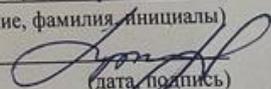


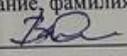
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

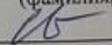
Свительская Анастасия Александровна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологическая коррекция эмоционально-личностной сферы детей
младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального
развития

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

Допускаю к защите:
и.о. заведующего кафедрой
канд. пед.н. доцент Черенёва Е.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
15.05.2023 
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. психол.н. доцент Верхотурова Н.Ю.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
15.05.23 
(дата, подпись)

Обучающийся Свительская А.А.
(фамилия, инициалы)
15.05.23 
(дата, подпись)

Красноярск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	10
§1.1. Эмоционально-личностная сфера как проблема исследования в психологии.....	10
§1.2. Становление эмоционально – личностной сферы в младшем школьном возрасте	23
§1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	29
Выводы по первой главе.....	36
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО.....	39
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	39
§2.1. Организация, методы и методики исследования эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	39
§2.2. Особенности эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	44
Выводы по второй главе.....	53
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	56
§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоционально - личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	56

§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	60
§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	78
Выводы по третьей главе.....	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	91
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	95
ПРИЛОЖЕНИЕ	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, в современной специальной психологии важна и является актуальным направлением работы. Дети с нарушением интеллектуального развития часто испытывают трудности в развитии социально-адаптивных и эмоциональных способностей, что в дальнейшем приводит к низкой самооценки, агрессии, конфликтам с окружающими людьми и к множеству других проблем.

В специальной психологии достаточно большое значение имеют вопросы, связанные с изучением эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Вопросами по данной категории детей занимаются многие специалисты, включая психологов, неврологов, эмбриологов, генетиков, психиатров. Большой вклад в изучение эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста сделали учёные такие как: Г.М. Бреслав (1984), Л.В. Занков (1939), К.Изард (2000), Е.П. Ильин (2011), А.Н. Леонтьев (1971), П. Милнер (1954), М.С. Певзнер (1982), П. Фресс (1975), Д.Б. Эльконнин (1991).

Исследования эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, может помочь с определением конкретных трудностей, с которыми сталкиваются дети и в дальнейшем разработать стратегию по работе с ними. Важное значение при работе с изучаемым контингентом детей является учитывание индивидуальных особенностей каждого ребенка, так же уровень развития, уровень социальной поддержки и другие факторы, которые могут повлиять на эмоциональное и социальное благополучие.

Работа с эмоционально-личностной сферой детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, поможет им в адаптации к различным новым ситуациям, далее улучшить свои возможности для

учебной активности, социальной, а так же для развития эмоциональной и социальной компетентности.

Исследования эмоционально-личностной сферы позволяет нам развивать новые методики и стратегии работы с детьми, которые учитывают потребности и возможности, что является крайне важным для улучшения качества жизни детей с нарушением интеллектуального развития.

Изучению эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития посвящены работы ученых: П.К. Анохин (2007), М.Б. Арнольд (2008), Л.А. Венгер (2001), В.К. Вилюнас (2007), М.В. Иванова (2016), Г. Ланге (1885), В.Г. Макарова (2011), А.И. Писарева (2009), П.М. Якобсон (1961). В работах представлены исследования, которые направлены на изучение детей с нарушением интеллектуального развития.

Здоровый ребёнок интересуется всем, что вокруг происходит. Хорошо идёт на контакт со взрослыми. Любит играть и выполняет требования. Но когда ребёнок находится в отрицательном эмоциональном состоянии. Из-за препятствий самому себе, он не может удовлетворит свои потребности.

Исследования современных ученых (О.А. Ботова, 2013; Т.Ю. Бутусова, 2013; Н.Л. Горбачевская, 2013; Д.В. Лонская, 2013; Ю.С. Шевченко, 2013; В.А. Шинкаренко, 2013) доказывают эффективность коррекции эмоционально-личностной сферы изучаемого контингента детей, при условии организации специальных программ, учитывающих особенности эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Несмотря на наличие данной актуальности исследования, а так же на наличие практической значимости, множество вопросов по разработке программ психологической коррекции эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, остаются мало изученными.

Об этом свидетельствует недостаточность комплексных разработок в теории и практике психологии детей с нарушением интеллектуального развития.

Проблема исследования: заключается в изучении эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; разработке и внедрению в практику, психологической программы по коррекции имеющихся недостатков по изучаемого контингента школьников.

Цель исследования: изучить особенности эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции эмоционально–личностной сферы изучаемого контингента школьников.

Объект исследования: эмоционально-личностная сфера детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования: психологическая коррекция эмоционально–личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.
2. Выявить особенности эмоционально–личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.
3. Разработать психологическую программу по коррекции эмоционально–личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и определить её эффективность.

Гипотезой исследования: послужило предположение о том, что особенностями эмоционально–личностной сферы детей младшего школьного

возраста с нарушением интеллектуального развития являются: недостаточная для возрастной нормы дифференцированность эмоций, низкая мотивация к школьной деятельности, высокий уровень тревожности, агрессии и наличие страхов. Эффективность психологической коррекции имеющихся недостатков, может быть повышена при использовании разработанной нами программы по коррекции эмоционально-личностной сферы изучаемого контингента детского возраста.

Теоретической и методологической основой исследования являются:

1. Основные положения теории развития эмоционально-личностной сферы (Г.М. Бреслав, 2004; Л. С. Выготский, 2005; В.М. Вундт, 2001; А.Н. Леонтьев, 1971);

2. Об особенностях развития эмоционально–личностной сферы у детей младшего школьного возраста (П. К. Анохин, 2001; Л. И. Божович, 1995; В.К. Вилюнас, 2001; А. В. Запорожец, 2005; К. Изард, 2001; А. Н. Леонтьев, 1971; В. Н. Мясищев, 1960; С. Л. Рубинштейн, 2007; П. В. Симонов, 1981);

3. Учения об эмоционально–личностной сфере детей с нарушением интеллектуального развития (А.Н. Граборов, 1925; В.И. Лубовский, 2005; Н.Г. Морозова, 1969; Ж.И. Намазбаева, 1985; В.Г. Петрова, 1996);

4. Научно-методологические подходы и принципы по разработке психокоррекционных программ детей с нарушением интеллектуального развития (О.А. Ботова, 2013; Т.Ю. Бутусова, 2013; Н.Л. Горбачевская, 2013; Д.В. Лонская, 2013; Ю.С. Шевченко, 2013; В.А. Шинкаренко, 2013;).

Методы исследования: были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования мы применяли теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования. Эмпирические методы включали в себя: изучение психолого – педагогической документации, беседу, наблюдение. Так же был проведён констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

Организация исследования: базой для реализации исследования являлось Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 11» города Красноярск. В эксперименте приняли участие дети младшего школьного возраста, семи лет в количестве восьми человек. Из них три девочки, пять мальчиков. Обследуемые обучающиеся из первого класса. У всех испытуемых диагноз: умственная отсталость в лёгкой степени.

В процессе исследования использовались следующие **психодиагностические методики:**

1. Графическая методика «Кактус» М. А. Панфиловой (2002) [84, с. 12– 13];
2. Методика «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79]
3. «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой, (1993) [113, с. 432]
4. Методика «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) [74].

Процесс исследования: эмоционально–личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития был реализован в 4 этапа с 2022 года, по 2023 год.

- Этап первый (март 2022 – июнь 2022).

Март 2022 – проводился анализ психологической, медицинской, литературы по проблеме исследования.

Июнь 2022 – формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, цели и задач экспериментального исследования.

- Второй этап (сентябрь 2022 – ноябрь 2022).

Сентябрь 2022 – проводилось знакомство с деятельностью учебного заведения и с документацией. Изучение анамнеза учащихся, подбор диагностического инструментария.

Ноябрь 2022 – проводился констатирующий эксперимент с количественным и качественным анализом полученных данных о результатах исследования по изучению особенностей эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

- Третий этап – формирующий (ноябрь 2022 – март 2023)

Ноябрь 2022 – теоретическое обоснование и разработка психологической программы по коррекции эмоционально – личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Март 2023 – реализация психологической программы.

- Четвертый этап – контрольный (апрель 2023 – май 2023)

Обработка результатов формирующего эксперимента и анализ полученных результатов. Проверка эффективности психологической программы по коррекции эмоционально–личностной сферы младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Обобщение и сравнение результатов.

Теоретическая значимость исследования: определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить современное представление об особенностях эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами психологической программы.

Практическая значимость исследования: представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального и их психологическую коррекцию, могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами работающими с данной категорией школьников.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, три главы, заключение, список используемой литературы (в количестве 120 источников), 9 приложений. Работа проиллюстрирована таблицами, гистограммами, диаграммами в количестве 23 иллюстраций.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

§1.1. Эмоционально-личностная сфера как проблема исследования в психологии

Проблемой изучения эмоционально–личностной сферы в научной психологии занимались такие отечественные и зарубежные психологи нейробиологи как : Петр Кузьмич Анохин (2001), Лев Семенович Выготский (2005), Чарльз Дарвин (1872), Уильям Джеймс (1972), Кэрролл Изард (2001), Карл Георг Ланге (1885), Алексей Николаевич Леонтьев (1971), Александр Романович Лурия (1962), Ариадна Ефимовна Ольшанникова (1983), Герберт Спенсер (1896), Константин Викторович Судаков (2010), Поль Фресс (1975)[40,50].

Они определяли эмоциональную сферу как оценку внешних или внутренних состояний человека, которые в дальнейшем возникают на протяжении жизни человека и благодаря опыту. Они так же будут являться процессами, которые будут отражать личностную значимость. Важной особенностью эмоций может быть их субъективность.

Д. Гоулман (2009) в своей работе утверждал, что важные элементы в традиционной психологии по эмоциям и развитию личности занижаются, что в последствии этого приводит к глобальной проблеме в работе с людьми.

Например существуют восприятие и мысли, которые позволяют людям размышлять об окружающем их мире, причем независимо от себя. Но в то время как эмоции отражают отношения между собой и другими. Так же если говорить о эмоциях то мы понимаем что они отражают личную значимость для человека через вдохновение, озабоченность и главное через интерес к чему то.

Если смотреть на так называемую структуру эмоций, то мы видим что она значительно отличается от структуры познания. Это видно по тому как эмоции могут включать в себя такие свойства как аффект, настроение или же стресс. Их мы называем чистыми эмоциями, так как они присутствуют во всех психических процессах.

Т. Томкинс (1962) предложил надежный метод идентификации и классификации аффекта по лицевой экспрессии. Согласно его теории под аффектом подразумевалось – первичное лицевое и кожное поведение и что реакции лицевой мускулатуры, так же, как висцеральные и моторные, управляются генетическими биологическими программами, закреплёнными в центральной нервной системе. Данная теория породила ряд исследований, которые установили, что определённые выражения лица можно соотнести с чувствами удивления, страха, гнева счастья и отвращения. Психоаналитик отметил что у каждого индивидуума может быть своё собственное выражение той или иной эмоции, у человека может быть ошибочное понимание мыслей и эмоций своего компонента.

Л.С. Выготский (2005) рассматривал аффект с объективной стороны, который является образом чувств по отношению к какому либо объекту. Так же говорил о том, что аффект означает интенсивное и кратковременное состояние эмоционального возбуждения. После изучения всех материалов мы видим что оно вызвано дистрессом, который испытывает человек перед лицом той или иной неудачи. Так же мы видим что он оказывает сильное воздействие на психику, вызывая чувство разочарования и безнадежности в достижении желаемой цели или же другой задачи. Часто такое связано с неудовлетворением важной для человека потребности.

Признаки аффекта:

1. Высокий уровень эмоционального напряжения
2. Неожиданность возникновения
3. Сужение поля восприятия действительности, окружающей человека
4. Интенсивность внутренних психических процессов

5. Кратковременность

Различные исследователи рассматривают эмоции, как универсальную реакцию человека на неразрешенные так называемые экстремальные ситуации. Мы видим связь инстинктивного поведения с защитной функцией сформировавшееся в ходе эволюции. Она возникает когда неблагоприятные для человека обстоятельства требуют немедленного реагирования и нет совсем времени на размышления.

Эверил (1982) говорил, безумно сильные эмоции, помимо самоконтроля, могут помочь преодолеть запреты которые наложены на социально неприемлимое поведение. Если приводить пример, то это будет когда для человека с самоконтролем неприемливо настаивать на причинении вреда кому то другому. Но если происходит какой либо серьезный случай, в котором человек приходит в состояние гнева, то мы можем легко заметить что такие запреты моментально и легко преодаливаются.

Мы видим, что такая значимая эмоция в жизни человека как аффект, подавляет почти все другие психические процессы. Если говорить другими словами, то они просто становятся односторонними и тем самым навязывают человеку, быстрые экстренные решения ситуаций, в виде агрессии, бегства и депрессии. Но в то же время мы можем заметить, такую важную деталь этой системы, что такая эмоция становится рычагом в запуске всевозможных отклонений в нейропсихологических процессах, тем самым сопровождаясь с глубокими дисфункциями.

Сербский (1912) говорил что физиологическим аффектом является бурно протекающая, кратковременная эмоциональная реакция (взрывной характер). При нём происходит резкое изменение психической деятельности, которая не выходит за пределы нормы.

Физиологический аффект могут вызвать аффективные ситуации:

1. Опасные для жизни ситуации, возникающие в результате биологических инстинктов человека.

2. Или же такой фактор как социальный

3. Оценки которые затрагивают самооценку.

Такая эмоция как аффект является физиологической, тем самым она возникает в существующей ситуации и служит средством выхода из неё. В случае физиологических эмоций самоконтроль затруднен, но всё же люди в полне могут осознавать своё поведение и при том условии что у них достаточно развиты моральные и волевые качества, то тем самым мы можем понимать что они могут контролировать свои реакции и выбирать их любую форму.

Шостакович (1997) называет патологическим аффектом кратковременное психическое расстройство, происходящее из – за неожиданной психотравмирующей ситуацией, сопровождающееся яростью. Так же часто приводит к различным заболеваниям агрессивное и деструктивное поведение, которое имеет искаженное восприятие мира вокруг человека с разрушительными последствиями, а за этим уже как мы понимаем следует психическая деградация.

В.И. Гинецинский (1992) считал, что есть два определения деструктивного поведения, такие как прямое и косвенное. Из чего следовало что часто непреднамеренное насилие над личностью, или же удовлетворение потребностей субъекта через явное неприятие социальных норм, а так же через нарушение личностных прав [125с.10]. Так же он говорил о том, что в деятельности деструктивного характера и проявляется деструктивное поведение, которую как мы и говорили можно характеризовать, как отклоняющегося от общепринятой нормы, тем самым являясь ответом на ситуацию, интенсивность которой можно определить развитием личности и по психологическому состоянию индивида.

Н. Платонова (2006) считала, что поведение отклоняющееся от социальных норм, проявляет себя по разному. Например такое поведение обычно направлено либо на окружающую среду человека, так и может быть направлено на самого себя бессознательно. Так же оно может быть как и импульсивным так и в этот же момент до мелочей расчитанным. В качестве

примера можно сказать что, целью внешнего, то есть окружающего какого – либо деструктивного действия, является убийство другого человека или же туда относится и массовое. Второй вариант, когда мы рассматриваем деструкцию в отношении себя, то он будет являться суицидом.

Когда наступает окончание патологического аффекта, то это происходит с сопровождением разной интенсивности вегетативных нарушений. Как мы знаем это апатия, слабость из чего следует долгая продолжительность сна. Далее идёт либо полное забывание травмирующей ситуации и патологического аффекта или же может быть и частично.

Отличительными чертами от обычных эмоциональных состояний будет являться следующее:

1. Короткая продолжительность, но проявляется явная интенсивность, которая всегда будет возникать на травмирующую ситуацию.

2. Весомое влияние на физиологические изменения, а так же следовательно и на психические.

3. У человека при таком состоянии отсутствует самоконтроль. [126]

Б. Фредриксон (2013) говорила о том что есть так называемый позитивный аффект, который заключается в том, что у человека есть склонность испытывать положительные эмоции к каким либо жизненным проблемам, таких людей обычно называют оптимистами, она говорила о том что если правильно использовать данный аффект то можно бороться со стрессом.

Иванов П.И. (1956) дал классификацию аффекту, которую мы рассмотрели ниже:

1. Классический аффект, как состояние которое быстро развивается, у которого будет проявляться взрывная и достаточно интенсивная эмоциональная реакция. Продолжительность которого короткая, с дальнейшим незаметным исчезновением.

2. Кумулятивный аффект - первая стадия которого будет характеризоваться развитием травмирующей ситуации, которая в дальнейшем

идёт с накоплением напряжения в эмоциональном плане, в течении длительного периода времени, как от месяца так и на долгие года. Эмоциональный спад может произойти довольно внезапно и по самым незначительным причинам.

3. Аномальный аффект обычно возникает у людей, с психическими расстройствами, пуском которого является их особенности, при которых контроль над поведением слабеет. Далее с этим идет снижение устойчивости, из чего следуют ограниченные варианты действий в какой либо ситуации.

4. Аффект неадекватности. Такой вид формируется тогда когда человек очень сильно переживает о том, что не может осуществить в жизни какое либо сильное желание. Обычно это происходит именно в детском возрасте, по причине того, что волевая сфера у детей не сформирована до конца. За этим следует агрессивное поведение при неосуществленном желании, так же бывают и попытки самоубийства. По мере взросления это проходит, но если остается, то когда ребёнок становится взрослым у него это будет единственной эмоциональной реакцией на какую либо ситуацию.

Причины:

1. Когда человек не находит выхода, из какой либо ситуации
2. Субъективно сложные ситуации
3. Индивидуально – психологические особенности
4. Патология структур мозга
5. Хронические психические заболевания
6. УО различной степени
7. Прием психоактивных веществ
8. Поражение ЦНС
9. Гипноз [126]

О. Эверт (1970) считал настроение, как фоновое переживание смутной природы, где нет предметной соотнесенности. Он говорил об настроении как о постоянном состоянии, положительном или же противоположно

отрицательным. Оно придаёт краски в том или ином поведении человека. Ниже мы дали классификацию отличий:

1. Яркость эмоционального фона будет ниже, чем яркость эмоций или чувств. Когда у человека грустное настроение он не переживает его так сильно если сравнивать с гневом или же яростью. А когда настроение хорошее то оно не так же не будет проявляться сильно внешне, как например оно может проявляться из-за таких сильных эмоций как счастье.

