

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Коррекция негативных эмоциональных состояний у детей
дошкольного возраста с умственной отсталостью посредством
элементов игротерапии**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.ф.н., профессор А. В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Жукова Евгения Викторовна,
обучающийся БД-51Z_____

группы

заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Мухин Николай Юрьевич
к.ф.н., доцент кафедры теории и
методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	7
1.1 Понятие «эмоции», исследования эмоций в психологии.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	18
1.3. Особенности эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	25
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	38
2.1. Организация исследования. Методики исследования.....	38
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	41
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	48
3.1. Разработка программы развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью посредством элементов игротерапии.....	48
3.2. Результаты формирующего эксперимента.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Среди неуспевающих школьников средних школ большее число составляют дети являются дети с интеллектуальной недостаточностью. Они имеют свои особенности, поэтому их воспитание и обучение грамоте должны осуществляться по специальным методикам.

Длительное время в России дети с глубокой умственной отсталостью находились в ведении Министерства социального обеспечения. По сути дела, забота о них сводилась к поддержанию их физического существования. Однако в последние годы ситуация изменилась: возник интерес к воспитанию, обучению и развитию детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Постоянно возрастающий интерес к проблеме помощи детям с выраженными степенями интеллектуальной недостаточности, включение их в систему специального образования дали толчок научным исследованиям в этой области, поиска новых организационных форм образования этих детей, созданию инновационных программ их обучения. Современными экспериментальными исследованиями подтверждено, что включение ребёнка с выраженными степенями интеллектуальной недостаточности в процесс обучения возможно и необходимо при обеспечении определённых условий для раскрытия их потенциальных возможностей психического, физического, эмоционального и социального развития (Л.В.Баряева, С.М.Виноградов, М.Л.Рабинович). Главной задачей обучения и воспитания данной категории детей, является развитие их потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения, привитие им трудовых и других социально значимых навыков и умений. [6]

У детей эмоциональные состояния оказывают большое влияние на развитие других сфер психики. С.Л. Рубинштейн, Б.И. Додонов, В.В.Лебединский, К.Е. Изард и другие исследователи говорят, что эмоциональная сфера является ядром личности и оказывает регулирующее воздействие на все стороны жизнедеятельности человека. Многие исследователи отмечают связь эмоционального и интеллектуального развития (Е.П. Ильин, Ю.Д.Бабаева и др.). Нарушения в эмоциональном развитии приводят к тому, что дети не могут полноценно использовать свои способности. Эмоции оказывают большое влияние на деятельность, общение и развитие личности ребенка.

Один из важнейших аспектов данной темы – развитие эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью, при этом данный аспект является наиболее плохо освещенным в современной литературе. Этими вопросами Е.И.Изотова, Е.А. Алексеева, О.Е.Шаповалова и другие.

Анализ литературы показал, что актуальность проблемы определяется не только ее малой разработанностью, но и большой теоретической и практической значимостью для полноценного развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования: эмоциональная сфера дошкольников.

Предмет исследования: особенности эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями интеллекта.

Цель исследования: изучить особенности развития эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, разработать мероприятия по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать понятие «эмоции», эмоциональную сферу дошкольника в норме.
2. Дать психолого-педагогическую характеристику дошкольникам с интеллектуальными нарушениями.
3. Проанализировать особенности эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями.
4. Исследовать особенности эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями.
5. Разработать мероприятия по развитию эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Исходя из цели и задач, мы выдвинули **гипотезу исследования**: развитие эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями более эффективно происходит при соблюдении следующих условий:

- использовании игр во время занятий с детьми;
- расширения знаний детей об эмоциях;
- развития у детей умения адекватно выражать свои эмоции;
- консультирования родителей по формированию эмоциональной устойчивости детей.

Методологической основой исследования являются методологические положения:

- исследования в сфере психологии эмоций: В. В. Бойко, Г. М. Бреслав, К. К. Вилюнас, Л. Я Гозман, К. Изард, Е. П. Ильин, П. В.Симонов;
- о закономерностях развития детей с отклонениями в развитии, выявленные М.С. Певзнер, В.М. Астаповым, Е.А.Екжановой, С.Ю. Бородулиной Т.А. Власовой, В. И.Лубовским, Н. А.Цыпиной и др.;
- исследования в сфере эмоциональной сферы дошкольников: Т.А.

Данилина, А.В. Запорожец, Е. И. Изотова и др.

Практическая значимость результатов исследования: результаты исследования, а также программа развития эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями могут быть использованы педагогами дошкольных учреждений, дефектологами и психологами, работающими с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Структура: работа состоит из введения, основной части, заключения, списка литературы и приложений. **Объем дипломной работы** представлен 86 страницами печатного текста компьютерного набора (с приложениями), 51 наименованиями списка литературы, 14 рисунками, 6 таблицами и 4 приложениями.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие «эмоции», исследования эмоций в психологии

В данном параграфе охарактеризуем коротко понятие эмоции, а также особенности эмоциональной сферы дошкольников с нормальным развитием.

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и к другим людям, к процессу и результату его практической деятельности. Существует предположение, что когда-то эмоции были перед формой мышления и выполняли простые, но жизненно необходимые функции. Они прогнозировали изменения окружающей среды, причем осуществляли это комплексно, целостно, без детального анализа, как в процессе мыслительной деятельности. Они выступают дополнительным мотивационным фактором: стремлением избежать событий, порождающих негативные эмоции, и включиться в события, вызывающие положительные переживания[4].

По мнению большинства исследователей, работающих в этой области, под термином «эмоции» можно иметь виду два разных, но в то же время друг друга дополняющих процесса. Являющийся главным субъективное состояние, которое проявляется при возникновении эмоции, эмоциональном переживании и несёт в себе перемены в соматическом и висцеральной сферах, т. е., выражение эмоций.

Характеризуя эмоции в феноменологическом, описательном плане можно выделить следующие их признаки:

- отображения эмоций в сознании в форме непосредственных переживаний;
- двойной, психофизиологический характер: с одной стороны - аффективное волнение, с другой - его органическое выявление;
- ярко выраженную субъективную окраску [11].

Эмоции являются участниками в процессе взаимодействия восприятия с действительностью, это вызвано некоторыми потребностями организма. В связи с этим, можно точно констатировать тот факт, что эмоцией является независимый показатель потребности. По этому поводу П. В. Симонов считает, что эмоция – это потенциал для удовлетворения определённых человеческих потребностей, которые существуют в настоящий момент. При помощи врождённого либо приобретённого в течение своей жизни опыта, человек способен дать оценку возможности удовлетворения данного требования, используя при этом сознательные или бессознательные уровни анализа.

