

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

Вологодина Александра Евгеньевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая программа коррекции понимания и вербализации эмоций
учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной медицинской практике

Допускаю к защите:
и.о. заведующего кафедрой
канд. пед. н., доцент Е.А Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. психол. н., доцент Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Вологодина А.Е.
(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2022

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	9
1.1. Проблема эмоций в психологии.....	9
1.2. Становление эмоций в младшем школьном возрасте.....	17
1.3. Современное состояние изучения проблемы понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	25
Выводы по первой главе.....	31
Глава 2. Экспериментальное изучение понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	33
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	33
2.2. Особенности понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	42
Выводы по второй главе.....	55
Глава 3. Психологическая программа коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	58
3.1. Научно-методические подходы к коррекции эмоций, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	58
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	62
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	77
Выводы по третьей главе.....	87
Заключение.....	89
Список литературы.....	93
Приложение.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Эмоции, переживаемые человеком, оказывают значительное влияние на качество выполняемой им деятельности. Учеными доказано, что эмоции определяют двигательную и мыслительную активность. Действительно, проблема эмоций актуальна на сегодняшний день, ведь именно эмоции воздействуют на разум и тело человека, от них зависит наше отношение к событиям, поступкам, людям и к самому себе.

Изучение эмоций представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Эта тема представлена в работах, отечественных ученых: П. Я. Гальперина (1999), Б. И. Додонова (1978), П. К. Анохина (1964). Также изучением этой проблемы занимались зарубежные психологи: К. Е. Изард (1980), Блум Флоид (1988), Вилюнас (1984).

Не менее важное значение имеет развитие эмоций в детском возрасте, это направление представлено в исследованиях: Р. И. Хасановой (2009), Л. С. Выготского (1984), Г.С. Абрамовой (2000).

Немаловажной частью личностного развития является сфера человеческих эмоций. Вместе с этим следует учитывать, что вследствие интеллектуальных нарушений развивающийся характер ребёнка может принять патологические формы с множеством негативных черт. Подобное обстоятельство может в значительной степени осложнить работу над устранением первоначальной психической патологии.

Проблема изучения эмоций детей с умственной отсталостью представлена в работах: Л. С. Выготского (1984); С. Я. Рубинштейн (1986); В. В. Лебединского и О. С. Никольской (1990); С. Д. Забрамной (1996).

Изучение эмоций и чувств ребёнка с нарушением интеллекта, их формирование и воспитание имеют важное значение. Незрелость эмоциональной сферы у таких детей особенно проявляется в школьный период. Переживания такого ребенка примитивны, и они с трудом

вербализуют эмоции. Плохое развитие сферы эмоций способно затронуть психику ребёнка целиком. Следствием этого могут стать проблемы с психической активностью, низкая заинтересованность в контакте с окружающими, развитие безынициативности, бурные эмоциональные всплески по малозначительным причинам и т.п.

Слабость мысли, интеллекта ребенка, незрелость его психики тормозит развитие высших чувств. Трудность в понимании и дифференцировке эмоций, приводит к неполноценному восприятию окружающего мира и провоцирует сложности в социализации детей с интеллектуальными нарушениями. Однако личность ребенка, даже при грубых органических нарушениях развивается, но своеобразно. Своеобразным образом происходит процесс развития и его сферы эмоций. Относительно этого следует помнить, что эффективная коррекция в первую очередь может быть осуществлена благодаря сохранившимся психическим функциям и особенностям переживаний ребёнка. За счёт этих факторов работа по устранению или частичному устранению нарушений в эмоциональной сфере вполне может быть успешной.

Гораздо меньше исследований посвящено изучению понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, эта проблема рассмотрена в работах современников: М. Г. Агавелян (1998), Н. Ю. Верхотуровой (2011), О. Е. Шаповаловой (2005), Е. В. Семеновой (2008), Н. И. Кинстлер (2000), Е. П. Кистенёва (2000).

Однако несмотря на значительный вклад ученых в изучении понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, многие вопросы остаются малоизученными.

Существуют противоречия в данной проблеме, которые следует разрешить:

— возрастает количество школьников с нарушением интеллекта, которые испытывают трудности в понимании и вербализации эмоций, и в то же время мало разработано современных технологий психологической коррекции данного процесса у детей;

— существуют многочисленные психолого-педагогические исследования о феноменологической сущности эмоций, их содержании, механизмах, но фрагментарно описана данная проблема в контексте учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;

— разработаны различные упражнения по развитию эмоций младших школьников, однако нет системы своевременной диагностической, коррекционной и профилактической работы по своевременной коррекции трудностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Проблема исследования: изучение особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта имеет важное значение, так как оказывает огромное влияние на становление личности ребенка в целом, его дальнейшую деятельность и социализацию. Несмотря на высокую практическую и теоретическую значимость исследования, технологии изучения и коррекции эмоций данного контингента школьников недостаточно изучены и требуют последующей разработки.

Цель исследования: Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции и развитию понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для достижения поставленной цели, необходимо решить следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.

2. Экспериментально изучить особенности понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. Разработать психологическую программу коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Объект исследования: особенности понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста

Предмет исследования: психологическая программа коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта являются: отставание в развитии эмоционального реагирования, трудности в понимании и вербализации эмоций, выражающиеся в неполноценном восприятии эмоциональных реакций других людей.

Методологической основой исследования явились следующие теоретические подходы:

- Деятельностный подход. Этот подход разрабатывали Л.С. Выготский (1996), А.Н. Леонтьев (1979), Д.Б. Эльконин (2001), А.В. Запорожец (2000).
- Личностный подход – представлен как основа принципа единства аффекта и интеллекта. По Л. С. Выготскому (1984).
- Поведенческий подход. И. П. Павлов и Б. Скиннер, А. Бандура (концепция самоэффективности) и Дж. Роттера (теория социального научения).
- Психодинамический подход – Урсано, С. Лазар, С. Зонненберг (2004).

Методы исследования были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные

методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

Нами была разработана и реализована анкета для учителей по выявлению уровня развития эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Организация исследования: экспериментальное исследование осуществлялось на базе МАОУ «Лицей 11». В исследовании приняли участие 30 учащихся (коррекционных) классов: 10 учащихся в возрасте 8 – 9 лет (2 класс) и 10 учащихся в возрасте 10 – 11 (4 класс) лет с диагнозом F70 – «Умственная отсталость лёгкой степени».

В процессе исследования мы использовали следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006);
2. Методика «Домики» О. А. Орехова (2002);
3. Методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А.Михаленкова (2008).

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в четыре этапа с ноября 2019 года по май 2022 года.

1. *Подготовительный этап* (ноябрь 2019 – декабрь 2019г.) на данном этапе осуществлялся подбор, изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования.

Декабрь 2019 г - формулирование проблемы и гипотезы исследования; определение теоретических и методологических основ исследования его цели и задач; уточнение объекта и предмета исследования.

2. *Констатирующий этап* (февраль 2021 г. – март 2021 г.) – осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катamnестических данных учащихся, подбор

диагностического инструментария. Проведение констатирующего эксперимента с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. *Формирующий этап* (март 2021 г.). Разработка и реализация программы психологической коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

4. *Контрольный этап* (апрель 2019 – май 2019) – состоял в реализации контрольного эксперимента, в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что представленные в выпускной квалификационной работе материалы позволят расширить и систематизировать представления по проблеме изучения особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами психологической программы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные в эмпирической части исследования количественные данные, раскрывающие особенности понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, список литературы (в количестве 90 источников). Включает 8 приложений. Работа проиллюстрирована 20 таблицами, 6 гистограммами.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Проблема эмоций в психологии

Тема эмоций представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Изучением эмоций занимались как отечественные психологи: П. Я. Гальперин (1999), Б. И. Додонов (1978), П. К. Анохин (1964), Л. С. Выготский (1984) и др., так и зарубежные психологи: К. Е. Изард (1980), Блум Флойд (1988), Вилюнас (1984) и др. Но до сих пор многие вопросы остаются недостаточно изученными.

Каждый отражаемый объект, каждое событие вызывают к себе определенное отношение человека в зависимости от того, как они связаны с его потребностями. В эволюции сформировалась особая форма психического отражения – эмоции.

По мнению П. Я. Гальперина (1999), **эмоции** нужно рассматривать как «своеобразные и притом могущественные способы ориентировки в жизненно важных обстоятельствах... Этого рода ориентировку нельзя заменить ни интеллектуальным решением, ни волевым усилием» [20, с 95]. Оценка и переоценка явления, события, предмета – это основной смысл возникновения эмоционального процесса.

Отечественный психолог Р.С Немов (1994) считает, что *эмоции* – это переживание человеком какого-либо события или ситуации. Точно также говорил и Г. А. Фортунатов (1976): «Эмоции – это лишь конкретные формы переживания чувств». П. К. Анохин (1964) пишет: «Эмоции - 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» [2, с. 339]. Можно сделать вывод, что несмотря на разные формулировки, суть в том, что эмоции определяются, как переживание человека к себе, другим людям, к чему-либо вообще.

По биологической теории Ч. Дарвина (1872), эмоции возникли в процессе эволюции человека как защитно-приспособительная реакция быстрого ответа организма на внешние воздействия. Дарвин рассматривал эмоции не как психическое состояние, а как адаптация к окружающей среде, проще говоря инстинкт, то же, что и у животных, и что эмоции — это либо рудименты движения человека, что свидетельствует о животном происхождении чувств, либо они полезны (например, крик пугает врага). Его исследования легли в основу эволюционной теории эмоций, но это носит исключительно ретроспективный характер.

Близкой точкой зрения к учению Дарвина является периферическая теория эмоций Джеймса — Ланге (1884). Согласно его теории после восприятия, вызвавшего эмоцию, человек ощущает ее, как физиологическое изменение в организме, т. е телесное ощущение — это и есть эмоции (Приложение 1). Как говорил Джеймс: «Мы грустим, потому что плачем, сердимся, потому что наносим удар, боимся, потому что дрожим» [5, с 34]. Многообразие эмоций объясняется периферической теорией, однако она сохранила недостатки рудиментарной теории Дарвина.

Уолтер Кэннон (1927) опроверг теорию Джеймса-Ланге, считал ошибочным, что всякая отдельная эмоция обладает личным набором физиологических изменений. Согласно этой теории, физиологическая реакция и психологическое переживание возникают одновременно.

Информационная теория эмоций П. В. Симонова. (1966, 1970, 1986) Считал, что «эмоции появляются из-за недостатка информации или ее переизбытка, необходимой для удовлетворения потребностей человека» [51, с. 48]. По Симонову эмоция возникает при наличии потребности. В нормальной ситуации человек ориентируется на ту же информацию, что знал в прошлом или события, которые чаще встречались. Благодаря этому поведение человека адекватно.

П. В. Симонов (1997) утверждает, что в настоящее время общепринятой единой теории эмоций не существует [52, с. 320-328].

Вместе с развитием биологической роли, развивалось и психологическое понимание эмоции, выделение их в особый класс психических процессов. Главной характеристикой эмоциональной сферы человека, является связь с психикой индивида и познавательной сферой.

Так рассуждали знаменитые отечественные психологи, например А. Н. Леонтьев (2004) говорил, что: «Эмоции представляют собой длительные состояния, которые носят идеаторный характер, т. е человек может предвосхищать ситуации или события, которые в реальности еще не произошли» [38, с. 63].

По В. К. Вилюнасу (1984) важной особенностью эмоции является их способность к коммуникации и обобщению; поэтому эмоциональный опыт человека гораздо объемнее, чем опыт его личных переживаний: ведь он формируется в результате эмоциональных сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми [9, с. 13—19].

Отечественный психолог Л. С. Рубинштейн (1999) рассматривал эмоции по двум признакам:

1. Эмоции характеризуют состояние человека и его отношение к объектам;
2. Полярность эмоций, т. е они обладают знаком «+» и «-», приятное и неприятное качество. Оба полюса не обязательно должны быть внеположными. Часто в человеческих отношениях они образуют противоречивое единство, например, в ревности уживается любовь и ненависть.

Л. С. Рубинштейн (1999) утверждал, что: «Определяет функцию и природу эмоций с одной стороны — связь между ходом событий, потребностями человека, его деятельностью, направленной на удовлетворение этих потребностей, а с другой это внутренние биологические процессы, которые поддерживают жизнь организма в целом, в итоге человек настраивается на соответствующее действие». На эти связи влияют

психические процессы: восприятие, осмысление и сознательное предвосхищение хода событий [49, с. 513].

«Всякая эмоция есть функция личности», – говорил Л. С. Выготский (1984) [12, с 280]. Он не оставил завершения учения об эмоциях, однако его суждения об эмоциональной сфере личности можно встретить во многих работах. Его представления опираются на работы Б. Спинозы и К. Левина. Основные положения подхода Выготского к проблеме эмоций в психологии:

1. Эмоции способны развиваться. Всякую отдельную эмоцию необходимо классифицировать относительно ее развития;

2. Существует связь между аффектом и интеллектом. «Всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта» [9, с 251]. Развитие мышления и эмоций берет начало из единого корня – аффективного действия младенца. Дальнейшее развитие аффекта идет: 1) по пути дифференциации эмоциональной сферы сознания, с последующей дифференциацией в рамках самой этой сферы; 2) в направлении изменения характеродинамических процессов. И то, и другое напрямую связано с развитием мышления;

3. Наряду с влиянием мышления на аффект существует обратное влияние аффекта на мышление. Это проявляется, в частности, в том, что: 1) «Во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» [9, с 22]; 2) сама мысль возникает из мотивирующей сферы нашего сознания. По Выготскому (1983), отношение мысли к слову есть живой процесс, «движение через целый ряд внутренних планов» [10, с 358];

4. В патологии (например, при шизофрении) имеет место не столько повреждение собственно интеллектуальных или эмоциональных аспектов сознания, сколько патологическое изменение их соотношения;

5. Выготский выдвигает принцип активного участия эмоций в общем развитии сознания. Аффект является мощным стимулом, побуждающим

ребенка к поиску «обходных путей развития» в случае наличия врожденного дефекта;

6. Важную роль в развитии эмоциональной сферы человека играет деятельность. Деятельность может оказывать влияние опосредованно (в ней развивается мышление, что в свою очередь вызывает изменения в эмоциональной сфере) и непосредственно, как это происходит, например, в игровой деятельности ребенка;

7. Развитие эмоциональной сферы подчиняется той же логике, что и развитие других психических функций. Развитие эмоций идет в направлении осознания.

По В. В. Лебединскому и О. С. Никольской (1990), «Эмоции – это одна из основных регуляторных систем человека». Эмоциональная регуляция состоит из афферентного (приводит информацию об ощущениях от рецепторов с поверхности тела или внутренних органов) и эфферентного (проводят информацию от головного или спинного мозга к рабочему органу) звена [39, с.173].

Через афферентное звено происходит постоянная информация (голод, жажда, температура или даже угроза во внешней среде). Когнитивная и эмоциональная сферы обеспечивают ориентировку в окружающем пространстве, однако построение образа в этих системах часто не совпадает. Например, агрессивная интонация имеет большее значение для эмоционального звена, а высказывания, мимика и жесты для когнитивной сферы. Эфферентное звено эмоции – это тембр голоса, экспрессивность движений, жесты, также принимает основное участие в регуляции тонической стороны психики. Так, положительные эмоции повышают активность и тонус организма, а отрицательные эмоции чаще всего ослабляют тонус и ведут к пассивному выполнению работы (однако ярость, агрессия и т. п. усиливают защитные механизмы организма). Активация одних эмоций может облегчить протекание других и наоборот, одни эмоции вызывают тормозящие движение

других. Сталкивание разных по знаку эмоции — это «закаливание» эмоциональной сферы.

В психотерапии важный момент имеет правильное стимулирование эмоционального состояния, например, слабая стимуляция может оказаться малоэффективной, а сильная окажется негативной. Важен такой момент в первичных нарушениях нейродинамики, гипо- и гипердинамика лишают устойчивости эмоциональную систему. Эти кризисные явления часто встречаются при психогенных расстройствах, поэтому важно искать границу, отделяющую нормальное физическое напряжение от эмоциональной патологии.

Отечественный психолог Б. И. Додонов (1978) предложил классифицировать эмоции исходя из того, в каких человек чаще нуждается. Основой этой классификации являются потребности и цели человека:

1. Альтруистические эмоции (такие переживания возникают на основе приносить людям радость или сопереживание другим);
2. Коммуникативные эмоции (возникают на основе потребности в общении);
3. Глорические эмоции (потребность в самоутверждении и славе);
4. Апрактические эмоции (желание добиться успеха в работе);
5. Пугнические эмоции (связаны с потребностью преодоления опасности);
6. Романтические эмоции (стремление к необычному);
7. Гностические эмоции (стремление к знаниям);
8. Эстетические эмоции (наслаждение эмоцией);
9. Гедонистические эмоции (удовлетворение эмоцией в телесном комфорте);
10. Акзигитивные эмоции (возникают в приобретении вещей) [26, с 272].

Однако многие не совсем согласны с данной классификацией, т. к. эмоции должны исходить не только из потребностей, но и их качества, и роли для человека.

Г. Я. Трошиным (1996) выделены следующие группы эмоций, на сегодняшний день эта одна из наиболее точных классификаций:

1. Физические (голод или половое влечение);
2. Социальные (зависть, симпатии, антипатии);
3. Духовные (нравственные, интеллектуальные, эстетические).

При нормальном развитии каждой из этих эмоций различаются стадии:

5. Физиологически-инстинктивная (простейшее чувство);
6. Первичные эмоции (гнев, страх, радость и т.д.);
7. Вторичные эмоции (гордость, стыд, самолюбие, родственная привязанность, любознательность и пр.);
8. Высшее идейное чувство [54, с. 130].

Американский психолог К. Э. Изард (2000) утверждал, что «Эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и деятельность. Эмоция мотивирует. Она мобилизует энергию, и эта энергия в некоторых случаях ощущается субъектом как тенденция к совершению действия. Эмоция руководит мыслительной и физической активностью индивида, направляет ее в определенное русло». Объектом изучения теории К. Э. Изарда являются частные эмоции. Каждая из них рассматривается отдельно. К. Э. Изард утверждает пять основных тезисов:

1. Основу системы мотиваций в жизни человека образуют 10 эмоций: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд/смушение, вина, удивление, интерес;

2. Каждая из десяти базовых эмоций имеет свои отличительные мотивационные функции; такие эмоции представляют собой особую форму переживания;

3. Каждая из эмоций переживаются и влияют на поведение человека и на когнитивную сферу специфическим образом;

4. Эмоциональные процессы взаимодействуют с драйвами, с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами и оказывают на них влияние;

6. В свою очередь, драйвы, гомеостатические, перцептивные, когнитивные и моторные процессы влияют на протекание эмоционального процесса [32, с. 55].

К. Э. Изард рассматривает эмоции, как сложную систему, включающую в себя чувственно-переживательные, нейрофизиологические, нервно – мышечные аспекты. Также он выделяет несколько признаков базовых эмоций:

1. Перманентно обладает специфическими нервными субстратами;
2. Проявляет себя при помощи мимики;
3. Сопровождается особенным переживанием, которые человек склонен и имеет возможность осознавать;
4. Сформировались в ходе эволюционно-биологических процессов;
5. Оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, служит его адаптации.

К. Э. Изард (1980) считает, что: «Эмоции – это мотивационная система организма человека, они придают значение и смысл человеческого существования, влияют на поведение, действия и решения индивида». [33, с. 52-71].

Не менее важной проблемой является дифференцировка эмоций. На данный момент классифицируют эмоции *по длительности протекания* (классификация по А. Н. Леонтьеву): аффект (ситуативная, выраженная, но кратковременная, оказывает влияние на сознание и деятельность), страсть (достаточно длительное и сильное), настроение (длительное эмоциональное состояние, в котором протекают все эмоции). *По модальности* (их 10, выделены Изардом). *По происхождению* (врожденные, приобретенные). *По уровню развития* (высшие, низшие).

Таким образом, эмоции рассматриваются как сложный процесс психики человека. Эмоцию нужно рассматривать не только с психобиологической точки зрения, но и с психосоциальной. Эмоция — это не только знак «+» или «-», она включает в себя специфические проявления целых подсистем. Что

эмоции — это субъективное понятие и любая отдельно взятая эмоция воспринимается каждым человеком по-своему.

1.2. Становление эмоции в младшем школьном возрасте

Усложнение и обогащение эмоций — это длительный процесс. Следует отметить понятие «эмоциональная сфера» — эта иерархическая система, включает три составляющих:

1. Эмоциональная реактивность (отражает такие эмоции как гнев, страх, удовольствие, радость, отвращение, интерес, стыд удивление, горе, презрение, вина. Кратковременный ответ на возникшую ситуацию);

2. Эмоциональный фон (отражает отношение человека к происходящей или к уже произошедшей ситуации);

3. Эмоционально-личностные качества (отражают смелость/трусливость личности, оптимизм/пессимизм личности и т. д)

Постепенное развитие эмоциональной сферы формируется на всем этапе дошкольного и школьного периода. Также эмоции имеют свои возрастные особенности.