2. Так же самое продолжительное состояние в отличии от эмоций будет настроением, так как эмоция может быть мгновенна, в тоже время как настроение будет неизменно день два или даже неделю.

3. Так же иногда довольно сложно определить по какой причине может меняться настроение в какой либо момент.

4. Имеет большое влияние на качество жизни, потому что оно влияет на то как будет видеть и с какой стороны то или иное событие.

5. Так же можно утверждать что оно бывает многоплановым и содержать в себе несколько эмоций. Поэтому иногда человек не может точно с уверенностью сказать какое у него сейчас настроение..

А. Изен (2001) говорил о том, что настроение будет являться течением мыслей, которые возникают из памяти. К. Прибрам рассуждал о том, что настроением будет являться отслеживанием каких либо всех жизненных ситуаций человека.

Л. М. Веккер (2000) говорил, что настроение как состояние которое чувствует человек с физическим благополучием. Как мы уже говорили в психологии существует плохое или же хорошее настроение, но так же можно выделить и грустное настроение в последствии которого замечено снижение эмоционального фона, за счет чего появляется и пассивность.

Гиппократ (460-370 до н. э.) выделяет четыре основных типа темперамента. Темперамент характеризуется не только в динамических характеристиках эмоциональности, но и в психологических характеристиках взаимоотношений между людьми, отношением к самим себе и к миру.

Далее мы рассмотрим классификацию:

1. Флегматиками называют людей, которые не будут руководствоваться быстрыми эмоциями. За счёт это у них довольно продолжительное и неизменное настроение. Эмоции у таких людей будут протекать плавно и неподвижно. Тем самым можно говорить о том что у таких людей одним словом нейтральное настроение.

2. Холериками называют людей у которых бурная смена эмоций с сильной интенсивностью их выраженности.

3. Меланхоликами считают людей, которые чаще всего с пониженным настроением, им тяжело испытывать хорошие эмоции. Так же мы можем говорить о том, что они очень ранимы.

4. Сангвиниками называют тех людей, которые вполне могут проявлять хорошие оптимистичные эмоции, но чаще всего пребывают в спокойном состоянии.

Можно управлять своим настроением если знать причину того, что на него влияет.

Рубинштейн С. Л. (1986) говорил о чувстве, как о том что оно выражается в отношениях с окружающей средой человека и о его переживаниях о том что он делает или знает. [75,385].

А. Н. Леонтьев (1971) Рассматривал чувства, как что то особое. Их отличием по его мнению было то что у чувства с эмоциями значительно разная природа, которая как мы понимаем возникает при специфике чувства к чему либо. Они являются особой формой какого либо отношения человека к миру который его окружает. Можно говорить о том что это является его реакцией на удовлетворение или же нет его потребностей. Так же они довольно устойчивы и достаточно выразительны. Они предназначены для того что бы люди могли выражать свое отношение к чему или к кому либо.

Так же тем самым показывая свой характер, такие реакции происходят за счёт различных событий в течении всей жизни человека. Для того чтобы сформировать гармоничную и здоровую личность, необходимо формировать

правильные реакции. Этот процесс сам по себе индивидуальный и зарождается еще в раннем детстве. Достаточно сильно на его формирование оказывает влияние семьи и культуры общества в котором растет ребенок. [61]

Г. А. Фортунатов (2009), относил к эмоциям чувственный тон, эмоциональные процессы и состояния, аффекты, настроение, которые служат для выражения чувств человека.

Мы знаем, что обычно они подразделяются на высшие или же низшие. Низшим уровнем будет например голод или же усталость, а высшими подразумеваются такие чувства как сопереживание, сочувствие или же восхищение. Из этого мы можем сделать вывод о том, что при существовании высокоуровневых чувств, человек и отличается от животного. В тоже время можно говорить о том, что всё это имеет объектную зависимость. Так называемая зависимость, может переживаться не к каким либо ситуациям или же явлениям, а только в отношении к конкретным лицам или объекту. Внешне не всегда может быть видны переживания тех или иных чувств, они переживаются человеком внутри. Они обычно невербальны и тем самым не выражаются словами.

К. Изард (2008) классифицировал функции чувств как:

1. Отражательная – ее можно охарактеризовать как оценкой опасности или же на сколько тот или иной предмет полезен, всё это нужно для преждевременного реагирования на какую либо опасность.

2. Стимулирующая – характеризуется как рычаг для того чтобы запустить предприимчивость к каким либо активным действиям человека. Оно служит мотивацией для того чтобы человек строил планы на будущее или же решать какие либо сложные задачи.

3. Подкрепляющая – служит для оценки на сколько то или иное событие важно и способствуем запоминанию важной информации.

4. Переключательная – характеризуется как помощь для того чтоб человек знал куда какой предмет соотнести по категориям, или же действия, для того чтобы человек умел расставлять приоритеты.

5. Приспособительная – нужна для формирования своего рода базы проявлений, которые человек уже испытывал в своей жизни.

6. Коммуникативная – существует для влияния на межличностные отношения с окружающими людьми человека, влияет на потребность общению, а так же это помощник в установлении эмоционального контакта с разными людьми.

Только позитивная и тем самым социальная среда, поможет обеспечить нормально функционирование. Если же происходит так что функционирование дисфункционально, то мы можем говорить о том, что эмоциональный интеллект человека не дает развития, что сугубо сказывается низким уровнем. Такое может происходить в детском возрасте, когда ребенок растет в дисфункциональной среде. [103]

Рубинштейн С. Л. (1935) писал что страсть такое сильное, стойкое, длительное чувство, которое, пустив корни в человеке захватывает его и владеет им.

Классификация:

1. Страсть к хобби, любимому делу – побуждает творческих людей создавать шедевры при полном напряжении всех сил. Безумная увлеченность своим делом помогает совершать великие открытия, генерировать новые идеи.

2. Страсть к работе – делает людей фанатами своей работы, трудоголиками. Сопровождается ненормированным рабочим днем, длинным списком рабочих обязанностей, не оставляющим времени на отдых и сон.

3. Страсть к экстремальным ощущениям - проявляется в тяге к адреналиновым видам спорта, употреблению наркотических веществ. В результате такой постоянной стимуляции нервная система изнашивается, человека уже не интересуют обычные радости и удовольствия.

4. Страсть к человеку – крайняя степень проявления любви, граничащая с одержимостью. [75]

Уолтер Кэннон (1927) впервые ввел термин стресс в физиологию и психологию.

Стресс является одним из многочисленных видов эмоций, который имеет очень большое влияние на жизнь человека в целом. Такое состояние можно охарактеризовать, как поведенческое расстройство, которое могло быть вызвано буквально неожиданной и стрессовой обстановкой. В этот период человек не может действовать адекватно и логично.

Р.С. Лазарус (1970) в своей работе писал что стресс обычно вызывается внутренними и внешними проблемами. Если мы говорим о внешних, они будут считаться различными, жизненными ситуациями, над которыми человек имеет контроль. К ним относятся финансовые трудности, переезд, а так же трудности на работе и в личной жизни. Задатки которые в дальнейшем приводят к внутренним причинам стресса, находятся глубоко в сознании человека, и часто люди сами создают их. Так же они не зависят от реальности. Такие состояния как постоянная грусть, пессимизм, несбывшиеся желания, отсутствие любви к себе или же самоуважения могут вызвать его. Существует восемь причин стресса, которые далее оказывают наибольшее влияние на человека.

И. П. Павлов (1924) полагал, что страх как пассивная защитная реакция, которая происходит с небольшим торможением коры полушарий, то есть как проявление собственных рефлексов. Он полагал, что основанием страха является инстинкт самосохранения. Далее он идёт с сопровождением изменениями высшей нервной деятельности, имея защитное свойство, тем самым влияющим на частоту пульса и дыхания и желудочную секрецию.

Е.С. Розенберг (2004) в своих работах писала о том, что страх будет являться как самая сильная отрицательная эмоция. Он обычно определяется как предвидение или ожидание какой либо неудачи. Обычно это происходит в действии, которое выполняется в каких – либо заданных условиях. Неудачи которые повторяются раз за разом, обычно приводят к необходимости повторять тоже самое неудачное действие постоянно, тем самым в дальнейшем это и приводит к страху перед сделанным.

М. Аргайл (2003) в своей работе говорил о том что положительными эмоциями будут считаться удовольствие и радость, если об это говорить, то удовольствием обычно считается результатом какого – либо действия, которое уже произошло. А за радость мы принимаем, когда ожидаем удовольствия, которое уже идёт с увеличением вероятности удовлетворения нашей уже потребности.

По второй значимости важной функцией будет являться уже коммуникация и экспрессивная. Которая так же имеет весомое влияние на регуляцию когнитивных процессов. Важно что эмоции функционируют как система сигналов или же являются внутренним языком. С помощью этого можно узнать на сколько значимо то или иное событие которое происходит.

Так же мы знаем о том что, одни эмоциональные проявления будут врожденными, тем временем как другие приобретаются уже в течении всей жизни. Важным фактором которых будет обучение и воспитание. Изначально это будет проявляться способом внешнего показателя действий через жесты, эмоциональных состояний которые культурно обусловлены. Эмоции мы можем разделить на две категории, смотря на их влияние на работоспособность, либо они будут стенические, а второй вариант уже астенические.

Р. Соломон и Л.О. Стоун (2003) в своей работе писали о том, что стеническими мы называем те эмоции которые работают как запуск активности, стимулируют повышение энергии, или же напряжению человека что в результате приводит к каким либо высказываниям. Под таким влиянием этих эмоций человеку трудно сдерживаться в своих высказываниях, они не могут просто сидеть на месте. И мы рассмотрим противоположные эмоции астенические или же можно их назвать как пессимистические, которые являются отрицательными, обычно они проявляются в меланхолии, грусти, а так же в страхе. Они будут говорить о том, чтобы прекратить бороться с данными трудностями, когда у человека повышенное эмоциональное напряжение, а так же когда у человека случается конфронтационная ситуация.

[13]. Жить без эмоций невозможно, они проявляются у человека во всей его жизни, а так же во всех видах деятельности чем занимается человек.

Ч. Дарвин (1872) говорил о своей идее как о том, что эмоции произошли когда происходила эволюция и о том что, они эволюционировали как средство, позволяющее организмам устанавливать связь в значимости, с конкретными условиями, для того чтобы удовлетворить свои потребности в данный момент. [50]

П.К. Анохин (2001), А.Н. Леонтьев (1971), Л.С. Выготский (2005), С.Л. Рубинштейн (1986), П.К. Симонов (1981), считали что эмоционально – личностная сфера считается совокупностью многих явлений, которые включают в себя и сложную по формам эмоциональную жизнь, так и примитивные какие либо импульсы.

Как мы видим это указывает на взаимосвязь с потребностями, которые обуславливают активизацию действительности, а так же работает как стимуляция или же эмоциональная оценка, то есть общая форма поведения в каких либо простых или же сложных адаптивных задач. В то же время даёт акцентирование на ситуацию и то какое будет поведение человека в дальнейшей жизни. Так же идёт предположение о том, что в эмоциональном процессе, идет установление связей, так же ход событий который, будет происходить в соответствии или же наоборот вопреки потребностям человека.

В результате индивид настраивается для соответствующего действия или противодействия. [16]

К. Изард (2001) выдвинул теорию о том, что для того чтоб понимать эмоции существуют 3 так скажем вида:

1. Верхние чувства, о которых можно говорить как о эмоциях, которые осознанно ощущаются или же есть переживание

2. Процессы, которые происходят в разных во всех системах человека, например в нервной или же пищеварительной

3. Так же наблюдаемые наборы эмоциональных выражений, в особенности те которые мы можем увидеть на лице человека. [22]

Таким образом, говоря кратко о данных исследованиях различных учёных, мы пришли к выводу что в настоящее время нет единой точки зрения, относительно понимания эмоционально-личностной сферы как сущности и психологического явления. Так же существуют множество определений эмоционально-личностной сферы. Мы можем утверждать что эмоции играют очень важную роль в жизни каждого человека, а так же они являются неотъемлемой частью нашей жизни. Так как с помощью них мы можем выражать свои чувства и то как мы относимся к каким либо людям или же событиям. Так же это является важной частью в установлении межличностных отношений, что тоже является необходимым для человека.

§1.2. Становление эмоционально – личностной сферы в младшем школьном возрасте

Проблемой развития в младшем школьном возрасте занимались такие учёные как: Л.С. Выготский (2005), А.С. Макаренко (1988), А.В. Мудрик (1987), К.Д. Ушинский (1861). Младший школьный возраст является периодом между 6 и 7 годами или же 10 и 11, он является очень важным и влиятельным событием ученика в его жизни. Происходит первое в его жизни событие по значимости как поступление в школу, в данный период происходит физическое и умственное развитие в большей интенсивности. А так же и биологическое развитие считается более интенсивным, происходящее в данный период.

К. Бюлер (1930) писал в своей работе что, в период младшего школьного возраста начинается реорганизация в эндокринных изменениях, потому что новые эндокринные железы начинают активно работать на фоне того что старые перестают функционировать. Считается что в возрасте 6 лет ребёнок, почти готов к систематизации обучения, у него приходит осознание своего собственного поведения, так же он уже вполне может сравнивать себя с другими людьми что говорит о том, что таким образом он уже выражает себя

как личность. До дошкольного возраста уже формируется множество новых психических новообразований, таких как например:

1. Стремление к деятельности которая социально значима

2. Способен контролировать свое поведение

3. Способность делать простые какие либо обобщения

4. Так же владеет речью

5. Умеет выстраивать взаимосвязи и вполне может сотрудничать и коммуницировать с другими людьми.

Когда ребёнок приходит в школу, то это будет являться уже явлением которое служит фундаментом для формирования личности ребёнка. Который перестраивает его как эмоционально – личностную сферу так и когнитивные процессы.

А. В. Мудрик (1987) говорил о том, что в контексте воспитания и обучения, дети, которые учатся в начальной школе, начинают находить уже новое место для себя в кругу социальных отношений. В основном это связано с поступлением в школу, что даёт вклад и даёт ученикам уже некие социальные обязательства, которое конечно прежде всего требуют сознательное и ответственное отношение. А так же туда входят и новые ситуации в семье, которые так же накладывают уже свои обязательства.

Так же Мудрик (1987) считал, когда ребёнок поступает в школу, для него это является важнейшим событием в его жизни. В это время всегда появляются и сталкиваются два мотива действия, которые являются решающими. Так называемый мотив действия, который идёт лично от ученика, или же мотив задачи, который обычно исходит уже от взрослых а не от него самого.

Регламентированный мир отношений, вот как можно назвать те условия которые создаются для учеников в их школьной жизни, которые в дальнейшем требуют какой либо организованности от них. Так же в эти требования будет входить ответственность и дисциплина, с успехами в учебе. Считается что на этой основе, обычно возникают предпосылки для развития в плане

теоретического, а так же и сознания, но если есть благоприятные условия обучения и достаточное умственное развитие. Маленькие дети, когда они под руководством учителей, начинают хорошо осваивать содержание в общем человеческой культуры, а так же понимают уже как вести себя в соответствии с ожиданиями людей, а так же при традициях.

Л. С. Выготский (2005) предполагал, что первым шагом в развитии характера будет являться в этом возрасте предположение, о том что ученики впервые осознают свои межличностные отношения с другими людьми, а так же уже понимают значение социальных мотивов, поступков, моральных оценок и различных конфликтных ситуаций. Тем самым постепенно вступая в стадию сознания, развития характера. Так же в это время обучение становится основным видом деятельности ученика в школе, а далее в результате этого обучения уже возникает новая форма психики. По характеру она будет проявляться активностью, самостоятельностью и уже обязательствами.

В. В. Давыдов (1990) говорил о том, что : особым периодом будет являться именно младший школьный возраст, так как в этом периоде ученики впервые в своей жизни участвуют в социально – значимой и ценной учебной деятельностью. [24]

Так же он говорил о том, что если мы посмотрим с биологической точки зрения, то можно увидеть что, школьники растут медленнее, так же они набирают значительно больше веса, тем временем их скелет окостеневает сильнее, чем если посмотреть на более ранний возраст. Однако далее этот процесс продолжается, и не завершен. Интенсивно развивается мышечная система. С развитием мелких мышц рук, повышается способность совершать тонкие движения а так же быстро писать. Значительно увеличивается мышечная сила, а ткани быстро растут.

Небольшой вес мозга в младшем школьном возрасте в действительности почти достигает веса головного мозга взрослого человека и в общем составляет около 1400 граммов. Так же психика школьника достаточно быстро развивается. Если мы посмотрим соотношение между процессами

возбуждения и торможения меняется: процесс торможения а так же усиливается, но процесс возбуждения по-прежнему преобладает, тем самым младшие школьники обладают высокой возбудимостью. В итоге повышается точность чувств.

К.Д. Ушинский (1861) в своей работе писал что в основе психического развития лежит так называемое формирование произвольности. В дальнейшем происходит совершенствование познавательных процессов, дальше формирование высших психических функций, что позволяет младшему школьнику совершать более сложные мыслительные операции, чем дошкольнику.

Н.В. Шкляр (2007) считала, что познавательная деятельность младшего школьника обычно протекает преимущественно в процессе обучения. В тоже время не лишено значения расширение сферы общения. Быстро развивающееся образование, множество новых качеств, которые необходимо сформировать а так же развить в ученике, диктуют учителям строгую направленность всей воспитательной работы.

Эмоционально – личностную сферу младшего школьника можно охарактеризовать как:

1. Легкость реагирования на текущие события и так же эмоциональная окраска восприятия, воображения, умственной и физической активности.

2. Открытость и непосредственность выражения своих чувств таких как: радость, печаль, страх, радость или неудовольствие, большая эмоциональная неустойчивость, частые перепады настроения, склонность к кратковременным бурным аффектам

3. О том, что эмоционально значимыми факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками

4. Мало осознаются и понимаются эмоции и чувства, неправильно воспринимается мимика окружающих, а также интерпретация выражения

чувств другими, что приводит к неадекватным реакциям младших школьников.

5. Сильная эмоциональная неустойчивость, склонность к кратковременным и бурным привязанностям.

Если говорить по другому то, у младших школьников обычно не развито чувство эмпатии и сопереживания. Внешнее поведение школьника наиболее серьезно отражается на его внутреннем мире, поэтому младший школьник требует неусыпного внимания.