Используя научные труды исследователей, можно обозначить некоторые функции эмоций:

- Регулятивная – отвечает за понимание разницы между мотивацией, имеющейся на данный момент и тем, как эта ситуация представляется в сознании человека; так же участвует в регулировании поведения и психических процессов;
- Оценочная – осуществляет анализ, дающий оценку сути ситуации либо отдельного раздражающего фактора;
- Мобилизирующая – способствует выработке адреналина в кровь. При испуге повышает скорость бега (стоит отметить, что может произойти и обратный результат – ступор), а при тревожных

состояниях помогает ощутить наличие угрозы; так же отвечает за проявление «суженного сознания», при котором человек способен направить все ресурсы для того, чтобы осилить негативные состояния;

- Адаптивная – образует ассоциативную параллель между отрицательным состоянием и опытом, который бы предотвратил подобную ситуацию в будущем. Положительные эмоции запечатляют благоприятную для их повторения форму поведения;
- Коммуникативная – наиболее важна для развития детей дошкольного возраста, потому что является необходимым инструментом общения с окружающими;
- Сигнальная подаёт сигналы, дающие знать о том, что происходит внутри либо вокруг человека, в течение различных моментах жизни;
- Функция дезорганизации – отвечают за включение организма в состояние аффекта;
- Функция компенсации дефицита информации – работает на реализацию желания в получении важной на данный момент информации, позволяющую человеку получить желаемое;
- Функция слепообразования – при помощи данной функции, пробуждаются аффекты, связанные с уже пройденной негативной ситуацией, предупреждая от совершения необдуманных шагов в будущем.

Наибольшее количество теорий, посвященных развитию эмоциональных состояний оттачиваются от субъективных переживаний. Сами эмоции бывают позитивные и негативные. Отличие их зависит от самого субъекта, т.е. самого

человека. Эмоции можно так же поделить на стенические – вызывающее напряжение, скованность и астенические – выражающие расслабление. И они могут являться положительными и отрицательными.

По следующему критерию, эмоции можно поделить на основные – радость, страх, удивление, вина, интерес, страдание, стыд, отвращение и комплексные – любовь, тревога, депрессия, вражда.

Негативные эмоции могут стать причиной психосоматических заболеваний.

Наиболее важным показателем в развитии детей дошкольного возраста является умение понимать эмоции окружающих людей по мимическим выражениям. А. М. Щетинина при работе с детьми определила уровни развития данной составляющей развития:

1. Довербальный тип – без обозначения эмоций словами, ребёнок может принять выражение лица, соответствующее данной ситуации;
2. Диффузно – аморфный тип – ребёнок может определить эмоцию, однако восприятие довольно нечёткое, поверхностное;
3. Диффузно-локальный тип – ребёнок может воспринять чужую эмоцию по отдельным элементам;
4. Аналитический тип – определение экспрессии осуществляется в основном по позе, а не мимики;
5. Синтетический тип – происходит совокупное восприятие эмоции, а не поверхностное;
6. Аналитико-синтетический – выделяя элементы эмоции, ребёнок способен их обобщать в единый образ.

По мнению А. М. Щетининой, возможность воспринимать эмоциональные проявления может зависеть не только от самой экспрессии

проявления, но также большую роль в этом играет и возраст и имеющийся у ребёнка опыт.

Исследователи выделяют отдельно понятия «эмоциональное состояние». По Шехтеру, эмоциональное состояние - это результат взаимодействия двух компонентов: активации и заключения человека о причинах ее возбуждения на основе анализа ситуации, в которой появилась эмоция [34, С.76]. Главной особенностью эмоциональной деятельности человека является то, что она не только производит аффект волнения как форму оценки факта, но и включает эти продукты в новый цикл сопоставлений и оценок.

Эмоциональное состояние - это фон, на котором происходят психические процессы. Возникают эмоции как следствие психических процессов, но могут быть и следствием удовлетворения или неудовлетворения потребности, выявлением актов жизнедеятельности, здоровья или болезни, реакцией на внешние факторы, ситуации и т.д. Активный, позитивный, уверенный настрой способствует эффективности любой деятельности. Настроение осуществляет информационное воздействие на поведение, так как, с одной стороны, включается в процесс переработки информации, а с другой стороны, стимулирует мотивационные последствия[5].

Исследования эмоционального благополучия в разных возрастах показали, что оно проявляется не только в преимущественном положительном фоне настроения, но и в стиле переживания результатов познавательной мотивации, включении взрослого в совместную деятельность, отношении к оценке взрослого, развитию самоконтроля, стиля переживания ситуации разлуки с близкими взрослыми.

В младшем дошкольном возрасте эмоциональное благополучие определяется как базовое чувство эмоционального комфорта, обеспечивающее доверительное и активное отношение к миру[7].

В более старшем возрасте эмоциональное благополучие обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт.

Эмоции включают три компонента:

1) Собственно субъективное переживание (радость, огорчение, ожидание и т.д.).

2) Комплекс физиологических сдвигов в организме (краснеем, бледнеем, потеем). Эмоции прямо связаны с характером.

3) Комплекс выразительности движений (мимика, жесты).

По классической информационной теории Анохина:

- отрицательная эмоция включается как сигнал неудовлетворенности потребностей;

- запускается активность в деятельность;

- Если результат деятельности положительный, восстановлен гомеостаз, включается положительная эмоция, как сигнал к покою;

- Если в результате деятельности потребность по-прежнему не удовлетворена, то включается отрицательная эмоция и новый цикл.

Развитие эмоциональной сферы дошкольника происходит в направлении усложнения содержания эмоций, формирования эмоциональной окрашенности (фона) жизни, экспрессивности переживаний. Дошкольники активно осваивают язык чувств, способные словами объяснить свое эмоциональное состояние, учатся регулировать его. Главным источником гармоничного развития эмоций и чувств дошкольника является семья. Эмоциональные отношения у дошкольников также связаны с их личностными характеристиками[31].

Что же касается умения подавлять эмоциональное состояние, то можно сказать, что в этом за период дошкольного детства ребенок добивается значительных успехов. Более того, он начинает рассматривать данную

способность как ценность, что проявляется в его гордых заявлениях («Было очень больно, но я не заплакал»). Как правило, в основном подавляются негативные, социально осуждаемые эмоции (гнев, страх). К положительным эмоциям общество более лояльно. Ребенку разрешается открыто выражать радость, симпатию, признательность, что часто находит отражение в бурных всплесках, объятиях, поцелуях и т.д. Однако по мере приближения к обучению в школе ребенку приходится овладевать и регуляцией положительных эмоций: школа, в отличие от дошкольного учреждения, предполагает более жесткую субординацию [33].

Как видим, дошкольный период — это время интенсивного эмоционального развития. И что примечательно: на данном этапе усложняются знания об эмоциях, развивается эмоциональная саморегуляция, дети лучше начинают понимать окружающих по выражению лица. Эти направления можно считать ключевыми в дошкольный период детства [39].

О чем свидетельствует развитие эмоциональной саморегуляции у детей? О прогрессе, а также о развитии когнитивной сферы речи и расширении опыта социальных отношений. Кроме того, эмоциональная коммуникация детей постепенно приобретает сходство с коммуникацией взрослых. Тенденция к развитию эмоциональной регуляции, формирование адекватной и дифференцированной эмоциональной экспрессии, развитие способности использовать ее в качестве средства общения на этапе дошкольного детства становятся чрезвычайно взаимосвязанными [13].

Развитие эмоциональной сферы является одним из наиболее приоритетных аспектов развития и воспитания ребёнка дошкольного возраста. Однако, многие родители предпочитают не уделять внимание на решение этого вопроса: стараются больше сил вкладывать на развитие физических и интеллектуальных сторон развития своего ребёнка, при этом игнорируя

развитие эмоциональной сферы. Они относят данный критерий к незначительными в становлении личности. Довольно часто они подразумевают под развитием эмоциональной сферы – приобретение навыка самоконтроля, владение своими эмоциями. Такое отношение приводит к тому, что любое появление детских эмоций, таких как громкий смех или плач, подвергаются жёсткой критике со стороны взрослых, всячески одёргиваются и в итоге подавляются, загоняются внутрь. В дальнейшем это часто приводит к замкнутости ребёнка, недоверию к окружающим, развитию различных комплексов, а также неврозам и психосоматическим заболеваниям.

