

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.  
Астафьева»  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Зайцев Александр Александрович**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ С  
ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Психолого-педагогическая коррекция нарушения развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.12.23г. 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.12.23г. 

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.12.23г. 

(дата, подпись)

Обучающийся Зайцев А.А.:

(фамилия, инициалы)

01.12.23г. 

(дата, подпись)

Красноярск, 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием.....	11
1.1. Эмоциональная компетентность: понятие, структурно-компонентный состав, подходы к изучению.....	11
1.2. Становление эмоциональной компетентности в детском и подростковом возрасте.....	26
1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием.....	36
Выводы по первой главе .....	44
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием. ....	47
2.1. Организация, методы и методики исследования .....	47
2.2. Особенности эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием .....	58
Выводы по второй главе .....	81
Глава III. Психологическая программа формирования эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.....	84
3.1. Теоретико – методологические основы формирующего эксперимента.....	84
3.2. Организация и содержание психологической программы формирования эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.....	94
3.3. Контрольный эксперимент и анализ эффективности реализуемой программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.....	103
Заключение.....	115
Библиографический список.....	120
Приложение.....	129

## **Введение**

### **Актуальность исследования.**

Актуальность проблемы исследования определяется тенденцией к гуманизации системы образования. Целью образовательных учреждений для детей с психическим недоразвитием является подготовка их к жизни в социальном пространстве. Умение адекватно вести себя в социуме является важным для школьников с психическим недоразвитием и представляет собой одно из приоритетных направлений исследований в современной психологии и педагогике детей с отклонениями в развитии.

Важная роль эмоциональной компетентности в жизнедеятельности человека отмечается многими авторами. Однако в современной науке и практике психологии накоплены достаточно противоречивые сведения, касающиеся феноменологического содержания, классификаций и механизмов проявления. Обзоры экспериментального их изучения были описаны в работах К. Изарда (1999), Р. С. Лазаруса, П. Лафренье (2004), а также отечественных авторов: Л. С. Выготского (1984), А. В. Запорожца (1986), но экспериментальной информации по этой тематике недостаточно. Еще Н. Н. Ланге (1914) считал, что эмоции незаслуженно обойдены вниманием исследователей в пользу мышления и воли.

Сходных взглядов придерживались Л. С. Выготский (1984), А. В. Запорожец (1968), В. В. Звеньковский (1974), которые отводили эмоциональным явлениям одно из первых мест. Изучению эмоциональной сферы школьников с психическим недоразвитием посвящено исследование Н.Ю. Верхотуровой (2010) и О. Е. Шаповаловой (2005) и др.

Способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими является одной из важнейших компетентностей, обеспечивающих полноценное функционирование индивида в современном обществе.

Изучению компетентности как способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений посвящены работы ряда отечественных и зарубежных авторов: И.Н. Андреевой (2003), Е.В. Коблянкой (1995), В.Н. Куницыной (1995), Е.В. Либиной (1996), Д. Майера (1990), П. Саловэйя (1990), Е.С. Шиловой (2000), Т.И. Шульги (1996), Г.В. Юсуповой (2006), Е.Л. Яковлевой (1997) и др.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития навыков распознавания элементов невербального поведения. По мнению М. Г. Агавелян (1998), А. Ю. Заровняевой (2002), Н. И. Кинстлер (2000), Н. Л. Коломинского (1972), Н. В. Масленниковой (2004), подростки с психическим недоразвитием в процессе взаимодействия с другими людьми часто сталкиваются с трудностями отражения информации о человеке, с ориентацией в ней, а также с опознанием и реагированием на неё. Незрелость интеллекта, свойственная подросткам с психическим недоразвитием, определяет трудности на уровне понимания и распознавания своих и чужих эмоций, что в свою очередь приводит к упрощению жизненной направленности, обеднению взаимосвязей с окружающим миром, отрицательно сказывается на последующей социализации данного контингента школьников.

В работах Н.Ю. Верхотуровой указывается, что школьникам с психическим недоразвитием свойственны: отставание в развитии эмоционального реагирования, узость диапазона переживаний, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию, ограниченность интерпретации чувственного материала. Это приводит к неполноценному восприятию ими эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

Важно отметить, что именно такого рода проблемы, фокусируя в себе сложное соединение органических и социальных факторов развития ребёнка, оформляются в различные феномены нарушений в поведении, создают сложности в межличностном взаимодействии со взрослыми и сверстниками, затрудняют процессы обучения и воспитания данного контингента школьников, приводят к дополнительным трудностям в их адаптации и социализации в современном обществе.

Несмотря на большой вклад отечественных и зарубежных исследователей, актуальным остается вопрос об изучении эмоциональной компетентности школьников с психическим недоразвитием, а также разработке специальных психологических программ по формированию эмоциональных компетенций у данного контингента школьников с целью наилучшей их социальной адаптации и социализации в условиях современного общества.

Существуют **противоречия** в данной проблеме, которые следует разрешить:

– существуют многочисленные психолого-педагогические исследования о феноменологической сущности эмоционального реагирования, его содержания, механизмах, но фрагментарно описана данная проблема в контексте эмоциональной компетентности в процессах управления эмоциональным реагированием подростков с психическим недоразвитием;

– возрастает количество учащихся с психическим недоразвитием, у которых выражены стойкие нарушения в эмоциональной сфере, и в то же время мало разработано психологических программ и технологий своевременного изучения, оценки эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием;

– разработаны различные программы по коррекции эмоциональной сферы школьников с психическим недоразвитием, однако нет специальных психокоррекционных программ по формированию эмоциональных

компетенций подростков с психическим недоразвитием от сформированности которых будет зависеть успешность социальной адаптации и социализации данного контингента школьников.

**Проблема исследования.** Заключается в изучении особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием; теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику психологической программы по формированию эмоциональных компетенций изучаемого контингента школьников.

**Объект исследования:** эмоциональная компетентность подростков с психическим недоразвитием.

**Предмет исследования:** психологическая программа формирования эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что подросткам с психическим недоразвитием свойственны: отставание в развитии эмоционального реагирования, узость диапазона переживаний, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию; ограниченность интерпретации чувственного материала, которые приводят к неполноценному восприятию эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами. Эмоциональная компетентность подростков с психическим недоразвитием может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по формированию эмоциональных компетенций данного контингента школьников.

**Цель исследования:** изучить особенности эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по формированию эмоциональных компетенций

изучаемого контингента школьников.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.
2. Выявить особенности эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием.
3. Разработать психологическую программу по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием и определить ее эффективность.

**Методологическую и теоретическую основу исследования** составили: –  
Фундаментальные положения общей и возрастной психологии (Л. С. Выготский, 1982, 1983; А. Н. Леонтьев, 1956, 1972; В. С. Мухина, 2000; Л. Ф. Обухова, 1995; и др.);

– Учения о сущности и механизмах развития эмоций (В. К. Вилюнас, 1984; Л. С. Выготский, 1968, 1984; А. В. Запорожец, 1986; К. Э. Изард, 1980; Е. П. Ильин, 2001; П. Л. Лафренье, 1995, 2004; С. Я. Рубинштейн, 1945; П. В. Симонов, 1996; и др.);

– Психолого-педагогические представления о поступательном развитии и становлении эмоциональной грамотности в онтогенезе (В. Н. Куницына, 2001; Д. В. Люсин, 2004; Т. П. Гаврилова, 1976; А. Д. Кошелева, 1985; К. Д. Радина, 1971; и др.);

– Учения о развитии способов регуляции эмоциональных состояний (Дж. Рейнуотер, Ф. Б. Березин, Н. В. Цзен и Ю. В. Пахомов, А. И. Луньков, Н. Н. Васильев, И. О. Карелина и др.);

– Концепции об коррекционно-развивающей направленности учебно-воспитательного процесса (Т.А. Власова 1984; З.М. Дунаева, 1980; И.Ю. Левченко, 2008; В.И. Лубовский, 1994; У.В. Ульенкова, 2002);

– Психокоррекционные технологии изучения и коррекции эмоциональной сферы по отношению к учащимся с нарушением интеллектуального развития (О. К. Агавелян, 1998; Е. С. Дробышева, 1998; Н. Ю. Верхотурова, 2010; и др.).

**Методы исследования** определялись на основе целей, гипотез и задач исследования в изучении эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием. В процессе исследования использовались организационные методы (метод поперечных срезов, комплексный метод); теоретические методы (анализ общей и специальной литературы по проблеме исследования); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации на детей, анкетирование учителей, наблюдение, беседа, тестирование, а также экспериментальные методы). В модель исследования были включены экспериментальные методы: констатирующий, формирующий (обучающий) и контрольный эксперименты. Результаты исследования анализировались с использованием методов количественной и качественной обработки материала и интерпретационных методов исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики**: «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001); проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987), Методика «Изучения понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций» Г. А. Урунтаевой., Ю. А. Афонькиной (1995) в адаптации Н. Ю. Верхотуровой (2009), методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в адаптации Л. А. Ясюковой (2002).

**Организация исследования:** Базой исследования явилось Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская общеобразовательная школа № 5». В эксперименте участвовало 20 учащихся 5—х классов. Возраст испытуемых 11—12 лет. В исследовании принимали участие учащиеся с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной

отсталости».

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в период с 2020 г. по 2023 г. и осуществлялось в несколько этапов:

*Подготовительный этап* (октябрь 2021 – май 2022). Изучение и анализ общей, специальной, психолого–педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния. Разработка модели исследования с определением параметров, компонентов и индикаторов оценки. Определение методологических основ исследования, формулирование цели, задач, гипотезы исследования.

*Констатирующий этап* (сентябрь 2022 – ноябрь 2022) – на основании разработанной модели исследования и выделенных компонентов, параметров и индикаторов оценки, определение особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием. Анализ результатов исследования.

*Формирующий этап* (декабрь 2022 – май 2023) – разработка и реализация программы психологической программы формирования эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием. Определение методологических основ, направлений, форм, методов и приемов психологической коррекции.

*Контрольный этап* (сентябрь 2023 – октябрь 2023) – реализация контрольного эксперимента и анализ полученных результатов эмпирического исследования. Оценка эффективности психологической программы формирования эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием. Обобщение и сравнение результатов исследования, полученных на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием и последующей коррекции с использованием разработанной

нами психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.

**Практическая значимость исследования.** Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием и последующей коррекции средствами формирования эмоциональных компетенций могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 120 источников. Включает 10 таблиц и 11 гистограмм.

**Сведения об апробации результатов исследования:**

Верхотурова Н.Ю., А.А. Зайцев Компетентностный подход: предпосылки, проблемы и перспективы исследования эмоциональной компетентности школьников // «Актуальные вопросы теории и практики педагогических исследований: перспективы развития в современном мире»: материалы международной науч.-практ конф., посвящённой 90-летию Института развития образования. 19 октября 2023 г. — Таджикистан, 2023. – С. 42–46.

# Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

## 1.1. Эмоциональная компетентность: понятие, структурно- компонентный состав, подходы к изучению

Несомненная роль эмоций в жизни человека отмечается многими авторами. Однако в современной науке накоплены достаточно противоречивые сведения, касающихся представлений психологов о сущности эмоциональных проявлений, их классификации, природе и механизмах возникновения [17].

На сегодняшний день, в психологии имеется множество разнообразных определений понятия «эмоции». Единственное положение, с которым согласно большинство ученых, состоит в том, что это понятие не имеет никакого общепринятого определения.

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

Л. С. Выготский (1982) рассматривает эмоцию как «реакцию поведения, результат оценки самим же организмом своего соотношения со средой» [2].

В словаре справочнике С. Ю. Головина (1998), *эмоции* рассматриваются, как состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые, прежде всего в

форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей [45, с.48].

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

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

По мнению Л. М. Веккер (1974), *«эмоциональные процессы – это непосредственное отражение человека к действительности»*. Автор предлагает двухкомпонентную формулу эмоций, которая содержит когнитивный и субъективный компоненты. Когнитивный компонент – это психическое отображение объекта эмоции, осуществляемое интеллектом; субъективный компонент – это отображение состояния субъекта—носителя психики.

Таким образом, по Веккеру «...во-первых, эмоция, как отражение отношения субъекта к объекту... Во-вторых, эмоция, как непосредственное психическое отображение отношения субъекта к объекту...» .Однако в современной науке и практике психологии накоплены достаточно

противоречивые сведения, касающиеся представлений, их классификаций, природе и механизмов проявления [41, с.203].

По мнению П. Жане (1928) эмоция — это реакция всей личности на ситуации, к которым она не может адаптироваться, это поведение. Он говорит об эмоциях, как поведении и считает, что функция эмоций дезорганизовывать его.

Об эмоциях написано очень много как в художественной, так и в научной литературе, они вызывают интерес у физиологов, клиницистов и психологов. Обзоры экспериментального их изучения были описаны в работах К. Изарда (1980, 2002), Р. С. Лазаруса (1984), П. Лафренье (1995, 2004), а также отечественных авторов: Л. С. Выготского (1968, 1984), но экспериментальной информации по этой тематике недостаточно.

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

Проблеме изучения эмоционального реагирования посвящено гораздо меньше работ, чем собственно эмоциям, они носят описательный характер. Основной вклад внесли такие ученые, как Е. П. Ильин (2000), С. Розенцвейг (1957), С. Л. Рубинштейн (1946), В. М. Смирнов (1974), А. И. Трохачев (1974), Е. Д. Хомская (1987). Проблема изучения эмоционального реагирования поднималась У. Джеймсом (1914).

Для того, чтобы понять проблему эмоционального реагирования, необходимо понять, что такое эмоциональное реагирование и учесть все его характеристики. Согласно Ю. Е. Сосновиковой эмоциональное реагирование — это «кратковременный эмоциональный ответ на то или иное воздействие, имеющий более ситуационный характер» [44, с. 75].

По мнению Е. П. Ильина (1981) эмоциональное реагирование обладает

следующими характеристиками:

- знак (положительные или отрицательные переживания);
- влияние на поведение и деятельность (стимулирующее или тормозящее);
- интенсивность (глубина переживаний и величина физиологических сдвигов);
- длительность протекания (кратковременные или длительные);
- предметность (степень осознанности и связи с конкретным объектом).

Хомская Е. Д. (1987) наряду со знаком, интенсивностью, длительностью и предметностью, выделяет такие характеристики, как их реактивность (быстрота возникновения или изменения), качество (связь с потребностью), степень их произвольного контроля

С. Л. Рубинштейн (1957) в многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности выделяет три уровня:

*Первый* — это уровень *органической аффективно—эмоциональной чувствительности*. Он связан с физическими чувствованиями удовольствия — неудовольствия, которые обусловлены органическими потребностями. Они могут быть, по Рубинштейну, как специализированными, местного характера, отражая в качестве эмоциональной окраски или тона отдельное ощущение, так и более общего, разлитого характера, отражая более или менее общее самочувствие человека, не связанное в сознании с конкретным предметом (беспредметные тоска, тревога или радость).

*Второй*, более высокий уровень эмоциональных проявлений, по Рубинштейну, составляют *предметные чувства* (эмоции). На смену беспредметной тревоги приходит страх перед чем-нибудь. Человек осознает причину эмоционального переживания. Определенность чувств находит свое высшее выражение в том, что сами чувства дифференцируются, в зависимости от предметной сферы, к которой относятся, на интеллектуальные, эстетические и моральные. С этим уровнем связано восхищение одним предметом и отвращение к другому, любовь или

ненависть к определенному лицу, возмущение каким-либо человеком или событием и т. п.

*Третий* уровень связан с более обобщенными чувствами, аналогичными по уровню обобщенности отвлеченному мышлению. Это чувство юмора, иронии, чувство возвышенного, трагического. Они тоже могут иногда выступать как более или менее частные состояния, приуроченные к определенному случаю, однако чаще всего они выражают общие устойчивые мировоззренческие установки личности.

В. М. Смирнов, А. И. Трохачев (1974) выделяли два вида эмоционального реагирования: эмоциональные реакции и эмоциональные состояния. Эмоциональные реакции (гнев, радость, тоска, страх) подразделяются ими на эмоциональный отклик, эмоциональную вспышку и эмоциональный взрыв (аффект). [34, с.445].

По мнению В. А. Жмурова (2002) эмоциональная регуляция- это способность или умение контролировать собственные эмоции социально приемлемыми способами.

В трудах Джеймса Гросса (2001) эмоциональная регуляция рассматривается, как контроль эмоциональных реакций и состояний на когнитивном уровне (внимание, память, мышление). При адекватной эмоциональной регуляции человек функционирует адекватно реальности, позволяет оптимально приспосабливаться к среде.

Д. Гоулман (2009) разработал структуру эмоциональной регуляции, которая включает в себя такие компоненты:

- Личную компетентность (умение справляться с собой)
- Самоосознание (знание своих внутренних состояний, предпочтений, возможностей).
- Саморегуляция (умение справляться со своими внутренними состояниями и побуждениями).

— Мотивация (эмоциональные склонности, которые направляют или облегчают достижение целей).

— Эмпатия (осознание чувств, потребностей и забот других людей).

— Социальные навыки (способность вызывать у других желательную для вас реакцию)

По мнению Т. А. Валдена (1997) эмоциональная регуляция обеспечивает подстройку эмоционального опыта к повседневным событиям, а успешность ее зависит от способности индивида, оценив ситуацию, адекватно и достаточно гибко отреагировать на эти события. Регуляции подвергаются четыре компонента:

— эмоциональное переживание;

— физиологические проявления эмоционального возбуждения;

— поведенческие проявления эмоции – выражения лица, жесты и т. д.;

— комплексный поведенческий акт;

Таким образом, при влиянии внешних факторов с помощью эмоциональной регуляции мы реагируем на события и явления, действуя на физиологические механизмы.

Е. П. Ильин рассматривает эмоциональное реагирование как «рефлекторную реакцию», связанную с проявлением субъективного пристрастного отношения, ее исходу и способствующую изменению поведения. Можно сказать, что эмоциональное реагирование влияет на наше поведение, а значит через эмоциональное реагирование можно изменять и поведение человека в той или иной ситуации и это тоже предрасполагающий фактор для изучения эмоционального реагирования, более того, если говорить о детях школьного возраста, то именно сейчас у детей наиболее часто проявляются сложности во взаимоотношениях с одноклассниками, со взрослыми и даже с самим собой, такие нарушения поведения приводят к дополнительным трудностям в адаптации и социализации [11, с. 66].

Понятие эмоций, эмоциональной регуляции неразрывно связаны с

понятием эмоциональной компетентности. Рассмотрим понятие компетентности и компетенции.

Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952 г.) приводится следующее определение: «*компетентный* (лат. *competens, competentis* *надлежащий, способный*) — знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». При этом заметим, что когда говорят «Это не в моей компетенции», то чаще всего имеют в виду именно второе значение; когда же говорят «Он не компетентен», тем более, «профессионально не компетентен», то имеют в виду отсутствие знаний, умений, опыта и др.

В настоящее время все больше вызывает к себе интерес проблема понимания своих и чужих эмоций и управление ими. В современной литературе под понятием «*компетентность*» понимают обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо, высказывать веское, авторитетное мнение. Другие ученые связывают компетентность с «умением выработать стратегию действия, намечать рубежи, которые предстоит пройти для достижения запланированной цели, делать полезные выводы из успехов и неудач при составлении жизненных планов» (А.А. Лузаков, 1985, с. 119). Компетентное поведение – это применение интеллектуальных способностей в повседневных жизненных ситуациях. Однако компетентность можно понимать не только как свойство человека, но и как особенность восприятия его другими людьми в аспекте взаимодействия человека и ситуации [38].

Проведенный анализ работ по проблеме компетенции/компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить три этапа становления компетенций в образовании.

**Первый этап** — 1960-1970 гг. — характеризуется введением

в *научный* аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

**Второй этап** — 1970-1990 гг. — характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [32]. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [32, с. 253]. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [65, с. 258]. Полный список 37 видов компетентностей текстуально по Дж. Равену приведен в статье И.А. Зимней [19, с. 36].

В этом списке дано очень дифференцированное рассмотрение видов компетентности, в котором обращает на себя внимание широкая представленность в различных приводимых Дж. Равеном видах компетентностей таких категорий, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль».

Важно отметить, что исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3-х до 37 видов, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

**Третий этап** — исследования компетентности как научной категории в России применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

«Понятие компетентности», — согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования, — «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [37, с. 14]. При этом отметим, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции. Однако с учетом того, что многие исследователи не разделяют эти понятия, далее в ряде случаев они будут приводиться вместе (компетенция/компетентность).

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Они являются *по сути* социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий. При этом интересно отметить, что наряду с понятием «компетентность», а иногда и как его синоним выступает «базовый навык».

Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно, а иногда и прямо по тексту, могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» [30, с. 42].

Андреева И. Н. (2012) провела анализ существующих подходов к пониманию сущности понятия «компетентность» и выделила на этой основе *две группы теорий*:

*Первая группа теорий*, акцентирует внимание на умственных процессах, подчёркивают роль планирования, решения проблем и процессов рассуждения или получения информации. Эти теории представлены в работах К.А. Эриксона и Дж. Смита; Р. Стенберга и Т. Бен Зева; Р. Стенберга, Е.Л. Григоренко и М. Феррари. Р. Стенберг идентифицировал следующие метакомпонентные процессы, отличающие эксперта от новичка: планирование, отслеживание, оценка решения проблемы, принятие решения;

*Вторая группа теорий*, акцентирует свое внимание на знании, подчёркивают роль накопленной информации в долгосрочной памяти как ключ к пониманию компетентности. Данные теории описываются в работах А. де Грота, В.Дж. Чейза и Х.А. Саймона [32].

Анализ существенных подходов указывает на то, что компетентность ассоциируется учеными с умственными способностями и знаниями. Понятие эмоциональной компетентности было введено в контексте психологии развития К. Саарни в 1990 году. Эмоциональная компетентность концептуально рассматривается как единство трёх аспектов: «Я-идентичности», характера и истории развития. К. Саарни с коллегами (1990) определяет эмоциональные компетенции как совокупность следующих восьми способностей или умений:

- 1) осознание собственных эмоциональных состояний;
- 2) способность различать эмоции других людей;
- 3) способность использовать эмоции и формы выражения, принятые в данной культуре (или субкультуре), а на более зрелых стадиях усваивать культурные сценарии и связывать эмоции с социальными ролями;
- 4) способность симпатического и эмпатического включения в переживания других людей;

5) способность отдавать себе отчёт в том, что внутреннее эмоциональное состояние не обязательно соответствует внешнему выражению, как у самого индивида, так и у других людей, а на более зрелых стадиях способность понимать, как выражение собственных эмоций влияет на других и учитывать это в собственном поведении;

6) способность справляться со своими негативными переживаниями, используя стратегии саморегуляции, которые минимизируют интенсивность или длительность таких переживаний (снимают «тяжесть переживания»);

7) осознание того, что структура или характер взаимоотношений в значительной степени определяется тем, каким образом эмоции выражаются во взаимоотношениях, непосредственностью, подлинностью проявления, эмоциональной взаимностью или симметрией во взаимоотношениях;

8) способность быть эмоционально адекватным, то есть понимать собственные эмоции, какими бы уникальными или культурно детерминированными они ни были, и соответствовать собственным представлениям о собственном эмоциональном балансе.

