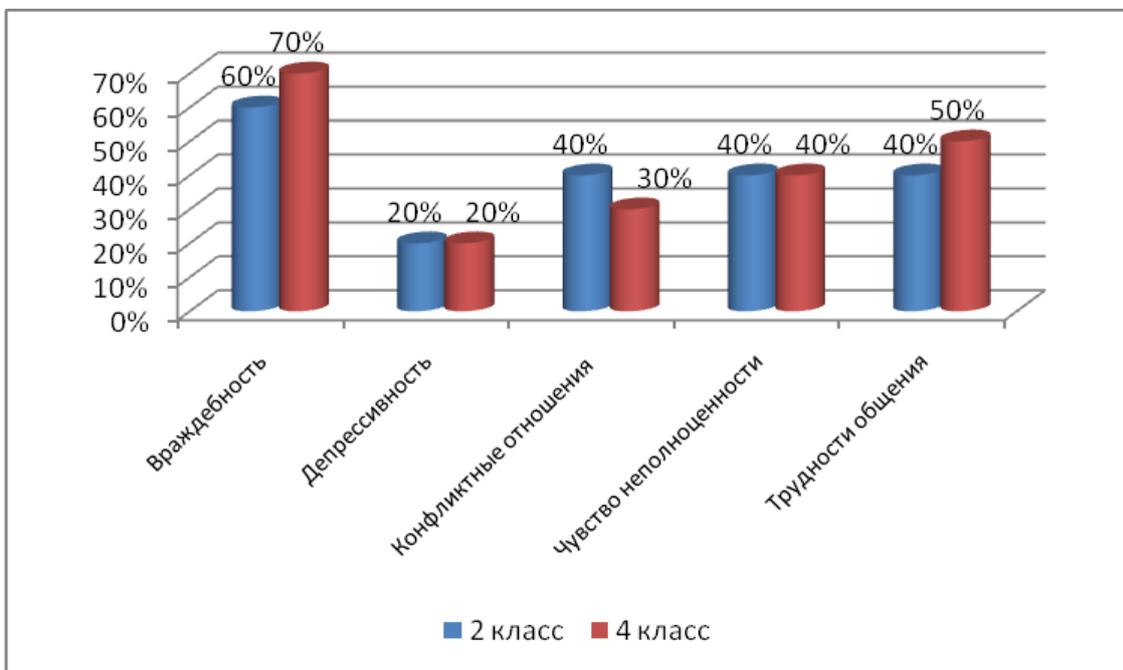
**Результаты исследования эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по методике «Дом—Дерево—Человек» Дж. Бука и Л. Кауфмана (в модификации Р.В. Беляускайте)**

№	Симптомокомплекс	Результаты			
		учащихся вторых классов		учащихся четвертых классов	
		Человек	%	Человек	%
1	Враждебность	6	60%	7	70%
2	Депрессивность	2	20%	2	20%
3	Конфликтные отношения	4	40%	3	30%
4	Чувство неполноценности	4	40%	4	40%
5	Трудности общения	4	40%	5	50%

Враждебная направленность в рисунках учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием прослеживалась в наличии чрезмерной штриховки, прорисованному профилю человека, в котором видны большие зубы, огромные глаза, встроенные металлические предметы в тело; изображении оружия в руках и других средств защиты. В некоторых рисунках образ человека напоминал работа.

Сравнивая показатели симптомакомплекса «враждебность» в рисунках всех испытуемых можно увидеть наблюдаемую возрастную разницу в сторону его увеличения в группе испытуемых 4 класса. Это может свидетельствовать о формировании своеобразного профиля стресс-реагирования учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием. В связи с этим можно предположить, что с возрастом у испытуемых повышается общее внимание к фрустратору, а также склонность к сугубо экстропунитивному реагированию, что зачастую выражается через враждебность и агрессию направленных на окружающих сверстников и взрослых.

Представим полученные результаты исследования в виде гистограммы:



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования доминирующих эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по методике «Дом—Дерево—Человек».**

Показателями «враждебности», прежде всего, следует считать огромные размеры рисунков учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием, которые занимают почти всю страницу или даже не умещаются на ней.

Следует отметить, что в рисунках дерева, выполненных всеми испытуемыми, принимавшими участие в исследовании, наиболее выраженными элементами были: сильно затемнённая и очерченная кора, представляющая враждебность, агрессию и защитную позицию; кривой ствол, свидетельствующий о регрессивном и импульсивном поведении; ветки, резко обрывающиеся на верхушке кроны, символизирующие о ригидности и инертности, и беспомощности в решении новых либо затруднительных ситуаций, представляющих собой, в большинстве случаев как фрустрирующих.

Следующим, наиболее выраженным симптомакомплексом в рисунках всех учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием был показатель «конфликтности» (фрустрации). Более высокие значения данного показателя наблюдаются в группе испытуемых 2 классов в сравнении с учащимися 4 классов. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что школьники, обучающиеся во 2 классах специальной (коррекционной) школы VIII вида гораздо труднее адаптируются в окружающих условиях, им свойственны большая конфликтность и трудности в общении с окружающими в отличие от испытуемых 4 классов, у которых данный показатель был несколько ниже. Прорисованные жирные линии контура крыши дома интерпретировались нами как проявление сильной фрустрации, вызванной ограничивающим воздействием окружающей реальности, в сочетании с чувством враждебности.

Следующим, рассматриваемым нами симптомакомплексом, был показатель «трудности в общении». Сравнивая количественные значения (табл. 1, рисунок 1), можно увидеть наибольшую выраженность данного

симптомакомплекса в группе испытуемых 4 классов. В рисунках учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием часто встречались лица людей с деперсонализированным, пустым выражением. Испытуемые рисовали человека с отсутствующими у него глазами, ушами; не дорисовывали руки, ноги и другие важные детали, которые представляют собой органы, воспринимающие стимулы из внешней среды и позволяющие устанавливать интерактивный контакт. В рисунках дерева отсутствовали ветки, крона деревьев. Школьники с нарушением интеллекта к рисунку человека добавляли рога, клыки и другие лишние детали, что также символизирует о трудностях в общении, как со сверстниками, так и со взрослыми.

Таким образом, в группе учащихся вторых классов по симптомакомплексу «враждебность», 60% имеют высокий уровень враждебности. По симптомакомплексу «депрессивность» имеют тенденции 20% детей. Симптомакомплексы «конфликтные отношения», «чувство неполноценности», «трудности в общении» у 40 % испытуемых имеют высокий уровень. В группе учащихся четвертых классов по симптомакомплексу «враждебность» 70% имеют высокий уровень враждебности. По симптомакомплексу «депрессивность» — 20% детей. Симптомакомплексы «конфликтные отношения» — 30%, «чувство неполноценности» — 40%, «трудности в общении» — 50 % испытуемых имеют высокий уровень.

Опираясь на данные, представленные в табл. 1., можно увидеть, что в 4 классе на 10% больше детей с симптомакомплексами «враждебность» и «трудности в общении». Во 2 классе на 10% больше детей с симптомакомплексом «конфликтные отношения».

Согласно данным, представленным в таблице 1 и рисунке 1, можно увидеть, что в обеих группах преобладают дети с симптомакомплексом «враждебность».

Анализируя данные по симптомокомплексам, мы увидели особенности развития эмоциональной сферы у детей с психическим недоразвитием. В рисунках детей мы можем пронаблюдать следующее, например, анализ рисунка Вовы В.. показал нам наличие у ребенка высокого уровня враждебности. А именно, на рисунке мальчик изобразил линию земли, что выражает чувство тревоги, неуверенности в себе, отражающее его реальное положение в системе взаимоотношений с другими (мальчик имеет неблагоприятную статусную категорию). Возле дома изобразил забор, что говорит о чувстве незащищенности. При рисовании ребенок использовал штриховку (заштриховал всего человека), штриховка размашистая и выходит за контур, с которыми у него связано чрезмерное эмоциональное напряжение. При рисовании сильно нажимал на карандаш, несколько раз исправлял рисунок. Все три рисунка ребенок расположил в самом низу листа, поэтому мы можем предполагать о том, что ребенок неуверен в себе, что соотносимо с заниженной самооценкой.

В некоторых рисунках дети изображают военную тематику, человека в агрессивной позе, кисти рук в виде кулаков, что говорит о наличии у некоторых детей агрессивных тенденций, например рисунок Света Д., Уля С., Коля В., Даша П.. Данные показатели указывают на определенные трудности в эмоциональной сфере детей. Мы предполагаем, агрессивность выражается в стремление доминировать над сверстниками, прибегать к силе, как средству привлечения внимания или разрешения конфликтов, что возможно и является причиной возникновения трудностей (Коля В., Слава Д.) в общении с другими детьми группы. Анализируя рисунок Ули С., мы видим о стремление и потребности девочки к самостоятельности, автономности. Но, этот показатель возникает в силу проявления чувства неадекватности и нарушениях в родительско–детских установках (использование системы наказаний и т.п.).

Также в рисунках многих детей наблюдаются элементы демонстративности. Особенно это видно на рисунках девочек Ули С., Ники

Я., Оли Е. Девочки изображают принцесс в пышных платьях, с коронами; на платьях множество разнообразных, необычных форм кармашков, нашивок, украшений. Такая степень декорированности фигуры свидетельствует о преобладающих демонстративных тенденций у детей.

Анализ еще одного рисунка показал немного другой результат. Это анализ рисунка Оли Е. прежде всего, по рисунку можно сказать, что у Оли высокий уровень враждебности. При исследовании рисунка также можно сказать о проявлении демонстративности, только это проявление немного другого типа, т.е. можно предположить, что у Оли Е, (Ули С., Ники Я.) возможно проявление демонстративности по типу «бегства в воображение». Испытывая потребность в общении, не может ее реализовать в силу присущей ей тревожности, что еще более усугубляет эмоциональный компонент в структуре личности, а демонстративные тенденции переносятся в воображаемый план. Декорированность фигур наблюдается на рисунках Ники Я., Славы Д. При рисовании сильно нажимали на карандаш.