Л. С. Выготский (2005) рассуждал о том, что особенности возрастного этапа от шести до семи лет проявляются прогрессирующими изменениями во всех сферах, от улучшения психофизиологических функций до появления ложных новообразований личности. Младший школьный возраст характеризуется тем, что основным его новообразованием будет являться переход от низших функций внимания и памяти к высшим функциям произвольного внимания и логической памяти. [17]

Поскольку в младшем школьном возрасте впервые происходит разделение игры и труда, то есть деятельности, осуществляемой для удовольствия, которое ребенок будет получать в процессе самой деятельности, и деятельности, направленной на достижение осмысленного и общественно оцениваемого результата объективная цель. Обычно это различие между игрой и работой, в том числе и учебной, является важной особенностью школьного возраста.

А. С. Макаренко (1988) говорил о том что, в младшем школьном возрасте учащийся впервые становится и в школе, и в семье членом реального трудового коллектива, что является главным условием формирования его личности. В результате такого нового положения ученика в своей семье а так же в школе будет являться изменение характера его деятельности. Жизнь в коллективе, организованном школой и учителем, приводит к формированию у младшего школьника сложных социальных чувств и практическому овладению важнейшими формами и принципами социальной общности.

Учебная деятельность становится ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте. В дальнейшем она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики школьника на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности формируются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников, являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Так же А.С. Макаренко (1988) говорил о том, что если мы посмотрим с разных сторон, то с одной как правило стороны, младшие школьники сохраняют свойственное дошкольникам свойство бурно реагировать на отдельные события и ситуации, затрагивающие их. Воспитанники чувствительны к влияниям окружающих жизненных условий, впечатлительны и эмоционально восприимчивы. Они в основном замечают те предметы или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик и эмоциональное отношение. Визуальная яркость воспринимается лучше.

И.А. Фурманов (2007) писал о том, что если посмотреть с абсолютно другой стороны, то увидим что посещение школы вызывает новые специфические эмоциональные переживания, так как свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Начиная с начальной школы у учащихся повышается способность распознавать и контролировать свои эмоциональные проявления. Развитие эмоций и чувств связано с развитием волевого и языкового контроля.

И.С. Зимина (2003) упоминала в своей работе что развитие младшего школьника очень сложный и противоречивый процесс. Эмоциональная сфера младшего школьника характеризуется повышенной эмоциональной неустойчивостью. В этом возрасте подрастающему школьнику предстоит многое понять, а потому необходимо максимально использовать каждый день своей жизни. Главной задачей возраста является осмысление окружающего мира, природы и человеческих отношений.

Если рассмотреть основные психологические новые формы младших классов, то это будет являться интеллектуализация и внутренняя произвольность как результат спонтанного и сознательного характера во всех психических процессах. Так же будет усвоение научных понятий, систем и осознание собственных изменений в процессе развития учебной деятельности.

§1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

В литературе по специальной психологии, существует достаточно большое количество данных, об особенностях выражения, а так же по пониманию эмоциональных состояний детей у которых нарушение в интеллектуальном и физическом развитии. Под вопросом понимания эмоционального состояния других людей детьми у которых лёгкая умственная отсталость изучали такие учёные как: О. К. Агавелян (1999), Е.И. Изотова (2004), Е.П. Кистенева (2000), Н.И. Кинстлер (2000), Е.В. Хлыстова (2005), Н.Б. Шевченко (1999).

Исследуя особенности как выражается эмоционально – личностная сфера в начальной школе, с нарушением интеллекта, то можно видеть проблему которая находится на пересечении различных психологических направлениях, так же она включает в себя аффективную психологию, психологию локальных состояний, а так же спец. психологию.

Если не знать механизм как формируется эмоционально – личностная сфера у детей с нарушением интеллекта, то невозможно строить и повышать качество коррекционной работы. Так же если не учитывать специфику, эмоциональных проявлений у младших школьников с лёгкой УО.

Мы видим что, в спец. психологии психическая деятельность, а так же познавательные процессы детей с нарушением интеллекта, в настоящее время

изучены достаточно глубоко, чем если мы посмотрим на эмоционально – личностную сферу.

Т.З. Стернина (1988) обсуждала проблему по пониманию чувств других людей у детей с нарушением интеллекта. Е. В. Щетинина (2002) объясняла особенности, в эмоциональной сфере детей у которых есть проблемы в психическом развитии, О. Л. Якоцуц (2004) исследовала особенности у детей, в эмоциональных состояниях, с различными двигательными так назовём навыками. В исследованиях М.К. Бардышевской (2003-2006), Л.С. Выготского (1983), Л.В. Занкова (1939), Д.Н. Исаева (2003), В.В. Лебединского (2003) В.И. Лубовского (2006), С.Я. Рубинштейн (1979), говорилось об выявлении чувств и мыслей, умственно отсталых студентов.

Так же Л. С. Выготский (2005) говорил о том, что дети у которых нарушен интеллект отличаются от нормально развивающихся детей, отличия были не только в наличии или же отсутствии нарушений в интеллектуальной и эмоциональной\личностной сферах, но и собственно говоря характером по взаимодействию между этими двумя интеллектуальными сферами.

В то время как поведенческие реакции и эмоциональные проявления достаточно регулировать разумом, поведение людей с нарушением интеллекта, часто находится под влиянием эмоциональных импульсов.

Л. В. Занков (1939) говорил нам о том, что у школьников с умственной отсталостью, абсолютно вся психическая структура, которая включает в себя эмоции, будет являться идиосинкразической и так же дефектной. Но так же можно полагать что данная особенность, не будет отражать того факта, что эмоциональная жизнь людей, с умственной отсталостью, обычно ограничивается как мы уже знаем низкими эмоциями. Так же он считает, что опыт успеха и неудачи уникален, для учащихся с нарушениями интеллекта. Он переживает неудачу как неприятное событие. Хотя неудача, при выполнении задания, будет являться конкретным событием, и относится оно будет к определенному времени, а не моментом, который отражается во всех его способностях. Переживание неудачи, не достигает значительной степени

а так же самым главным будет то, что это не влияет на общий уровень личности.

Как отмечает Занков (1939), эмоции которые связаны с физической личностью, будут относительно более развиты чем другие группы эмоций. Так же для них не особо характерен, нарциссизм или же самоуверенность, а так же высокомерие и самодовольство. Они осознают собственные слабости, и если сравнивать с детьми с нормой, то они будут неряшливы, нерешительны, робки и посредственны. У них отсутствует высокое концептуальное чувство.

С. Я. Рубинштейн (2007) охарактеризовал эмоции учащихся с нарушением интеллекта, как недостаточно дифференцированные, более примитивные и полемичные неадекватные. Эмоции учащихся с лёгкой умственной отсталостью, либо будут очень слабые а так же поверхностные или они будут, очень сильными, а так же неподвижными. Переходы от одного настроения к другому, частые, показателем незрелости учащихся с нарушением интеллекта, будет их эгоцентрические чувства, которые оказывают значительное влияние, на их ценностные суждения.

Дети младшего школьного возраста, выше всего оценивают людей с которыми они чувствуют комфорт, а так же которые им близки. Таким образом, они оценивают, не только людей, но так же события в своей жизни.

Эмоционально – личностная сфера учащихся, начальной школы с нарушениями интеллекта, аналогично характеризуется Н. В. Шкляр (2007), которая указывает на их ограниченную способность выражать свои чувства и отношение способами которые социально приемлемы. Учащиеся специальных классов, а так же не всегда способны управлять своими эмоциями. Их реакции часто не соответствуют интенсивности или же содержанию внешних воздействий, а диапазон их переживаний узок.

Н.В. Шкляр (2007) говорил о том что есть определенные трудности для учеников, в понимании эмоционального состояния, других людей

О. Е. Шаповалова (2000) Н.Б Шевченко (1999), проводили исследования которые направлены целью которых было определение способности детей с

нарушением интеллекта, понимать эмоциональные состояния других людей, через внешние выразительные символы, такие как мимика, жесты, а так же интонация поза либо по голосу.

Н.Б. Шевченко (1999) пришла к выводу что адекватность восприятия и понимания эмоциональных состояний по интонации связана с уровнем развития познавательной сферы школьника, чем сильнее выражено нарушение познавательной деятельности, тем ниже возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний другого человека.

Специфичность восприятия и понимания эмоциональных состояний другого человека, формирование его образа, возможность понимания социально – психологических ситуаций по установкам связана не только с нарушением восприятия умственно отсталых школьников, сколько с неполноценностью их ощущений, недостаточностью организации интерпретации чувственного материала, а так же с особенностями перестройки фиксированной установки и нарушением регуляторных функций ЦНС.

В исследованиях О. Е. Шаповаловой (2000) рассматриваются некоторые аспекты эмоциональной сферы умственно отсталых школьников. В ходе эксперимента она выясняла, понимают ли школьники с умственной отсталостью значение и причины страха, выявляла их отношение к страшному, добру и злу. Большинство испытуемых описывают страх как очень сильное неприятное чувство.

Так же в ходе исследования было выявлено что умственно отсталые школьники способны узнать данное эмоциональное состояние по выражению лица и положению тела человека, особенно если эмоциональное переживание представлено достаточно ярко. При этом характерных для эмоции мимических и пантомимических признаков школьники не выделяют. Все участники эксперимента отнесли страх к отрицательным эмоциям, связывая его с переживанием какой – либо опасности, угрозы.

Исследование подтвердило данные о низком уровне развития у школьников с умственной отсталостью средств эмоциональной выразительности, с заданием изобразить чувство страха большинство испытуемых не справились. Изучение особенностей переживания умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному показало, что многие школьники данной категории нуждаются в помощи по преодолению различных страхов.

Далее исследования показали что процесс взаимодействия умственно отсталых школьников с окружающей действительностью в значительной степени зависит от состояния их эмоциональной сферы. Школьники данной категории достаточно глубоко осознают своё отношение к понятиям добро и зло. Однако необходимость раскрыть своё отношение на вербальном уровне вызывала у испытуемых существенные затруднения.

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

Особенности понимания эмоциональных состояний школьниками с умственной отсталостью связаны с уровнем их познавательного развития. Развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер умственно отсталого школьника связано с тяжестью и местом локализации поражения коры головного мозга.

Данные нейропсихологических исследований О. А. Сидоровой (2001), показывают доминирующую роль правого полушария в опознании интонации и реализации эмоции страха, левого – в опознании мимических компонентов эмоционального состояния и реализации эмоций гнева. Выявлено, что произвольное опознание и воспроизведение эмоций преимущественно связано с моторными и сенсорными речевыми центрами левого полушария, а непроизвольное – с симметричными зонами правого полушария.

Выявленная О. А. Сидоровой (2001) связь между знаком эмоции и различными характеристиками нейрофизиологических процессов может являться ключом к пониманию механизмов проявления и распознавания эмоциональных состояний школьниками с умственной отсталостью.

Классики отечественной психологии Л. С. Выготский (1983), А. Н. Леонтьев (1975), С. Л. Рубинштейн (2000), в своих взглядах обосновывают теснейшую взаимосвязь эмоций и познавательных процессов. Важным для понимания регулятивной функции эмоций является положение Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта.

С. Я. Рубинштейн (1979) связывает становление механизмов эмоциональной саморегуляции у умственно отсталых школьников с изменением отношений между аффектом и интеллектом. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается у школьников 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 так же к тому, что у учащихся с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства такие как совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности.

Рубинштейн (1979, с. 165). 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.

Данные исследования Л. А. Метиевой (2001), свидетельствуют о значительной несформированности саморегуляции у детей с умственной отсталостью в сравнении с детьми с задержкой психического развития и нормально развивающимися детьми. Метиева (2001) отмечает так же явно выраженное недоразвитие эмоционально – волевой сферы школьников с лёгкой умственной отсталостью.

Эмоционально–личностная сфера школьников данной категории характеризуется незрелостью, неадекватностью эмоций, неустойчивостью настроений, о чём свидетельствует научные работы Л. Б. Баряевой (1994), С. Д. Забрамной (1982) А. Р. Маллера (1988, 1996), Г. В. Цикото (1979), С. Я. Юдилевич (1981). Школьников отличает низкий уровень развития познавательной и речевой деятельности, отсутствие самоанализа и способности к рефлексии собственных состояний. Уровень познавательных процессов школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью невысок.

Развитие психических процессов школьников данной категории отличается дисгармоничностью и во многом определяется тяжестью поражения коры больших полушарий головного мозга, зависит от природы первичного дефекта. Психические процессы обеспечивают восприятие, понимание и интерпретацию как собственных эмоциональных состояний, так и состояний другого человека. Они способствуют осознанию эмоциональных состояний и оказывают влияние на их регуляцию.

Анализ литературы, таким образом показал что в области специальной психологии имеется достаточно большое количество сведений об особенностях развития эмоционально–личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития. Современные экспериментальные исследования направлены на выявления уровня понимания детей с нарушением

интеллектуального развития, понимания эмоциональных состояний школьника, выявлением специфики их поведения в конфликтных ситуациях.

Эмоциональные состояния детей с нарушением интеллектуального развития характеризуются неадекватностью, ограниченностью школьников в возможностях выражения переживаний социально приемлемыми способами. Интеллектуальная регуляция состояний у умственно отсталых школьников резко снижена. Недостаточность ощущений и ограниченность интерпретации чувственного материала, нарушение регуляторных функций ЦНС у школьников этой категории приводят к неполноценному восприятию ими эмоциональных состояний других людей и не всегда адекватному, недифференцированному выражению собственных эмоций.

Ведущим в оценке и понимании особенностей эмоций умственно отсталых школьников является положение Выготского о единстве интеллекта и аффекта. Адекватность восприятия, понимания и выражения эмоциональных состояний связана с уровнем развития познавательной сферы школьника. Психологическая характеристика высших психических функций школьников с умственной отсталостью позволяет сделать вывод о том, что регуляторные механизмы эмоциональных состояний у них формируются на патологической основе, на базе грубого недоразвития эмоциональной и когнитивной сфер.

Выводы по первой главе:

1. Таким образом, изучая работы различных учёных, мы пришли к выводу что в настоящее время нет единой точки зрения, относительно понимания эмоционально-личностной сферы как сущности и психологического явления.

2. Очень большое количество отечественных и зарубежных психологов изучали эмоционально-личностную сферу детей с нарушением интеллектуального развития. Существует множество точек зрения на этот термин но общее определение останется неизменным.

3. Эмоционально-личностная сфера имеет множество определений. Мы можем утверждать что эмоции играют очень важную роль в жизни каждого человека, а так же они являются неотъемлемой частью нашей жизни.

4. Анализ литературы показал имеющиеся в науке систематики эмоций которые построены по разным основаниям. Выделяют простые и сложные эмоциональные состояния. Есть врожденные и социально-обусловленные, осознаваемые и неосознаваемые, положительные и отрицательные.

5. Эмоционально личностная сфера наиболее выражено влияет на взаимоотношения с людьми и окружающим миром именно в младшем возрасте. Эмоциональные реакции могут быть произвольными, так и непроизвольными. Непроизвольные могут быть рефлекторными, как эмоция испуга.

6. Эмоциями являются сложные системные психологические образования, которые включены в разные виды психики и на базе разных потребностях. Специфичность эмоций сильно зависит от потребностей, на формирование которых базируются. Существуют элементарные эмоции, связанных с витальными потребностями и сложные, которые социально опосредованы, они формируются на базе социальных потребностей.

7. В эмоционально-личностной сфере существуют следующие параметры: а) модальность; б) знак; в) интенсивность; г) длительность; д) быстрота возникновения или изменения эмоции; е) степень осознанности; ж) степень произвольного контроля.

8. Особым периодом в эмоционально-личностной сфере будет являться именно младший школьный возраст, так как в этом периоде ученики впервые в своей жизни участвуют в социально – значимой и ценной учебной деятельностью

9. Эмоционально – личностная сфера детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, имеет такую проблему, как социально-эмоциональная дезадаптация, которая находится на пересечении различных психологических направлений.

10. Для качественной коррекционной работы эмоционально-личностной сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в обязательном порядке учитывается механизм её формирования, без него невозможно строить и повышать качество коррекционной работы. Так же если не учитывать специфику, эмоциональных проявлений у младших школьников с лёгкой УО.

11. Анализ литературы, таким образом показал что в области специальной психологии имеется достаточное количество сведений об особенностях развития эмоционально–личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития. Современные экспериментальные исследования направлены на выявление понимания эмоциональных состояний детей с нарушением интеллектуального развития.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

§2.1. Организация, методы и методики исследования эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Целью нашего экспериментального исследования являлось изучение эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей №11» стало базой для проведения эксперимента по изучению эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Образовательное учреждение было выбрано для проведения эксперимента исходя из следующих оснований:

1. Лицей №11 является учреждением комбинированного вида, что обеспечивает наличие детей как с нормой, так и с интеллектуальными нарушениями, позволяя сравнивать разных детей.

2. Комплектование классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что в определённой мере исключает возможность грубых ошибок при наполнении группы.

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива и администрации лицея к экспериментальной работе и готовность их к плодотворному сотрудничеству.

В эксперименте приняли участие дети в возрасте 7-ми лет в количестве 8 человек. Из них 3 девочки, 5 мальчиков. Обследуемые обучающиеся из 1-го класса. У всех обучающихся диагноз: умственная отсталость в легкой степени.

Все исследования проходили индивидуально с каждым обучающимся. Работа была организована в специальном помещении, в утреннее время, без учителя, в спокойной для мотивации обстановке.

Испытуемым давалась инструкция в устном виде, при возникших вопросах дополнительно проводились разъяснения. Первые данные заносились в протоколы, которые обрабатывались количественно и качественно и на основе этих протоколов составлялись сводные таблицы.

Учащиеся были заинтересованы в принятии участия, контакт с детьми был быстро установлен. Отношение администрации школы к исследованию было доброжелательное. Школьники к тестированию относились интригующе и положительно.

Исследование проводилось в одном классе в индивидуальном порядке. На каждого ребенка одна индивидуальная встреча 15 – 20 минут. При анализе полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии к каждой методике.

Выборка испытуемых для проведения эксперимента была скомплектована, на основании следующих **критериев**:

1. Схожесть показателей возраста (все испытуемые в возрасте 7-ми лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (нарушение интеллектуального развития) МКБ 10: F70.0 Умственная отсталость легкой степени;
3. Обучение участников в одном классе (1 класс).

Исследование проводилось в два этапа с марта 2022 года, по ноябрь 2022 года:

- Этап первый (март 2022 – июнь 2022).

Март 2022 – проводился анализ психологической, медицинской, педагогической литературы по проблеме исследования.

Июнь 2022 – формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, цели и задач экспериментального исследования.