Согласно Е.В. Либиной (1996), эмоциональная компетентность обозначает способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением. Она основана на адекватной интегральной оценке человеком своего взаимодействия со средой. Адекватность означает учет внешних (стимул и обстановка) и внутренних (состояние организма и прошлый опыт) факторов, воздействующих на индивидуума в данной ситуации. Заметно, что во всех определениях эмоциональные компетенции ключевым является термин «способность». Однако способности – это также структурные компоненты эмоционального интеллекта [33].

Эмоциональная компетентность связана с эмоциональный интеллект и основывается на нем. Таким образом, для усвоения определенных компетенций необходим определенный уровень эмоционального интеллекта.

Например, способность понимать эмоции других дает возможность развивать такие компетенции как умение осознавать мотивы людей, а способны управлять своими эмоциями, помогает развивать такие компетенции как инициативность. Большинство учёных при определении понятия и содержания эмоциональных компетенций, рассматривают их в тесной связи с эмоциональным интеллектом.

*Эмоциональный интеллект* – группа ментальных способностей, которые участвуют в осознании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих. При внимательном ознакомлении с распространёнными представлениями об эмоциональном интеллекте оказывается, что содержание этого понятия довольно широко и расплывчато. Идея эмоционального интеллекта в психологии выросла из понятия «социального интеллекта», которое разрабатывалось такими авторами, как Э. Торндайк (Thorndike, 1920), Дж. Гилфорд (Guilford, 1967), Г. Айзенк (1995).

И. Н. Андреева (2009) под «*эмоциональным интеллектом*» подразумевает совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации [39].

Первая и наиболее известная в научной психологии модель *эмоционального интеллекта* была разработана Питером Сэловеем и Джоном Мэйером (1997); ими же был введён в психологию и сам термин «*эмоциональный интеллект*». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 году (Дж. Майером П. Саловэйем (1990)). Они определили эмоциональный интеллект как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий». Эмоциональный интеллект трактовался авторами, как сложный конструкт, состоящий из способностей трёх типов:

1. Идентификация и выражение эмоций;
2. Регуляция эмоций;

3. Использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Само сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» вызвало много споров и дискуссий в научном сообществе. По мнению некоторых авторов, во-первых, «интеллект» в данном случае является неуместной, вводящей в заблуждение метафорой, которую следует заменить термином «компетентность», а во-вторых, интеллект в большей степени определяется как способность [11].

П. Сэловей и Дж. Мэйер (1990) выделили *четыре компонента*, которые составляют структуру эмоционального интеллекта. Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно. Рассмотрим их.

*Идентификация эмоций.* Включает в себя ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.

*Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.* Включает в себя способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.

*Понимание эмоций.* Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

*Управление эмоциями.* Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем

без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений [51].

В 1990-е гг. появились также другие модели, представляющие несколько иной взгляд на эмоциональный интеллект.

Модель Р. Бар-Она (1997) предполагает очень широкую трактовку понятия «эмоциональный интеллект». Автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности.

Р. Бар-Он (1997) выделил пять компетентностных аспектов, которые, по его мнению, можно отождествить с *пятью компонентами* эмоционального интеллекта. Каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

- *познание себя* – осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
- *навыки межличностного общения* – эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
- *способность к адаптации* – решение проблем, связь с реальностью, гибкость;
- *управление стрессовыми ситуациями* – устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;
- *преобладающее настроение* – счастье, оптимизм.

Современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах И.Н. Андреевой (2009, 2012), Д.В. Ушакова (2004, 2009), Д.В. Люсина (2004), С.П. Деревянко (2009), О.В. Белоконь (2009) и многих других [43].

В работах И.Н. Андреевой (2009) указывается, что уровень развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации. Также автор отмечает, что высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект

способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые, в свою очередь, дают возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми.

Д.В. Ушаков (2009) указывает на то, что при проведении исследования эмоционального интеллекта следует использовать не опросники, которые лишь затуманивают измеряемые конструкты, а тесты, оценивающие переработку эмоциональной информации в реальном времени [46].

Отечественная модель эмоционального интеллекта, предложена Д.В. Люсиным (2000, 2004). Он определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими.

*Способность к пониманию эмоций означает, что человек:*

- может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;
- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

*Способность к управлению эмоциями означает, что человек:*

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

По мнению К. Саарни (1990), отличие эмоционального интеллекта от эмоциональной компетентности состоит в том, что эмоциональные компетенции включает умения, необходимые для успешной адаптации и совладения в пределах непосредственного социального окружения. Акцент в данном случае делается не на способности к рассуждению, а на адаптивном эмоциональном функционировании. Если уровень эмоционально интеллекта

во многом детерминирован наследственными факторами, то эмоциональная компетентность формируется под влиянием семьи, сверстников, школы, СМИ, социальных сценариев и популярных представлений о том, как эмоции «работают». Существуют и другие определения эмоциональной компетентности:

- способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний;
- коммуникативная способность, проявляющаяся в открытости к осознанию и принятию своих глубинных эмоциональных переживаний, в эмпатическом чувствовании и безоценочном восприятии и понимании переживаний другого.

Возможно, по причине сложности определения различий между эмоциональным интеллектом и эмоциональной компетентностью. Д. Гоулман (2009) фактически не разграничивает понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность».

Р. Боятзис (1982) считал эмоциональную грамотность основной характеристикой личности. Которая, позволяет наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями. Она фокусирует внимание на познании и использовании собственных и эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения, способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления, справляться с требованиями и давлением окружающей среды, взаимодействовать с людьми и достигать желаемых целей.

В свою очередь, эмоциональная компетентность трактуется, как способность осознавать, анализировать свои эмоции и эмоции другого человека, способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей и на этой основе строить взаимоотношение с окружающими.

## **1.2. Становление эмоциональной компетентности в детском и подростковом возрасте**

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

По мнению Л. С. Выготского (1958) эмоции тесно связаны с многими психическими (познавательными) процессами и влияют на восприятие, память, мышление, поведение человека. Они лежат в основе социальных связей и способствуют успешной адаптации и социализации в обществе.

По Л. С. Выготскому (1930), необходимо выделять две линии психического развития ребенка — натуральное и культурное развитие. Натуральные (исходные) психические функции индивида по своему характеру являются непосредственными и произвольными, обусловленными прежде всего биологическими, или природными, факторами (органическим созреванием и функционированием мозга).

В процессе овладения субъектом системами знаков (линия «культурного развития») натуральные психические функции превращаются в новые — высшие психические функции, которые характеризуются тремя основными свойствами:

- социальностью (по происхождению),
- опосредованностью (по строению),
- произвольностью (по характеру регуляции).

Тем не менее, натуральное развитие продолжается, но «в снятом виде», т. е. внутри и под контролем культурного.

В процессе культурного развития изменяются не только отдельные функции — возникают новые системы высших психических функций, качественно отличные друг от друга на разных стадиях онтогенеза. Так, по мере развития восприятие ребенка освобождается от своей первоначальной зависимости от аффективно-потребностной сферы человека и начинает

вступать в тесные связи с памятью, а впоследствии и с мышлением.

Таким образом, первичные связи между функциями, сложившиеся в ходе эволюции, заменяются вторичными связями, построенными искусственно — в результате овладения человеком знаковыми средствами, в том числе языком как главной знаковой системой.

Эмоциональное развитие детерминировано не только наследственностью, но и влиянию социальных факторов.

Существует большое количество подходов при рассмотрении проблемы становления эмоционального реагирования в детском возрасте, рассмотрим некоторые из них. Факторы развития, детерминировано не только наследственностью, но

П. Лафренье (2004) говорит о том, что «эмоции новорожденного ограничиваются стрессом и спокойным интересом, но уже вскоре ребенок начинает проявлять целый спектр эмоций, таких как печаль, гнев, отвращение и удовольствие. Они вызываются и наделяются значением в процессе взаимоотношений младенца с окружающими его людьми, по мере того как родители способствуют развитию эмоционально здоровых детей через шутливую близость, игры, фантазию, вербальные и невербальные беседы, а также при научении родителей пониманию передаваемых детьми сообщений»[25].

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

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

не оказывается взрослого — некому прийти на помощь и сделать это вместе с ним. В такой ситуации вполне вероятна эмоциональная вспышка.

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

По данным Г. Крайг (2006) в возрасте от 2 до 6 лет происходят разительные перемены в уровне самоконтроля и социальной компетентности ребенка. Хотя двухлетние дети обладают тем же набором базисных эмоций, что и шестилетние (или взрослые люди), но выражают они их совершенно иначе. Шестилетние дети в большей степени склонны реагировать вербально и обдуманно, не выражают свой гнев столь быстро, способны контролировать свое поведение. Автор говорит о том, что их способы совладания с собственными чувствами намного разнообразнее, чем у двухлетних: шестилетние дети могут выразить свой гнев, ударив ногой дверь или плюшевого мишку, а не брата, сестру или родителя. Они, как правило, уже умеют сдерживать свой гнев и внешне не проявлять его, могут развить особое упорство для отстаивания своих привилегий или особую фантазию для их сохранения в непредвиденных ситуациях [25, с.133].

Для детей раннего младшего возраста, как отмечают А. В. Запорожец (1966) и А. А. Люблинская (1971), характерны запаздывающие эмоциональные реакции на ситуацию, неумение понимать эмоциональные

состояния других Леонтьев (1975), а выражение эмоционального состояния (экспрессия) соответствует его реальному протеканию Якобсон (1961).

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

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

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

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

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

Дошкольное детство — период формирования глубины и устойчивости эмоций. Старшие дошкольники уже проявляют заботу о близких в большей степени, наблюдаются альтруистические поступки, направленные на

ограждение их от огорчения и беспокойства.

Одно из основных и главных направлений развития эмоций в дошкольном возрасте — увеличение их «разумности», связанное с умственным развитием человека. Ребенок продолжает познавать окружающий мир, расширяя его границы в своем сознании. Кроме того, он знакомится с тем, что его поступки имеют свои последствия, и в связи с этим начинает учиться разбираться в том, что приемлемо и неприемлемо во взаимодействии с людьми.

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

М. И. Лисина (1984) отмечает следующие ключевые моменты *эмоционального реагирования*:

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

Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные

реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции Л. И. Божович (1968); С. Г. Якобсон (1966). Вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: он может, как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает [25].

Д. И. Фельдштейн (1988) отмечает, что детей 10 – 12 лет отличает весьма своеобразное отношение к себе: около 34 % мальчиков и 26 % девочек относятся к себе полностью отрицательно. Остальные 70 % детей отмечают у себя и положительные черты, однако отрицательные черты все равно перевешивают. Таким образом, характеристикам детей этого возраста присущ отрицательный эмоциональный фон.

Для того, чтобы понять, что такое эмоции, нужно рассмотреть стадии эмоционального развития. Заслуживает внимания точка зрения Г. Дюпона (1997), высказанная в книге «Развитие детской эмоциональности», где он выделяет шесть стадий, или уровней.

*Первая стадия* эмоционального развития — эгоцентрично—внеличностная — характеризуется нерасчлененностью детских ощущений и связана прежде всего с телесными переживаниями напряжения и расслабления, субъективно оцениваемыми как удовольствие или неудобство и боль. Многие дети до 3 — 4 лет даже при хорошем речевом развитии не склонны давать субъективные оценки своим настроениям. Обычно они называют внешние причины дурного настроения: плохая погода, болезнь, отсутствие чего—то привлекательного.

*Вторая стадия* — личных отношений, — по Г. Дюпону, возникает тогда, когда по мере ослабления эгоцентризма начинается дифференцирование себя как причины своих настроений. В действиях ребенка, направленных на другого человека (привлечение внимания,

избегание), взрослые легко прочитывают базисные эмоции: радость, печаль, гнев, страх. До появления у ребенка активной речи эти чувства остаются привязанными к реальной ситуации — к присутствующему человеку, к вещи.

Появление способности к эмоциональной децентрации, по Г. Дюпону, знаменует новую — межличностную — стадию эмоционального развития. Это *третья стадия*, ведущим фактором которой является общение со сверстниками, появление сверстниковой субкультуры, значимой для ребенка и отличной от субкультуры главной референтной группы — семьи.

*Четвертая стадия* развития эмоций, по Г. Дюпону, начинается в отроческом возрасте и связана с новым фокусом интересов подростка. Поиск себя, своего отличия от других людей приводит к тому, что детские классификации людей по полу, возрасту, групповой принадлежности и любимым способам проведения досуга сменяются более психологичными, многофакторными классификациями, имеющими выраженную эмоциональную окраску: смелость, честность, преданность, доброта, дружелюбие, талантливость, независимость, оригинальность. Результаты этих стихийных психологических исследований себя и других людей, по мнению Г. Дюпона, систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях, поведенческих кодах.

*Пятая стадия* — автономии, — по Г. Дюпону, возникает в тех случаях, когда столкновение ценностей, вырабатываемых самим подростком, и ценностей его социального окружения приводит к появлению у подростка позиции человека, отвечающего за свою судьбу. Давление внешних обстоятельств такой человек осознает, но не реагирует на него ни негативно, ни адаптивно.

*Шестая* — высшая, интегративная — стадия эмоционального развития, по Г. Дюпону, отмечена блаженным чувством целостности, гармонии, сбалансированности ощущения мира. Это чувство переживается как нечто

более ценное, чем сама жизнь.

Периодизация В. В. Лебединского и О. С. Никольской (1990) в которой авторы выделяют четыре уровня развития эмоциональной регуляции поведения.

*Первый уровень*— решает задачи защиты организма от разрушающих воздействий внешней среды. Здесь осуществляется самая примитивная оценка самой возможности контакта с окружением, еще до непосредственного соприкосновения с ним. Эмоциональная ориентировка на этом уровне оценивает интенсивность воздействия и связана лишь с общим ощущением комфорта или дискомфорта, позволяющим адекватно «вписаться» в окружающую среду.

*Второй уровень*— аффективных стереотипов— способствует установлению стабильных взаимодействий со средой, позволяя оценивать не только интенсивность воздействий, но и их качество (качество сигналов из внешнего мира и из внутренней среды организма). Именно этот уровень ответственен за выработку аффективных стереотипов сенсорного контакта и способов удовлетворения соматических потребностей, когда избирательно оценивается качество сенсорных впечатлений, ярко окрашенных удовольствием или неудовольствием. Этот уровень уже не только обеспечивает общее равновесие, но избирательно усиливает стенические состояния и противодействует развитию астенических. Процесс аффективной ориентировки на этом уровне активно проецирует внутренние переживания вовне, что позволяет превращать исходно нейтральные внешние впечатления в качественно значимые для ребенка.

*Третий уровень*— аффективной экспансии— осуществляет активную адаптацию к нестабильной ситуации. Задача данного уровня— овладение меняющейся, динамичной средой. Этот уровень создает эмоциональный опыт успехов и поражений, вырабатывает основу притязаний субъекта, его эмоциональное самоощущение «могу» или «не могу». Происходит оценка

возможности преодоления неожиданных препятствий на пути к афферентной цели. Переживание успеха компенсирует страх перед препятствием, усиливает стенические эмоции, тем самым вносит значительный вклад в тоническую регуляцию психических процессов.

*Четвертый уровень*— эмоционального контроля— отвечает за организацию жизни и поведения субъекта в сообществе и осуществляет эмоциональную оценку реакций других людей, налаживание взаимоотношений с ними. Ориентация на переживание другого человека обеспечивает контроль сообщества над индивидуальной аффективной жизнью, приводя ее в соответствие с требованиями и нуждами окружающих, с нормами и правилами взаимодействия.

Выделенные уровни аффективной регуляции образуют в совокупности систему аффективной организации поведения и сознания, имеющую четкую иерархию. Переживание каждого уровня имеет свою модальность, структуру, динамику и культурные особенности развития.

С. Л. Рубинштейн (1946) выделяет три уровня в развитии эмоционального реагирования, появление которых в онтогенезе происходит постепенно по мере развития всех психических функций и структур.

В работе А. Д. Кошелевой (1985), В. И. Перегруда (1985), О. А. Шаграевой (1985) представлены уровни развития эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе: первый уровень- соматически обусловленного переживания, второй уровень- аффилиативно, эмпатийного переживания, третий- уровень инструментальных эмоций, четвертый- уровень собственно социальных эмоций [25,с.163].

Все вышеперечисленные подходы на первый взгляд могут показаться абсолютно различными по своему содержанию, но на самом деле в них есть и общие черты. Во всех подходах имеется понимание эмоционального реагирования как состояния, а не просто единичных изменений , и это имеет принципиальное значение, так как оно дает возможность точнее понять суть

эмоции, ее функциональное значение для организма, преодолеть односторонний подход к ней лишь как к переживанию своего отношения к кому-или чему-нибудь.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием**

Решение проблемы социальной адаптации учащихся с нарушением интеллектуального развития не может рассматриваться вне контекста проблемы регуляции их эмоционального реагирования, от состояния которого во многом будут зависеть успешность их обучения и воспитания в условиях специальных (коррекционных) школ VIII вида, межличностного взаимодействия с окружающими, способность активного участия в общественной жизни и трудовой деятельности. В трудах М. К. Бардышевской (2003, 2006), Л. С. Выготского (1983), Д. Н. Исаева (2003), Л. В. Занкова (1939), В. В. Лебединского (2003), В. И. Лубовского (2006), С. Я. Рубинштейн (1979) описываются чувства и эмоции умственно отсталых школьников.

Отечественными и зарубежными учеными В. К. Вилюнас (1984), А. В. Запорожец (1986), Е. П. Ильин (2001), А. Д. Кошелева (1985), А. Н. Леонтьев (1983), состояние эмоционального развития признается одним из центральных факторов адаптации и социализации детей. Возможности социальной адаптации учащихся с нарушением интеллектуального развития во многом определяется особенностями эмоциональной регуляции их поведения, а также уровнем информированности у них умений управления своим эмоциональным реагированием в различных ситуациях социального взаимодействия со взрослым и сверстниками [18, с.57].

У детей с нарушением интеллекта есть некое отставание в развитии эмоционального реагирования, узость диапазона переживаний, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе,

интенсивности и содержанию, ограниченность интерпретации чувственного материала приводят к неполноценному восприятию ими эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

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

На необходимость регулировать эмоциональное состояние детей указывал В. М. Бехтерев (1997) считая, что переживание положительных эмоциональных реакций способствует нормальному развитию ребёнка, в том числе и интеллектуальному. Основную задачу в воспитании эмоциональной сферы ребёнка с первых дней жизни В. М. Бехтерев (1909) видел во всевозможном привитии ему полезных бодрящих эмоций и в устранении эмоций угнетающих. Он отмечал, что: «бодрящая эмоция... имеет огромное значение для жизнедеятельности организма... Довольный и весёлый ребёнок... бодрее, сильнее и трудоспособнее, он обнаруживает больше интереса к играм и занятиям, нежели ребёнок вечно плачущий, недовольный и раздражительный».

Эмоции раскрываются как социальные отношения человека к

собственной деятельности, к удовлетворению высших потребностей. Между эмоциями и интеллектом человека складываются сложные взаимоотношения. Так, возникшее переживание может быть усилено или подавлено разумом, переведено в иную сферу, может стать источником деятельности или ее тормозом.

Незрелость личности умственно отсталого ребенка, обусловленная прежде всего спецификой развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его чувств.

Эмоции умственно отсталых детей недостаточно дифференцированы. Детям с умственной отсталостью чаще присущи крайние, полярные чувства: они либо радуются и всем довольны, либо огорчаются, плачут, сердятся. У них редко проявляются разнообразные оттенки эмоций, что так свойственно нормальным школьникам.

Присуща умственно отсталым и выраженная неадекватность эмоций. По своей динамике эмоции этих детей бывают непропорциональны воздействиям внешнего мира. Одни из них очень легко, поверхностно реагируют на объективно тяжелые жизненные ситуации. У них наблюдаются также и быстрые переходы от одного настроения к другому. Другие чрезмерно и долго переживают по всякому незначительному поводу. Таким образом, те и другие неадекватно реагируют на те или иные воздействия. Различия между этими группами обусловлены нарушениями нейродинамики. У детей первой группы преобладает процесс возбуждения. У детей второй группы преобладает процесс торможения.

Незрелость личности умственно отсталого ребенка проявляется также в большом влиянии на оценочные суждения эгоцентрических эмоций. Наиболее высоко ребенок оценивает то, что ему приятно.

Говоря о развитии эмоций умственно отсталых детей, Л. С. Выготский (1983) отмечал, что на начальных ступенях развития интеллекта обнаруживается более или менее непосредственная зависимость его от

аффекта. Но по мере развития личности ребенка эти отношения меняются. С. Я. Рубинштейн (1979) пишет: «Переход ребенка от низших форм эмоциональной жизни к высшим, иначе говоря, развитие высших чувств непосредственно связано с изменением отношений между аффектом и интеллектом».

Умственно отсталые не корректируют с помощью интеллекта свои эмоции соответственно конкретной ситуации. Это выражается, например, в том, что они не могут побороть чувство обиды на кого—либо даже тогда, когда понимают, что обидеть их не хотели.

Слабость интеллектуальной регуляции эмоций приводит к тому, что у учащихся вспомогательной школы с трудом и в гораздо более позднем возрасте формируются высшие духовные чувства: чувство долга, чести, ответственности, коллективизма и др. Их нравственные чувства отличаются малой степенью осознанности, часто существуют на уровне знания. Однако систематическая и целенаправленная работа по коррекции интеллектуальной деятельности, эмоциональных проявлений, волевой регуляции и развитию личностных качеств способствует формированию у умственно отсталых учащихся высших чувств.

Интересные сведения о воспитании детей с нарушением интеллекта и, о влиянии на данный процесс состояния их эмоциональной сферы; о необходимости укреплять волю и развивать чувства таких детей встречаются в трудах Й. Т. Вайзе (1803) , Ж. Демора (1904), Б. Меннеля (1911), Д. Эскироля (1823) и др.

Р. Заззо (1937), Р. Перрон (1752) и И. Стамбак (1963) подчёркивали важность эмоционального развития для социально—трудовой адаптации умственно отсталых, утверждая, что личность таких детей, а также их эмоциональные качества более сохранны, по сравнению с интеллектуальной несостоятельностью.

Авторы также указывают, что социальная адаптация умственно

отсталых зависит не столько от уровня интеллектуального развития, сколько от степени сохранности их эмоционально—волевой сферы и психомоторики [23].

К подобному выводу приходит и Л. Вижье (1968), утверждая, что при одинаковой степени умственной отсталости и школьной подготовки выпускники специальных учреждений по—разному адаптируются в обществе. Причиной таких различий, по мнению Л. Вижье, являются специфические особенности в эмоционально—волевых и личностных качествах данной категории детей, которые являются определяющим фактором успешности их дальнейшей социально—трудовой адаптации.