В. Г. Асеев (1976) утверждает, что ребенок 1–5 лет не может быть самостоятельным в регулировании эмоций, в этом ему помогает взрослый. Учится с помощью родителей осваивать разнообразные психотехнические приемы эмоциональной организации поведения, стабилизации аффективных процессов [4, с. 93].

Младший школьный возраст характеризуется, тем, что в этот период, дети приобретают способность произвольно регулировать свои эмоции. Также это возраст наибольшего эмоционального реагирования, т. е младшие школьники больше склонны эмоциональным переживаниям. Это обусловлено тем, что период с 6–11 лет в первую очередь — глубокие биологические изменения (в центральной нервной системе, в деятельности внутренних

органов, мышечной и костной систем). Так же это изменения образа жизни ребенка, переход в школу, появляются новые цели и задачи. Именно в этом возрасте «оценка» приобретает важное эмоциональное и практическое значение, поэтому младший школьник постоянно находится в эмоциональном напряжении.

П. Н. Шишкоедов (2009) выделяет четыре основные *функции* эмоций в младшем школьном возрасте:

1. Оценка значимости происходящего. Эмоциональное состояние позволяет дать оценку тому, насколько силен раздражитель;

2. Побуждение, мотивация к тем или иным действиям с целью удовлетворить свои потребности или желания. Эмоции проявляются на физиологическом уровне – например, при поступлении гормона адреналина в кровеносную систему. Эмоции представляют собой мотивирующую силу для удовлетворения определенных нужд и потребностей человека;

3. Регуляция деятельности, оценка удавшихся или неудавшихся трудовых действий;

4. Экспрессивная – выражение эмоций в виде мимики, движений, жестов, звуков [59, с. 180 - 200].

У детей этого возраста отмечается высокая эмоциональная впечатлительность, на что-то особенное, необычное и яркое. Скучные же занятия или монотонная работа снижают интерес ребенка и могут способствовать отрицательному отношению к учебе.

Ф. Н. Гоноболин (1973) отмечал, что у детей в возрасте 7–10 лет преобладают положительные эмоции и что дети по своей природе — оптимисты. Много вызывает у них радость и интерес [22, с. 180].

Е. А. Малахова (2016) рассмотрела некоторые особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста [41].

1. Первая особенность заключается в том, что ребенок в этом возрасте склонен к бурному эмоциональному реагированию.

2. Вторая особенность, это сдержанность в выражении негативных эмоции (таких как зависть, недовольство, раздражение), когда ребенок находится в классе. Если радость и смех проявляются открыто, то плач или крик может вызвать осуждение среди сверстников, но это не значит, что, сдерживая отрицательные эмоции, младший школьник умеет владеть своим поведением. Ведь достаточно выражены страх и обида, это проявляется в общении со сверстниками.

3. Третья особенность — ярко выражена мимика и наблюдается богатство в оттенках речи.

4. Четвертая особенность в том, что у ребенка в этом возрасте наблюдается прогресс в развитии эмпатии к другим людям. Способность сопереживать и сверстникам, и взрослым. Младшие школьники учатся понимать чувства другого человека.

5. Пятая особенность заключается в формировании у ребенка моральных качеств (например: ответственность за свою работу, уроки, чувство товарищества, сочувствие к горю). Такие качества формируются, когда слова учителя или взрослого его задевают, и школьник поступает так, а не иначе.

Д.И. Фельдштейн (1988) проводил исследование и показал, что у детей 10–11 лет своеобразное отношение к себе: около 34% мальчиков и 26% девочек относятся к себе полностью отрицательно, а остальные 70% детей отмечают у себя как положительные, так и отрицательные черты. Можно сделать вывод, что детям этого возраста также присущ отрицательный эмоциональный фон [55, с. 35].

Л. В. Выготский (1984) отмечал, что в возрасте с 7–8 лет выявляется обобщенное переживание [14, с. 62-76]. Цепь успехов и неудач, примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к появлению устойчивого аффективного комплекса - чувство неполноценности. Это может исчезнуть со временем, но может и остаться навсегда.

Некоторые аффективные образования подкрепляются событиями и оценками, и фиксируются в структуре личности, влияют на самооценку.

Эмоциональные переживания приобретают новый смысл для ребенка и возникает борьба переживаний. Такое развитие и усложнение в эмоциональной сфере детей младшего школьного возраста приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Внешние события составляют содержание переживаний, эмоциональное представление складывается исходя из ожиданий и логики чувств ребенка. Например, одна и та же отметка «4» у разных детей может вызвать разные эмоции, один будет рад, а другой недоволен. Внутренние переживания влияют на поведение детей и на события, в которых он сам участвует.

Начавшиеся отличия между внешней и внутренней жизни ребенка связаны с изменением структуры его поведения, меняется смысл к своим поступкам- ребенок начинает их оценивать (например то, что хочется сделать и что нужно сделать), в то же время это момент эмоциональный, т. е ребенок исходит из своих эмоциональных переживаний. Благодаря этому утрачивается детская непосредственность, ребенок начинает думать прежде, чем действовать, скрывает свои негативные переживания, но в младшем школьном возрасте частично сохраняется открытость и выплескивание эмоций на сверстников и родителей.

Наблюдения Т. Б. Пискаревой (1998) показывают, что дети младшего школьного возраста легче вербализуют положительные эмоции и понимают свое эмоциональное состояние, возникающее в уже знакомых жизненных ситуациях. Однако негативные эмоции вербализуют не точно, например, многие не отличают страх от удивления, иногда не могут опознать эмоцию вины или описать то, что они чувствуют в данный момент [46, с. 98].

Именно в этом заключается отличие детей в норме и детей с нарушением интеллекта. Учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта проявляют по отношению к другим эмоции, однако не могут опознать и описать даже положительные эмоции: удивление, радость, умиление и т. д. В этом возрасте для детей с нарушением интеллекта

характерным является искажение и не правомерные замены одних эмоций на другие.

В отличие от дошкольников, которым нравится воспринимать только веселые и яркие картинки, у младших школьников в норме появляется способность к сопереживанию. В возрасте от 6–11 лет развивается эмоция восторга к спортсменам или к героям мультфильмов.

Л. М. Митина (1998) выделяет пять основных отрицательных эмоций у младшего школьника [40, с.180]:

1. Стрaдание
2. Гнев
3. Презрение
4. Стыд

По ее мнению, страх – это наиболее опасная и негативная эмоция для этого возраста. Да, иногда страх – это хорошо, выполняет защитную функцию, но для ребенка во время учебы страх появляется из-за замечаний, вызова родителей в школу, контрольных, плохих оценок. Часто такие тревоги не имеют яркого внешнего проявления и вызывают негативные последствия.

Важно отметить, что в младшем школьном возрасте появляется страх смерти. Многие дети задают вопросы по этой теме и ребенку нужно знать, что это обычное явление и, что он в безопасности.

Однако чаще страхи связаны со школой. А. И. Захаров (2004) отмечает, что чаще всего страхи у детей младшего школьного возраста — это не соответствовать социальным ожиданиям и требованиям ближайшего окружения: учителя, сверстников, семьи [28, с. 63].

Т. В. Гузанова (2008) выделила положения, влияющие на развитие школьных страхов у детей в начальной школе:

1. Общая тревожность при нахождении в школе, которая выражается в напряжении, имеющем прямую связь с теми или иными формами включения ребенка в новую ситуацию и условия развития;

2. Переживание социального стресса, в первую очередь в отношении социальных контактов с одноклассниками;

3. Фрустрация потребности в достижении успеха, тормозящая развитие притязаний на успех и достижение высоких результатов;

4. Страх самовыражения — эмоциональное напряжение, связанное с затруднениями самораскрытия, демонстрации своих возможностей;

5. Страх ситуации проверки знаний — переживание тревоги в ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей;

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — тревога по поводу оценки со стороны значимых других, по поводу своих результатов, поступков, идей; из-за боязни возможности негативных оценок;

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, повышающая вероятность деструктивного реагирования на тревожные факторы среды;

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий мотивацию и успешность обучения [28, с. 91–96].

Конечно, не все дети, проявляют реакцию агрессивности и тревожности, требовательного отношения от родителей, многие эмоционально устойчивы и проявляют неуязвимость в сложной ситуации.

Школьные нагрузки: физические, эмоциональные, когнитивные влияют на развитие ребенка в младшем школьном возрасте, и они связаны с возникновением стресса. По данным австрийского психолога Г. Эберлейн, многие дети оказываются переутомленными уже в середине дня, потому что школа это стрессогенный фактор, т. к. на протяжении школьного дня не бывает полного расслабления.

Л. С. Выготский (2000) обращал большое внимание на воспитание эмоций, отмечал, что «ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией. Ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство, и в этом смысле аппарат эмоций является как

бы специально приспособленным тонким орудием, через которое легче всего влиять на поведение» [16, с. 138-144].

В возрасте от шести до десяти лет у ребенка развивается способность самостоятельно контролировать и регулировать свои различные эмоции. Подобная саморегуляция напрямую связана с многочисленными приемами, позволяющими эффективнее влиять на эмоциональное состояние.

Так, в работе А. О. Прохорова (1994) выделены, используемые детьми способы регулирования эмоций: волевые действия; самовнушение; активная (физическая активность, спорт) и пассивная разрядка (сон, слезы); регуляция внимания (отключение — переключение); улучшение общения; анализ ситуации; рационализация; медитация и т. д [47, с. 6-14].

В процессе развития сферы эмоций ребенка младшего школьного возраста особое место занимает явление децентрации, подразумевающее восприятие ребенком окружающей действительности с чужой перспективы. Согласно Г. М. Бреславу (1983), развитие децентрации у детей происходит в трех конкретных направлениях:

1. Расширение круга предметов сопереживания и сочувствия;
2. Опосредствование сочувствия и соучастия социальными принципами и правилами (избирательная и регламентированная помощь другому);
3. Особую роль в возникновении того или иного эмоционального состояния ребенка играет смысл, который он придает данной ситуации. В зависимости от личностных ценностей одно и то же событие у разных людей может вызвать различную реакцию — «резкое противодействие, породить негативные чувства или пройти почти незамеченным» [6, с. 274-276].

Выготский доказал, что самой главной чертой младшего школьника: «Можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка». С этого возраста «мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит “я радуюсь”, “я огорчен”, “я сердит”, “я добрый”, “я злой”, т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных

переживаниях». «Переживание в этом возрасте приобретает смысл и, благодаря этому, у ребенка появляется новое отношение к себе, которое было невозможно до обобщения переживаний». Возникают такие важные новообразования, как самолюбие и самооценка.

Именно в младшем школьном возрасте развивается рефлексия, способность смотреть на свои действия со стороны.

Г. С. Абрамова (2000): «В младшем школьном возрасте происходит важное изменение в жизни ребенка: он овладевает навыками ориентировки в своем внутреннем мире, что становится важнейшим условием для перехода к среднему школьному возрасту» [3, с. 384].

Таким образом, эмоциональная сфера младшего школьного возраста характеризуется:

1. Ярко выраженными эмоциями, мимикой и жестами;
2. Откровенностью в выражении своих эмоциональных переживаний (радость, смех, плач);
3. Готовностью к аффекту страха;
4. Эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроения;
5. Правильной вербализацией и пониманием положительных эмоций, отрицательные не могут в полной мере описать.

Эмоциогенными факторами для учащихся младшего школьного возраста являются не только общение со сверстниками и игры, но и успехи в учебе, оценки, что иногда приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников. Эмоции, как и другие психические процессы развиваются на разных возрастных этапах, в том числе у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

1.3. Современное состояние изучения проблемы понимания и вербализации эмоций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Вопросами изучения проблемы понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались как зарубежные, так и отечественные психологи и на сегодняшний день эта проблема остается актуальной.

С. Д. Забрамная (1996) отмечает, что дети с нарушением интеллекта способны к развитию, хотя оно и осуществляется атипично, замедленно иногда с резкими отклонениями [29, с. 5-18].

Е. В. Семенова (2008) убеждена, что: «Наряду с особенностями позитивных и негативных эмоциональных состояний, присущих нормально развивающимся сверстникам, школьники с нарушением интеллекта имеют общие особенности, характерные для всей категории умственно отсталых в целом, и специфические, проявляющиеся только у них» [53, с 3].

На данный момент используется современная классификация нарушения интеллекта по степени выражения:

1. Легкое (такие дети вполне обучаемы по адаптированной для них программе, уровень развития внимания, памяти, речи, мышления, ниже, чем у нормы, часто нужна организующая помощь)

2. Умеренное (более выражена интеллектуальная недостаточность, хуже ориентируются в пространстве, отзываются на похвалу, к самостоятельной деятельности редко способны)

3. Тяжелое (сильно выражен дефект познавательной деятельности, часто имеет соматические заболевания, иногда нарушена работа опорно-двигательного аппарата)

4. Глубокое (физическое развитие ниже нормы, нарушена эмоционально-волевая сфера, не способны воспринимать речь адекватно, кто-

то более сохранен, а кто-то не способен даже к элементарным эмоциональным откликам)

Как и у нормально развивающегося ребенка, эмоциональное реагирование у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта играет важную роль в регуляции своего поведения и деятельности. Эмоции — это один из аспектов социализации и адаптации ребенка.

Эмоциональное развитие младшего школьника с нарушением интеллекта значительно отстает от нормы:

1. Частое несоответствие эмоциональных реакции на окружающую действительность по содержанию, силе и интенсивности;
2. Оттенки переживаний очень бедны и незрелы;
3. Трудности в вербализации и понимании эмоций, что приводит к неадекватному переживанию.

Все это побуждает к трудностям в воспитании и обучении детей с нарушением интеллекта, возникают сложности в общении с людьми, адаптации в современном обществе.

Несмотря на большой вклад отечественных психологов, до сих пор многие вопросы эмоционального развития (касается особенностей и условий) учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальным нарушением остаются малоизученными.

В частности, незрелость эмоций учащихся младшего школьного возраста обусловлены развитием его мотивов, потребностей и интеллекта.

С. Я. Рубинштейн (1986) утверждала, что чувства ребенка с нарушением интеллекта недостаточно дифференцированы. Обусловлено это тем, что у младших школьников с особенностями остается наличие примитивных потребностей [50, с. 145].

Переживания школьника с нарушением интеллекта примитивны, т. е. испытывает 2 полюса (удовольствие и неудовольствие), тонких оттенков эмоции почти не наблюдается. То же самое утверждали С. С. Ляпидевский (2000) и Б. И. Шостак (1978).

Эмоции таких детей часто неадекватны, например, у одних - это лёгкость переживания серьезных событий, у других это сильная реакция даже на незначительную просьбу.

Отечественные ученые Л. С. Выготский (1991), В. Л. Левин, С. Я. Рубинштейн (1986) утверждают, что дети с нарушением интеллекта развиваются точно так же, как и нормальные, только в своеобразных условиях. Выготским было сформулировано такое понятие, как «социальная ситуация развития». Благодаря ему также была выдвинута идея касательного того, что: «Взаимодействие окружающей среды на ребенка определяется не только характером этой среды, но и индивидуальными особенностями самого субъекта, теми переживаниями, которые у него возникают». Детские переживания, отношение ребенка к окружающей его среде выделялись Л. С. Выготским (1991) как важное звено социальной ситуации развития, способное фокусировать в себе разнообразные влияния внешних и внутренних условий [15, с. 244-268].

Также Выготский (1999) утверждал: «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».

Л. В. Занков (1939) выдвигал следующие умозаключения: «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 ...». Автор акцентирует внимание на том, как такие дети переживают успех и неуспех. Переживание неуспеха – частное событие, поэтому умственно отсталые школьники не придают этому значения. По мнению Занкова, такие дети: нерешительны, вялы и несамостоятельны в деятельности, внушаемы в поведении и играх [31, с. 55].

М. Г. Агавелян (1998), убеждена, что снижение способности у детей с нарушением интеллекта понимать эмоции прочих людей оказывает негативное влияние на взаимоотношения с окружающими [1, с 34].

Как утверждает Т. Ю. Четверикова (2016), трудности в развитии эмоций у детей с нарушением интеллекта усугубляется тем, что многие не посещают школы и большинство таких детей не обучается по специальной программе. В связи с чем, они имеют бедный опыт в общении со сверстниками, это в свою очередь препятствует инкультурации, что важно в развитии эмоциональной сферы [58, с. 116-118].

Вместе с тем, у младших школьников с нарушением интеллекта, отмечается живость эмоций, такие дети очень доверчивы и приветливы, без каких-либо трудностей сменяют своим переживания с одного на иное.

У младших школьников с нарушением интеллекта с трудом формируются высшие чувства (чувство долга, ответственности, совесть и т. д.). Слабость интеллектуальной сферы, её незрелость тормозит развитие таких чувств, но они могут быть воспитаны, если ребенку подобран правильный образовательный маршрут. Также такие дети слабо контролируют свои эмоции, часто не пытаются этого сделать.

Для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта характерно своеобразие формирования эмоциональной сферы: присвоение новых черт, продолжительность, интенсивность, недостаточная дифференцированность их чувств, глубина.

Значимость эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, показана в результатах исследований:

1. Наиболее понятными для учащихся с нарушением интеллекта являются реальные жизненные ситуации. Оказавшись в доступной для понимания ситуации, они способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека, могут прийти на помощь, когда она требуется (В. А. Ворянен).

2. Исследования, направленные на изучение памяти учеников с нарушением интеллекта, позволили увидеть, что в своих пересказах дети не пропускают эмоционально окрашенные фрагменты образца и акцентируют на них внимание, ставят на первый план, воспроизводят с большей выразительностью (Н.К.Тхинь, А.Т.Токомбаева).

3. Также такие дети воспринимают текст с заинтересованностью, выражают свое недовольство к отрицательным героям и симпатизируют положительным.

Установлено, что младшие школьники с нарушением интеллекта плохо соотносят движения персонажа или мимику с внутренним его состоянием. Им недоступны тонкие эмоциональные проявления жестами. Однако Н. И. Кинстлер (2000) утверждает, что: «Дети с нарушениями интеллектуального развития обладают достаточными потенциальными возможностями для формирования у них элементов адекватного восприятия и понимания состояний другого человека по его походке в системе невербальных знаков» [36, с 5].

Младшие школьники с нарушением интеллекта правильно понимают и вербализуют эмоциональное состояние радости или грусти другого человека, или в отношении себя, сложные же эмоции остаются недоступны (ужас, зависть, восторг и т. д)

Еще одним важным фактором изучения эмоционального развития таких школьников является изучение состояния их эмоций в рамках проведения урока, поскольку новый для детей вид деятельности ставит серьезные цели и задачи, а их осуществление имеет прямую связь со способностью переживать различные эмоции. Если до семи лет развитие ребенка осуществлялось благодаря его участию в различных играх, то после вступления в школьный возраст ему приходится существовать в среде с установленными требованиями и программой. Ведущая деятельность ребенка изменяется: игровую заменяет учебная. Сменяются и мотивы, главным мотивом

становится учительские указания. У ребенка с нарушением интеллекта отмечается дезадаптированность в школьном обучении.

В исследовании О.Е. Шаповаловой (2005) указывается, что совершенствование эмоционального развития младших школьников с нарушением интеллекта происходит под воздействием различных видов деятельности [60, с. 60-63]. Исследования О. Е. Шаповаловой [61-70, с 15-20.], Н. Б. Шевченко, Н.И Шевандрина [79, с 512.], направлены на определение эмпатии к другому человеку школьниками с нарушением интеллекта по внешним экспрессивным признакам (мимика, жесты, поза, особенности голоса, интонационные установки).

У школьников с нарушением интеллекта, в частности первоклассников, наблюдается потребность в чувстве покоя, в положительных отношениях с окружающими, в которых наблюдается дефицит, т. к. взрослые (учителя) подавляют их эмоции, это вызывает у них чувство неполноценности, отрицательно реагируют на запреты, это может вызывать агрессию.

Также такие дети испытывают удовольствие от физических потребностей (движений, еды). Младшие школьники с нарушением интеллекта нуждаются в одобрении со стороны окружающих, это помогает им в признании себя.

Р. И. Хасанова (2009) после проведения нескольких тестов уверена, что для объяснения переживаемых человеком эмоций и состояний ребёнок с нарушенным интеллектом нуждается в более реалистичных опорах, т. е. больше ребенок может рассказать и пояснить по сюжетным картинкам. [56, с. 307-314].