- Второй этап (сентябрь 2022 – ноябрь 2022).

Сентябрь 2022 – проводилось знакомство с деятельностью учебного заведения и с документацией. Изучение анамнеза учащихся, подбор диагностического инструментария.

Ноябрь 2022 – проводился констатирующий эксперимент с количественным и качественным анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическое обоснование, разработка методических рекомендаций по коррекции эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Экспериментальный этап реализовывался с помощью таких методов как:

- наблюдение;
- эксперимент с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов.

Метод наблюдения занимал особое место в процессе исследования. Было проведено наблюдение за обучающимися детьми во время урока и перемене. Данный метод применялся с целью получения более точной и полной фиксации фактов, которые позволили более объективно оценить результаты проведённого исследования.

Психодиагностический метод в исследовании реализовывался нами посредством использования следующих **методик**:

1. «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой, (1993) [113, с.432]
2. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) [84, с. 12-13]
3. «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79]
4. «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74]

1. «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993) [113, с. 432]

С помощью данной методики в нашем исследовании было выявлено наличие страхов у детей с нарушением интеллектуального развития.

Эксперимент проводился индивидуально, в утреннее время в специальном помещении. Инструкция была дана в устном виде, далее ребёнку выдавали анкету состоящую из 22 вопросов. Анкета с вопросами представлена в приложении 1.

По ходу исследования мы задавали вопросы: «Скажи, пожалуйста, ты боишься или не боишься. Данные мы записывали в протокол, который количественно и качественно обрабатывался, для получения результатов.

Обработка результатов осуществлялась на основании следующих параметров – уровни значения предложенные автором.

Результаты оценивали в баллах.

Уровневые значения:

- Низкий уровень страха от 0 до 7 – 1 уровень
- Средний уровень страха от 8 до 15 – 2 уровень
- Высокий уровень страха 16 и выше – 3 уровень

Выбор данной методики для изучения обусловлен тем, что валидность и надежность методики доказана.

2. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) [84, с. 12-13]

При помощи данной методики в нашем исследовании мы изучали интенсивность и выраженность тревожности и агрессии у детей. Выбор данной методики для изучения обусловлен тем, что валидность и надежность методики доказана. Стимульным материалом к данной методике послужили пустой лист А4 и цветные карандаши.

Данная методика удобна тем что ее можно проводить как индивидуально, так и с группой детей, что сократило нам время проведения.

Инструкция: «На листе бумаги нарисуй кактус – такой, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные пояснения не допускаются.

Обработка результатов осуществлялась на основании следующего параметра: выраженность агрессии и тревожности на рисунке.

Мы использовали следующие критерии оценки предложенные автором:

- характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, примитивный, детально прорисованный);
- характеристика иголок (размер, расположение, количество)

Так же важно учитывать расположение и размер рисунка, характеристики линий, нажим карандаша. Учитываются показатели, специфичные для данной методики.

Далее проводится беседа с ребёнком, варианты вопросов в приложении 6.

3. «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79]

При помощи данной методики в нашем исследовании мы изучали особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьного возраста, личные особенности эмоционального развития. Выбор данной методики для изучения обусловлен тем, что валидность и надежность методики доказана.

Стимульным материалом к данной методике послужили: изображения лиц детей, выражающих различные эмоции. Данные пиктограммы представлены в приложении 3.

Инструкция к данной методике: мы показывали испытуемым изображения лиц людей, детям нужно было посмотреть на фотографию и сказать какое настроение у данного человека и почему оно может быть таким. Когда мы раскладывали карточки мы анализировали происходящее задавая вопросы. Вопросы находятся в приложении

При обработке полученных нами результатов, мы соотносили полученные данные с предложенными автором критериями оценки:

- Высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребенок правильно назвал все эмоциональные состояния.

□ Средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенок смог определить 4 - 9 эмоций, правильно назвал эти эмоции и смог их выразительно изобразить.

□ Низкий уровень развития эмоциональной сферы. Ребенок смог правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

4. «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74]

При помощи данной методики в нашем исследовании мы изучали уровень школьной мотивации у данной категории испытуемых.

Стимульным материалом к данной методике послужили: бланк с вопросами, а так же листы бумаги. Вопросы анкеты приложение 1.

Обработка результатов осуществлялась на основании следующего параметра – уровень школьной мотивации.

Далее нами использовалась система бальных оценок предложенная автором:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций – 3 баллов;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) – 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школе, к той или иной школьной ситуации – 0 баллов. Интерпретация данных в приложении

§2.2. Особенности эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Во время проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение, которое является одним из основных методов воспитания и обучения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Важно, что метод наблюдения при работе с

данной категорией учащихся использовался во всех формах образовательной работы с детьми: на уроках, переменах и других видах деятельности. В процессе наблюдения фиксировались основные представления и знания детей об эмоциональном интеллекте.

Также наряду с наблюдением оценивались и словесные методы, где фиксировался процесс общения педагога с детьми. Наблюдение осуществлялось также в процессе проведения диагностического исследования, оценивалось поведение, как ребенок выполняет задание, темп выполнения, работоспособность, контактность и т.д. Свое исследование мы решили начать с методики «Опросник на выявление страхов» Подробные баллы и результаты которого описаны в приложении 1.

Таблица 1. Результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993)

Уровень	Возрастная группа	1 класс (n=8)	
		Абс. знач.	%
Высокий		2	30
Низкий		5	60
Средний		1	10

Как мы видим из таблицы 1, что у 1 ученика (10%) средний уровень страхов и так же есть 2 ученика (30 %) с высоким уровнем страхов, что может привести к предневротическому состоянию, таких детей следует относить к группе риска и проводить с ними коррекционную работу. Так же мы видим что у 5 учеников (60%) низкий уровень страха, из них двое с полным отсутствием страхов, что может говорить о том, что в определенных ситуациях ребенок может недооценивать реальную опасность, что влечет за собой травматические ситуации.

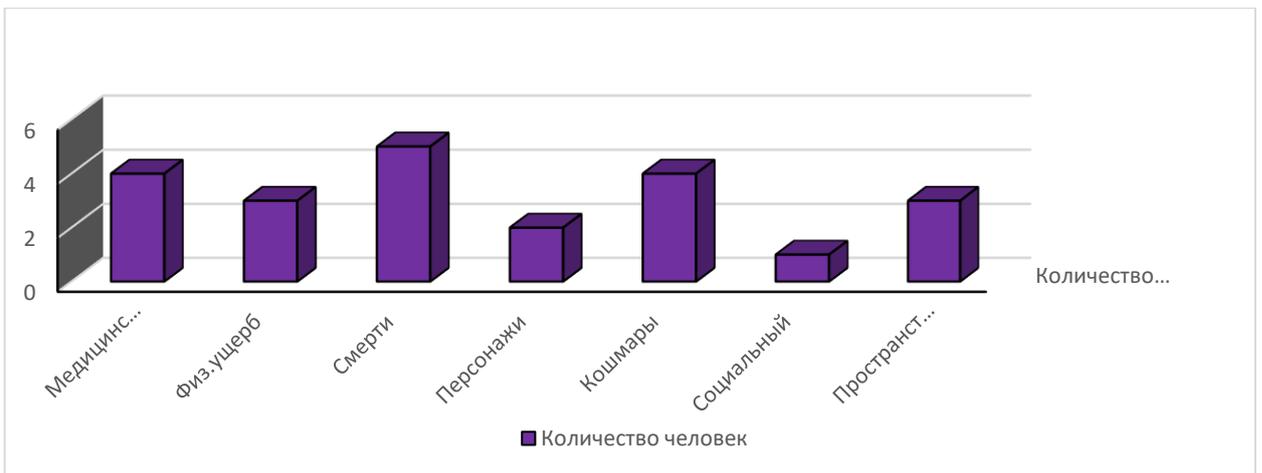


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993)

В данной гистограмме представлены те страхи, которые выявлены у большинства из учеников. У обучающегося высокие показатели «медицинских» страхов; страх перед пожаром, войной; страх смерти своей; страх сказочных персонажей, кошмарных снов, темноты, страх детей и одиночества, высоты и воды.

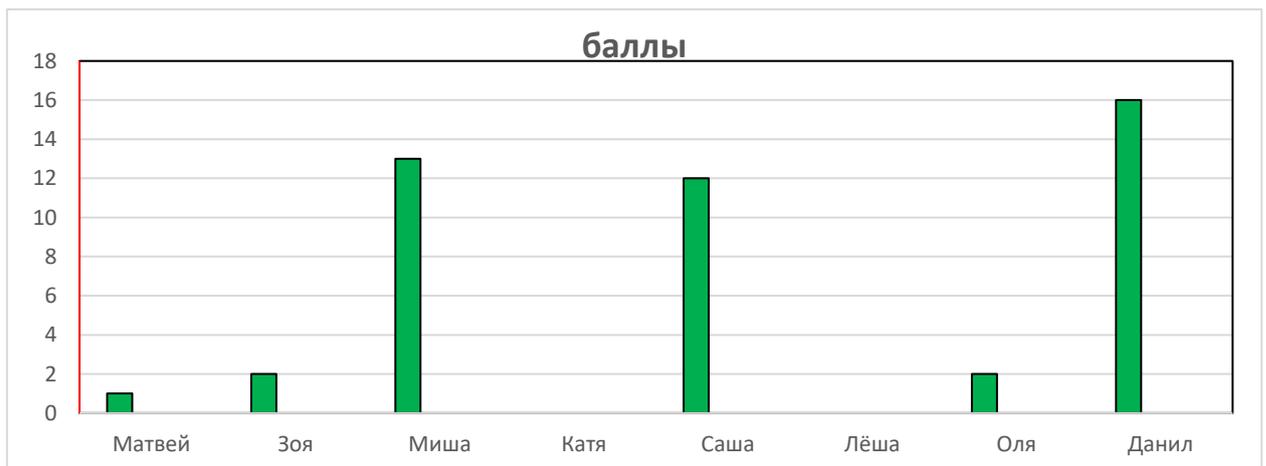


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993)

В данной гистограмме для наглядности показаны соотношения страхов в баллах у каждого ученика. Так же мы видим что в группу «риска» по опроснику на выявление страхов попадает Данил, с общим показателем 16 баллов – повышенная тревожность. Обучающийся группы риска, в отличие от сверстников, более чувствителен, следовательно, и более уязвим по отношению к несбалансированным воздействиям внешней среды. И наиболее ранима в этом плане эмоциональная сфера. Полученные нами данные могут говорить о своеобразном развитии эмоционально-личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития, которая проявляется, прежде всего, в незрелости.

Таблица 2. Результаты изучения мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)

Уровень	Возрастная группа	1 класс (n=8)	
		Абс. знач.	%
Высокий		2	37,5
Низкий		3	25
Средний		3	37,5

По полученным данным которые представлены в таблице 2 видно, что высокий уровень школьной мотивации присутствует у 2 детей, что составило 37,5% класса, далее 3 ученика с средним уровнем мотивации что составило 37,5%, а так же 3 ученика с низким уровнем мотивации что составляет 25%.

Полученные нами данные могут говорить о том, что школьная мотивация у данной категории детей недостаточно сформирована и требует коррекции.

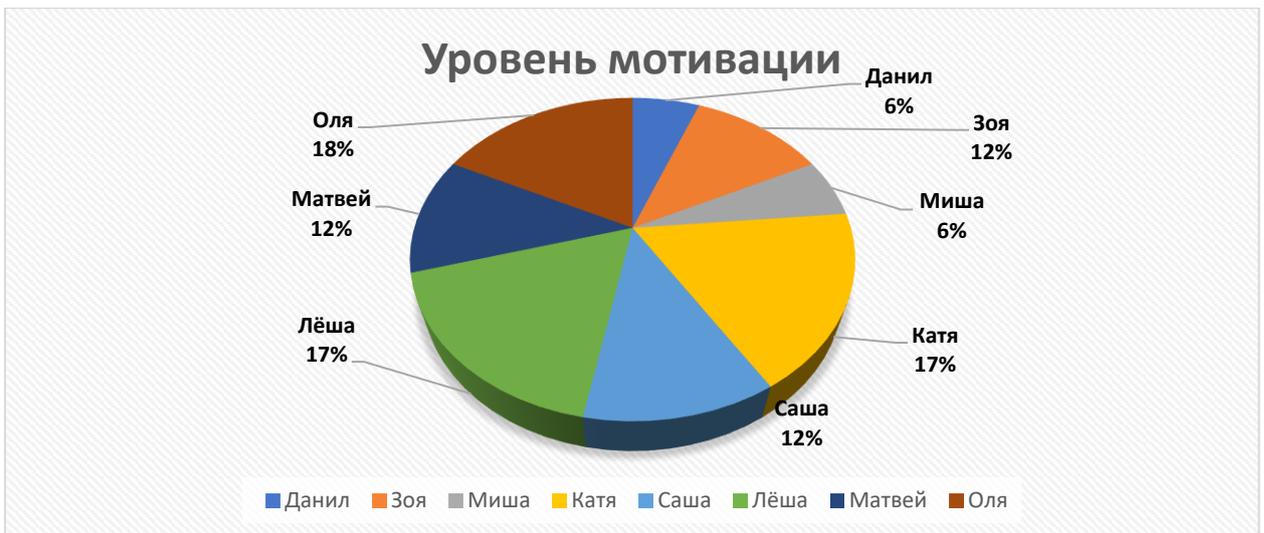


Рисунок 3. Диаграмма 1. Результаты изучения уровня мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) (%)

По результатам анкетирования мы можем заметить что средняя мотивация из 8 испытуемых присутствует у 3, это 36%, далее идёт низкий уровень который у 2 детей данной категории, что составляет 26%, и мы переходим к высокому уровню школьной мотивации который есть у остальных трёх испытуемых, это составляет 38%.

Для наглядности мы сделали диаграммы о баллах и уровнях, по результатам исследования школьной мотивации.



Рисунок 4. Диаграмма 2. Результаты изучения уровня мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) (%)

В данной гистограмме наглядно представлены данные по уровню школьной мотивации обучающихся.

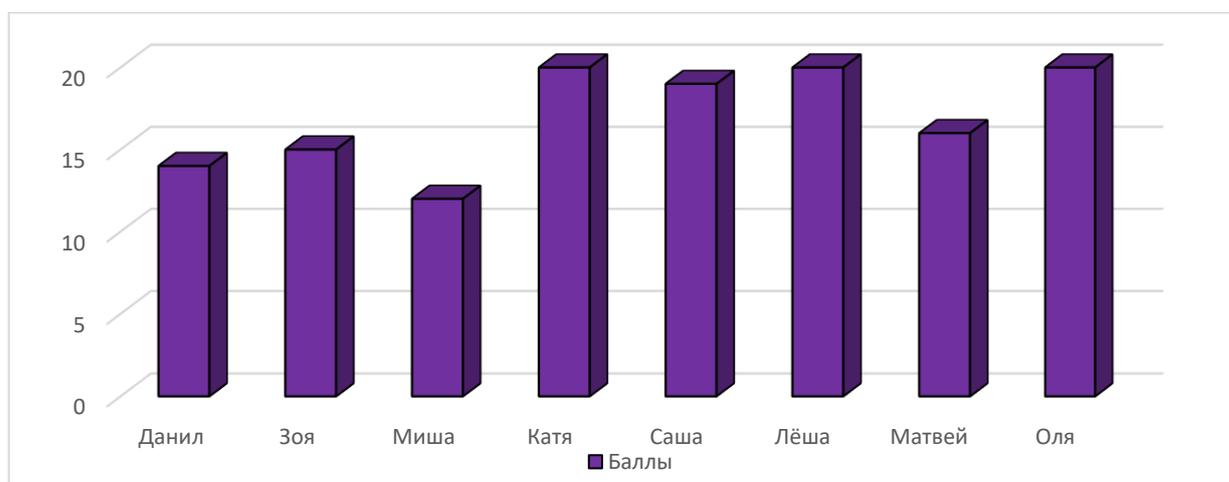


Рисунок 5. Гистограмма 3. Результаты изучения уровня мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)

В приведенной нами выше гистограммы можно наглядно увидеть баллы учеников школьной мотивации при обследовании.

Таблица 3. Результаты изучения особенностей понимания дифференциации эмоций детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003)

Уровень	Возрастная группа	1 класс (n=8)	
		Абс. знач.	%
Высокий		2	25
Низкий		0	0
Средний		6	75

Данные, представленные в таблице показывают, что верно распознать все 10 эмоций смогли только 2 человека из 8, что составляет всего 25%, это говорит о высоком уровне эмоционального интеллекта. Остальные 6 испытуемых не смогли верно распознать все эмоции что говорит о среднем уровне эмоционального интеллекта, что составляет 75%. Это говорит о том что эмоциональный интеллект не достаточно развит и требует коррекции.

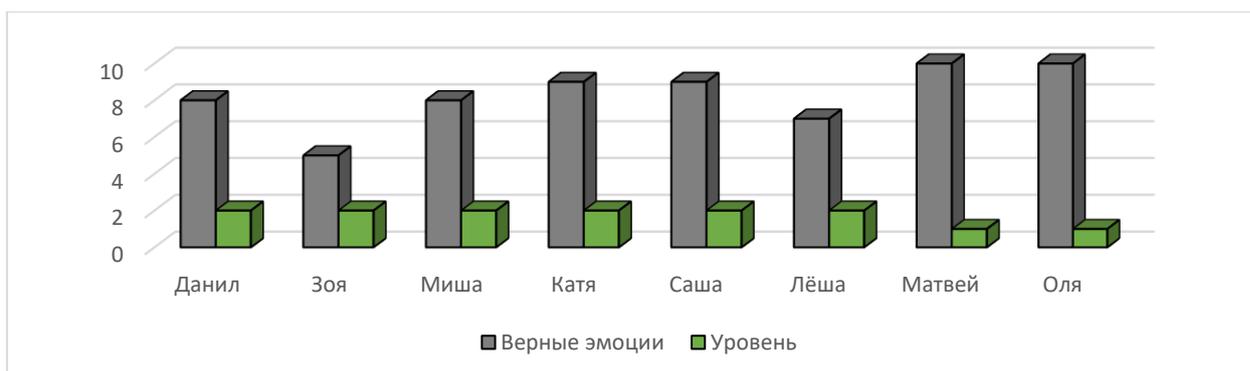


Рисунок 6. Гистограмма 4. Результаты изучения особенностей понимания дифференциации эмоций детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003)

В данной гистограмме наглядно показаны верное количество распознанных эмоций на каждого учащегося и их уровень.