В работе О. Шпек (2003) «Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание» указывается, что общие положения о развитии личности можно отнести и к умственно отсталым детям, однако следует обращать внимание на имеющиеся у них специфические отклонения, осложнения и особенности. По его мнению, значительная часть эмоциональных расстройств у умственно отсталых детей связана с неправильным их воспитанием: «им сочувствуют, но мало поощряют».

Известно, что среди учащихся вспомогательных школ имеются дети, страдающие различными текущими заболеваниями, а также практически здоровые дети с астеническими состояниями, психопатоподобным поведением, грубым недоразвитием личности, различными нарушениями нейродинамики. У таких учащихся могут наблюдаться болезненные проявления эмоций, состояния раздражительной слабости, резкие вспышки раздражения, склонность к аффектам поэтому очень важно научить детей регулировать свои эмоции.

О необходимости регулировать развитие эмоционально—чувствительной сферы детей писал Л. С. Выготский (1983): «Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны психического развития, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же

мере, как ум и воля. Эмоциональные реакции оказывают существенное влияние на все формы нашего поведения и моменты воспитательного процесса. Что касается воспитания эмоций в собственном смысле этого слова, то насущной педагогической задачей является овладение эмоциями, т.е. такое включение их в общую сеть поведения, когда бы они тесно связывались со всеми другими сторонами психики» [26, с. 276].

На важность эмоциональной регуляции в развитии ребенка указывал и С. Л. Рубинштейн (1989) : «Развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом, эмоции не развиваются сами по себе, поэтому основная задача заключается в том, чтобы надлежащим образом их направлять и регулировать через деятельность, в которой они проявляются и формируются».

Основываясь на положениях о единстве закономерностей Л. С. Выготского (1956) психического развития в норме при умственной отсталости, наряду с особенностями, присущими нормально развивающимся сверстниками, школьники с нарушением интеллектуального развития имеют специфические и характерные только для них проявления эмоционального реагирования. Они сопровождаются отсутствием адекватности, точности, предметности, полным и частичным непониманием причин своего эмоционального переживания, несоответствием эмоционального реагирования внешним воздействием по силе, интенсивности и продолжительности.

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

В работах Л. В. Занкова (1935) обобщены все данные об эмоциональном развитии при умственной отсталости, которыми в то время

располагали специальная педагогика и психология, а также подчеркивая роль внешних условий в формировании эмоционального облика умственно отсталого ребенка. В исследованиях, проведенных под его руководством, даже у детей с умеренной степенью умственной отсталости путем воспитания привычек и навыков поведения удаваясь в значительной степени снизить импульсивность проявлений злобы и обиды.

Патологические проявления негативных эмоций преодолевались через осмысление поступков, через развитие старательности, организованности, ответственности. Кроме того было выявлено, что с возрастом эмоционально—волевые проявления у детей с легкой степенью умственной отсталости становятся более осознанными. Это свидетельствует о выработке у них личностных черт, способствующих социальной адаптации.

Изучению проблемы эмоционального реагирования умственно отсталых учащихся уделила внимание С. Я. Рубинштейн (1979). По ее мнению личность умственно отсталого ребенка, так же как и его сверстника с нормальным развитием формируется под влиянием тех общественных отношений и той общественной среды, в которой развивается ребенок. Высшие чувства не только могут, но должны быть воспитаны у таких детей.

Однако для этого должна быть проведена специальная работа. Правильное воспитание и обучение подростков с нарушением интеллектуального развития в благоприятных условиях дает возможность не только формировать правильное мировоззрение, и сделать его более устойчивым.

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37, с. 34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [20] происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность»

обучающихся. Соответственно, остро встает вопрос нового подхода через компетентностный подход в образовании.

Внедрение компетентностного подхода решит ряд задач по формированию компетенций эмоциональной регуляции подростков с НИР.

Необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, обусловлена общеевропейской, да и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, и в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы образования».

Во-вторых, необходимость включения компетентностного подхода в систему образования, его соответствующее этому преобразование определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы, как «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества» [23, с. 220].

Как отмечается в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», «... в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [33].

В-третьих, необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается предписаниями. Так, если ранее возникающие и провозглашаемые теоретически обосновывающиеся, практически внедряемые подходы (например, программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и др. подходы) рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации), и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и

компетентностного подхода.

Так, в Концепции, например, применительно к общему образованию отмечается, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные *ключевые компетенции*» [20, с. 10].

И еще один довод можно привести в пользу внедрения компетентностного подхода — это использование термина, понятийное содержание которого может быть достаточно широким, и более того, оно может быть произвольно задано. Как отмечают В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, «компетенция» используется вместо знаний, умения, владения и т.д. [24].

При этом, как замечено в обобщающем докладе В. Хутмахера (WaloHutmacher) на симпозиуме в Берне в 1996 году «Ключевые компетенции для Европы» (KeyCompetenciesforEurope), — «... само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено» [46]. В таком случае толкование компетенции/компетентности и их соотношения может быть операционально и сущностно достаточно емким. Именно эта емкость понятия «компетентность» подчеркивается и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37].

Заключая мысль, сделаем вывод: в силу того, что «... предлагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей (а это — практически все развитые страны)» [37, с. 15], необходимость его освоения российской образовательной системой очевидна.

#### **Выводы по первой главе:**

1. Эмоциональное реагирование оказывает непосредственное влияние на всю психическую активность ребёнка и важнейшие системы жизнедеятельности организма, напрямую воздействуя на процессы его социализации и адаптации в окружающей действительности. В соответствии с этим, изучение процессов управления эмоциональным реагированием школьников с психическим недоразвитием и формирование у них эмоциональной компетентности приобретает большой теоретический и практический интерес.

2. Эмоциональная компетентность представляет собой группу социально значимых способностей управления эмоциональным реагированием, необходимых для эффективного межличностного взаимодействия, успешной социальной адаптации и социализации в обществе. Включает эмоциональные способности понимания, дифференциации, вербализации и конструктивного экспрессивного выражения эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

3. . Подростковый возраст сенситивен для социального и эмоционального развития. В этом возрасте одним из центральных моментов развития является формирующееся чувство «взрослости», оно оставляет основу формирования самоконтроля, социальных интересов, эмоциональной ответственности — важнейших характеристик личности, отличающей эмоционально зрелую личность.

4. Анализ литературы показал, что подросткам с психическим недоразвитием свойственны стойкие трудности в распознавании, идентификации и понимании эмоций. Данный контингент учащихся испытывает сложности в прогнозировании своих поступков, и поступков других людей, не предвидят последствий, что в свою очередь, мешает общению и успешной социализации и адаптации к динамично меняющимся условиям социума.

5. У подростков с психическим недоразвитием имеется отставание в развитии эмоционального реагирования, узость диапазона переживаний,

частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию. Ограниченность интерпретации чувственного материала приводят к неполноценному восприятию ими эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

6. Формирование эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием является одним из необходимых условий их успешного обучения и воспитания в условиях образовательных учреждений, конструктивного взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, а так же эффективной социализации и интеграции данного контингента школьников в современном обществе.

7. Анализ современного состояния изучения проблемы исследования показал ее недостаточную разработанность в теории и практике психологии и педагогики детей с отклонениями в развитии. Несмотря на большой вклад отечественных и зарубежных авторов в изучении эмоциональной сферы школьников с психическим недоразвитием, многие вопросы, раскрывающие особенности эмоциональной компетентности изучаемой группы школьников остаются практически неизученными и требуют последующей разработки.

## Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

### 2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель констатирующего эксперимента заключалась в изучении особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием.

Экспериментальной базой для реализации исследования послужило: Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская общеобразовательная школа № 5». В эксперименте участвовало 20 учащихся 5—х классов. Среди испытуемых, принимавших участие в исследовании 17 мальчиков и 3 девочки, а также 2 педагога школы.

В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (11 — 12 лет);
2. Обучение в одной параллели (5 «а», 5 «б» классы);
3. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 и психологическое заключение «Лёгкая степень умственной отсталости»).

Экспериментальное изучение особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Диагностический;
3. Аналитический;
4. Формирующий и контрольный.

*На подготовительном этапе* осуществлялся анализ психолого-

педагогической документации: личных дел медицинских карт, историй развития, психологических характеристик, заключений и протоколов обследований на каждого учащегося, принимавшего участие в обследовании. Кроме того, нами было проведено наблюдение за испытуемыми на уроках, а также на внеклассных занятиях, с помощью которого удалось получить дополнительную информацию о детях, в частности: об их индивидуальных возможностях и способностях, эмоциональных состояниях учащихся.

На данном этапе нами использовалась «Анкета для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида», по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития Н. Ю. Верхотуровой (2009). Данная анкета, позволила опросить учителей и психолога с целью выявления особенностей эмоционального реагирования у учащихся, а также получить некоторые сведения о их доминирующих эмоциональных реакциях в поведении.

*На диагностическом этапе* с целью исследования особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в адаптации Л. А. Ясюковой (2002).

2. «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001);

3. Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987).

4. Методика «Изучение понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций» Г. А. Урунтаевой., Ю. А. Афонькиной (1995) в адаптации Н. Ю. Верхотуровой (2009).

**Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в для изучения эмоциональных реакций учащихся в адаптации**  
**Л. А. Ясюковой (2002)**

Целевым назначением данной методики является изучение особенностей типа и направленности эмоциональных реакций. Кроме того, данная позволяет выявить особенности поведения подростков в ситуациях фрустрации, раскрыть индивидуальные способы преодоления препятствий и эмоционального отношения к ним со стороны окружающих, определить характер их вербального реагирования на трудности, оценить действия субъекта по параметру конструктивности.

Стимульный материал включает в себя набор карточек, на которых изображены люди, взаимодействующие друг с другом. На каждом рисунке слева персонаж представлен во время произнесения слов, описывающих фрустрации другого индивида или его собственную. Испытуемому предлагается посмотреть на рисунки и представить себе, что может ответить ему другой человек. Ответы детей фиксируются в протоколы.

Каждый из полученных ответов оценивается по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

По направленности реакции подразделяются на:

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

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

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

По типу реакции подразделяются на:

а) с фиксацией на препятствии (O—D)-препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Доминирование данного типа реакции обозначается E', I', M';

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

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

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

Полученные результаты фиксируются в протоколы, проводится качественная количественная обработка результатов данного исследования.

**«Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой,  
О. И. Муляра (2001)**

Целевой направленностью методики является изучение эмоционально-личностных тенденций поведенческого реагирования испытуемых на основании индивидуального восприятия стимульного материала с изображением кистей рук.

Тест руки Э. Вагнера предназначен для диагностики агрессивности. Испытуемому предлагалось рассмотреть 9 картинок по очереди и ответить на вопрос: «Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? На что способен человек с такой рукой? Назовите все варианты».

При обработке полученных результатов каждый ответ испытуемого относят к одной из 14 категорий.

1. *Агрессия (Agg)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как угрожающая, наносящая повреждения.
2. *Директивность (Dir)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как доминирующая, руководящая.
3. *Аффектация (Aff)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как выражающая привязанность, любовь.
4. *Коммуникация (Com)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука общается или пытается общаться с кем—то.
5. *Зависимость (Dep)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука воспринимается как ищущая помощи или поддержки у других людей.
6. *Страх (F)*. Эта категория включает ответы, отражающие страх перед ответным ударом, агрессией со стороны других людей.
7. *Эксгибиционизм (Ex)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука принимает участие в деятельности, связанной с развлечениями, самовыражением.
8. *Калечность (Crip)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как больная, искалеченная.
9. *Описание (Des)*. Эта категория включает ответы, являющиеся физическим описанием руки.
10. *Напряжение (Ten)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука затрачивает определенную энергию, но практически ничего не достигает.

11. *Активные безличные ответы (Act)*. Эта категория включает ответы, в которых рука совершает какое—либо действие, выполнение которого не требует присутствия другого лица

12. *Пассивные безличные ответы (Pas)*. Эта категория включает ответы, в которых рука совершает пассивные действия, не требующие присутствия другого лица.

13. *Галлюцинации (Bas)*. К этой категории относятся ответы невероятного, необычного.

14. *Отказ от ответа (Fall)*. Человек не может дать ответ на карточку. После категоризации подсчитывается число высказываний в каждой категории. Затем подсчитывается процент ответов каждой категории по отношению к общему количеству ответов.

*Склонность к открытому агрессивному поведению* определяется по формуле:  $I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep)$ .

*Степень личностной дезадаптации* отражается формулой:  $MAL. = Ten + Crp + F$ .

*Тенденция к уходу от реальности* отражается формулой:  $WITH = Des + Bas + Fall$ .

*Наличие психопатологии* рассчитывается по формуле:  $PATH = MAL + 2 WITH$ .

Данная методика позволяет качественно оценивать склонность подростков с психическим недоразвитием к открытому агрессивному поведению, коэффициент агрессивности и коммуникативности, и уровень психологической активности данного контингента учащихся.

**Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987)**

Направленность методики заключается в изучении особенностей эмоционально-личностной сферы, выявлении доминирующих эмоциональных реакций и стереотипов поведения, проявляющиеся в межличностном взаимодействии. Оценка результатов выполнения заданий осуществлялась по итогам выполнения трех субтестов: изображения дома, дерева, человека, рисунок отражает те черты объектов, которые в той или иной мере значимы для испытуемого.

Выполнение тестирования по данной методике состояло из двух частей: процесса рисования и беседы после него. В процессе обследования фиксировались все спонтанные высказывания, жесты, мимика и другие невербальные проявления учащихся.

Испытуемым предлагалось нарисовать дом, дерево и человека. По завершению рисования учащиеся должны были ответить на ряд вопросов.

Р. Ф. Беляускайте (1987) предложила оригинальную систему интерпретации результатов проективной методики «Дом – Дерево – Человек», позволяющую помимо качественного анализа провести количественную обработку данных.

Качественный анализ рисунков осуществлялся с учётом их формальных и содержательных аспектов. Информативными формальными признаками рисунка в нашем исследовании считались:

- расположение рисунка на листе бумаги;
- пропорции отдельных частей рисунка;
- его величина;
- стиль раскрашивания;
- сила нажима карандаша;
- стирание рисунка или его отдельных частей;
- выделение отдельных деталей.

Для анализа рисунков по методике «Дом–Дерево–Человек» использовались три аспекта оценки: детали рисунков, их пропорции и

перспектива. Количественная оценка осуществлялась в соответствии с общепринятыми качественными показателями, сгруппированными в следующие симптомокомплексы, по которым осуществлялся дальнейший анализ рисунков: «Незащищенность», «Тревожность», «Агрессивность» «Замкнутость», «Враждебность», «Конфликт», «Трудности в общении».

Каждый показатель оценивался в баллах. Если показатель отсутствовал, ставится 0 баллов; присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. Так, наличие облаков на одном рисунке оценивается в 1 балл, на двух – в 2 балла, на всех трех – в 3 балла (симптомокомплекс «тревожность»).

При наличии большинства признаков ставится 1 балл или 2 балла в зависимости от значимости данного признака в интерпретации отдельного рисунка или всей целостности рисунков теста. Например, отсутствие основных деталей (глаза, нос, рот) – 2 балла (симптомокомплекс «трудности в общении»), факт изображения человека в профиль в том же симптомокомплексе – 1 балл.

Выраженность симптомокомплекса показывает сумма баллов всех показателей данного симптомокомплекса. Для количественной оценки результатов теста «ДДЧ» нами была использована, предложенная автором таблица с балльными значениями[15].

**Методика «Изучения понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций» Г. А. Урунтаевой., Ю. А. Афонькиной. (1995) в адаптации Н. Ю. Верхотуровой (2009)**

С целью изучения и оценки понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися с психическим недоразвитием нами была использована Методика «Изучения понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций» Г. А.

Урунтаевой., Ю. А. Афонькиной. (1995) в адаптации Н. Ю. Верхотуровой (2009).

Экспериментальная работа с использованием методики Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, осуществлялась в двух направлениях: изучение и оценка понимания эмоциональных реакций, изображённых на картинке и их вербализация.

В каждом из рассматриваемых направлений испытуемым предлагались наборы картинок с изображением детей, сказочных персонажей, а также слайды, на которых были ярко выражены эмоциональные реакции: «радость», «грусть», «гордость», «обида», «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «интерес», «юмор», «вина», «стыд», «зависть».

Исследование проводилось индивидуально с каждым подростком. Экспериментальная работа по первому направлению изучение и оценка понимания эмоциональных реакций, изображённых на картинке осуществлялась в два этапа. В первой серии заданий мы определяли актуальный уровень развития подростков с психическим недоразвитием; во второй серии — их потенциальные возможности — уровень ближайшего развития.

Для изучения и оценки понимания эмоциональных реакций, изображённых на картинке, (актуальный уровень развития) испытуемым предлагался лист со слайдами с графическим изображением на стилизованном лице эмоциональных реакций: «радость», «грусть», «гордость», «обида», «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «интерес», «юмор», «вина», «стыд», «зависть».

Предъявление листа со слайдами сопровождалось вопросами экспериментатора: «Найди и покажи из предложенных картинок эмоциональную реакцию «радость», «страх», «гнев», «тревога», «обида», «агрессия» и др. Ответы детей записывались в протоколы.

На втором этапе выполнения заданий (изучение уровня доступности понимания изображённых эмоциональных реакций), подросткам с психическим недоразвитием предъявлялись серии сюжетных картинок с изображением детей и сказочных персонажей со скрытыми подсказками. В сюжетных картинках отображались события и их результат — эмоциональная реакция персонажа.

Показ сюжетных картинок сопровождался беседой экспериментатора с подростком, которая включала в себя выяснение признаков, на которые опираются испытуемые при определении эмоциональной реакции. В результате беседы экспериментатор определял, насколько правильно школьники с психическим недоразвитием понимали смысл изображённых на картинках событий, и насколько точно соотносили контекст ситуации с эмоциональной реакцией персонажа. Наводящие вопросы позволяли выяснить не только уровень потенциальных возможностей подростков с психическим недоразвитием, но и понять причины затруднений.

В беседе мы побуждали учащихся отвечать, как можно более полно и развёрнуто. В этой связи возрастала потребность в использовании косвенных и проективных вопросов. Поэтому помимо целевых вопросов нами использовались вопросы, поддерживающие беседу в открытой и проективной форме. Беседа со школьниками выстраивалась через проекцию со сказочными персонажами. Применяя проективные вопросы, мы исходили из предположения, что в ответе на такой вопрос испытуемые, идентифицируют себя с гипотетическим персонажем и более открыто выражают свои собственные переживания.

Использование данных приёмов способствовало большему раскрытию школьников с психическим недоразвитием, поддерживало их мотивацию на диагностирование до конца выполнения задания. Доступность и простота формулировки вопросов беседы, а также замаскированность целей обследования не вызывали защитных реакций учащихся и способствовали

объективному получению сведений об испытуемых.

Объяснения учащихся анализировались по схеме с определением того, что они понимают под той или иной эмоциональной реакцией, и насколько правильно соотносят причинно-следственные связи и зависимости между эмоциональными реакциями и внешними условиями. По завершению работы экспериментатор делал вывод о том, какие эмоциональные реакции учащиеся адекватно воспринимают, понимают; лучше осознают причины их возникновения.

Следующим направлением в экспериментальном исследовании было изучение и оценка понимания и вербализации эмоциональных реакций школьников с психическим недоразвитием. Исследование осуществлялось индивидуально с каждым ребёнком и состояло двух этапов. На первом этапе выполнения задания учащимся предлагались слайды с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоциональных реакций: «радость», «грусть», «гордость», «обида», «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «интерес», «юмор», «вина», «стыд», «зависть». Слайды предъявлялись поочерёдно с вопросом: «Назови, какая эмоциональная реакция изображена на лице этого (этой) мальчика (девочки)?» Ответы детей записывались в протоколы.

На втором этапе выполнения задания учащимся с психическим недоразвитием предлагались две группы картинок. В первой группе присутствовали серии сюжетных картинок с изображением эмоциональных реакций у детей и сказочных персонажей со скрытыми подсказками в виде последовательности событий.

Во второй группе — слайды с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоциональных реакций: «радость», «грусть», «гордость», «обида», «гнев», «агрессия», «тревога», «страх», «волнение», «удивление», «интерес», «юмор», «вина», «стыд», «зависть». Испытуемым предлагалось подобрать к сериям сюжетных картинок соответствующий

слайд с графическим изображением эмоциональной реакции и назвать эту эмоциональную реакцию.

Полученные ответы фиксировались в протоколы, с последующим анализом и оценкой понимания и вербализации учащимися отобранных для исследования эмоциональных реакций.

*На аналитическом этапе*, экспериментального исследования нами были проанализированы данные, полученные на предыдущих этапах исследования и выделены особенности эмоционального реагирования подростков с психическим недоразвитием.

*На этапе разработки психокоррекционной программы*, мы использовали данные, полученные в ходе психодиагностических испытаний, которые позволили определить направления психологической работы по коррекции эмоционального реагирования и развитию компетенций эмоциональной регуляции подростков с психическим недоразвитием.

## **2.2. Особенности эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием**

С целью изучения особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием нами на подготовительном этапе исследования были проанализированы личные дела, психологические заключения на каждого учащегося.

По результатам анализа личных дел, нами было отмечено у 65% испытуемых неблагоприятная социальная ситуация в семье, нарушение детско-родительских отношений (неполные семьи; алкоголизм и безработица родителей; жестокость в обращении с ребенком) 20 % подростков являются социальными сиротами.

Результаты наблюдения за учащимися показали: в межличностном общении подростков друг с другом замечены трудности, часто между

учащимися возникают ссоры и конфликтные ситуации. Правила поведения в школе соблюдают не всегда. Многие подростки смеются над недостатками сверстников. Насмешки по поводу интеллектуальной недостаточности вызывают у них бурные аффективные вспышки с агрессией, драками, стремлением к самоутверждению и доказательству своего физического превосходства.

В поведении испытуемых преобладали оскорбления (68,3 %), обзывания (58%), жалобы (41,5%). Проявления физической агрессии отражались в нанесении ударов по вещам, принадлежавшим другим детям (46,3%), физических угрозах и расправах (56,2%), а также замахиванием кулаками друг на друга (47,3%). Так же на переменах можно было наблюдать, как дети толкаются (68%) и дерутся (54%).

На занятиях отвлекаются, в связи, с чем переспрашивают учителя. У учащихся снижена работоспособность, истощаемость наступает постепенно, утомление проявляется к середине урока. Большинство школьников могут контролировать свое поведение, однако отмечается наличие импульсивных реакций поведения, что обусловлено, как правило, органическими нарушениями, имеющимися у данного контингента учащихся.

В ходе анкетирования учителей по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития Н. Ю. Верхотуровой (2009), отметили, что подростки, не всегда дифференцируют эмоциональные реакции, адекватно их проявляют и контролируют в ситуациях взаимодействия со сверстниками и учителями.

У большинства учащихся во время урока отмечается нестойкий, нестабильный интерес и повышенная отвлекаемость.