Исследуя рисунки некоторых детей (Андрея А., Кости К., Слава М.), можно увидеть наиболее яркое проявление эмоциональной сферы. Например, рассмотрим рисунок Андрея А. Прежде всего надо сказать, что ребенок при рисовании вел себя беспокойно, часто отвлекался, прикрывал рисунок рукой. На рисунке видна сильная линия нажима карандаша на бумагу. В рисунке человека, Андрей сильно выделил туловище: оно слишком крупное, что говорит о наличии неудовлетворенных, неосознаваемых ребенком потребностей; туловище сильно затушевано, что говорит о присутствии тревоги у ребенка. Руки слишком крупные, т.е. у ребенка сильная потребность к лучшей приспособляемости в социальных отношениях с чувством низкой самооценки. Одновременно фигура человека изображена как бы на ветру, что говорит о потребности этого ребенка в любви, привязанности, теплоте. В нарисованном доме отсутствует дверь, т.е. можно сказать, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими, есть трудности в общении с детьми. При зарисовке дерева

изобразил только ствол и ветки. Ветки нарисованы в разные стороны - это поиск, контактов, суетливость, чувствительность к окружающему.

Исследования рисунка Света Д. и Костя К., мы можем сделать следующие выводы. Возможно проявление признаков трудностей в общении. В рисунке дома отсутствует труба – это говорит о том, что дети, чувствуют нехватку психологической теплоты, о замкнутости младших школьников. Отсутствие двери на рисунке означает то, что дети испытывает трудности в общении в силу конфликтности в отношениях.

Коля В. расположил все три рисунка в самом низу листа бумаги, рисунки очень маленькие, что может говорить о незащищенности ребенка, о неуверенности в себе, чувство неполноценности симптомокомплекс депрессивности. На всех трех рисунках ребенок интенсивно выделял некоторые детали – это указывает не только на высокий уровень тревожности, но и депрессивности. В рисунке человека – ноги широко расставлены – незащищенность ребенка. Ступни непропорционально длинные – потребность ребенка в безопасности. В рисунке дерева ветви нарисованы в разные стороны, что показывает поиск контактов с окружающим, чувствительность к окружающему.

Обработывая результаты методики **«Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга** нами было акцентировано внимание *на направлениях и типах реакций* учащихся в ситуациях препятствия и обвинения. Все данные в таблице приведены в процентах от общего числа ответов испытуемых.

Анализ полученных результатов исследования показал, что у всех испытуемых преобладающим направлением реакций являются экстрапунитивные (Е), в которых эмоциональные реакции и в том числе агрессивные вспышки направлены вовне. Число экстрапунитивных реакций абсолютно доминирует как по выборке в целом, так и по каждому испытуемому. Импунитивных (М) реакций в ответах учащихся оказалось несколько больше, чем интрапунитивных (I). В ответах школьников содержатся обвинения и упрёки, так же имеется тенденция отрицать свою

вину и обвинять другого в происходящих событиях. Полученные результаты могут говорить о том, что у испытуемых сформирована психологическая защита через агрессию и перекладывание собственной вины на других людей. Следовательно, испытуемые в ситуации фрустрации склонны проявлять агрессию на окружающих.

Следующий критерий оценки направленности полученных ответов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта — тип реакции. Доминирующим типом ответной реакции на фрустрацию в группах испытуемых являются реакции с фиксацией на препятствии (O—D), их число в обеих возрастных группах составило 60%. Следующей по степени выраженности являются эгозащитные реакции (E—D). Прослеживаемая тенденция самозащиты означает, что любая фрустрирующая ситуация воспринимается и расценивается не как объективная трудность, а как личная угроза. Кроме того, следует указать на преобладание данного типа реакций в группе испытуемых 4 классов. Данная группа реакций отражает слабость, уязвимость личности, сочетающуюся с неадекватной самооценкой, стремлением находить выход из ситуации в грубой форме, возлагая любую вину на другого человека, но, ни в коем случае не на себя. Вместе с тем видно, что числовые значения количества реакций (N-P), направленных на удовлетворение потребностей, выше в группе испытуемых 2 классов. Данные результаты являются показателем способности разрешить фрустрирующую ситуацию, а в целом отражают социальную активность учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Совершенно очевидно, что испытуемые обладают низкой способностью по выходу из конфликтных и фрустрирующих ситуаций.

По типу реакции примерно равно выраженными оказываются реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей и на самозащите. Для преобладающего большинства всех испытуемых, принимавших участие в исследовании, характерен одинаковый способ поведения в различных

ситуациях, без дифференциации причины их возникновения, а также обстоятельств, в которых происходит то или иное событие.

В результате применения методики «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга мы получили следующие данные: в группе учащихся вторых классов 6 детей имеют тип реакции «с фиксацией на препятствия», 3 детей – «с фиксацией на самозащите» и 4 ребёнка – тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей». В группе учащихся четвертых классов 6 детей имеют тип реакции «с фиксацией на препятствия», 4 детей – «с фиксацией на самозащите» и 2 детей – тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей».

**Таблица 2.**

**Результаты исследования эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга ( %)**

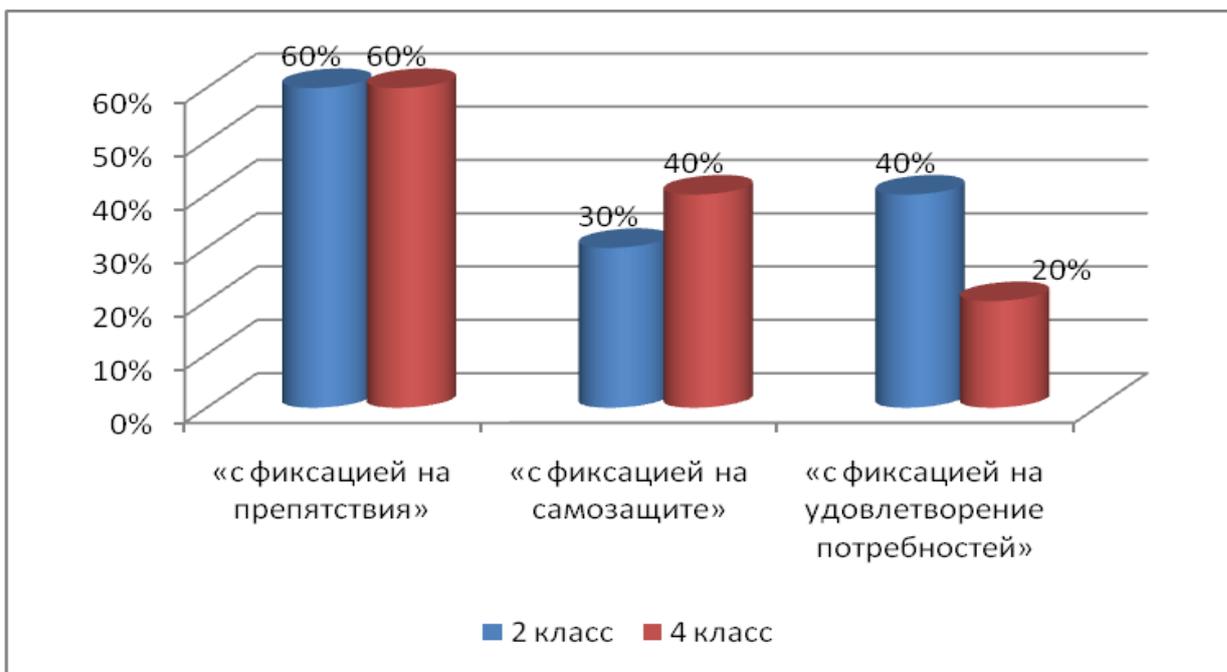
Тип реакции	учащиеся вторых классов	учащиеся четвертых классов
«с фиксацией на препятствия»	60%	60%
«с фиксацией на самозащите»	30%	40%
«с фиксацией на удовлетворение п	40%	20%

Таким образом, в группе учащихся вторых классов 60% детей имеют тип реакции «с фиксацией на препятствия», 30% детей – «с фиксацией на самозащите» и 40% детей – тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей». В группе учащихся четвертых классов 60% детей имеют тип реакции «с фиксацией на препятствия», 40% детей – «с фиксацией на самозащите» и 20% детей – тип реакции «с фиксацией на удовлетворение

потребностей». Видно, что в обеих группах преобладает тип реакции «с фиксацией на препятствия».

Прежде всего, обращают на себя внимание показатели выраженности у всех испытуемых эмоциональных реакций на фиксации и реакций на удовлетворении потребностей.

Представим полученные данные в виде гистограммы:



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты исследования эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга**

Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенность в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Тип реакции «с фиксацией на препятствия», направленная на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации как благоприятную для себя.

Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они, как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Уровень социальной адаптации (GCR) только в единичных случаях превышает 60%, у большинства же испытуемых (у 70%) он колеблется от 45,5 % до 57,8 %. Опираясь на полученные результаты можно предположить, что большинство испытуемых, (имеющих низкий процент GCR), часто конфликтуют с окружающими, поскольку недостаточно адаптированы к своему социальному окружению. Следовательно, мы можем констатировать, что у всех учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием, проявляющих агрессию в поведении, отмечается недостаточность развития социальных мотивов, наблюдается их малая подверженность социальным оценкам и влиянию социально одобряемых образцов поведения.

В результате применения методики «Структурированное наблюдение» (А.А. Романов) мы получили следующие данные: в группе учащихся вторых классов 7 детей имеют высокий уровень агрессивности, 2 ребенка – средний и 1 ребенок – низкий уровень агрессивности. В группе учащихся четвертых классов 7 детей имеют высокий уровень агрессивности, 3 детей – средний и 0 детей – низкий уровень агрессивности.