Н. Ю. Верхотурова (2011) проводила исследование в целях изучить и понять, каковы существуют особенности реагирования младших школьников, обладающих интеллектуальными нарушениями. В исследовании приняли участие: 71 учащийся второго класса и 73 учащихся четвертого класса, все дети имели «лёгкую степень умственной отсталости». Анализ результатов

показал, что дети младшего школьного возраста успешнее справлялись с заданием на понимание эмоциональных состояний, чем на их вербализацию.

Высокий показатель понимания среди всей выборки младших школьников был продемонстрирован в отношении такой реакции, как «радость». Учащиеся 10 – 11 лет неправильно дифференцировали эмоцию «радости» от эмоций «обиды» и «страха». Также наиболее узнаваемой эмоцией среди всех учащихся был «страх». Однако такие эмоции, как «агрессия», «гнев» и «тревога» вызывают затруднения в понимании, дифференцировке и вербализации у детей всех групп младшего школьного возраста с умственной отсталостью [18, с. 275-282].

Проанализировав специальную литературу, можно сказать, что нарушение понимания и вербализации эмоций у младших школьников с нарушением интеллекта зависит от общей структуры дефекта и индивидуальное проявление отдельной эмоции, определяется своеобразным формированием личности ребенка. Общие характерные нарушения эмоциональной сферы всех младших школьников с нарушением интеллекта проявляются в неустойчивости эмоций, быстрой смены настроения, оттенки переживаний очень бедны и незрелы. Своевременное выявление особенностей понимания и вербализации эмоций детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, окажет положительное влияние в обучении и социализации ребенка.

Выводы по первой главе:

1. Эмоциональная сфера рассматривается, как иерархичная система, а эмоции, как самостоятельный психический процесс и как особое свойство формирования личности.

2. Существует множество определений, что такое «эмоции», но основной мыслью, которых является понимание их, как важного фактора в организации деятельности и адаптации человека в обществе.

3. Разработка проблемы понимания и вербализации эмоций младших школьников осуществлялась, как отечественными психологами, так и зарубежными. Теоретические данные легли в основу изучения этой проблемы.

4. Основными особенностями эмоций младших школьников является: бурное эмоциональное реагирование, выраженная мимика и жесты, в этом возрасте формируются моральные эмоциональные качества.

5. Особенности понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта заключаются: в неустойчивости эмоций, их незрелости, также бедны тонкие оттенки чувств (например агрессия или тревога). Неправильно выражают движения или мимику со своим внутренним состоянием. Им недоступны сложные эмоциональные переживания, а также тонкие эмоциональные проявления жестами.

6. Перечисленные особенности эмоций учащихся с нарушением интеллекта отрицательно сказываются на социализации ребенка, а также влекут за собой неуспеваемость в школьной программе.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Эксперимент по изучению понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта производился на базе МАОУ «Лицей № 11» города Красноярска.

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен следующими факторами:

1. В начальном звене школы обучается достаточное количество детей, что обеспечивает благополучное проведение исследования.
2. Коррекционные классы комплектовались, опираясь на заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школы, что в свою очередь, не допускает возможность грубых ошибок при постановке клинического диагноза «УО» и направлении детей в коррекционные классы.
3. Готовность и заинтересованность педагогического коллектива начального звена и администрации школы к экспериментальной работе, а также положительный настрой на плодотворное сотрудничество.

В исследовании принимали участие 20 учащихся (коррекционных) классов:

В исследовании принимали участие 30 учащихся: 15 учащихся из 2-го класса (в возрасте 8–9 лет), 15 учащихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость» (Приложение 1, таблица 1 – 2 класс, таблица 2 – 4 класс).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. На исследование уходило 20-25 минут. При анализе полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии к каждой методике.

Комплектование экспериментальной выборки для проведения эксперимента проводилось на основании следующих критериев:

1. Соответствие возрастных параметров методикам (дети в возрасте 8-9 лет и 10-11 лет)
2. Схожие нарушения в развитии (диагноз F70 – «Умственная отсталость легкой степени») по заключению ПМПК;
3. Обучение в одной параллели учащихся 2 «А», «Б», «Д», «В», «Л» классов и 4 «А», «Б», «В», «Г», «Д», «Е» классов.

Изучение особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На этапе подготовки к дальнейшему исследованию нами были рассмотрены многочисленные данные детей в возрасте от 6 до 10 лет с нарушением интеллекта: анамнестические и катamnестические, был проведен анализ медицинских карт, личных дел и заключений психолога. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «умственная отсталость» применялся анализ психолого-медико-педагогической документации – протоколов ПМПК. На данном этапе исследования нами была реализована **анкета для учителей по изучению понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.** (анкетный лист представлен в приложении 2).

Целевой направленностью анкеты выступает изучение особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с

нарушением интеллекта. Анкетный лист был разработан нами на основе анкет: Н. Ю. Верхотуровой (2010); Е.С. Кулешовой (2014), Е.И. Изотовой (2003).

1. Первый блок анкеты включал вопросы (1 – 4), ответы на которые позволяли нам получить информацию о:

- Насколько имеются трудности по пониманию и вербализации эмоций у ребенка
- Адекватности выражения эмоций

2. Второй блок состоял из вопросов (5 – 15), ответы на которые позволяли по оценке учителя определить:

- особенности понимания и вербализации эмоций учащихся конкретного возраста с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость».

Целевой направленностью второго блока выступает изучение особенностей понимания и вербализации эмоций, учащихся младшего школьного возраста, это позволило нам получить дополнительную информацию о:

- Трудностях понимания и вербализации эмоций
- Особенности экспрессивного выражения понимания и вербализации эмоций
- Понимание собственных эмоций ребенка и понимание эмоций других людей
- Вербализация собственных эмоций и вербализация эмоций других людей
- Умение правильно согласовывать эмоции с действительностью, согласно контексту ситуации
- Дифференциация эмоций
- Наличие у ребенка знаний и представлений об эмоциях.

3. Третий блок вопросов (16 – 18) направлен на получение информации об организации целенаправленного развития понимания эмоций: реализуются ли в школе мероприятия по улучшению понимания и вербализации эмоций,

использует ли учитель упражнения на уроке на понимание и вербализацию эмоций.

Реализация экспериментального этапа исследования осуществлялась при помощи следующих **методов**: *наблюдение; беседа; эксперимент*. (при помощи валидных и надежных психодиагностических методов, отобранных нами). Согласно итогам данного этапа было выяснено, что к преобладающим показателям, свойственным всем испытуемым, относятся поведенческие отклонения. Они характеризуются трудностями во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, выражении агрессивных форм реакций, импульсивности и склонности к конфликтам.

Метод *наблюдения* имел особую роль в процессе исследования. Наблюдение за детьми осуществлялось во время уроков и на переменах, во время занятий со школьным психологом. Использование метода наблюдения позволило наиболее точно, объективно оценивать результаты проведенного исследования.

Метод *беседы* позволил нам установить доброжелательный эмоциональный контакт с ребенком, сформировать у него позитивное отношение к исследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком и включала в себя как обязательные вопросы, так и вопросы, поддерживающие беседу. Как подчеркивал Л. С. Выготский информация, полученная во время бесед с самим ребенком должна учитываться именно как мнение, а не как готовые выводы, не требующие экспериментальной проверки. [15, с. 271] Именно поэтому наличие четкого плана в сочетании с вариативной постановкой вопросов дали возможность максимальной реализации диагностической ценности метода беседы.

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием следующих психодиагностических методик:

1. Методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157]
2. Методика «Домики» О. А. Орехова (2002) [44, с. 70]

3. Методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (2008) [24, с. 59]

1. Методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157]

Целевой направленностью методики является выявление уровня знаний основных эмоций на основе распознавания различных эмоциональных состояний человека с помощью пиктограмм.

В нашем исследовании с помощью данной методики мы смогли определить особенности понимания и вербализации эмоций и особенности экспрессивного выражения понимания и вербализации эмоций.

Процедура обследования заключается в индивидуальном исследовании. Суть эксперимента в том, что на бланке изображены мимические маски, отображающие различные эмоциональные состояния. Ребенок должен соотнести то, что он чувствует в данный момент с маской, которая, по его мнению, больше всего ему подходит. Так же следует уточнить, насколько выражено эмоциональное состояние младшего школьника: а – выражено несколько больше других, б – выражено сильно, в – выражено заметно сильно. Для того, чтобы обработать итоговые результаты, необходимо использовать ключ методики. В нём содержатся пронумерованные маски с соответствующими им эмоциональными состояниями.

Вариант инструкции: «На листе изображены девять масок. На этих масках — эмоции. Ребенку следует задать вопрос о том, какие эмоции изобразил художник? Ему может помочь список эмоций (их можно проговорить в хаотичном порядке) и ребенку следует подписать под каждой маской ту эмоцию, которую она отражает».

Обработанные результаты записываются в протокол наблюдения. В конце методики осуществляется подсчет эмоций и конвертирование результатов в соответствующие им баллы.

Параметры: понимание эмоций, дифференциация, и вербализация эмоций.

Баллы за тестирование:

6-9 правильно узнанных эмоций — 2 балла (хорошо понимает и вербализует эмоции);

3-5 правильно узнанных эмоций — 1 балл (недостаточно хорошо понимает эмоции);

0-3 правильно узнанных эмоций — 0 баллов (не понимает и плохо вербализует эмоции).

На основании количественного и качественного анализа осуществлялась интерпретация результатов исследования, по оценке эмоциональных состояний младших школьников с нарушением интеллекта. (Приложение 3)

Проективная методика «Домики» О. А. Ореховой (2002) [38, с 70]

Целевой направленностью методики является диагностика эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза. Процедура предполагает раскрашивание домиков, т. е. ребенок отмечает определённым цветом эмоции и состояния, которые он способен ощущать при контакте с людьми: со сверстниками, родственниками, психологом и учителями. Обработка результатов данной методики дала нам возможность найти те виды деятельности, применяемые в рамках учебного процесса, которые вполне могут быть использованы для регуляции и коррекции его эмоциональных состояний. Материал включает: лист ответов, шесть цветных карандашей: синий, красный, желтый, зеленый, коричневый, черный.

Процедура исследования состоит из трех заданий по раскрашиванию и занимает около 20 минут. Примерный вариант инструкции: задание №1 – это дорожка из шести прямоугольников. «Нужно выбрать тот карандаш, который вам приятен больше всего и раскрасьте первый прямоугольник. Отложите этот карандаш в сторону. Посмотрите на оставшиеся карандаши. Какой из них вам

больше нравится? Раскрасьте им второй прямоугольник. Отложите карандаш в сторону. Посмотрите на оставшиеся карандаши. Есть ли среди них еще карандаш, цвет которого нравится вам больше остальных? Возьмите его и раскрасьте следующий прямоугольник и т.д.» Таким образом нужно раскрасить все шесть прямоугольников. Необходимо проследить, чтобы раскрашивание происходило слева направо.

Задание № 2 можно предложить выполнять следующим образом «Перед вами домики, их целая улица. В них живут разные хозяева – наши чувства. Я буду называть кто живет в каждом домике, а вы подберете к ним подходящий цвет и раскрасьте. Можно раскрашивать тем цветом, который, по-вашему, подходит. Домиков много, их хозяева могут отличаться и могут быть похожими, а значит, и цвет может быть похожим. Список слов: счастье, горе, справедливость, обида, дружба, ссора, доброта, злоба, скука, восхищение.

Задание № 3. В этих домиках живем мы. Мы делаем что-то особенное, и в зависимости от этого нужно домик раскрасить в свой подходящий цвет. В первом домике живет твоя душа. Какой цвет ей подходит? Раскрасьте. Обозначения домиков (примерное): 2 – твое настроение, когда ты идешь в детский сад, 3 – твое настроение на занятии, на котором вы танцуете, 4 – твое настроение на занятии, на котором вы рисуете, 5 – твое настроение на занятии, на котором учитеесь считать, 6 – твое настроение, когда ты разговариваешь с хореографом, 7 – твое настроение, когда ты общаешься с другими детьми группы, 8 – твое настроение, когда ты находишься дома, 9 – твое настроение, когда ты танцуешь для зрителей, 10 – придумайте сами, кто живет и что делает в этом домике.

Обработка и анализ результатов исследования заносятся в протокол наблюдения. Процедура обработки начинается с задания №1. Вычисляется вегетативный коэффициент по формуле:

$$VK = (18 - \text{место красного цвета} - \text{место синего цвета}) / (18 - \text{место синего цвета} - \text{место зеленого цвета})$$

Вегетативный коэффициент характеризует энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению. Его значение изменяется от 0,2 до 5 баллов. Энергетический показатель интерпретируется следующим образом: 0 – 0,5 – хроническое переутомление; 0,51 – 0,91 – компенсируемое состояние усталости, необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха; 0,92 – 1,9 – оптимальная работоспособность, ребенок отличается бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Свыше 2,0 – перевозбуждение. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, а иногда и снижение нагрузки.

Далее рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Определенный порядок цветов (34251607) – аутогенная норма – является индикатором психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения (СО) сначала вычисляется разность между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета. Затем разности (абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. Значение СО отражает преобладающее настроение ребенка. Числовые значения СО интерпретируются следующим образом:

Больше 20 – преобладание отрицательных эмоций. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно.

10 – 18 – эмоциональное состояние в норме. Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.

Менее 10 – Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

Задание №2 характеризует сферу социальных эмоций. Здесь надо оценить степень дифференциации эмоций – в норме позитивные чувства ребенок раскрашивает основными цветами, негативные – коричневым и черным. Слабая или недостаточная дифференциация указывает на

деформацию в тех или иных блоках личностных отношений или на то, что ребенок не понимает значение эмоций.

В задании №3 отражено эмоциональное отношение ребенка к себе, к деятельности, воспитателю и к сверстникам. При наличии проблем в какой-то сфере, ребенок раскрашивает именно эти домики коричневым или черным цветом. (Приложение 4)

Проективная методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (2008) [24, с 59]

Целевой направленностью данной методики является определение уровня умений дифференциации и вербализации эмоциональных состояний незнакомых (чужих) людей.

Оборудование, материалы: стенд или стенды с фотографиями лиц, групп лиц, занятых различными видами деятельности и находящихся в различных эмоциональных состояниях. Все фотографии пронумерованы.

Параметры: адекватная и неадекватная дифференциация эмоций незнакомых людей на картинках.

Инструкция. Мы с вами оказались посетителями фотовыставки. Мы очень внимательные и благодарные зрители. Скажи, пожалуйста, на каких фотографиях ты видишь человека (или людей), испытывающих (испытывающего) радость? А грусть? Испуг?..

Обработка результатов:

Эксперт выводит баллы, оценивающие уровень способности к дифференциации эмоций незнакомых людей.

Адекватная дифференциация 6-9 эмоций — 2 балла.

Адекватная дифференциация 3-5 эмоций — 1 балл.

Дифференциация 1-2 эмоций или неадекватная дифференциация эмоций — 0 баллов.

Обработка и анализ результатов исследования заносятся в протокол наблюдения.

На заключительном этапе исследования нами были интерпретированы полученные данные, а затем проанализированы количественные и качественные результаты исследования.

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: *наблюдение, беседа, эксперимент*. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста нами использованы: методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина, методика «Домики» О. А. Орехова, методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (Приложение 5)

2.2. Особенности понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Эмоциональное развитие младшего школьника является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания, его различных сторон. На основе эмоционального опыта у детей развивается социальная восприимчивость, то есть способность понимать и учитывать не только свои эмоции и желания, но и эмоции других.

Цель взрослых – помочь ребёнку разобраться с основными трудностями в понимании и вербализации эмоций, понимать чувства других людей, сочувствовать им, адекватно реагировать в сложных ситуациях, находить выход из конфликта, то есть научить детей умению управлять своими эмоциями. Так же важно то, как оценивает эмоциональное развитие ребенка его классный руководитель.

Для изучения особенностей понимания и вербализации эмоций младших школьников с нарушением интеллекта нами было реализовано анкетирование

учителей. Данные, полученные в результате обработки анкетных листов показывают, что:

1. По мнению педагогов, у 4 (40%) учащихся 2 класса часто возникают трудности при понимании эмоций. У 4 (40%) учащихся 2 класса иногда возникают трудности при понимании и вербализации эмоций. У оставшихся 2 (20%) учеников не возникает трудностей в понимании и вербализации эмоций, как своих, так и эмоций других людей.

У 2 (20%) учащихся 4 класса, по мнению учителя, часто возникают трудности в способности понимать и учитывать не только свои эмоции и, но и эмоции других. У 8 (80%) учеников иногда возникают трудности в понимании и вербализации эмоций. 2 (20%) школьника не испытывают трудностей при выполнении упражнений на эмоциональное развитие, дети правильно согласовывают эмоции с действительностью, согласно контексту ситуации, понимают и адекватно реагируют на ошибки, это свидетельствует об адекватном эмоциональном развитии.

В таблице 1 представлены сравнительные результаты среди учащихся 2 и 4 классов анкетирования учителей по выявлению возникновения трудностей в понимании и вербализации собственных эмоций.

Таблица 1. Результаты анкетирования учителей по выявлению возникновения трудностей в понимании и вербализации собственных эмоций

Параметр	Частота возникновения трудностей					
	Часто возникают (n=15)		Иногда возникают (n=15)		Не возникают (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
2 класс	6	40	6	40	3	20
4 класс	3	20	9	60	3	20

Согласно данным, приведенным в таблице, у 6 (40%) школьников из 2 класса и у 3 (20%) школьников из 4 класса зачастую возникают трудности в понимании и вербализации эмоций, у 6 (40%) детей из 2 класса и у 9 (60%) детей из 4 класса лишь иногда возникают трудности в понимании и вербализации эмоций, оставшиеся 3 (20%) учеников из 2 класса и 3 (20%) учеников из 4 класса не имеют трудностей в понимании и вербализации эмоций. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что понимание и вербализация эмоций учащихся 4 класса развиты на более высоком уровне, чем у учащихся 2 класса.

2. По мнению педагогов, у 5 учащихся (30%) из 2 класса низкий уровень дифференциации эмоций – слабая или недостаточная дифференциация эмоций указывает на деформацию в тех или иных блоках личностных отношений. У 7 (50%) учеников средний уровень дифференциации эмоций. У 3 (20%) школьников высокий уровень дифференциации эмоций.

30 % учащихся из 2 класса и 20% учащихся из 4 класса имеют низкий уровень дифференциации эмоций, следовательно, у этих детей недостаточный уровень эмоциональной адаптации. Ребенок с низким базисным уровнем дифференциации может утратить когнитивное функционирование даже при небольшой тревоге. Нужно отметить, что чем выше тревога, тем в большей мере поведение становится автоматическим или инстинктивным. Степень дифференцированности будет определяться тем, в какой мере человек в состоянии различать свои эмоции. Чем меньше уровень дифференциации у человека, тем менее он способен делать такие различия (Bowen 1976).

50% обучающихся 2 класса и 40% обучающихся 4 класса имеют средний уровень дифференциации эмоций. Следовательно – это дети с частичной адаптацией – чаще нуждаются в краткосрочной оперативной помощи со стороны психолога.

Высокий уровень дифференциации эмоций сохраняют 20% учеников 2 класса и 40% учеников 4 класса. Чувство «Я» у них достаточно развито, в

большинстве случаев эти дети сохраняют способность разделять эмоции и мыслительные процессы.

Результаты анкетирования учителей по выявлению особенностей дифференциации эмоций, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня дифференциации эмоций, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Параметр Класс	Определение уровня дифференциации эмоций, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта					
	Низкий (n=15)		Средний (n=15)		Высокий (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
2 класс	4	30	8	50	3	20
4 класс	3	20	6	40	6	40

Приведенные в таблице 2 данные позволили нам определить, что по мнению педагогов, из числа всех учеников, которые участвовали в исследовании, 7 (25%) имеют низкий уровень дифференциации эмоций, в связи с тем, что у этих школьников трудности в понимании и вербализации эмоций. Дети с низким уровнем эмоционального интеллекта не способны четко понимать, какую эмоцию они испытывают в той или иной момент, может путать эмоции между собой (думает, что он грустит, когда на самом деле он злится), затрудняется выразить эмоцию словами, плохо замечает изменения своего состояния, а также редко задумывается о том, каким образом испытываемая эмоция может отразиться на его поведении.

У 14 (45%) учеников средний уровень дифференциации эмоций. У 9 (30%) школьников высокий уровень дифференциации эмоций. Анализ показал, что количество детей во 2 классе с высоким уровнем

дифференциации эмоций ниже, чем в 4 классе. Следовательно, с возрастом происходит увеличение степени дифференциации эмоций.

3. У 5 (15%) учащихся экспериментального исследования, не возникает трудностей в понимании и вербализации эмоций других людей. И у 25 (85%) участников эксперимента возникают трудности в понимании и вербализации эмоций других людей. Не все учащиеся способны распознавать эмоциональные состояния. Также школьники не всегда обращают внимание на эмоциональное содержание мимики и жестов.

