

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

Лефлер Анастасия Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Эмоциональное развитие воспитанников психоневрологического  
интерната для детей

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль Психология и социальная педагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой д.п.н, профессор Фурьева Т.В.

(дата, подпись)

Руководитель  
к.п.н. Черкасова Ю.А.

Дата защиты \_\_\_\_\_

Обучающийся Лефлер А.С.

\_\_\_\_\_ (дата, подпись)

Оценка \_\_\_\_\_

(прописью)

Красноярск 2016

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы эмоционального развития детей со стойкими интеллектуальными нарушениями.....	6
1.1. Эмоциональное развитие личности как психолого-педагогическая проблема.....	6
1.2 Особенности эмоционального развития детей с нарушениями интеллекта.....	16
1.3 Психолого-педагогические условия эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта.....	27
Выводы по 1 главе.....	32
Глава 2 Организация психолого-педагогической работы по эмоциональному развитию воспитанников психоневрологического интерната для детей.....	34
2.1. Диагностика актуального уровня эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта.....	36
2.1.1. Критерии и уровни эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта.....	36
2.1.2. Методика изучения эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта.....	38
2.1.3. Актуальный уровень эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната для детей.....	42
2.2. Опыт организации психолого-педагогической работы по эмоциональному развитию воспитанников психоневрологического интерната для детей.....	46
2.3. Анализ и интерпретация данных экспериментальной работы.....	51
Выводы по главе.....	54
Заключение.....	55
Список использованных источников.....	58
Приложения.....	61

## Введение

Особенности эмоционального развития детей с разными нарушениями интеллекта, а также психолого-педагогические условия его эффективной коррекции являются предметом изучения исследователей разных направлений общей и специальной педагогики и психологии. Особую актуальность сегодня приобретает проблема развития эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в условиях закрытого учреждения социального обслуживания - психоневрологического интерната.

Как и у всех детей с нарушениями интеллекта, у воспитанников интерната эмоциональные дефекты являются вторичными. Для них характерны бедность и неадекватность эмоциональных проявлений, недоразвитие самосознания обуславливает недостаточное осмысление и знание элементарных эмоций, их дифференциацию.

Для детей, воспитывающихся в закрытом интернатном учреждении, перечисленные выше дефекты эмоционального развития усугубляются социальной изоляцией и отсутствием родителей. Установление эмоциональных и межличностных отношений со значимыми взрослыми в психоневрологическом интернате практически невозможно. Это, безусловно, приводит к еще более серьезным искажениям эмоционального развития воспитанников в сравнении с их сверстниками, проживающими в семье.

Понимание необходимости создания особых психолого-педагогических условий, обеспечивающих коррекцию и развитие эмоциональной сферы воспитанников, привело нас к осмыслению потенциала арт-терапии в контексте работы с детьми из психоневрологического интерната.

Арт-терапия как метод психологической работы позволяет раскрывать внутренний потенциал личности особого ребенка. При организации психолого-педагогической работы с элементами арт-терапии активно используются те механизмы, которые позволяют компенсировать биологически обусловленные ограничения психических функций, либо скорректировать и развить сохранные функции таких детей. При создании

условий активизации творческой деятельности проявляется индивидуально неповторимый комплекс эмоционально-волевых, познавательных и поведенческих особенностей личности, одним из наиболее значимых эффектов становится актуализация эмоциональных проявлений.

В связи с вышесказанным возникает **противоречие** между потребностью практики психоневрологических интернатов для детей в организации психолого-педагогической работы по эмоциональному развитию воспитанников и отсутствием методических разработок, учитывающих специфические условия закрытого учреждения социального обслуживания.

Противоречие позволяет определить **проблему исследования**: каковы условия, обеспечивающие эффективность психолого-педагогической работы по эмоциональному развитию воспитанников психоневрологического интерната? и сформулировать **тему исследования**: эмоциональное развитие воспитанников психоневрологического интерната.

**Объект исследования**: процесс психолого-педагогической работы психоневрологического интерната для детей

**Предмет исследования**: психолого-педагогические условия эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната для детей.

**Цель исследования**: определить эффективность психолого-педагогических условий, обеспечивающих эмоциональное развитие воспитанников психоневрологического интерната для детей.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать психологическую и социально-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Разработать методику диагностики эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта и определить актуальный уровень

развития эмоциональной сферы воспитанников психоневрологического интерната.

3. Разработать и апробировать программу занятий с элементами арт-терапии, направленных на развитие эмоциональной сферы воспитанников психоневрологического интерната для детей.
4. Произвести анализ и интерпретацию данных экспериментальной работы.

**Гипотеза исследования:** эмоциональное развитие воспитанников психоневрологического интерната для детей будет эффективно, если в процессе психолого-педагогической работы организовать групповые занятия с элементами арт-терапии, направленные на распознавание и узнавание воспитанниками эмоций, и обучение социально приемлемым способам их проявления.

Методической основой исследования послужили методики «Пиктограмма эмоций» (Минаева В.М.), методика «Эмоциональное состояние человека» (Минаева В.М.), методика “Волшебная страна чувств” Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, а также наблюдение.

Практическая значимость исследования заключается в разработке апробации в практике психоневрологического интерната для детей психолого-педагогические условия эмоционального развития воспитанников.

В процессе исследования использовались следующие **методы:**

теоретические методы: теоретический анализ; методы эмпирического исследования: наблюдение, опрос; методы обработки данных эксперимента: метод констатирующего эксперимента, метод формирующего эксперимента, метод математической обработки данных экспериментальной работы.

**База исследования:** исследование проводилось на базе психоневрологического интерната. Красноярского края. В экспериментальной работе приняли участие 16 воспитанников мужского пола, в возрасте 14-17 лет.

## **Глава 1. Теоретические основы эмоционального развития детей со стойкими интеллектуальными нарушениями**

### **1.1. Эмоциональное развитие как психолого-педагогическая проблема**

Проблема эмоционального развития личности остается актуальной проблемой психолого-педагогической науки и практики образования и социального обслуживания. Вопросы развития эмоциональной сферы человека представлены в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, Л. И. Божович, П. П. Блонского, А. В. Петровского, П. К. Анохина и других.

Существуют следующие подходы к осмыслению сущности понятия "эмоциональное развитие". Например, Рубинштейн С. Л. определяет эмоции как психическое отражение актуального состояния потребности. Он говорит что: "Эмоции легче выявить тогда, когда потребности не удовлетворены".[29] По А. Н. Леонтьеву эмоции – это психическое отражение смыслов выполняемых действий и условий их выполнения.[23]

Также в отечественной психологии существуют теории в определении эмоций. Так, С. Л. Рубенштейн, в рамках своей теории говорил о том что: человек как субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир, не является ни обычным созерцателем того, что происходит вокруг него, ни таким же автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо обученной машины. Он переживает то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций.

Согласно этой теории, эмоции можно предварительно в феноменологическом плане охарактеризовать несколькими показательными отличительными признаками.[28]

Во-первых, эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту. Во-вторых, эмоции обычно отличаются полярностью, т. е. обладают положительным или отрицательным знаком: удовольствие —

неудовольствие, радость — печаль, веселье — грусть и т. п. Оба полюса не являются обязательно внеположными.

Следующая ключевая концепция, в рамках которой происходит осмысление проблемы эмоционального развития личности, является биологическая теория эмоций П. К. Анохина. В рамках этой теории эмоции рассматриваются как биологический продукт эволюции, приспособительный фактор в жизни животных.

По П. К. Анохину возникновение потребностей приводит к возникновению отрицательных эмоций, играющих мобилизующую роль, способствуя наиболее быстрому удовлетворению потребностей оптимальным способом. Когда обратная связь подтвердит, что потребность удовлетворена, тогда и возникает положительная эмоция. [1]

Биологическая теория эмоций построена на основе представления о целостной физиологической архитектуре любого приспособительного акта, каким и являются эмоциональные реакции. Здесь эмоция выступает как конечный подкрепляющий фактор. Закрепляясь в памяти, она в будущем участвует в мотивационном процессе, влияя на принятие решения о выборе способа удовлетворения потребности. Если полученный результат не согласуется с программой, возникает эмоциональное беспокойство, ведущее к поиску других, более успешных способов достижения цели.[26]

Итак, суть данной теории в следующем: она утверждает, что положительное эмоциональное состояние возникает лишь в том случае, если обратная информация от результатов происшедшего действия точнейшим образом отражает все компоненты положительного результата и потому точно совпадает с аппаратом акцептора действия. [18]

Следующей рассматриваемой нами теорией, является теория информационная эмоций П. В. Симонова. В рамках этой теории П. В. Симонов считает, что эмоции появляются вследствие недостатка или избытка сведений, необходимых для удовлетворения потребности личности. По П. В. Симонову степень эмоционального напряжения определяется силой

потребности и величиной дефицита информации, необходимой для достижения какой-либо цели. Это представлено им в виде «формулы эмоций».

Из этой формулы следует, что эмоция возникает только при наличии потребности. Нет потребности, нет и эмоции. В нормальной ситуации человек ориентирует свое поведение на сигналы высоковероятных событий, т.е. на то, что в прошлом чаще всего встречалось. Благодаря этому, его поведение в большинстве случаев бывает адекватным, а также ведет к достижению цели. А в условиях полной определенности, цель может быть достигнута и без помощи эмоций.

Но, однако, в неясных ситуациях, когда человек не располагает точными сведениями для того, чтобы организовать свое поведение по удовлетворению потребности, нужна другая тактика реагирования на сигналы. Так отрицательные эмоции возникают при недостатке сведений, необходимых для достижения цели. Например, эмоция страха и тревога развиваются при недостатке сведений, необходимых для защиты, т. е. при низкой вероятности избегания нежелательного воздействия, а фрустрация - при низкой вероятности достижения желаемой цели.

Отмечая различия между положительными и отрицательными эмоциями, Симонов указывает, что поведение живых существ направлено к максимизации положительных эмоциональных состояний и минимизации воздействий, способных вызвать отрицательные эмоции. Но минимизация имеет предел в виде нуля, покоя, а для максимизации такого предела нет, потому что теоретически он представляет собой бесконечность. Это обстоятельство сразу же исключает положительные эмоции из сферы приложения теории «редукции драйва».[32]

По А. Н. Леонтьеву, у человека эмоции порождают переживания удовольствия, неудовольствия, страха, робости и т. п., которые играют роль ориентирующих субъективных сигналов. Простейшие эмоциональные

процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций.

Однако в ходе развития эмоции приобретают сложнообусловленный характер, утрачивают свою прямую инстинктивную основу, дифференцируются и образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов: интеллектуальных, эстетических, социальных, которые у человека составляют “главное содержание его эмоциональной жизни”. По своему происхождению, способам проявления и формам протекания эмоции характеризуются рядом специфических закономерностей.

В ходе своего развития эмоции дифференцируются и образуют у человека различные виды, отличающиеся по своим психологическим особенностям и закономерностям своего протекания. К эмоциональным, в широком смысле, процессам в настоящее время принято относить аффекты, чувства и собственно эмоции.