**Таблица 3.**

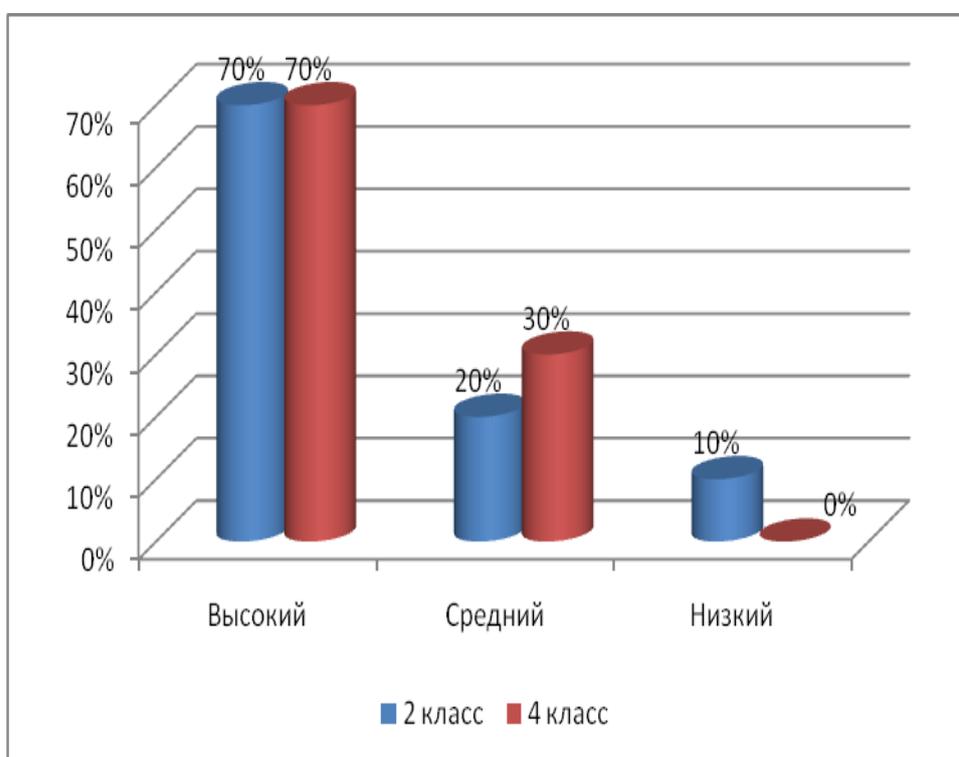
**Результаты исследования эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по методике «Структурированное наблюдение» А.А. Романова ( % )**

Уровень	Возрастные группы	
	2 класс	4 класс
Высокий	70%	70%
Средний	20%	30%
Низкий	10%	0%

Таким образом, в группе учащихся вторых классов 70% детей имеют высокий уровень агрессивности, 20% детей – средний и 10% детей – низкий уровень агрессивности. В группе учащихся четвертых классов 70% детей имеют высокий уровень агрессивности, 30% детей – средний и 0% детей – низкий уровень агрессивности.

Опираясь на результаты исследования в группе учащихся вторых классов преобладает высокий уровень агрессивности, в группе учащихся четвертых классов преобладает высокий уровень агрессивности.

Представим полученные данные в виде диаграммы:



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты исследования эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по методике «Структурированное наблюдение» А.А. Романова**

Итак, в результате применения указанных методик мы получили следующие результаты:

- 1) в обеих группах преобладают дети с симптомокомплексом «враждебность».
- 2) в группах преобладают дети с высоким уровнем агрессивности.
- 3) в группах преобладает тип реакции «с фиксацией на препятствии».

Психологическими особенностями эмоциональных состояний младших школьников с психическим недоразвитием являются высокий уровень агрессивности и враждебности, типом реакции «с фиксацией на препятствии» и симптомокомплексом «враждебность», «трудности общения» и «депрессивность».

Таким образом, подобранный нами комплекс методик позволил объективно оценить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием. Выявленные особенности свидетельствует о необходимости их своевременной диагностики и коррекции. В свою очередь, это позволит решать одну из важнейших задач в отношении данного контингента школьников по формированию у них социальных мотивов поведения и деятельности и тем самым предупреждать появление социальной дезадаптации в более старшем возрасте.

### **Выводы по второй главе:**

1. С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием нами был реализован констатирующий эксперимент на базе школы-интерната VIII вида № 5 г. Красноярска. Экспериментальное исследование проходило в три этапа: подбор методик исследования, проведение исследования, анализ и интерпретация полученных данных.

2. Всего в исследовании приняло участие 20 детей, все дети, принимавшие участие в исследовании имели клинический диагноз F70 (Лёгкая степень умственной отсталости) В эксперименте принимали участие учащиеся вторых и четвертых классов. 10 учащихся вторых классов. 10 учащихся четвертых классов.

3. Для достижения цели исследования мы использовали следующие методики:

1) Проективная методика «Дом–Дерево–Человек» Дж. Бука и Л. Кауфмана (в модификации Р.В. Беляускайте);

2) Методика «Рисуночных фрустраций» (детская форма) С. Розенцвейга;

3) «Структурированное наблюдение» А.А. Романова.

4. В результате экспериментального исследования было выявлено, что преобладающими показателями у всех испытуемых являются отклонения в поведении, которые выражаются в нарушениях взаимодействия с взрослыми и сверстниками, в проявлении агрессивных тенденций, импульсивности, конфликтности и вспыльчивости. Большинство учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием склонны конфликтовать со сверстниками, не соблюдают правил поведения, на замечания не реагируют.

5. У всех испытуемых преобладающим направлением эмоциональных реакций является экстрапунитивные, в которых агрессия направлена вовне. Импунитивных (М) реакций в ответах учащихся оказалось несколько больше, чем интрапунитивных (I). В ответах школьников содержатся обвинения и упрёки, так же имеется тенденция отрицать свою вину и обвинять другого в происходящих событиях. Полученные результаты могут говорить о том, что у испытуемых сформирована психологическая защита через агрессию и перекладывание собственной вины на других людей.

6. В результате исследования было выявлено, что доминирующими типами ответных реакций на фрустрацию среди испытуемых обеих возрастных групп с ЗПР являются эгозащитные реакции (E—D), а также реакции с фиксацией на препятствии (O—D). Данная группа реакций отражает высокую подверженность к застреванию на фрустрирующих ситуациях и низкую способность находить конструктивные бесконфликтные способы для социального взаимодействия, а также слабость, уязвимость личности, сочетающуюся с неадекватной самооценкой, стремлением находить выход из ситуации в грубой форме, возлагая любую вину на другого человека.

7. Результаты проведённого исследования иллюстрируют наличие низкого коэффициента групповой конформности (GCR) к социальному окружению у всех испытуемых, принимавших участие в исследовании, что свидетельствует об имеющейся дезадаптации учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием. У большинства из них не сформированы механизмы установления контакта, им трудно налаживать контакты с незнакомыми людьми, чаще всего они их опасаются или ведут себя неадекватно, используя в социальном взаимодействии агрессивные формы поведения, затрудняющие адаптацию данного контингента детей в современном обществе.

8. Психологическими особенностями эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием являются высокий уровень агрессивности и враждебности, доминирование типа эмоциональных реакций «с фиксацией на препятствии» и симптомокомплексов «враждебность», «трудности общения».

## **Глава III. Коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием**

### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием**

Изучив основные методы, используемые с целью коррекции особенностей эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, нами были составлены методические рекомендации для психолога, работающего с данной категорией школьников. Для того чтобы результат работы с учащимися младшего школьного возраста с психическим недоразвитием был устойчивым необходимо, чтобы работа носила не эпизодический, а системный, комплексный характер. Разработанные рекомендации направлены на работу в рамках комплексного подхода и включают не только работу с детьми, но и со взрослыми, непосредственно взаимодействующими с ними.

Психокоррекция — это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

В основании психологической работы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием должны быть положены следующие *основные принципы*:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип комплексности.
3. Принцип коррекции «сверху вниз».
4. Принцип коррекции «снизу вверх».
5. Принцип системности развития психической деятельности.
6. Деятельностный принцип коррекции.
7. Принцип социальной ориентации в коррекционной работе.

## 8. Принцип практической направленности обучения.

Психологическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе развития является ведущей. В младшем школьном возрасте это учебная деятельность и все еще важной остается **игра**.

Высокий потенциал детской игры и её значительную роль в психическом развитии детей отмечали многие отечественные и зарубежные психологи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, К. Гроос, В.В. Зеньковский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн и др.

На действенность использования игры при организации психокоррекционных воздействий в отношении «проблемных» детей указывал П. Ф. Каптерев: «Детей, отстающих в своём развитии от других по разным причинам очень много... Такие дети в школе без игр, вместо того, чтобы развиваться будут проводить время в ничегонеделании... Если учитель свяжет свои занятия с играми, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, он сможет руководить их развитием и оказать существенно важные, неценные услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни».

Использование игры как эффективного метода обучения детей во вспомогательной школе было обозначено В.В. Воронковой (1994), по мнению которой, использование игр позволяет заинтересовать учащихся с нарушением интеллекта, вызвать у них положительные эмоции, стимулировать познавательную активность, создаст условия для доступного и прочного усвоения знаний, что в целом повысит эффективность обучения.

Согласно В.В. Воронковой, игры оказывают положительное корректирующее влияние на развитие учащихся с нарушением интеллекта при соблюдении ряда условий:

1. Они должны быть доступны по сюжету и движениям, представлять интерес для учащихся, подготавливать их к дальнейшей работе.

2. Игры следует тесно связывать с программным материалом и темой урока, подбирать с учётом психофизических и возрастных особенностей детей.

3. Перед их проведением необходима подготовительная работа, направленная на уяснение правил игры, сюжетной линии, конечной цели.

4. Необходимо руководить игрой, оказывать дифференцированную помощь и при необходимости совместно с учащимися исполнять игровые действия.

5. Все типы игр требуют хорошего оснащения.