Испытывание эмоциональных волнений является очень глубоким, комплексным процессом, при котором происходит восприятие окружающей действительности. Для того, чтобы гармонично и комфортно находиться в социальной среде, нужно с дошкольного возраста обучать правильно оценивать различные ситуации. Дошкольникам, имеющим нарушения в эмоциональном развитии, достаточно тяжело приходится искать подходы для установления коммуникативных долгосрочных связей, они не готовы правильно анализировать и воспринимать социальные ожидания и отдельные конкретные оттенки в отношениях между людьми. Ребёнок с такими проблемами может попасть в социальную изоляцию, из-за чего будет ощущать себя подавленным и одиноким, что будет обязательно сказываться во всех сторонах его жизни.

Для формирования правильного взаимодействия с социальной средой, дошкольник должен в процессе развития приобрести навык управления своими эмоциями и адекватно воспринимать эмоциональные проявления других людей. Для распознавания своих и чужих эмоциональных состояний нужно развивать эту способность, т.к. она не дается при рождении. В данном случае потребуются определённые навыки, большой опыт и определённый уровень развития. Ребёнок, дошкольное детство которого проходит в среде, обеднённой эмоциями

среде, не получает наглядного образца по отслеживанию эмоций других людей, а также не получает нужной правильной оценки своим эмоциональным выражениям.

Для получения необходимых знаний в эмоциональной сфере, ребёнку нужны соратники, с которыми можно было бы разделить те или иные переживания: это могут быть папа, мама, братья, сёстры, ровесники, друзья.

Главным так же является и то, что дошкольник должен проявлять эмоции различные по своему характеру, что позволит ему набрать большой опыт по восприятию и воспроизведению эмоций, а также для формирования правильного представления действительности, которая его окружает. В основном у старших дошкольников уже завершилось формирование спокойного эмоционального фона восприятия. Чувства у них по-прежнему невольные и неустойчивые, однако, воспринимают они окружающий мир уже не так импульсивно и не разборчива, как дети младшего дошкольного возраста.

Дошкольники, достигшие пяти, шестилетнего возраста уже могут предусмотреть и повлиять на последствия своих действий и то, как на них отреагируют окружающие. У них появляется чувство переживания по поводу того, как оценят их поступки взрослые-выразят похвалу или осуждение, т.к. дети в этом возрасте уже могут предвидеть это. Они с успехом определяют и чужие эмоции. Особенно им легко распознать позитивные проявления эмоций, например, радость, восторг. Бывает, что приходится сталкиваться с трудностями в определении таких эмоциональных проявлений как грусть, ещё более тяжело им распознать испуг и удивление.

Мимическое выражение лица является основным источником определения настроения у окружающих для ребёнка пяти лет, при этом на жестах и позе своего собеседника он не делает акцента. В свою очередь, родители ребёнка должны взять во внимание то, что в этот период дошкольного

возраста, их ребёнок по-прежнему не может чётко понимать свои переживания и не обладает чётким самоконтролем. Быстрая перемена в настроении у ребёнка не должна быть сильным поводом для беспокойства родителей.

Дети старшего дошкольного возраста уже справились с проблемами внедрения в социум и уже способны и хотят расширять свой кругозор посредством привлечения и других людей. Благодаря нахождению среди своих ровесников, они умеют распознавать эмоции другого человека и сам проявлять адекватную реакцию на эмоциональные проявления своих друзей. Они начинают понимать и следовать определённым правилам, однако, на первом месте для них по-прежнему остаются их личные собственные желания и потребности, то, чему они симпатизируют. Так же, дошкольники старшего возраста хорошо владеют таким чувством, как сопереживание, у них уже довольно хорошо развита способность к сочувствию, активное оказание помощи, проявление заботы в отношении к близкому ему человеку.

Одной из приоритетных задач, стоящих перед взрослыми, которые несут ответственность за развитие эмоциональной сферы дошкольника, является обучение его контролю над своими чувствами, переживаниями, а также научить его соблюдать определённые правила выражения эмоций, потому что ребёнок старшего дошкольного возраста умеет контролировать свои переживания только до определённых границ.

Родители не должны заглушать в ребёнке выплески «неудобных» эмоциональных появлений, нужно помочь ему направить их в нужное русло, а также обеспечить его положительной обстановкой, благодаря которой у ребёнка не будет возникать стрессовых переживаний или эмоционального голода; и то, как будет формироваться личность ребёнка во многом зависит от окружающей его обстановки.

Внутрисемейные отношения также очень важны, т.к. любые потрясения могут привести к нарушению эмоционального равновесия и стать причиной разрушительных, неприятных последствий для психики ребёнка, они могут быть вызваны гиперопекой со стороны родителей, граничащей с истерией, доминирование одного из родителей, либо сильная привязанность к одному из них, а также большая любовь к одному из детей. Задача родителей заключается в сохранности позитивных настроений в семье, а также сделать так, чтобы в семье оставался благоприятный для развития и воспитания детей, эмоциональный фон. В то же время от отрицательных моментов в жизни дошкольника нельзя его полностью отгораживать. Во-первых, полностью его от этого избавить родителям всё равно не удастся. Во-вторых, в небольшом количестве негативные переживания могут оказать даже благоприятный эффект для воспитания личностных качеств ребёнка. Они подталкивают ребёнка действовать энергично и учат ребёнка преодолевать трудности, дают богатый опыт аффективных проявлений. Самое главное то, чтобы отрицательные эмоциональные проявления поступали на ребёнка дозированно, не были слишком активными, долгими, многократными.

Методы эмоционального воспитания должны быть уместными и последовательными, а не спонтанными. Родителям не стоит переносить своё плохое настроение на ребёнка. Нужно стараться избегать такой способ осуждения, как отчуждение, использовать только в крайних случаях, при серьёзных провинностях.

Нужно не упускать возможность выразить свою любовь к своему ребёнку словами, ведь для него словесное проявление также необходимо, как и духовное ощущение заботы и внимания к себе со стороны близких взрослых. Также с помощью грамотных и умело подготовленных вопросов, родитель может оказать помощь своему ребёнку в решении ряда проблем, связанных с

развитием эмоциональной сферы ребёнка: «Ты расстроился из-за того, что...?», «Тебе обидно, потому что...?», «Ты обрадовался, когда...?». Ребёнок нуждается в разнообразных источниках эмоций, поэтому в отношении дошкольника должны быть реализовано как можно больше потенциальных возможностей для контакта и общения с окружающим его миром.