Эмоции представляют собой более длительные состояния, иногда лишь слабо проявляющиеся во внешнем поведении. Они имеют отчетливо выраженный ситуационный характер, т. е. выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них. Также эмоции носят отчетливо выраженный идеаторный характер. Это значит, что они способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых или воображаемых ситуациях.

Их важнейшая особенность состоит в их способности к обобщению и коммуникации; поэтому эмоциональный опыт человека гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний: он формируется также в результате эмоциональных сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми, и в частности передаваемых средствами искусства. [23]

Также, помимо проблемы изучения понятий эмоций, существует проблема изучения эмоционального развития личности. Эта проблема является в психологии одной из самых сложных и малоизученных. В настоящее время не существует целостной концепции развития эмоциональной сферы личности.

Под эмоциональным развитием личности понимается, постепенная дифференциация эмоций и чувств; вербализация - осознание своих чувств и чувств другого человека; расширение круга объектов и субъектов, вызывающих эмоциональный отклик; обогащение переживаний, формирование способности регулировать и контролировать чувства.[40]

С. Л. Рубинштейн выделяет три уровня эмоциональной жизни человека. Первый уровень - элементарные физические чувствования, связанные с органическими потребностями: удовольствием, неудовольствием и т. п. Эти эмоциональные реакции носят беспредметный характер.

Второй более высокий, уровень, составляют предметные чувства, "соответствующие предметному восприятию и предметному действию". Этот уровень характеризуется более высокой степенью осознанности. Интеллектуальные компоненты входят в него как составная часть эмоций.

Третий уровень - это мировоззренческие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические, религиозные. Очевидно, что второй и третий уровни эмоциональной сферы - продукты воспитания, а не врожденные.

С. Л. Рубинштейн утверждал: "Эмоциональное развитие человека проходит путь, аналогичный пути его интеллектуального развития: чувство, как и мысль ребенка, сначала поглощено непосредственно данным; лишь на определенном уровне развития оно высвобождается от непосредственного окружения родных, близких, в котором ребенок рос, и начинает сознательно направляться за пределы этого узкого окружения. Заодно с перемещением эмоций единичных и частных объектов в область общего и абстрактного

происходит другой, не менее показательный, сдвиг - чувство становится избирательным"[32]

П. М. Якобсон обращается к анализу такого сложного феномена, каким является эмоциональная сфера человека, и предлагает пути эмоционального развития личности, "воспитания чувств". Предпосылкой развития чувств, по утверждению П. М. Якобсона, является их общественная природа, которая определяет характер поступков человека. Эмоциональное развитие ребенка идет в нескольких направлениях: 1) преодоление импульсивности поведения; 2) возникновение вместе с чувствами, которые носят ситуативный характер, чувств, имеющих характер более стойкий; 3) Усиление регулирующих моментов в переживании и выражении чувств в эмоциональной сфере ребенка, которое занимает существенное место; 4) социализация чувств.[43]

В российской психологии переживание рассматривается в качестве одной из центральных категорий, характеризующих эмоциональный мир личности. От переживания во многом зависит направленность развития личности. Именно таким образом трактовали понятие "эмоциональное переживание" Л. С. Выготский и Л. И. Божович, Л. Н. Рожина, доказывая его ведущее значение в формировании личности ребенка и проявлении негативных отклонений в этом процессе. Л. С. Выготский отмечает: "Участвуя в процессе психического развития от самого начала до самого конца в качестве известного момента, сам аффект проделывает сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности, входя в структуру нового сознания, свойственного каждому возрастут являя на каждом новом этапе глубочайшие изменения своей психической природы"[27]

Существует множество попыток классификаций эмоций.

Согласно Кэроллу Изарду, имеется одиннадцать базовых эмоций, а любые другие являются их комбинацией и модификацией. Базовые эмоции по Изарду:

- Базовые эмоции имеют отчетливые и специфические нервные субстраты.
- Базовая эмоция проявляет себя при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица т.е мимики.
- Базовая эмоция влечет за собой отчетливое и специфическое переживание, осознаваемое человеком.
- Базовые эмоции возникли в результате эволюционно-биологических процессов.
- Базовая эмоция оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, а также служит его адаптации.[17]

Этим критериям отвечают эмоции радости, печали, интереса, гнева, удивления, презрения, отвращения, и страха. Так же к этому списку можно добавить и эмоцию стыда и смущения.

Эмоцию вины, обычно относят к базовым эмоциям, хотя она и не имеет отчетливого мимического или пантомимического выражения. Вообще вопрос о разграничении эмоций стыда, застенчивости и вины и возможности их отнесения к фундаментальным эмоциям представляет особую проблему. Так, эмоции стыда, застенчивости и вины являются базовыми, неотъемлемыми элементами человеческой природы.

Также эмоции делят на положительные и отрицательные, на позитивные и негативные. Такие эмоции, как страх, гнев, стыд, относятся к категории отрицательных или негативных. И в то же время вспышка гнева может способствовать выживанию индивида или чаще – защите личного достоинства, сохранению личностной целостности, исправлению социальной несправедливости. Полезным для выживания может стать и страх; он, как и стыд, выступает регулятором агрессивности и служит утверждению социального порядка.

Правильнее считать, что существуют такие эмоции, которые способствуют повышению психологической энтропии, и эмоции, которые, напротив, облегчают конструктивное поведение. Подобный подход

позволяет отнести ту или иную эмоцию в разряд позитивных или негативных в зависимости от того, какое воздействие она оказывает на внутриличностные процессы и процессы взаимодействия личности с ближайшим социальным окружением при учете более общих этологических и экологических факторов. Так, обычно относимый к разряду негативных эмоций страх чаще всего действительно имеет вредные последствия. Но такая «позитивная» эмоция, как любопытство, может сопутствовать самым разным видам деятельности от сексуального насилия до художественного творчества. Тем не менее, используют по отношению к эмоции термины «позитивная» и «негативная», чтобы отнести ту или иную эмоцию к одному из соответствующих классов, в зависимости от степени нежелательности вызываемых ею последствий.[17]

П. В. Симонов определяет следующие функции эмоций:

1. Отражательно-оценочная функция. Согласно этой функции эмоция рассматривается как обобщенная оценка ситуации. Например, эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимых для защиты, как ожидания и предсказания неудачи при совершении действия, которое должно быть выполнено в данных условиях.

2. Переключающая функция. Так как положительная эмоция свидетельствует о приближении удовлетворения потребности, а отрицательная эмоция - об удалении от него, субъект стремится усилить первое состояние и ослабить второе. Эта функция особенно ярко обнаруживается в процессе конкуренции мотивов, при выделении доминирующей потребности, например, борьба между чувством страха и чувством долга, а также при оценке вероятности ее удовлетворения, например: переориентировка на менее важную, но легко достижимую цель: синица в руках побеждает журавля в небе.

3. Подкрепляющая функция. Непосредственным подкреплением, согласно этой функции, является не удовлетворение каких-либо

потребностей, а получение желательных или устранение нежелательных стимулов.

4. Компенсаторная функция. Эмоции оказывают влияние на другие церебральные системы, регулирующие поведение, процессы восприятия внешних сигналов и извлечение их из памяти. Именно в этом особенно наглядно обнаруживается компенсаторное значение эмоций. Компенсаторное значение эмоций заключается в их замещающей роли.[32]

Как уже было сказано, существует много определений и теорий понятия "эмоция", "эмоциональное состояние". Но важной особенностью развития эмоциональной сферы человека является то, что его эмоциональное состояние и интеллектуальное развитие неразрывно связаны. Однако это единство проявляется как динамическая, а не стабильная связь аффекта с интеллектом: «Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого – человеческого сознания». Единство аффекта и интеллекта, согласно Л.С. Выготскому, обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, меняющейся, причем всякой степени в развитии мышления соответствует своя степень в развитии аффекта. Л.С. Выготский отмечал, что «эмоции и когнитивная система совместно обеспечивают ориентировку в окружающем».[9] Сам же автор культурно-исторической концепции прямо указывал: «детская психология не знала проблемы высших психических функций или же проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии – проблема личности и ее развития...». [8]

В исследовании Я.З. Неверович было обнаружено, что эмоции не только выражают особенности мотивов поведения ребенка, но и играют существенную роль в реализации этих мотивов. Данные, полученные в этом исследовании, свидетельствуют о том, что внутренняя детерминация детской деятельности мотивами осуществляется с помощью особого

психологического механизма регулирования, названного механизмом «эмоциональной коррекции» поведения. Предмет поведенческого подхода к коррекции эмоциональной сферы – поведение ребенка, через влияние на которое происходит гармонизация его эмоциональных реакций; влиянию подвергаются эмоциональные факторы, отражающиеся в поведении.

В ходе изучения литературы, мы выяснили, что существуют и различные подходы к определению эмоций. В нашей работе, мы опираемся на деятельностный подход к изучению эмоциональной сферы. Деятельностный подход основывается на работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. Идею деятельностного подхода для психологического изучения эмоциональных процессов выдвинул А.Н. Леонтьев. Эмоции, по его мнению, выполняют функцию внутренних сигналов. Сами по себе эмоции являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности. Особенность эмоций, по мнению исследователя, состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно чувственном их отражении, о переживании.[22]

Таким образом, в нашем исследовании, вслед за теоретиками деятельностного подхода отечественной психологии будем понимать под эмоциональным развитием личности процесс постепенной дифференциации эмоций и чувств; вербализации - осознание своих чувств и чувств другого человека; расширение круга объектов и субъектов, вызывающих эмоциональный отклик; обогащение переживаний, формирование способности регулировать и контролировать чувства. С.Л. Рубинштейн выделяет уровни эмоциональной жизни человека. Эмоциональное развитие личности и его интеллектуальное развитие связаны и взаимообусловлены.

## **1.2. Особенности эмоционального развития детей с нарушениями интеллекта**

Несмотря на то, что непосредственные исследования социальных эмоций ребёнка принадлежит А.В.Запорожцу и его сотрудникам, проблема эмоциональных состояний, высших чувств и переживаний в социуме была поднята раньше в работах зарубежных и отечественных психологов. Анализ различных сторон эмоционального развития детей с позиции А.Адлер, К.Бюлера, А.В.Запорожца и др. показывает, что большинство ученых в качестве одного из основных элементов эмоционального развития выделяют переживание, в котором соединяются разные стороны психического развития детей.

Эмоциональное развитие ребенка является сложным процессом, который неразрывно связан с общим личностным развитием и зависит от ряда внешних и внутренних факторов: биологические предпосылки, социальная среда и воспитательные воздействия. Психическое развитие протекает в условиях непрерывного органического взросления, на протяжении детства происходит созревание организма ребенка вообще и его мозга в частности. Это создает различные возможности для психической деятельности ребенка на разных возрастных этапах. Помимо природных свойств и хода их созревания, на протяжении онтогенеза существуют и индивидуальные различия в задатках обусловленных генотипом.[3]

Проблема эмоционального развития исследовалась многими психологами и педагогами Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Т.А. Маркова и др.

Нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства, характеризующие высокоразвитого взрослого человека и которые способны вдохновить его на большие дела и на благородные поступки, не даны ребенку в готовом виде от рождения.[34] Они возникают и развиваются на протяжении детства под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Не менее важной, чем интеллектуальное обучение ребенка, является

воспитание его чувств. Так как будут усваиваться знания выражения чувств и ради достижения каких целей они будут использованы в дальнейшем, решающим образом зависит от эмоционального отношения субъекта к окружающим людям и к окружающей предметной действительности.[1]

Начиная с рождения ребенка, его эмоциональное развитие проходит длительный этап. Эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание и все более сложные формы проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Хотя ребенок рождается с некоторыми безусловными аффективными реакциями и древние формы гомеостатического регулирования вегетативных функций входят затем в состав более сложных, прижизненно образуемых эмоциональных процессов, все это составляет лишь начало, лишь предпосылки последующего развития человеческих чувств.[4]

В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, можно найти общие указания на то, что формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных требований, ценностей, норм и идеалов, которые при определенных условиях становятся внутренним достоянием личности, содержанием побудительных мотивов ее поведения. В результате такого рода усвоения ребенок приобретает своеобразную систему эталонов ценности, сопоставляя с которыми наблюдаемые явления он оценивает их эмоционально как добрые или злые, привлекательные или отталкивающие, красивые или безобразные.

Эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от содержания и структуры этой деятельности. Генетическая связь эмоций и системы практических взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью обнаруживается уже на самых ранних этапах онтогенеза, когда у двух-трехмесячного младенца возникает положительное эмоциональное отношение к матери или другому близкому человеку.[27] Эта эмоция впервые была изучена и проанализирована Н. Л. Фигуриним и М. П. Денисовой, Н. М. Щеловановым и названа ими «комплексом оживления».

В действительности эта эмоция формируется в первые месяцы жизни младенца на основе приобретаемого им опыта практического взаимодействия и общения с близким взрослым, который помогает ему удовлетворять все жизненные потребности, устраняет все вредные воздействия, ласкает его, обеспечивает ему комфорт и безопасность. Многочисленные факты, накопленные в психологии, говорят о том, что если такой положительный опыт взаимодействия и общения со взрослым у младенца отсутствует или он недостаточен, например, в случаях депривации, а также ограничения общения в условиях госпитализации, то появление «комплекса оживления» задерживается или может даже вовсе не возникнуть, что как следствие оказывает негативное влияние на все последующее эмоциональное и интеллектуальное развитие личности.[18]

На протяжении детства характер эмоциональной регуляции поведения изменяется в связи с изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивации. Так, например, при переходе от раннего к дошкольному возрасту изменяется система отношения ребенка к окружающим людям и начинают складываться новые формы деятельности, в процессе которой дошкольник стремится не только удовлетворять свои узколичные потребности и интересы, но и сделать нечто нужное, полезное для других людей. Соответственно и происходит изменение эмоциональных процессов, осуществляющих регуляцию детской деятельности.[19]

Во-первых, наблюдается изменение содержания эмоций. Наряду с переживанием удовольствия и неудовольствия, в связи с удовлетворением или неудовлетворением непосредственных желаний, у ребенка возникают более сложные чувства, вызванные тем, хорошо или плохо выполнил он свои обязанности, какое значение имеют совершаемые им действия для других людей и в какой мере соблюдаются им самим и окружающими определенные нормы и правила поведения и т. д.

Во-вторых, как показывают исследования Я. З. Неверович, по мере усложнения деятельности и отдаления ее начальных моментов от конечных

результатов меняется место эмоций во временной структуре деятельности, и они начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи. Происходит отмеченный в свое время Л. С. Выготским [1982] на основе анализа наблюдений К. Бюлера [1930] своеобразный сдвиг аффекта с конца к началу действия.[6]

Если на более ранних стадиях возрастного и функционального развития аффекты возникают в качестве положительной или отрицательной эмоциональной оценки непосредственно воспринимаемой ситуации, то на более поздних генетических ступенях они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий и той представляемой ситуации, которая может возникнуть, когда действие будет завершено. Такое предвосхищение играет важную роль в продуктивной и игровой деятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте. Так как для выполнения, которых ребенку необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты своих действий, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для окружающих, а вместе с тем и для него самого. [14]

При анализе психологических механизмов возникновения эмоционального предвосхищения результатов действия с особой очевидностью обнаруживается взаимосвязь аффекта и интеллекта, взаимозависимость эмоциональных и познавательных процессов.

Функционирование всей структуры эмоциональной сферы обеспечивается рядом внутренних эмоциональных механизмов. Согласно результатам психологических исследований в области эмоциональных проявлений позволяет выстроить эти механизмы в определенной последовательности:

1) Начальный механизм эмоционального реагирования - эмоциональный отклик - обнаруживается уже в крике новорожденного.

2) Через несколько недель крики младенца дифференцируются, сигнализируя окружающим о самых разных ощущениях, испытываемых

ребенком: чувстве радости, голода, боли и т.д.. Далее этот механизм - дифференциация эмоционального реагирования - становится более тонким, отражая многообразие эмоциональных впечатлений ребенка.

3) Складывающаяся привязанность к близким людям одновременно становится условием появления следующей формы эмоционального реагирования - эмоционально - ролевой идентификации. Этот механизм проявляется в самых элементарных формах очень рано - например, в поведении малыша, который, стараясь быть похожим па родителей, повторяет какие - то характерные для них движения, интонации, максимально старается приблизить себя к ролевому образцу.

4) На следующем этапе развивается механизм эмоционального обособления от временно взятой на себя роли, овладение собственным эмоциональным состоянием. Появление механизма эмоционального обособления как бы завершает цикл развития основных эмоциональных механизмов, которые обеспечивают функционирование эмоциональной сферы ребенка с точки зрения нормы.[29]

Как уже было сказано, эмоциональное развитие ребенка может обеспечиваться различными факторами. Так, например, положительные эмоции у ребенка развиваются постепенно через игру и исследовательское поведение. Исследования К. Бюлера показали, что момент переживания удовольствия в детских играх по мере роста и развития ребенка сдвигается. Первоначально у малыша возникает удовольствие в момент получения желаемого результата. В этом случае эмоции удовольствия принадлежит поощряющая роль. Вторая ступень — функциональная. Играющему ребенку доставляет радость уже не только результат, но и сам процесс деятельности. Удовольствие теперь связано не с окончанием процесса, а с его содержанием. На третьей ступени, у детей постарше, появляется предвосхищение удовольствия. Эмоция в этом случае возникает в начале игровой деятельности, и ни результат действия, ни само выполнение не являются центральными в переживании ребенка.[10]

Другой характерной особенностью проявления чувств в раннем возрасте является их аффективный характер. Эмоциональные состояния у детей в этом возрасте возникают внезапно, протекают бурно, но столь же быстро и исчезают. Более значительный контроль над эмоциональным поведением возникает у детей лишь в старшем дошкольном возрасте, когда у них появляются и более сложные формы эмоциональной жизни под влиянием все более усложняющихся взаимоотношений с окружающими людьми.[8]

К началу школьного обучения у детей отмечается достаточно высокий уровень контроля за своим поведением. В тесной связи с этим находится развитие нравственных чувств, например дети в этом возрасте уже переживают чувство стыда, когда взрослые порицают их за проступки.

Кроме положительных эмоций, в период детства испытываются и отрицательные эмоции. Развитие отрицательных эмоций в значительной мере обусловлено неустойчивостью эмоциональной сферы детей и тесно связано с фрустрацией. Фрустрация — это эмоциональная реакция на помеху при достижении осознанной цели. Часто повторяющееся в раннем детстве состояние фрустрации и стереотипные формы ее преодоления, у одних закрепляют вялость, безразличие, безынициативность, у других — агрессивность, завистливость и озлобленность.[5]

Важным вопросом при изучении эмоционального развития детей, является изучение специфики выражения эмоциональных состояний детей с умственной отсталостью.

Проблему понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с лёгкой умственной отсталостью изучали Н. И. Кинстлер, О. К. Агавелян, Н. В. Скоробогатова, Е. П. Кистенева, Н. Б. Шевченко, Е. В. Хлыстова; и др.

Е. В. Щетинина описывает специфику эмоциональной сферы детей с проблемами психического развития, Т. З. Стернина рассматривала проблему понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с задержкой

психического развития. О. Л. Якоцук изучала особенности эмоциональных состояний детей с различным уровнем двигательных возможностей. В трудах Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, С. Я. Рубинштейна, Д. Н. Исаева, В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской, В. И. Лубовского и др. описываются чувства и эмоции умственно отсталых школьников.

Л. В. Занков указывал на то, что умственно отсталого ребенка характеризует своеобразие, недостаточность всей психики, в том числе и эмоций. Однако это своеобразие выражается не в том, что эмоциональная жизнь умственно отсталого ограничивается так называемыми «низшими» эмоциями. По мнению Л. В. Занкова, своеобразным для ребенка с умственной отсталостью является переживание успеха и неуспеха. Он переживает неуспех как что-то неприятное. Однако неудача в выполнении этой задачи является для него частным событием, относящимся к определенному времени, а не моментом, в котором отражаются его возможности в целом. Переживания неуспеха не достигают значительной степени остроты и не затрагивают общего уровня личности. Как отмечает Л. В. Занков, у детей с диагнозом «дибилизм», чувства, относящиеся к физической личности, развиты относительно сильнее других групп чувств. Такие дети не отличаются самоуверенностью, самолюбием, самодовольством и самодеятельностью. Им присуще сознание собственного бессилия. По сравнению с нормально развивающимися детьми они нерешительны, вялы, несамостоятельны, а также не способны к высшим эмоциям.[15]

Л. С. Выготский, в свою очередь, отмечал, что умственно отсталый ребёнок отличается от нормально развивающегося сверстника не только наличием нарушений в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, но и характером взаимодействия этих двух сторон психики. Если у нормального ребенка поведенческие реакции и эмоциональные проявления регулируются интеллектом, то при умственной отсталости поступки часто совершаются под влиянием эмоциональных импульсов.[7]

Н. В. Шкляр, характеризуя эмоциональную сферу умственно отсталых детей, отмечает, что такие дети имеют ограниченность в возможностях выражения переживаний и отношений социально приемлемыми способами. Дети не всегда способны управлять своими эмоциями, адекватно их проявлять, их реакции часто не соответствуют внешним воздействиям по силе и содержанию, диапазон их переживаний узок. Также Н. В. Шкляр отмечает затруднения в понимании детьми эмоциональных состояний других людей.[41]

С. Я. Рубинштейн характеризует чувства умственно отсталых детей как недостаточно дифференцированные, более примитивные, полюсные и неадекватные. Переживания детей с лёгкой умственной отсталостью либо чрезмерно лёгкие и поверхностные, либо чрезмерно сильные и инертные. Также у них отмечаются частые переходы от одного настроения к другому. Проявлением незрелости личности умственно отсталого школьника является большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех, кто ему приятен и кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни – хорошо то, что приятно.[35]

Н. Л. Коломинский отмечает, что «умственно отсталый ребёнок пассивен в игре, она для него не становится как для нормального ребенка моделью приобретения социального опыта. Неумение активно играть считается важным диагностическим показателем умственной отсталости. Это объясняется тем, что у ребёнка с умственной отсталостью очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, мало выражены любознательность, познавательные интересы, побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Его деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, двигательное беспокойство, повышенная возбудимость, отсутствие опосредованной мотивации, неусидчивость. В отличие от нормального

ребенка, у ребёнка с умственной отсталостью не происходит формирование социальных чувств.[33]

Исследования О. Е. Шаповаловой, Н. Б. Шевченко направлены на выявление способности понимания эмоциональных состояний другого человека умственно отсталыми детьми по внешним экспрессивным признакам. Это такие признаки как: поза, жесты мимика, интонационные установки, особенности голоса. Н. Б. Шевченко пришла к выводу, что адекватность восприятия и понимания эмоциональных состояний по интонации связана с уровнем развития познавательной сферы ребенка. Так, чем сильнее выражено нарушение познавательной деятельности, тем ниже возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний другого человека.