По мнению В.В. Воронковой, при соблюдении перечисленных условий и правильной организации игровой деятельности учащихся с нарушением интеллекта, соответствующим уровнем подготовленности детей, а также оптимальным сочетанием игры с рассказом, беседой, объяснением, наблюдением и упражнениями, в процессе учебной деятельности могут эффективно применяться различные виды игр. Это могут быть дидактические игры, игры-драматизации, подвижные игры, а также моделирование реальных ситуаций, как усложнённый вариант сюжетно-ролевой игры и другие разновидности игр.

В работе О.А. Степановой, М.Э. Вайнер, Н.Я. Чутко (2003), указывается, что использование игры в коррекционно-развивающих технологиях должно быть ориентировано на следующие аспекты:

- игра как средство социализации подрастающего поколения;
- игра как приём и метод обучения;
- игра как эффективное средство изучения детей;
- игра как лечебно-коррекционный метод.

На сегодняшний день в общей и специальной психологии и педагогике накоплен значительный опыт, позволяющий эффективно использовать игру как средство познания и развития потенциальных возможностей ребёнка, как инструмент коррекции и позитивных изменений всех психических функций,

включая эмоционально-чувственную сферу, как мощного регулятора поведения и деятельности.

Для реализации психокоррекционного воздействия с учащимися младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по коррекции особенностей их эмоциональных состояний мы рекомендуем использовать **арттерапевтические методы** работы. Высокий психокоррекционный, психотерапевтический потенциал арттерапевтических методов воздействия и его компенсаторных возможностей в отношении учащихся с психическим недоразвитием были отмечены многими отечественными исследователями. Л.С. Выготским (1967), Е.Ю. Петровой (1998), Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисаровой, Т.А. Добровольской (2001), И.Г. Вечкановой (2006) и другими.

Согласно взглядам Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисаровой, Т.А. Добровольской (2001), арттерапевтические методики позволяют преодолеть «социальное выпадение» учащихся с умственной отсталостью и сформировать их психологическую подготовленность к жизни в окружающей социокультурной среде.

Арттерапевтический подход в коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта позволяет в реализации психокоррекционной программы объединить индивидуальный подход к каждому ребёнку и групповую форму работы. Тактика поведения психолога может представлять собой разумное сочетание директивного и недирективного поведения.

В реализации психокоррекционной программы необходимо ориентироваться на то, что любые задания, предлагаемые учащимся младших классов с психическим недоразвитием должны предъявляться в наглядной форме, объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями. Речевые задания должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением внимания на тональность.

В процессе психокоррекционной работы, проводимых в форме групповых занятий с использованием арттерапевтических методов особое внимание следует уделять положительной установке учащихся на процесс занятий, а также физическим и психическим возможностям учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

В большей мере результат психокоррекционной работы зависит от ее организации. Создание в воспитательном учреждении благоприятного для развития учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием психологического климата, который определяется позитивным общением при взаимодействии ребенка и взрослых, является одной из важнейших задач. В позитивном общении главным является право другого человека на индивидуальность уже сложившуюся или формирующуюся.

При организации психокоррекционной работы необходимо создать условия для возникновения доверия учащихся с психическим недоразвитием к психологу, только так у ребенка возникает желание заниматься коррекционной работой.

Значительное место в психокоррекционной работе должно занимать содействие в овладении детьми новыми способами поведения. Взрослые обычно говорят ребёнку, как не надо себя вести, но не объясняют, как надо, поэтому необходимо предоставлять образец поведения, на который ребёнок мог бы ориентироваться. Важным условием является и формирование мотивации, т.к. должно быть не только положительное отношение к усвоенному поведению, но и стремление вести себя соответствующим образом.

Так же одним из моментов коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием является и общение со сверстниками, т.к. иногда взаимоотношения могут быть источником неприятных переживаний, дискомфорта, во многом определяя самочувствие детей. Налаживание отношений со сверстниками выступает одной из задач профилактики и коррекции эмоциональных

состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

Выбор методов и техник коррекционной работы, определение критериев оценки ее успешности в конечном счете будут определяться ее целями. При конкретизации целей коррекции необходимо руководствоваться следующими правилами: Цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме. Определение целей коррекции не должно начинаться со слова «не», не должно носить запретительного характера, ограничивающего возможности личностного развития и проявления инициативы каждого ребёнка. Негативная форма определения целей коррекции представляет собой описание поведения деятельности, личностных особенностей, которые должны быть устранены, описание того, чего не должно быть. Позитивная форма представления коррекционных целей, напротив, включает описание тех форм поведения, деятельности, структур личности и познавательных способностей, которые должны быть сформированы у ребёнка. Позитивная форма определения целей коррекции содержательно задает ориентиры для точек роста каждого учащегося, раскрывает поле для продуктивного самовыражения личности и тем самым создает условия для постановки личностью в дальнейшей перспективе целей саморазвития. Цели коррекции должны быть реалистичны и соотнесены с продолжительностью коррекционной работы и возможностями переноса школьником нового позитивного опыта усвоенного на коррекционных занятиях способов действий в реальную практику жизненных отношений. Если цели далеки от реальности, то психокоррекционная программа являет собой большее зло, чем ее отсутствие, так как опасность состоит в том, что создается впечатление, что делается что-то полезное, и поэтому заменяет собой более существенные усилия.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы должны быть положены в основу психологической работы по

коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

### **3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием**

Проблема эмоционального самочувствия детей в семье и образовательном учреждении является одной из самых актуальных, так как положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности. Под воздействием множества негативных социально-педагогических и психологических факторов в младшем школьном возрасте, прежде всего, страдает эмоциональная сфера ребёнка. А при нарушениях в эмоциональной сфере меняется регуляция всей жизнедеятельности детского организма.

Психологическая коррекция особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием – это целесообразно организованная система психологических воздействий с целью своевременной коррекции имеющихся недостатков в развитии данного контингента школьников. Основными ее направлениями являются:

- Смягчение эмоционального дискомфорта у детей;
- Повышение их активности и самостоятельности;
- Устранение вторичных личностных отклонений, обусловленных особенностями эмоциональных состояний, таких как агрессивность, враждебность, замкнутость, трудности в межличностном взаимодействии, конфликт (фрустрация) повышенная возбудимость и др.

В рамках комплексного подхода психологическая коррекция особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием должна включать работу не только с

самими школьниками, но и со всем их окружением, в том числе родителями и учителями, непосредственно взаимодействующими с ними.

Психологическую работу по коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием рекомендуем проводить по следующим **направлениям работы**:

- 1) развитие элементарных знаний о базовых эмоциональных состояниях человека, их предметной соотнесённости и дифференциации;
- 2) развитие элементарных знаний о возможностях выражения эмоциональных состояний через внешние экспрессивные выразительные средства;
- 3) развитие умений адекватного восприятия других людей по внешним экспрессивным средствам эмоционального реагирования;
- 4) развитие умений открытого проявления своих эмоциональных состояний социально приемлемыми способами;
- 5) нивелирование агрессивности, враждебности, конфликтности учащихся;
- 6) развитие умений сочувствия, сопереживания и эмпатии к окружающим.

Структура коррекционно-развивающих мероприятий по коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием может включать следующие арттерапевтические методы и приёмы:

- телесно-ориентированные методы;
- психогимнастические методы;
- эмоционально-символические методы;
- методы поведенческой групповой и индивидуальной психотерапии.

*Психомышечная тренировка* — нацелена на снятие психомышечного напряжения, внушение желательного эмоционального состояния, улучшение самочувствия и настроения, закрепление положительных эмоциональных состояний, стимулирующих и упорядочивающих психическую и физическую активность, приводящих в равновесие их эмоциональное состояние.

*Техника глубокого дыхания.* Регулирует процессы возбуждения и торможения, настраивает на работу, повышает внимание и работоспособность учащихся младших классов с нарушением интеллекта; способствует формированию произвольной регуляции поведения.

*Психогимнастические методы* могут быть представлены *мимическими, пантомимическими и психомоторными этюдами.* Психогимнастика — один из невербальных методов групповой психотерапии, в основе которого лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе. Психогимнастика предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний с помощью движений, мимики, пантомимики.

*Методы игровой терапии.* В структуру психокоррекционной работы могут быть включены следующие разновидности игр:

- подвижные игры;
- психогимнастические игры;
- игры-упражнения на развитие эмоционального реагирования и эмоционального контакта;
- коммуникативные игры (мимические, пантомимические и психомоторные этюды);
- игры с правилами (игры, направленные на развитие произвольного поведения);
- сюжетно-ролевые игры.

В содержание психокоррекционной работы мы рекомендуем включить игры, игровые упражнения, а также мимические, пантомимические и психомоторные этюды известных отечественных и зарубежных специалистов (И.А. Агеева, 2004; Г.Л. Бардиер, 1993; Д. Валкер, 2001; Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Стёпина, 2006; М.Н. Заостровцева, Н.В. Перешеина, 2006; Н.Л. Кряжева, 1997; Н.И. Монакова, 2008; Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, 2000; И.В. Шевцова, 2005). Представленные материалы игр и игровых упражнений направлены на коррекцию эмоциональных состояний детей среднего и

старшего дошкольного возраста. В их основе содержится игровой сюжет, простота инструкции и они могут быть использованы по отношению к учащимся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

1) **Подвижные игры** в их разумном и оптимальном использовании несут большой эмоциональный заряд, создают катарсический эффект и способствует выходу чрезмерной негативной энергии, нивелированию агрессивности, возбудимости, импульсивности и двигательной расторможенности, свойственные учащимся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

### **Игра «Жмурки» (И.А. Агеева)**

**Цель игры:** снятие психомышечного напряжения, создание положительного эмоционального фона в группе.

**Ход игры:** Выбирают водящего. Глаза водящему закрывают плотной повязкой. Все остальные дети разбегаются по комнате и дают знать о себе хлопками в ладоши. Задача водящего поймать кого-нибудь из детей, кто в свою очередь станет водящим.

Помещение для игры должно быть подготовленным: свободным от лишних предметов, школьных парт, стульев, чтобы исключить столкновения с ними. Психологу следует следить за тем, чтобы дети не толкали друг друга и водящего.