Результаты изучения эмоционально-личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2002).

По результатам данной методики получились данные показатели: у первого ребёнка присутствуют такие личностные качества как: агрессия, эгоцентризм, демонстративность, тревожность, одиночество и интровертированность. Он нарисовал дикорастущий кактус, в котором присутствуют торчащие длинные и близко расположенные иголки. Рисунок

достаточно крупный, а так же расположен в центре листа, в нём преобладают темные цвета, что может говорить о привычке противоречить близким и может говорить об избалованности ребёнка. В рисунке присутствует штриховка внутри кактуса в виде прерывистых линий, кактус на рисунке нарисован один.

У 2 испытуемого присутствуют личностные качества как: оптимизм, экстравертированность, стремление к домашней защите. Девочка нарисовала комнатное растение, так как кактус нарисован на горшке использовала яркие цвета. Кактус был украшен, а так же на рисунке в кактусе нарисованы другие цветы. Так же было преобладание синего цвета, что может говорить о том что ребёнку комфортно в условиях в данный период времени.

3 испытуемый нарисовал небольшой рисунок, на котором изображен один кактус, который был расположен внизу листа, так же присутствует сильный нажим карандаша, что может говорить о таких личностных качествах как: неуверенность в себе, зависимость, тревожность, импульсивность и интравертированность.

4 испытуемый нарисовала один дикий кактус, украшенный цветами, так же в нем присутствуют зигзаги. Такой рисунок может говорить о том что у девочки присутствует чувство одиночества, женственность, скрытность, осторожность, интравертированность. Так же кактус был нарисован с преобладанием жёлтого цвета, что говорит о том что ребёнок боится быть отвергнутым обществом.

5 испытуемый нарисовал один кактус вычурной формы который живёт в пустыне в нём присутствуют сильно торчащие и длинные иголки расположенные близко друг к другу. Так же кактус нарисован с сильным нажимом карандаша и с преобладанием красного цвета. Такой рисунок может говорить о высоком уровне агрессивности, а преобладание красного цвета говорит о высоком эмоциональном возбуждении. Так же присутствует импульсивность, демонстративность, отсутствует стремление к домашней защите, наличие чувства одиночества, интравертированность.

6 испытуемый нарисовал маленький рисунок, который расположен внизу листа. На рисунке изображен один дикий кактус в ярких цветах. Такой рисунок может говорить о том что у ребёнка есть такие личностные черты как: неуверенность в себе, оптимизм, интровертированность, отсутствие стремления к домашней защите и присутствие чувства одиночества.

7 испытуемый нарисовал крупный рисунок расположенный по центру листа, на котором изображены несколько кактусов необычной формы, так же рисунок изображен в ярких цветах. Оба кактуса нарисованы в горшках. Такой рисунок может говорить о том что у ребёнка присутствует эгоцентризм так как рисунок расположен по центру, так же наличие экстравертированности. Есть демонстративность так как кактус необычной формы, присутствие оптимизма и стремление к домашней защите.

Последний испытуемый нарисовал несколько кактусов необычной формы, украшенный цветами, так же кактусы нарисованы в горшках. Рисунок нарисован мягкими линиями и формами, изображен яркими цветами. Это может говорит о том что у ребёнка есть такие черты как: демонстративность, так как кактусы необычной формы, есть стремление к домашней защите, присутствие черты оптимизма и экстравертированности.

Исходя из полученных нами данных мы можем говорить о том, что у достаточного количества детей выражена неуверенность в себе, одиночество, скрытность, так же присутствует агрессия и неустойчивость. Из этого следует что эмоционально-личностная сфера не соответствует норме и требует коррекции.

По результатам обработанных данных мы диагностировали качества личности испытуемых и на основе этих данных сделали таблицу качеств которые присутствуют у детей в приложении 1.



Рисунок 7. Диаграмма 3. Результаты изучения эмоционально-личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) (%)

В данной гистограмме наглядно показаны какие личностные качества преобладают у младших школьников. В процентном соотношении результаты показали следующее: 3% - скрытность; 6% - импульсивность, неуверенность и тревожность; 7% - агрессия и эгоцентризм; 10% - экстравертированность; 13% - демонстративность, оптимизм и одиночество; самый большой процент показал 16% - интровертированность.

Таким образом, подводя итог проведённому исследованию, можно сделать вывод о том, что приведенные выше данные показывают что эмоционально – личностная сфера младших школьников с нарушением интеллектуального развития не достаточно сформирована.

Выводы по второй главе:

1. Эксперимент по изучению эмоционально-личностной сферы, детей младшего школьного возраста, с нарушением интеллектуального

развития проводился на базе Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение "Лицей № 11" города Красноярск. Объектом нашего исследования являются дети младшего школьного возраста в количестве 8 человек первого класса в возрасте 7-ми лет, с клиническим диагнозом F70.

2. С целью изучения особенностей эмоционально личностной сферы младших школьников использованы следующие методы: опросник на выявление страхов, автор Г. А. Шалимова; количественная и качественная обработка результатов эксперимента.

3. Процесс изучения эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проходил в два этапа. В первом этапе нами проводились анализ литературы по проблеме исследования, далее мы формулировали проблему, гипотезу, цели и задачи исследования. На втором этапе, мы проводили знакомство с документацией и деятельностью учебного заведения, далее собирали анамнез детей и диагностический инструментарий. И в заключительной части нами был проведён констатирующий эксперимент, с количественным и качественным анализом полученных результатов по исследованию.

4. В нашем экспериментальном исследовании были использованы следующие методики: методика «Психодиагностика эмоциональной сферы» Г.А. Шалимовой, (1993) [113 с.432]; Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой //Обруч, № 5, (2002) [84 с.12-13]; Методика «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) [74]; «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79].

5. По результатам методики «Психодиагностика эмоциональной сферы» Г. А. Шалимовой, (1993) [113 с.432], мы выяснили что у 1 ученика (10%) средний уровень страхов и так же есть 2 ученика (30 %) с высоким уровнем страхов, что может привести к предневротическому состоянию, таких детей следует относить к группе риска и проводить с ними коррекционную работу. Так же мы видим что у 5 учеников (60%) низкий уровень страха,

Полученные нами данные могут говорить о своеобразном развитии эмоционально-личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития, которая проявляется, прежде всего, в незрелости.

6. По результатам графической методики «Кактус» Панфиловой М.А. //Обруч, № 5, (2002) [84 с. 12-13], нами было выявлено, что в процентном соотношении результаты показали следующее: 3% - скрытность; 6% - импульсивность, неуверенность и тревожность; 7% - агрессия и эгоцентризм; 10% - экстравертированность; 13% - демонстративность, оптимизм и одиночество; самый большой процент показал 16% - интровертированность, эти данные говорят о том, что эмоционально-личностная сфера недостаточно развита и требует коррекции.

7. По результатам методики «Эмоциональная пиктограмма» О.В. Назаровой (2003) [79], мы выяснили, что верно распознать все 10 эмоций смогли только 2 человека из 8, что составляет всего 25%, это говорит о высоком уровне эмоционального интеллекта. Остальные 6 испытуемых не смогли верно распознать все эмоции что говорит о среднем уровне эмоционального интеллекта, что составляет 75%. Это говорит о том что эмоциональный интеллект не достаточно развит и требует коррекции.

8. По результатам последней методики «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74], нами было выявлено, что средняя мотивация из 8 испытуемых присутствует у 3, это 36%, далее идёт низкий уровень который у 2 детей данной категории, что составляет 26%, и мы переходим к высокому уровню школьной мотивации который есть у остальных трёх испытуемых, это составляет 38%. Из полученных нами данных мы можем сделать вывод что школьная мотивация у данной категории детей недостаточно сформирована и требует коррекции.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоционально - личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Как пишет С.А. Лобина (2008), психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей – это целесообразно организованная система психологических воздействий. Основными направлениями психологической коррекции эмоциональных нарушений являются:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей;
- повышение их активности и самостоятельности;
- устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, такими, как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность;
- коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

С.А. Лобина (2008) писала, что в отечественной и зарубежной психологии используются разнообразные методы, направленные на коррекцию эмоциональных нарушений у детей. Эти методы можно условно разделить на две основные группы: групповые и индивидуальные. Однако такое деление не отражает основной цели психокоррекционных воздействий. В мировой психологии существует два основных подхода к психологической коррекции психического развития ребёнка: психодинамический и поведенческий. К психодинамическому направлению коррекции относятся психоаналитический и гуманистически-ориентированный подходы.

Представители двух школ детского психоанализа – классического и по Фрейду – признают, что эмоциональные нарушения могут быть устранены,

если дети добьются осознания их конфликта. Основной целью коррекции в рамках психодинамического подхода является создание условий, снимающих внешние социальные преграды на пути развёртывания интрапсихического конфликта. Это успешно разрешается с помощью психоанализа, семейной психокоррекции, игры и арт-терапии. Классический психоанализ включает в себя пять базисных техник: метод свободных ассоциаций, толкование сновидений, интерпретация, анализ сопротивления, анализ переноса. Детские психоаналитики разработали специальные психокоррекционные техники: игра, арт-терапия. Авторами подчёркивалось значение не директивной игровой психотерапии, которая решает три основные задачи:

- 1) способствует развитию самовыражения у ребёнка;
- 2) корректирует эмоциональный дискомфорт;
- 3) формирует саморегулирующие процессы.

В основе гуманистически-ориентированного подхода лежит установление эмпатической связи психолога с ребёнком, полное принятие ребёнка и искренняя вера психолога в способности ребёнка, в его успехи. Например, V.M. Axline (1947) описывает следующие принципы игротерапии в рамках гуманистически-ориентированного подхода:

- 1) установление непринуждённых дружеских отношений с ребёнком;
- 2) принятие ребёнка таким, каков он есть;
- 3) добиваться того, чтобы ребёнок открыто говорил о своих чувствах;
- 4) понять чувства ребёнка, пытаться обратить его внимание на себя самого;
- 5) позволять ребёнку самому регулировать динамику игрового процесса;
- 6) вводить лишь те ограничения, которые связаны с реальной жизнью;
- 7) выполнять функцию «зеркала», в котором ребёнок видит самого себя.

В рамках гуманистически-ориентированного подхода при работе с детьми с эмоциональными нарушениями широко используются методы «терапии на основе экспрессивных искусств», арт-терапия, танцевальная терапия, музыкотерапия. Необходимым условием при использовании этих

методов являются эмпатическая связь с ребёнком и принятие всех продуктов его творчества.

Н.С. Лейтес (1971) считал, что целью коррекции в рамках поведенческого подхода является приобретение ребёнком новых реакций, направленных на формирование адаптивных форм поведения, или угасание, торможение имеющихся у него дезадаптивных форм поведения. Это достигается с помощью различных поведенческих тренингов, психорегулирующих установок.

В отечественной психологии разработаны многочисленные методы психологической коррекции детей с эмоциональными нарушениями на основе клинико-психологического и психолого-педагогического подхода. К клиникопсихологическому можно отнести опыт психотерапии детских неврозов, патохарактерологических реакций, синдромов детского аутизма и др., описанный в работах В.И. Гарбузова, Д.Н. Исаева, А.И. Захарова.

В рамках данного подхода широко используются поведенческие методы: метод условно-рефлекторной терапии (автор – В.И. Гарбузов 1928, 1932).

Широко используются суггестивные воздействия в процессе сказкотерапии для детей с различными формами неврозов и методы семейной психокоррекции. В рамках психолого-педагогических исследований разрабатываются и используются различные методы психологической коррекции: сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, неструктурированные игры (игры с песком, водой, глиной и пр.), групповые подвижные игры.

В настоящее время разработаны разнообразные методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей, которые целесообразно разделить на две группы: основные и специальные. К основным методам психологической коррекции эмоциональных нарушений относятся те методы, которые являются базисными в психодинамическом и поведенческом направлениях. К ним относятся игротерапия, арт-терапия, психоанализ, метод десенсибилизации, аутогенные тренировки, поведенческий тренинг.

Специальные методы включают в себя тактические и технические приёмы психокоррекции, направленные на устранение имеющегося дефекта с учётом индивидуально-психологических факторов. Эти две группы методов взаимосвязаны друг с другом.

При подборе методов психокоррекции эмоциональных нарушений необходимо учитывать следующие факторы:

1. Психологические, включающие в себя личностные характеристики ребёнка, специфику внутриличностных и межличностных конфликтов, особенности семейных отношений.

2. Педагогические факторы – уровень развития игровой деятельности, социальной компетентности, характеристики педагогической деятельности взрослых, окружающих ребёнка.

3. Клинические факторы, отражающие особенности перинатального онтогенеза, специфику соматовегетативных и моторных дисфункций, сопутствующих эмоциональным нарушениям в дошкольном возрасте.

Важным является анализ специфической направленности конфликта, определяющего эмоциональное неблагополучие ребёнка. При внутриличностном конфликте целесообразно использовать игровые методы психокоррекции, психоаналитические методы, методы семейной психокоррекции.

При преобладании межличностных конфликтов используются групповая психокоррекция, направленная на оптимизацию межличностных отношений, психорегулирующие тренировки с целью развития навыков самоконтроля поведения и смягчения эмоционального напряжения. Кроме того, необходимо учитывать и степень тяжести эмоционального неблагополучия ребёнка. В практике выделяются три вида эмоциональных нарушений с учётом степени тяжести: преневротические, неврозы и неврозоподобные состояния.

А.С. Спиваковская (1988) разработала систему психокоррекционной помощи детям с преневротическими состояниями, которые автор

рассматривает как фактор риска возникновения невроза и подчёркивает, что «психическое развитие преневротика носит конфликтный, противоречивый характер, что находит своё отражение во всех сферах его психической жизни. Центральными фокусирующими сферами дисгармонии развития данной группы является сфера самосознания и самооценки и сфера переживаний ребёнком своих отношений с родителями». Спиваковская А.С. выделяет основные блоки: диагностический, установочный, коррекционный и оценочный.

§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с нарушением интеллектуального развития недостаточно сформирована эмоционально – личностная сфера. Это препятствует формированию гармоничному развитию личности, приводит к пониженной самооценке, робости, замкнутости, снижению стрессоустойчивости, формированию тревожности или чрезмерной агрессивности.

На основании полученных нами данных и изучения работ учёных таких как: П. К. Анохин (2001), Л. И. Божович (1995), В.К. Вилюнас (2001), Л. С. Выготский (2005), А. В. Запорожец (2005), К. Изард (2001), А. Н. Леонтьев (1971), В. Н. Мясищев (1960), С. Л. Рубинштейн (2007), П. В. Симонов (1981) раскрывающие методы и приемы коррекции эмоционально – личностной сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, была разработана и реализована психолого-педагогическая программа по коррекции эмоционально – личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Психолого-педагогическая программа коррекции эмоционально-личностной сферы включает в себя ряд коррекционно-развивающих занятий, опирающихся на уровень развития детей, их возрастные и индивидуальные особенности.

Коррекционная программа была направлена на коррекцию эмоционально – личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Программа по коррекции эмоционально – личностной сферы осуществлялась с учениками 1-го класса в возрасте 7-ми лет в количестве 8 человек. Из них 3 девочки, 5 мальчиков, в связи с тем, что у них уровень развития эмоционально – личностной сферы в наибольшей степени отстает от нормы. Занятия проводились в первой половине дня, в свободное от уроков время. Психолог-педагог учебного учреждения был привлечен для создания на занятиях более комфортной обстановки и помощи в проведении занятий, т.к. у детей с ним хороший эмоциональный контакт.

Объект психокоррекции: эмоционально-личностная сфера.

Предмет психологической коррекции: эмоционально-личностная сфера детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития с использованием арт терапии, игротерапии.

Цель программы: коррекция эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, формирование умений в развитии регуляций поведения.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи программы:**

1. Развитие гибкости поведения и способности адекватного реагирования на различные ситуации.
2. Формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции.
3. Преодоление и снижение негативных эмоциональных проявлений посредством овладения языком «эмоций».

4. Развитие рефлексии (умения анализировать собственное поведение, поступки, качества личности, эмоции и чувства).

5. Обучение приемлемым способам выражения негативных эмоций (гнева, обиды, раздражения).

Принципы психологической коррекции работы:

– принцип учета психологических особенностей детей с задержкой психического развития;

– принцип одобрения и принятия:

а) психологом ребенка. При без оценочном принятии ребенка психолог стремится создать атмосферу безопасности и понимания, что способствует возникновению у ребенка переживаний, поддерживающих разрешение быть самим собой, таким, какой он есть в эту минуту, то есть позволение быть;

б) всех продуктов творческой изобразительной деятельности, независимо от их содержания, формы, качества.

– принцип свободы самовыражения:

свободное, ничем не ограниченное выражение своих отношений, ощущений, поведение лимитируется требованиями безопасности психолога и детей.

– принцип возрастного соответствия.

Программа составлена для работы с детьми младшего школьного возраста.

– принцип обратной связи, предполагающий рефлексивную психолого-педагогическую деятельность и деятельность детей, мониторинг уровня развития межличностных отношений детей до и после коррекционной работы;

Основные формы работы с младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития: групповые занятия, включающие методы арттерапии, игротерапии как форм коррекции психического развития ребенка. Использование элементов арттерапии обусловлено тем, что изобразительная деятельность – это одна из форм выражения отношений к окружающей его

действительности. Рисунок является еще и средством развития самовыражения, выступает как механизм коррекции, направленной непосредственно на поддержание внутреннего баланса сил. Так же элементы арттерапии помогают снизить тревожность, при помощи улучшению самооценки, за счет того, что дети создают сами что-либо новое и уникальное. Арттерапия помогает в развитии коммуникативных навыков и общению, А так же способствует к развитию креативного и логического мышления. В следствии чего приобретаются новые навыки и происходит развитие эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Объем программы: всего разработано 20 занятий, длительностью по 35 мин, по 1 занятию в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

Структура занятий: каждое занятие психологической программы по коррекции эмоционально – личностной сферы состояло из 5 частей:

1. Вводная часть. Ритуал приветствия – создание атмосферы группового доверия и принятия, раскрепощение участников занятия, развитие внимания.
2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).
3. Заключительная часть. Ритуал прощания – рефлексия, подведение итогов занятия, настрой детей на новую встречу.

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

Планирование занятий по коррекции эмоционально – личностной сферы с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития представлены в таблице 4.

Таблица 4. Тематическое планирование психологической программы коррекции эмоционально-личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития.