Исследования О. Е. Шаповаловой показали, что процесс взаимодействия умственно отсталых детей с окружающей действительностью в значительной степени зависит от состояния их эмоциональной сферы. Такие дети достаточно глубоко осознают своё отношение к понятиям «добро» и «зло». Однако необходимость раскрыть своё отношение на вербальном уровне вызвала у испытуемых существенные затруднения.

Классики отечественной психологии Л. С. Выготский , А. Н. Леонтьев , С. Л. Рубинштейн в своих взглядах, также обосновывают теснейшую взаимосвязь эмоций и познавательных процессов. Как уже было сказано, важным для понимания регулятивной функции эмоций является положение Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта. С. Я. Рубинштейн связывает становление механизмов эмоциональной саморегуляции у умственно отсталых детей с изменением отношений между аффектом и интеллектом. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается у детей с умственной отсталостью в том, что они ничем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально

задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды. Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит также к тому, что у детей с опозданием в интеллектуальной сфере с трудом формируются высшие духовные чувства такие как: совесть, ответственность, чувство долга, чувство самоотверженности и т. д. «Развитие эмоций в онтогенезе выражается не только в дифференциации их качеств и усложнении объектов, вызывающих эмоциональный отклик, но и в развитии способности регулировать эмоции и их внешнее выражение».[20]

Помимо неадекватного проявления эмоций у детей с умственной отсталостью отмечаются болезненные расстройства настроения в виде дисфории, эйфории и апатии. Постепенно фиксируясь, преобладающие переживания, переходят в свойства характера умственно отсталого школьника, закрепляются как патологические черты личности.

Однако вместе с тем отмечается живость эмоций у ребёнка с умственной отсталостью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми.

Еще более важной проблемой является эмоциональное развитие детей с умственной отсталостью, воспитывающихся и проживающих в интернатном учреждении. Дети и подростки, воспитывающиеся в закрытом интернатном учреждении, как правило, являются сиротами или оставшимися без попечения родителей. Отсутствие детско-родительских отношений, невозможность установления эмоциональных связей с другими значимыми взрослыми - все это приводит к искажениям эмоционального развития воспитанника интерната.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональное развитие ребенка с рождения проходит длительный этап и положительное развитие зависит от многих факторов и механизмов. Эмоциональное развитие тесно связано с интеллектуальным. У детей с различными формами интеллектуального недоразвития, как правило, затруднен процесс

эмоционального развития. Данная проблема не теряет актуальности для современной психолого-педагогической науки и практики образования и социального обслуживания. Но еще более важной проблемой является нарушения в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллекта, проживающих в интернатном учреждении. Для них нужны особые условия для развития их эмоциональной сферы.

### **1.3. Психолого-педагогические условия эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта**

Существует несколько подходов, определяющих специфику организации психолого-педагогической работы по развитию эмоциональной сферы детей.

1. Деятельностный подход. Суть подхода заключается в том что, при планировании игровой психокоррекции необходимо ориентироваться на уровень игровой деятельности детей. Как показывают исследования, у детей с эмоциональными нарушениями наблюдается недоразвитие игровой деятельности, что обусловлено не только снижением уровня интеллекта и эмоционально-волевыми проблемами, но и низким социальным опытом ребенка, а в некоторых случаях и наличием речевых или двигательных дефектов. Для эффективного преодоления страхов у детей можно использовать такой метод, как игротерапия. Игра обладает терапевтической функцией, поскольку в ней травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном, а значит, ослабленном виде и, кроме того, происходит их эмоциональное отреагирование. Цель психологически направленных игр состоит в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темноте, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения, а также предупреждение неуверенности в себе и застенчивости или их коррекция, если они уже входят в характер ребенка.

2. Психодинамический подход. Этот подход берет начало от принципов и методов психоанализа, исходящего из динамического понимания психических явлений «как проявления борьбы душевных сил, как выражения целенаправленных тенденций, которые работают согласно друг с другом или друг против друга». [12] Цель развития эмоциональных нарушений – понять и разрешить внутренние эмоциональные конфликты, возникшие в наиболее ранних отношениях, определяющие субъективное значение последующего опыта и воспроизводящиеся в последующей жизни. В своих исследованиях

Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар предметом психодинамического подхода выделяют переживания и импрессию (средства эмоциональной выразительности). В рамках данного подхода разработаны техники недирективной (ненаправленной) игротерапии, недирективной сказкотерапии (мифотерапии), арт-терапии.

Для детей, имеющих диагноз "умственная отсталость умеренной степени", можно выделить преимущества развития эмоциональной сферы с помощью техники арт-терапии. Такие дети не всегда могут выразить вербально свои мысли, чувства, возникающие проблемы. С помощью методик арт-терапии психологические проблемы такого ребенка можно увидеть на невербальном уровне. Особого внимания заслуживают вопросы использования элементов арт-терапии для решения поведенческих проблем детей с нарушениями интеллекта: нередко у таких детей и подростков наблюдаются неконтролируемые вспышки агрессии и прочие нарушения в поведении. С помощью арт –терапии можно научить их выражать свою агрессию без вреда для окружающих, контролировать и управлять своим поведением.

В современной психолого-педагогической литературе выделяют следующие виды арт-терапии.

#### Изотерапия

Живопись и другие прикладные виды искусств – одно из наиболее распространенных видов арт-терапии. Изобразительное творчество позволяет ребенку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды, а также - освободиться от негативных переживаний прошлого. Изотерапия актуальная техника работы с умственно отсталыми детьми. Этот подход даёт положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами - ЗПР, речевыми трудностями, нарушениями слуха, умственной отсталостью, при аутизме, где вербальный контакт затруднён. Во многих случаях

рисуночная терапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребёнку справиться со своими психологическими проблемами.

#### Танцевальная терапия

Вильгельм Райх, родоначальник телесно-ориентированной терапии, говорил, что если эмоциям (любим: гнев, обида, радость, восторгу) долго не давать выхода, они накапливаются в клетках нашего тела, образуя своеобразный мышечный панцирь. Танцевальная терапия помогает это предотвратить, а если он уже существует – разбить. Это направление арт-терапии актуально для детей с умственной отсталостью. Данные техники могут использоваться для детей, которые не в состоянии иным способом выразить волнующие их чувства и эффективна, при лечении большинства психологических проблем, как умеренных, так и серьезных. Физические симптомы, также могут быть сняты танцевальной реабилитацией.

#### Музыкотерапия.

Во время прослушивания музыки внутреннее состояние человека меняется – он настраивается под ритм мелодии, впитывая позитивные вибрации. Музыкальную терапию также возможно использовать в коррекционной работе с детьми с нарушениями интеллекта. Дети с нарушением интеллекта отзывчивы на музыку. Она повышает их эмоциональный тонус. Эмоции этих детей становятся более дифференцированными, поведенческие реакции становятся более адекватными. Музыка дает возможность почувствовать более тонкие оттенки переживаний, запомнить их и использовать в дальнейшем.

#### Игровая терапия

Одними из наиболее эффективных методов, которые применяются педагогами интернатных учреждениях являются игровые. Ведущая роль игры в детском возрасте обеспечивает успешное их использование. Игровая терапия выполняет как диагностическую, терапевтическую, так и обучающую функции.

Применение методов игровой терапии в работе с детьми, имеющими умственную отсталость, способствует коррекции познавательных, эмоциональных и поведенческих нарушений, а также снижению эмоционального и физического напряжения. В процессе игры ребенок учится выражать свои чувства, отношение к себе и окружающим, решает познавательные задачи, осваивает новые модели поведения. Таким образом, в процессе игры увеличивается жизненный кругозор, формируется и актуализируется потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

#### Сказкотерапия.

Этот вид арт-терапии успешно применяется для понимания состояния психики, разрешения конфликтных ситуаций, а также для внутренних изменений. Сказка играет большую роль в коррекции эмоциональной сферы детей с диагнозом умственной отсталости. Эмоциональный фон, который создает психолог или педагог при чтении сказки, смена голосов персонажей, отражение на лице психолога, педагога эмоциональных состояний персонажей сказки – все это способствует тому, что ребенок, бессознательно начинает «отражать» на своем лице те чувства, которые он испытывает при прослушивании сказки.[43]

Существуют различные программы развития эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллекта в условиях дошкольных учреждений, коррекционных школ, однако в условиях учреждений закрытого типа, таких как психоневрологический интернат для детей, таких программ развития нет. А ведь большое количество детей с умственной отсталостью проживает и воспитывается в психоневрологическом интернате. Кроме того, что такие дети испытывают нарушения в интеллектуальной сфере, так они еще и постоянно проживают в закрытом учреждении, ряд этих факторов говорит о том, что у воспитанников очень страдает эмоциональная сфера. Поэтому нами была разработана программа по развитию эмоциональной сферы детей в условиях психоневрологического интерната.

Таким образом, в современной практике психокоррекционной и психотерапевтической работы существуют методы и средства, позволяющие эффективно развивать эмоциональную сферу детей со стойкими нарушениями интеллекта. Методы и приемы арт-терапии могут быть использованы при организации психолого-педагогической работы с воспитанниками психоневрологического интерната. Наша работа по развитию эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью будет строиться в русле деятельностного подхода с использованием элементов изо-терапии, театральной терапии, игровой терапии.

## Выводы по главе 1

Проблема эмоционального развития личности остается актуальной проблемой психолого-педагогической науки и практики образования и социального обслуживания. Вопросы развития эмоциональной сферы человека представлены в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, Л. И. Божович, П. П. Блонского, А. В. Петровского, П. К. Анохина и других.

В современной психолого-педагогической науке существуют неоднократные попытки определения сущности процесса эмоционального развития личности, а также множество подходов к определению понятий "эмоции", "эмоциональное состояние личности". Множество теорий по развитию эмоций таких авторов как: С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, П. В. Симонов, П. К. Анохина и других. Также авторами выделяются виды эмоций, функции, определяется и тот факт, что эмоциональное развитие человека тесно связано с его интеллектуальным развитием.

Под эмоциональным развитием личности понимается постепенная дифференциация эмоций и чувств: вербализация - осознание своих чувств и чувств другого человека; расширение круга объектов и субъектов, вызывающих эмоциональный отклик; обогащение переживаний, формирование способности регулировать и контролировать чувства.