### **Игра «Займи пустой стул» (И.А. Агеева)**

**Цель игры:** активизация положительных эмоций, снижение отрицательных по знаку эмоциональных состояний.

**Ход игры:** Стулья ставятся по кругу спинками вовнутрь круга, количество стульев на единицу меньше количества участников. По сигналу ведущего участники игры становятся в круг и начинают двигаться по часовой стрелке. Через некоторое время ведущий вновь подаёт сигнал, и участникам игры необходимо занять пустые стулья. Один из участников остаётся без

места, он и выходит из игры. Кроме того, он уносит с собой один стул. Вновь количество участников и стульев не совпадает. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один победитель.

### **Игра «Весёлый хоровод»**

(Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Стёпина)

**Цель игры:** формирование сплочённости детского коллектива, снятие излишнего мышечного напряжения.

**Ход игры:** Психолог предлагает детям образовать круг и взяться за руки. «Хватит нам играть в злых и страшных героев. Мы ведь с вами, на самом деле, добрые, весёлые и очень дружные ребята. Давайте улыбнёмся друг другу и споём песенку. Песня подбирается по предложению взрослого или по желанию детей.

**2) Психогимнастические игры** — группа методов игровой психотерапии, в основе которой лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе. Психогимнастика предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, внутренних проблем с помощью движений, мимики, пантомимы.

### **Игра «Зеркало» (И.А. Агеева)**

**Цель игры:** развитие умений произвольного контроля в выражении эмоциональных реакций; накопление, уточнение и активизация экспрессивных средств эмоционального реагирования.

**Ход игры:** Учащиеся выбирают партнёра для упражнения «Зеркало». Каждый стоит лицом к другому. Один из партнёров — зеркало, и его лицо, следовательно, отражение лица второго партнёра, оно должно следовать всем его движениям. Пусть некоторое время они делают, что хотят. Возможно, они будут спешить, и «отражениям» будет трудно за ними следовать. Затем необходимо дать специальное указание: «Смотрите в глаза своему партнёру и следуйте его движениям. Делайте их достаточно медленно и не старайтесь

обмануть друг друга. Ваша задача — чтобы движения партнёра нельзя было отличить от его отражения в зеркале». Путём упражнений учащиеся приобретают способность одновременного совершения движений.

### **Упражнение «Коврик злости»**

(Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Стёпина)

**Цель:** снятие негативных эмоциональных состояний.

**Описание упражнения:** в наличии у психолога лежит «коврик злости» (обычный маленький коврик с шероховатой поверхностью). Если вы видите, что ребёнок пришёл в школу агрессивным настроением к окружающим или потерял контроль над своими действиями, предложите ему посетить волшебный коврик. Психолог показывает ребёнку коврик и рассказывает о том, что это коврик снимающий злость. Если кто-то разозлится, достаточно встать на него и начинать вытирать ноги. Далее ребёнку предлагается разуться, зайти на коврик и вытирать ножки до тех пор, пока ему не захочется улыбнуться. Находясь на коврике, ребёнку можно предложить выполнить различные движения: например: поднять руки вверх, глубоко вздохнуть, опустить руки и весь корпус вниз, и так несколько раз.

**3) Игры-упражнения на развитие эмоционального реагирования и эмоционального контакта.** Направлены на развитие у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития элементарных знаний о возможностях эмоционального реагирования, умений различать и сравнивать эмоциональные реакции, осознавать причины их возникновения.

### **Игра «Паравозик» (В.Я. Зедгенидзе)**

**Цель игры:** создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, развитие произвольного контроля, умения подчиняться правилам других.

**Ход игры:** Дети строятся друг за другом, держась за плечи. «Паравозик» везёт «вагончики», преодолевая различные препятствия.

#### **Игра «Доброе животное» (Н.Л. Кряжева)**

**Цель игры:** способствовать сплочению детского коллектива, научить детей понимать чувства других, оказывать поддержку, сопереживать.

**Ход игры:** Ведущий тихим таинственным голосом говорит: «Встаньте, пожалуйста, в круг и возьмитесь за руки. Мы — одно доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит. А теперь подышим вместе! На вдох делаем шаг вперёд, на выдох — шаг назад. А теперь на вдох делаем два шага вперёд, на выдох — два шага назад. Так не только дышит животное, так же ровно и чётко бьётся его большое сердце, стук — шаг вперёд, стук — шаг назад, и т.д. Мы все берём дыхание и стук сердца этого доброго животного себе».

**4) Коммуникативные игры (мимические, пантомимические и психомоторные этюды).** В процессе психокоррекционной работы с использованием коммуникативных игр учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития учатся сопереживать друг другу, освобождаться от эмоциональной напряжённости, скованности; конструктивно выражать эмоциональные реакции, а также адекватно воспринимать окружающих по экспрессивным средствам эмоционального реагирования.

#### **Игра «Насос и мяч» (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница)**

**Цель игры:** Расслабить максимальное количество мышц тела.

**Ход игры.** Психолог даёт учащимся следующую инструкцию: «Ребята, разбейтесь на пары. Один из вас — большой надувной мяч, другой насосом надувает этот мяч». Мяч стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах, руки, шея расслаблены. Корпус наклонён несколько вперёд, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). Один из игроков (создающий образ насоса)

начинает надувать мяч, сопровождая движения рук (они качают воздух) звуком «с». С каждой подачей воздуха мяч надувается всё больше. Услышав первый звук «с», он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго «с» выпрямилось туловище, после третьего — у мяча поднимается голова, после четвёртого — надулись щёки и даже руки отошли от боков. Мяч надут. Насос перестал накачивать. Игрок выдёргивает из мяча шланг насоса... Из мяча с силой выходит воздух со звуком «ш». Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение. Затем играющие меняются ролями.

### **Игра «Зеркальное отражение» (Д. Валкер)**

**Цель игры:** формирование умений воспроизводить эмоциональные реакции по подражанию; накопление, уточнение и активизация экспрессивных средств эмоционального реагирования.

**Ход игры.** Класс делится (произвольно, по желанию самих учащихся) на пары. Затем дети молча повторяют все движения друг друга. Один начинает, стараясь выполнить движения достаточно медленно, чтобы партнёр как можно точнее и одновременно с ним воспроизводил его движения. Через несколько минут партнёры меняются ролями. Важно, чтобы в классе царил атмосфера спокойствия и сосредоточенности и чтобы пары не разговаривали друг с другом во время выполнения упражнения.

**5) Игры с правилами (игры и задания, направленные на развитие произвольного поведения).** В играх с правилами учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития учатся конструктивно выражать свои эмоциональные реакции, сдерживать и преодолевать сиюминутные желания, доводить начатое до конца, а также развивать умения произвольного контроля и регуляции эмоционального реагирования.

## **Игра «Кричалки – шепталки – молчалки» (И.В. Шевцова)**

**Цель игры:** развитие наблюдательности, умение действовать согласно правилу, формирование умений произвольной регуляции своих эмоциональных состояний.

**Ход игры.** Из разноцветного картона надо сделать 3 силуэта ладони: красный, жёлтый, синий. Это — сигналы. Когда взрослый (психолог) поднимает красную ладонь — «кричалку» можно бегать, кричать, сильно шуметь; жёлтая ладонь — «шепталка» можно тихо передвигаться или шептаться, на сигнал «молчалка» — синяя ладонь — дети должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует «молчалками».

**б) Сюжетно-ролевые игры (ролевая гимнастика, включающая ролевые действия и ролевые образы).** В содержании психокоррекционного процесса позволяют снять «тактильную зажатость» учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, поддерживают активность и заинтересованность детей на протяжении всего периода работы.

## **Игра «Тренируем эмоции»**

(Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Стёпина)

**Цель игры:** развитие умения правильно выражать эмоции посредством мимики и пантомимики; накопление, уточнение и активизация экспрессивных средств эмоционального реагирования.

**Ход игры.** Психолог предлагает детям выполнить следующие задания:

— нахмуриться, как осенняя тучка; рассерженный человек; злая волшебница;

— улыбнуться, как кот на солнышке; как само солнышко; как Буратино, как хитрая лиса; как радостный ребёнок, и так будто ты увидел чудо;

— позлиться, как ребёнок, у которого отняли игрушку; как два барана на мосту, которые злятся и не уступают друг другу; как человек, которого толкнули в транспорте или на улице;

— испугаться, как ребёнок, потерявшийся в лесу или на незнакомой улице; как заяц, увидевший волка; как котёнок, на которого лает собака;

— устать, как папа после работы; как человек, поднявший тяжёлый груз; как муравей, который тащил большую веточку;

— отдохнуть, как мама после работы; как ребёнок, который много трудился, но помог маме; как лошадь, которая привезла большой груз.

### **Игра «Театр масок» (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница)**

**Цель игры:** расслабить мышцы лица, снять мышечное напряжение, усталость; формирование элементарных умений выражать, контролировать и управлять эмоциональным реагированием.

**Ход игры.** «Ребята! Мы с вами посетим «Театр масок». Вы все будете артистами, а я — фотографом. Я буду просить вас изобразить выражение лица разных героев. Например: покажите, как выглядит злая Баба Яга». Дети с помощью мимики и несложных жестов или только с помощью мимики изображают Бабу Ягу. «Хорошо! Здорово! А теперь замрите, фотографирую. Молодцы! Некоторым даже смешно стало. Смеяться можно, но только после того, как кадр отснят».

«А теперь изобразите Ворону (из басни «Ворона и Лисица») в тот момент, когда она сжимает в клюве сыр». Дети плотно сжимают челюсти, одновременно вытягивая губы, изображают клюв. «Внимание! Замрите! Снимаю! Спасибо! Молодцы!»

«А теперь покажите, как испугалась бабушка из сказки «Красная шапочка», когда поняла, что разговаривает не с внучкой, а с Серым Волком» Дети могут широко раскрыть глаза, поднять брови, приоткрыть рот. «Замрите, снимаю! Спасибо!»