Многим испытуемым, принимавшим участие в исследовании, свойственна раздражительность и неуравновешенность в сочетании с неадекватной самооценкой. Также у подростков имеет место ряд трудностей в общении со сверстниками и взрослыми.

Отразим результаты исследования эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием в таблице 1. При анализе ответов данного контингента учащихся отмечались трудности в понимании некоторых фундаментальных эмоций, дифференциации их между собой, а также подростки затруднялись привести примеры ситуаций, в которых возникают те или иные эмоции.

Из таблицы 1 видно, что преобладающим эмоциональным состоянием учащихся подросткового возраста 5 «а» класса является «спокойное» и наблюдается у 4 испытуемых (40%), следующее по степени выраженности – «агрессивное» и наблюдается у 2 (20%) и «радостное» у 2 (20%) подростков.

Также, удалось увидеть, что уровень адекватности эмоциональных состояний по параметру «интенсивность» у данного контингента подростков различен. Об этом свидетельствуют следующие данные, так 3 учащихся (30%) имеют низкий уровень, что может свидетельствовать о неадекватном эмоциональном реагировании подростков на значимую для них ситуацию, 4 испытуемых (40%) имеют средний уровень, а 3 учащихся (30%) высокий. При дальнейшем анализе, мы увидели, что 2 учащихся (20%) имеют низкий уровень умения контролировать свои эмоциональные реакции.

**Таблица 1.** *Результаты анкетирования педагогов по изучению эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием (5 «а» класс)*

Параметр	Состояние/ уровень	Показатели	
		Абс.	%
<b>Преобладание эмоциональных реакций</b>	Радостное	2	20
	Спокойное	4	40
	Агрессивно е	2	20
	Вспыльчив	1	10

	ое		
	Тревожное	1	10
<b>Уровень осознания переживаемых эмоциональных реакций</b>	Высокий	5	50
	Средний	4	40
	Низкий	1	10
<b>Уровень соотнесения эмоциональных реакций по внешним экспрессивным признакам</b>	Высокий	6	60
	Средний	3	30
	Низкий	1	10
<b>Адекватность эмоциональных состояний по интенсивности</b>	Высокий	3	30
	Средний	4	40
	Низкий	3	30
<b>Умение контролировать свои эмоциональные реакции</b>	Высокий	5	50
	Средний	3	30
	Низкий	2	20

Из таблицы 2 видно, что преобладающим эмоциональным состоянием учащихся подросткового возраста 5 «б» класса является «агрессивное» и наблюдается у 3 испытуемых (30%), следующее по степени выраженности – «вспыльчивое» и наблюдается у 3 (30%) и «спокойное» у 2 (20%) подростков.

**Таблица 2. Результаты анкетирования педагогов по изучению эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием (5 «б» класс)**

<b>Параметр</b>	<b>Состояние/ уровень</b>	<b>Показатели</b>	
		<b>Абс.</b>	<b>%</b>
<b>Преобладание</b>	Радостное	1	10
	Спокойное	2	20

<b>эмоциональных реакций</b>	Агрессивно е	3	30
	Вспыльчиво е	3	30
	Тревожное	1	10
<b>Уровень осознания переживаемых эмоциональных реакций</b>	Высокий	5	50
	Средний	3	30
	Низкий	2	20
<b>Уровень соотнесения эмоциональных реакций по внешним экспрессивным признакам</b>	Высокий	6	60
	Средний	2	20
	Низкий	2	20
<b>Адекватность эмоциональных состояний по интенсивности</b>	Высокий	2	20
	Средний	4	40
	Низкий	4	40
<b>Умение контролировать свои эмоциональные реакции</b>	Высокий	2	20
	Средний	4	40
	Низкий	4	40

Также, удалось увидеть, что уровень адекватности эмоциональных состояний по параметру «интенсивность» у данного контингента подростков различен. Об этом свидетельствуют следующие данные, так 4 учащихся (40%) имеют низкий уровень, что может свидетельствовать о неадекватном эмоциональном реагировании подростков на значимую для них ситуацию, 4 испытуемых (40%) имеют средний уровень, а 2 учащихся (20%) высокий. При дальнейшем анализе, мы увидели, что 4 учащихся (40%) имеют низкий уровень умения контролировать свои эмоциональные реакции.

Сравнивая полученные результаты 5 «а» и 5 «б» классов можно сделать вывод о том, что в 5 «б» преобладает «агрессивное» поведение, а в 5 «а»

«спокойное», также в 5 «б» преобладает низкий уровень контроля над своими эмоциями, соответственно у этих подростков могут возникать проблемы в умении управлять собой вопреки желаниям, соблазнам и страхам, а в 5 «а», 5 учеников из 10 могут регулировать свои эмоциональные реакции.

Кроме этого, результаты исследования свидетельствуют о недифференцированном и неточном понимании подростками 5-х классов собственных эмоций, а так же эмоций других людей.

**Использование методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в адаптации Л. А. Ясюковой (2002) для изучения направленности и типа эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием**

Анализ результатов показал доминирование экстрапунитивных реакций, интрапунитивные и импунитивные выражены в меньшей степени. Среди интрапунитивных и импунитивных чаще предпочтение отдаётся импунитивным реакциям.

Все данные в таблице приведены в процентах от общего числа ответов испытуемых.

Опираясь на результаты исследования, представленных в таблице 3, можно сделать вывод о том, что у всех испытуемых преобладающим направлением реакций является экстрапунитивные (Е) (43,7% и 39,6%), где агрессия направлена вовне. Число экстрапунитивных реакций абсолютно доминирует как по выборке в целом, так и по каждому испытуемому.

**Таблица 3. Результаты экспериментального изучения направленности и типа эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием по методике «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга (1945)**

Испытуемые / Результаты исследования	Направление реакции			Тип реакции			Коэффициент групповой комфортности и
	Е	І	М	О- D	Е-D	N-P	GCR
<b>5 «а» класс (n=10)</b>	43,7	27	29,1	43,7	29	29	7,9
<b>5 «б» класс (n =10)</b>	39,6	25	35,4	41,6	27	31,2	9

Импунитивных (М) реакций в ответах учащихся 5 «б» класса (35,4%) оказалось несколько больше, чем интрапунитивных (25%). В ответах школьников содержатся обвинения и упрёки, так же имеется тенденция отрицать свою вину и обвинять другого в происходящих событиях.

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

Следующий критерий оценки направленности полученных ответов учащихся подросткового возраста с нарушением интеллекта — тип реакции.

Абсолютно доминирующим типом ответной реакции на фрустрацию в группах испытуемых обеих групп являются реакции с фиксацией на препятствии (О—D). Их число составило 43,7% среди учащихся 5 «а» класса и 41,6% в группе учащихся 5 «б» класса. Реакции такого типа встречаются значительно чаще. Возможно данная тенденция самозащиты означает, что любая фрустрирующая ситуация воспринимается и расценивается не как объективная трудность, а как личная угроза.

Вместе с тем видно, что числовые значения количества реакций (N—P) (29% и 31,5%), направленных на удовлетворение потребностей, ниже, чем реакции с фиксацией на препятствии (О—D).

Данные результаты являются показателем сниженной способности разрешить фрустрирующую ситуацию. Совершенно очевидно, что испытуемые обеих возрастных групп обладают низкой способностью по выходу из конфликтных и фрустрирующих ситуаций.

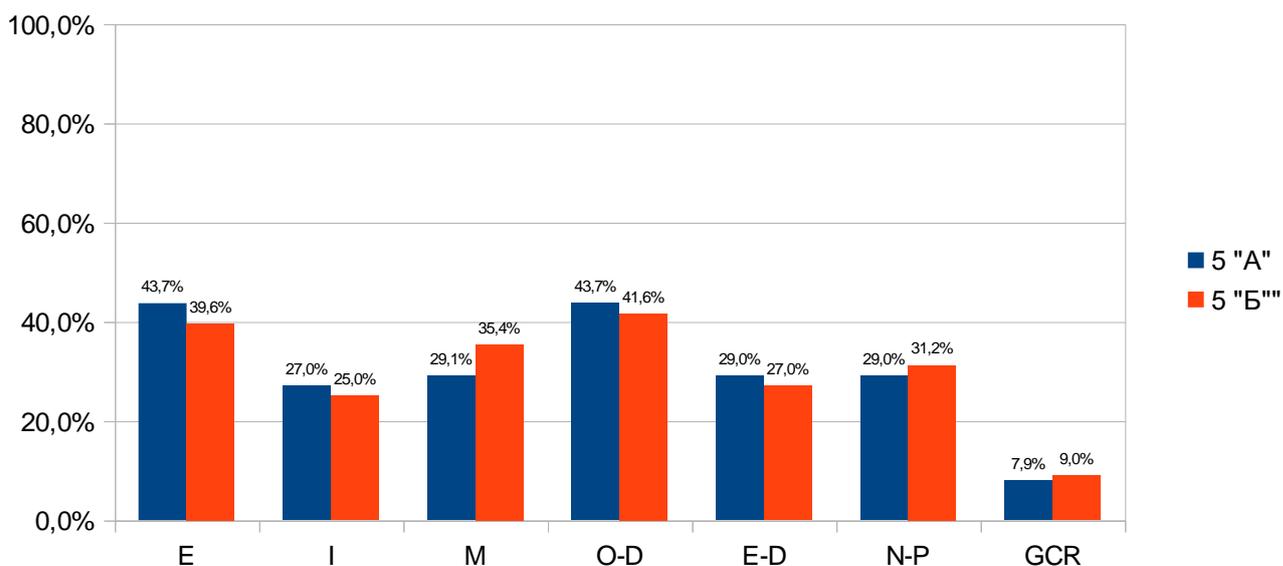
Следующим по частоте доминирования эмоциональных реакций являются эгозащитные реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей (N—P). Их число составило (29% и 31,5%).

Таким образом, можно предположить, что сочетание преобладания внешнеобвиняющих самозащитных реакций и незначительное число самообвиняющих ответов в общении со сверстниками определяет высокоагрессивную позицию по отношению к равным себе по социальному статусу.

В общении со взрослыми подростки реже стремятся возложить вину на взрослого, чаще просят извинения, признают свою вину, обещают исправиться.

Повышенное процентное соотношение реакций (E—D) (29% и 27%) может означать слабую, уязвимую личность учащихся подросткового возраста с психическим недоразвитием. Это может объясняться тем, что для данного контингента школьников характерны интенсивные эмоциональные реакции в том случае, когда стимул оценивается как опасный для их физического благополучия. Но такие эмоции никак не связаны с восприятием переживаний другого человека (по крайней мере, до тех пор, пока он не представляет физической или иной опасности).

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения направленности и типа эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945)**

Таким образом, в обеих группах учащихся подросткового возраста с психическим недоразвитием по направлению реакций доминируют экстрапунитивные реакции. Интрапунитивные и импунитивные эмоциональные реакции выражены в меньшей степени. Среди интрапунитивных и импунитивных чаще в ответах учащихся встречаются импунитивные реакции.

По типу реакции примерно равно выраженными оказываются реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей и на препятствии. Для преобладающего большинства всех испытуемых (67%), принимавших участие в исследовании характерен одинаковый способ поведения в различных ситуациях, без дифференциации причины их возникновения, а также обстоятельств, в которых происходит то или иное событие.

Уровню социальной адаптации (GCR) соответствует очень низкий показатель, в среднем это 7,9 % в третьем и 9 % в четвертом классе. Опираясь на полученные результаты можно предположить, что большинство испытуемых, (имеющих низкий процент GCR), часто конфликтуют с окружающими, поскольку недостаточно адаптированы к социальному окружению.

Следовательно, мы можем констатировать, что у всех учащихся подросткового возраста психическим недоразвитием отмечается недостаточность развития социальных мотивов, наблюдается их малая подверженность социальным оценкам и влиянию социально одобряемых образцов поведения. Необходимо отметить, что в соответствии с данными результатами можно утверждать о том, что с возрастом данный коэффициент увеличивается, что является показателем постепенной адаптации изучаемого контингента учащихся.

Недостаточная сформированность аффилиативных потребностей и социальной чувствительности у данного контингента школьников, их малая заинтересованность в том, как их поведение будет оценено другими людьми, определяет фиксированность их устремлений на достижение узко личностных целей, не учитывающих цели и стремления других. Всё это способствует созданию условий для возникновения частых конфликтов в межличностном взаимодействии.

Проанализируем результаты методики **«Hand – тест» Э. Вагнера, в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001)**. У всех испытуемых были выделены преобладающие показатели: «коммуникация», «экспрессионизм», «активные безличные ответы», «отказ от ответа», «агрессия». Процентное распределение показателей среди подростков отражено в таблице 4.

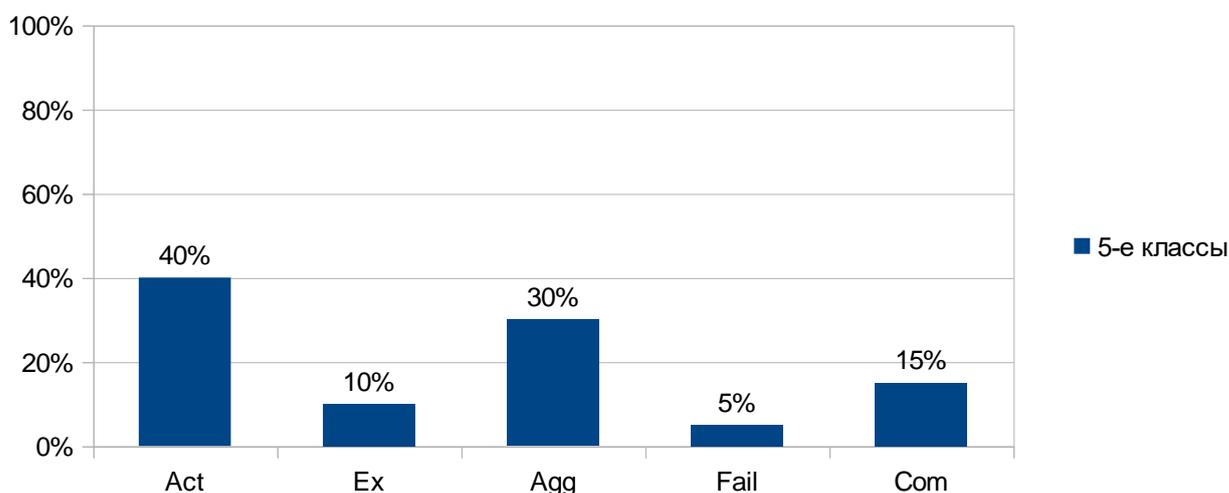
**Таблица 4.** *Результаты изучения эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием по методике «Hand тест» Э.Вагнера (2001) (средний процент ответов в 5-х классах)*

Испытуемые  Результаты исследования	Показатели									
	Act		Ex		Agg		Fail		Com	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
5-е классы	8	40	2	10	5	30	1	5	3	15

Более наглядно данные представлены на Рисунке 2. Гистограмме 2.

Из рисунка 2 гистограммы 2 следует, что у 40% подростков наблюдается высокий показатель «безличных активных ответов» (Act), что указывает на простоту личностного внутреннего мира, незрелость личности. Преобладание ответов данной категории и минимальная представленность ответов ряда других оценочных категорий подтверждает снижение интеллекта данного контингента школьников.

Далее по степени выраженности следует показатель «агрессия» (Agg),



который проявился у 30% учащихся. Ответы категории Com проявился у 15% учащихся и оценивается совместно с показателем аффектации (Aff).

**Рисунок 2. Гистограмма. 2. Результаты изучения эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием по методике «Hand тест» Э. Вагнера (2001) (средний процент ответов в 5-х классах)**

Для того, чтобы увидеть соотношение данных в 5 «а» и 5 «б» классах по данной методике, нами была составлена таблица.

**Таблица 5.** *Результаты изучения эмоциональной компетентности подростков с нарушением интеллектуального развития по методике*

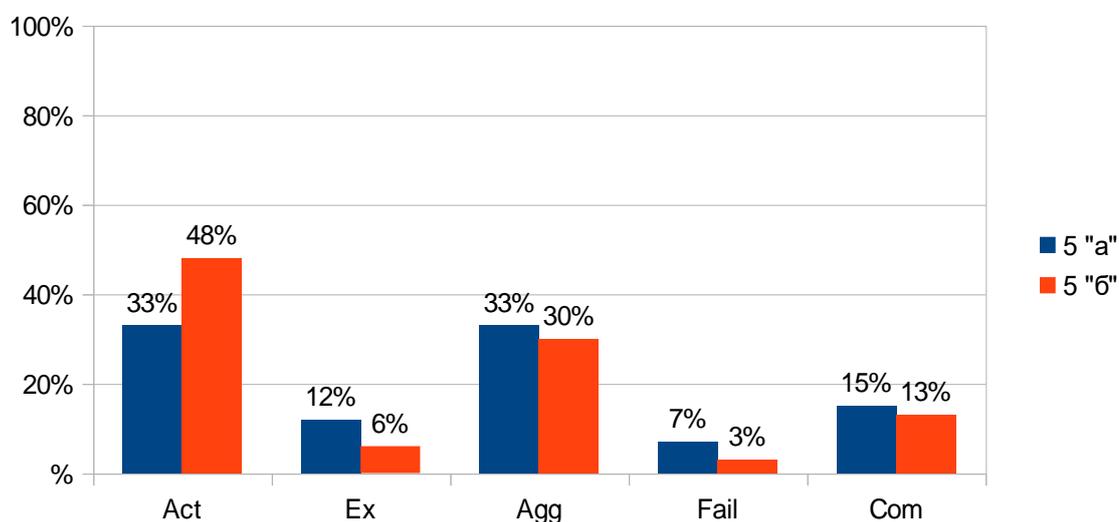
*«Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001)*

Испытуемые  Результаты исследования	Показатели									
	Act		Ex		Agg		Fail		Com	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
5 «а» (n=10)	54	33	21	12	54	33	12	7	24	1 5
5 «б» (n=10)	77	48	10	6	47	30	4	3	21	1 3

Из рисунка 3 гистограммы 3 видно, что процентное соотношение ответов в 5 «а» и 5 «б» различны. Так, процент «активно безличных ответов» (Act) выше в 5 «б» и составляет 48% (77 ответов данной категории), что может свидетельствовать о сниженном значении социума, основной опыт переживаний связан с физической средой, а не с другими людьми. Процент «агрессии» (Agg) выше в 5 «а» классе 33% (54 ответа), он повышают вероятность проявления агрессии в открытом поведении. Отказ от ответа (Fall) выше в 5 «а» классе 7% (12 ответов). Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 3.

Процент безличных ответов высок (33% и 48%), можно сделать вывод о сниженном значении социума в жизни человека, о том, что основной опыт его переживаний связан с физической средой, а не с другими людьми.

Также высокий процент ответов по данной категории сочетается с отсутствием ответов по ряду других оценочных категорий («Dir», «Aff», «F», «Des», «Ten», «Pas», «Bas») или их минимальной представленностью, что



можно проинтерпретировать как «простоту» внутреннего мира личности, его незрелость. Ответы категории Com оценивается совместно с показателем аффектации (Aff). Соотношение данных показателей отображается в таблице 3.

**Таблица 6.** Соотношение количественных показателей Com и Aff у подростков с психическим недоразвитием по результатам методики «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляра (2001)

Испытуемые	Соотношение показателей			
	Com>Aff		Com<Aff	
	Абс.	%	Абс.	%
5 «а» (n=10)	6	60	4	40
5 «а» (n=10)	3	30	7	70

<b>Итого</b>	9	45	11	55
--------------	---	----	----	----

Преобладание Com в сравнении с Aff означает формальность общения и исключает эмоциональную привязанность, что наблюдается у 9 учащихся (45%) 5-х классов. Преобладание ответов категории Aff в сравнении с Com, наблюдающееся у 11 испытуемых (55%), что говорит об избирательности в общении: оно выстраивается по принципу «нравится – не нравится».

Эти испытуемые не способны дружелюбно общаться с одноклассниками, которые вызывают у них интерес или симпатию. Следующий по выраженности показатель «эксгибиционизма» (Ex), который проявился у 50% учащихся. Этот показатель связан с истероидными чертами личности, желанием быть в центре внимания.

У большинства испытуемых наблюдается низкая психологическая активность. Затруднения при ответе на X карту испытывали 60%, это означает, что подростки неспособны или испытывают трудности в выборе желаемой цели поведения. Это свидетельствует так же о слабых способностях к проявлению себя как личности.

Показатели «агрессии» (Agg) составили (52% и 48%), что может свидетельствовать о высокой вероятности проявления агрессии в открытом поведении и нежелании приспособливаться к социальному окружению.

Преобладание этих ответов оказывает существенное влияние на трудности в межличностных взаимоотношениях. Полученные результаты в целом объясняют сложности в межличностном взаимодействии подростков друг с другом.

Так как показатель агрессии (Agg) был наиболее выраженным, мы высчитали значение (I) и составили таблицу. Из данных таблицы 7 можно увидеть предрасположенность учащихся к открытому агрессивному поведению.

**Таблица 7. Сравнительные результаты изучения тенденции к открытому агрессивному поведению подростков с психическим недоразвитием по методике «Hand—тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001)**

Испытуемые  Результат исследования	Соотношение показателей					
	I = 0		I ≥ 1		I < -1	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
<b>5 «а» (n=10)</b>	2	20	5	50	3	30
<b>5 «б» (n=10)</b>	1	10	6	60	3	30
<b>Итого</b>	3	15	11	55	6	30

Показатель I, равный 0 означает, что склонность к агрессии с хорошо знакомыми, близкими людьми, что наблюдается у 3 испытуемых (15%). При значении I, равном или большем, чем 1, существует реальная вероятность проявления агрессии в открытом поведении. Среди всех испытуемых 11 подростков (55%) склонны к проявлениям агрессии, что представляет собой проблему. Если I больше – 1, то это говорит о том, что к агрессии дети прибегают только в значимых ситуациях, что проявилось у 6 учащихся (30%). При увеличении I, в данном случае, вероятность проявления агрессии даже в значимых ситуациях снижается.

Такие показатели теста как, «Dir», «Aff», «F», «Des», «Ten». «Pas», «Bas» не интерпретировались, т. к. у всех испытуемых они не являются выраженными.

Перейдем к анализу методики «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987) оценивающую доминирующие эмоциональные проявления подростков с психическим недоразвитием.