Итак, дошкольный возраст период наиболее интенсивного развития. Именно на данном этапе онтогенеза речь должна идти об усложнении у детей знаний об эмоциях, о развитии эмоциональной саморегуляции и умения понимать эмоции окружающих людей по выражению лица. Тенденция к усложнению знаний об эмоциях у детей проявляется в нескольких направлениях. Ввиду быстрого когнитивного развития ребенок все более точно осознает оттенки эмоций в повседневной жизни и выражает их в речевой форме. Установлено: с возрастом ребенок лучше идентифицирует эмоции, границы эмоциональных понятий становятся более четкими, увеличивается число параметров, по которым он различает эмоции. Кроме того, усложняются знания об эмоциях. Под усложнением следует понимать разрушение жесткой сцепленности между отдельными ее компонентами[19].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями интеллекта

Нарушения интеллекта в педагогике еще называют умственной отсталостью. Для родителей такой ребенок является настоящим экзаменом на мудрость, терпение, которое не каждому по силам. Поэтому для детей с такими нарушениями существуют специальные образовательные учреждения, в

которых работают коррекционные педагоги и психологи. Рассмотрим особенности таких детей подробнее.

Прежде всего, нужно понимать, что подразумевает под собой понятие «нарушение интеллекта». Это необратимые нарушения в познавательной деятельности ребенка, которые вызваны поражением головного мозга, его коры. При этом возможны и локальные поражения головного мозга, и как следствие этого нарушение восприятия и памяти, мышления, речи ребенка, проявление повышенной возбудимости либо наоборот, инертности.

Так же нарушения интеллекта у ребенка проявляется в его слабой любознательности, медленной обучаемости, плохой восприимчивости всего нового. Подобные расстройства проявляются и оказывают влияние на поведение ребёнка с первых дней его жизни. У таких детей можно наблюдать задержку сроков развития на первом, втором году жизни; проявление интереса к окружающей его среде происходит с опозданием; преобладание астенических форм поведения (вялость, сонливость) [15].

Эмоциональный контакт со своими родителями у таких детей с течением времени не появляется. Наиболее важным из всех показателей нарушения в развитии интеллекта ребёнка – это отсутствие комплекса оживления – эмоциональной реакции узнавания взрослого, ответа на его улыбку, речевых реакций гуления. Как правило, к трем месяцам у детей с нормальным развитием всегда проявляется комплекс оживления. Если же имеются нарушения интеллекта, то и в дальнейшем такое дитя не будет проявлять интерес к игрушкам над кроваткой, у него будет отсутствовать распознавание своих и чужих людей.

У детей с интеллектуальной недостаточностью на первом году жизни не вырабатывается рефлекс хватания, что отрицательно влияет на зрительно-двигательную координацию и в последующем на развитии всех психических

процессов. Лишь к двум - трём годам у такого ребёнка начинает происходить динамика в овладении предметами, но тогда это носит только манипулятивный характер. Он, к примеру, может брать игрушку, но не рассматривает ее, не выполняет с ней практических действий[1].

К трём, четырём годам интеллектуальная недостаточность характеризуется отсутствием навыков самообслуживания и любознательности, которые характерны для детей с нормальным развитием. У детей с нарушениями интеллекта внимание к окружающей его среде, предметам, ровесникам низкий и очень непродолжительный. Игровая деятельность таких детей — это простая манипуляция предметами, часто не игровыми, слабые контакты с детьми и малая физическая активность.

С возрастом у дошкольника с нарушением интеллекта не появляется желание играть, у них отсутствует фантазирование, они больше готовы к подражанию и копированию.

Интеллектуальные расстройства этой группы дошкольников ясно отслеживаются и дают о себе знать, когда ребёнок пошёл в школу, потому что у них нарушена одна из главных составляющих нормального развития — восприятие. Оно развивается очень медленно, а объём слишком маленький. Для таких детей стоит больших усилий, чтобы выделить на изображении главное. Они не видят и не анализируют связи между деталями, героями сказок, плохо запоминают, путают буквы, цифры, предметы, слова[27].

Нередко даже к 9 годам дети с нарушениями интеллекта не различают правую и левую стороны ввиду затруднений их сенсорного развития. Так же с большими сложностями они ориентируются во времени, днях недели, временах года.

В специальной педагогике принято опираться на классификацию нарушения интеллекта по степени его проявления. В зависимости от сложности

дефекта выделяется три вида: дебильность, имбецильность, идиотия. Самой глубокой степенью умственной отсталости является идиотия. Поэтому детям-идиотам понимание окружающего его мира совершенно недостижимо, развитие речевых функций происходит с большой задержкой, а иногда и полностью отсутствует. Таких детей так же характеризует нарушенная координация движений, мелкой и общей моторики, не способность ориентировки в пространстве. В совокупности эти нарушения часто приводят к тому, что дети-идиоты не способны ни к какой жизнедеятельности, за исключением лежащего образа жизни.

У них слишком медленно и с большим трудом формируются навыки самообслуживания, гигиенические в том числе. Как правило, дети-идиоты считаются не дееспособными по всем правовым нормам. Они не подлежат обучению и с согласия их родителей пребывают в специализированных учреждениях — детских домах для умственно отсталых детей. Там им оказывают медицинскую помощь и уход. В то же время система государственного социального обеспечения допускает содержания детей-идиотов в семье[41].

То, насколько эффективно будет проходить обучения ребёнка с интеллектуальными нарушениями, как он будет развиваться, во многом зависит от взглядов к его проблеме окружающих его людей, и самое главное, семьи, родителей. С самых первых дней жизни ребёнка близких людей очень беспокоит насколько перспективно обучение такого малыша, его социализация, насколько их ребёнок будет зависеть от других людей и обретёт ли полную самостоятельность. Для этого мамы и папы прибегают к помощи специалистов-психологам, врачам, педагогам. Предоставить родителям конкретный и ясный ответ практически невозможно. Но в практике имеются случаи, когда в очень сложных случаях, используя грамотный подход, регулярно взаимодействуя со

специалистами, достигаются положительные результаты. Для этого родители должны:

1. Проявлять веру в ребенка и внутреннее спокойствие.
2. Проявлять к своему ребенку терпение, строить отношения с ним на основе доброжелательности и любви.
3. Регулярно хвалить дитя.
4. Ежедневно, целенаправленно и настойчиво развивать у ребенка самостоятельность, постепенно сводя свою помощь до минимума.

Родители, имеющие ребёнка с интеллектуальными нарушениями в обязательном порядке должны получать консультации от специалистов, а также им должны оказывать психологическую поддержку, проводить с ними целенаправленную работу. Подобным семьям не допустимо оставаться один на один со своими вопросами, потому что инвалидность ребёнка является проблемой не только своей семьи, но и общества в целом. Необходимо общение родителей детей с нарушением интеллекта друг с другом, обмен опытом, помощь в том, чтобы поверить в собственные силы, приобрести духовного наставника. [40].

Низкий интеллект и особенности волевой сферы детей с нарушениями интеллектуального развития не дают им возможности овладеть программой общеобразовательной школы. Весь учебный материал им осваивается очень сложно. Причина этому несформированность функций центральной нервной системы. Даже усвоение элементарных знаний по математике требует развития абстрактного мышления. По причине нарушения развития абстрактного мышления, усвоение даже элементарных математических знаний будет сопровождаться большими трудностями в овладении элементарными математическими операциями, потому что не сформированы базовые мыслительные операции – синтез, анализ, сравнение, обобщение. Такие дети не

умеют ориентироваться в задачах, не способны планировать собственную деятельность, так же у них низкая познавательная активность. На бытовом уровне речь таких детей на первый взгляд удовлетворяет потребность в общении, но при соотнесении со сверстниками без интеллектуальных нарушений, можно подметить, бедный словарный запас, низкий уровень осведомленности, преемственность грамматики. [26]

Многие слова, применённые в переносном значении, дети с интеллектуальной недостаточностью понимают в прямом смысле. С новыми словами у них проходит ассоциация с местом, где он его услышал. Менее затруднительно они усваивают применение рода и числа, однако, с пониманием существительных среднего рода возникают трудности. Так же возникают сложности при вычленении звуков из слов.