«А как хитро улыбалась Лиса, когда хотела понравиться Колобку? Замрите! Снимаю! Молодцы! Замечательно! Хорошо потрудились!»

«Рабочий день актёра закончен. Мы с вами устали. Давайте отдохнём. Положите руки на парту, а голову на руки, закройте глаза. Давайте посидим так молча, расслабимся и отдохнём. Всем спасибо!».

### **Выводы по третьей главе:**

1. Полученные результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости реализации психологической работы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

2. В основании психокоррекционной работы должны быть положены следующие *основные принципы*:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип комплексности.
3. Принцип коррекции «сверху вниз».
4. Принцип коррекции «снизу вверх».
5. Принцип системности развития психической деятельности.
6. Деятельностный принцип коррекции.
7. Принцип социальной ориентации в коррекционной работе.
8. Принцип практической направленности обучения.

3. Реализацию психокоррекционной работы возможно осуществлять по следующим направлениям:

1) развитие элементарных знаний о базовых эмоциональных состояниях человека, их предметной соотнесённости и дифференциации;

2) развитие элементарных знаний о возможностях выражения эмоциональных состояний через внешние экспрессивные выразительные средства;

3) развитие умений адекватного восприятия других людей по внешним экспрессивным средствам эмоционального реагирования;

4) развитие умений открытого проявления своих эмоциональных состояний социально приемлемыми способами;

5) нивелирование агрессивности, враждебности, конфликтности учащихся;

6) развитие умений сочувствия, сопереживания и эмпатии к окружающим.

4. Для достижения максимально положительных результатов рекомендуем использовать в психокоррекционной работе с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта игры и игровые упражнения, а также методы арттерапии.

## Заключение

Цель нашего исследования заключалась в определении психологических особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием, а также разработке программы по их своевременной коррекции.

В процессе выполнения выпускной (квалификационной) работы, посредством последовательного решения направленных на достижение цели задач, на основе теоретического анализа мы выявили степень изученности обозначенной нами проблемы в современной психологии, а также определили понятие, структуру, закономерности проявления и механизмы эмоциональных состояний человека.

Эмоциональные состояния являются одним из видов психических состояний человека наряду с состояниями деятельности, внимания, сознания. Среди множества эмоциональных состояний: реакции, процессы, черты личности, поведенческие акты — эмоциональные состояния как форма существования (проявления) чувств и эмоций требуют специального рассмотрения и выделения в качестве отдельного класса эмоциональных явлений. Эмоциональное состояние всегда детерминировано внутренними и внешними причинами, определяется условиями ситуации и особенностями восприятия личностью данных условий.

Изучение эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием имеет не только теоретическую, но и практическую значимость. Оно важно для социальной адаптации школьников через развитие у них умений регулировать собственное эмоциональное состояние и адекватно вести себя в обществе.

Накопленные в коррекционной психологии данные показывают, что в жизни учащихся с психическим недоразвитием эмоциональные состояния, как и при нормальном развитии, играют важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на этой

основе своего поведения и деятельности. Эмоциональные состояния оказывают непосредственное влияние на всю психическую активность ребёнка и важнейшие системы жизнедеятельности организма, напрямую воздействуя на процессы его социализации и адаптации в окружающей действительности. В соответствии с этим, изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием приобретает большой теоретический и практический интерес.

С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами был реализован констатирующий эксперимент на базе школы-интерната VIII вида № 5 г. Красноярска. Экспериментальное исследование проходило в три этапа: подбор методик исследования, проведение исследования, анализ и интерпретация полученных данных.

Всего в исследовании приняло участие 20 детей, все дети, принимавшие участие в исследовании имели клинический диагноз F70 (Лёгкая степень умственной отсталости). Для достижения цели исследования мы использовали следующие методики:

- 1) Проективная методика «Дом–Дерево–Человек» Дж. Бука и Л. Кауфмана (в модификации Р.В. Беляускайте);
- 2) Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга;
- 3) «Структурированное наблюдение» А.А. Романова.

В результате экспериментального исследования было выявлено, что преобладающими показателями у всех испытуемых являются отклонения в поведении, которые выражаются в нарушениях взаимодействия с взрослыми и сверстниками, в проявлении агрессивных тенденций, импульсивности, конфликтности и вспыльчивости. Большинство учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием склонны конфликтовать со сверстниками, не соблюдают правил поведения, на замечания не реагируют.

У всех испытуемых преобладающим направлением эмоциональных реакций является экстрапунитивные, в которых агрессия направлена вовне. Импунитивных (М) реакций в ответах учащихся оказалось несколько больше, чем интрапунитивных (I). В ответах школьников содержатся обвинения и упрёки, так же имеется тенденция отрицать свою вину и обвинять другого в происходящих событиях. Полученные результаты могут говорить о том, что у испытуемых сформирована психологическая защита через агрессию и перекладывание собственной вины на других людей.

В результате исследования было выявлено, что доминирующими типами ответных эмоциональных реакций на фрустрацию среди испытуемых обеих возрастных групп являются эгозащитные реакции (E—D), а также реакции с фиксацией на препятствии (O—D). Данная группа реакций отражает высокую подверженность к застреванию на фрустрирующих ситуациях и низкую способность находить конструктивные бесконфликтные способы для социального взаимодействия, а также слабость, уязвимость личности, сочетающуюся с неадекватной самооценкой, стремлением находить выход из ситуации в грубой форме, возлагая любую вину на другого человека.

Результаты проведённого исследования иллюстрируют наличие низкого коэффициента групповой конформности (GCR) к социальному окружению у всех учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием, что свидетельствует об имеющейся дезадаптации школьников. У большинства из них не сформированы механизмы установления контакта, им трудно налаживать контакты с незнакомыми людьми, чаще всего они их опасаются или ведут себя неадекватно, используя в социальном взаимодействии агрессивные формы поведения, затрудняющие адаптацию данного контингента детей в современном обществе.

Психологическими особенностями эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием являются высокий уровень агрессивности и враждебности, доминирование типа эмоциональных реакций «с фиксацией на препятствии», а также

выраженность симптомокомплексов «враждебности» и «трудностей в общении».

Полученные результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости реализации психологической работы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

Реализацию психологической работы по коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием предлагаем осуществлять по следующим направлениям:

- 1) развитие элементарных знаний о базовых эмоциональных состояниях человека, их предметной соотнесённости и дифференциации;
- 2) развитие элементарных знаний о возможностях выражения эмоциональных состояний через внешние экспрессивные выразительные средства;
- 3) развитие умений адекватного восприятия других людей по внешним экспрессивным средствам эмоционального реагирования;
- 4) развитие умений открытого проявления своих эмоциональных состояний социально приемлемыми способами;
- 5) нивелирование агрессивности, враждебности, конфликтности учащихся;
- 6) развитие умений сочувствия, сопереживания и эмпатии к окружающим.

Для достижения максимально положительных результатов рекомендуем использовать в психокоррекционной работе с учащимися младшего школьного возраста с психическим недоразвитием игры и игровые упражнения, а также методы арттерапии.

## Список используемой литературы

1. Акимова М.К., Алехина Т.Н., Таратута Ж.В. Психометрическая квалификация проективной методики «Несуществующее животное» // Психологическая диагностика. – 2004. – №4. – С.47-57.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М. – 1982.
3. Ананьев Б.Г. О человеке, как объекте и субъекте воспитания. Избранные психологические труды в 2-х томах. – М.: Просвещение, 1980, 344 с.
4. Бабакина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н.В. Бабакина. – М.: Айрис пресс, 2005. – 78 с.
5. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР: Учебное пособие / Л.Н. Блинова – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2004 г. – 136 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2000
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения.- М.: Педагогика, 1990г.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: «Мысль», 1998, 456 с.
9. Вартамян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. - Л., 1989.
10. Василюк Ф.Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984.
11. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159с.: ил. – (Библиотека школьного психолога).
12. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Основные варианты неблагоприятного развития младших школьников// Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб.

- заведений/ Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – с.204-207.
13. Венгер А.Л. "Психологические рисуночные тесты". - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 г.
14. Вилюнас В. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
15. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С.13—19
16. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов/В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; Под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд., испр. И доп. -М. : Просвещение, 1979. -288с.
17. Вопросы музыкальной педагогики. Сб. статей вып.2/ ред.-сост. В.И. Руденко – М., 2000
18. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. 416с.
19. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
20. Выготский Л.С. История развития психических функций. // Выготский Л.С. Психология [Сборник]. - М., 2002. - С. 512-755.
21. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
22. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 108 с.
23. Гарбузов В. И. Нервные дети: Советы врача. - Л. : Медицина, 1990г. - 176с.
24. Гаспарова Е. Эмоции ребенка раннего возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 2001 – № 10.
25. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства: нейрофизиологические исследования.- М.: Мир, 1966.
26. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология – М., 2003. – 420с.

27. Данилина Т.А. В мире детских эмоций. – М.: Айрис-пресс, 2007.- 160с.
28. Детская психология: Учеб. пособие/Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др. : под. Ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько – Мн. : Университетское, 1988г. -399с.
29. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144с
30. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для дефект. ф-тов педвузов ун-тов. - М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. - 120с.
31. Запорожец, А.В. Эмоциональное развитие дошкольника: монография / А.В. Запорожец. – М., 1985.
32. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии.— М., 1978.— С. 243—267.
33. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1986. – 128с.
34. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112с.
35. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр – СПб: Союз, 1997. -224с.
36. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия / О.В. Заширинская – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
37. Изард К.Э. Психология эмоций./ Перев. С англ. –СПб.: Питер, 1999.- 324с.
38. Изотова Е.И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М., 2003.