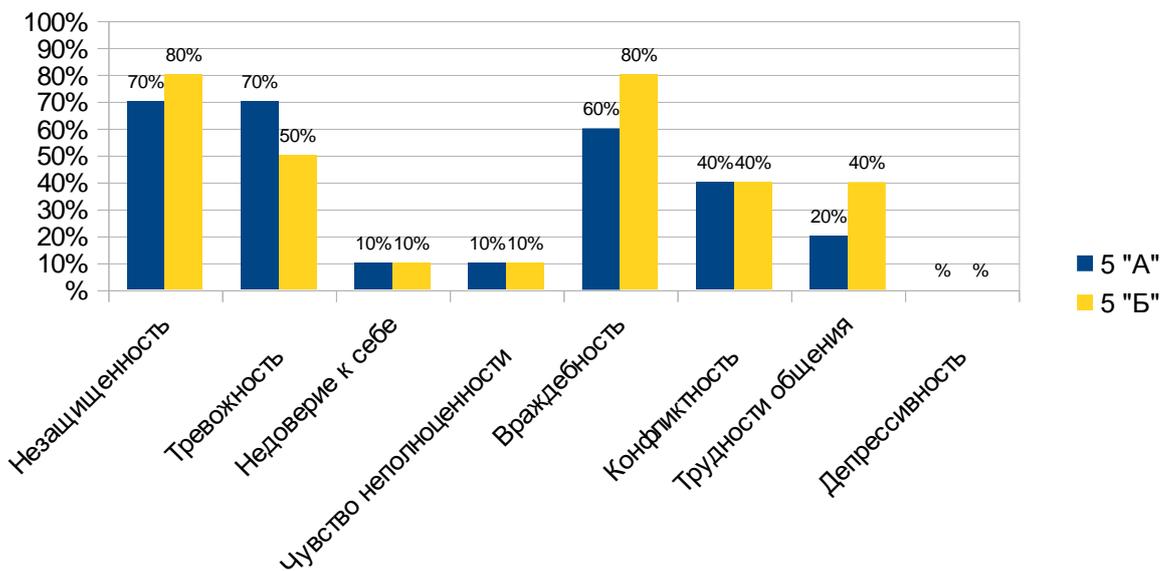
При оценке количественных показателей, мы использовали следующие симптомокомплексы: «незащищенность», «тревожность», «недоверие к себе», «чувство неполноценности», «враждебность», «конфликтность» (фрустрация), «трудности в общении» и «депрессивность».

**Таблица 8.** *Результаты изучения эмоциональных проявлений подростков с психическим недоразвитием по методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987) (%)*

Симптомокомплексы	Испытуемые				Итого	
	5 «а» (n=10)		5 «б» (n=10)		5-е классы (n=20)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
<b>Незащищенность</b>	7	70	8	80	15	75
<b>Тревожность</b>	7	70	5	50	12	60
<b>Недоверие к себе</b>	1	10	1	10	2	10
<b>Чувство неполноценности</b>	1	10	1	10	2	10
<b>Враждебность</b>	6	60	8	80	14	70
<b>Конфликтность (фрустрация)</b>	4	40	4	40	8	40
<b>Трудности общения</b>	2	20	4	40	6	30
<b>Депрессивность</b>	0	0	0	0	0	0

Как видно из данных таблицы 5, у подростков доминируют такие характеристики психического состояния, как «незащищенность», его значение составляет 75%, «враждебность» – 70% и «тревожность» – 60% выраженности. Безусловно, такие психические состояния говорят о несбалансированности эмоциональной сферы, и не могут способствовать благополучной межличностной коммуникации

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 4.



**Рисунок 4. Гистограмма. 4.** *Результаты изучения эмоциональных проявлений подростков с психическим недоразвитием по методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987)*

Анализируя данные по симптомокомплексам, мы увидели особенности развития эмоциональной сферы подростков с психическим недоразвитием..

В рисунках школьников мы можем пронаблюдать следующее, например, анализ рисунка Семена М. показал нам наличие у ребенка высокого уровня враждебности. А именно, на рисунке мальчик изобразил занавески на шторах, что выражает чувство враждебности, неуверенности в себе, отражающее его реальное положение в системе взаимоотношений с другими.

У человека изображен оскал, что говорит об агрессивности, руки человека нарисованы в оборонительной позиции. При рисовании школьник использовал штриховку (заштриховал крону дерева), штриховка размашистая и выходит за контур, с которыми у него связано чрезмерное эмоциональное

напряжение. При рисовании сильно нажимал на карандаш, несколько раз исправлял рисунок.

В некоторых рисунках испытуемые изображают человека в агрессивной позе, кисти рук в виде кулаков, что говорит о наличии у некоторых школьников агрессивных тенденций, например рисунок Романа К., Димы М., Алексея Т., также были нарисованы когти или оскал. Мы предполагаем, агрессивность выражается в стремлении доминировать над сверстниками, прибегать к силе, как средству привлечения внимания или разрешения конфликтов, что возможно и является причиной возникновения трудностей в общении с другими детьми группы.

Исследуя рисунки Андрея Ш., можно увидеть наиболее яркие проявления эмоциональной сферы. Прежде всего надо сказать, что подросток при рисовании вел себя беспокойно, часто отвлекался, прикрывал рисунок рукой. На рисунке видна сильная линия нажима карандаша на бумагу. В рисунке человека, Рома сильно выделил руки: они слишком крупные, что говорит о агрессивности. Руки слишком крупные, т. е. наблюдается сильная потребность к лучшей приспособляемости в социальных отношениях с чувством низкой самооценки.

При зарисовке дерева изобразил только ствол и ветки. Ветки нарисованы в разные стороны — это поиск, контактов, суетливость, чувствительность к окружающему. Дверь изобразил в последнюю очередь — отвержение межличностных контактов.

Исследования рисунка Константина К., Максима С., можно сделать следующие выводы. Возможно проявление признаков трудностей в общении. В рисунке дома отсутствует труба — это говорит о том, что дети, чувствуют нехватку психологической теплоты, о замкнутости подростков.

В результате проведенного исследования и количественной оценки результатов методики **«Изучения понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций»** Г.А. Урунтаевой, Ю.А.

**Афонькиной (1995) в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009)** показало, что при разном уровне вербализации эмоциональных явлений (словарь эмоций) большинство испытуемых правильно опознали эмоциональные состояния: «радость», «обида», «грусть». Половина испытуемых правильно опознали эмоциональное состояние «страх».

В ходе анализа результатов вербального опознания эмоциональных реакций был выявлен малый запас слов у всех испытуемых. Это может быть связано с особенностями речи школьников с психическим недоразвитием: ограниченностью, бедностью лексики, преобладанием пассивного словаря над активным. А также с речевым окружением подростков в семье, в компании сверстников, в школе: неупотребление слов, обозначающих эмоции и их экспрессивные признаки, низким уровнем дифференциации эмоций.

**Таблица 9.** *Результаты изучения особенностей понимания эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием по методике*

*Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации  
Н. Ю. Верхотуровой (2009)*

Эмоциональные реакции	Экспериментальные группы			
	5 «а» класс (n=10)		5 «б» класс (n=10)	
	абс	%	абс	%
<b>Радость</b>	8	80	7	70
<b>Страх</b>	5	50	5	50
<b>Гнев</b>	0	0	0	0
<b>Грусть</b>	10	100	10	100
<b>Обида</b>	5	50	6	60
<b>Агрессия</b>	0	0	0	0
<b>Удивление</b>	2	20	4	40
<b>Гордость</b>	0	0	0	0
<b>Вина</b>	0	0	0	0
<b>Юмор</b>	0	0	0	0
<b>Волнение</b>	0	0	0	0

<b>Зависть</b>	0	0	0	0
<b>Тревога</b>	0	0	0	0
<b>Стыд</b>	0	0	1	10
<b>Интерес</b>	0	0	0	0

**Таблица 10.** *Результаты изучения особенностей вербализации эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009)*

Эмоциональные реакции	Экспериментальные группы			
	5 «а» класс (n=10)		5 «б» класс (n=10)	
	абс	%	абс	%
<b>Радость</b>	9	90	8	80
<b>Страх</b>	8	80	7	70
<b>Гнев</b>	0	0	0	0
<b>Грусть</b>	10	100	6	60
<b>Обида</b>	7	70	7	70
<b>Агрессия</b>	0	0	4	40
<b>Удивление</b>	5	50	3	30
<b>Гордость</b>	0	0	0	0
<b>Вина</b>	0	0	0	0
<b>Юмор</b>	0	0	0	0
<b>Волнение</b>	0	0	0	0
<b>Зависть</b>	0	0	0	0
<b>Тревога</b>	0	0	0	0
<b>Стыд</b>	2	20	0	0
<b>Интерес</b>	0	0	0	0

Согласно данным в таблице 9 следует, что в группе учащихся 5 «а» класса «радость» назвали 8 детей из 10 (80%). Эмоции страха узнали 5 детей из 10 (50%). Анализ результатов исследования также позволил выявить, что

эмоции: удивление, гордость, вина, юмор, волнение, зависть, тревога для учащихся подросткового возраста с нарушением интеллекта были не опознаны.

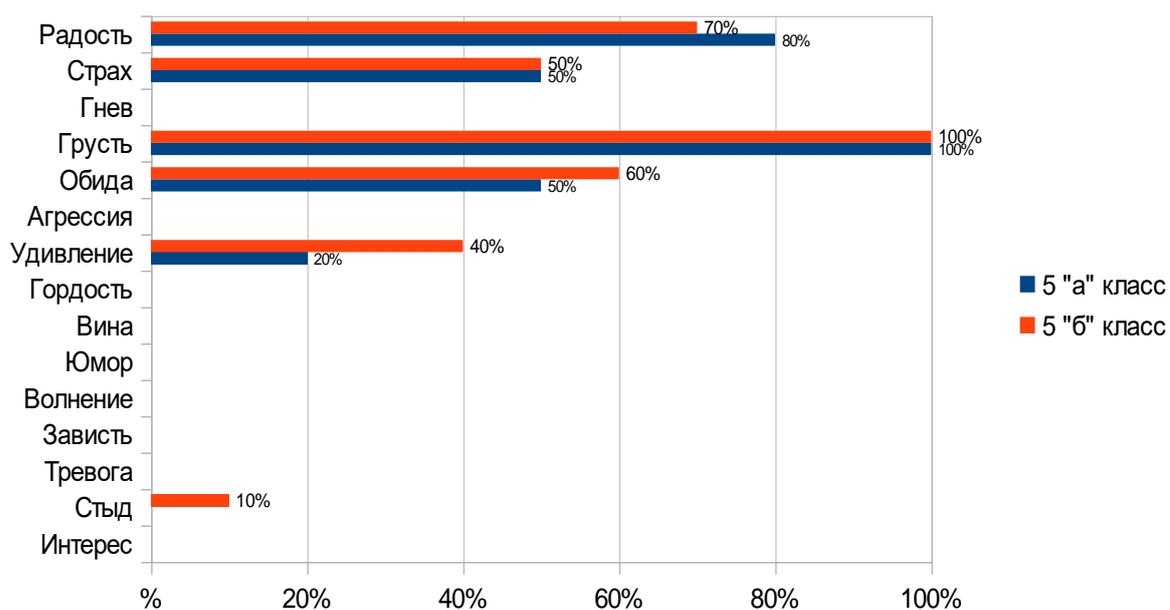
В группе учащихся 5 «б» «радость» назвали 7 детей из 10 (70%). Эмоции страха назвали 5 человек из 10 (50%). Эмоцию стыда опознал 1 учащийся (10%). Анализ результатов исследования также позволил выявить, что эмоции: удивление, гордость, вина, юмор, волнение, зависть, тревога подростками с психическим недоразвитием были не опознаны.

Результаты исследования показали, что эмоциональные реакции воспринимаются испытуемыми поверхностно и нечетко, они испытывают трудности в правильном названии эмоции, изображенной на картинке, что свидетельствует о затруднении понимания эмоционального содержания выражения лица.

Также при анализе ответов испытуемых были отмечены агрессивные тенденции, так среди причин эмоциональных состояний многие отмечали наказание, избиение, конфликтные ситуации, что может говорить о негативном восприятии и отношении к окружающим людям, не только взрослым, но и сверстникам, что может явиться одной из причин межличностных конфликтов в коллективе.

Исследование показало, что дети опираются на выражение лица для определения эмоционального состояния и в рисунках изображают отдельные знаки экспрессии, это говорит о том, что способность к распознаванию эмоций у них имеется, но ее нужно развивать. Стоит отметить, что учащиеся 5 «б» правильно определили эмоциональных состояний больше, чем учащиеся 5 «а» класса.

Представим полученные результаты исследования в виде гистограммы:



Р  
ис  
у  
н  
о  
к  
5.  
Г  
ис  
то  
гр

**амма 5.** *Результаты изучения особенностей понимания эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием по методике Г. А.*

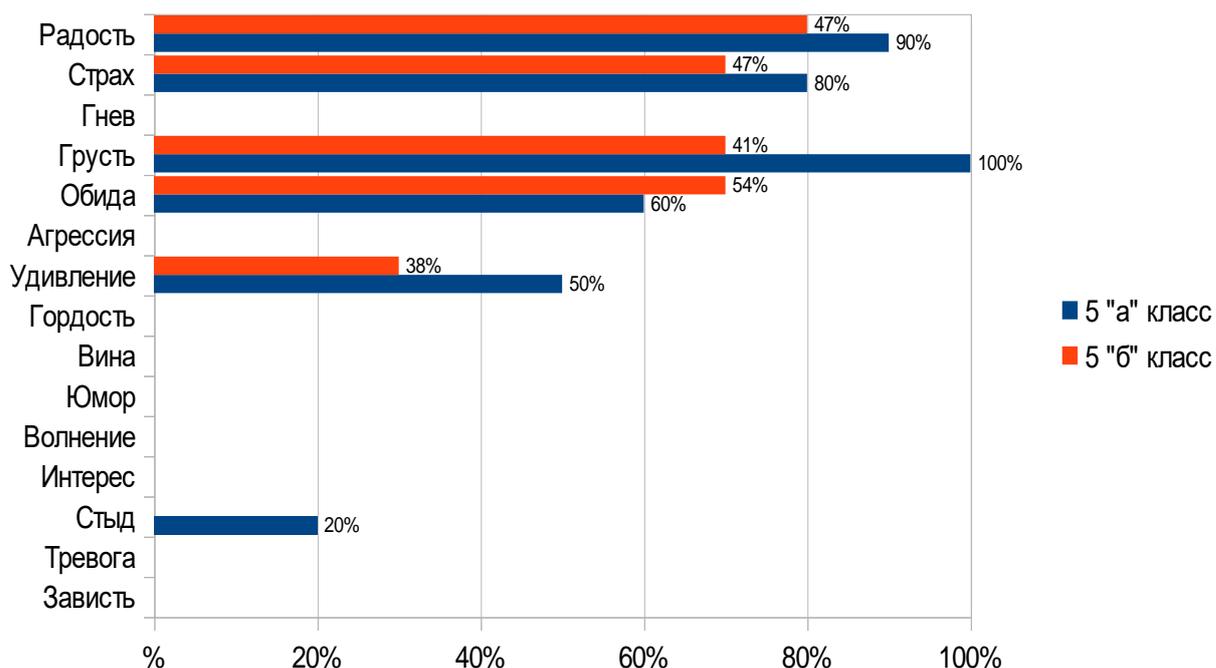
*Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации  
Н. Ю. Верхотуровой (2009)*

О правильности опознания эмоционального реагирования мы судили по особенностям вербального определения эмоциональных реакций. Так, многие испытуемые затруднялись в обозначении состояния человека словом, в таком случае они описывали чувства, изображенные на картинке.

Использовали понятие «радость» пятнадцать человек из двадцати, также двое обозначили модальности «страх» и «обида» глаголами: «боится», «обидели», «обиделась». Двое испытуемых обозначили состояние «обида» прилагательным: «обиженная».

Результаты выполнения первого этапа методики показали, что у всех подростков с психическим недоразвитием наибольшие затруднения наблюдаются в понимании и дифференцировке эмоциональных реакций «гнева», «тревоги» и «вины». Наиболее узнаваемыми среди всех испытуемых

были эмоциональные реакции «радости» и «страха». Гораздо реже узнавалась «обида». Выполнение второй серии заданий, а именно работа с сюжетными картинками и наводящими вопросами позволила улучшить показатели всех испытуемых. Представим полученные результаты исследования в виде гистограммы:



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты изучения особенностей вербализации эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009)**

В результате выполнения второго этапа методики было выявлено, что среди всех эмоциональных реакций, представленных на слайдах, учащиеся 5 «а» класса и реже 5 «б» называли «радость», «страх» и «обиду». Названия эмоциональных реакций «гнева», «тревоги» и «вины» оказались недоступными в обеих сериях заданий ни одному испытуемому. Наряду с

этим выявлено, что основной причиной затруднений при выполнении всех серий заданий обеих групп было незнание основных существенных признаков внешнего экспрессивного выражения эмоциональных реакций и их названий.

### **Выводы по второй главе:**

1. С целью изучения особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием нами был проведен констатирующий эксперимент. Базой исследования явилось Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская общеобразовательная школа № 5». В эксперименте участвовало 20 учащихся 5—х классов. Возраст испытуемых 11—12 лет. В исследовании принимали участие учащиеся с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости».

2. В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии: схожесть показателей возраста (11 — 12 лет); обучение в одной параллели (5 «а», 5 «б» классы); схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 «Лёгкая степень умственной отсталости»).

3. С целью изучения особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием нами были отобраны следующие методики:

– Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Н. Ю. Верхотуровой (2009);

– Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в адаптации Л. А. Ясюковой (2002).

– «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001);

– Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987).

– Методика «Изучения понимания, дифференцирование и вербализации эмоциональных реакций» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995) в модуляции Н. Ю. Верхотуровой (2009)

4. Результаты изучения эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития при анкетировании учителей показали, что у большинства испытуемых отмечаются трудности в понимании, дифференциации собственных эмоций, а так же эмоций других людей, поведение подростков отражает, нарушение социальной адаптации.

5. Результаты проведенного исследования иллюстрируют наличие низкого коэффициента групповой конформности (GCR) к социальному окружению у испытуемых, принимавших участие в исследовании, что свидетельствует об имеющейся дезадаптации подростков с психическим недоразвитием.

6. У большинства испытуемых, принимавших участие в исследовании, не сформированы механизмы установления контакта, чаще всего они их опасаются или ведут себя неадекватно, используя в социальном взаимодействии агрессивные формы поведения, затрудняющие адаптацию данного контингента детей в современном обществе. У всех испытуемых преобладающим направлением реакций является экстрапунитивные (Е), где агрессия направлена вовне. Число экстрапунитивных реакций абсолютно доминирует как по выборке в целом, так и по каждому испытуемому. Импунитивных (М) реакций в ответах учащихся 5 «б» класса (36,3 %) оказалось несколько больше, чем интрапунитивных (24,1 %). В ответах школьников содержатся обвинения и упрёки, так же имеется тенденция отрицать свою вину и обвинять другого в происходящих событиях.

6. Анализ методики «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001) показал, что среди всех испытуемых 30% подростков склонны к проявлениям агрессии, что представляет собой проблему.

7. Данные, полученные при анализе методики «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987) свидетельствуют о том, что у подростков доминируют такие характеристики психического состояния, как «незащищенность», его значение составляет 75%, «враждебность» – 70%, и «тревожность» – 60% выраженности. Безусловно, доминирующие эмоциональные состояния говорят о несбалансированности эмоциональной сферы, и не могут способствовать благополучной межличностной коммуникации.

8. Анализ полученных результатов свидетельствует, о необходимости разработки и реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием с целью их наилучшей социальной адаптации и социализации в современном мире.

## Глава III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

### 3.1. Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента

Эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма.

Именно эмоции являются первым звеном в общей цепи приспособительных процессов и быстрее всего реагируют на любые воздействия окружающей среды.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал потребность в разработке психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.

В ходе исследовательской работы были использованы следующие *принципы*:

1. *Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.* Цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

— коррекционного (исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития);

— профилактического (предупреждение отклонений и трудностей в развитии);

— развивающего (оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития).

2. *Принцип единства коррекции и диагностики.* Этот принцип отражает целостность процесса оказания психологической помощи в развитии школьников.

### *3. Принцип приоритетности коррекции каузального типа.*

Этот принцип означает, что приоритетной целью проведения коррекционных мероприятий должно стать устранение причин трудностей и отклонений в развитии ребенка.

*4. Деятельностный принцип коррекции.* Теоретической основой для формулирования указанного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А. Н. Леонтьева (1975), центральным моментом которой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка. Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей,

*5. Принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка.* Принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей согласует требования соответствия хода психического и личностного развития нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности — с другой. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

### *6. Принцип комплексности методов психологического воздействия.*

Принцип комплексности методов психологического воздействия, являясь одним из наиболее прозрачных и очевидных принципов построения коррекционно-развивающих программ, утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

*7. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.* Принцип определяется той ролью, которую играет ближайший круг общения в психическом развитии ребенка. То

есть объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является.

8. *Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов.*

При составлении коррекционных программ необходимо опираться на более развитые психические процессы и использовать методы, их активизирующие. Это эффективный путь коррекции интеллектуального и перцептивного развития.

9. *Принцип программированного обучения.* Наиболее эффективно работают программы, состоящие из ряда последовательных операций, выполнение которых сначала с психологом, а затем самостоятельно приводит к формированию необходимых умений и действий.

10. *Принцип усложнения.* Каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого — к максимально сложному. Формальная сложность материала не всегда совпадает с его психологической сложностью. Наиболее эффективная коррекция на максимальном уровне трудности доступна конкретному человеку.

11. *Учет объема и степени разнообразия материала.* Во время реализации коррекционной программы необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности того или иного умения. Увеличивать объем материала и его разнообразие необходимо постепенно.

12. *Учет эмоциональной сложности материала.* Проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие должно завершаться на позитивном фоне.

При составлении психокоррекционной программы необходимо учитывать следующие моменты:

— Четко формулировать цели коррекционной работы;

- Определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;
- Выбрать стратегию и тактику проведения коррекционной работы;
- Четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная) с подростком;
- Отобрать методики и техники коррекционной работы;
- Определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- Определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т. д.);
- Определить длительность каждого коррекционного занятия (от 10 – 15 мин в начале коррекционной программы до 1,5 – 2 ч на заключительном этапе);
- Разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;
- Планировать формы участия других лиц в работе (при работе с семьей – подключение родственников, значимых взрослых и т. д.);
- Реализовать коррекционную программу (необходимо предусмотреть контроль динамики хода коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу);
- Подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершении коррекционных мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Существует множество различных психокоррекционных упражнений, используемых в работе с подростками, однако все они являются конкретным воплощением какого-либо метода из следующих направлений: игротерапии, арттерапии, поведенческой терапии (различного вида тренинги, психогимнастика).

Еще в 20-е годы прошлого века психотерапевты А. Фрейд, М. Клейн, Г. Хаг- Гельмут назвали детскую игру методом лечения, при котором дети развивают свои способности, учатся преодолевать конфликты и неурядицы.

**Игротерапия**- это воздействие на детей с использованием игр. Игра имеет сильное влияние на развитие личности ребенка, способствует развитию общения, коммуникации, созданию близких отношений, повышает самооценку. В игре формируется произвольное поведение ребенка, его социализация.

Игротерапия используется при проявлениях агрессии, помогает замкнутым детям, повышает самооценку, снимает эмоциональное напряжение, учит находить выход из конфликтных ситуаций, решает проблемы с адаптацией в детском саду, в школе, в новой семье. Игровая терапия – методика, спектр применения которой очень широк. Игрушки и игры, которыми увлечен ребенок, оказывают огромное влияние на развитие его личности, игротерапия становится важным средством в арсенале современных родителей и педагогов.