В таблице 3 представлены результаты анкетирования учителей по выявлению возникновения трудностей в понимании и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Таблица 3. Результаты анкетирования учителей по выявлению возникновения трудностей в понимании и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Уровень Класс	Частота возникновения трудностей					
	Часто возникают (n=15)		Иногда возникают (n=15)		Не возникают (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
2 класс	8	50	6	40	1	10
4 класс	4	30	8	50	3	20

Согласно данным, приведенным в таблице 3, можем наблюдать следующее: 8 (50%) учеников из 2 класса и 4 (30%) учеников 4 класса часто возникают трудности в понимании и вербализации эмоций других людей – это говорит о том, что у детей восприятие эмоций другого человека поверхностное, нечеткое. Образы эмоциональных состояний не закреплены в слове. Иногда возникают трудности в понимании и вербализации эмоций других людей у 6 (40%) учащихся 2 класса и 8 (50%) учащихся 4 класса. Это имеет прямую связь с особенностями развития их эмоциональной сферы:

эмоции детей с интеллектуальными проблемами плохо различимы, наблюдаются проблемы с контролем проявления эмоций.

Данные, полученные нами в результате анкетирования для учителей позволили нам наиболее глубоко понять какие особенности понимания и вербализации эмоций преобладают у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Эмоциональное развитие младших школьников требует особого внимания и своевременной комплексной коррекционной работы над ним еще на ранних этапах его формирования.

Использование методики **«Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006)** [62, с. 68], позволило нам выявить уровень знаний основных эмоций на основе распознавания различных эмоциональных состояний человека с помощью пиктограмм. Особенности экспрессивного выражения понимания и вербализации эмоций.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения уровня понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006)

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Высокий	3	20	4	30
Средний	8	50	10	70
Низкий	4	30	1	10

Исходя из данных, представленных в таблице 4, нам стало известно, что из числа всех участников исследования у 7 (25%) школьников преобладает высокий уровень понимания и вербализации эмоций. 18 (55%) детей со

средним уровнем понимания и вербализации эмоций и 5 (20%) с низким уровнем понимания и вербализации эмоций.

Таким образом, 3 (20%) учащихся из 2 класса успешно справились с заданием на понимание и вербализацию эмоций. При выполнении задания, дети показали самый высокий результат по узнаванию таких эмоций как: «радость», «грусть», «обида», «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «зависть».

Низкий уровень показали 4 (30%) учащихся из 2 класса. Участники эксперимента правильно назвали лишь такие эмоции как: «грусть» и «радость». В остальных случаях допустили ошибки в узнавании таких эмоций как: «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «зависть» или вовсе отказывались называть эти эмоции. Первопричиной трудностей оказалась неосведомлённость касательно их названий и основных отличительных признаков внешнего выражения эмоциональных реакций.

Из данных, представленных в таблице видно, что среди учащихся 4 класса отмечается низкий уровень понимания и вербализации эмоций лишь у 1 ребенка (10%). Средний уровень имеют 10 (70%) учеников, что свидетельствует о том, что в процессе естественного развития, дети учатся понимать и вербализировать свои эмоции, но с небольшими затруднениями. За «агрессию» принимали эмоциональные реакции «тревоги», «страха», «волнения». 5 (30%) школьника, не имеют трудностей в понимании и вербализации собственных эмоций. Учащиеся правильно показали и интерпретировали каждую эмоцию.

Сравнительные количественные результаты исследования понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

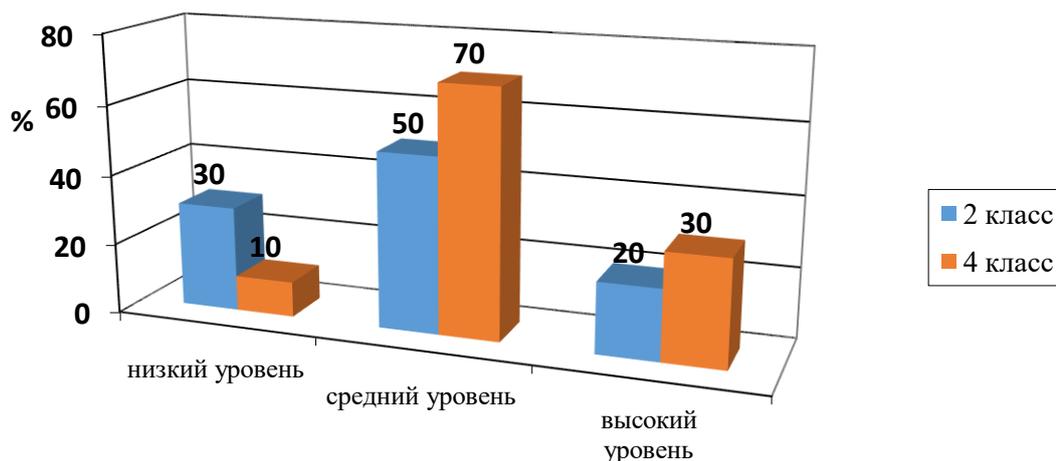


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты исследования понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006)

Из приведенной гистограммы можем наблюдать, что уровень понимания и вербализации эмоции в 4 классе выше, нежели во 2. Во втором классе 30% детей имеют низкий уровень понимания и вербализации эмоций, в то время как в 4 классе низкий уровень понимания и вербализации эмоций имеет лишь один учащийся. У 50% учащихся 2 класса выявлен средний уровень понимания эмоций, а среди учащихся 4 класса 70%. Это свидетельствует о том, что у детей недостаточно развит эмоциональный интеллект. Дети называют эмоции, но затрудняются их объяснить. Наблюдаются затруднение в понимании эмоциональных реакции «агрессии», «зависти», «волнения», «тревоги». Высокий уровень понимания и вербализации эмоций наблюдается у 20% учащихся 2 класса и у 30% учащихся 4 класса.

Проанализируем результаты исследования по методике «Домики» О. А. Орехова (2002) [44, с. 262]. Методика разработана О.А.Ореховой и позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций

социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций, а также выявить степень дифференциации социальных эмоций и уровень эмоциональной адаптации.

Данная методика позволила нам получить подробную информацию об уровне дифференциации эмоций младших школьников с интеллектуальными нарушениями (проблематичность в различении эмоций указывает на деформацию в определённых участках личностных отношений).

В таблице 5 представлены результаты изучения уровня дифференциаций эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Таблица 5. Результаты изучения уровня дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Домики» О. А. Орехова (2002)

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Высокий	3	20	8	50
Средний	8	50	4	30
Низкий	4	30	3	20

В результате данной методики мы выяснили, что среди всех участников исследования высокий уровень дифференциации эмоций у 11 (35%) школьников, средний у 12 (40%) детей, это говорит о частичном уровне эмоциональной адаптации. Низкий уровень наблюдается у 7 (25%) учеников, это обуславливается недостаточным уровнем эмоциональной адаптации, слабое различение и единообразный спектр эмоциональных проявлений, скудные оттенки ли переживаний или их полное отсутствие, слабость мотивов, непосредственные реакции на оказывающие воздействия раздражители.

Подробные результаты представлены в таблице 5. Из полученных данных можем наблюдать, что у 3 (20%) учеников из 2 класса и у 8 (50%) учеников из 4 класса преобладает высокий уровень дифференциации эмоций. Средний уровень наблюдается у 8 (50%) учеников из 2 класса и 4 (30%) из 4

класса. Дети с частичной адаптацией – чаще нуждаются в краткосрочной оперативной помощи со стороны психолога. Низкий уровень у 3 (30%) учащихся из 2 класса и у 3 (20%) учащихся из 4 класса. Низкий уровень выступает индикатором неблагоприятного развития личности. Недоразвитие эмоциональной сферы, в частности дифференциации эмоций усугубляет слабую психическую активность, недостаточность интереса к окружающему, отсутствие инициативы, примитивности в эмоциях, т.е. ребенок испытывает только или удовольствие, или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний у него не будет.

Сравнительные количественные результаты исследования уровня дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис. 2).

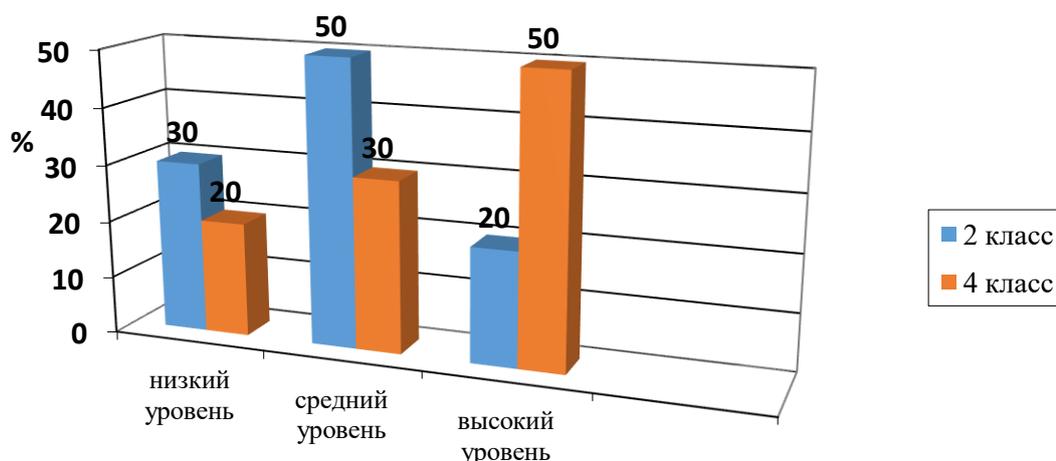


Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты изучения уровня дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Домики» О. А. Орехова (2002).

На гистограмме 2 представлены следующие результаты: учеников 2 класса с низким показателем уровня дифференциации эмоций 30%, со средним 50%, с высоким 20%, это говорит о том, что у детей, в большей степени, уровень дифференциации эмоций совершенно не соответствует

норме, что требует в дальнейшем коррекции. Воспроизведение эмоций осложняется неумением идентифицировать некоторые из них. Дети находят проблематичным выразить и описать свои эмоциональные переживания и соотнести их с имеющимися в речевом обиходе понятиями. Они используют исключительно отдельные слова, в ряде случаев применяя их в грамматических категориях, несоответствующих их нормированности. В 4 классе низкий уровень дифференциации эмоций выявлен у 20% учащихся. Средний уровень у 30% и высокий уровень у 50% школьников. Это говорит о том, что с возрастом дети с нарушением интеллекта лучше дифференцируют эмоции.

Результаты изучения понимания и вербализации эмоций других людей учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлены в таблице 6.

Таблица 7. Результаты изучения понимания и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Фотовыставка» Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова (2008)

Класс \ Уровень	2 класс (n=15)		4 класс (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Высокий	3	20	4	30
Средний	8	50	8	50
Низкий	4	30	3	20

По полученным данным, приведенным в таблице 7, можно судить об уровне дифференциации и вербализации эмоциональных состояний незнакомых (чужих) людей младших школьников с нарушением интеллекта. Низкий уровень понимания и вербализации эмоций других людей среди всех участников исследования у 7 (25%) учащихся, что является неадекватным показателем и свидетельствует нам о снижении способности к пониманию

эмоциональных состояний людей по фотографиям и картинкам у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

С высоким показателем выявлено 7 (25%) детей, со средним уровнем 16 (50%) школьников. Высокий уровень указывает на адекватное понимание, вербализацию и дифференциацию эмоций окружающих людей.

Среди учеников 2 класса 4 (30%) детей неправильно узнают тонкие переживания, сводя их к более простым; с трудом выделяют мимические и особенно пантомимические признаки. Средний уровень понимания и вербализации эмоций чужих людей у 8 (50%) школьников, высокий уровень у 3 (20%) учеников.

В 4 классе следующие показатели: 4 (30%) школьников с высоким уровнем понимания и вербализации чужих эмоций, что свидетельствует о достаточной способности школьников к пониманию эмоциональных состояний других людей на основе их мимики и пантомимики, об их умении распознавать и соотносить выразительные движения лица на графических изображениях. Средний уровень у 8 (50%) ребят, учащиеся легче узнают те эмоции героев, которые часто переживают сами. Низкий уровень выявлен у 3 (20%) детей.

Сравнительные количественные результаты исследования понимания и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис. 3).

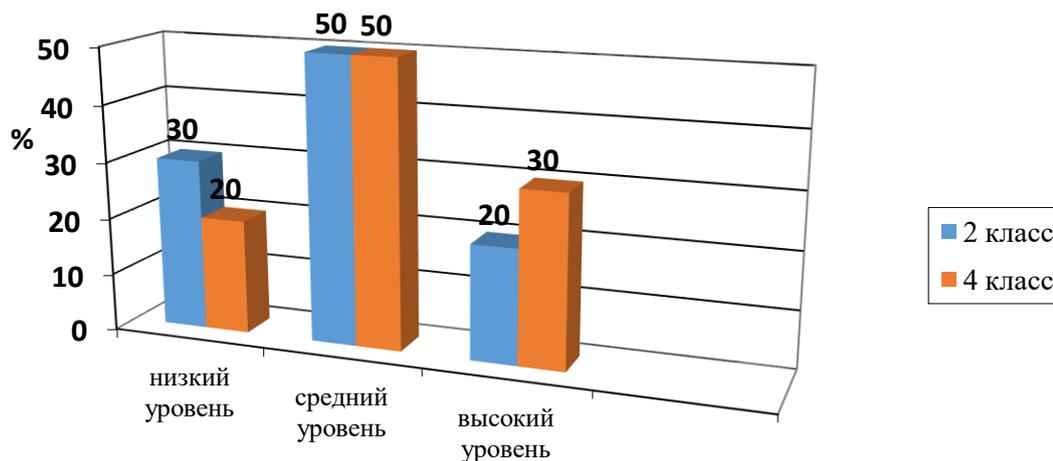


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты изучения понимания и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Фотовыставка» Т.М. Грабенко И.А. Михаленкова (2008)

На гистограмме 3 представлены следующие данные: у детей из 2 класса 30% низкий уровень понимания и вербализации эмоций окружающих людей. Средний уровень у 50% детей, высокий уровень наблюдается у 20% школьников. Это свидетельствует о том, что большая часть детей в эмоциональной сфере развивается неправильно.

В 4 классе с низким уровнем понимания и вербализацией эмоций других людей 20% детей, со средним 50% учащихся, с высоким уровнем 30% школьников. Полученные результаты указывают на особенности развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальными проблемами, отмечается низкий уровень определения эмоциональных состояний людей на различных изображениях. Испытуемые находят затруднительным одновременно применять средства мимики и пантомимики в целях наиболее точно выразить состояние, испытываемое персонажем.

Таким образом, по окончании экспериментального исследования мы можем сделать вывод о том, что у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта имеются затруднения в понимании, вербализации и

дифференцировке эмоций. В большинстве своем дети смешивают сходные эмоции, при их воспроизведении оставляют без внимания возможности мимического проявления. Своевременное выявление и коррекция особенностей понимания и вербализации эмоций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта окажут положительное влияние на их воспитание и обучение.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование проведено на базе МАОУ «Лицей № 11» города Красноярска. В обследовании принимали участие 20 учащихся (коррекционных) классов: 10 учащихся в возрасте 8 – 9 лет и 10 учащихся в возрасте 10 – 11 лет с диагнозом F70 – «Легкая умственная отсталость». Также в исследование были привлечены педагоги параллелей 2 и 4 классов.

2. С целью изучения особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были использованы следующие методики: Методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157]; Методика «Домики» О. А. Орехова (2002) [44, с. 70]; Методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (2008) [24, с. 59].

3. По результатам анкетирования для учителей по изучению понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта итогом явилось, что у 6 учеников из 2 класса и у 3 учеников из 4 класса зачастую возникают трудности в понимании и

вербализации эмоций. 16 детей из каждого класса иногда сталкиваются с трудностями в понимании и вербализации собственных эмоций. Остальные 3 ученика из 2 класса и 3 ученика из 4 класса не имеют трудностей. 6 учащихся из 2 класса и 3 учащихся из 4 класса имеют низкий уровень дифференциации эмоции. 8 обучающихся из 2 класса и 6 обучающихся 4 класса имеют средний уровень дифференциации эмоций. Высокий уровень дифференциации эмоций сохраняют 3 ученика из 2 класса и 4 ученика из 4 класса, в большинстве случаев эти дети сохраняют способность разделять эмоции и мыслительные процессы. 6 учеников из 2 класса и 3 учеников из 4 класса часто испытывают трудности в понимании и вербализации эмоций других людей – это говорит о том, что у детей восприятие эмоций другого человека поверхностное, нечеткое. Иногда возникают трудности в понимании и вербализации эмоций других людей у 9 учащихся из 2 класса и у 6 учащихся из 4 класса. Не возникает трудностей у 3 учащихся 2 и 4 класса.

4. По результатам проведения методики «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» 3 ученика из 2 класса и 4 учеников из 4 класса имеют высокий уровень понимания и вербализации эмоций. Средний уровень понимания эмоций имеют 8 учеников из 2 класса и 10 учеников из 4 класса. Низкий уровень имеют 4 школьника из 2 класса и 1 ученик из 4 класса. Уровень понимания и вербализации эмоции в 4 классе выше, нежели во 2.

5. По окончании проведения методики «Домики» нам стало известно, что во 2 классе у 3 детей и в 4 классе у 8 детей уровень дифференциации эмоций высокий. Средний уровень имеют 8 учащихся из 2 класса и 4 учащихся из 4 класса. Низкий уровень дифференциации эмоций у 4 детей со 2 класса и у 3 детей 4 класса. Учащиеся затрудняются обозначать и идентифицировать эмоции, использовать соответствующие понятия в устной речи. Детям данной группы не свойственно применять адекватное цветовое решение. Почти полное совпадение цветовой гаммы разных рисунков затрудняет психолога. В большинстве случаев дети использовали темные цвета в тесте.

6. По окончании проведения методики «Фотовыставка», мы можем наблюдать, что во 2 классе 3 учащихся имеют высокий уровень понимания и вербализации эмоций окружающих людей, средний уровень у 8 учеников, низкий уровень у 4 детей. В 4 классе у 4 учеников преобладает высокий уровень понимания и вербализации эмоций других людей, средний уровень был выявлен также у 8 школьников, низкий уровень у 3 учеников.

7. Полученные результаты в ходе исследования подтверждают мнения ученых о том, что учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта испытывают трудности в понимании и вербализации эмоций. (С. Я. Рубинштейн, 1986; М. Г. Агавелян 1998; Л. В. Занков, 1939; С. С. Ляпидевский, 2000). Исходя из этого, мы сделали вывод, что эмоции младших школьников требуют особого внимания и своевременной коррекции.

ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ ПОНИМАНИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

3.1. Научно-методические подходы к коррекции эмоций, учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Результаты проведенного исследования говорят о низком уровне развития эмоциональной идентификации, что затрудняет младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями понимание и вербализацию своих эмоций и эмоций других людей. По наблюдениям педагога дети не умеют конструктивно выражать свои эмоции, что затрудняет их коммуникации в классе. Эти факты свидетельствуют о необходимости развития эмоций детей с нарушением интеллекта, а именно целенаправленном коррекционно – развивающем воздействии на эмоциональную сферу.