Эмоциональное развитие ребенка с рождения проходит длительный этап, его положительный генезис зависит от многих факторов и механизмов. Эмоциональное развитие тесно связано с интеллектуальным. У детей с различными формами интеллектуального недоразвития, как правило, затруднен процесс эмоционального развития. Но еще более важной проблемой является нарушения в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллекта, проживающих в интернатном учреждении. Для них нужны особые условия для развития их эмоциональной сферы.

Существуют два базовых подхода психокоррекционной работы по эмоциональному развитию детей и подростков. Это такие подходы как деятельностный и психодинамический. Мы в своей работе опираемся на деятельностный подход. Для детей, имеющих диагноз "умственная отсталость умеренной степени", можно выделить преимущества развития эмоциональной сферы с помощью техники арт-терапии. Такие дети не всегда могут выразить вербально свои мысли, чувства, возникающие проблемы. С помощью методик арт-терапии психологические проблемы такого ребенка можно увидеть на невербальном уровне. Особого внимания заслуживают вопросы использования элементов арт-терапии для решения поведенческих проблем детей с нарушениями интеллекта: нередко у таких детей и подростков наблюдаются неконтролируемые вспышки агрессии и прочие нарушения в поведении. С помощью арт –терапии можно научить их выражать свою агрессию без вреда для окружающих, контролировать и управлять своим поведением.

## **Глава 2. Организация психолого-педагогической работы по эмоциональному развитию воспитанников психоневрологического интерната для детей**

Наше исследование было направлено на изучение особенностей эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната для детей. Воспитанники психоневрологического интерната имеют ограничения в общении, любви, поэтому у них страдает развитие эмоциональной сферы. В ходе исследовательской работы были поставлены следующие задачи:

- разработать методику диагностики эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта и определить актуальный уровень развития эмоциональной сферы воспитанников психоневрологического интерната.
- разработать и апробировать программу занятий с элементами арт-терапии, направленных на развитие эмоциональной сферы воспитанников психоневрологического интерната для детей.
- произвести анализ и интерпретацию данных экспериментальной работы

Само проведенное исследование состояло из нескольких этапов:

1. Организационно-методический этап исследования. В ходе этого этапа был организован подбор методик для эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната, а также была организована группа испытуемых подростков с диагнозами умственная отсталость легкой и средней степени. На этом этапе исследования определялись основные процедуры и правила проведения диагностики. Также на этом этапе исследования составлялась программа занятий эмоциональному развитию, цели и задачи, определялись основные условия для проведения развивающей работы.

2. Констатирующий этап исследования. На данном этапе проводилась диагностика испытуемых для того, чтобы получить данные о развитии

эмоциональной сферы воспитанников на данном этапе. Полученные данные обрабатывались и анализировались количественно (с помощью подсчета процентных долей), и качественно (с помощью интерпретации в соответствии с методиками и ранее проведенным теоретическим анализом).

3. Развивающий этап исследования. На данном этапе была проведена работа по эмоциональному развитию. Работа проводилась в течении 2015-2016 учебного года, в течении 5-ти месяцев. Длительность каждого занятия с группой составляет 20-30 минут. Периодичность: 1 - 2 раза в неделю. Длительность занятий и периодичность зависит от занятости детей и их настроения, так как дети имеют определенные диагнозы, в некоторые дни они могут быть не способны на адекватное восприятие занятий. Тема, чётко выраженная структура, определённое содержание каждого этапа занятия задают организационную.

4. Аналитический этап исследования. После проведения исследования все эмпирические данные были обработаны и проанализированы с учетом ранее проведенного теоретического анализа проблемы эмоционального развития. По окончании анализа были сформулированы выводы.

## 2.1. Диагностика актуального уровня эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта

### 2.1.1. Критерии и уровни эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта

Первый этап экспериментальной работы был связан с определением актуального уровня эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта. Для этого нами были определены критерии эмоционального развития таких детей и уровни их проявления.

Таблица 1.- Критерии и уровни эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта

	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
распознавание эмоций	воспитанник называет 6-8 эмоций	воспитанник называет 4-5 эмоций	воспитанник называет 0-3 эмоций
узнавание эмоций	различает и понимает 6-8 эмоций	различает и понимает 4-5 эмоций	различает и понимает 0-3 эмоций
владение способами социально приемлемого выражения эмоций	владеет социально приемлемыми способами выражения эмоций, использует их как в обычных социальных ситуациях, так и в новых соц. условиях	владеет социально приемлемыми способами выражения эмоций, однако использует их как не всегда	не владеет социально приемлемыми способами выражения эмоций, не использует их как в обычных социальных ситуациях, так и в новых соц. условиях

Таким образом, для ребенка с умственной отсталостью с высоким уровнем эмоционального развития характерно: называть 6-8 эмоций, различать и понимать 6-8 эмоций, владеть социально приемлемыми

способами приемлемого выражения эмоций, использовать их как в обычных социальных ситуациях, так и в новых соц. условиях

Ребенок со средним уровнем эмоционального развития: называет 4-5 эмоций, распознает 4-5 эмоций, владеет социально приемлемыми способами приемлемого выражения эмоций, однако применить эти знания в различных ситуациях, получается не всегда.

Низкий уровень эмоционального развития характеризуется тем, что ребенок либо не называет, не различает и не понимает эмоций вообще, либо может назвать, различить и понятий только 3 эмоциональных состояний. Ребенок не владеет социально приемлемыми способами приемлемого выражения эмоций, не использует их как в обычных социальных ситуациях, так и в новых социальных условиях

### **2.1.2. Методика изучения эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта**

В соответствии с выделенными критериями и уровнями нами была разработана методика, позволяющая диагностировать особенности эмоционального развития детей со стойкими нарушениями интеллекта.

В исследовании использовались следующие диагностические методики:

I. Для определения уровня распознавания эмоций используется методика «Пиктограмма эмоций» (Минаева В.М.). Ребенку предлагаются карточки с графическим изображением различных эмоций. Предъявляют их по одной с вопросом: "Какое это лицо?" Ребенок должен объяснить, какая эмоция изображена. Выясняется, как воспринимают дети графические изображения эмоциональных состояний. Сравниваются графические изображения по сложности восприятия их детьми.[28]

Для определения уровня знаний эмоций используется методика «эмоциональное состояние человека» (Минаева В.М.)[28]. Проводится в двух сериях.

Первая серия. Ребенку предлагают ответить на вопросы:

- Когда бывает интересно?
- Когда человек удивляется?
- Когда человек получает удовольствие?
- Когда бывает стыдно?
- Когда бывает страшно?
- Когда человек злится?
- Когда бывает радостно?
- Когда у человека горе?

Вторая серия. Ребенку предлагают ответить на вопросы:

- Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками?
- Что произойдет с человеком, если он увидит на березе груши?

— Что ты чувствуешь, когда ешь любимую конфету?

— Как ты думаешь, почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание?

— Что чувствует кошка, когда за ней гонится собака?

— Что чувствует собака, когда другая собака утащила у нее кость?

— Что почувствует мальчик, если ему подарят "Денди"?

— Что почувствует человек, если у него пропадет любимая собака?

Оценивается соответствие ответов детей заданным вопросам. Сравнивается понимание детьми эмоционального состояния людей в ситуациях, обозначенных в вопросах первой и второй серии исследования.

Ш. Для определения уровня владения социально приемлемыми способами выражения эмоций проводится наблюдение

IV. для исследования психоэмоционального состояния воспитанников была использована методика "Волшебная страна чувств" Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.[10]

Перед ребенком (или детьми) психолог раскладывает восемь карандашей (красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый и черный) и бланк методики.

**Инструкция 1:**«Далеко-далеко, а может быть, и близко, есть волшебная страна, и живут в ней чувства: Радость, Удовольствие, Страх, Вина, Обида, Грусть, Злость и Интерес. Живут они в маленьких цветных домиках. Причем каждое чувство живет в домике определенного цвета. Какое - то чувство живет в красном домике, какое - то в синем, какое -то в черном, какое -то в зеленом... Каждый день, как только встает солнце, жители волшебной страны занимаются своими делами.

Но однажды случилась беда. На страну налетел страшный ураган. Порывы ветра были настолько сильными, что срывали крыши с домов и ломали ветви деревьев. Жители успели спрятаться, но домики спасти не удалось.

И вот ураган закончился, ветер стих. Жители вышли из укрытий и увидели свои домики разрушенными. Конечно, они были очень расстроены, но слезами, как известно, горю не поможешь. Взяв необходимые инструменты, жители вскоре восстановили свои домики.

Пожалуйста, помоги жителям нарисуй и раскрась домики.

Таким образом, детям предлагается поработать с первой колонкой - где написано слово «Домики».

**Инструкция 2:**«Спасибо тебе от лица всех жителей. Ты восстановил страну. Настоящий волшебник! Но дело в том, что во время урагана жители были так напуганы, что совсем забыли, в домике какого цвета жил каждый из них. Пожалуйста, помоги каждому жителю найти свой домик. Закрась или подчеркни название чувства цветом, соответствующим цвету его домика».

Здесь ведущий предлагает ребятам поработать со второй колонкой, в которой перечислены названия чувств. В результате мы узнаём, с каким цветом ассоциируется у ребенка определенное чувство.

**Инструкция 3:**«Спасибо! Ты не только восстановил страну, но и помог жителям найти свои домики. Теперь им хорошо, ведь очень важно знать, где твой дом. Но как же мы будем путешествовать по этой стране без карты? Ведь каждая страна имеет свою территорию и границы. Территория страны наносится на карту. Посмотри — вот карта страны чувств (ведущий показывает силуэт человека). Но она пуста. После восстановления страны карта еще не исправлена.

Только ты, как человек, восстановивший страну, можешь раскрасить карту. Для этого возьми, пожалуйста, свои волшебные карандаши. Они уже помогли тебе восстановить страну, теперь помогут и раскрасить карту».

Для этого возьми, пожалуйста, свои волшебные карандаши. Они уже помогли тебе восстановить страну, теперь помогут и раскрасить карту».

Если, рассматривая карту страны, ребенок скажет, что это — человек, можно объяснить ему, что на карте очертание разных стран может быть похоже на что угодно. Например, очертание Италии похоже на сапог (при

этом хорошо иметь под рукой атлас и подкрепить свои слова рассматриванием карт).

Когда карта будет раскрашена, ведущий благодарит ребят.

### **Обработка результатов.**

При обработке результатов важно обращать внимание на следующее.

1. На то, все ли цвета были задействованы при раскрашивании домиков.

2. На адекватность подбора цвета при «заселении» чувств в домики. Например, неадекватным может считаться соответствие «радости» и «удовольствия» черному, коричневому или серому цветам. Однако несмотря на то, что данный выбор может считаться неадекватным, тем не менее, он является диагностичным.

3. На распределение цветов, обозначающих чувства, внутри силуэта человека. Причем целесообразно символически разделить силуэт на 5 зон:

- голова и шея (символизируют ментальную деятельность);
- туловище до линии талии, исключая руки (символизируют эмоциональную деятельность);
- руки до плеч (символизируют коммуникативные функции);
- тазобедренная область (символизирует область творческих переживаний);
- ноги (символизируют чувство «опоры», уверенность; а также возможность «заземления» негативных переживаний).