Цель игротерапии - не менять и переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность ребенку быть самим собой. у окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, показывает, к чему приводит тот или иной поступок героя.

**Психогимнастика**- это курс специальных занятий (этюдов, игр, упражнений), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка, как его познавательной, так и эмоционально-личностной сферы. Основная цель здесь — преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения. Во время занятий психогимнастикой, в основном, используется бессловесный материал, хотя вербальное выражение детьми своих чувств поощряется ведущим.

Р. В. Овчарова (1996) разработала следующую схему

психогимнастического занятия:

**I фаза.** Мимические и пантомимические этюды.

*Цель* — выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психического удовольствия и недовольства. Модели выражения основных эмоций (радость, удивление, интерес, гнев и др.) и некоторых социально окрашенных чувств (гордость, застенчивость, уверенность и др.). Дети знакомятся с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, той или иной походкой.

**II фаза.** Этюды и игры на выражение отдельных черт характера и эмоций.

*Цель* — выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой (жадность, доброта, честность и т. п.), их моральная оценка. Модели поведения персонажей с теми или иными чертами характера. Закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, относящихся к их социальной компетентности. При изображении эмоций внимание детей привлекается ко всем компонентам выразительных движений одновременно.

**III фаза.** Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу в целом. Используются мимические и пантомимические способности детей для предельно естественного воплощения в заданный образ.

*Цель* — коррекция настроения и отдельных черт характера ребенка, тренинг моделированных стандартных ситуаций.

**IV фаза.** Психомышечная тренировка.

*Цель* — снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, поведения и черт характера.

Между **II** и **III** фазами делается перерыв в несколько минут, во время которого дети предоставляются сами себе. Мы называем его «минуткой шалости». Дети в пределах зала, где проходит психогимнастика, могут делать

все, что хотят. Ведущий психогимнастику не вмешивается в общение детей между собой.

Желательно договориться с детьми о сигнале, сообщающем о возобновлении занятия. Так, пока взрослые стоят и разговаривают, все дети балуются, а как только взрослые сели на стулья, они тоже должны занять свои места. Сигналом может стать и включение света, если «минутка шалости» сопровождалась его выключением. Сигнал может быть любым, но постоянным.

Между **III** и **IV** фазами можно вставить какой-нибудь этюд на развитие внимания, памяти, сопротивления автоматизму или подвижную игру.

Метод *поведенческого тренинга* направлен на обучение ребенка адекватным формам поведения в проблемных ситуациях, на повышение уровня «исполнительской компетентности» в отношении определенных ситуаций взаимодействия и общения с социальным окружением предметным миром.

Сторонники поведенческого тренинга как метода групповой работы с детьми исходят из предположения о том, что причиной значительной доли трудностей ребенка является отсутствие у него соответствующих навыков.

Метод поведенческого тренинга существует в трех модификациях соответственно трем основным теоретическим подходам:

- оперантному научению,
- социальному научению,
- педагогическому подходу.

Поведенческий тренинг включает четыре основные обучающие техники: *демонстрацию образцов; инструктирование ребенка, разъяснение ему того, что представляет собой поведенческая реакция, которая должна быть заучена; упражнения, необходимые для приобретения и упрочения новых реакций; контроль на основе обратной связи, дающей информацию о достигнутых результатах.*

По мнению Г. В. Бурменской (1990), О. А. Карабановой (1971), А. Г. Лидере (1993), что в ряде существенных моментов практика поведенческого тренинга близка к требованиям теории планомерного формирования человеческой деятельности П. Я. Гальперин.

Элементы метода поведенческого тренинга находят широкое применение в коррекционной работе с детьми и их родителями в организации научению новому, более эффективному, по сравнению со старым, поведению; в приеме последовательного перехода от игровых ситуаций к условным и реальным жизненным ситуациям в ходе тренинга поведения; и, наконец, в приеме «домашних заданий», используемом, в основном, при работе с родителями.

Психологическую коррекцию по формированию компетенций эмоциональной регуляции поведения подростков с нарушением интеллектуального развития рекомендуют реализовывать как в индивидуальных, так и в групповых формах.

Среди тех, кто одним из первых в истории психотерапии (здесь впервые появилась потребность использовать группу) обратился к групповым методам, был американский психиатр и социальный психолог Я. Морено. Он в 1932 году ввел в оборот термин “групповая психотерапия” и предложил один из наиболее эффективных методов групповой коррекционной работы, получивший название “психодрама”.

Психокоррекционная группа представляет собой искусственно созданную малую группу, в которой ребенок или подросток отражают свой коммуникативный потенциал и проблемы. Группа для подростка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности.

По мнению А. А. Осиповой (2000) задачи групповой психокоррекции можно сформулировать следующим образом :

***В познавательной сфере*** (когнитивный аспект, интеллектуальное осознание) групповая психокоррекция должна способствовать тому, чтобы подросток осознал:

— связь между психогенными факторами и возникновением, развитием и сохранением своих проблем;

— какие ситуации в группе и в реальной жизни вызывают напряжение, тревогу, страх и другие негативные эмоции, провоцирующие появление, фиксацию и усиление органических или психических симптомов;

— связь между негативными эмоциями и появлением и усилением различного рода нарушений и расстройств;

— особенности своего поведения и эмоционального реагирования;

— как он выглядит со стороны, как воспринимается его поведение другими; как оценивают окружающие те или иные особенности поведения, эмоционального реагирования, как откликаются на них, какие последствия это поведение имеет;

— существующее рассогласование между собственным образом «Я» и восприятием себя другими;

— собственные мотивы, потребности, стремления, отношения, установки, особенности поведения, эмоционального реагирования, а также степень их адекватности, реалистичности и конструктивности;

— характерные защитные механизмы;

— внутренние психологические проблемы и конфликты;

— особенности межличностного взаимодействия, межличностные конфликты и их причины;

— более глубокие причины переживания и способы реагирования, начиная с детства, а также условия, особенности формирования системы отношений; — собственную роль, меру своего участия в возникновении и сохранении конфликтных и психотравмирующих ситуаций, а также то, каким путем можно было бы избежать их повторения в будущем.

***В эмоциональной сфере*** групповая психокоррекция должна помочь ребенку:

— получить эмоциональную поддержку со стороны группы и психолога, что приводит к ощущению собственной ценности, ослаблению защитных механизмов, росту открытости, активности и спонтанности;

— пережить в группе те чувства, которые он часто испытывает в реальной жизни, воспроизвести те эмоциональные ситуации, которые были у него в действительности и с которыми ранее он не мог справиться;

— пережить неадекватность некоторых своих эмоциональных реакций;

— научиться искренности в отношении к себе и к другим людям;

— стать более свободным в выражении собственных негативных и позитивных чувств;

— научиться более точно понимать и вербализовать свои чувства и эмоциональные состояния;

— раскрыть свои проблемы с соответствующими им переживаниями, зачастую ранее скрытыми от самого себя или искаженными;

— модифицировать способ переживаний, эмоционального реагирования, восприятия себя самого и своих отношений с другими;

— произвести эмоциональную коррекцию своих отношений;

***В поведенческой сфере*** групповая коррекция должна помочь подростку:

— увидеть собственные неадекватные поведенческие стереотипы;

— приобрести навыки более искреннего, глубокого, свободного общения;

— преодолеть неадекватные формы поведения, проявляющиеся в группе, в том числе связанные с избеганием субъективно сложных ситуаций;

—развить формы поведения, связанные с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью и самостоятельностью;

— закрепить новые формы поведения, в частности, те, которые будут способствовать адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни

— вырабатывать и закреплять адекватные формы поведения и реагирования на основе достижения в познавательной и эмоциональной сферах.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы легли в основу организации и содержания психологической работы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием. Совокупность этих принципов и неукоснительная реализация их в процессе реализации программы способствует повышению развивающего потенциала уроков и более успешной реализации коррекционных целей работы.

### **3.2. Организация и содержание психологической программы формирования эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием**

Целью реализации формирующего эксперимента явилось: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по формированию эмоциональных компетенций изучаемого контингента школьников.

Достижение цели предусматривало решение ряда задач:

- Расширение знаний подростков об эмоциях;
- Формирование умений понимания, дифференцирования и вербализации собственных эмоции и эмоции других людей;
- Развитие знаний о конструктивных способах эмоциональной регуляции поведения;
- Развитие способностей регуляции эмоционального состояния, освоение способов саморегуляции;
- Развитие умений конструктивного общения со сверстниками;

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В экспериментальную группу вошли 10 учащиеся с выраженными симптомокомплексами: «незащищенность», «враждебность», «трудности в общении». С учащимися КГ в дальнейшем не проводилось специальных коррекционных мероприятий. А с учащимися ЭГ была реализована программа по формированию эмоциональных компетенций.

Форма проведения психокоррекционного занятия — групповая.

Продолжительность реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием осуществлялась на протяжении 3-х месяцев, что в целом составило 14 занятий. Продолжительность одного занятия в подгруппе учащихся 40 минут. Частота занятий – 1 раз в неделю.

На основании проведенного констатирующего эксперимента и выявленных результатов исследования, нами были определены следующие **направления психокоррекционной работы:**

№	Особенности подростков	Направление коррекции
1	Трудности в понимании, дифференцировании, вербализации своих эмоций	— Обучение подростков пониманию своих эмоций и эмоций окружающих; — Развитие умения осознавать переживания, сопровождающие эмоциональные реакции и причины их вызывающие.
2	Слабый контроль над своими эмоциями.	— Закрепления умения выражать свои эмоциональные реакции в речевой форме; — Обучение подростков управлению эмоцией. — Развитие способностей регуляции эмоционального состояния, освоение способов саморегуляции.
3	Не способность управлять эмоциональным реагированием	— Развитие умения адекватно оценивать свое эмоциональное состояние; — Формирование умений регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения.

<b>4</b>	Эмоциональное «застревание» на ситуации.	— Обучение подростков реагированию конструктивным способом; — Развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.
----------	--	---

**Структура занятий** программы включает в себя:

1. *Ритуал приветствия* – выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с подростком и формирования у подростка направленности на сверстников;

2. *Разминка* – упражнения, которые помогают подросткам настроиться на работу, повышают уровень их познавательной активности и способствует формированию их групповой сплоченности;

3. *Основная часть занятия* – психотехнические упражнения, игры и приемы, направленные на решение основных задач программы;

4. *Рефлексия занятия* предполагает эмоциональную и смысловую оценку занятия в ходе заключительного обсуждения;

5. *Ритуал прощания*, который спланирует подростков, создает атмосферу группового доверия и принятия, им завершается занятие.

Оценка результатов исследования эффективности психокоррекционной программы определялась с помощью повторного психодиагностического обследования с использованием психодиагностических методов и методик, которые мы отбирали для реализации констатирующего эксперимента.

Соотношение и анализ сравнительных результатов исследования, полученных на этапах до и после реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием позволяет судить об эффективности реализованной нами программы.

В качестве основных методов психологической коррекции нами были определены: метод социально-ролевого моделирования, игротерапия, арт-

терапия, метод группового обсуждения, психогимнастика, ролевые игры и другие.

В качестве основных **ожидаемых результатов** реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием является овладение учащимися, следующими компетенциями:

*Знания:*

1. Элементарные знания об эмоциональном реагировании, его роли и функциях жизни человека;
2. Элементарные знания об основных эмоциональных реакциях, и их понимании, дифференциации, вербализации;
3. Элементарные знания о выражении конструктивным способом переживаемых эмоциональных реакций с помощью речевых, мимических, пантомимических, двигательных и жестикуляционных средств.

*Умения:*

1. Формирование умений понимания, дифференциации и вербализации собственных эмоции и эмоции других людей;
2. Развитие умений конструктивных способов эмоциональной регуляции поведения;
3. Развитие умений регуляции эмоционального состояния, освоение способов саморегуляции;

**Таблица 11.** *Планирование занятий психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием*

<b>Тема</b>	<b>Цель</b>	<b>Метод и его содержание</b>	<b>Примеры и примечания</b>
-------------	-------------	-------------------------------	-----------------------------

<b>Этап 1. Предварительный – объединение в группы</b>			
<b>«Знакомство»</b>	Создание оптимального состава группы для коррекции.	Анализ диагностических материалов.	1. Упражнение «Давайте познакомимся» 2. Работа с игрушкой 3. Проведение диагностических методик.
<b>Этап 2. Основной – конструктивно – формирующий</b>			
<b>«Эмоции и чувства»</b>	Актуализация и расширение знаний, относящихся к эмоциональной сфере. Тренировка умений выражать свои эмоции и чувства (эмоциональное состояние)	Игротерапия; Метод группового обсуждения; Арт-терапия;	1. Коллективное обсуждение, – «какие бывают эмоции и чувства» 2 «Положительные и отрицательные эмоции» 2. Индивидуальная работа с карточками «Лото эмоций» 3. Ролевая игра «Море волнуется» 4. Рисунок ладошками
<b>«Гнев и его проявления»</b>	Обучение приемам выражения и совладания со своим гневом	Арт-терапия; Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры. Психогимнастика.	1. Упражнение “Бумажные мячики” 2. Упражнение “Кулачки” 3. Упражнение «Обзывание овощами» 4. Рисунок «злое в доброе»
<b>«Конструктивные и деструктивные чувства»</b>	Формирование продуктивной установки на работу с	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового	1. Упражнение «На что похоже мое настроение» 2. Упражнение «Тол

	чувствами и опытом психотравмы	обсуждения; Психогимнастика.	калки» 3. Упражнение «Какое чувство возникает»
<b>«Страх и тревога»</b>	Проработка наиболее распространенных страхов	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	1. Рисуем страхи 2. Игра «Где живет страх» 3. «Что такое страх и как он нам мешает?»
<b>«Обида и прощение»</b>	Формирование приемов обсуждения обиды и способов прощения	Арт-терапия; Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1. Ролевое проигрывание ситуации «Меня обидели» 2. Арт-терапия «Чемодан с обидой» 3. «Что делать если тебя обидели?»
<b>«Эмоции правят мной или я ими?»</b>	Развитие умений владеть и управлять своими эмоциями	Метод группового обсуждения; Арт-терапия;  Метод наблюдения.	1.«Какие эмоции вы знаете?» 2.«Слепой и поводырь» 3.«Мороженое»
<b>«Вербальное и невербальное самовыражение»</b>	Учить выражать свое эмоциональное состояние, используя вербальные и невербальные средства	Арт-терапия; Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1.Игра «Цвета эмоций» 2.Упражнение 3.«Передать одним словом» 4.«Кричалка эмоций»
<b>«Уверенность-зачем она мне?»</b>	Развивать умение преодолевать эмоциональную замкнутость, развивать эмоциональную	Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1.«Хорошо ли быть уверенным, почему?» 2.«Как выглядит уверенный человек» 3.Игра

	отзывчивость		«Солнышко» 4.Игра «Хвасталки»
<b>«Навыки саморегуляции»</b>	Развитие умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние. Обучение управлению эмоциональным и реакциями. Обучение конструктивному способу реагирования на критику.	Метод ролевой игры.	1.Упражнение «Возьмите себя в руки» 2.Игра «Портрет»
<b>«Зачем мы так поступаем?»</b>	Помощь в осознании мотивов своих поступков.  Обучение успешному межличностному общению  Формирование осознанного отношения к социальным нормам поведения.	Игротерапия; Метод группового обсуждения; Психогимнастика.	1.Что означает слово мотив? Какие бывают поступки? 2.Правила поведения. Почему люди нарушают правила? 3.«Волшебный магазин» 4.Игра закончи предложение. 5.Благодарность без слов.
<b>«Управляем действиями и поступками»</b>	Поиск способов расположения людей к себе.  Обучение успешному	Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1.Я тебя понимаю 2.Новые знакомые 3.Идеал 4.Значимые люди

	<p>межличностном у общению</p> <p>Формирование осознанного отношения к социальным нормам поведения.</p>		
<p><b>«Друг другу нужно помогать»</b></p>	<p>Обучение пониманию эмоций окружающих. Закрепление умения выражать свои эмоциональные реакции. Обучение успешному межличностном у общению.</p>	<p>Игротерапия; Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.</p>	<p>1. «Зачем нужно помогать друг другу и когда?» 2. Ситуативные задачи. 3. Игра «Друг для друга» 4. Вежливость. 5. Поведение и культура.</p>
<p><b>«Как правильно общаться с другими людьми?»</b></p>	<p>Закрепление умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние и окружающих.</p> <p>Закрепление умения управлять своими эмоциональным и реакциями.</p> <p>Обучение успешному межличностном</p>	<p>Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.</p>	<p>1. Какой я в общении? 2. Умение вести разговор 3. Упражнение «Передай другому» 4. Упражнение «Комплименты»</p>

	у общению.		
<b>«Как не ссориться с друзьями?»</b>	<p>Закрепление умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние и окружающих.</p> <p>Обучение успешному межличностному общению.</p> <p>Формирование осознанного отношения к социальным нормам.</p>	Игротерапия; Метод группового обсуждения.	<p>1. Упражнение «Что такое конфликт»</p> <p>2. «Как слово наше отзовется...»</p> <p>3. Значимые люди.</p> <p>4. Найди свою пару</p>
<b>Этап 3 Обобщающе – закрепляющий</b>			
<b>«Прощание»</b>	<p>Закрепление навыков эмоциональной регуляции поведения</p> <p>Закрепление навыков дифференциации, понимания и вербализации эмоций.</p>	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения	<p>1. По секрету</p> <p>2. Принцип «Я хочу», «Я могу», «Я буду».</p> <p>3. Свечка желаний.</p>

Разрабатывая план реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим

недоразвитием, мы ориентировались на работу психологов, классного руководителя и воспитателя группы продленного дня.

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ эффективности реализуемой программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием**

Данный этап исследования проводился после реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.

Для проверки эффективности реализованной программы с подростками ЭГ, нами было проведено вторичное психодиагностическое исследование для прослеживания динамики. На этапе контрольного эксперимента нами использовались те же психодиагностические методики, которые применялись на первом этапе работы, а именно:

1. «Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида» Н. Ю. Верхотуровой (2009);

2. «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001);

3. Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л.Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987).

4. Методика «Изучения понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций» Г. А. Урунтаевой., Ю. А. Афонькиной (1995) в адаптации Н. Ю. Верхотуровой (2009),

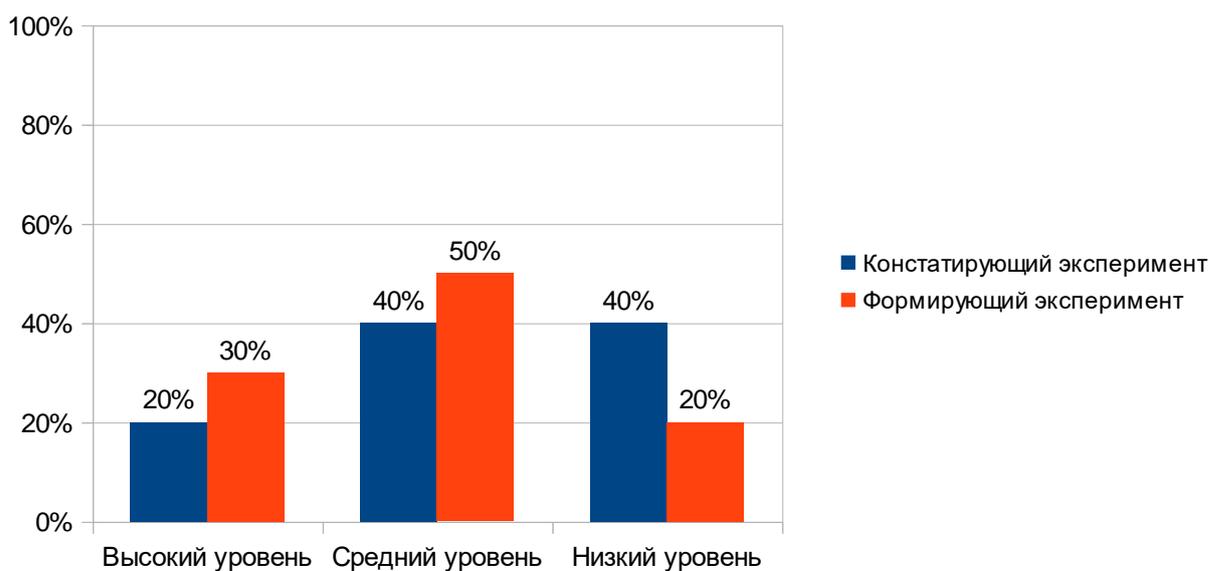
5. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма), в адаптации Л. А. Ясюковой (2002).

Полученные результаты были проанализированы и сравнены с результатами, полученными до реализации психологической программы по

формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием.

Анализ результатов анкетирования педагогов (Рис.6. Гистограмма 6.) свидетельствует об изменениях, произошедших с учащимися ЭГ, с которыми проводились коррекционные мероприятия. Так, педагоги отмечают, что подростки начали проявлять больше интереса к общим делам класса, контролировать свои эмоции и поведение, считаться с мнением окружающих и использовать приемы саморегуляции. Так же, учащиеся стали лучше оценивать свое эмоциональное состояние.

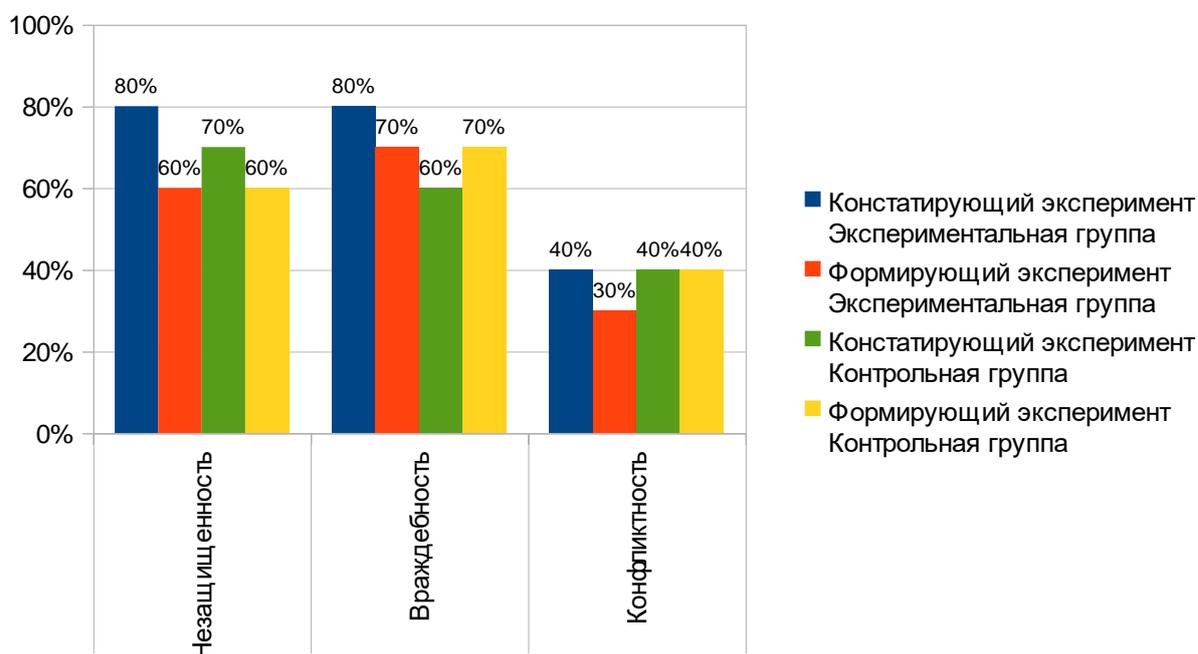
При анкетировании, педагогам повторно предлагалось ответить на вопросы.