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Упражнение «Беседа о том, что у человека бывает разное настроение.»	Развитие эмоционального состояния для снятия напряжения и развития навыков саморегуляции.	10 мин
	Упражнение «Ролевая игра (произнести одно и то же слово: громко, тихо, растянуто, злобно, удивленно).»	Развитие внимания к эмоциональным состояниям других людей.	10 мин
	Рисование «Мое настроение».	Развитие осознания детей своего эмоционального состояния, учить выражать свои эмоции в рисунке	9 мин
	Беседа по рисункам		6 мин
Всего: 35 мин			
2	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3 мин

	Игра «Я чувствую...».	Развитие эмоционального интеллекта	10 мин
	Игра «Газета»	Развитие тактильного контакта детей, преодоление барьеров общения	10 мин
	Ролевая игра: произнести стихотворение шепотом, со скоростью улитки, как будто вы страшно замерзли.	Развитие внимания к эмоциональным состояниям других людей.	12 мин
Всего: 35 мин			
3	Беседа о средствах понимания речи другого человека с помощью интонации, мимики, пантомимики.	Знакомство с невербальными средствами общения.	7 мин
	Упражнение на отработку интонаций	Снятие скованности и замкнутости.	8 мин
	Изготовление масок, можно использовать готовые шаблоны.		15 мин

	Игра «Маски».	Закрепить умение различать эмоциональные состояния и настроения	5 мин
Всего: 35 мин			
4	Приветствие «Давайте поздороваемся»	Создание эмоционального настроения, развитие групповой сплоченности детей	7 мин
	Упражнение «Интеллектуальная разминка»	Развитие мыслительных операций, умение быстро отвечать на поставленный вопрос, понимание инструкции с первого раза.	8 мин
	Упражнение «Волшебная фраза»	Обогащение репертуара поведенческих реакций в конфликтной ситуации,	9 мин
	Упражнение «Психологический театр»	Развитие умения анализировать собственное поведение.	11 мин
Всего: 35 мин			
5	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2 мин
	«Назови эмоцию»	Закрепление понятия, которые обозначают различные эмоциональные состояния	13 мин

	Игра «Где это лежит»	Формирование чувства уверенности в окружающем, создание положительной установки, положительного впечатления о школе, желания посещать школу.	5 мин
	Игры: «Найди игрушку»	Сближение детей друг с другом и с педагогом, установление открытых доверительных отношений.	10 мин
	Упражнение «Прощание»		5 мин
Всего: 35 мин			
6	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3 мин
	Упражнение «Клубочек».	Создание положительного эмоционального фона, снятие напряжения	7 мин
	Подвижная игра «Сова»	Развитие концентрации внимания	15 мин
	Музыкотерапия «Мои чувства	Закрепить умение различать эмоциональные состояния и настроения	10 мин
Всего: 35 мин			

7	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3 мин
	Беседа о том, что все люди разные, чем мы отличаемся друг от друга и чем похожи. Какими качествами обладаем?	Осознание ребенком отношения к себе, к собственной внешности.	15 мин
	Игра «Назови ласково».	Развитие позитивного самовосприятия.	10 мин
	Коллективная работа «Радуга Настроения»	Развитие коммуникации, развитие сплоченности группы.	7 мин
Всего: 35 мин			
8	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Беседа о том, как с помощью жестов можно показать другому, что он хороший	Закрепление умения понимать невербальные средства общения.	10 мин

	Игра «Газета»	Развитие репертуара телесных ощущений, обучение использованию тактильного контакта как способа выражения симпатии к другому человеку	5 мин
	Рисование с закрытыми глазами	Снижение тревожности, «комплекса художественной некомпетентности»	15 мин
Всего: 35 мин			
9	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3 мин
	Игра «Я умею, я могу»	Развитие адекватной самооценки, преодоление отрицательных черт характера	7 мин
	Упражнение «Загадка»	Повышение уровня сплоченности группы;	10 мин
	Игра «Комплимент»	Развивать чувство принадлежности к группе, получение опыта позитивного взаимодействия	9 мин
	Игра «Руки»	Развитие умения понимать чувства других людей	6 мин
Всего: 35 мин			

10	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	7 мин
	Разминка	Улучшение настроения, снятие напряжения, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	13 мин
	Обучение хорошим манерам	Формирование культуры общения и культуры поведения обучающихся с окружающими	7 мин
	Упражнение «Хорошие слова и чувства»	Развитие эмоциональной грамотности	8 мин
Всего: 35 мин			
11	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Упражнение «Дарим улыбку»	Создание атмосферы, повышение позитивного настроения, развитие умения выразить свое эмоциональное состояние	6 мин

	Игра «Бумажные развалы»	Расширение опыта позитивного взаимодействия, умения соотносить свои желания с желаниями других	9 мин
	Рисование «Волшебная линия»	Обогащение опыта отреагирования эмоций.	7 мин
	Игра «Руки»	Снятие напряженности, невротических состояний; развитие сплоченности группы	8 мин
Всего: 35 мин			
12	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Рисование правил «хорошего общения»	Расширение опыта позитивного взаимодействия, знакомство с правилами общения	5 мин
	Упражнение «Свет мой, зеркальце, скажи...»	Научиться высказывать мнение о партнёре; научиться слышать мнение о себе.	10 мин

	Рисование. Детям предлагают два листа. На одном будет жить добро, на другом – зло. Беседа о рисунках	Преодоление напряжения и развитие навыков саморегуляции	15 мин
Всего: 35 мин			
13	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Упражнение «Опознать на ощупь»	Развить умение определять отличия друг друга.	5 мин
	Этюд «Пылинки и пылесос»	Развитие навыков конструктивного общения, самовыражения, умения говорить о себе, своих чувствах и переживаниях	15 мин
	Упражнение «Слепой поводырь»	Развитие сплоченности, невербальных способов общения	10 мин
Всего: 35 мин			

14	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	6 мин
	Игра «Прыжки по кочкам»	Преодоление страхов	9 мин
	Упражнение «Похвалилки»	Повышение самооценки ребенка, его значимости в коллективе.	10 мин
	Упражнение «Поменяйтесь местами...»	Отработка умения слушать и убеждать, целенаправленное моделирование эмоций у слушателей	10 мин
Всего: 35 мин			
15	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	6 мин
	Игра «Слон, жираф и крокодил»	Развитие внимания, снятие напряжения.	10 мин
	«Летит-летит по небу шар...»	Снятие напряжения, эмоциональная разрядка.	9 мин
	«Дополни предложение»	Повышение самооценки ребенка, развитие сообразительности, находчивости.	9 мин
Всего: 35 мин			

16	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	7 мин
	Упражнение «Назови ласковое имя»;	Формирование эмпатических реакций детей;	8 мин
	Упражнение «Хочу сказать приятное»;	Формирование ценностного отношения к нравственным качествам одноклассников.	8 мин
	«Цыпленок из яйца»	Установление телесного контакта, снижение агрессивности	12 мин
Всего: 35 мин			
17	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Упражнение 3 «Ролевая карта»	Поддержка дальнейшего самораскрытия, самопознания, прояснения «Я-концепции»; осознание своих социальных ролей (кто «я» в этом мире); активизация механизмов творческого воображения.	9 мин

	Упражнение «Ветер дует на...».	Способствовать поднятию эмоционального фона в группе, лучше узнать друг друга.	8 мин
	Упражнение «Нарисуй свой страх»	Углубление процессов самораскрытия, самосознания; осознание своих страхов, тревог; освоение методов борьбы со своими тревогами и страхами.	13 мин
Всего: 35 мин			
18	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Упражнение «Мой дракон»	Осознание своих сильных и слабых сторон; получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки	7 мин
	Упражнение «Аплодисменты по кругу»	Переживание чувства радости, сплочение группы, создание атмосферы принятия	6 мин
	«Игра перевоплощение»	Снятие избытка возбуждения и торможения, связанных с чувством страха, обучение способам преодоления реальных страхов.	10 мин
	Рефлексия		7 мин

Всего: 35 мин			
19	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин
	Упражнение «Я и мои черты характера»	Осознание ребенком собственных черт характера	5 мин
	Упражнение «Рисуем лицо».	Развивать воображение, мелкую моторику рук, снимать эмоциональное напряжение.	10 мин
	Упражнение «Я общаюсь»	Помощь в осознании особенностей своего общения с другими людьми	8 мин
	Упражнение «Я и другие»	Обучение навыкам телесного взаимодействия, снятия напряжения, рефлексии, формирование способности правильно оценивать отношение к себе других людей	7 мин
Всего: 35 мин			
20	Ритуал приветствия	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5 мин

Упражнение «Я учусь владеть собой»	Развитие навыков социально приемлемых способов выражения негативных эмоциональных реакций (гнева, ревности, зависти, обиды и т.п), возникающих в конфликтных ситуациях	10 мин
Упражнение «Я и Я»	Формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе, развитие самосознания, формирование интереса к собственной личности	10 мин
Упражнение ««Я общаюсь»»	Освоение детьми первоначальных представлений о значении общения в жизни человека	10 мин
Всего: 35 мин		

Из приведенных в таблице данных, мы видим, что каждое занятие включало в себя игры и упражнения, направленные на эмоционально – личностной сферы. Внутри каждого занятия мы распределяли задания так, чтобы дети в течение всего времени сохраняли интерес к занятию.

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

1. Ритуал приветствия – приветствия являются важным составляющим в построении коррекционной работы с группой. Способствует сплочению, настраивает на плодотворную работу. При реализации коррекционной программы мы использовали ритуал приветствия (комплименты, передай хорошее настроение).

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

3. Основное содержание занятий. На данном этапе используются тексты, содержащие ошибки, бланковые задания, дидактические и подвижные игры.

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

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции эмоционально – личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого-педагогическую программу по коррекции эмоционально – личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. На данном этапе было проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

С целью подтвердить эффективность проведенной психокоррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, нами было вторично проведено психодиагностическое исследование для отслеживания динамики в развитии эмоционально – личностной сферы.

На контрольном этапе эксперимента в качестве специализированных методик были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе:

1. «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993) [113, с.432]
2. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) [84, с.12-13]
3. «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79]
4. «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74]

Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Начало проведения повторного психодиагностического исследования также было связано с установлением эмоционального и доверительного контакта с учащимися. Беседа проводилась индивидуально. Дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

Согласно данным, представленным в таблице ниже, у детей присутствует положительная динамика.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993) до и после формирующего эксперимента

Номер	Возраст	Медицинский страх	Страх с причинением физ. ущерба	Страх смерти	Страх сказочных персонажей	Страх кошмаров и темноты	социально опосредованный страх	пространственный страх	общее количество, в баллах
1	7	0	1	2	1	1	0	1	6
2		1	0	1	0	0	0	0	2
3		2	0	1	0	1	1	1	6
4		0	0	0	0	1	0	0	1
5		2	0	1	0	1	0	1	5
6		0	0	0	1	0	0	0	1
7		0	0	1	0	0	0	0	1
8		0	1	0	0	1	0	0	2

По результатам проведенного нами повторного исследования на выявление страхов, видно, что после проведения коррекционных мероприятий детей с наличием множества страхов или же их отсутствием показатели изменились. Приведённые данные ниже в гистограмме 5.

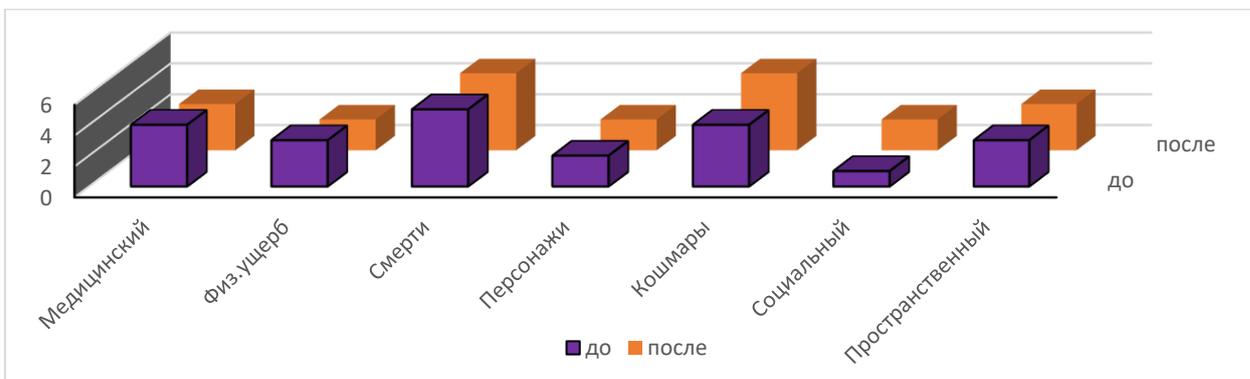


Рисунок 8. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993) до и после формирующего эксперимента

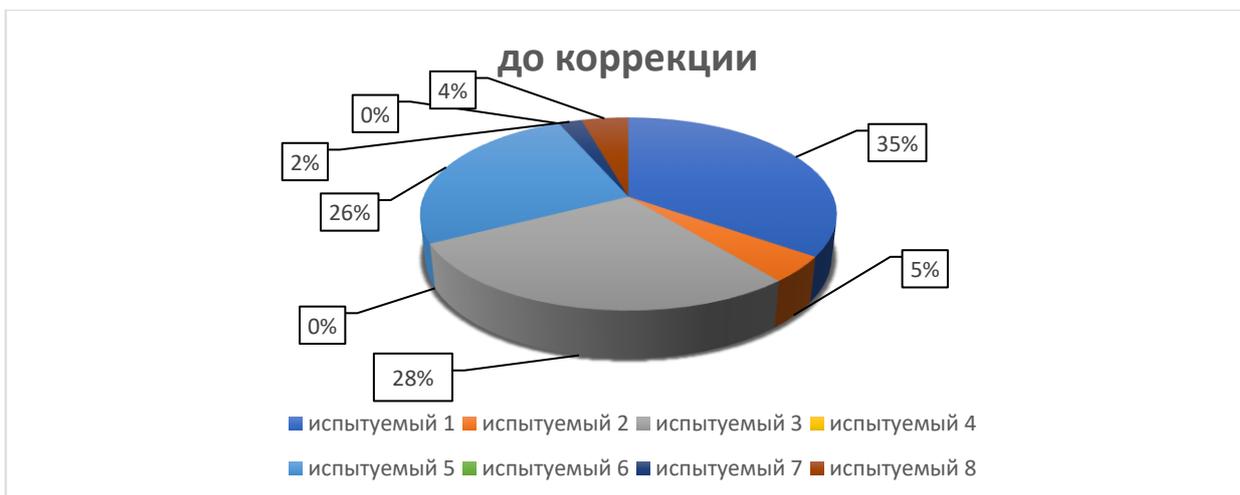


Рисунок 9. Диаграмма 4. Сравнительные результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993) до и после формирующего эксперимента (%)



Рисунок 10. Диаграмма 5. Сравнительные результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993) до и после формирующего эксперимента (%)

У двоих испытуемых под номером 1 и 3 был большой показатель уровня страхов, что составляло 35% и 28%. После коррекционной работы уровни страхов снизились, с 16 баллов до 6, что в процентном соотношении стало 35% / 25%, далее у испытуемого под номером 5 общее количество баллов составляло 13 баллов что в процентном соотношении составляло 26%, после проведённой коррекционной работы уровень страха снизился с 13 баллов до 5, что составляет 26% / 21% тем самым можно говорить о положительной динамике психокоррекционной работы.

После работы с 2 испытуемым уровень страха остался не изменённым 2 балла, уровень страха не высокий, что говорит о норме. У 4 и 6 испытуемых при первой диагностике не было выявлено не одного страха, что говорило о том что дети по причине полного отсутствия страхов, могут попасть в опасную ситуацию, так как при достаточном развитии дети имеют небольшой уровень

страхов. После коррекционной работы при повторной диагностики мы выявили скрытые страхи у детей в 1 балл, что в процентном соотношении у обоих составляет 4%.

Мы видим что после проведённой нами коррекционной работы показатели детей успешно выровнялись, что говорит о эффективности данной коррекционной программы.

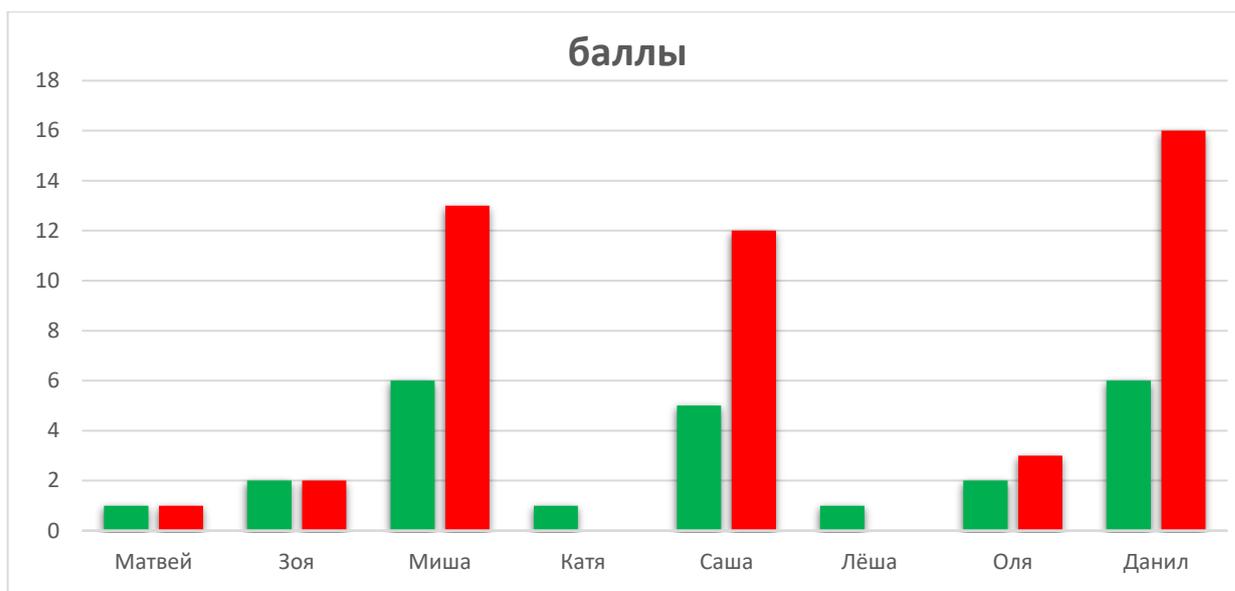


Рисунок 11. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения страхов у детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой (1993) до и после формирующего эксперимента

В данной гистограмме для наглядности показаны соотношения страхов в баллах у каждого ученика до проведения коррекции и после проведённой нами коррекции. До коррекции в группу «риска» попадал один ученик, с общим показателем 16 баллов – повышенная тревожность, после проведенной коррекции бал снизился до 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) до и после формирующего эксперимента

№	Количество набранных баллов		Уровень учебной мотивации, до и после коррекции
	до коррекции	после коррекции	
1	14	17	Низкий /Средний
2	15	20	Средний / Хороший
3	12	16	Низкий /Средний
4	20	20	Хороший
5	19	21	Средний / Хороший
6	20	20	Хороший
7	16	20	Средний / Хороший
8	20	20	Хороший

По повторным результатам анкетирования была выявлена положительная динамика у обучающихся. После проведённой коррекционной работы у некоторых детей повысился уровень мотивации, а у некоторых остался прежним.