Исследуя «карту», мы узнаём, какие чувства «живут» в разных частях тела. Например, чувства, «живущие в голове», окрашивают мысли. Если в голове «живет» страх, наверное, осуществлять мыслительную деятельность будет непросто. В руках «живут» чувства, испытываемые в контактах с окружающими. В ногах находятся чувства, которые дают человеку психологическую уверенность, или же (если в ногах поселились «негативные» чувства) человек имеет стремление «заземлить», избавиться от них.

### **2.1.3. Проведение и результаты первого констатирующего эксперимента**

Констатирующий эксперимент был организован и проведен в ноябре 2015 г. на базе психоневрологического интерната для детей. В исследовании принимали участие 16 мальчиков в возрасте 14-17 лет с диагнозами умственной отсталости легкой и средней степени. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната. В ходе эксперимента были получены следующие результаты.

На первом этапе диагностической работы мы исследовали уровень распознаваний, знаний и адекватно приемлемых способах проявлений эмоций у подростков.

В результате диагностики по методике «Пиктограмма эмоций» (Минаева В.М.), направленную на изучение распознаваний эмоций у подростков, выяснилось, что около половины детей не может назвать ту эмоцию, которая ему представлена на пиктограмме.

Воспитанники знают только самые простые и часто встречающиеся эмоции такие как: радость, печаль и злость. Они сразу смогли назвать их, описать. Более сложные эмоции такие как: эмоция удивления, страха они уже различить и распознать не смогли. Такие эмоции как презрение, стыд и любовь для них не знакомы вообще. По пиктограмм они не смогли назвать, что там изображено.

Вторым этапом диагностики, мы проводили методику «Эмоциональное состояние человека» (Минаева В.М.), проводимую в двух сериях и направленную на изучение уровня знаний эмоций выяснилось. Что большая часть воспитанников не распознают эмоции и не могут их различить.

Подростки, как и в первом случае, смогли различить только самые простые эмоции, эмоции радости, печали и злости. Путаются в различии эмоции страха и удивления. Эмоцию презрения, стыда и любви вообще не

могут назвать. Про эмоцию стыда и любви они говорят, что никогда не испытывают этого, поэтому даже не знают что это такое. По эмоции презрения приводилось много примеров для их понимания, но все-таки они не смогли также понять что это, хотя это эмоцию они испытывают довольно часто.

Третьим этапом диагностики было наблюдение. В результате наблюдения за подростками, с целью выявления их уровня адекватно проявлять эмоции, было выявлено, что практически все воспитанники находятся на низком уровне. Воспитанники не умеют проявлять свои чувства и эмоции как положительные, так и отрицательные.

При эмоции радости, они начинают кричать, баловаться, цеплять друг друга, при эмоции грусти, злости, а также презрения они ведут себя агрессивно. Кричат, лезут в драки, обзывают, как детей, так могут и общаться с воспитателями и другими взрослыми. В столовой могут кидаться едой, плевать, швырять все тарелки. Проявлений эмоций страха и стыда как таковых, не было замечено. Еще из разговоров воспитанников было ясно, что эти эмоции они никогда не испытывают. Подростки ничего не боятся, у них нет страхов, а также они никогда ничего не стыдятся. Про эмоцию любви подросткам также мало чего известно, лишь некоторые из них, в основном те, дети, которые имеют опыт жизни в семье, могут что либо сказать про эту эмоцию и ее проявление. Больше число воспитанников не умеют проявлять любовь и не чувствуют ее проявление к себе от других людей.

Четвертым этапом диагностики было проведение методики “Волшебная страна чувств” Зинкевич-Евстигнеевой. Она проводилась с целью исследования психоэмоционального состояния воспитанников.

По результатам диагностики было выявлено, что психоэмоциональное состояние воспитанников нарушено.

Подростками было выбрано неадекватное соотношение цветов с интерпретацией эмоций. Эмоцию радости, некоторые раскрашивали темными холодными цветами, эмоции злости, презрения, страха, наоборот

светлыми, теплыми цветами. Также было неадекватное распределение чувств и эмоций по телу человека. Например, эмоции печали и злости были расположены в области головы, радости в области рук, удивления в области ног.

Таблица 2.- Результаты констатирующего эксперимента экспериментальной группы

Воспитанники	Распознавание	Знания	Проявления	Общий уровень
К.М.	Средний	Средний	Низкий	Средний
Н.Н.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
К.И.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Л.А.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
К.В.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Ч.С.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Б.В	Средний	Средний	Низкий	Средний
М.Р.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
М.С.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
П.Н.	Средний	Средний	Низкий	Средний
Г.А.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Т.Д.	Средний	Низкий	Средний	Средний
О.К.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий

Б.В.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
С.В.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Г.М.	Средний	Низкий	Средний	Средний

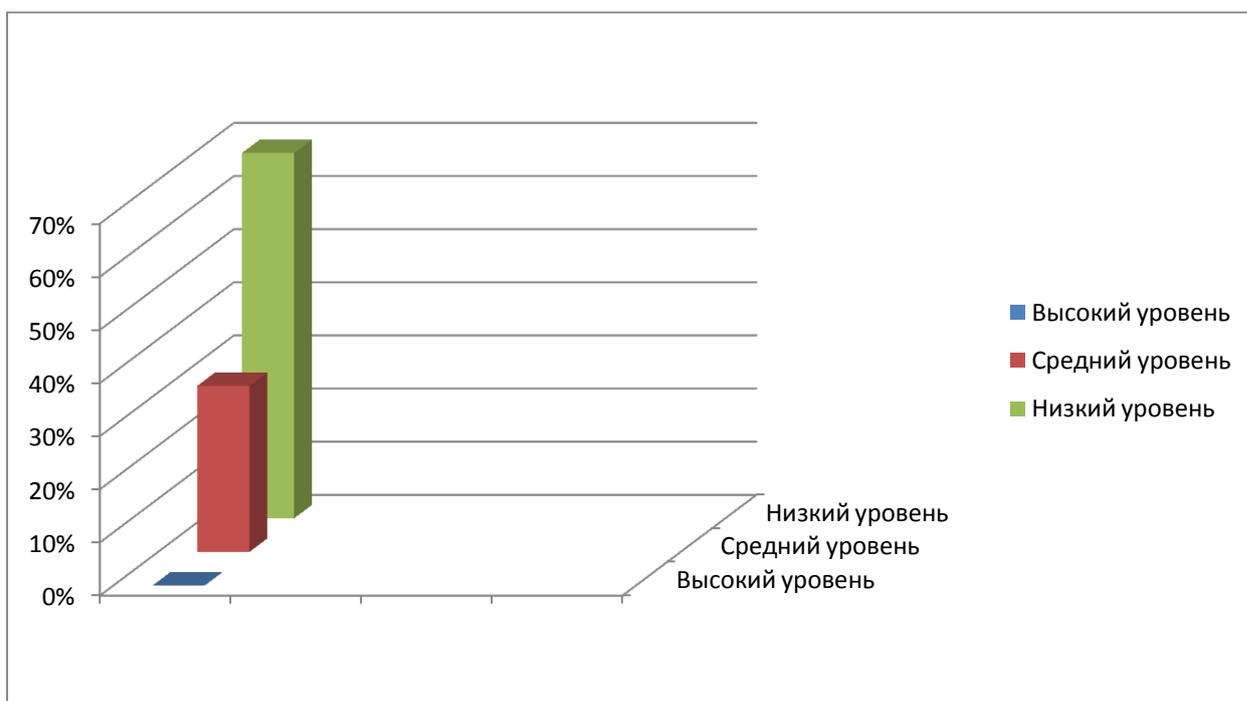


Рисунок 1. - Общий уровень эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната, принявших участие в эксперименте.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты: 68,75 % детей показали низкий уровень эмоционального развития, 31,25% - средний, 0% -высокий (см. рисунок 1).

В соответствии с поставленными задачами исследования, дети, принявшие участие в констатирующем эксперименте были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную, равные по уровню эмоционального развития. С экспериментальной группой была организована и проведена формирующая часть исследования. Контрольная группа была включена в обычный процесс социально-педагогической реабилитации психоневрологического интерната для детей.

## **2.2. Опыт организации психолого-педагогической работы по эмоциональному развитию воспитанников психоневрологического интерната для детей**

Исследование проводилось с воспитанниками психоневрологического интерната Красноярского края: а именно, мальчиками в возрасте 14-17 лет. В исследовании принимали участие 16 человек. Они были разделены на контрольную и экспериментальную группы таким образом, что в составе каждой оказались дети приблизительно с одинаковым уровнем развития эмоциональной сферы. Формирующая часть эксперимента, направленная на развитие эмоциональной сферы была организована с детьми экспериментальной группы. Психологическое исследование проводилось в группе. Каждое занятие по продолжительности было 30-40 минут.

Экспериментальное исследование проводилось с ноября 2015 по март 2016 года.

Эксперимент проводился при соблюдении следующих условий:

1. При планировании эксперимента был осуществлен подбор методов и методик.

2. Место, выбранное для проведения исследования, обеспечивало необходимую изоляцию от внешних раздражителей.

3. Время проведения исследования было выбрано таким образом, чтобы испытуемые были в нормальном психологическом и физическом состоянии, не были утомлены или возбуждены и их ничего не отвлекало.

4. Для лучшего экспериментального процесса были выделены критерии эмоционального развития подростков с умеренной умственной отсталостью: распознавание эмоциональных состояний, их знание и проявления эмоций. В соответствии с выделенными критериями были определены три уровня эмоционального развития: высокий, средний, низкий.

Проанализированные данные позволяют сделать вывод, что дети, с нарушением интеллекта, страдают также нарушениями в эмоциональной сфере. Они не знают эмоций, не различают их, не умеют проявлять их

социально приемлемыми способами. Из этого следует, что существуют и проблему в межличностном общении между ними. Подростки не умеют общаться, они агрессивны, не понимают замечаний, у них нет чувства сплоченности, дружбы и любви.

Поэтому, разработанная нами программа, позволит задействовать потенциал подростков и приведёт к положительной динамике эмоционального развития воспитанников.

Таблица 3.- Тематический план занятий формирующего эксперимента

1. Диагностическое занятие	Обсуждение видов эмоций, правильных проявлений различных эмоциональных состояний.
2. “Нарисуй улыбку”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции радости.
3. “Настроение грусть”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции грусти.
4. “Переживаем злость”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции злости.
5. “Ух, страшно!”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции страха
6. “Сегодня удивляемся”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции удивления.
7. “Как же стыдно!”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции стыда.
8. “Ух как интересно!”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции интереса, заинтересованности.
9. “Презрение”	Обучение адекватному восприятию и выражению эмоции презрения.

10. Заключительное занятие.	Повторение всех видов эмоций, подведение итогов всех занятий.
-----------------------------	---------------------------------------------------------------

В теоретической части нашего исследования, мы выявили, что интеллектуальное развитие и эмоциональное развитие тесно связаны. Как правило, дети с нарушением интеллекта, имеют проблемы и в эмоциональной сфере.

В нашей развивающей работе особое внимание уделялось научению подростков видеть эмоции, различать их, а также адекватно проявлять. Занятия проводились с экспериментальной группой испытуемых.