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты анкетирования педагогов по оценке эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента**

Так до формирующего эксперимента высокий уровень контроля эмоциональных реакций показали 20 % учащихся средний 40% и низкий 40% уровень, после формирующего эксперимента было выявлены количественные изменения данных показателей, так у 30% учащихся мы отметили высокий

уровень, средний 50% и низкий 20% учащихся.



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты изучения эмоциональных проявлений подростков с психическим недоразвитием ЭГ и КГ по методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987) (%)**

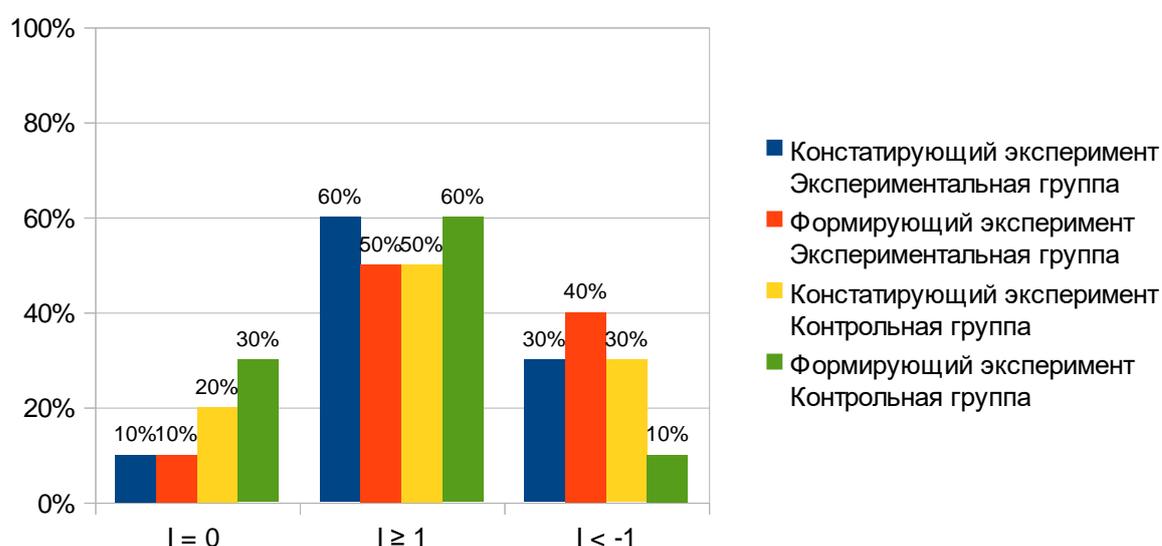
Из рисунка 7. гистограммы 7 видно, что до формирующего эксперимента 80% школьников ЭГ и 70% школьников КГ показали высокий уровень выраженности незащищенности. После формирующего эксперимента результаты, согласно рис. 7. гистограмме. 7 по показателю «незащищенность» учащихся ЭГ изменились. Так анализ результатов показал, что 60% учащихся ЭГ и 60% учащихся КГ имеют высокий уровень выраженности показателя «незащищенность».

По показателю «конфликтность» до формирующего эксперимента высокий уровень отмечался у 40% подростков ЭГ и у 40% КГ. После формирующего эксперимента учащиеся ЭГ стали менее конфликтными, это

подтверждают следующие данные, так показатель «конфликтность» снизился с 40% до 30%.

После реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием были получены следующие результаты: снижение показателя «враждебность» с 80% до 70% в ЭГ. В КГ показатель «враждебность» повысился с 60% до 70%.

Анализ результатов контрольного эксперимента по методике «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987) показал, что у подростков ЭГ, после проведенной коррекционной работы по формированию эмоциональных компетенций отмечается положительная динамика. В данном случае наблюдались снижение уровня незащищенности, враждебности снижение степени выраженности конфликтности.

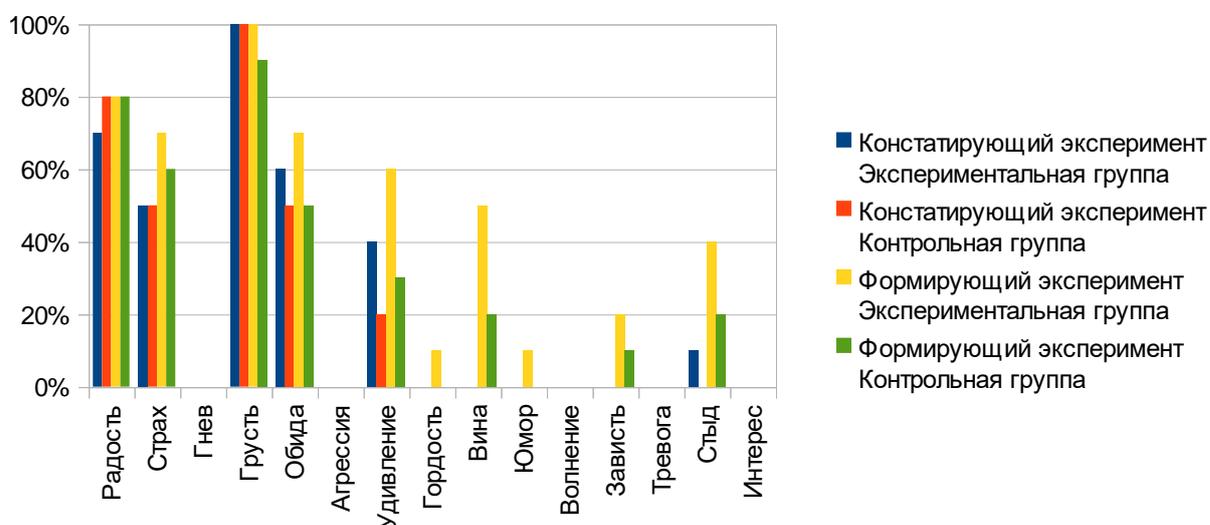


**Рисунок 8. Гистограмма 8.** Сравнительные результаты изучения тенденции к открытому агрессивному поведению подростков с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента. по результатам методики «Hand—тест» Э. Вагнера, в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001).

Так как показатель агрессии (Agg) был наиболее выраженным, мы высчитали значение (I) после формирующего эксперимента и сравнили показатели. Отразим результаты исследования подростков с психическим недоразвитием, склонных к агрессивному поведению до и после формирующего эксперимента на рисунке 8. гистограмме 8.

Согласно представленным данным 60% испытуемых ЭГ и 50% учащихся КГ до формирующего эксперимента во взаимоотношениях с окружающими были настроены агрессивно, показав высокий уровень агрессивного поведения. После проведенной коррекционной работы агрессивно настроены во взаимоотношениях с окружающими стали 50% учащихся ЭГ и 60% учащихся КГ.

Анализ результатов изучения особенностей понимания эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием по методике Г.А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009) позволяет говорить о положительной динамике испытуемых ЭГ. Данная динамика выражается в увеличении количества опознанных эмоциональных реакций, таких как «вина», «стыд», «страх», «обида»,



«удивление».

**Рисунок 9. Гистограмма 9.** *Результаты изучения особенностей понимания эмоциональных реакций подростками с психическим недоразвитием ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009)*

Согласно представленным данным 70% испытуемых ЭГ и 80% учащихся КГ до формирующего эксперимента опознали реакцию «радость», в КГ число осталось неизменным. Также в ЭГ опознавание эмоциональной реакции «обида» изменилось с 60% до 70%, «удивление» с 40% до 60%, «стыд» с 10% до 40%, «страх» с 50% до 70%.

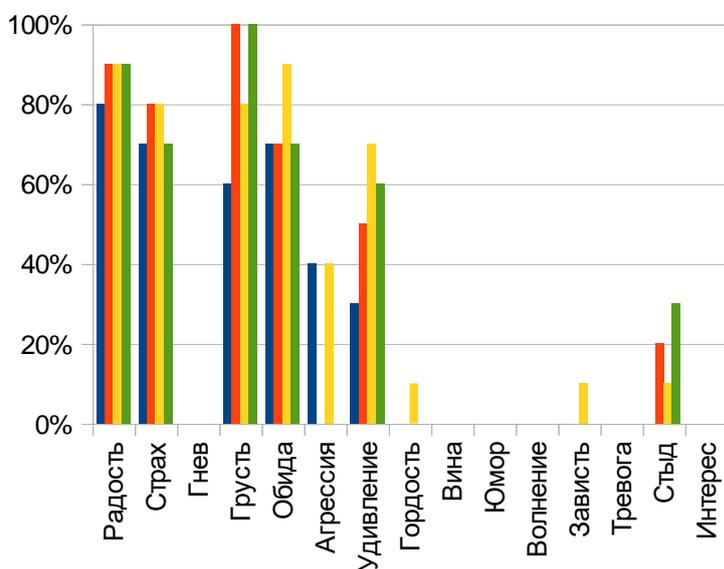
Сравнительный анализ результатов изучения особенностей вербализации эмоциональных реакций учащимися подросткового возраста с психическим недоразвитием по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009) показал, что в результате выполнения второго этапа методики учащиеся КГ и реже ЭГ после проведения формирующего эксперимента называли «радость», «страх» и «обида». Названия эмоциональных реакций «гнева», «тревоги» и «агрессии» оказались недоступными ни одному испытуемому.

Отразим результаты исследования вербализации эмоциональных реакций подростками с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента на рисунке 10. гистограмме 10.

Выполнение второй серии заданий, а именно работа с сюжетными картинками и наводящими вопросами позволила улучшить показатели всех испытуемых, как до, так и после формирующего эксперимента.

Согласно представленным данным в ЭГ вербализация эмоциональных реакций стала проходить успешнее. Так эмоцию «радость» по сюжетной картинке смогли опознать и назвать 90% испытуемых, вербализация эмоции

«страх» улучшилась с 70% до 80%, «грусть» с 60% до 80%, «обида» с 70% до 90%, «удивление» с 30 до 70%, «зависть» с 0 до 10%.



Р  
исун  
ок  
10.  
Гист  
огра  
мма  
10.  
Резу  
льта

*ты изучения особенностей вербализации эмоциональных реакций подростками с психическим недоразвитием ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А.*

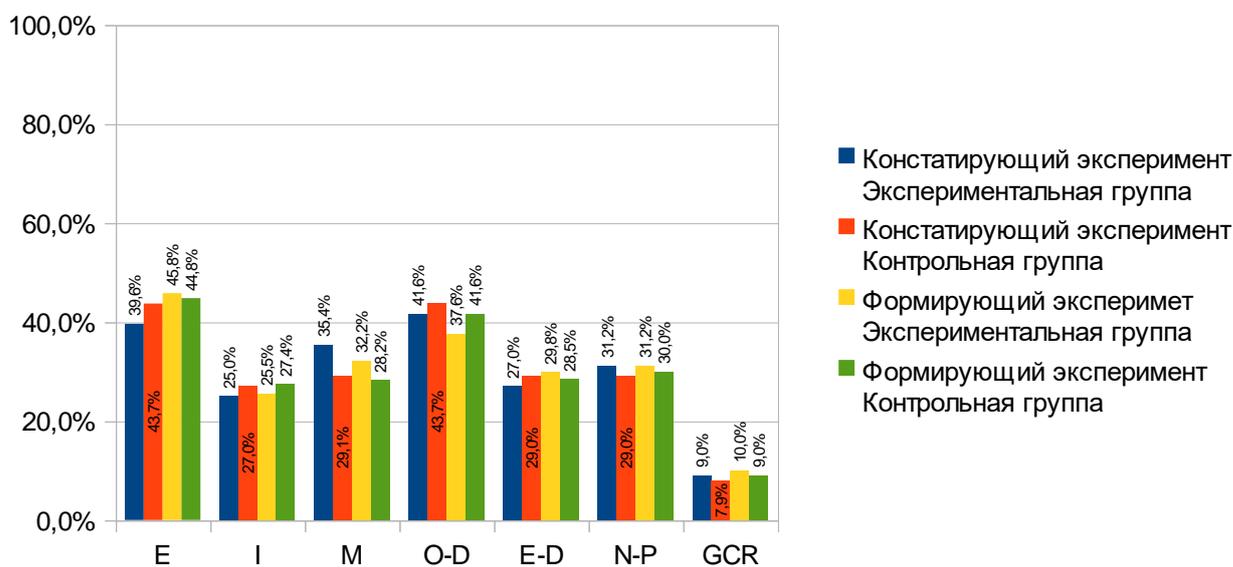
*Афонькиной (1995), в модификации*

*Н. Ю. Верхотуровой (2009)*

В КГ испытуемых процентное соотношение вербализации эмоциональных реакций претерпело небольшие изменения или данные остались неизменными в случае с эмоциями: «гордость», «вина», «юмор», «волнение», «зависть», «тревога», «интерес», «радость», «грусть», «обида».

Анализ результатов методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в адаптации Л. А. Ясюковой (2002) до и после формирующего эксперимента показал доминирование экстрапунитивных реакций, интрапунитивные и импунитивные выражены в меньшей степени. Среди интрапунитивных и импунитивных чаще предпочтение отдаётся импунитивным реакциям.

В целом показатели типа реакций (O—D, E—D, N—P), направления реакций (I, M, E) и коэффициент групповой конформности (GCR) претерпели изменения. Более наглядно на Рисунке 11. Гистограмме 11.



**Рисунок 11. Гистограмма 11. Результаты изучения типа и направления эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945)**

Согласно представленным данным в ЭГ процентное соотношение направления реакции (E) увеличилось с 39,6% до 45,8%, это означает, что подростки стали проявлять больше внимания и интереса к событиям, оценивать свое поведение и поведение других людей. Несмотря на то, что в КГ не проводились психокоррекционные занятия по формированию компетенций эмоциональной регуляции поведения, в ней тоже произошли менее заметные изменения показателя (E) с 43,7% до 44,8%.

Направление реакции (I) в ЭГ изменились незначительно с 25% до 25,5%, так же как и в КГ с 27% до 27,4. Процент импунитивного направления реакции (M) в ЭГ снизилось с 35,4% до 32,2% это означает, что подростки

стали более внимательны к возникающим неприятностям и их последствиям.

Изменения произошли в типе реакции (E—D) в ЭГ после формирующего эксперимента стал составлять 29,8% тем самым приблизилось к нормативным показателям (39,5%), в КГ показатель типа реакции (E—D) снизился на 0,5% и стала составлять 28,5%, можно судить о том, что у этих подростков выраженная толерантность к фрустрациям, безразличие и недостаточность самокритики.

Коэффициент групповой конформности (GCR) увеличился в процентом соотношении, как в КГ, так и в ЭГ, в ЭГ с 9 до 10, в КГ с 7,9 до 9, можно судить о том, что у обеих групп они не соответствуют нормативным показателям, но подростки ЭГ будут легче адаптироваться в новом коллективе, в новой обстановке.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о положительной динамике в развитии эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием. Следовательно, разработанная нами психологическая программа имеет важное практическое значение, поскольку оказывает положительное влияние на личностные качества подростков их потребности в эмоциональном благополучии, развивает навыки саморегуляции, что способствуют эффективному межличностному общению.

### **Выводы по третьей главе:**

1. На основании выявленных на констатирующем этапе исследования результатов нами была разработана и апробирована психологическая программа по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно – развивающих занятий.

2. По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

– Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Н.Ю. Верхотуровой (2009);

– Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в адаптации Л. А. Ясюковой (2002).

– «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001);

– Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987).

– Методика «Изучение понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций» Г. А. Урунтаевой., Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009).

3. Эффективность реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием показывают результаты анкетирования учителей. Сравнительные результаты до и после реализации программы свидетельствуют о повышении уровня контроля подростков за своими эмоциональными реакциями с 20% до 30%.

4. Анализ результатов изучения особенностей понимания эмоциональных реакций учащимися подросткового возраста с психическим недоразвитием по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009) позволяет говорить о положительной динамике испытуемых в ЭГ, которая выражается в увеличении количества опознанных эмоциональных реакций, таких как «вина», «стыд», «страх», «обида», «удивление». В ЭГ вербализация эмоциональных реакций

стала проходить успешнее. Так эмоцию «радость» по сюжетной картинке смогли опознать и назвать 90% испытуемых, вербализация эмоции «страх» улучшилась с 70% до 80%, «грусть» с 60% до 80%, «обида» с 70% до 90%, «удивление» с 30 до 70%, «зависть» с 0 до 10%. В КГ процентное соотношение вербализации эмоциональных реакций претерпело небольшие изменения или данные остались неизменными в случае с эмоциями: «гордость», «вина», «юмор», «волнение», «зависть», «тревога», «интерес», «радость», «грусть», «обида».

5. Результаты, полученные по методике «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001), свидетельствуют о снижении открытого агрессивного поведения с 60% до 50% среди испытуемых экспериментальных групп.

6. Анализ результатов исследования, полученным на материале методики «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987), показал снижение уровня конфликтности с 40% до 30%, снижение показателя «враждебность» с 80% до 70% в ЭГ. В КГ показатель «враждебность» повысился с 60% до 70%.

7. Результаты изучения эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) показали, что в ЭГ процентное соотношение направления реакции (Е) увеличилось с 39,6% до 45,8%. Это означает, что подростки стали проявлять больше внимания и интереса к событиям, оценивать свое поведение и поведение других людей. Процент импунитивного направления реакции (М) в ЭГ снизился с 35,4% до 32,2%. Это означает, что подростки стали более внимательны к возникающим неприятностям и их последствиям.

8. Представленные в работе результаты исследования по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности

реализованной нами психологической программы.

### **Заключение**

Данная работа посвящена изучению особенностей эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием и разработке психологической программы по формированию эмоциональных компетенций у данного контингента школьников с целью их наилучшей социализации в обществе.

Подростки с психическим недоразвитием в процессе взаимодействия с другими людьми часто сталкиваются с трудностями отражения информации о человеке, с ориентацией в ней, а также с опознанием и реагированием на неё. Незрелость интеллекта, свойственная подросткам с психическим недоразвитием, определяет трудности на уровне понимания и распознавания своих и чужих эмоций, что в свою очередь приводит к упрощению жизненной направленности, обеднению взаимосвязей с окружающим миром, отрицательно сказывается на последующей социализации данного контингента школьников.

Подросткам с психическим недоразвитием свойственны: отставание в развитии эмоционального реагирования, узость диапазона переживаний, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию; ограниченность интерпретации чувственного материала, которые приводят к неполноценному восприятию эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

Формирование эмоциональных компетенций подростков с нарушением с психическим недоразвитием является одним из необходимых условий их успешного обучения и воспитания в образовательных учреждениях, конструктивного взаимодействия с окружающими, а так же эффективной

социализации и интеграции данного контингента школьников в современном мире.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что эмоциональная компетентность подростков с психическим недоразвитием может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по формированию эмоциональных компетенций данного контингента школьников. Для подтверждения гипотезы было организовано исследование, направленное на выявление особенностей эмоциональной компетентности изучаемого контингента подростков.

Психодиагностическое обследование осуществлялось посредством использования следующих методик:

1. Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Н. Ю. Верхотуровой (2009);

2. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) (детская форма) в адаптации Л. А. Ясюковой (2002).

3. Методика «Изучение понимания, дифференцирования и вербализации эмоциональных реакций» Г. А. Урунтаевой., Ю. А. Афонькиной (1995) в адаптации Н. Ю. Верхотуровой (2009).

4. «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Муляр (2001);

5. Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987).

В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- Схожесть показателей возраста (11 — 12 лет);
- Обучение в одной параллели (5 «а», 5 «б» классы);

— Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 «Лёгкая степень умственной отсталости»).

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности эмоциональной компетентности подростков с психическим недоразвитием. У большинства учащихся отмечаются трудности в понимании и дифференцировании собственных эмоций, а так же эмоций других людей. Подростки испытывают трудности в регуляции, контроле и экспрессивном выражении эмоциональных реакций социально приемлемыми способами.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента нами была разработана психологическая программа по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием. В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

— Формирование умений понимания, дифференцирования и вербализации собственных эмоции и эмоции других людей;

— Развитие знаний о конструктивных способах эмоциональной регуляции;

— Развитие способностей регуляции эмоционального состояния, освоение способов саморегуляции;

Эффективность реализации психологической программы по формированию эмоциональных компетенций подростков с психическим недоразвитием показали результаты психодиагностического обследования в динамике. Так анализ результатов анкетирования педагогов свидетельствует об положительных изменениях, произошедших с учащимися, принимавшими участие в реализации программы. Улучшились показатели регуляции, контроля и управления эмоциональным реагированием, снизились показатели враждебности, агрессивности, гнева.

Анализ результатов полученных по методике «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т. Н. Курбатовой, О. И. Мулярь (2001), свидетельствуют о снижении открытого агрессивного поведения с 60% до 50%

По результатам, полученным с помощью рисуночного теста «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987), также была выявлена положительная динамика, выражающаяся в снижении уровня враждебности, конфликтности и трудностей общения.

Анализ результатов изучения особенностей понимания эмоциональных реакций учащимися подросткового возраста с психическим недоразвитием по методике Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), в модификации Н. Ю. Верхотуровой (2009) позволяет говорить о положительной динамике в ЭГ, которая выражается в увеличении количества опознанных эмоциональных реакций, таких как «вина», «стыд», «страх», «обида», «удивление». В ЭГ вербализация эмоциональных реакций стала проходить успешнее. Так эмоцию «радость» по сюжетной картинке смогли опознать и назвать 90% испытуемых, вербализация эмоции «страх» улучшилась с 70% до 80%, «грусть» с 60% до 80%, «обида» с 70% до 90%, «удивление» с 30 до 70%, «зависть» с 0 до 10%. В контрольной группе испытуемых процентное соотношение вербализации эмоциональных реакций изменилось незначительно, а по некоторым параметрам остались на прежнем уровне.

Результаты изучения эмоциональных реакций подростков с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1945) показали, что в ЭГ процентное соотношение направления реакции (Е) увеличилось с 39,6% до 45,8%. Это означает, что подростки стали проявлять больше внимания и интереса к событиям, оценивать свое поведение и поведение других людей. Процент импунитивного направления реакции (М) в ЭГ снизился с 35,4% до

32,2%. Результаты свидетельствуют, что подростки стали более внимательны к возникающим неприятностям и их последствиям.