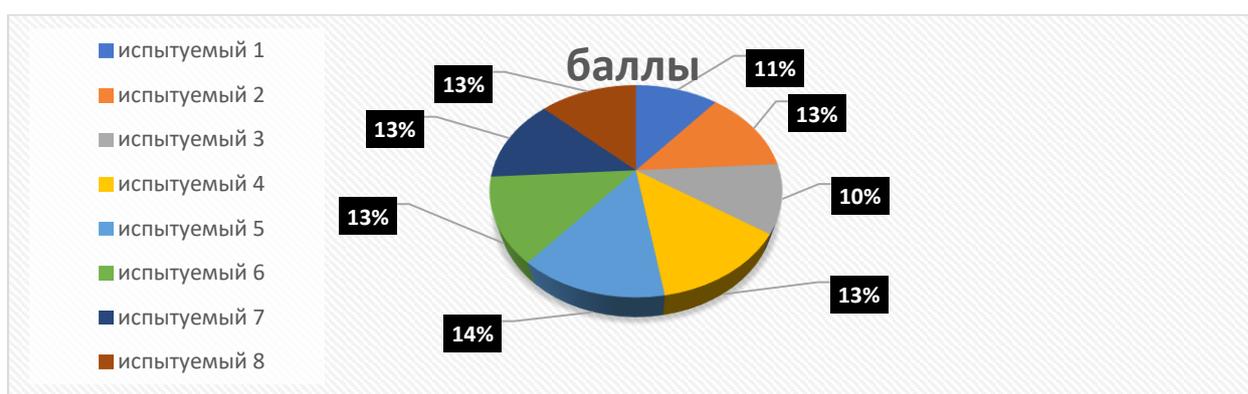


Рисунок 12. Диаграмма 7. Сравнительные результаты изучения уровня мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) до и после формирующего эксперимента (%)

У 3 испытуемых хорошая школьная мотивация, но на среднем уровне, после коррекции не поменялась 20 баллов что составляет 13 %. Дети справляются с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой. Так же у следующих 3 испытуемых было позитивное отношение к школе, но школа привлекала детей в неучебной деятельностью, после коррекции уровень мотивации вырос до хорошей мотивации с 15, 16 и 19 баллов до 20-21, что говорит нам об успешной коррекции, в процентном соотношении данные так же составляют 13% и 14 %.

У двух испытуемых 1 и 3 ранее была низкая школьная мотивация.

Дети неохотно посещали школу, отдавали предпочтение пропускам занятий. На уроке часто занимались посторонними делами, играми. У них были серьезные затруднения в учебной деятельности. Находились в состоянии нестойкой адаптации к школе. После проведенной коррекции уровень школьной мотивации вырос до средней мотивации с 12 и 14 баллов до 16 и 17, что в процентном соотношении составляет 10 % и 11%. Полученные нами данные говорят о хорошей динамике развития, и успешности коррекционной программы.

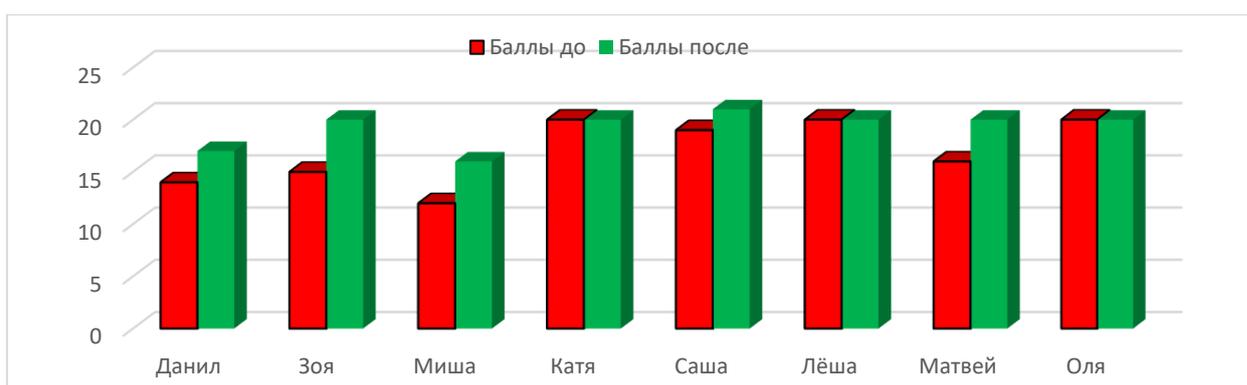


Рисунок 13. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения уровня мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) до и после формирующего эксперимента

В приведенной нами выше гистограммы можно наглядно увидеть сравнительные баллы учеников школьной мотивации до и после проведенной нами коррекционной работы.

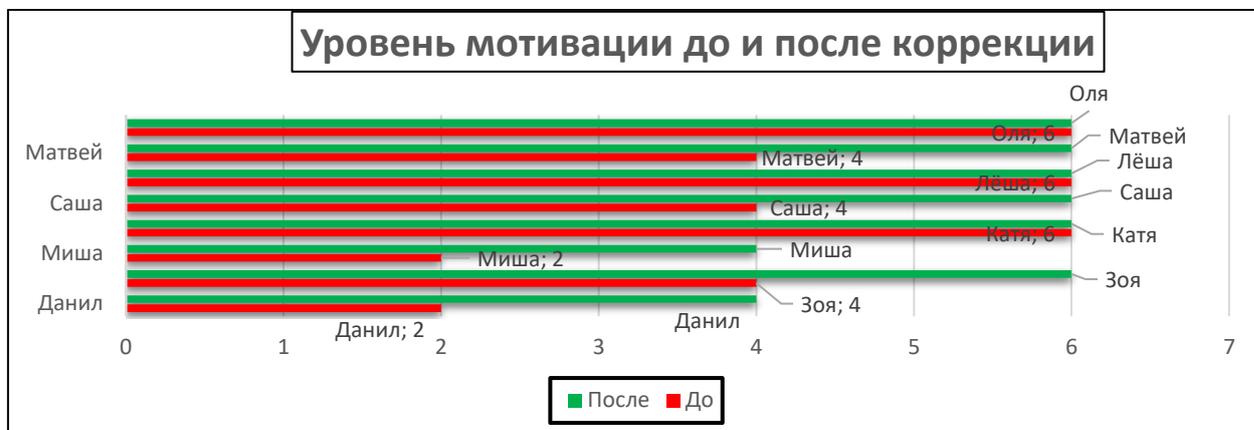


Рисунок 14. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения уровня мотивации детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993) до и после формирующего эксперимента

В данной гистограмме наглядно представлены данные по уровню школьной мотивации обучающихся до проведенной нами коррекции и после.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения особенностей понимания дифференциации эмоций детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) до и после формирующего эксперимента

Номер	Кол-во распознанных эмоций	Уровень до / после	Уровень без изменений	
			N	Y
1	8 / 9	2		
2	5 / 8	2	5	2
3	8 / 10	2 / 1	7	1
4	9 / 10	2 / 1	8	1
6	7 / 9	2		

До проведения психокоррекционной работы данные, представленные в таблице показывали, что обучающиеся довольно легко дифференцируют эмоциональные проявления мимики. Но наибольшие затруднения возникали лишь у испытуемых 2 и 6. Лучшие результаты показали испытуемый 7 и 8, у них первый уровень.

После проведения психокоррекционной работы по разработанной нами программой, и при повторной диагностике, была выявлена положительная динамика развития. Так как после коррекции у испытуемых 2 и 6 у которых возникали трудности, количество верно распознанных эмоций увеличилось. В тоже время улучшились результаты и у остальных детей у кого распознавание было на среднем уровне. У испытуемых 7 и 8 результаты остались неизменными, а вот у 3 и 4 результаты показали высокий уровень распознавания эмоций, что говорит нам о хорошей работе программы.

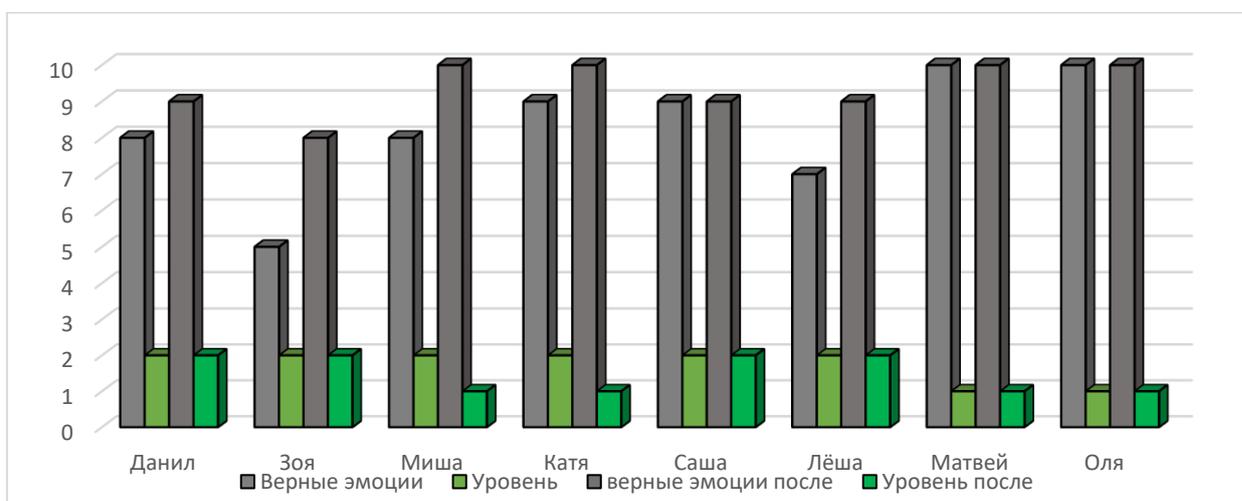


Рисунок 15. Гистограмма 9. Сравнительные результаты изучения особенностей понимания дифференциации эмоций детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) до и после формирующего эксперимента

В данной гистограмме наглядно показаны верное количество распознанных эмоций на каждого учащегося и их уровень до проведенной нами коррекции и после.

Сравнительные результаты изучения эмоционально-личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Кактус» М.А. **Панфиловой (2002)** до и после формирующего эксперимента

После проведенной нами коррекции, у 1 испытуемого мы наблюдали снижение агрессии, снижение тревожности и чувства одиночества, ребёнок стал более открытым, наладил межличностные контакты с другими детьми и нашёл друзей, демонстративность осталась на прежнем уровне.

У 2 испытуемого после коррекционных занятий, личностные качества остались на прежнем уровне.

У 3 испытуемого после коррекции, мы проработали неуверенность в себе, отсюда следует стабильность самооценки и установление межличностных отношений, появился друг, так же было замечено снижение тревожности и была подкорректирована импульсивность.

После коррекционных занятий с 4 испытуемым, ребёнок стал более открытым к людям, стала не настолько осторожной.

У 5 испытуемого после коррекционной работы, наблюдается снижение агрессии, импульсивности, демонстративность присутствует. Ребёнок стал более открытым к общению, скорректировали замкнутость.

После проведенной коррекционной работы с 6 испытуемым, была проработана неуверенность в себе, самооценка. Так же была проведена работа с межличностными отношениями, у ребёнка стали появляться друзья.

У 7 и 8 испытуемого после проведенной психокоррекционной работы, изменения не наблюдались.



Рисунок 16. Гистограмма 10. Сравнительные результаты изучения эмоционально-личностной сферы детей с нарушением интеллектуального развития по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) до и после формирующего эксперимента

В данной гистограмме наглядно показаны сравнительные результаты какие личностные качества преобладают у младших школьников до и после проведённой нами коррекционной работы. В процентном соотношении результаты показали следующее: 3 / 1% - скрытность ; 6 / 4% - импульсивность, неуверенность и тревожность; 7 / 4% - агрессия и эгоцентризм; 16 / 11% - интровертированность 13% - демонстративность, одиночество – 13 / 2%; после проведенной коррекции самый большой процент показали уже 10 / 19% - экстравертированность и оптимизм – 13 / 19 %.

Таким образом, подводя итог проведённой нами коррекции, можно сделать вывод о том, что эмоционально – личностная сфера младших школьников с нарушением интеллектуального развития находится в положительной динамике.

Выводы по третьей главе:

1. Для проведения вторичного исследования эмоционально – личностной сферы младших школьников с нарушением интеллектуального развития с целью выявления эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции эмоционально – личностной сферы нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой, (1993) [113, с. 432]; Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) [84, с. 12-13]; «Эмоциональная пиктограмма» О.В. Назаровой (2003) [79]; «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74].

2. При помощи методики «Опросник на выявление страхов» Г.А. Шалимовой, (1993) [113, с. 432], мы выяснили что после проведения коррекционной работы и повторной диагностики мы выявили страхи у испытуемых которые изначально небыли выявлены, в следствии личностных особенностей. Так же один из учащихся попал в группу «риска», с общим показателем 16 баллов – повышенная тревожность. После коррекционной работы показатель значительно снизился с 16 баллов до 6. Что говорит о эффективности данной коррекционной программы.

3. При помощи графической методики «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) [84, с. 12-13] В процентном соотношении результаты показали следующее: 3 / 1% - скрытность ; 6 / 4% - импульсивность, неуверенность и тревожность; 7 / 4% - агрессия и эгоцентризм; 16 / 11% - интровертированность 13% - демонстративность, одиночество – 13 / 2%; после проведенной коррекции самый большой процент показали уже 10 / 19% - экстравертированность и оптимизм – 13 / 19 %.

4. При помощи методики «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79]. После проведения психокоррекционной работы по разработанной нами программой, и при повторной диагностике, у 2 обучающихся у которых возникали трудности, количество верно распознанных эмоций увеличилось. В

тоже время улучшились результаты и у остальных детей у кого распознавание было на среднем уровне.

5. При помощи методики «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74]. Удалось выяснить положительную динамику обучающихся. После проведённой коррекционной работы у некоторых детей повысился уровень мотивации с низкой мотивации (10 – 14 баллов), до средней (15 – 19) и высокой (20 -24).

6. По итогам контрольного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что в классе наблюдается положительное изменение результатов. Сравнительный анализ полученных результатов контрольного эксперимента свидетельствует об эффективности предложенной нами психологической программы по коррекции эмоционально – личностной сферы у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе «Коррекция эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития» было проведено исследование, посвященное проблеме коррекции эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, разработана и апробирована программа по развитию и закреплению адекватных эмоциональных реакций у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Коррекционно-развивающая программа реализовала стоящие перед ней цели и задачи, а значит, имела положительное влияние на развитие, воспитание и обучение детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Мы рассматриваем актуальную проблему современного общества эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, мы обозначили особенности таких детей, выявили уровень их эмоционально - личностного развития и провели коррекционную работу, направленную на развитие эмоционально - личностной сферы. Нами был использован анализ научных, литературных статей, трудов ученых и педагогов, наше исследование и составленная нами программа коррекции эмоционально - личностной сферы для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Мы узнали что, эмоционально-личностная сфера детей с нарушением интеллектуального развития в настоящее время является педагогической проблемой, этим детям свойственны отклонения от нормы, но они могут преодолеваться средствами педагогического воздействия, родителей, воспитателей, учителей с опорой на различные виды деятельности.

Изучением проблемы эмоционально–личностной сферы занимались такие ученые как, И. В. Белякова (2002), Л.С. Выготский (2005), Л.В. Занков (1996), В.И. Лубовский (1968), В.В. Лебединский (2008), Ж.И. Намазбаева

(1986), М.С. Певзнер (1941), В.Г. Петрова (1996), С.Я. Рубинштейн (1986), Е.А. Стребелева (2001), Г.Я. Трошин (1915), Ж.И. Шиф (1968), и других. На роль сказкотерапии в коррекционной работе указывали известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Берн (1960), Т. Зинкевич Евстигнеева (1998), А. Менегетти (2003), Э. Фромм (1956) и др. Как и в норме, умственно отсталый ребенок в своем развитии проходит ряд возрастных этапов, на каждом из которых его эмоционально - личностная сфера приобретает новые качества, причем переход к высшим формам эмоциональной жизни осуществляется в процессе общения с окружающими, по мере включения в различные виды деятельности.

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с нарушением интеллектуального развития недостаточно сформирована эмоционально–личностная сфера. Это препятствует формированию гармоничному развитию личности, приводит к пониженной самооценке, робости, замкнутости, снижению стрессоустойчивости, формированию тревожности или чрезмерной агрессивности. Это затрудняет общение со сверстниками и взрослыми.

Исследование эмоционально–личностной сферы проводилось на базе Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей №11» В исследовании приняли участие дети в возрасте 7-ми лет в количестве 8 человек. Из них 3 девочки, 5 мальчиков. Обследуемые обучающиеся из 1-го класса. У всех обучающихся диагноз: умственная отсталость в легкой степени.

Образовательное учреждение было выбрано для проведения эксперимента исходя из следующих оснований:

1. Лицей №11 является учреждением комбинированного вида, что обеспечивает наличие детей как с нормой, так и с интеллектуальными нарушениями, позволяя сравнивать разных детей.

2. Комплектование классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что в определённой мере исключает возможность грубых ошибок при наполнении группы.

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива и администрации лицея к экспериментальной работе и готовность их к плодотворному сотрудничеству.

С целью изучения особенностей эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития были использованы следующие методики: «Опросник на выявление страхов» Г. А. Шалимовой, (1993) [113, с. 432], графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) [84, с. 12-13], «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79], «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74].