Психологическая коррекция (психокоррекция) – это один из видов психологической помощи; это деятельность, направленная на исправление индивидуальных особенностей психологического развития личности, не соответствующих модели, принятой социумом, как оптимальную, с помощью специальных средств психологического воздействия; направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям. [45, с 57]

По мере развития практической психологии понятие «коррекция» стало все шире использоваться в возрастной психологии и клинической психологии не только применительно к детям с проблемами в развитии, но и к детям с нормальным психическим и физическим развитием. [43, с. 165]

В современной психологии можно выделить несколько основных подходов к коррекции эмоциональной сферы детей, на основе которых

разрабатываются коррекционные программы [57]. Это техники психодинамического подхода (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Клейн и др.) и гуманистической психологии (К. Роджерс), поведенческий подход, основанный на идеях бихевиоризма (Б. Скиннер, Т. Халл, А. Бандура и др.), и деятельностный подход, представленный в русле теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн) [34]. Поскольку причины нарушений связываются с нарушением ведущего вида деятельности, очень важна роль деятельностного подхода [63]. Коррекционная работа строится с учетом ведущего вида деятельности в данном возрасте – младшем школьном, а также с учетом продуктивных видов деятельности (изобразительная деятельность и др.) [65]

В работах Л. В. Занкова (1939), Г. М. Дульнева (1969), В. И. Лубовского (1989), В. Г. Петровой (2002) выдвинут и обоснован принцип коррекционно-развивающей направленности психолого-педагогического процесса в работе с детьми с нарушением интеллекта. Психолого-педагогическое воздействие должно быть направлено на развитие эмоциональной сферы, исправление дефектов, актуализацию компенсаторного фонда. Важно не просто исправлять отдельные нарушения различных психических функций, но готовить школьников к адаптации в обществе. Характерной чертой принципа коррекционной направленности является систематичность, проявляющаяся в единстве и согласованности медицинского, педагогического и психологического воздействия на эмоциональное развитие. [35, с.247]

В работах А. С. Белкина (2000), И. Г. Еременко (1985), Я. Л. Коломинского (1988), Ж. И. Намазбаевой (1971), В. Г. Петровой (2002) и других специалистов показаны возможности реализации принципа коррекционно-развивающей направленности психолого-педагогического процесса относительно эмоциональной сферы учащихся с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее воздействие на эмоциональную сферу детей с нарушением интеллекта должно охватывать исправление имеющихся дефектов и профилактику их возникновения, развитие всех

важнейших параметров эмоциональной сферы, а также максимальную актуализацию компенсаторного фонда, связанного с активизирующим, побуждающим к действию компонентом эмоционального начала. [64, с.287]

По мнению О. Е. Шаповаловой [61] – теоретические исследования и обобщение опыта педагогической практики показывает, что проблема коррекции и развития эмоциональной сферы учащихся с нарушением интеллекта не может быть решена с помощью кратковременного воздействия. Это длительный и трудоемкий процесс, который охватывает весь период обучения детей. Коррекционная работа должна строиться на следующих принципах: коррекционно-развивающей направленности; индивидуального и дифференцированного подхода; комплексного психолого-педагогического воздействия.

При осуществлении психолого-педагогической коррекции на эмоциональную сферу предполагается учет общего, особенного и единичного в развитии этого компонента психики учащихся с нарушением интеллекта. Под общим понимается совокупность особенностей эмоциональной сферы присущая учащимся младшего школьного возраста. Особенное – объединяет черты, характерные для определенной клинической группы. Единичное отражает своеобразие эмоционального развития конкретного ребенка, которое при нарушении интеллекта также глубоко индивидуально, как и в норме. О. Е. Шаповалова [61]. – говорит, что принцип индивидуального и дифференцированного подхода обуславливает необходимость повторения основных этапов психолого-педагогической коррекции эмоционального развития умственно отсталых школьников (диагностического и развивающего).

Диагностический блок отвечает за изучение индивидуальных особенностей учащегося, анализ факторов, способствующих его эмоциональному неблагополучию, взаимодействие эмоциональной сферы с другими сторонами психики.

С. Д. Забрамная [30]. – отмечает, что диагностика эмоций школьников с нарушением интеллекта даёт возможность удостовериться в степени эмоционального развития младшего школьника. В свою очередь это обстоятельство позволяет выявить патологические черты отдельных аномалий. Диагностическая процедура позволяет обнаружить индивидуально-психологические особенности ребенка, чтобы в дальнейшем обеспечить дифференцированную и развивающую коррекцию и дать оценку коррекционной динамике.

Таким образом, исходя из принципов психолого-педагогической коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта содержание коррекции включает в себя три блока:

1. **Диагностический.** Данный блок включает в себя изучение уровня понимания эмоций и их вербализации.
2. **Развивающий.** Включает в себя направления работы, обеспечивающие реалистичность эмоций.
3. **Психокоррекционный.** Представляет собой направленность на психолого-педагогическую коррекцию эмоций субъектов психологического сопровождения.

Педагогу следует научить ребенка понимать эмоции, уметь дифференцировать их, учить адекватно реагировать на ситуацию. Необходимо понимать, что для младшего школьника важно обеспечить наиболее благоприятные условия межличностного взаимодействия с окружающими.

Таким образом, анализ теоретических источников показывает, что отечественная наука и практика накопили значительный опыт осуществления психолого-педагогического коррекционного и развивающего воздействия на эмоциональную сферу учащихся с нарушением интеллекта.

При осуществлении коррекционного воздействия необходимо учитывать совокупность особенностей эмоциональной сферы присущей детям с нарушением интеллекта, а также своеобразие эмоционального развития

конкретного учащегося, которое при нарушении интеллекта также глубоко индивидуально, как и в норме.

От эффективности коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, в конечном итоге зависит их социальная адаптация в обществе.

3.2 Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что понимание и вербализация эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта характеризуется недостаточным уровнем развития их свойств: недостаточная пластичность эмоций, недоразвитие эмоциональной сферы, в частности слабость дифференциации эмоций усугубляет психическую активность, низкая вербализация, трудности в понимании своих эмоций и эмоций других людей, примитивность в эмоциях, неумение выражать эмоции через мимику.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Программа психологической коррекции понимания и вербализации эмоций состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Нами были обозначены следующие *направления коррекционной работы*:

№	Особенности внимания	Направление коррекции
---	----------------------	-----------------------

1.	Низкий уровень понимания эмоций	— увеличивать способность понимания эмоций — формирование социальных чувств и позитивных поведенческих реакций
2.	Низкий уровень вербализации эмоций	— развивать умение к полному описанию эмоции и переживаний — развивать эмоциональный интеллект; вербальных и невербальных способов выражения своих эмоциональных состояний
3.	Низкий уровень дифференциации эмоций	— развивать эмоциональный интеллект, в частности увеличить объем оттенков переживаний
4.	Трудности понимания эмоций других людей	— развивать чувство эмпатии, вырабатывать способность понимания эмоций
5.	Трудности вербализации эмоций других людей	— развивать понимание невербальных сигналов

«Психологическая программа коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта» способствует систематизации материала по проблеме исследования.

Основой программы являются следующие положения:

1. Образовательный уровень – начальный.
2. Ориентация содержания – практическая.
3. Характер освоения – коррекционно-развивающий.
4. Возраст обучающихся 8 – 11 лет.
5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 2 занятие в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 30 минут.

Данная программа объемом 24 часа (плюс 12 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность группы – 5 человек (это эффективно с точки зрения психологических результатов). Программа включает в себя 24 занятия.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались комплексно все перечисленные направления. В процессе

реализации данных направлений мы использовали *метод моделирования, метод дидактических, коммуникативных, подвижных игр, метод психогимнастики, релаксационный метод.*

Метод моделирования. Включает в себя единство цели и задач коррекционной программы. Использовался в качестве определения промежуточных и основного результатов, которые должны были быть достигнуты при реализации коррекционной программы.

Метод дидактических игр. С помощью данного метода осуществлялось закрепление у детей знания об основных эмоциях: радость, удивление, страх, гнев, горе. Примеры дидактических игр, используемых нами в рамках коррекционной работы: «Игра с зеркалом», «Веселые человечки», Игры в «ассоциации», Игра «Подарки», «Море волнуется».

Метод коммуникативных игр. Работа в паре, группе создает условия для развития навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе, формирует способность к произвольной регуляции поведения, позволяет повысить уровень социализации. Примеры коммуникативных игр, используемых нами в рамках коррекционной работы: «Подарим улыбку друг другу», «Головамяч», «Обезьянки», «Кого укусил комарик».

Метод подвижных игр. Обеспечивает развитие межполушарного взаимодействия. При регулярном выполнении двигательных упражнений образуется и активизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что обеспечивает развитие психических функций. При реализации коррекционной программы мы использовали следующие подвижные игры: «Пароходик», «Волшебник», «Пересядьте все, кто ...», «Прошепчи имя», «Ручеек радости».

Метод психогимнастики. Психогимнастические методы представлены в нашей коррекционной программе следующими упражнениями: упражнения на развитие эмоций, этюды – это небольшое по объёму произведение, посвящённое развитию эмоциональной сферы на достижение расслабления и снятие напряжения у детей, упражнения на сокращение эмоциональной

дистанции. Данные методы предполагают выполнение обучающимися внешних физических действий, которые способствуют открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами (словесными, физическими, творческими);

Релаксационный метод. Направлен на формирование словаря детей за счет слов, обозначающих различные эмоции: радость, грусть, печаль, злость, обрадоваться, разозлиться, испуганный, сердитый. Развивает чувство своего тела, способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела.

Таким образом, применение данных методов позволит нам в процессе реализации коррекционной программы проследить:

- динамику формирования свойств эмоций;
- формирование понимания, вербализации и дифференциации эмоций;
- динамику эмоционального состояния детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

При организации коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности эмоций. К факторам привлечения внимания относятся:

- организация занятия (четкое начало и окончание; наличие необходимых условий для работы и т.д.);
- темп ведения занятия (при чрезмерно быстром темпе могут появляться ошибки, при медленном – работа не захватывает ребенка);
- последовательность и систематичность требований взрослого;
- смена видов деятельности является необходимым условием, так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей внимания ребенка.

Каждое занятие посвящено коррекции и развитию различных параметров эмоций: пластичности, пониманию эмоций, дифференциации,

вербализации эмоций своих и других людей, умение выражать эмоций через мимику.

Цель программы: развитие понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

Образовательные:

1. Закреплять у детей знания об основных эмоциях: радость, удивление, страх, гнев, горе;

2. Продолжать учить распознавать эмоциональные проявления (свои и других людей) по различным признакам: мимике, пантомиме, голосу;

3. Систематизация знаний детей об эмоциях и эмоциональных состояниях с помощью зрительных образов, отражающих различные стороны человеческих эмоций;

4. Обогащать и активизировать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции: радость, грусть, печаль, злость, обрадоваться, разозлиться, испуганный, сердитый.

Развивающие:

1. Способствовать обогащению эмоциональной сферы детей;

2. Способствовать открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами (словесными, физическими, творческими);

3. Развивать способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям (мимике, графическим образам);

4. Развивать творческие способности и воображение в процессе общения и выполнения игровых заданий.

Воспитательные:

1. Развивать эмпатию, способность сопереживать;

2. Помочь ребенку отреагировать на имеющиеся отрицательные эмоции (страх, гнев), препятствующие полноценному личностному развитию.

Занятия проводятся в группах по 5– 6 человек, после уроков, 2 раза в неделю в кабинете педагога–психолога, где детям предоставляется возможность не только сидеть свободно, но и проводить подвижные игры.

Содержание психологической программы по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Структура занятий: каждое занятие психологической программы по коррекции понимания и вербализации эмоций состояло из трех частей:

1. Вводная часть. Ритуал приветствия – создание атмосферы группового доверия и принятия, раскрепощение участников занятия.

2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

3. Заключительная часть. Ритуал прощания – рефлексия, подведение итогов занятия, настрой детей на новую встречу.

Оценка эффективности коррекционных воздействий осуществлялась посредством организации и проведения повторной психодиагностики, обработки данных диагностического обследования, заключения о результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Планирование занятий по коррекции понимания и вербализации эмоций с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта представлены в таблице 9.

Таблица 9. Планирование занятий по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения(мин)
1	Игра: «Подарим улыбку друг другу»	развитие коммуникативных навыков	3
	Упражнение «Путешествие на корабле»	создание благоприятного настроения на дальнейшую работу.	5
	Упражнение «Рисование корабля»	Формирование чувства единения с группой	7
	Упражнение «Пароходик»	Эмоциональное оживление детей	5
	Игра: «Зеркало»	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своего отношения к кому-либо. Невербальное проявление эмоций	10
Всего: 30 минут			
2	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	3
	Упражнение «Морщинки»	Снятие напряжения.	5
	Игра «лес»	Формирование умения изображать определенные эмоции, понимать эмоций.	10
	Игра: «Скажем спасибо»	Развить чувство благодарности и уважения к окружающим.	5
	Упражнение «Кого укусил комарик»	Способствовать развитию взаимопонимания между детьми	7
Всего: 30 минут			
3	Приветствие, упражнение «Я умею»	Гармонизация притязания на признание.	3
	Упражнение «Головомяч»	Развитие навыков сотрудничества.	10
	Упражнение «Обезьянки»	Способствовать развитию мимики и пантомимики	10
	Упражнение «Дождь»	Снятие напряжения	5
	Игра: «Скажем спасибо»	Развить чувство благодарности и уважения к окружающим.	2
Всего: 30 минут			

4	Приветствие. Упражнение «Кто перед тобой»	Способствовать развитию самоуважения детей.	5
	Упражнение «Волшебник»	Содействовать формированию доверия в группе детей.	10
	Упражнение «Пересядьте все, кто ...»	Способствовать развитию взаимопонимания между детьми и правильно выражать свои чувства.	10
	Упражнение «Ладощка»	Упражнение «Ладощка»	2
	Игра: «Ласковые имена»	Установить положительный контакт между детьми.	3
	Всего:30 минут		
5	Приветствие. Упражнение «Цветок – имя»	Гармонизация осознания имени.	5
	Упражнение «Конкурс хвастунов»	Способствовать осознанию ребенком своих положительных качеств.	5
	Упражнение «Я хочу с тобой подружиться».	Формировать взаимопонимание.	10
	Упражнение «Игрушки»	Направлена на гармонизацию притязания на признание.	7
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	3
	Всего: 30 минут		
6	Приветствие. Упражнение «Я рада тебя видеть...»	Знакомство с чувством радости	5
	Этюд «Цветок»	Создание положительного эмоционального фона	5
	Упражнение «Закончи предложение»	Умение дифференцировать эмоцию радости на другие оттенки	10
	Упражнение «Кого не хватает?»	Подчеркнуть важность каждого ребенка	5
	Рисунок на тему: «Радость»	Способствовать пониманию эмоции радость.	5

	Подведение итога занятия		
			Всего: 30 минут
7	Упражнение «Браво».	Сплочение группы.	3
	Этюд «Встреча с другом» Этюд «Новая кукла» Этюд «После дождя»	Развитие мимики, развитие проявления эмоции радости невербально	10
	Беседа. Показ пиктограммы радости или рисунка.	Вербализация эмоции радости	5
	Психогимнастика «Ручеек радости».	Развивает чувство своего тела, способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела	10
	Прощание	Подведение итогов занятия.	2
8	Упражнение «Запрещенное движение».	Преодоление двигательного автоматизма.	10
	Психогимнастика для лица.	Изучение мимики, выражения в мимике эмоциональных состояний.	3
	Игра с зеркалом.	Способствовать невербальному выражению эмоции радости, понимать свои чувства.	5
	Упражнение на разыгрывание историй Этюд «Хорошее настроение» Этюд 8 «Любящие родители»	Развитие выразительных движений, способности понимать эмоциональное состояние другого человека и адекватно выражать собственное.	10
	Ритуал прощания	Подведение итогов занятия	2
			Всего: 30 минут
9	Приветствие. Упражнение «Комплимент»	Сплочение и сближение детей.	3
	Упражнение «Найди друга»	Сплочение группы.	10

	«Я себя нарисую. Карта моего внутреннего мира».	Формировать представления о себе, выражать их в процессе рисования, способствовать снятию психологического мышечного напряжения, развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	10
	Упражнение «Изобрази...»	Закрепление у детей полученных знаний о чувстве радости.	5
	Ритуал прощания	Подведение итогов занятия	2
			Всего: 30 минут
10	Приветствие. Игра «Море волнуется».	Создание положительного эмоционального фона; Обучение распознаванию и произвольному проявлению чувств.	5
	Работа с этюдами Этюд «Остров плакс» Этюд «Ой-ой-ой, живот болит» Этюд «Я так устал»	Развитие выразительных движений, способности понимать эмоциональное состояние другого человека и адекватно выражать собственное, способствовать формированию понимания эмоции «горе»	10
	Упражнение «Закончи предложение»	Умение дифференцировать эмоцию горя на другие оттенки	7
	Игра «Волшебный стул»	Активизировать положительные эмоции для устранения или снижения интенсивности переживаемой грусти.	5
	Ритуал прощания	Подведение итогов занятия	3
			Всего:30 минут
11	Приветствие. Упражнение «Друг к дружке»	Создание положительного эмоционального фона	5
	Игры в «ассоциации»	(«ассоциации» настроения человека с погодой) развивать пластичность эмоций	10
	Игра: «Передай настроение ».	Развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	10

	Игра: «Мусорное ведро». Ритуал прощания	Развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить. Подведение итогов	5
	Всего: 30 минут		
12	Приветствие. Упражнение «Крылья».	Способствовать самовыражению детей	5
	Этюд «Вожатый удивился»	Беседа с детьми об эмоции удивления.	10
	Упражнение «Закончи предложение».	Умение дифференцировать эмоцию удивления на другие оттенки	10
	Рисование на тему «Удивление»	Закрепление знания и понимания эмоции «удивление»	7
	Обсуждение рисунков. Ритуал прощания	Подведение итогов занятия	3
	Всего:30 минут		
13	Приветствие. Игра «Эхо».	Настроить детей друг на друга; дать каждому ребенку почувствовать себя в центре внимания.	5
	Работа по этюдам. Этюд «Что там происходит?» Этюд «Лисичка подслушивает»	Беседа с детьми об эмоции интереса.	10
	Упражнение «Закончи предложение».	Умение дифференцировать эмоцию интерес на другие оттенки	10
	Упражнение «Волшебный мешочек»	Активизация тактильного восприятия; развивать произвольность; совершенствовать чувство интереса.	5
	Всего:30 минут		
14	Приветствие. Упражнение «Мы очень любим».	Гармонизация осознания имени.	5
	Обсуждение и угадывание чувства злости.	Беседа с детьми об эмоции гнева, знакомство с чувством злости.	5

	Показ пиктограммы злости.		
	Работа с этюдами. Этюд «Сердитый дедушка» Этюд «Разъяренная медведица»	Тренировка умения различать эмоции, дифференцировать эмоции злости.	10
	Игра «Дартс»	Снятие негативных эмоций, раздражения.	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов	3
Всего:30 минут			
15	Приветствие. Упражнение «Что я люблю».	Содействовать повышению самооценки детей и установлению атмосферы доверия в группе.	5
	Работа с этюдами Этюд «Король боровик не в духе».	Беседа с детьми об эмоции гнева, развивать умения распознавать эмоциональные состояния	10
	Упражнение «Закончи предложение».	Умение дифференцировать эмоцию гнева на другие оттенки	7
	Игра «Тух-тиби – дух»	Снятие негативных настроений и восстановление сил	5
	Ритуал прощания	Подведение итогов	3
Всего:30 минут			
16	Приветствие. Упражнение «Пусть встанет тот, на кого я смотрю».	способствовать развитию взаимопонимания между детьми.	5
	Упражнение «Пружина».	закрепление знаний о чувстве злости	10
	Раскрашивание сердитого гномика.	Гимнастика моторики, снятие напряжения, закрепление понятия эмоции «злость»	10
	Упражнение «Уходи, злость, уходи!» Ритуал прощания	Психогимнастика направленная на снятие агрессивности.	5
Всего:30 минут			

17	Приветствие. Упражнение «Приветствие».	Создавать позитивный эмоциональный фон	5
	Этюд «Косточка». История Л.Н.Толстого	Беседа с детьми об эмоции стыда и вины.	10
	Игра «Подарки».	Цель: создание положительного эмоционального фона.	5
	Игра: «Угадайка»	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.	5
	Ритуал прощания	Подведение итогов занятия.	5
	Всего:30 минут		
18	Приветствие. Упражнение «Покажи чувство язычком».	Развивать рефлексия эмоциональных состояний.	3
	Работа с этюдами: Этюд «Провинившийся» Этюд «Ваське стыдно» Этюд «Стыдно»	Развитие мимики, развитие проявления чувства «вины» невербально	10
	Упражнение «Закончи предложение».	Умение дифференцировать эмоцию стыда на другие оттенки	10
	Упражнение «Волшебный мешочек».	Учить осознавать чувство стыда, закрепление понимания эмоции.	5
	Ритуал прощания	Подведение итогов занятия	2
	Всего:30 минут		
19	Приветствие. Упражнение «Я рада видеть тебя...»	Снятие эмоционального напряжения, настрой на совместную работу.	5
	Этюд «Я не боюсь» Н. Грибачев	Беседа с детьми об эмоции страха	10
	Упражнение «Закончи предложение...»	Умение дифференцировать эмоцию стыда на другие оттенки	10
	Раскрашивание испугавшегося гномика.	Закрепление понимания эмоции «страх»	5

	Ритуал прощания		
	Всего:30 минут		
20	Приветствие. Упражнение «Дневник моего сердца»	способствовать формированию у детей умения любить окружающих.	5
	Работа с этюдами: Этюд «Ежи»	Беседа с детьми об эмоции страха	10
	Упражнение «Азбука настроений».	Научить детей находить конструктивный выход из ситуации, ощущать эмоциональное состояние своего персонажа	10
	Упражнение «Рыбаки и рыбка».	снятие психомышечного напряжения, страха прикосновения.	5
	Всего:30 минут		
21	Приветствие. Упражнение «Паровозик с именем».	Настроить детей на совместную работу	5
	Работа с этюдами: Этюд «Лисенок боится» Этюд «Страх» Этюд «Гроза»	Развитие мимики, развитие чувства «страха» невербально	10
	Упражнение «Конкурс боюсек».	Предоставить детям возможность актуализировать свой страх поговорить о нем.	10
	Игра: «Я сильный», «Я слабый»	Способствовать развитию «позитивных мыслей».	5
	Всего:30 минут		
22	Приветствие. Упражнение «Имя шепчет ветерок».	Способствовать развитию самоуважения детей.	5
	Упражнение «Воспитавай свой страх».	Коррекция эмоции страха.	10

	Упражнение «Мусорное ведро».	Снятие страхов.	10
	Упражнение «Дорисуй страшного».	Помочь детям в проявлении чувств по отношению к предмету страха	5
	Всего:30 минут		
23	Игра: «Комплименты».	Развивать умение видеть в других положительные качества.	5
	Упражнение «Одень страшилку»	Дать детям возможность поработать с предметом страха. Закрепление понимания и вербализации эмоции «страх»	10
	Игра «Они чувствуют»	Осознание эмоциональных реакций окружающих людей	10
	Игра: «Я сильный», «Я слабый» Подведение итогов занятия	способствовать развитию «позитивных мыслей»	5
	Всего:30 минут		
24	Игра: «Передай улыбку по кругу».	Развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	5
	Игра: «Рисуем сказку».	Формирование представлений о Положительных эмоциях.	10
	Упражнение «Ожившие игрушки»	Развитие эмоциональной гибкости учащихся	10
	Игра «Путешествие на облаке»	Релаксация, снятие напряжения	5
	Всего:30 минут		

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

1. Ритуал приветствия – прощания являются важным составляющим в построении коррекционной работы с группой. Способствует сплочению, настраивает на плодотворную работу. При реализации коррекционной

программы мы использовали ритуал приветствия (комплименты, передай хорошее настроение).