39. Изотова Е. И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
40. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер. 2001. — 752 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
41. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Дону: «Феникс», 2003. 448с.
42. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е издание. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
43. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А.Карпенко; под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.-М., с.195
44. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997, 176 с.
45. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов/н/Д, 1999. – 430с.
46. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1989. – 112с.
47. Лебединский В.В. Нарушения психологического развития у детей. – М.: Просвещение, 1985. - 678с.
48. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975
49. Лечебная педагогика /Под ред. Е.М. Мастюковой. – М.: ВЛАДОС, 1997. - 500с.
50. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии.— М., 1978.— С. 268—294.
51. Лубовский В.И., Кузнецова Л.В. и др. Дети с задержкой психического развития. – М. – 1984.
52. Ломов Б.Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности. // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001, 345 с

53. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220с.
54. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: Методическое пособие / Л.С. Маркова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 160 с.
55. Милнер П. Физиологическая психология. – М.: Мир, 1973. – 246с.
56. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 450с.
57. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
58. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина – М.: Владос, 2003. – 128 с.
59. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. – 507с.
60. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. Изд. 4. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
61. Обухова Л.Ф. Детская психология. – М.: «Тривола», 1995. – 503с.
62. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 240с.
63. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Просвещение, 1997, 457 с.
64. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Изд-во ГНОМ и Д», 2001. – 160с.
65. Петрова, В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 104 с.
66. Попов В.С. Возрастная психологическая диагностика. – Кр-ск, 1995. – 118с.

67. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694с.: ил.
68. Прозорова М. «Изучение социальных эмоций у старших дошкольников с ЗПР» Дефектология. 2006 г. № 2
69. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей. Под редакцией членкорреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 224 с. (Серия «Метры психологии»).
70. Психическое развитие младших школьников/ Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Просвещение, 1990. – 315с.
71. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности /Под ред. Т.В.Лаврентьевой.- М.: Новая школа, 1996г.-144с.
72. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – 3-е изд., стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. – 544 с.(Психология для студента).
73. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
74. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 1986.
75. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. -М. : ВЛАДОС, 1996г. -529с.
76. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
77. Рудик П. А. Психология: Учебник. – М.: «Академия», 1976. – 249с.
78. Словарь практического психолога. / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998
79. Специальная педагогика/ Под ред. Н.М. Назарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 400с.

80. Сурков А. Психология трудного школьника. – М.: «Школа – Пресс», 1998, 240 с.
81. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н.Н. – 1994.
82. Ульенкова У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция. Питер. – 2007. – 304с.
83. Урунтаева Г.А. Детская психология.- М.: Академия, 2006.-366с.
84. Учащиеся вспомогательной школы/Под ред. И.С. Певзнер, К.С. Лебединской, - М.: Педагогика, 1979. 370с.
85. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов – Минск: Ильин В.П., 1996. - 192 с.
86. Чудновский В.С., Чистяков Н.Ф. Основы психиатрии. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 448с.
87. Шмидт В.Р. Диагностика индивидуальных вариантов соотношения умственного и эмоционального развития учащихся 1-11 классов // Психол. наука и образование. – 1999. -№ 1. – с. 52-60
88. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии.— 1971.— № 4.— С. 6—20.
89. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баренская, М.М. Либлинг. – М.: Изд. МГУ, 1990, 378 с.
90. Якобсон П. М. Психология чувств – М.: Изд. АПН, 1956.
91. Bar-On R., EQ-i. Bar-On emotional quotient inventory, technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997.
92. Bar-On R., Parker J.D.A. The Bar-On R. EQ-i: YV: Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 2000
93. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. Vol. 18. Supl. P. 13-25.

94. Bechara A., Tranel D., Damasio A.R. Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence // *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco. 2000 P. 192-214.
95. Cote S., Miners C.T.H. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance // *Administrative Science Quarterly*. 2006. Vol. 51. No. 1. P. 1-28
96. Denham S. A. Social – emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it. *Early education and development*. 2006. Vol. 17. Issue 1. P. 57-89.
97. Denham S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: The Guilford Press.

### **Интерпретация симптомакомплексов эмоциональных состояний по методике «Дом—Дерево—Человек» Дж. Бука и Л. Кауфмана (в модификации Р.В. Беляускайте)**

#### **Дом**

Дом старый, развалившийся – иногда субъект таким образом может выразить отношение к самому себе.

Дом вдаль – чувство отвергнутости (отверженности).

Дом вблизи – открытость, доступность и (или) чувство теплоты и гостеприимства.

План дома (проекция сверху) вместо самого дома – серьезный конфликт.

Разные постройки – агрессия направлена против фактического хозяина дома или бунт против того, что субъект считает искусственными и культурными стандартами.

Ставни закрыты – субъект в состоянии приспособиться в интерперсональных отношениях.

Ступеньки, ведущие в глухую стену (без дверей) – отражение конфликтной ситуации, наносящей вред правильной оценке реальности. Неприступность субъекта (хотя он сам может желать свободного сердечного общения).

#### **Стены**

Задняя стена, расположенная необычно – сознательные попытки самоконтроля, приспособление к конвенциям, но, вместе с тем, есть сильные враждебные тенденции.

Контур задней стены значительно ярче (толще) по сравнению с другими деталями – субъект стремится сохранить (не потерять) контакта с реальностью.

Стена, отсутствие ее основы – слабый контакт с реальностью (если рисунок помещен внизу).

Стена с акцентированным контуром основы – субъект пытается вытеснить конфликтные тенденции, испытывает трудности, тревогу.

Стена с акцентированным горизонтальным измерением – плохая ориентировка во времени (доминирование прошлого или будущего). Возможно, субъект чувствителен к давлению среды.

Стена: боковой контур слишком тонок и неадекватен – предчувствие (угроза) катастрофы.

Стена: контуры линии слишком акцентированы – сознательное стремление сохранить контроль.

Стена: односторонняя перспектива – изображена всего одна сторона. Если это боковая стена, имеются серьезные тенденции к отчуждению и оппозиции.

Прозрачные стены – неосознаваемое влечение, потребность влиять (владеть, организовывать) на ситуацию, насколько это возможно.

Стена с акцентированным вертикальным измерением – субъект ищет наслаждения прежде всего в фантазиях и обладает меньшим количеством контактов с реальностью, нежели желательно.

## **Двери**

Их отсутствие – субъект испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими (особенно в домашнем кругу).

Двери (одна или несколько), задние или боковые – отступление, отрешенность, избегание.

Двери открыты – первый признак откровенности, достижимости.

Двери открытые. Если дом жилой – это сильная потребность к теплу извне или стремление продемонстрировать доступность (откровенность).

Двери боковые (одна или несколько) – отчуждение, уединение, неприятие реальности. Значительная неприступность.

Двери очень большие – чрезмерная зависимость от других или

стремление удивить своей социальной коммуникабельностью.

Двери очень маленькие – нежелание впускать в свое "Я". Чувство несоответствия, неадекватности и нерешительности в социальных ситуациях.

Двери с огромным замком – враждебность, мнительность, скрытность, защитные тенденции.

### **Дым**

Дым очень густой – значительное внутреннее напряжение (интенсивность по густоте дыма).

Дым тоненькой струйкой – чувство недостатка эмоциональной теплоты дома.

### **Окна**

Первый этаж нарисован в конце – отвращение к межперсональным отношениям. Тенденция к изоляции от действительности.

Окна сильно открытые – субъект ведет себя несколько развязно и прямолинейно. Множество окон показывает готовность к контактам, а отсутствие занавесок – отсутствие стремления скрывать свои чувства.

Окна закрытые (занавешенные). Озабоченность взаимодействием со средой (если это значимо для субъекта).

Окна без стекол – враждебность, отчужденность. Отсутствие окон на первом этаже – враждебность, отчужденность.

Окна отсутствуют на нижнем, но имеются на верхнем этаже – пропасть между реальной жизнью и жизнью в фантазиях.

### **Крыша**

Крыша – сфера фантазии. Крыша и труба, сорванные ветром, символически выражают чувства субъекта, что им повелевают, независимо от собственной силы воли.

Крыша, жирный контур, несвойственный рисунку, – фиксация на

фантазиях как источнике удовольствий, обычно сопровождаемая тревогой.

Крыша, тонкий контур края – переживание ослабления контроля фантазии.

Крыша, толстый контур края – чрезмерная озабоченность контролем над фантазией (ее обузданием).

Крыша, плохо сочетаемая с нижним этажом – плохая личностная организация.

Карниз крыши, его акцентирование ярким контуром или продлеванием за стены – усиленно защитная (обычно с мнительностью) установка.

### **Комната**

Ассоциации могут возникнуть в связи с:

- 1) человеком, проживающим в комнате,
- 2) интерперсональными отношениями в комнате,
- 3) предназначением этой комнаты (реальным или приписываемым ей).

Ассоциации могут иметь позитивную или негативную эмоциональную окраску.

Комната, не поместившаяся на листе – нежелание субъекта изображать определенные комнаты из-за неприятных ассоциаций с ними или с их жильцом.

Субъект выбирает ближайшую комнату – мнительность.

Ванна – выполняет санитарную функцию. Если манера изображения ванны значима, возможно нарушение этих функций.

### **Труба**

Отсутствие трубы – субъект чувствует нехватку психологической теплоты дома.

Труба почти невидима (спрятана) – нежелание иметь дело с эмоциональными воздействиями.

Труба нарисована косо по отношению к крыше – норма для ребенка;

значительная регрессия, если обнаруживается у взрослых.

Водосточные трубы – усиленная защита и обычно мнительность.

Водопроводные трубы (или водосточные с крыши) – усиленные защитные установки (и обычно повышенная мнительность).

### **Дополнения**

Прозрачный, "стеклянный" ящик символизирует переживание выставления себя всем на обозрение. Его сопровождает желание продемонстрировать себя, но ограничиваясь лишь визуальным контактом.

Деревья часто символизируют различные лица. Если они как будто "прячут" дом, может иметь место сильная потребность зависимости при доминировании родителей.

Кусты иногда символизируют людей. Если они тесно окружают дом, может иметь место сильное желание оградить себя защитными барьерами.

Кусты хаотично разбросаны по пространству или по обе стороны дорожки – незначительная тревога в рамках реальности и сознательное стремление контролировать ее.