Представленные направления используются для коррекции эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Полученные результаты в ходе исследования подтвердили мнение ученых о том, что у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития недостаточно сформирована эмоционально – личностная сфера. П. К. Анохин (2001), Л. И. Божович (1995), В.К. Вилюнас (2001), Л. С. Выготский (2005), А. В. Запорожец (2005), К. Изард (2001), А. Н.Леонтьев (1971), В. Н. Мясищев (1960), С. Л. Рубинштейн (2007), П.В.Симонов (1981). Исходя из этого, мы сделали вывод, что эмоционально – личностная сфера младших школьников с нарушением интеллектуального развития требует особого внимания и современной коррекции.

Основные формы работы с младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития: групповые занятия, включающие методы арттерапии, игротерапии, игры, как форм коррекции психического развития ребенка. При проведении занятий у детей сохранялся стойкий интерес ко всем играм коррекционно–развивающей программы. Во время игр учащиеся проявляли инициативу, уверенность в своих действиях.

Объем программы: всего разработано 20 занятий, длительностью по 35 мин, по 1 занятию в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

Структура занятий: каждое занятие психологической программы по коррекции эмоционально – личностной сферы состояло из 5 частей:

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

2. Основная часть – работа с педагогом–психологом по коррекции эмоционально – личностной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

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

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

Результаты исследования показали, что эмоционально – личностная сфера младших школьников с нарушением интеллектуального развития находится в положительной динамике, уменьшилась, тревожность, агрессия, выросла школьная мотивация, результаты при повторной диагностике эмоционального интеллекта значительно выше чем были до коррекции.

Все это доказывает эффективность проведенной работы по коррекции эмоционально–личностной сферы младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. «Известия историко-филологического ин-та князя Безбородко в Нежине». Т. 5. СПб., 1880.
2. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Брест, 1993.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1986.
4. Бадалян Л.О. Невропатологи: Учебник для студ, дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений.- 2^о изд., испр.- М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 368с.
5. Бардиер, Г. Л. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников / Г. Л. Бардиер, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2005. – 203 с.
6. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учеб. пособие / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – М. : АСТ, 2003. – 320 с.
7. Баряева, Л. Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми / Л. Б. Баряева // Дефектология. – 1994. - № 6. - С.56-58.
8. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь/ М. М. Безруких. – М. : Эксмо, 2009. – 464 с.
9. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева. – М. : Генезис, 2001. – 352 с.
10. Божович Л.И. К развитию аффективно - потребностной сферы человека 1/ Проблемы общей, возрастной и педагогической психогии.-М. 1978.
11. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1978. - N°4.
12. Божович М.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М., 1968. Борисова А.А.

13. Бойко, В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
14. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
15. Бреслав Г. Э. Цветопсихология и цветолечение для всех, СПб., 2000.
16. Вейтман У. Теория эмоций // Общая психология: Тексты: В 3 т. - Т. 2: Субъект деятельности. - Книга 1 / Отв. ред. В. В. Петухов.- М.. 2002.
17. Веккерл. М. Психические процессы. Л., 1976. Т. 3.
18. Венгер Л. А.. Венгер А. Л. Домашняя школа мышления. М., 1985.
19. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 260 с.
20. Ветер Л. А. Восприятие и обучение. М.. 1969.
21. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. - М.. 1976.
22. Власова, Т. А. Дети с нарушениями развития / Т. А. Власова. – М. : Академия, 1995. – 81 с.
23. Восприятие эмоциогенного состояния человека по интонационному рисунку речи // Вопросы психологии. - 1989. - №1.
24. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М, 1983 - Т. 5: Основы дефектологии.
25. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
26. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. Т. 5. Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.
27. Выготский. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М. 1982.
28. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: Учеб. Пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та. 1992. 154с.
29. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. - М., 1974. Гонеев А. Д.

30. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
31. Грот Н. Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах. Теоретический отдел.
32. Грот Н. Я. Психология чувствований. История анализа и синтеза чувствований в европейской психологии. «Известия историко-филологического ин-та князя Безбородко в Нежине». Т. 4. Вып 2. СПб., 1879.
33. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольника 4-6 лет: Пособие для практических работников детских садов/ Автор - составитель И. А. Пазухина - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.-272с,
34. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
35. Данилова Н.Н. Психофизиология: Учебник для вузов. - М.. 2000.
36. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. - СПб., 2001.
37. Детская психология / Под ред. я. Л. Коломинского, Н. А. Панько. Мн., 1988.
38. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза / Е. Е. Дмитриева. – М. : Книга, 2004. – 260 с.
39. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей.- МШ Школа-Пресс, 1999.-144 с. (Лечебная педагогика и психология. Приложение к журналу «Дефектология». Вып. 1). 31. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. -МЛ, 1939.
40. Дробинская, Н. Ю. Школьные трудности «нестандартных» детей / Н. Ю. Дробинская. – М. : Пресс, 2001. – 280 с.
41. Забрамная, С. Д. Некоторые особенности мимики глубоко умственно отсталых детей / С. Д. Забрамная // Обучение и воспитание умственно отсталого ребёнка / МГПИ им. В. И. Ленина. – М.: 1982. – С. 108-113.

42. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов вузов / С. Д. Забрамная. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
43. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка: книга для студентов / Занков Л. В. - М. : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. - 64 с.
44. Запорожцев А. В.. Неверович я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка // Вопросы психологии. - 1974.№6. - С. 59 - 73.
45. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении детей / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1993. – 115 с.
46. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. IS. Измайлов Ч. А.
47. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. IS. Измайлов Ч. А. Цветовая характеристика эмоций//Вестник МГУ. N 4, 1995.
48. Изард, К. Э. Психология эмоции/ К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
49. Изард, К. Э. Эмоции человека / К. Э. Изард. – М. :Просвещение, 1980. – 320 с.
50. Изотова Е. И. Особенности эмоциональной идентификации у детей дошкольного возраста / Научные труды МПГУ (сборник статей). — М., 2003.
51. Изотова Е. И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста: Канд. дис.... психол. наук. — М., 1994.
52. Изотова Е.А.. Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теории и практика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений.-М.: Издательский центр «Академия», 2004.-288с.. 16л. ил.

53. Изотова Е.И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого - педагогические науки. М.2003.
54. Изотова Е.И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста. Автореф. дис.канд. Психол. Наук. - М.1994.
55. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. для студентов вузов / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
56. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007. – 783 с.
57. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2007. – 390 с.
58. Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2005. – 400 с.
59. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Петровой. М.. 1987.
60. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии / В. Г. Каменская. – М. : Форум, 2005. – 287 с.
61. Клайн, В. Как подготовить ребенка к жизни / В. Клайн. – М. : Пресс, 1991. – 134 с.
62. Ковалев А. Г. О чувствах и эмоциях // Вопросы психологии. М.. № 4, 1967.
63. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. 2004. – 320 с.
64. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : Когито-центр, 2007. – 117 с.
65. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.

66. Корнеева В. А., Методики коррекции эмоциональной сферы / В. А. Корнеева, Ю. С. Шевченко // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. - 2003. - № 4. - С. 73-84.
67. Котаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов.- М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 1998.-208с.
68. Краткий психологический словарь/ авт.-сост. Л. А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
69. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А. Предисловие //в кн. Леонтьев А. Н. Философия психологии. М.. 1994.
70. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
71. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. - М. 1980.
72. Лук А. Н. Эмоции и личность. М.. 1982.
73. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок. — М., 1969.
74. Лусканова Н.Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности. В сб.: Здоровье, развитие, личность. М.: Медицина, 1990.
75. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. - М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
76. Маллер, А. Р. Ребёнок с ограниченными возможностями книга для родителей / А. Р. Маллер. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
77. Метиева, Л. А. Особенности саморегуляции в структуре общей способности к учению умственно отсталых учащихся начальных классов / Л. А. Метиева // Дефектология. – 2001. - № 6. - С. 11-18.
78. Методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений. – г.о. Новокуйбышевск, 2008 г. – 105 стр. «Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника»

79. Назарова О. В. Особенности восприятия и понимания эмоций детьми младшего школьного возраста: Дис.... магистра. — М., 2003.
80. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш, пед. учеб. заведений: В 3 Кн. Кн1. Общие основы психологии.- 2-е изд.- М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС,1997.- 688с.
общеобразовательных учреждений - Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998.- 54с.
81. Овчарова, Р. В. Практическая психология / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 1996. – 337 с
82. Орехова О. А. Хризман Т. П. Влияние искусства и эстетики на развитие творческого мышления дошкольника // Искусство, эстетика, художественные музеи - высшая школа чувств, развития психики и социализации личности ребенка. Вып. 1. СПб., 1999.
83. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. педучер. заведений/ А. Д. Гонеев, н. И. Лифинцева Н. В. Ляпова; Под ред В. А. Сластеника,. - 2° изд. Перераб.- М. издательский центр «Академия»; 2002.-272с.
84. Панфилова М.А. Графическая методика «Кактус» //Обруч, № 5, 2002, с. 12-13
85. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М., 1977.
86. Петрова В. Г.. Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (олигофрено психология). - М. 1996.
87. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии. _ 2-е изд.- М. 2000.
88. Погосова, Н. М. Цветовой игротренинг / Н. М. Погосова. – СПб. : Речь, 2002. – 152 с.
89. Психология / Иванов П.И.. - 2-е изд. - М.: Учпедгиз, 1956. - 383 с.
90. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского,М.Г. Ярошевского. - 1990.

91. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей
92. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А. В. Запорожца. Я. З. Неверович М. 1986.
93. Рамендик Д. М., Солонкина О. В., Слаква С. П. Психологический практикум: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений.- М. Мастерство, 2002.-160с.
94. Рахматуллина, Р. А. Коррекционно-развивающие игры и психогимнастика / Р. А. Рахматуллина // Школьный психолог. – 1999. – № 26. – С. 10.
95. Рейковский. Я. Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польск. М, 1979.
96. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1986.
97. Рубинштейн С. Я., Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн; 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
98. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб. и др.: Питер, 2000. – 712 с.
99. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга // Медицинский вестник, № 47, 48.
100. Сидорова, О. А. Нейропсихология / О. А. Сидорова / отв. ред. П. В. Симонов. - М.: Наука, 2001 – 147 с.
101. Симонов П. В. Теория отражения и психовизиология эмоций. - М., 1975.
102. Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. - 1997. - т. 47. - Вып. 2.
103. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. М., 1990.

104. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: Сравнение и познание отношений предметов.- М.. 1966.
105. Специальная педагогика: Учеб, пособие для студ. высш. пед учеб заведений/ Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой.- М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 400с.
106. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов: Комплексная психо-логическая коррекция. М, 1988.
107. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф. -М., 1961.Л
108. Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М. С. Певзнер, к. С. Ле-бединской. - М., 1979.
109. Фортунатов Г. А. О чувствах и их развитии // Дошкольное воспитание. № 1, 1946.
110. Фрейд Анна. Психология «Я» и защитные механизмы. М.. 1993.
111. Цветовая характеристика эмоций//Вестник МГУ. № 4. 1995.
112. Цикото, Г. В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов / Г. В. Цикото // Дефектология. - 1979. - № 1. – С. 14-19.
113. Шалимова, Г. А. Психодиагностика эмоциональной сферы/ Г. А. Шалимова. – М. : ВЛАДОС, 1993 – 432 с.
114. Шаповалова, О. Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью / О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 2001. - № 4. - С. 15-20.
115. Шаповалова, О. Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному/ О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 1998. - № 1. - С.37-41.
116. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

117. Шевченко, Н. Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Б. Шевченко ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1999. – 19 с.

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

119. Юдилевич, Я. Г. Учёт индивидуальных особенностей одигофренов в коррекционно-воспитательной работе / Я. Г. Юдилевич // Дефектология. - № 3. – 1981. - С. 51-57.

120. Янданова, Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Янданова ; РАО Ин-т корр. пед. – М.: [б. и.], 2000. – 190 с.

Вопросы к методике «Опросник на выявление страхов» Г.А. Шалимовой
(1993) [113, с.432]

1. Когда остаешься один?
2. Заболеть?
3. Умереть?
4. Других детей?
5. Кого-то из учителей?
6. Наказания?
7. Кощея Бессмертного, Бармадея, Змея Горыныча?
8. Страшных снов?
9. Темноты?
10. Волка, медведя, собак, пауков, змей?
11. Машин, поездов, самолетов?
12. Бури, грозы, урагана, наводнения?
13. Когда находишься очень высоко?
14. Когда ты в маленькой тесной комнате или туалете?
15. Воды?
16. Огня, пожара?
17. Войны?
18. Врачей?
19. Крови?
20. Уколов?
21. Болт?
22. Неожиданных резких звуков?

Протокол обследования обучающихся по опроснику на выявление страхов Г.А. Шалимовой [113, 432с.] (1993)

№	Вопрос/Имя	Данил	Зоя	Миша	Катя	Саша	Лёша	Матвей	Оля
1	Боишься оставаться один?	Да	Да	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
2	Боишься заболеть	Нет	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
3	Боишься умереть	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Да
4	Боишься других людей	Да	Нет	Нет	Нет	Да	Нет	Нет	Нет
5	Боишься кого-то из учителей	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Нет	Нет
6	Боишься того что они тебя накажут	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Нет	Нет
7	Боишься Бабу-Ягу, Кощея	Да	Да	нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
	<u>Бармадея</u> , Змея Горыныча?								
8	Страшных снов?	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
9	Темноты?	Да	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Да
10	Волка, медведя, собак, пауков, змей?	Да	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет

11	Машин, поездов, самолетов?	Нет							
12	Бури, грозы, урагана, наводнения?	Нет							
13	Когда находишься очень высоко?	Да	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Да
14	Когда ты в маленькой, тесной комнате, туалете?	Нет							
15	Боишься воды?	Нет							
16	Огня, пожаров?	Нет	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет	Да
17	Войны?	Нет							
18	Врачей?	Да	Да	Нет	Нет	Да	Нет	Да	Да
19	Крови?	Нет							
20	Уколов?	Да	Да	Нет	Нет	Да	Нет	Нет	Да
21	Боли?	Да	Да	Нет	Нет	Да	Да	Да	Нет
22	Неожиданных резких звуков (когда внезапно что-то упадет, стукнет)?	Да	Нет						

Иллюстративный материал к методике «Эмоциональная пиктограмма»

О. В. Назаровой (2003) [79]



Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2002) [84, с.12-13]

<p>⊕</p> <p>Личностные особенности</p>	<p>Отражение в рисунке</p>
<p>Агрессия</p>	<p>Наличие иголок; сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг от друга иголки - высокий уровень агрессивности</p>
<p>Импульсивность</p>	<p>Отрывистость линий, сильный нажим</p>
<p>Эгоцентризм, стремление к лидерству <u>Демонстративность,</u> открытость</p>	<p>Крупный рисунок в центре листа Наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм</p>
<p>Неуверенность в себе Зависимость</p>	<p>Маленький рисунок. Расположение внизу листа</p>
<p>Скрытность, осторожность</p>	<p>Расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса</p>
<p>Оптимизм</p>	<p>Использование ярких цветов, «радостные» кактусы</p>
<p>Тревожность</p>	<p>Использование темных цветов, преобладание внутренней штриховки прерывистыми линиями</p>
<p>Женственность</p>	<p>Наличие украшений, цветов. мягких линий и форм</p>
<p><u>Экстравертированность</u></p>	<p>Наличие на рисунке других кактусов, цветов</p>
<p><u>Интровертированность</u></p>	<p>На рисунке изображен один кактус</p>
<p>Стремление к домашней защите</p>	<p>Наличие цветочного горшка на рисунке, изображение</p>

	комнатного растения
Отсутствие стремления к домашней защите, наличие чувства одиночества	Дикорастущие, «пустынные» кактусы».

«Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74]

1. Тебе нравится в школе?

- не очень;
- нравится;
- не нравится.

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома;
- бывает по-разному;
- иду с радостью.

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем, что желающие могут остаться дома, ты бы пошел в школу или остался бы дома?

- не знаю;
- остался бы дома;
- пошел бы в школу.

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-то уроки?

- не нравится;
- бывает по-разному;
- нравится.

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- хотел бы;
- не хотел бы;
- не знаю.

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- хотел бы;
- не хотел бы;

- не знаю.

7. Ты часто рассказываешь родителям о школе?

- часто;

- редко;

- не рассказываю.

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был не такой строгий учитель?

- точно не знаю;

- хотел бы;

- не хотел бы.

9. У тебя в школе много друзей?

- мало;

- много;

- нет друзей.

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- нравятся;

- не очень;

Вопросы к графической методике «Кактус» М.А. Панфиловой
(2002) [84, с.12-13]

- характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, примитивный, детально прорисованный);

- характеристика иголок (размер, расположение, количество)

Беседа с ребенком после завершения рисунка:

Варианты вопросов:

- кактус домашний или дикий?
- он сильно колется? Его можно потрогать?
- кактусу нравится, когда за ним ухаживают, поливают, удобряют?
- кактус растет один или с каким-то растением по-соседству? Если растет с соседом, то что это за растение?
- когда кактус подрастет, то как он изменится?

Критерии «Оценка школьной мотивации» Н. Лускановой (1993)[74]

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций – 3 баллов;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) – 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школе, к той или иной школьной ситуации – 0 баллов.

Интерпретация.

1. 25 – 30 баллов (максимально высокий уровень) – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.
2. 20 – 24 балла – хорошая школьная мотивация.
3. 15 – 19 баллов – средняя школьная мотивация, положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.
4. 10 – 14 баллов – низкая школьная мотивация.
5. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Таблица результатов по «Опросник на выявление страхов»

Г.А. Шалимовой [113, 432с.] (1993)

	Имя	Возраст	Медицинский страх	Страх с причинением физ. ущерба	Страх смерти	Страх сказочных персонажей	Страх кошмаров и темноты	социально опосредованный страх	пространственный страх	общее количество, в баллах
1	Данил	7	2	2	5	3	1	0	3	16
2	Зоя		1	0	1	5	0	0	0	7
3	Миша		4	3	5	1	1	1	2	17
4	Катя		0	0	0	0	0	0	0	0
5	Саша		5	0	2	0	2	0	3	12
6	Лёша		0	0	0	0	0	0	0	0
7	Матвей		0	0	1	4	0	0	0	5
8	Оля		0	2	0	0	2	0	0	4

Таблица результатов исследования по методике «Эмоциональная пиктограмма» О. В. Назаровой (2003) [79]

Номер	Имя	Возраст	Количество верно распознанных эмоций	Уровень
1	Данил	7 лет	8	2
2	Зоя		5	2
3	Миша		8	2
4	Катя		9	2
5	Саша		9	2
6	Леша		7	2
7	Матвей		10	1
8	Оля		10	1