Развивающий процесс рассчитан на 5 месяцев и представляет серию регулярно проходящих занятий. Все упражнения, используемые в нашей коррекционной программе, основываются на рисовании, играх и театральных сценках. (Приложение 1)

**Цель программы:** формирование базовых и более сложных эмоций у детей навыков самоконтроля и саморегуляции поведения, обучение навыкам конструктивного общения.

**Задачи программы:**

1. Развитие чувственно-двигательной ориентации у детей;
2. Развитие эмоциональной выразительности и чувства эмпатии;
3. Развитие творческого и образного мышления;
4. Формирование цветовосприятия у детей;
5. Обучение адекватному взаимоотношению со сверстниками и другими окружающими людьми.

Программа рассчитана на 12 недель 1 – 2 раза в неделю. Продолжительность каждого задания 30-40 минут.

Вследствие проделанной нами работы по эмоциональному развитию, после повторной диагностики наблюдается качественная динамика у всех воспитанников экспериментальной группы.

Формирующая часть экспериментальной работы была связана с внедрением в процесс психолого-педагогической реабилитации следующих направлений арт-терапевтической работы: изотерапия, игротерапия, театральная терапия. В своей работе мы следовали принципу от простого к сложному. В этой связи на начальном этапе были использованы знакомые и понятные детям техники изо-терапии. Рисование для воспитанников знакомо, так как практически на каждом занятии с воспитателями они что-либо рисуют на различные темы. С помощью элементов изо-терапии мы изучали эмоции радости, грусти, злости, страха, а также обсуждались более сложные эмоции: удивления, стыда, любви, презрения.

На занятиях детям предлагалось нарисовать лица с этими эмоциями, прорисовывая все детали и особенности мимического выражения каждой из них. В процессе работы детям предлагалось вспомнить, какие ситуации в жизни вызывали те или иные эмоции, как дети реагировали и выражали их.

Использование элементов изо-терапии позволило разграничить представления детей о видах эмоций, определить различия между ними. Дети учились угадывать и называть проявления различных эмоций выражении лица, мимике, при невербальном общении. Нам удалось провести соответствие между ситуациями в жизни воспитанников и проявлениями эмоций, особое внимание было уделено анализу разных социальных ситуаций и приемлемости проявлений тех или иных эмоций в поведении.

Для изучения негативных социальных эмоций, таких как злость, стыд, презрение, нами были использованы элементы игротерапии. Игра - один из основных методов педагогической работы с воспитанниками психоневрологического интерната, в этой связи детям была понятны и доступны используемые нами техники.

В процессе организованной сюжетно-ролевой игры мы проигрывали негативные социальные эмоции, находили различия между в их переживании, учились использовать социально-приемлемые способы их выражения. Занятия с элементами игротерапии позволили детям понять

различия между эмоциями, научиться правильно их проявлять с помощью любимого и несложного для них задания - игр.

На следующем этапе психолого-педагогической работы нами были организованы занятия с элементами театральной терапии. Эти формы работы не были знакомы детям: воспитанники никогда не имели опыта игры на сцене. Однако, за счет проведенной подготовительной работы, сложностей практически не возникло. Отбор репертуара был основан на готовности детей к восприятию текста, в этой связи были выбраны короткие, расписанные по ролям произведения, главными героями которых были животные. Проигрывание этюдов происходило по ролям, у каждого воспитанника была своя роль. Сначала совместно с детьми прочитывался весь текст, затем, путем повторного чтения, мы с героями разучивали слова. Так как тексты были небольшие, после нескольких повторов слова запоминались, и детям предлагалось проиграть сценку. Дети с удовольствием проигрывали этюды, исполняли роль. В процессе репетиций с детьми обсуждались такие эмоции как удивление, стыд, презрение, возможные способы их проявления.

Использование элементов театральной терапии позволило обучать детей проявлениям сложных социальных эмоций в разных жизненных ситуациях.

### 2.3. Анализ и интерпретация данных экспериментальной работы

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов двух групп, качественный анализ полученных результатов

По окончании формирующей части эксперимента был организован и проведен контрольный срез с использованием тех же диагностических методик: методика «Пиктограмма эмоций» (Минаева В.М), методика «эмоциональное состояние человека» (Минаева В.М.), методика “Волшебная страна чувств” Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.[11]

Были получены следующие результаты: на высоком уровне оказался 1 воспитанник, 6 воспитанников перешли на средний уровень, 9 воспитанников остались на низком уровне.(см. рисунок 2)

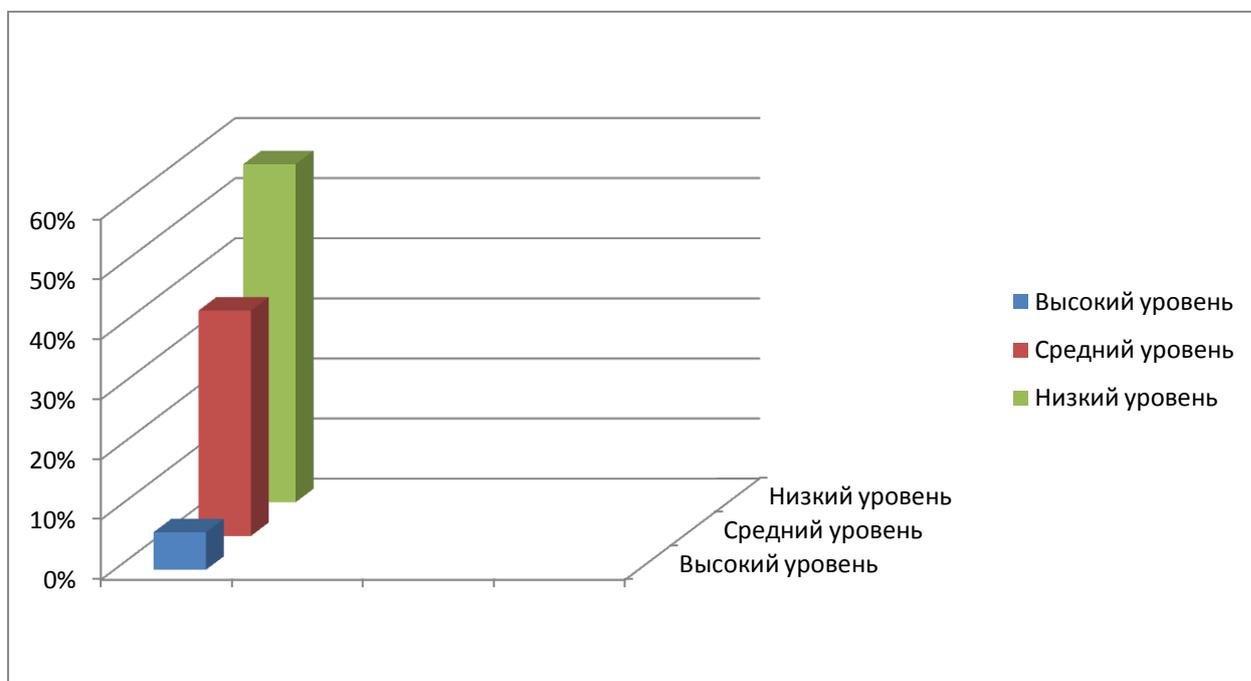


Рисунок 2. Общий уровень эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната после формирующего эксперимента

В ходе занятий с воспитанниками из экспериментальной группы также были замечены некоторые личностные изменения воспитанников. Дети из экспериментальной группы стали более открытыми, стали легче идти на контакт с незнакомыми и знакомыми людьми. Стали чаще отзываться на помощь, как другим воспитанникам, так и на помощь взрослым. Некоторые из них после последнего занятия стали более ласковыми, менее

агрессивными.(См. рисунок 3)

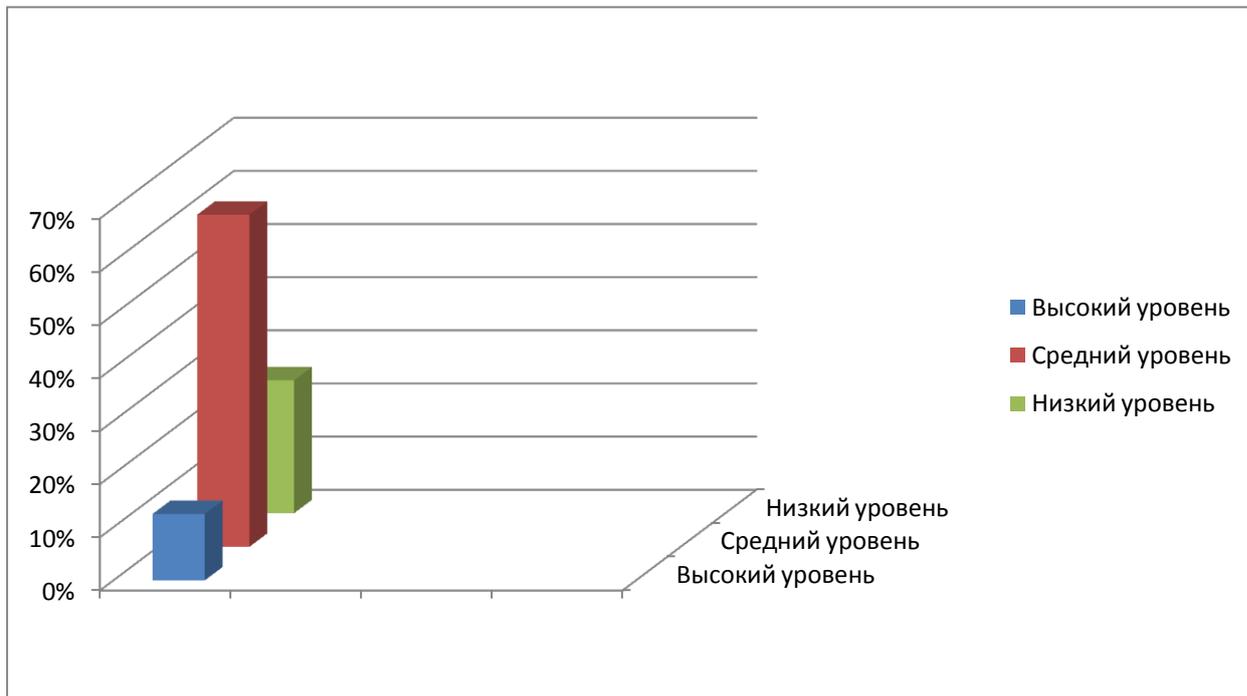


Рисунок 3. Общий уровень эмоционального развития экспериментальной группы после формирующего эксперимента

Положительных результатов у подростков контрольной группы в динамике не наблюдалось. Не смотря на то, что с воспитанниками воспитатели проводят также различные занятия, эмоциональное развитие в положительную сторону не показало результатов.(см. рисунок 4)