Дорожка, хорошие пропорции, легко нарисована – показывает, что индивид в контактах с другими обнаруживает такт и самоконтроль.

Дорожка очень длинная – уменьшенная доступность, часто сопровождаемая потребностью более адекватной социализации.

Дорожка очень широкая в начале и сильно сужающаяся у дома – попытка замаскировать желание быть одиноким, сочетающаяся с поверхностным дружелюбием.

Солнце – символ авторитетной фигуры. Часто воспринимается как источник тепла и силы.

Погода (какая погода изображена) – отражает связанные со средой переживания субъекта в целом. Скорее всего, чем хуже, неприятнее погода изображена, тем вероятнее, что субъект воспринимает среду как враждебную, сковывающую.

Цвет Цвет; обычное его использование: зеленый – для крыши; коричневый – для стен;

желтый, если употребляется только для изображения света внутри дома, тем самым отображая ночь или ее приближение, выражает чувства субъекта, а именно:

- 1) среда к нему враждебна,
- 2) его действия должны быть скрыты от посторонних глаз.

Количество используемых цветов: хорошо адаптированный, застенчивый и эмоционально необделенный субъект обычно использует не меньше двух и не более пяти цветов. Субъект, раскрашивающий дом семью-восемью цветами, в лучшем случае является очень лабильным. Использующий всего один цвет боится эмоционального возбуждения.

### **Выбор цвета**

Чем дольше, неувереннее и тяжелее субъект подбирает цвета, тем больше вероятность наличия личностных нарушений.

Цвет черный – застенчивость, пугливость.

Цвет зеленый – потребность иметь чувство безопасности, оградить себя от опасности. Это положение является не столь важным при использовании зеленого цвета для ветвей дерева или крыши дома.

Цвет оранжевый – комбинация чувствительности и враждебности.

Цвет пурпурный – сильная потребность власти. Цвет красный – наибольшая чувствительность. Потребность теплоты из окружения.

Цвет, штриховка 3/4 листа – нехватка контроля над выражением эмоций.

Штриховка, выходящая за пределы рисунка, – тенденция к импульсивному ответу на дополнительную стимуляцию. Цвет желтый – сильные признаки враждебности.

### **Общий вид**

Помещение рисунка на краю листа – генерализованное чувство неуверенности, опасности. Часто сопряжено с определенным временным

значением:

- а) правая сторона – будущее, левая – прошлое,
- б) связанная с предназначением комнаты или с постоянным ее жильцом,
- в) указывающая на специфику переживаний: левая сторона – эмоциональные, правая – интеллектуальные.

### **Перспектива**

Перспектива "над субъектом" (взгляд снизу вверх) – чувство, что субъект отвергнут, отстранен, не признан дома. Или субъект испытывает потребность в домашнем очаге, который считает недоступным, недостижимым.

Перспектива, рисунок изображен вдали – желание отойти от конвенционального общества. Чувство изоляции, отверженности. Явная тенденция отграничиться от окружения. Желание отвергнуть, не признать этот рисунок или то, что он символизирует. Перспектива, признаки "потери перспективы" (индивид правильно рисует один конец дома, но в другом рисует вертикальную линию крыши и стены – не умеет изображать глубину) – сигнализирует о начинающихся сложностях интегрирования, страх перед будущим (если вертикальная боковая линия находится справа) или желание забыть прошлое (линия слева).

Перспектива тройная (трехмерная, субъект рисует по меньшей мере четыре отдельные стены, на которых даже двух нет в том же плане) – чрезмерная озабоченность мнением окружающих о себе. Стремление иметь в виду (узнать) все связи, даже незначительные, все черты.

### **Размещение рисунка**

Размещение рисунка над центром листа – чем больше рисунок над центром, тем больше вероятность, что:

- 1) субъект чувствует тяжесть борьбы и относительную недостижимость цели;

2) субъект предпочитает искать удовлетворение в фантазиях (внутренняя напряженность);

3) субъект склонен держаться в стороне.

Размещение рисунка точно в центре листа – незащищенность и ригидность (прямолинейность). Потребность заботливого контроля ради сохранения психического равновесия.

Размещение рисунка ниже центра листа – чем ниже рисунок по отношению к центру листа, тем больше похоже на то, что:

1) субъект чувствует себя небезопасно и неудобно, и это создает у него депрессивное настроение;

2) субъект чувствует себя ограниченным, скованным реальностью.

Размещение рисунка в левой стороне листа – акцентирование прошлого. Импульсивность.

Размещение рисунка в левом верхнем углу листа – склонность избегать новых переживаний. Желание уйти в прошлое или углубиться в фантазии.

Размещение рисунка на правой половине листа – субъект склонен искать наслаждения в интеллектуальных сферах. Контролируемое поведение. Акцентирование будущего.

Рисунок выходит за левый край листа – фиксация на прошлом и страх перед будущим. Чрезмерная озабоченность свободными откровенными эмоциональными переживаниями.

Выход за правый край листа – желание "убежать" в будущее, чтобы избавиться от прошлого. Страх перед открытыми свободными переживаниями. Стремление сохранить жесткий контроль над ситуацией.

Выход за верхний край листа – фиксирование на мышлении и фантазии как источниках наслаждений, которых субъект не испытывает в реальной жизни.

Контур очень прямые – ригидность.

Контур эскизный, применяемый постоянно – в лучшем случае мелочность, стремление к точности, в худшем – указание на неспособность к

четкой позиции.

Для количественной оценки теста ДДЧ общепринятые качественные показатели сгруппированы в следующие симптомокомплексы: 1) незащищенность, 2) тревожность, 3) недоверие к себе, 4) чувство неполноценности, 5) враждебность, 6) конфликт (фрустрация), 7) трудности в общении, 8) депрессивность. Каждый симптомокомплекс состоит из ряда показателей, которые оцениваются баллами. Если показатель отсутствует, ставится ноль во всех случаях, присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. При наличии большинства признаков ставится 1 или 2 балла в зависимости от значимости данного признака в интерпретации отдельного рисунка или всей целостности рисунков теста. Выраженность симптомокомплекса показывает сумма баллов всех показателей данного симптомокомплекса. При интерпретации теста ДДЧ необходимо исходить из целостности всех рисунков. Наличие только одного признака не свидетельствует о наличии определенной психологической особенности.

**Результаты экспериментального изучения эмоциональных реакций учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (детский вариант)**

Денис Я.

OD	ED	NP
М (21)		М (1,3,5,10)
І (6,9,14,18,19,20,23,24)	І (4,11,13,22)	І (2,7,8,16,17)
	Е (12)	Е (15)

Заключение: В ходе исследования было выявлено, что тип реакции «с фиксацией на препятствия», направленная на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации как благоприятную для себя.

Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они, как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Олег Б.

OD	ED	NP
Е (1,6)	Е (12)	Е (15)
І (3,7,16,17,23,24)	І (9,10,11,13,14,19,22)	І (2,20,21)
М (4,18)	М (5)	М (8)

Заключение: В ходе исследования было выявлено, что тип реакции «с фиксацией на самозащите» Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонение от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

Реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

Андрей К.

OD	ED	NP
E (3,12,13)	E (22)	E (15,23,24)
I (16,20)	I (4,7,9,11)	I (2,8,10,14)
	M (6,19)	M (1,5,17,18,21)

Заключение: В ходе исследования было выявлено, тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенность в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем. Обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

Миша К.

OD	ED	NP
E (12,22)		E (1,3,8,15,23)
I (14,16,17,18)	I (4,6,7,9,10,11,13,24)	I (2,19,20)
		M (5,21)

Заключение: В ходе исследования было выявлено, что тип реакции «с фиксацией на самозащите» Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонение от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

Реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

Валя К.

OD	ED	NP
E (1,6,12)	E (24)	M (18)
I (16,17,22)	I (4,7,9,11,14,19)	I (2,10,20,21)
M (13)	M (8)	E (3,5,15,23)

Заключение: В ходе исследования было выявлено, что тип реакции «с фиксацией на самозащите» Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонение от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

Реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

Саша Т.

OD	ED	NP
E (1,5,12)	E (11,19)	I (2,3,20,23)
I (7,16,22)	I (9,13,24)	M (4)
M (6,10,14,17,18,21)		E (8,15)

Заключение: В ходе исследования было выявлено, что тип реакции «с фиксацией на препятствия», направленная на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации как благоприятную для себя.

Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они, как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем. Обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

Ника П.

OD	ED	NP
Е (1,2,10,13,14)	Е (9,24)	Е (3,5,15)
М (4,6,8,18,22,23)	М (12)	М (17,20,21)
І (16)	І (7,19)	І (11)

Заключение: В ходе исследования было выявлено, что тип реакции «с фиксацией на препятствия», направленная на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации как благоприятную для себя.

Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они, как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем. Обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

Дима Б.

OD	ED	NP
Е (4,10,12,13,18)	Е (6,7)	Е (1,15,21)
І (5,16,22,24)	І (9,11,14,19)	І (2,8,20,23)
М (3)		М (17)

Заклучение: В ходе исследования было выявлено, что тип реакции «с фиксацией на препятствия», направленная на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации как благоприятную для себя.

Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они, как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

Федя К.

OD	ED	NP
E (1,10,13,16)	E (2,4,7,12)	E (3,8,14,15)
M (5,9,20)	M (6,19)	
I (18,22,23,24)	I (11)	I (17,21)

Заключение в ходе исследования, было выявлено две преобладающие реакции

Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенность в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Тип реакции «с фиксацией на препятствия», направленная на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации как благоприятную для себя.

Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они, как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Катя Л.

OD	ED	NP
	E (7,12,13)	E (1,3,8,10)
I (2,15,16,22,23)	I (4,9,14,19,24)	I (6,11,21)
M (5,18)		M (17,20)

В ходе исследования было выявлено, две преобладающие реакции

Тип реакции «с фиксацией на самозащите» Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонение от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

Тип реакции «с фиксацией на препятствия», направленная на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации как благоприятную для себя.

Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они, как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.