Понимание читаемого определено характером зрительного восприятия и испытывает на себе постоянное влияние смыслового содержания прочитанного ранее. [40]

У детей с интеллектуальной недостаточностью очень ограниченный круг их деятельности из-за общей интеллектуальной слабости, нарушения моторики и соматических нарушений.

Довольно часто родители детей как с незначительными нарушениями интеллекта, так и с явным проявлением дебилизма, отказываются от того, чтобы их ребёнок прибывал в специальном учебном учреждении. Специалисты уверены, что родители, имеющие таких детей, отказываются принимать тот факт, что их ребёнок особенный, ни как все остальные дети. И с этой точки зрения они могут только навредить своему ребёнку, потому что сами, в одиночку они будут не в состоянии способствовать адаптации своего ребёнка в окружающий его мир, к условиям жизни в социуме. Силами только родителей невозможно помочь ребёнку стать успешным учеником. Без грамотной,

профессиональной коррекционной работы, все нарушения интеллекта будут только прогрессировать и приобретут более сложный характер, меньше будут поддаваться коррекции и со временем, особому ребёнку грозит негативное, жестокое отношение не только со стороны сверстников, но и взрослых людей.

Поскольку все мыслительные операции ребенка с нарушением интеллекта недостаточно сформированы либо вообще слабо проявляются, то его основная социальная черта — отсутствие критики своим действиям, поступкам, они не способны оценивать свои возможности и работу. Как правило, дети обычно не понимают своих неудач, они удовлетворены своей работой.

Большую значимость для социализации таких детей несёт в себе трудотерапия. Она включает в себя уход за животными и огород, мастерская и работа руками. По мнению коррекционных педагогов, трудотерапия помогает укрепить моторику и общее физическое состояние, но и помочь правильному формированию психических процессов и эмоциональной сферы. Особенно для развития их эмоционального фона важен контакт с животными. Забота о котиках, собаках, домашней птице позволяет детям с нарушениями интеллекта быть востребованными и ощущать свою необходимость, способствует повышению самооценки.

При регулярном выполнении цепочки механических действий в уходе за животными, детям с нарушением интеллекта проще подражать действиям взрослых, тем самым формируется стойкий навык и умение заботиться о них.

Следует отметить, что в условиях деревни и работы на земле таким детям легче социализироваться. Ведь трудовая деятельность под руководством взрослого формирует у ребенка, а потом и молодого человека, новые коммуникативные навыки, улучшает общую моторику, раскрывает резервы формирования личности. Это способствует активному включению ребенка с нарушениями интеллекта в социальную жизнь общества.

1.3. Особенности эмоциональной сферы у дошкольников с нарушением интеллектуального развития

Исследуя особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, необходимо учитывать связь данного параметра развития с некоторыми областями науки, таких как, специальная психология (олигофренопедагогика), психология эмоций, психология состояний.

Для того, чтобы грамотно и точно определить направление коррекционной работы с дошкольником, имеющего интеллектуальную недостаточность, нужно учитывать особенности формирования эмоциональной сферы, а также разбираться в особенностях эмоциональных проявлений. К сожалению, на сегодняшний день, эмоциональной сфере умственно отсталых дошкольников изучена в психологии менее подробно, чем развитие интеллектуальных и познавательных процессов. В научных трудах по специальной психологии, посвящённых изучению развитию детей с умственной отсталостью можно отметить, в чём заключается специфика интеллектуального и физического развития таких детей. Проблему понимания эмоциональных состояний другого человека детьми с лёгкой умственной отсталостью изучали Н. Б. Шевченко, [47], Рубинштейн С.Л., Г.В. Цикото[43], О.Е. Шаповалова[45], И.В. Шкляр [48]и др. Е. В. Щетинина описывает специфику эмоциональной сферы детей с проблемами психического развития, О. Л. Якоцук изучала особенности эмоциональных состояний детей с различным уровнем двигательных возможностей. В трудах М. К. Бардышевской, Л. С. Выготского, Д. Н. Исаева, Л. В. Занкова, В. В. Лебединского, В. И. Лубовского, С. Я. Рубинштейн и др. описываются чувства и эмоции умственно отсталых детей.

Л. С. Выготский [9] в своих трудах делал акцент на том, что дошкольник с нарушением интеллекта отличается от нормально развивающихся сверстников не только наличием нарушений в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, но и характером взаимодействия этих двух сторон психики. Если у нормального человека поведенческие реакции и эмоциональные проявления регулируются интеллектом, то при умственной отсталости поступки часто совершаются под влиянием эмоциональных импульсов.

Особенности понимания эмоциональных состояний детьми с различными интеллектуальными нарушениями связаны с уровнем их познавательного развития. Развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер умственно отсталого школьника связано с тяжестью и местом локализации поражения коры головного мозга. Данные нейропсихологических исследований О. А. Сидоровой [37] показывают доминирующую роль правого полушария в опознании интонации и реализации эмоции страха, левого – в опознании мимических компонентов эмоционального состояния и реализации эмоции гнева. Выявлено, что произвольное опознание и воспроизведение эмоций преимущественно связано с моторными и сенсорными речевыми центрами левого полушария, а произвольное – с симметричными зонами правого полушария. Поражение височных областей ведёт к более глубокому нарушению распознавания мимики и интонации, чем поражение лобно-теменных отделов. Лобным отделам правого полушария принадлежит существенная роль в оценке конфликтных ситуаций, где содержание высказывания противоречит его интонационной окраске. Вероятность ошибок при распознавании отрицательных и нейтральных эмоциональных состояний выше у больных с поражением правого полушария, а положительных – у больных с поражением левого [Сидорова 2001]. Выявленная О. А. Сидоровой связь между знаком эмоции и различными характеристиками нейрофизиологических процессов

может являться ключом к пониманию механизмов проявления и распознавания эмоциональных состояний школьниками с умственной отсталостью.

По мнению Л. В. Занкова, особенностью умственно отсталых детей дошкольного возраста является недостаточное развитие всей психики, включая эмоциональную сферу. Но стоит иметь в виду, что особенность эта проявляется в виде исключительно, так называемых «примитивных эмоциональных проявлений». Л. В. Занков утверждал, что умственно отсталые дошкольники довольно своеобразно воспринимают ситуацию успеха и неуспеха. Восприятие неудачи воспринимается ими как что-то неприятное. Тем не менее, неудача при выполнении какого-либо задания представляется чем-то неприятным, тем, что происходит в настоящий момент времени, в котором проявляются его возможности в целом, он их относит к определённом отрезку времени. На общий уровень индивида ситуация неуспеха никак не влияет и воспринимается не как что-то особо значимое.

У детей дебилов, по мнению Л. В. Занкова, чувства, затрагивающие физические стороны личности, развиты гораздо более сильно, чем чувства других групп. Дошкольникам с дебильностью не свойственны такие качества, как самолюбие, самодовольство, самоуверенность, самостоятельность. Им присуще понимание того, что они бессильны в собственных силах и общих ресурсах. Это так же свойственно и детям имбицилам. Если детей с дебильностью сравнить с нормально развивающимися сверстниками, то можно подметить то факт, что у них доминируют такие черты, как вялость, нерешительность, несамостоятельность, заторможенность. К проявлению высоких эмоциональных проявлений они не способны.