2. Разминка. Основной задачей данного этапа является концентрация и сосредоточение внимания на выполнение различных заданий. Поэтому задания разминки достаточно легкие, способны вызвать интерес, быстроту реакции.

3. Основное содержание занятий. На данном этапе используются тексты, содержащие ошибки, бланковые задания, дидактические и подвижные игры, которые оказывают благоприятное воздействие на развитие понимания и вербализации эмоций.

4. Рефлексия занятия. Данный этап предполагал оценку занятия в двух аспектах: *эмоциональном* (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и *смысловом* (почему это важно, зачем мы это делали).

Внутри каждого занятия мы располагали задания так, чтобы более сложные задания чередовались с заданиями на физическую активность для небольшого отдыха. Более сложные задания выполнялись в начале занятия, поскольку активность внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта наиболее высока первые 5–15 минут занятия.

Таким образом, комплексное воздействие, чередование различных видов деятельности, методов, приемов оказывает эффективное воздействие на развитие понимания и вербализации эмоций у данного контингента школьников.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого-педагогическую программу по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. На данном этапе было проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

При реализации формирующего эксперимента были отобраны 4 группы испытуемых: 2 экспериментальные группы (ЭГ) и 2 контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли учащиеся из 2-го класса в возрасте 8–9 лет и учащиеся из 4 класса в возрасте 10–11 лет. В экспериментальную группу вошли ученики, которые показали наиболее отстающие от нормы показатели в развитии эмоциональной сферы.

Итак, коррекционная работа проводилась с двумя экспериментальными группами 2 класса и 4 класса, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

С целью подтвердить эффективность проведенной психокоррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, нами было вторично проведено психодиагностическое исследование для отслеживания динамики в развитии понимания и вербализации эмоций. На контрольном этапе эксперимента в качестве специализированных методик были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе:

1. Методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157]
2. Методика «Домики» О. А. Орехова (2002) [44, с. 70]
3. Методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (2008) [24, с. 59]

Полученные при повторной диагностике результаты были подвержены количественному и качественному анализу, а также сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Прежде чем проводить диагностические мероприятия, нами был установлен положительный эмоциональный контакт с детьми. Дети охотно соглашались выполнить то, что им предлагалось.

Подробные результаты изучения уровня понимания эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике Методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157] в экспериментальной и контрольной

группах после проведения формирующего этапа представлены в Приложении 5 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 4 класс).

Полученные в ходе изучения уровня понимания эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 8.

Опираясь на данные, представленные в таблице 8, мы видим, что положительная динамика наблюдается в ЭГ как во 2 классе, так и в 4 классе. Тем не менее, мы также видим, что ребята имеющие трудности в понимании эмоций все ещё составляют определенный процент от учеников.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Высокий	0	30	40	60	0	20	30	50
Средний	40	60	60	30	60	70	70	50
Низкий	60	10	0	10	40	10	0	0

Исходя из результатов, представленных в таблице 8, мы можем говорить о том, что после проведения коррекционных мероприятий детей с низким уровнем понимания и вербализации эмоций в контрольной группе 2 класса не выявлено.

4 (60%) ученика из 2 класса имеют средний уровень понимания эмоций. Это говорит нам о положительной динамике в развитии эмоционального интеллекта, т.к. до коррекции эмоций ребята имели трудности в понимании и

вербализации эмоций. 4 (60%) ученика до коррекции имели низкий уровень понимания эмоций, после коррекции они перешли в категорию детей со средним уровнем развития эмоционального интеллекта.

В 4 классе показатели низкого уровня понимания эмоций после коррекции отсутствуют. 6 (70%) учеников имеют средний уровень понимания и вербализации эмоций. 2 (30%) ученика после коррекции показали высокий результат. Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 4 (рис 4.).

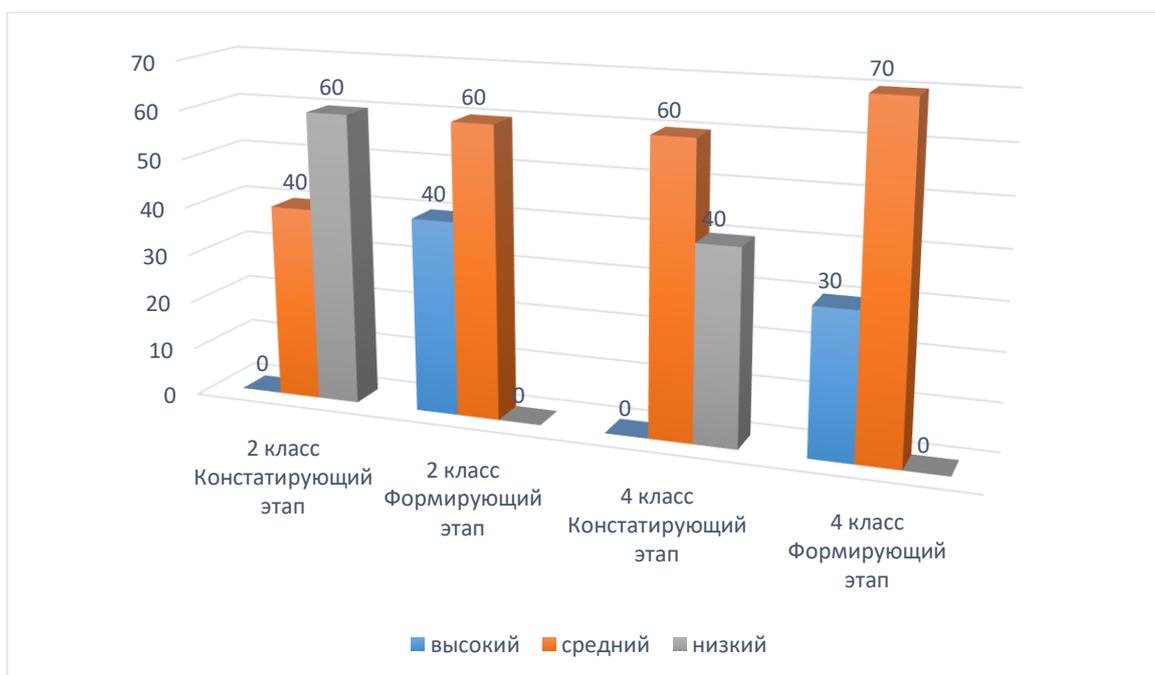


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006)

Как видно из гистограммы 5, во 2 классе до проведения психологической программы 0% учеников имели высокий уровень понимания эмоций. Это свидетельствовало о том, что у детей недостаточно развит эмоциональный

интеллект. Дети называли эмоции, но затруднялись их объяснить. После проведения эксперимента 40% детей приобрели высокий уровень понимания эмоций, а у 60% детей выявлен средний показатель.

В 4 классе, низких показателей уровня понимания и вербализации эмоций выявлено у 40% детей, после эксперимента количество учеников, имеющих низкий уровень равно 0%. Также возросло количество учеников до 70%, имеющих средние показатели.

Отсюда следует, что разработанная нами программа оказала положительное воздействие на развитие эмоционального интеллекта, в частности понимания и вербализации эмоций. По результатам коррекционной работы изменилась динамика эмоционального отношения учащихся с нарушением интеллекта к окружающей действительности. Дети научились наиболее адекватно понимать эмоции. Тем школьникам, которые не подверглись психологической коррекции, требуется времени больше, только в том случае их эмоциональный интеллект начнет формироваться правильно.

Перейдем к анализу результатов исследования по методике «Домики» О. А. Орехова (2002) [44, с. 70] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа. Подробная информация об уровне дифференциации эмоций после эксперимента представлена в Приложении 7 (1 таблица – 2 класс; 2 таблица – 4 класс). Данная методика позволила нам получить подробную информацию об уровне дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Прежде чем дать ребенку инструкцию, с ним устанавливался положительный эмоциональный контакт, затем озвучивалась инструкция, уже знакомая ранее, и дети приступали к выполнению. Проведение данной методики не вызывало трудностей. Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня дифференциации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 9.

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения уровня дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Домики» О. А. Орехова (2002) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Высокий	0	10	20	10	0	0	30	0
Средний	30	40	80	40	60	70	70	70
Низкий	70	50	0	50	40	30	0	30

По полученным данным, приведенным в таблице 9, можно судить о положительной динамике в формировании уровня дифференциации эмоций, а также об эффективности коррекционной программы. До эксперимента в ЭГ 2 класса детей с низким уровнем дифференциации эмоций было 6 (70%). После эксперимента их количество сократилось до 0 (0%). С низким уровнем после проведенной коррекции детей не выявлено. Средний уровень дифференциации имеют 7 (80%) ученика, а высокий 1 (20%) учеников, что свидетельствует об адекватном формировании эмоционального интеллекта.

В 4 классе программа также оказала положительный эффект на развитие уровня дифференциации эмоций. Не выявлено детей с низким уровнем после эксперимента. Высокий (адекватный) уровень имеют 2 (30%) учеников. Средний уровень выявлен у 6 (70%) школьников.

Таким образом, у всех детей вырос уровень успешности. Дети стали лучше понимать эмоции, их ответы стали более точнее. Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии уровня дифференциации эмоций.

Тем временем у детей из КГ как во 2, так и 4 классе результаты первичного и вторичного среза не особо отличаются друг друга. Но какие-либо положительные изменения можно обосновать тем, что физиологически

так и должно быть. А посредством коррекционной программы в ЭГ мы ускорили этот процесс естественного становления адекватного уровня дифференциации эмоций. Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня дифференциации эмоций в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис 5.)

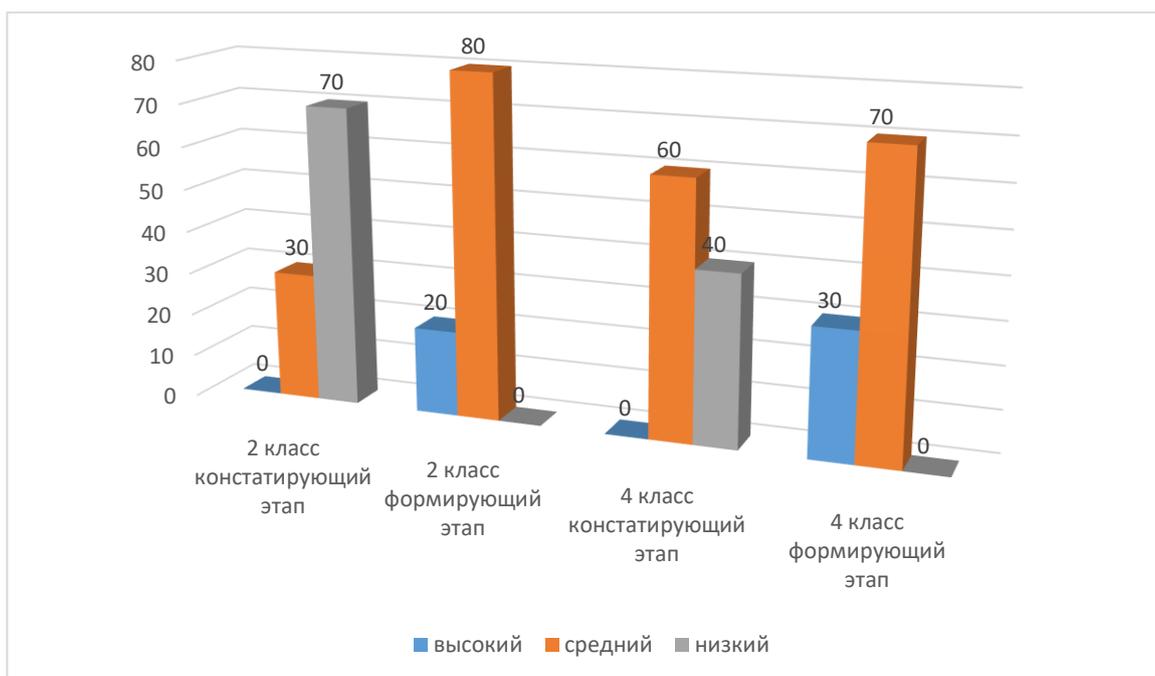


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения уровня дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Домики» О. А. Орехова (2002) по классам до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Представленные на гистограмме 5 данные позволили нам утверждать, что программа, разработанная нами, оказала положительный эффект. Таким образом, во 2 классе количество детей, имеющих низкий уровень дифференциации эмоций сократилось с 70% до 0%.

Количество учеников, имеющих высокий уровень возросло с 0% до 20%. Выражения эмоций детьми экспериментальной группы приблизились к адекватным, степень негативных переживаний заметно снизилась, дети стали

куда легче разграничивать свои эмоции. Со средним уровнем выявлено 80% учеников, это свидетельствует о способности дифференцировать оттенки эмоций.

В 4 классе мы также можем наблюдать положительную динамику в развитии эмоционального интеллекта, в частности дифференциации своих эмоций. Количество детей с низким уровнем сократилось с 40% до 0%. Возросло количество учеников, обладающих высоким уровнем дифференциации эмоций, их 30%. Со средним уровнем дифференциации эмоций выявлено 70% учеников.

Полученные данные констатируют нам тот факт, что чем раньше начнется коррекционный процесс, тем выше вероятность вернуть к норме формирование эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта.

Методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (2008) [24, с. 59] также позволила нам сделать выводы и об уровне понимания и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Подробные результаты после эксперимента представлены в Приложении 8 (3 таблица – 2 класс; 4 таблица – 4 класс). Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня понимания эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 10.

Таблица 12. Сравнительные результаты изучения понимания и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Фотовыставка» Т.М. Грабенко И.А.Михаленкова (2008)

Возрастная группа Уровень	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ

	(n=8)	(n=7)	(n=8)	(n=7)	(n=8)	(n=7)	(n=8)	(n=7)
Высокий	0	0	20	0	0	0	30	0
Средний	20	50	80	50	30	70	70	80
Низкий	80	50	0	50	70	10	0	20

По показателям, представленных в таблице 10, мы видим, что положительная динамика прослеживается как во 2 классе, так и в 4 классе. Во 2 классе в ЭГ до эксперимента 7 (80%) учеников имели низкий уровень понимания и вербализации эмоций других людей, после эксперимента их количество сократилось до 0 (0%).

Высокий уровень после эксперимента был выявлен у 1 (20%) детей, это говорит о том, что дети научились осмысливать содержание графического изображения, более адекватно соотносить эмоциональное содержание вербальной и невербальной информации. Средний уровень вербализации эмоций в ЭГ наблюдается у 7 (80%) школьников. Низкий уровень понимания эмоций других людей не выявлен.

Среди четвероклассников, после проведения программы, детей с низким уровнем в вербализации эмоций других людей не выявлено. Высокий уровень был выявлен в соотношении 2 (30%) учеников. В контрольных группах сильной динамики мы не наблюдаем, это свидетельствует о том, что без коррекционной программы детям трудно понимать свои эмоции и тем более осмысливать эмоциональное состояние других людей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам говорить о том, что, благодаря психокоррекционной программе мы наблюдаем положительную динамику в развитии эмоционального интеллекта, в частности вербализации, дифференциации, понимания своих эмоций и эмоций других людей, учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций других людей в экспериментальных группах

учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис 6).

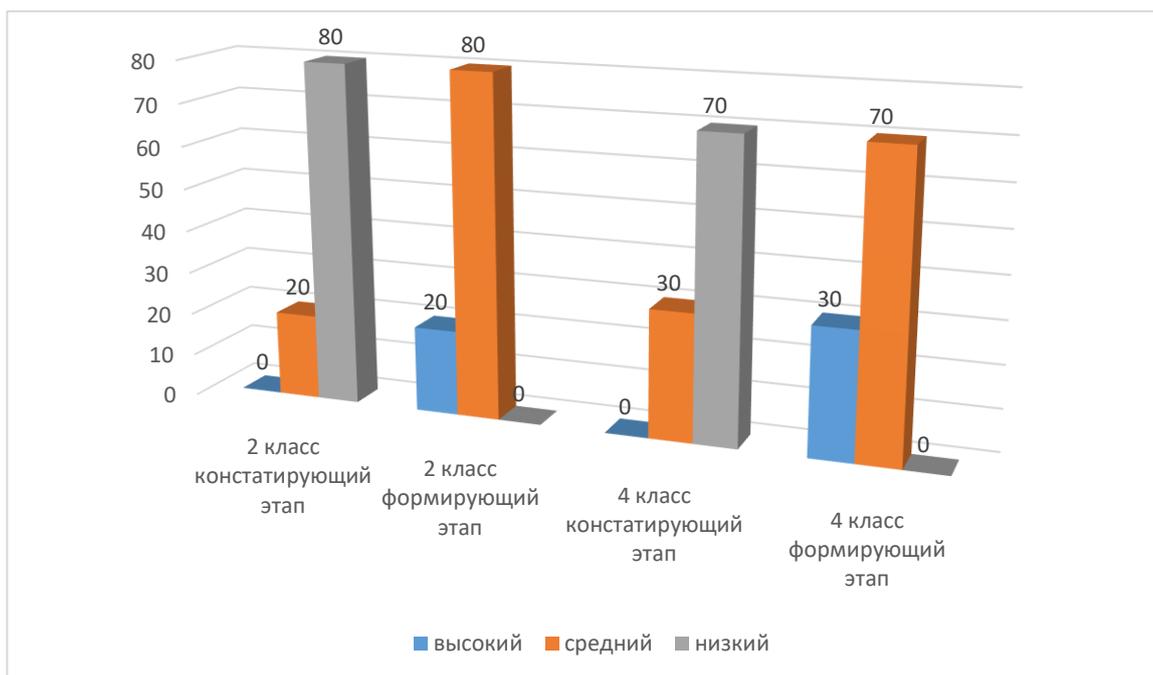


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения понимания и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Фотовыставка» Т.М. Грабенко И.А.Михаленкова (2008) (экспериментальные группы)

На рисунке 6 представлены следующие результаты: количество детей, у которых эмоциональная сфера развивалась неадекватно до эксперимента составляла большую часть класса. Им было свойственно малая дифференцированность эмоций, своеобразная девиантность в выражении эмоций, отсутствие навыков, позволяющих определить и понять различные знаки эмоциональной экспрессии и состояниях окружающих их людей.

Во 2 классе возросло количество детей, имеющих высокий уровень осмысления эмоций окружающих с 0% до 20%. Также мы наблюдаем прирост до 80% школьников, имеющих средний уровень, в то время как до проведения коррекции таковых выявлено не было. Полученные данные указывают на то, что дети в силах оценить эмоциональное состояние других людей.

На гистограмме 6 мы также можем наблюдать, как нормализовался эмоциональный интеллект детей из 4 класса. Таким образом, после формирующего эксперимента детей с низким уровнем вовсе не обнаружено. Средний и высокий уровень понимания и вербализации эмоций других людей среди учащихся разделся 30% на 30%.