Анализ результатов контрольного эксперимента свидетельствует о том, что подростки стали успешнее понимать, дифференцировать и вербализовать собственные эмоции и эмоции других людей, меньше конфликтовать со сверстниками, соблюдать правила поведения и контролировать свои эмоциональные реакции.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что эмоциональная компетентность подростков с психическим недоразвитием может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по формированию эмоциональных компетенций данного контингента школьников.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Педагогика, 2000. – 534 с.
2. Астапова В. М., Микадзе Ю. В. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / под. ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. СПб.: Питер, 2002. 384 с.
3. Абрамова, Г. С. Практическая психология. Учебник. Глава V Психологическая коррекция / Г.С.Абрамова. - М.: Академический Проект, 2003. - 496 с.
4. Баряева, Л. Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми/ Л. Б. Баряева // Дефектология. – 1994. — № 6. - С.56-58.
5. Беркалиев Т. Н., Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Инновации и качество школьного образования: научно методическое пособие для педагогов инновационных школ. СПб.:КАРО, 2007. 144с.
6. Борисова А. А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи // Вопросы психологии. 1989. №1.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе//Педагогика. № 10. 2003.
8. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. — Самара, 2001.
9. Бреслав Г. М. Эмоциональные процессы. Рига, 1984.
10. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Справочник по психодиагностике. СПб.: Знание, 2004. – 362 с.
11. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. — М., 1994.
12. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности//Сознание личности в кризисном обществе. — М., 1995.

- 13.Беляускайте Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Психологическая диагностика. 2004. № 4. С. 58-72.
- 14.Бондаренко, А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. - Киев, 1997. - 338 с.
- 15.Бурлачук, Л. Ф. Введение в практическую психологию / Л. Ф. Бурлачук. - Киев, 1997. - 466 с.
16. Васильев В. И. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. Л., 1998. №4.
17. Васильев И. А., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. М., 1980.
18. Верхотурова Н. Ю. Психологическая коррекция эмоционального реагирования младших школьников с нарушением интеллектуального развития: Учебное пособие для студентов психолого-педагогических и дефектологических факультетов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева.- Красноярск, 2012.- 196 с.
19. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М. МГУ, 1986. – 278 с.
20. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. ООО издательство «Школьная пресса» № 2. 2006.
21. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. — В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956.
22. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. Т. 5. Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.
- 23.Выготский Л. С. Проблемы эмоций // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 125–134.
- 24.Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр соч.: в 6 т. Т. 3. / Л. С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. 328 с.
- 25.Выготский Л. С. Основы дефектологии СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
- 26.Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / под. ред. А. Л. Венгер М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с:

ил.

27. Вильнюс В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. М., 1984. С. 3 – 28.
28. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 173 с.
29. Вайнер, М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. Учебное пособие / М. Э. Вайнер. - М.: Педагогическое общество России, 2005. - 375 с.
30. Варга, А. Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников в игровой группе / А. Я. Варга // Семья в психологической консультации. - М., 1989. - С. 101-107.
31. Гаурилюс А. И., Казанович О. Ф. Практикум по диагностике познавательной сферы личности. Учебно-методический комплекс для студентов дневной, вечерней и заочной форм обучения. - Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2002.
32. Громова Е. А. Эмоциональная память и её механизмы. М.: 1980. – 366 с.
33. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Автореф. дисс на соиск. уч. степени д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2003.
34. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специальностей как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика/Под науч. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. Кн. 6. — М., 2002.
35. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Под ред. Я.Л.Коломинского, Е. А. Панько. Мн.: Алмафея, 2003. – 452 с.
36. Джемс У. Что такое эмоция? // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М., 1993.
37. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: Учебн. пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. - Минск, 1997. -

442 с.

38. Додонов Б. И. В мире эмоций. Киев, 1987.
39. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. М.: Педагогика. 1984г.
40. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. М, Норма, 2002
41. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь особому ребенку. С-Пб.: Питер, 2000. – 184 с.
42. Закаблук А. Г. Возрастные особенности прогнозирования школьниками своих эмоциональных состояний: Автореф. дис. к.н. -Л., 1986.
43. Забрамная, С. Д. Некоторые особенности мимики глубоко умственно отсталых детей (имбецилов)/ С. Д. Забрамная // Обучение и воспитание умственно отсталого ребёнка / МГПИ им. В. И. Ленина. – М.: 1982. – С. 108-113.
44. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка: книга для студентов / Занков Л. В. - М. : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. - 64 с.
45. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М., 2004.
46. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб. 2002. – 580 с.
47. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001. - 752 с.
48. Изард К. Э. Эмоции человека / ред. Л. Я. Гозман, М. С. Егорова. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
49. Изард К. Э. Методы изучения эмоций // Психология мотиваций: хрестоматия / под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Н. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 439 – 446.
50. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 491 с.
51. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 752 с.

52. Изард К. Психология эмоций. - СПб., 2000.
53. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб., «Питер», 2002
54. Кистинева Е. П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 16 с.
55. Корнеева В. А., Методики коррекции эмоциональной сферы/ В. А. Корнеева, Ю. С. Шевченко // Вестник Московского университета. Сер.
56. Коломинский Я. Л., Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и развитие. СПб.: Питер 2004. – 480 с.
57. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций. Ярославль, 2000.
58. Крылов А. А. Психология: учебник. М., «Проспект», 2004
59. Кузин В. С. Психология. М., «Агар», 1997.
60. Караяни, А. Г. Психотерапия и психокоррекция как методы психологической помощи / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. - СПб.: Питер, 2006. - 480 с.
61. Колесникова, Г. И. Основы психопрофилактики и психокоррекции / Г. И. Колесникова. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2005. – 185с.
62. Кэрролл Э. Психология эмоций. СПб., «Питер», 2000;
63. Колесникова, Г. И. Основы психопрофилактики и психокоррекции / Г. И. Колесникова. - Ростов/н/Д.: Феникс. - 2005. - 128 с.
64. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, ред. – составитель Л. А. Карпенко, – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.
65. Леонтьев А. Н, Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
66. Люблинская А. А. Детская психология. М.:1971г. с. 200-234.
67. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов/н/Д, 1999. – 430с.
68. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. – М.: Педагогика,

1989. – 112с.
69. Лебединский В. В. Нарушения психологического развития у детей. – М.: Просвещение, 1985. - 678с.
70. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975
71. Лечебная педагогика /Под ред. Е. М. Мастюковой. – М.: ВЛАДОС, 1997. - 500с.
72. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии.— М., 1978.— С. 268—294.
73. Лубовский В. И., Кузнецова Л. В. и др. Дети с задержкой психического развития. – М. – 1984.
74. Ломов Б. Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности. // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001, 345 с
75. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220с.
76. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя//Советская педагогика. 1990. № 8.
77. Маркова, Л. С. Построение коррекционной среды: Методическое пособие / Л. С. Маркова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 160 с.
78. Милнер П. Физиологическая психология. – М.: Мир, 1973. – 246с.
79. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 450с.
80. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
81. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми : Пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина – М.: Владос, 2003. – 128 с.
82. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. – 507с.

83. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебник. Изд. 4. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
84. Обухова Л. Ф. Детская психология. – М.: «Тривола», 1995. – 503с.
85. Овчарова Р. В. Практическая психология школе. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 240с.
86. Осипова, А. А Введение в теорию психокоррекции / А. А. Осипова. – Москва – Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2006. – 312 с.
87. Осипова, А. А Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – Москва: Изд-во ТЦ Сфера, 2002. – 512с.
88. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Просвещение, 1997, 457 с.
89. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Изд-во ГНОМ и Д», 2001. – 160с.
90. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 104 с.
91. Попов В. С. Возрастная психологическая диагностика. – Кр-ск, 1995. – 118с.
92. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694с.: ил.
93. Петровская Л.А. Компетентность в общении. — М., 1989.
94. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов , педагогов, родителей. Под редакцией члена корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 224 с. (Серия «Метры психологии»).
95. Психическое развитие младших школьников/ Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Просвещения, 1990. – 315с.
96. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002. (англ. 1984).

97. Рототаева Н.А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук — М., 2002.
98. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект//Журнал практического психолога. 1999. № 9.
99. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – М., 2000
100. Рейковский Я. “Экспериментальная психология эмоций”.-М.,2000
101. Реформы образования: Аналитический обзор/Под ред. В.М. Филиппова. — М.: Центр образовательной политики, 2003.
102. Стенберг Р.Дж. Практический интеллект / пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. СПб., 2002. 700 с.
103. Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М. Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Л. С. Выготского: Подходы к построению и трансляции. // Психологическая практика: Проблемы и перспективы. 2002. № 4 С. 167–182
104. Соложенкин В. В. Психологические основы врачебной деятельности: Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2003. 546 с
105. Симонов П. В. Что такое эмоция? – М., 1998
106. Симонов П. В. Потребностно - информационная теория эмоций.// Вопросы психологии.-1997.-№6.
107. Собчик Л. Н. Метод цветowych выборов. Модифицированный цветовой тест М. Люшера. – М., 1999.
108. Современный словарь по психологии./Под ред. В.В. Юрчука. – Минск.: Современное слово., 2001
109. Словарь практического психолога Головин С. Ю. / Ю. С. Головин. – Минск, 1998 – 568 с.
110. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. – М.:Просвещение., 1999

111. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста//Высшее образование сегодня. № 3. 2004.
112. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [/news/compet.htm](#)
113. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баренская, М. М. Либлинг. – М.: Изд. МГУ, 1990, 378 с.
114. Эмоциональные нарушения и их коррекция./ Под ред.В.В. Лебединского, О. В. Никольской., - М.:Просвещение., 2001
115. Якобсон П. М. Психология чувств – М.: Изд. АПН, 1956.
116. Isaeva T. E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence — Based approach to its Structure//Преподаватель высшей школы в XXI веке. Тр. Международной научно-практической интерконференции. — Ростов-на-Дону, 2003.
117. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
118. Bloodstein O. Communication attitudes of school-age stutters //J. of fluency disorders. 1993.
119. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychologicalreview, 1959, №66.
120. Скала К., Социальная компетенция. Ключевые компетенции. [www.uni-protokolle.de/Forum/25](http://www.uni-protokolle.de/Forum/25), 2003 (на немецком языке)

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

**Таблица 1.** *Сведения об учащихся ЭГ*

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Слава И.	мужской	11
2	Роман К.	мужской	12
3	Дима М.	мужской	12
4	Владислав Х.	мужской	12
5	Михаил С.	мужской	12
6	Алексей Т.	мужской	12
7	Денис Ч.	мужской	12
8	Кирилл А.	мужской	11
9	Максим С.	мужской	12
10	Владимир С.	мужской	12

**Таблица 2.** Сведения об учащихя КГ

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Николай А.	мужской	11
2	Яна К.	женский	12
3	Алексей С.	мужской	12
4	Леонид А.	мужской	12
5	Константин К.	мужской	12
6	Семен М.	мужской	12
7	Анастасия Т.	женский	12
8	Елена Н.	женский	11
9	Андрей Ш.	мужской	12
10	Богдан Т.	мужской	12

**Приложение 2.**

**Таблица 3.** Параметры оценки эмоциональных проявлений учащихся по методике «Дом – Дерево – Человек» Р.В. Беляускайте (1987)

Показатель	№	Симптом	Баллы
------------	---	---------	-------

Показатель	№	Симптом	Баллы
Незащищенность	1	Рисунок в самом центре листа	0;1;2;3
	2	Рисунок в верхнем углу листа	0;1;2;3
	3	Дом, дерево – с самого края	0;1;2
	4	Рисунок внизу листа	0;1;2;3
	5	Много второстепенных деталей	0;1;2;3
	6	Дерево на горе	0;1
	7	Очень подчеркнутые корни	0;1
	8	Непропорционально длинные руки	0;1
	9	Широко расставленные ноги	0;1
	10	Другие возможные признаки	
Тревожность	1	Облака	0;1;2;3
	2	Выделение отдельных деталей	0;1
	3	Ограничение пространства	0;1;2;3
	4	Штриховка	0;1;2;3
	5	Линия с сильным нажимом	0;1;2;3
	6	Много стирания	0;1;2;3
	7	Мертвое дерево, больной человек	0;2
	8	Подчеркнутая линия основания	0;1;2;3
	9	Толстая линия фундамента дома	0;2
	10	Интенсивно затушеванные волосы	0;1
11	Другие возможные признаки		
Недоверие к себе	1	Очень слабая линия рисунка	0;2
	2	Дом с краю листа	0;1
	3	Слабая линия ствола	0;1
	4	Одномерное дерево	0;1
	5	Очень маленькая дверь	0;1
	6	Самооправдывающие оговорки во время рисования, прикрывание рисунка рукой	0;1
	7	Другие возможные признаки	
Чувство неполноценности	1	Рисунок очень маленький	0;1;2;3
	2	Отсутствуют ноги, руки	0;2
	3	Руки за спиной	0;1
	4	Непропорционально короткие руки	0;1
	5	Непропорционально узкие плечи	0;1
	6	Непропорционально большая система веток	0;1
	7	Непропорционально крупные	0;1

Показатель	№	Симптом	Баллы
		двумерные листья	
	8	Дерево, умершее от гниения	0;1
	9	Другие возможные признаки	
Враждебность	1	Отсутствие окон	0;2
	2	Дверь – замочная скважина	0;1
	3	Очень большое дерево	0;1
	4	Дерево с краю листа	0;1
	5	Обратный профиль дерева, человека	0;1
	6	Ветки двух измерений, как пальцы	0;1
	7	Глаза – пустые глазницы	0;2
	8	Длинные, острые пальцы	0;2
	9	Оскал – видны зубы	0;1
	1 0	Агрессивная позиция человека	0;2
	1 1	Другие возможные признаки	
Конфликтность (фрустрация)	1	Ограничение пространства	0;1;2;3
	2	Перспектива снизу (взгляд червя)	0;1;2;3
	3	Перерисовывание объекта	0;2
	4	Отказ рисовать какой-либо объект	0;2
	5	Дерево, как два дерева	0;2
	6	Явное несоответствие качества одного из рисунков	0;2
	7	Противоречивость рисунка и высказываний	0;1
	8	Подчеркнутая талия	0;1
	9	Отсутствие трубы на крыше	0;1
	1 0	Другие возможные признаки	
Трудности Общения	1	Отсутствие двери	0;2
	2	Очень маленькая дверь	0;1
	3	Отсутствие окон	0;2
	4	Излишне закрытые окна	0;1
	5	Окна – отверстия без рам	0;1
	6	Выделенное лицо	0;1
	7	Лицо, нарисованное последним	0;1
	8	Отсутствие основных деталей лица	0;2
	9	Человек, нарисованный схематично, из палочек	0;2
	1 0	Дом, человек в профиль	0;1

Показатель	№	Симптом	Баллы
	1 1	Дверь без ручки	0;1
	1 2	Руки в оборонительной позиции	0;1
	1 3	Высказывание о нарисованном человеке как об одиноком, без друзей	0;1
	1 4	Другие возможные признаки	
Депрессивность	1	Помещение рисунков в самый низ листа	0;1;2;3
	2	Вид дерева или дома сверху	0;1
	3	Линия основания, идущая в низ	0;1
	4	Линия, слабеющая в процессе рисования	0;2
	5	Сильная усталость после рисования	0;2
	6	Очень маленькие рисунки	0;2
	7	Другие возможные признаки	

**Приложение 3.**

**Результаты методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга**

**Алексей Т. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	2	1	2	5	20,8	46,8
<b>I</b>	0	3	1	4	16,6	25,9
<b>M</b>	11	0	4	15	62,5	27,3
<b>сумма</b>	13	4	7			
<b>%</b>	54,1	16,6	29,1			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 50% (9)

**Кирилл А. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	1	3	4	8	33,3	46,8
<b>I</b>	0	6	2	8	33,3	25,9
<b>M</b>	3	0	5	8	33,3	27,3
<b>сумма</b>	4	9	11			
<b>%</b>	16,6	37,5	45,8			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 50% (9)

**Владимир С. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	7	4	5	16	66,6	46,8
<b>I</b>	0	2	0	2	8,3	25,9
<b>M</b>	5	0	1	6	25	27,3
<b>сумма</b>	12	6	6			
<b>%</b>	50	20,8	29,1			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 61,1% (11)

**Семен М. 5а класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	8	9	1	18	75	46,8

<b>I</b>	0	5	0	5	20,8	25,9
<b>M</b>	1	0	0	1	4,2	27,3
<b>сумма</b>	9	14	1			
<b>%</b>	37,5	58,3	4,2			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 61,1% (11)

**Константин К. 5а класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	7	5	4	16	66,6	46,8
<b>I</b>	0	2	0	2	8,3	25,9
<b>M</b>	5	0	1	6	25	27,3
<b>сумма</b>	12	7	5			
<b>%</b>	50	29,1	20,8			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 38,9% (7)

**Денис Ч. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	4	2	0	6	25	46,8
<b>I</b>	0	3	2	5	20,8	25,9
<b>M</b>	9	2	2	13	54,1	27,3
<b>сумма</b>	13	7	4			
<b>%</b>	54,1	29,1	16,6			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 50% (9)

**Роман К. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	1	3	4	8	33,3	46,8
<b>I</b>	0	6	2	8	33,3	25,9
<b>M</b>	3	0	5	8	33,3	27,3
<b>сумма</b>	4	9	11			
<b>%</b>	16,6	37,5	45,8			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 50% (9)

**Владислав Х. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	3	2	4	9	37,5	46,8
<b>I</b>	0	1	7	8	33,3	25,9
<b>M</b>	4	0	3	7	29,1	27,3
<b>сумма</b>	7	3	14			
<b>%</b>	29,1	12,5	58,3			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 38,9% (7)

**Слава И. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	5	4	4	13	54,1	46,8
<b>I</b>	0	4	2	6	25	25,9
<b>M</b>	3	1	1	5	20,8	27,3
<b>сумма</b>	8	9	7			
<b>%</b>	33,3	37,5	29,1			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 61,1% (11)

**Яна К. 5а класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	4	1	3	8	33,3	46,8
<b>I</b>	2	6	1	9	37,5	25,9
<b>M</b>	6	1	0	7	29,1	27,3
<b>сумма</b>	12	8	4			
<b>%</b>	50	39,3	16,6			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 55,6% (10)

**Алексей С. 5а класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	6	3	4	13	54,1	46,8
<b>I</b>	0	4	2	6	25	25,9

<b>М</b>	4	1	0	5	20,8	27,3
<b>сумма</b>	10	8	6			
<b>%</b>	41,6	33,3	25			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 33,3% (6)

**Николай А. 5а класс.**

	<b>О-D</b>	<b>Е-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>Е</b>	6	1	3	10	41,6	46,8
<b>I</b>	0	5	2	7	29,1	25,9
<b>М</b>	7	0	0	7	29,1	27,3
<b>сумма</b>	13	6	5			
<b>%</b>	54,1	25	20,8			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 50% (9)

**Леонид А. 5а класс.**

	<b>О-D</b>	<b>Е-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>Е</b>	3	2	4	9	37,5	46,8
<b>I</b>	0	3	4	7	29,1	25,9
<b>М</b>	7	1	0	8	33,3	27,3
<b>сумма</b>	10	6	8			
<b>%</b>	41,6	25	33,3			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 44,4% (8)

**Анастасия Т. 5а класс.**

	<b>О-D</b>	<b>Е-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>Е</b>	2	3	1	6	25	46,8
<b>I</b>	3	1	3	7	29,1	25,9
<b>М</b>	6	1	4	11	45,8	27,3
<b>сумма</b>	11	5	8			
<b>%</b>	45,8	20,8	33,3			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 33,3% (6)

**Елена Н. 5а класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	2	0	1	3	12,5	46,8
<b>I</b>	2	2	7	11	45,8	25,9
<b>M</b>	6	2	2	10	41,6	27,3
<b>сумма</b>	10	4	10			
<b>%</b>	41,6	16,6	41,6			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 50% (9)

**Дмитрий М. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	4	5	1	10	41,6	46,8
<b>I</b>	0	2	1	3	12,5	25,9
<b>M</b>	9	1	1	11	45,8	27,3
<b>сумма</b>	13	8	3			
<b>%</b>	54,1	33,3	12,5			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 44,4% (8)

**Михаил С. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	6	1	3	10	41,6	46,8
<b>I</b>	0	5	2	7	29,1	25,9
<b>M</b>	7	0	0	7	29,1	27,3
<b>сумма</b>	13	6	5			
<b>%</b>	54,1	25	20,8			
<b>Станд.</b>	28, 4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 50% (9)

**Андрей Ш. 5а класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	3	2	4	9	37,5	46,8
<b>I</b>	0	1	7	8	33,3	25,9
<b>M</b>	4	0	3	7	29,1	27,3
<b>сумма</b>	7	3	14			
<b>%</b>	29,1	12,5	58,3			

<b>Станд.</b>	28,4	39,5	32,2			
---------------	------	------	------	--	--	--

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 38,9% (7)

**Богдан Т. 5а класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	6	3	4	13	54,1	46,8
<b>I</b>	0	4	2	6	25	25,9
<b>M</b>	4	1	0	5	20,8	27,3
<b>сумма</b>	10	8	6			
<b>%</b>	41,6	33,3	25			
<b>Станд.</b>	28,4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 33,3% (6)

**Максим С. 5б класс.**

	<b>O-D</b>	<b>E-D</b>	<b>N-P</b>	<b>Сумма</b>	<b>%</b>	<b>Станд.</b>
<b>E</b>	3	2	4	9	37,5	46,8
<b>I</b>	0	3	4	7	29,1	25,9
<b>M</b>	7	1	0	8	33,3	27,3
<b>сумма</b>	10	6	8			
<b>%</b>	41,6	25	33,3			
<b>Станд.</b>	28,4	39,5	32,2			

Коэффициент групповой адаптации (КГА)- 44,4% (8)

## Приложение 4.

**Таблица 4.** Ранжирование эмоциональных проявлений подростков с психическим недоразвитием по методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987)  
средний ранг выраженности (%)

Симптомокомплексы	Испытуемые				Итого	
	5 «а» (n 10)		5 «б» (n 10)		Абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
Незащищенность	2	20	2	20	4	20
Тревожность	2	20	3	30	5	25
Недоверие к себе	5	50	4	40	9	45
Чувство неполноценности	3	30	5	50	8	40
Враждебность	3	30	1	10	4	
Конфликтность (фрустрация)	4	40	4	40	8	40
Трудности общения	5	50	3	30	8	40
Депрессивность	0	0	0	0	0	0

## Приложение 5.

**Таблица 5.** Ранжирование эмоциональных проявлений подростков с психическим недоразвитием по методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р. В. Беляускайте (1987)  
низкий ранг выраженности (%)

Симптомокомплексы	Испытуемые				Итого	
	5 «а» (n 10)		5 «б» (n 10)		Абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
Незащищенность	1	10	0	0	1	5
Тревожность	1	10	2	20	3	15
Недоверие к себе	4	40	5	50	9	45
Чувство неполноценности	4	40	4	40	8	40
Враждебность	1	10	1	10	2	10
Конфликтность (фрустрация)	2	20	2	20	4	20
Трудности общения	3	30	3	30	6	30
Депрессивность	10	100	10	100	20	10