Чувства детей, имеющие нарушения в эмоциональной сфере, по мнению С. Я. Рубинштейна, отличаются неадекватностью, примитивностью, полюсностью, а также плохо дифференцированы. Дети дошкольного возраста с

умственной отсталостью проявляют свои эмоции либо очень слабо, не придавая большого значения какой-либо ситуации, либо проявления слишком сильные, инертные. Так же их характеризует частая и довольно резкая смена настроения, вызванная без какой-либо на то причиной. Н. В. Шкляр так же отмечает несформированность и слабую дифференцированность эмоциональных проявлений у умственно отсталых дошкольников, способы выражения проявлений своих чувств у них сильно ограничены и не всегда отвечают социально приемлемым нормам.

Уже прибывая в специализированных заведениях, (коррекционного типа), учащиеся порой бывают не в состоянии держать под контролем свои эмоциональные проявления, а реакция их на внешние раздражители не всегда адекватна по интенсивности и тяжести, узкий охват переживаний.

О. Е. Шаповалова [46], Н. Б. Шевченко [47] и другие авторы, посвятили свои исследования тому, чтобы определить то, на сколько умственно отсталые дошкольники могут правильно понимать проявленные эмоции окружающими людьми по внешним выразительным отличиям, таким как мимические, жестовые проявления, особенные принимаемые позы, голосовые особенности, перемены в интонации и т.д.

Ознакомившись с трудами Н. Б. Шевченко, можно сделать вывод о том, что имеется прямая связь с тем, насколько ребёнок адекватно и правильно воспринимает и понимает проявленные эмоции по интонации, настолько высоко развита у него познавательная деятельность; если у ребёнка имеется серьёзное отставание в развитии познавательной деятельности, то снижаются и его возможности правильно воспринимать и понимать эмоциональные проявления другого человека.

Особенностью такого умения как воспринимать и понимать эмоциональные проявления окружающих людей, возможность представлять их

в виде образа, то, насколько он может правильно воспринимать социально-психологические задачи по определённым установкам, имеет связь не только с нарушенным восприятием детей с интеллектуальной недостаточностью, а так же с неполноценностью и поверхностностью их ощущений и интерпретации чувственного материала, а так же со специфичностью перестройки зафиксированных установок и несформированностью (частичной или полной) центральной нервной системы.

О. Е. Шаповалова [46] в своей исследовательской работе обращает внимание на некоторые моменты развития эмоциональной сферы дошкольников с умственной отсталостью. Проводя эксперименты среди детей дошкольного возраста, она смогла определить, могут ли дети с интеллектуальной недостаточностью понимать причины возникновения страха, а также его смысл. Установила, каково их отношение к страшному, добру, злу и что они под этим подразумевают. Многие из детей, которые были подвержены её испытаниям, описывали чувство страха, как очень сильное и неприятное чувство. О. Е. Шаповалова так же определила, что дети данной категории могут определить это эмоциональное проявление (состояние) по мимике, жестам человека, особенно если проявления этой эмоции были продемонстрированы с ярким выражением. Однако дифференцировать мимические и пантомимические проявления умственно отсталые дошкольники не в состоянии.

Дети, участвовавшие в эксперименте, предпочли отнести страх к разряду негативных эмоций, неприятных для самих себя, у них возникали ассоциации с переживанием некой опасности, угрозы. В исследованиях О. Е. Шаповаловой нашло своё подтверждение то, что дети с интеллектуальной недостаточностью имеют недостаточный уровень развития средств для выражения своих эмоций: им было предложено задание изобразить чувство страха и многие из испытуемых не смогли с этим справиться, либо испытывали сильные

затруднения в выполнении. По окончании эксперимента, О. Е. Шаповалова сделала заключение, в котором указала, что при изучении у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью отношения к чувству страха, было выявлено, что детям данной категории необходимо предоставить помощь в преодолении различных страхов.

Выводы, которые можно сделать из исследовательской деятельности О. Е. Шаповаловой: в процессе взаимодействия дошкольника с умственной отсталостью во многом зависит от того, насколько развита их эмоциональная сфера; дети имеют совершенно чёткое и правильное представление о таких понятиях как «добро» и «зло», но при этом, когда от них потребовалось показать то, как они к ним относятся при помощи вербальных средств, было установлено, что поставленная перед ними задача, вызвала множество трудностей; от уровня сформированности познавательной активности напрямую зависит их способность правильно воспринимать эмоциональные проявления других людей. Эти особенности свойственны детям с разными уровнями выраженности интеллектуальной недостаточности. В то же время, между тяжестью и областью поражения отделов головного мозга можно провести связь с развитием интеллектуальной и эмоциональной сферами ребёнка с умственной отсталостью.

Если обратиться к трудам О. А. Сидоровой [37], то можно увидеть приведённые следующие данные о том, что правое полушарие головного мозга отвечает за определение интонационных изменений в осуществлении эмоций страха, а левое полушарие отвечает за выявление мимических изменений, которые осуществляют эмоцию гнева; от сенсорных и речевых центров левого полушария головного мозга зависит произвольно осуществляющиеся узнавание и выражение эмоций, а произвольное воспроизведение связано с симметрическими зонами правого полушария. Нарушение функций височных

областей может привести к наиболее сильным и грубым нарушениям в дифференциации изменений мимики и интонационной стороной речи; этого не происходит при повреждении лобно-теменных отделов. Лобные отделы правого полушария головного мозга отвечают за оценивание конфликтных ситуаций, в которых по своему содержанию, высказывания сопровождаются не сопоставимой с ними мимикой и интонацией.

Взаимосвязь, которую установила О. А. Сидорова, заключается в том, что связь между характеристикой эмоции и разнообразными нейрофизиологическими проявлениями является ключевым моментом в понимании того, как именно осуществляется проявление, узнавание и понимание эмоциональных состояний детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Классики отечественной психологии Л. С. Выготский [9], А. Н. Леонтьев [25], С. Л. Рубинштейн в своих взглядах отображают тесную взаимосвязь между двумя такими важнейшими функциями как познавательная и эмоциональная. Важным для понимания регулятивной функции эмоций является положение Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта. С. Я. Рубинштейн связывает формирование механизмов эмоциональной саморегуляции у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью с изменением отношений между аффектом и интеллектом. «Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается у школьников с умственной отсталостью в том, что они ничем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды... Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит также к тому, что у учащихся ... с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т. д.»

[36, с.165]. «Развитие эмоций в онтогенезе выражается не только в дифференциации их качеств и усложнении объектов, вызывающих эмоциональный отклик, но и в развитии способности регулировать эмоции и их внешнее выражение» [47 с.73].

Неадекватное выражение эмоций является не единственным показателем нарушенного интеллектуального развития, к ним можно отнести и такие проявления как аномальное нарушение поведенческих реакций, которые выражаются в форме таких переживаний как дисфория, эйфория, апатия. Те настроения, которые преобладают в ребёнке, со временем устанавливаются и начинают трансформироваться в свойства характера ребенка с умственной отсталостью, закрепляются же в качестве патологических черт личности.