Полученные данные указывают на факт эффективности коррекционной программы, а также на то, что своевременная коррекция приносит положительные результаты. Чем раньше приступить к коррекции эмоциональной сферы, тем выше вероятность того, что она начнет развиваться правильно, в соответствии с установленной нормой.

Выводы по третьей главе:

1) Термин «Коррекция психического развития» обозначает вид психологической помощи; деятельность, направленная на исправление индивидуальных особенностей психологического развития личности, не соответствующих модели, принятой социумом, как оптимальную, с помощью специальных средств психологического воздействия; направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям. Процесс коррекции проходит в три этапа: диагностический, развивающий, психокоррекционный.

2) Подробно рассматривали и разрабатывали коррекционные мероприятия в отношении детей с нарушением интеллекта следующие авторы: Л. В. Занков (1939), Г. М. Дульнев (1969), О. Е. Шаповалова (2005), С. Д. Забрамная, (1993) В. Г. Петрова (2004), М. И. Чистякова(1995) и др.

3) Для проведения вторичного исследования понимания и вербализации эмоций младших школьников с нарушением интеллекта с целью выявления эффективности, разработанной и реализованной психологической программы по коррекции эмоциональной сферы, нами были использованы

следующие психодиагностические методики: методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157], методика «Домики» О. А. Орехова (2002) [44, с. 70], методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (2008) [24, с. 59]. С помощью каждой методики нам удалось выявить значительные улучшения в развитии понимания и вербализации эмоций младших школьников с нарушением интеллекта.

4) При помощи методики «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» мы выявили, что детей с высоким уровнем понимания и вербализации эмоций стало намного больше. Во 2 классе 3 (40%) учеников имеют высокий уровень понимания эмоций, адекватный. В 4 классе детей с высоким уровнем увеличилось и по итогам эксперимента составило 2 (30%), до проведения коррекционной программы количество было равно 0%.

5) Методика «Домики» О. А. Орехова позволила сделать выводы об уровне дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Таким образом, высокий уровень как во 2 классе, так и в 4 классе преобладает у 4 (50%) учеников.

6) С помощью методики «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова мы выявили, сколько учеников умеют понимать эмоции других людей. Высокий уровень наблюдается у 1 (20%) ученика из 2 класса. Средний уровень выявлен у 7 (80%) второклассников. Низкий уровень составил 0%. Среди учеников из 4 класса высокий уровень понимания и вербализации эмоций окружающих обнаружен у 2 (30%) детей. Также у оставшихся 6 (70%) учеников выявлен средний уровень.

7) По итогам контрольного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что во 2 классе и в 4 классе наблюдается положительное изменение результатов. Сравнительный анализ полученных результатов контрольного эксперимента свидетельствует об эффективности предложенной нами психологической программы по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данные специальной и клинической психологии свидетельствуют, что одной из наиболее распространённых форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время является нарушение интеллекта. Этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей к данной проблеме.

В современной психологии проблема изучения особенностей формирования и коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта рассматривается как одна из ведущих. Потому что у детей данной категории посредством эмоций определяется успешность их социальной интеграции.

Нами было рассмотрено состояние изучения проблемы эмоций среди зарубежных и отечественных представителей науки. В результате исследований, выдающихся отечественных и зарубежных психологов Л. С. Выготского (1991), С. Л. Рубинштейна (1999), П. В. Симонова (1997), В. К. Вилюнаса (1984), П. Я. Гальперина (1999) были раскрыты функции, особенности понимания эмоций младшими школьниками с нарушением интеллекта.

Подробно рассматривали и разрабатывали коррекционные мероприятия в отношении детей с нарушением интеллекта следующие авторы: Л. В. Занков (1939), Г. М. Дульнев (1969), О. Е. Шаповалова (2005), С. Д. Забрамная, (1993) В. Г. Петрова (2004), М. И. Чистякова (1995) и другие.

Эксперимент по изучению понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта производился на базе МАОУ «Лицей № 11» города Красноярск. В исследовании принимали участие 20 учащихся (коррекционных) классов: 10 учащихся в возрасте 8 – 9 лет (2 класс) и 10 учащихся в возрасте 10 – 11 (4 класс) лет с диагнозом F70 – «Умственная отсталость легкой степени».

Комплектование экспериментальной выборки для проведения эксперимента проводилось на основании следующих критериев:

1. Соответствие возрастных параметров методикам (дети в возрасте 8-9 лет и 10-11 лет)
2. Схожие нарушения в развитии (диагноз F70 – «Умственная отсталость легкой степени») по заключению ПМПК;
3. Обучение в одной параллели учащихся 2 «А», «Б», «Д», «В», «Л» классов и 4 «А», «Б», «В», «Г», «Д», «Е» классов.

Изучение особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

С целью изучения особенностей понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были использованы следующие методики: методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157], методика «Домики» О. А. Орехова (2002) [44, с. 70], методика «Фотовыставка» Т.М. Грабенко и И.А. Михаленкова (2008) [24, с. 59].

Полученные результаты в ходе исследования подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы о том, что особенностями эмоций младшего школьника с нарушением интеллекта являются: недоразвитие эмоциональной сферы, в частности дифференциации эмоций усугубляет слабую психическую активность, слабая вербализация, трудности в понимании своих эмоций и эмоций других людей, недостаточность интереса к окружающему, отсутствие инициативы, примитивность в эмоциях, неумение выражать эмоции через мимику.

На основе анализа литературных данных и результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана и реализована психологическая программа по коррекции понимания и вербализации эмоций у изучаемого контингента школьников.

Основные формы работы с младшими школьниками с нарушением интеллекта: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, психогимнастика, саморегуляция, беседа, изотерапия, сказкотерапия.

При проведении занятий у детей сохранялся стойкий интерес ко всем играм коррекционно–развивающей программы. Во время игр учащиеся проявляли инициативу, уверенность в своих действиях.

Программа рассчитана на 24 занятия, длительностью по 30 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

Структура занятий: каждое занятие психологической программы по коррекции понимания и вербализации эмоций состояло из трёх частей:

1. Вводная часть. Ритуал приветствия – создание атмосферы группового доверия и принятия, раскрепощение участников занятия, развитие внимания.

2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

3. Заключительная часть. Ритуал прощания – рефлексия, подведение итогов занятия, настрой детей на новую встречу.

Для проведения вторичного исследования понимания и вербализации эмоций младших школьников с нарушением интеллекта с целью выявления эффективности, разработанной и реализованной психологической программы по коррекции эмоционального интеллекта, нами были использованы те же методики, что и при первичном исследовании.

Результаты эксперимента показали, что учащиеся экспериментальной группы по сравнению с контрольной вообще стали чаще проявлять положительные эмоции, более успешно различать сходные по эмоциональной выразительности состояния (радостное и хитрое, грустное и горестное и т.д.). Они научились более адекватно соотносить эмоциональное содержание вербальной и невербальной информации, стали глубже осмысливать

содержание графического изображения, у них уменьшилось количество ошибок при соотнесении эмоционального состояния со средствами его выразительности (мимика, пантомимика). Все это доказывает эффективность проведенной работы по коррекции понимания и вербализации эмоций у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Таким образом, при сравнении понимания и вербализации эмоций у детей в норме и детей с нарушением интеллекта, можно с уверенностью сказать, что психокоррекционные игры и упражнения в значительной мере способствуют развитию эмоциональной сферы учащихся с нарушением интеллекта.

Список использованной литературы

1. Агавелян М. Г. Общение детей с нарушениями умственного развития: автореферат- диссертация доктора псих. наук. - Москва, 1998. – 34 с.
2. Анохин П. К. Эмоции. Большая медицинская энциклопедия, т. 35. М., 1964, с. 339—341, 354 —357.
3. Абрамова Г. С. Возрастная психология. - Екатеринбург: Деловая книга 2000. – 384 с.
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М., 1976. – 158 с.
5. Блум Флойд. Мозг, разум и поведение. Редакция биологической литературы, перевод с английского канд. биол. наук Е. З. Годиной 1988. - 67 с.
6. Бреслав Г. М. Эмоциональные отклонения как первичный показатель деформации процесса формирования личности // Личность в системе общественных отношений: в 2 ч. Ч. 2. М., 1983. С. 274–276.
7. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.:Питер, 2008. – 384 с.
8. Букаева Л.А., Карпенко И.П. Психолого-педагогическая работа по эмоционально-личностному развитию детей в условиях дома ребенка // Развитие и коррекция, 2000 № 8 С. 23-33.
9. 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. — 288 с.
10. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2.
11. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5.
12. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика. 1984. - Т. 6.
13. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
14. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4.М.: Педагогика, 1984. с 62-76.

15. Выготский Л.С. Проблема возраста // Психология. М., 2000. – 261 с.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
17. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варенова. - 2-е изд. доп. - Минск: Асар, 2007. – 320 с.
18. Верхотурова Н. Ю. Изучение и оценка особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. - Новосибирск.: Сибирский педагогический журнал, 2011. – 284 с.
19. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М.: Просвещение, 1985. 184 с.
20. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
21. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология индивидуальных различий: Хрестоматия по психологии / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. – 318 с.
22. Гоноболин Ф. Н. Психология. М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
23. Головина Е. А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс]/Инфоурок: образовательный портал. – URL: <https://infourok.ru/psihologopedagogicheskie-usloviya-razvitiya-emocionalnoy-sferi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-1648755.html>.
24. Грабенко Т.М. и Михаленкова И.А. Эмоциональное развитие слабослышающих школьников диагностика и коррекция. Учебно- методическое пособие. – СПб: Речь, 2008. – 256 с.
25. Гузанова Т. В. Проблема метода психологического изучения школьных страхов учащихся начальных классов // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. – 96 с.
26. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

27. Досаева Р.Н. Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний дошкольников / Р.Н. Досаева // Психология: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2012. – 114 с.
28. Захаров А. И. "Дневные и ночные страхи у детей". - СПб.: Издательство "Союз", 2004. – 233 с.
29. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. - 112 с.
30. Забрамная С.Д. Некоторые особенности мимики глубоко умственно отсталых детей (имбецилов) // Обучение и воспитание умственно отсталого ребёнка. 1982. С. 108-113.
31. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. - М.: Учпедгиз, 1939. – 64 с.
32. Изард К. Е. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2000. – 124 с.
33. Изард К. Е. Эмоции человека. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 138 с.
34. Изотова В.Н. Эмоциональная сфера ребенка / В.Н. Изотова, Е.В. Никифорова. - М.: Академия, 2004. – 288 с.
35. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
36. Кинстлер Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояния другого человека детьми с нарушениями интеллектуального развития [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Н. И. Кинстлер; Бийский гос. пед. ин-т. – Бийск; [б. и.], 2000 – 234 с.
37. Кистенёва Е. П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / Е. П. Кистенёва. – М., 2000. – 16 с.
38. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2004. – 63 с.
39. Лебединский В. В., Никольская О. С. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М.: 1990. – 173 с.

40. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. – 200 с.
41. Малахова Е. А. Эмоциональное развитие ребенка младшего школьного возраста. [Электронный ресурс]/ Инфоурок: образовательный портал. – URL: <https://infourok.ru/emocionalnoe-razvitie-rebenka-mladshego-shkolnogo-vozrasta-1319493.html>.
42. Михайлычев Е. А. Дидактическая тестология.-М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
43. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
44. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка [Текст]: практикум по психодиагностике / О. А. Орехова. – СПб.: Речь, 2002. – 112 с.
45. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. - М. : Сфера, 2002. – 512 с.
46. Пискарёва Т.Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушениями интеллекта // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции.-СПб., 1998. – 200 с.
47. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1994. – 179 с.
48. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / Под ред. В. Г. Петровой, И. В. Беляковой. М.: Академия, 2004. 420 с.
49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
50. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
51. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. Москва: Наука 1981, – 216 с.
52. Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций. Журн. высш. нервн. деят., 1997, т.47, вып.2, 328 с.

53. Семенова Е. В. Психологические особенности позитивных и негативных эмоциональных состояний школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Семенова – Екатеринбург, 2008 – 210 с.
54. Трошин, Г. Я. Психопатология и педагогика // Педагогика Российского Зарубежья: Хрестоматия / Москва: 1996. - 189 с.
55. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. №6. – 41 с.
56. Хасанова Р. И. Распознавание эмоций дошкольниками с интеллектуальными нарушениями // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 12. – 2009. – Вып. 1. – 314 с.
57. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2003. – 320 с
58. Четверикова Т. Ю. Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4–3 (46). – 118 с.
59. Шишкоедов П. Н. Общая психология. - Москва: Эксмо, 2009. – 418 с.
60. Шаповалова О. Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2005. – № 1. – 63 с.
61. Шаповалова О. Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. М.: МПГУ, 2005. 183 с.
66. Шаповалова, О.Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью / О.Е. Шаповалова // Дефектология. -2001. -№4.-С. 15-20.
67. Шаповалова, О.Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова // Специальная психология. -2006. №4. - С.4-13.

68. Шаповалова, О.Е. Методическое пособие по психологии детей с проблемами в развитии / О.Е. Шаповалова Биробиджан, 1997.

69. Шаповалова, О.Е. Методическое пособие по психолого-педагогической диагностике: учебно-методическое пособие / О.Е. Шаповалова. Биробиджан, 1996. - 19 с.

70. Шаповалова, О.Е. Моделирование проблемных ситуаций в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы-интерната / О.Е. Шаповалова //Дефектология. -1995. №2. - С.22-26.

71. Шаповалова, О.Е. Об изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся вспомогательной школы-интерната / О.Е. Шаповалова //Дефектология. 1996. - № 5. - С. 59-64.

72. Шаповалова, О.Е. Определение уровня готовности ребенка к школьному обучению. Лабораторный практикум / О.Е. Шаповалова. — Биробиджан, 1997. 19 с.

73. Шаповалова, О.Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости / О.Е. Шаповалова //Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2005. №1. - С.60-63.

74. Шаповалова, О.Е. Особенности чувства юмора учащихся 1 3 классов вспомогательной школы / О.Е. Шаповалова // Дефектология. -1996.-№6.-С. 36-40.

75. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников: монография / О.Е. Шаповалова. М.: МПГУ, 2005.- 183 с.

76. Шаповалова, О.Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному / О.Е. Шаповалова // Дефектология. 1998. - №1. - С.37-42.

77. Шаповалова, О.Е. Современные подходы к изучению эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е.Шаповалова // Коррекционная педагогика. 2006. - № 3. - С. 35-38.

78. Шаповалова, О.Е. Технология коррекционно развивающего воздействия на эмоциональную сферу умственно отсталых школьников /О.Е.Шаповалова // Коррекционная педагогика. - 2005. - № 4. - С 5-7.

79. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И.Шевандрин М.: Владос, 1999. - 512 с.

80. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с

81. Шевченко, Н. Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников: автореф. дис. . канд. пед. наук / Н.Б. Шевченко Екатеринбург, 1999. - 19 с.

82. Шипицына, Л.М. Некоторые особенности эмоционально - личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи /Л.С.Волкова, Л.М. Шипицына // Дефектология. 1993. - №4. - С.44-53.

83. Школьникова, Н.Н. Развитие коммуникативного поведения детей, страдающих негативизмом / Н.Н. Школьникова // Дефектология. 1993. -№5. - С.31-38.

84. Экслайн, В. Игровая терапия пер. с англ. / В. Экслайн М.: ЭКСМО - Пресс, 2000. - 480 с.

85. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. 1971. - №4. - С.6-21.

86. Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: Сборник научных трудов. М.: Компенс -центр.- 1992.- 120 с.

87. Шалимова Г. А. Психодиагностика эмоциональной сферы личности [Текст]: практическое пособие / авт.-сост. Г. А. Шалимова. – М.: АРКТИ, 2006. – 232 с.

88. Шкляр Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников // Начальная школа. 2007. № 8. С. 71-73.

89. Юдилевич Я.Г. Учёт индивидуальных особенностей одигофрено-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе // Дефектология. № 3. 1981. С. 51-57.

90. Юзефович, Г.Я. Трудные дети: беседы для родителей / Г.Я. Юзефович,

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1. Первая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 2 класс

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Максим В.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
2.	Олег Г.	2 «Е»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
3.	Максим Г.	2 «Б»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
4.	Тимур Г.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
5.	Дмитрий Д.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
6.	Милана Е.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
7.	Алексей Е.	2 «Б»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
8.	Арсений М.	2 «В»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
9.	Елизавета Н.	2 «Б»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
10.	Тимур П.	2 «Д»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
11.	Анастасия А.	2 «Е»	9 лет	Легкая степень умственной отсталости
12.	Мария С.	2 «Л»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
13.	Александр С.	2 «А»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
14.	Екатерина Р.	2 «А»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости

15.	Матвей К.	2 «В»	8 лет	Легкая степень умственной отсталости
-----	-----------	-------	-------	--------------------------------------

Таблица 2. Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 4 класс

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Анастасия А.	4 «А»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
2.	Арина Б.	4 «Е»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
3.	Виктория З.	4 «А»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
4.	Арсен З.	4 «А»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
5.	Яков К.	4 «В»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
6.	Софья М.	4 «А»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
7.	Ярослав С.	4 «Е»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
8.	Армен С.	4 «В»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
9.	Мария Т.	4 «Г»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
10.	Милена Ч.	4 «Г»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости
11.	Анна М.	4 «Е»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
12.	Дарья З.	«Д»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
13.	Руслан С.	«Д»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости

14.	Евгений О.	«Б»	10 лет	Легкая степень умственной отсталости
15.	Алексей П.	«Б»	11 лет	Легкая степень умственной отсталости

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета для учителя

Уважаемый учитель! Внимательно прочитайте и ответьте на вопросы, представленные в данной анкете. Ваши ответы помогут нам наиболее глубоко изучить понимание и вербализацию эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, и наметить пути их коррекции и развития.

Имя ребенка _____ Возраст _____
Класс _____ Диагноз _____

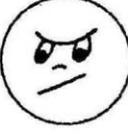
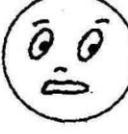
1. Считаете ли вы ребенка эмоциональным?
 - а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иной вариант ответа
2. Как часто (*редко, иногда, постоянно*) ребенок испытывает:
 - а) Радость -
 - б) Грусть -
 - в) Обида-
 - г) Гнев -
 - д) Агрессия -
 - е) Тревога -
 - ж) Страх-
 - з) Волнение -
 - и) Удивление -
 - к) Зависть -
3. Если ребенка что-либо беспокоит, стараетесь ли Вы исправить ситуацию?
 - а) Всегда;
 - б) Иногда;
 - в) Никогда.
4. Считаете ли вы, что ребенок адекватно выражает свои эмоции?
 - а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
5. Затрудняется ли ребенок понимать и различать эмоций?
 - а) Да;

- б) Нет;
 - в) Иное
6. Затрудняется ли ребенок осознать, какую эмоцию он сейчас испытывает?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
7. Можно ли по лицу ребенка понять какие он эмоции испытывает?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
8. Наблюдается ли у ребенка ярко выраженная эмоциональная реакция на определенную ситуацию?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
9. Осознаются ли ребенком переживаемые им эмоции?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
10. Готов ли ребёнок учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём.
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
11. Может ли ребенок заплакать или засмеяться, сопереживая Вам, другим людям, литературным и телевизионным персонажам?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
12. Умеет ли ребенок выразить свое сочувствие близким/одноклассникам?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
13. Различает ли ребенок эмоции, такие как: радость/грусть?
- а) Да;

- б) Нет;
 - в) Иное
14. Соотносятся ли эмоциональные реакции ребёнка контексту ситуации?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
15. Рассказываете ли Вы ребёнку об эмоциях, отношениях между людьми?
- а) Всегда;
 - б) Иногда;
 - в) Иное
16. Какие трудности, по Вашему мнению, могут возникнуть у учащихся во время выполнения заданий на развитие понимания и вербализации эмоций?
- а) Высокие затраты времени;
 - б) Незнание видов эмоций;
 - в) Иное
17. Используете ли Вы упражнения по развитию, тренировке понимания и вербализации эмоций на уроке с учащимися?
- а) Да;
 - б) Нет;
 - в) Иное
18. Если тренировка эмоции осуществляется, то определите, когда это происходит?
- а) Реализуется в процессе урока;
 - б) Реализуется во внеучебное время;
 - в) Иное

Спасибо за участие в анкетировании!