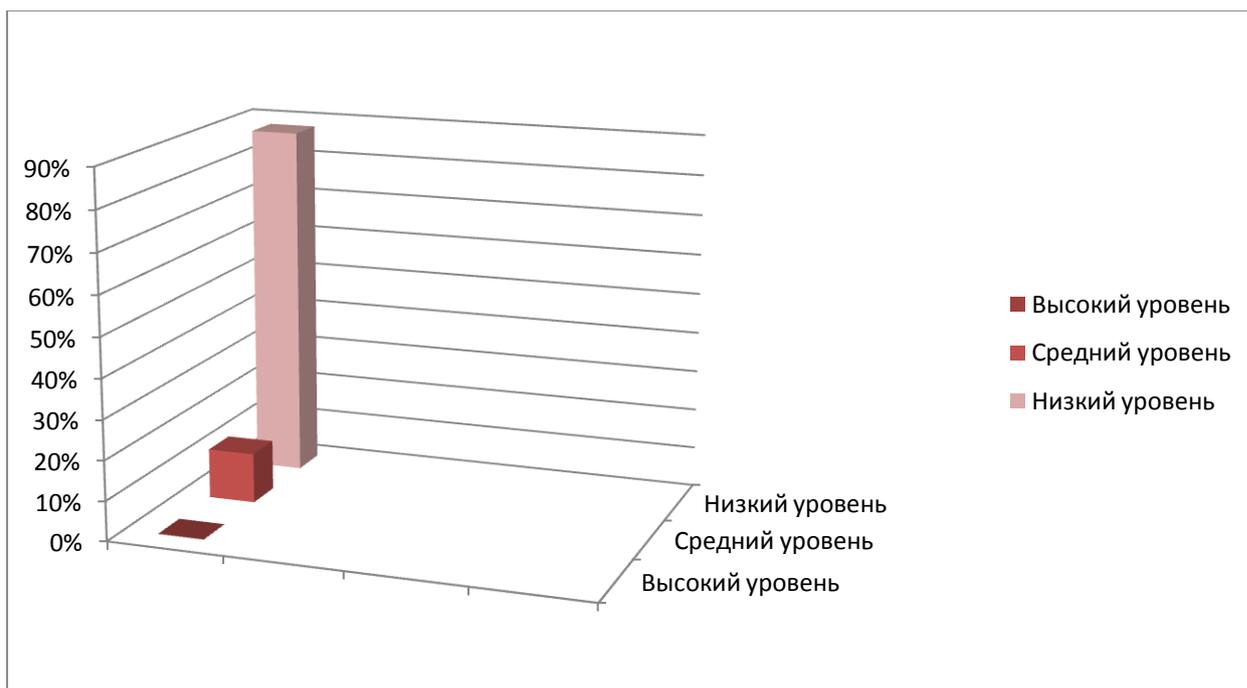


Рисунок 4.Общий уровень эмоционального развития экспериментальной группы после формирующего эксперимента

## Выводы по главе 2

В исследовании принимали участие подростки 14-17 лет- воспитанники психоневрологического интерната для детей Красноярского края. Воспитанники были поделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Работа по развитию эмоциональной сферы была проведена с экспериментальной группой.

Для проведения исследования нами были проведены следующие методики: “Пиктограмма эмоций ”( Минаева), “Эмоциональное состояние человека” (Минаева), а также методика “Волшебная страна чувств” Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и наблюдение.

В нашей психокоррекционной работе особое внимание уделялось научению подростков видеть эмоции, различать их, а также адекватно проявлять. Занятия проводились с контрольной группой испытуемых.

Развивающий процесс рассчитан на 5 месяцев и представляет серию регулярно проходящих занятий. Все упражнения, используемые в нашей коррекционной программе, основываются на рисовании, играх и театральных сценках.

После реализации цикла занятий повторное исследование показало как количественное, так и качественное улучшение эмоционального развития воспитанников экспериментальной группы. Воспитанники научились узнавать эмоции, различать их, однако адекватно проявлять их научились не все. При переживании радости воспитанники стали вести себя более сдержанно, за некоторые поступки научились извиняться. В переживании печали, презрения и злости так и остались элементы агрессии.

В ходе занятий также были замечены некоторые личностные изменения воспитанников. Дети из экспериментальной группы стали более открытыми, стали легче идти на контакт с незнакомыми и знакомыми людьми. Стали чаще отзываться на помощь, как другим воспитанникам, так и на помощь взрослым. Некоторые из них после последнего занятия стали более сдержанными, менее агрессивными.

## Заключение

Проблема эмоционального развития личности остается актуальной проблемой психолого-педагогической науки и практики образования и социального обслуживания. Вопросы развития эмоциональной сферы человека представлены в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, Л. И. Божович, П. П. Блонского, А. В. Петровского, П. К. Анохина и других.

Существует много определений эмоции, эмоциональных состояний, много теорий по развитию эмоций. Также авторами выделяются виды эмоций, функции, а также определяется факт, что эмоциональное развитие человека тесно связано с его интеллектуальным развитием.

Эмоциональное развитие ребенка с рождения проходит длительный этап, и положительное развитие зависит от многих факторов и механизмов. У детей с интеллектуальными нарушениями также страдает эмоциональное развитие и это является актуальной проблемой, решение которой является предметом многих междисциплинарных исследований. Но еще более важной проблемой является нарушения в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллекта, проживающих в интернатном учреждении. Для них нужны особые условия для развития их эмоциональной сферы.

Существуют два базовых подхода психокоррекционной работы по эмоциональному развитию детей и подростков. Это такие подходы как деятельностный и психодинамический. Мы в своей работе опираемся на деятельностный подход. Для детей, имеющих диагноз "умственная отсталость умеренной степени", можно выделить преимущества развития эмоциональной сферы с помощью техники арт-терапии. Такие дети не всегда могут выразить вербально свои мысли, чувства, возникающие проблемы. С помощью методик арт-терапии психологические проблемы такого ребенка можно увидеть на невербальном уровне. Особого внимания заслуживают вопросы использования элементов арт-терапии для решения поведенческих проблем детей с нарушениями интеллекта: нередко у таких детей и

подростков наблюдаются неконтролируемые вспышки агрессии и прочие нарушения в поведении. С помощью арт-терапии можно научить их выражать свою агрессию без вреда для окружающих, контролировать и управлять своим поведением.

В нашем исследовании принимали участие подростки 14-17 лет - воспитанники психоневрологического интерната для детей Красноярского края. Воспитанники были поделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Работа по развитию эмоциональной сферы была организована с экспериментальной группой.

Для проведения исследования нами были проведены следующие методики: “Пиктограмма эмоций” (Минаева), “Эмоциональное состояние человека” (Минаева), а также методика “Волшебная страна чувств” Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и наблюдение.

В нашей психокоррекционной работе особое внимание уделялось научению подростков видеть эмоции, различать их, а также адекватно проявлять. Занятия проводились с контрольной группой испытуемых.

Развивающий процесс рассчитан на 5 месяцев и представляет серию регулярно проходящих занятий. Все упражнения, используемые в нашей коррекционной программе, основываются на рисовании, играх и театральных сценках.

После реализации цикла занятий повторное исследование показало как количественное, так и качественное улучшение эмоционального развития воспитанников психоневрологического интерната для детей.

Воспитанники научились узнавать эмоции, различать их, однако адекватно проявлять их научились не все. При испытании эмоции радости воспитанники стали вести себя более сдержанно, за некоторые поступки научились извиняться, при испытывании эмоции печали, презрения и злости, так и остались элементы агрессии.

В ходе занятий также были замечены некоторые личностные изменения воспитанников. Дети из экспериментальной группы стали более

открытыми, стали легче идти на контакт с незнакомыми и знакомыми людьми. Стали чаще отзываться на помощь, как другим воспитанникам, так и на помощь взрослым. Некоторые из них после последнего занятия стали более сдержанными, менее агрессивными.

Таким образом, разработанная нами развивающая программа в полной мере позволила задействовать потенциал детей и привела к положительной динамике эмоционального развития исследуемой группы воспитанников. Таким образом, поставленные в начале исследования задачи выполнены, гипотеза экспериментально подтверждена.

### Список использованных источников

1. Анохин П.К. Эмоции // Психология эмоций: Тексты. М., 1993.
2. Баряева Л. Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми [Текст] / Л. Б. Баряева // Дефектология. – 1994. - № 6. - С.56-58.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.-М., «Просвещение»,1968.
4. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии 2000.-№5.
5. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. М., 1993 .
6. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. Собрание сочинений, т. 6Москва: Педагогика, 1984
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
8. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1999. –129 с.
9. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982—1984.
- 10.Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Волшебная страна внутри нас// Зинкевич -Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. – М.: Речь, 2005
- 11.Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций. - М., 2004
- 12.Досаева Р. Н. Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний дошкольников [Текст] // Психология: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — С. 108-114.
- 13.Ежкова Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности: Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста //Дошкольное воспитание – 2003. – №1. – С.20-27

14. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К: Высшая школа, 1985. – 327с.
15. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. - 64 с..
16. Запорожец А.В. Вопросы психологии, №6/ А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, 1974. С. 59-73.
17. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1995.
18. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
19. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. -СПБ.: 2001 - 752 с
20. Корнеева В. А., Методики коррекции эмоциональной сферы [Текст] / В. А. Корнеева, Ю. С. Шевченко // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. - 2003. - № 4. - С. 73-84.
21. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников. Учебное пособие. – М.: Академия, 2003.
22. Кудрявцев В.Т. Дошкольное воспитание: Учебник по педагогике. – М.: Профиздат, 2003. – 345 с.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
24. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции М.: МГУ, 1971. — 40 с.
25. Леонтьев А.Н. Советская психология после Постановления ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов " от 4 июля 1936 г. // Сов. педагогика. 1946. № 7. С. 2131.
26. Леонтьев А.Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка // Сов. педагогика. 1957. № 6. С. 93105.
27. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
28. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений
29. Ольшишников А. Е. Эмоции и воспитание. - М, 1983. - С.31

- 30.** Психология эмоций. Под редакцией В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер
- 31.** Психология. Учебник для гуманитарных вузов. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. Ред. В. Н. Дружинина. —спб.: Питер, 2001.
- 32.** Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования Под редакцией А. В. Запорожца, Я. З. Неверовичмосква«Педагогика»1986
- 33.** Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учебник / С. Л. Рубинштейн. – спб. И др.: Питер, 2000. – 712 с.
- 34.** Рубинштейн С. Л. Собрание сочинений: В 6 т.- М.: Уч педгиз, 1946.- Т.2.--С.297.
- 35.** Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. -М.:Изд-во , 1957 г.
- 36.** Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн; 2-е изд., переаб. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
- 37.** Сидорова О. А. Нейропсихология эмоций [Текст] / О. А. Сидорова / отв. ред. П. В. Симонов. - М.: Наука, 2001 – 147 с.
- 38.** Симонов П.В. Информационная теория эмоций // Психология эмоций: Тексты. М., 1993
- 39.** Сусанина И.В. «Введение в арт-терапию»: Когито-Центр; Москва; 2007
- 40.** Цахаева А.А. , Сулаева Ж.А. Психология и педагогика. Учебное пособие. Махачкала.2009г. 312 с.
- 41.** Шкляр Н. В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников [Текст] / Н. В. Шкляр // Начальная школа. – 2007.-№8.-С.71-73.
- 42.** Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М., 1989.
- 43.** Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М.: МПСИ, 1998.
- 44.** [http://duhovniyipoisk.com/psychology/art\\_terapiya.php](http://duhovniyipoisk.com/psychology/art_terapiya.php)