Затрагивая изучение эмоциональной сферы детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью, о том какое она имеет развитие и как проявляется у детей данных категорий, в научных источниках имеется совсем немного информации. Нам не удалось встретить специальных исследований, посвящённых изучению эмоций детей данной категории. Формирование такой функции как саморегуляция и созревание эмоциональной сферы у дошкольников с умеренной и глубокой умственной отсталостью, протекает в условиях недоразвитости процессов, отвечающих за формирование познавательной активности и развитие мышления, памяти, восприятия. Эмоционально-волевую сферу детей данной категории можно охарактеризовать такими свойствами как незрелостью, неадекватностью эмоций, неустойчивостью настроений, что и находит своё отражение в научных трудах Л. Б. Баряевой [2], С. Д. Забрамной [1982], А. Р. Маллера [27], Г. В. Цикото [43] и др. Такие дошкольники характеризуются слабой степенью развития познавательной и речевой функции, нехватка ресурсов для проведения анализа своим поступкам, не способны правильно воспринимать и анализировать

собственные состояния. Сформированность и развитость познавательных процессов детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью очень низкий. Развитие психических процессов детей данной категории отличается дисгармоничностью и во многом определяется тяжестью поражения коры больших полушарий головного мозга, зависит от природы первичного дефекта. Психические процессы обеспечивают восприятие, понимание и интерпретацию как собственных эмоциональных состояний, так и состояний другого человека. Они способствуют осознанию эмоциональных состояний и оказывают влияние на их регуляцию.

Таким образом, проанализировав литературу, можно сделать вывод, что в области специальной психологии имеется достаточно большое количество сведений об особенностях развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями. Современные экспериментальные исследования направлены на выявление уровня понимания детьми с интеллектуальными нарушениями эмоциональных состояний другого человека. Отдельные психологические исследования связаны с диагностикой конкретных видов эмоциональных состояний школьника, выявлением специфики их поведения в конфликтных ситуациях.

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

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

Расстройства в аффективной и поведенческой сферах являются частыми характеристиками детей с нарушением интеллекта. Д. Н. Исаев, выделяет типы психопатоподобных расстройств детей [26]. В. В. Ковалев предлагает классификацию поведенческих расстройств детей с нарушением интеллекта [22].

Детям с нарушением интеллекта помимо их позднего развития и снижения интеллектуальной деятельности характерны нарушения всех сторон психики: мышления, речи, памяти, внимания, моторики, эмоционально-волевой и поведенческой сфер. Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, отмечают, что у детей снижены активность и ориентировочная деятельность, смещена система потребностей в сторону усиления примитивных, физиологических потребностей. Слабая активность, моторная недостаточность детей приводят к нарушениям в овладении ими предметными действиями.

В поведенческих реакциях дошкольников наблюдаются различные варианты проявлений. Как правило, выделяют две группы поведенческих проявлений, которые носят полярный характер. Среди них выделяют гиперактивных детей, которых легко распознать с самого раннего детства. В

раннем возрасте они беспокойны, раздражительны, капризны. Проявляют себя как чрезвычайно шумные, неадекватные. Поведение этих детей отличается импульсивностью, двигательным беспокойством, крайней неустойчивостью произвольного внимания. Поведение этих детей очень неустойчиво и зависит от ситуации, в которой они находятся. При малейшем изменении окружающей обстановки они возбуждаются сильнее. Эмоции этих детей неустойчивы, лабильны, изменчивы. Отмечаются повышенная раздражительность, плаксивость, у некоторых – склонность к резким аффективным вспышкам.

Другая группа детей демонстрируют резко противоположную форму поведения. Они чрезвычайно медлительны, нуждаются в постоянной стимуляции к деятельности, на занятиях пассивны. У инертных детей на общем фоне поведения преобладают вялые реакции. Во всякую деятельность они включаются лишь после того, как педагог повторит задание, дополнительно «простимулирует» ребенка в процессе его выполнения. Такие пассивные дети в группе обычно дисциплинированы, спокойны, исполнительны. На измененные внешние условия они часто реагируют еще большей замкнутостью, уходом в себя, нередко нарастанием заторможенности.

Часто у дошкольников с нарушением интеллекта встречается девиантное поведение, которое характеризуется отклонением от принятых обществом нравственных норм и правил. Оно определяется как стереотип поведенческого реагирования, который связан с нарушениями, соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для макросоциальных отношений (семейных, школьных) [27].

Рассмотрим несколько групп детей в зависимости от их психических особенностей и поведения.

1. Уравновешенные дети. Им свойственно относительно спокойное и уравновешенное поведение. Они достаточно активны, не обнаруживают

больших отклонений в эмоционально-волевой сфере, аффективные реакции носят эпизодический характер, нет стойких проявлений патологических влечений. Круг их общения ограничен. Положительно восприимчивы к педагогическому воздействию (через убеждение, беседы, порицания). Не следует часто использовать похвалу для этой категории детей – это может сформировать завышенную самооценку. Похвалу следует адресовать одновременно нескольким ребятам, что предупредит появление чувства превосходства над другими.

2. Заторможенные дети. Не общительны, безынициативны, не уверены в себе, не исполнительны. Вялы и неактивны, часто эмоционально обделенные, равнодушные к окружающему миру; они слабо реагируют на замечания. Не хотят принимать участия в играх, общей деятельности с детьми, но, как правило, выполняют просьбы взрослых. Им необходима дополнительная стимуляция: более частые обращения к ним, просьбы, индивидуальные развивающие задания с учетом интересов и склонностей ребенка, вовлечение в общие игры, постоянное одобрение и эмоциональная оценка их успехов, даже незначительных.

3. Легковозбудимые дети. Проявляют стойкую (повышенную) аффективную возбудимость, расторможенность, психическую неустойчивость. В их поведении сочетается импульсивность с повышенной внушаемостью, ведомостью. Основные мотивы поведенческих реакций – получение удовольствия или подражание, неспособность противостоять внешнему влиянию: они легко и бездумно поддаются любому совету, примеру, призыву; быстро оказываются в подчинении у лидеров с более сильным характером; отличаются повышенной энергетикой; физически неутомимы, двигательны активны. Таким детям необходим охранительный режим, медикаментозная

терапия и целенаправленное воспитание. Они нуждаются в постоянном поощрении, что укрепляет их уверенность в своих силах [41].

Итак, развитие эмоциональной сферы ребенка с интеллектуальными нарушениями важная задача коррекционной педагогики и специальной психологии.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация исследования. Методики исследования

Констатирующее исследование было направлено на изучение особенностей эмоциональной сферы старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Проводился эксперимент в МБДОУ №496. Выборку составили 14 старших дошкольников, возраст 6-7 лет, из них 7 детей в контрольной группе и 7 в экспериментальной.

Участники экспериментальной группы: Арсений В., Тимофей Г., Алина Ж., Назар К., Александр Н., Никита С., Ангелина У.