Иллюстративный материал к методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) [62, с. 157]

СЧАСТЬЕ	ПЕЧАЛЬ	ЗЛОСТЬ	СТРАХ
			
<p>Удовольствие. Бодрость. Оживление. Удовлетворение. Умиротворение.</p>	<p>Огорчение. Грусть. Одиночество. Горечь.</p>	<p>Недовольство. Раздражение. Досада. Взвинченность.</p>	<p>Растерянность. Нерешительность. Неуверенность.</p>
			
<p>Веселье. Радость. Воодушевление. Жизнерадостность. Восхищение.</p>	<p>Уныние. Тоска. Печаль. Страдание. Беспомощность.</p>	<p>Рассерженность. Злость. Враждебность. Агрессия.</p>	<p>Испуг. Скованность. Боязнь. Беспокойство. Тревога.</p>
			
<p>Ликование. Восторг. Торжество. Экстаз.</p>	<p>Угнетенность. Подавленность. Безысходность. Горе. Отчаяние.</p>	<p>Бешенство. Ярость. Ненависть. Гнев.</p>	<p>Паника. Ужас. Оцепенение. Кошмар.</p>

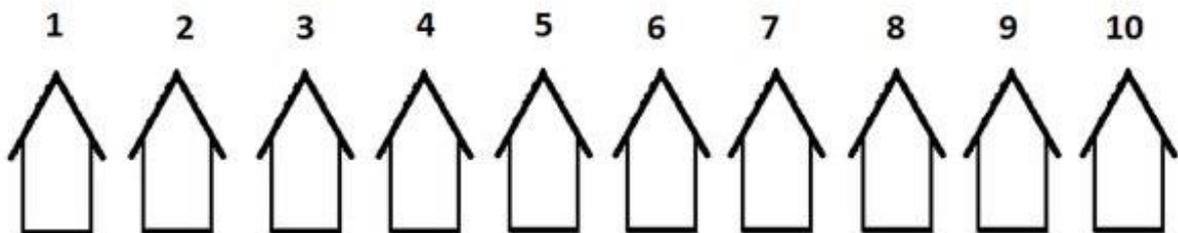
Иллюстративный материал к Методике «Домики» О. А. Ореховой (2002)
[44, с. 70]

Тест "Домики"

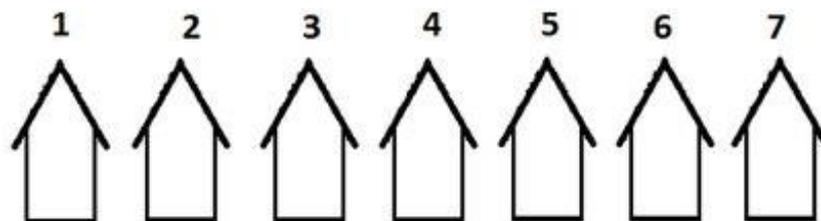
1. Кирпичики



2. Домики эмоций

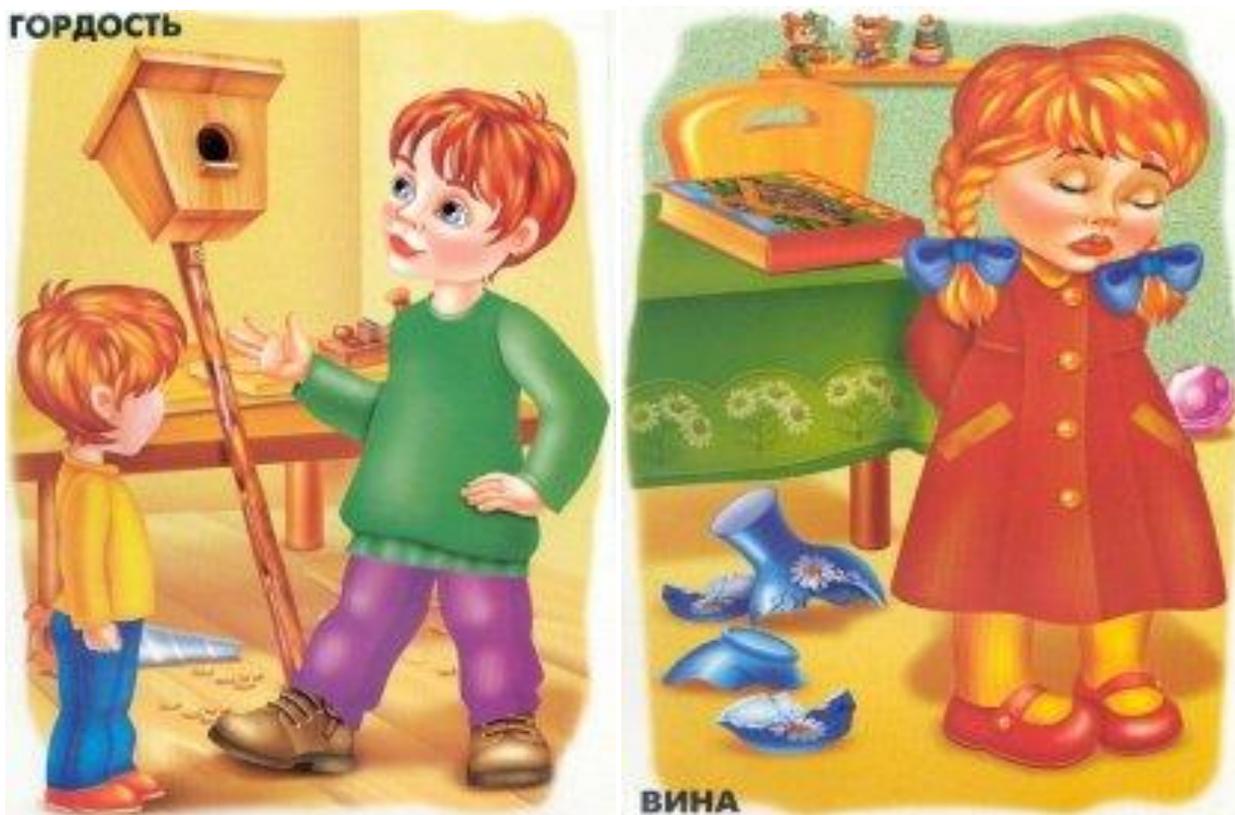


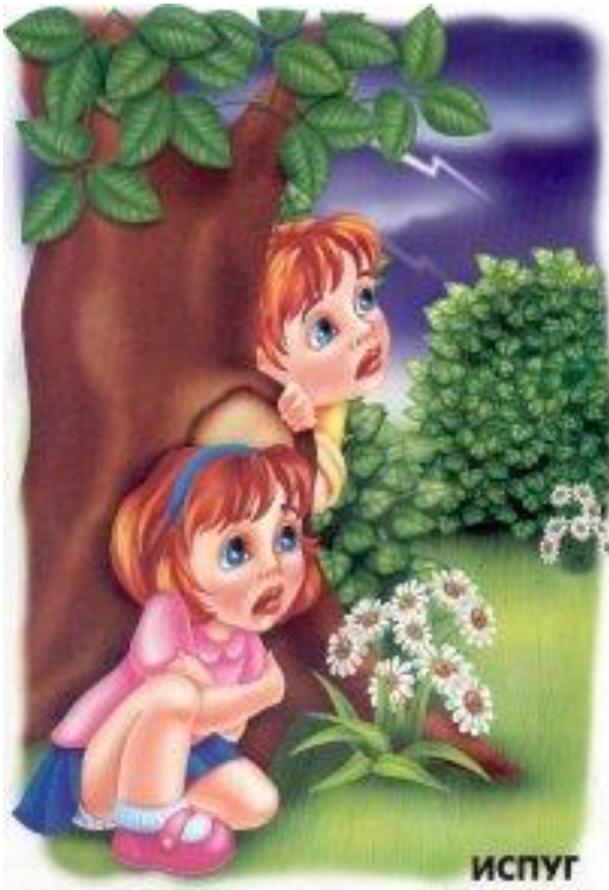
3. Домики социальных объектов



Иллюстративный материал к Методике «Фотовыставка» Т.М. Грабенко
и И.А. Михаленкова (2008) [24, с. 59]

СЮЖЕТНЫЕ КАРТИНКИ

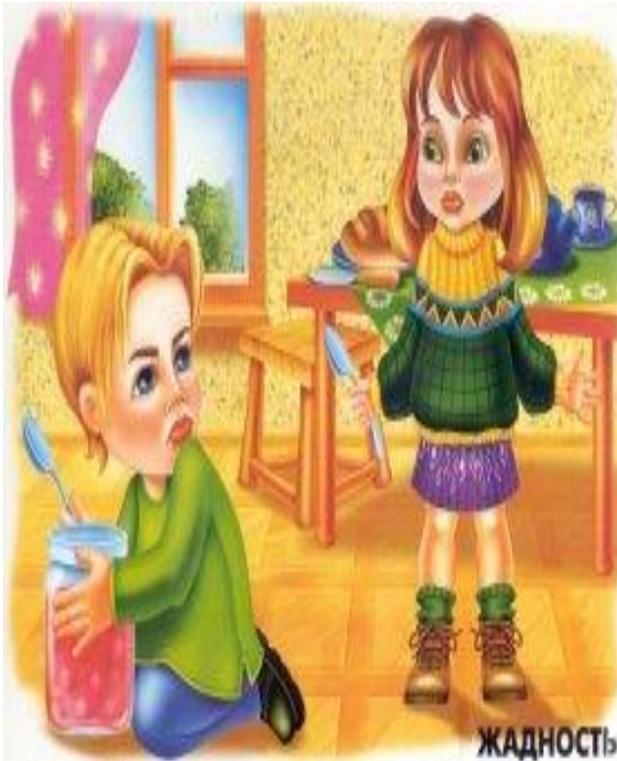




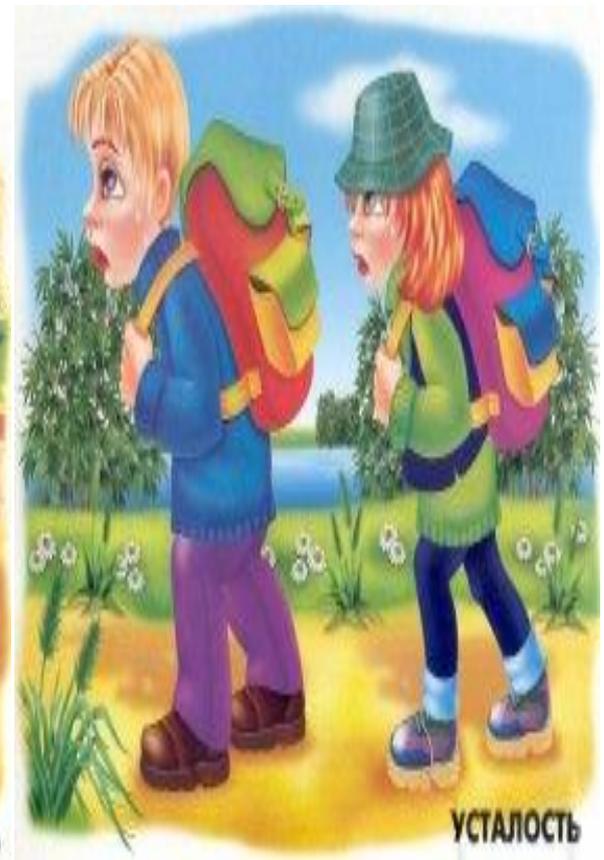
ИСПУГ



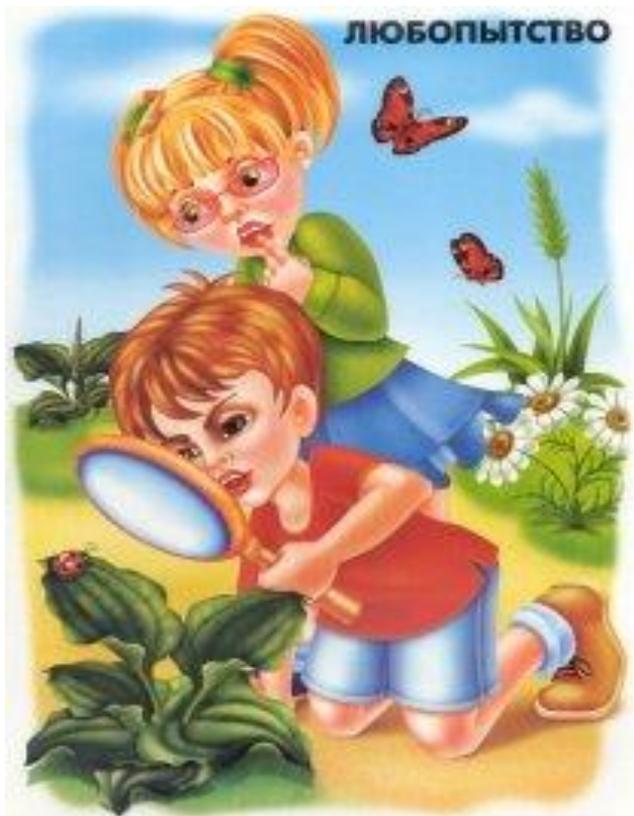
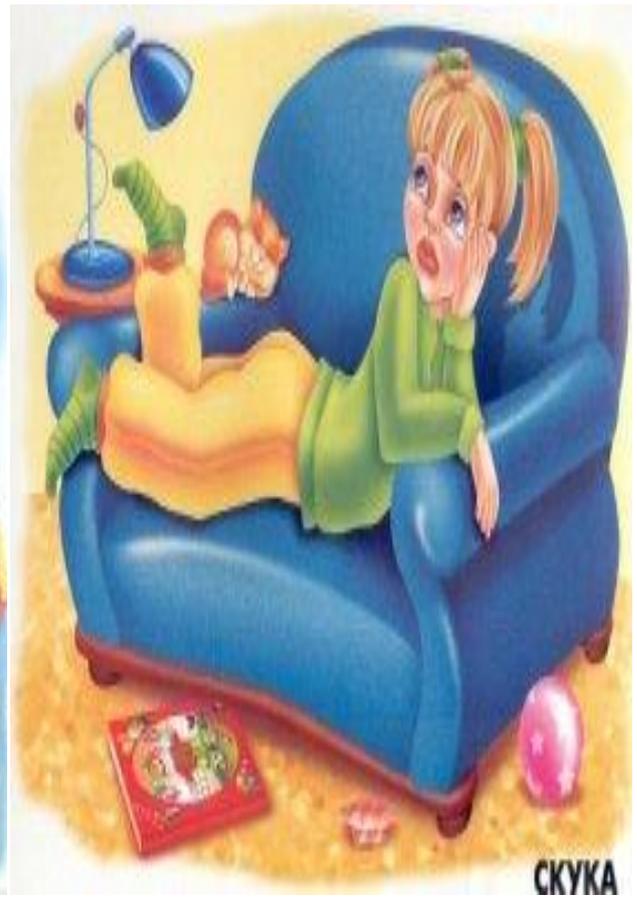
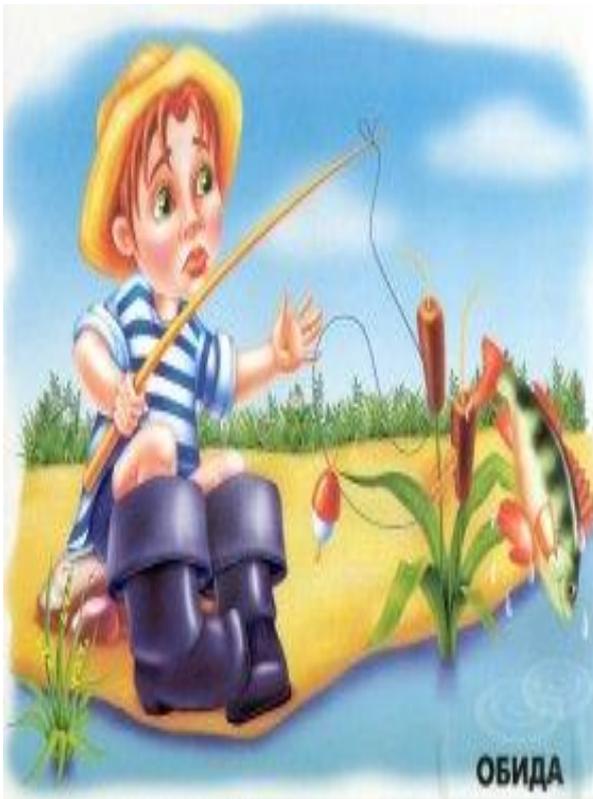
ГРУСТЬ

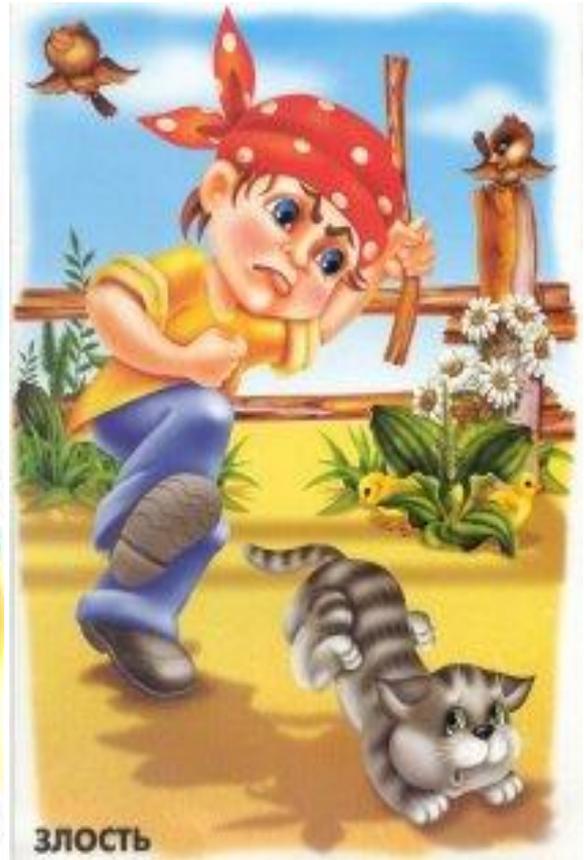


ЖАДНОСТЬ



УСТАЛОСТЬ





ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) (контрольный эксперимент – 2 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Максим В.		+	
2	Олег Г.		+	
3	Максим Г.		+	
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.		+	
8	Арсений М.		+	
9	Елизавета Н.		+	
10	Тимур П.		+	
11	Анастасия А.		+	
12	Мария С.		+	
13	Александр С.		+	
14	Екатерина Р.		+	
15	Матвей К.		+	
Итого ч-к:		0	12	3

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) (контрольный эксперимент – 4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Анастасия А.			+
2	Арина Б.			+
3	Виктория З.			+
4	Арсен З.		+	
5	Яков К.		+	
6	Софья М.		+	
7	Ярослав С.		+	
8	Армен С.		+	
9	Мария Т.		+	
10	Милена Ч.		+	
11	Анна М.			+
12	Дарья З.		+	
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.		+	
15	Алексей П.		+	
Итого ч-к:		0	12	3

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения уровня дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Домики» О. А. Орехова (2002) (контрольный эксперимент – 2 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Максим В.		+	
2	Олег Г.		+	
3	Максим Г.		+	
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.		+	
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.		+	
8	Арсений М.		+	
9	Елизавета Н.		+	
10	Тимур П.		+	
11	Анастасия А.		+	
12	Мария С.		+	
13	Александр С.		+	
14	Екатерина Р.		+	
15	Матвей К.		+	
Итого ч-к:		0	13	2

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения уровня дифференциации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Домики» О. А. Орехова (2002) (контрольный эксперимент – 4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Анастасия А.			+
2	Арина Б.			+
3	Виктория З.			+
4	Арсен З.		+	
5	Яков К.		+	
6	Софья М.		+	
7	Ярослав С.		+	
8	Армен С.		+	
9	Мария Т.		+	
10	Милена Ч.			+
11	Анна М.			+
12	Дарья З.		+	
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.		+	
15	Алексей П.		+	
Итого ч-к:		0	10	5

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения понимания и вербализации эмоций других людей учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Фотовыставка» Т.М. Грабенко И.А. Михаленкова (2008) (контрольный эксперимент – 2 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Максим В.		+	
2	Олег Г.		+	
3	Максим Г.		+	
4	Тимур Г.			+
5	Дмитрий Д.			+
6	Милана Е.			+
7	Алексей Е.		+	
8	Арсений М.		+	
9	Елизавета Н.		+	
10	Тимур П.		+	
11	Анастасия А.		+	
12	Мария С.		+	
13	Александр С.		+	
14	Екатерина Р.		+	
15	Матвей К.		+	
Итого ч-к:		0	12	3

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения уровня понимания и вербализации эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н. П. Фетискина (2006) (контрольный эксперимент – 4 класс)

№ п/п	И. Ф. учащегося	низкий	средний	высокий
1	Анастасия А.			+
2	Арина Б.			+
3	Виктория З.			+
4	Арсен З.		+	
5	Яков К.		+	
6	Софья М.		+	
7	Ярослав С.		+	
8	Армен С.		+	
9	Мария Т.		+	
10	Милена Ч.		+	
11	Анна М.			+
12	Дарья З.		+	
13	Руслан С.		+	
14	Евгений О.		+	
15	Алексей П.		+	
Итого ч-к:		0	13	4