Участники контрольной группы: Андрей Б., Алиса Д., Маргарита З., Никита К., Стас Н., Борис П., Катерина Т.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе мы совместно с психологом образовательной организации изучали особенности эмоционального развития ребенка с интеллектуальными нарушениями. Основная задача: исследовать возможности ребенка в эмоциональной идентификации, поскольку именно данная сфера часто бывает недоразвитой у детей с интеллектуальными нарушениями. Мы применяли следующие методики:

- методика Е.А. Алексеевой, О.Е. Шаповаловой на выявление уровня эмоциональной идентификации;

- опрос родителей с помощью методики Г. П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка»;

- Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

По результатам исследования мы выделили следующие уровни развития эмоциональной идентификации у старших дошкольников:

4 уровень- ребенок идентифицирует 5-6 и более эмоциональных состояний;

3 уровень- ребенок идентифицирует 3-4 эмоциональных состояний;

2 уровень- ребенок идентифицирует 1-2 эмоциональных состояний;

1 уровень- отказывается от выполнения или не может выполнить задание.

Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) проводился для выявления уровня тревожности ребенка. Методика предназначена для детей 4-7 лет. Степень тревожности свидетельствует об уровне эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, показывает отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и в коллективе.

Экспериментальный материал: 14 рисунков (8,5x11 см), выполненных в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию. Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом - печальное.

Инструкция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное?»

Обработка данных: вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков.

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (индекс тревожности выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (индекс тревожности от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (индекс тревожности от 0 до 20%).

Суть методики заключается в том, что ребенку представляется возможность на пустующее место лица главного героя ряда рисунков подставить радостную или грустную физиономию, объяснив свой выбор. При анализе ответов детей возможно выявить уровень детской тревожности, а также предположить причины ее вызывающие.

Следующая методика, применённая к детям «Расскажите выразительно» О.Е.Шаповаловой [45]. Данная методика направлена на выявление негативных особенностей развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Целью данной методики является определения уровня умения адекватно определять и проявлять эмоциональную выразительность посредством вербальных и невербальных средств эмоциональной выразительности. Исходя из этого мы определим уровень тревожности ребёнка.

Порядок проведения: детей, каждого по очереди, просят исполнить с выражением любимое стихотворение.

Оценивание результатов выполнения задания производилось с учётом яркости и эмоциональности, осуществлялось посредством распределения на четыре уровня.

Первый уровень – выше среднего – рассказывание стихотворения осуществлялось с выражением, сопровождалось мимикой и жестами.

Второй уровень – средний – исполнение выполнялось слабо эмоционально окрашено.

Третий уровень – низкий – стихотворение исполнялось равнодушно, скованно, использовались средства эмоциональной окраски.

Четвёртый – ребёнок отказывается читать стихотворение, по причине глубоких эмоциональных и интеллектуальных проблем.

Второй этап исследования состоял в разработке мероприятий по развитию эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Данные мероприятия были проведены в экспериментальной группе. Дошкольники контрольной группы занимались по своей адаптированной программе. Специальные занятия по развитию эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями в данной подгруппе дошкольников не проводились.

Повторное тестирование (контрольное исследование) проведено после программы занятий через 2 месяца в обеих группах по тем же диагностическим методикам.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

По итогам констатирующего исследования у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в контрольной и экспериментальной группах

получены следующие результаты исследования. Обобщены результаты исследования в таблице 1.

Таблица 1

Уровни эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями

Уровень эмоциональной идентификации	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество	%	количество	%
4 уровень	-		-	
3 уровень	1	14	-	
2 уровень	4	58	4	58
1 уровень	2	28	3	42

Наглядно результаты представлены на рисунках 1, 2



Рис.1. Уровни эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в контрольной группе

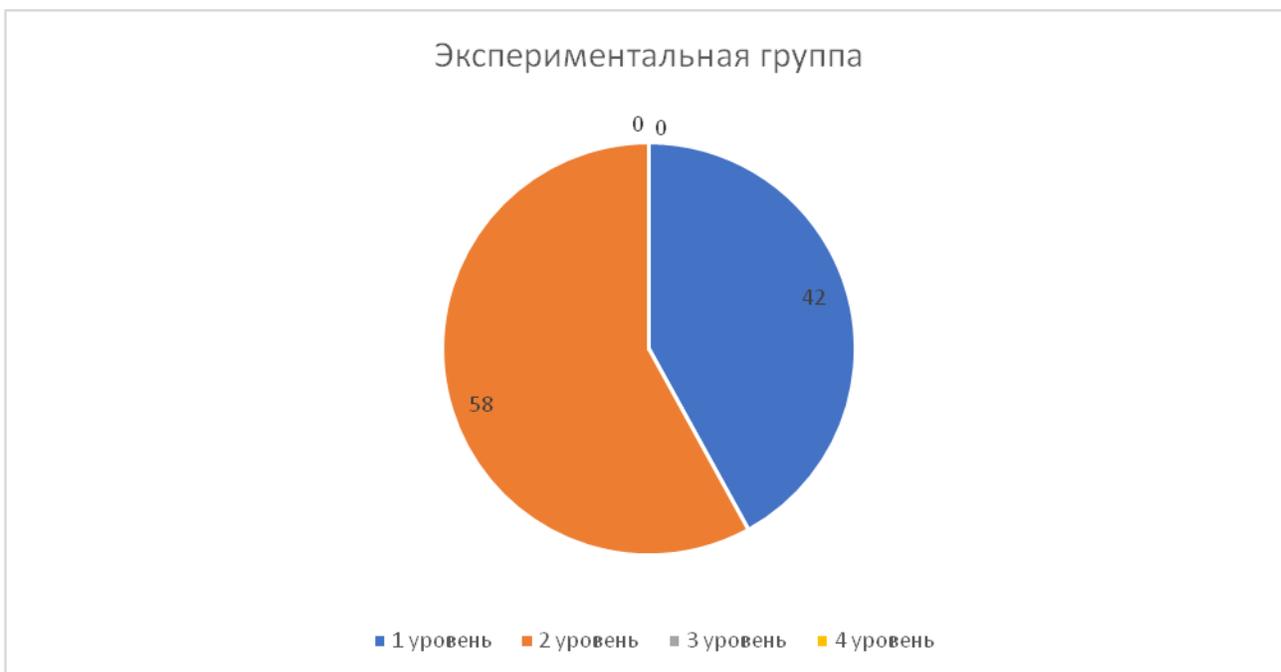


Рис.2. Уровни эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в экспериментальной группе

Таким образом, мы можем судить о низком уровне развития эмоциональной идентификации эмоций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Большинство детей могут идентифицировать 1-2 эмоциональных состояния (радость, грусть). Примерно треть дошкольников с интеллектуальными нарушениями не смогли идентифицировать ни одного эмоционального состояния, что свидетельствует о затруднении в идентификации и понимании своих эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей.

Результаты исследования показали, что преобладающая часть дошкольников с интеллектуальными нарушениями обладают высоким и средним уровнем по параметру тревожности. Средний уровень тревожности является оптимальным для успешного общения дошкольников. Дети чаще указывали на отрицательные эмоциональные состояния в совместной трудовой и учебной деятельности, в ситуации свободной беседы. Ситуация игры в

одиночестве часто воспринималась детьми как отвержение со стороны сверстников. В ситуациях агрессии и изоляции естественным является указание детей на отрицательные эмоции. Одна из испытуемых обнаружила низкий уровень тревожности. Низкие показатели тревожности у дошкольников, как правило, носят защитный характер. Ребенок отгораживается от неприятностей, избегает неприятных переживаний. Видимое эмоциональное благополучие достигается ценой неадекватного отношения к действительности и отрицательно сказывается на общении.

Результаты исследования в контрольной группе свидетельствуют о том, что дети, продемонстрировали склонность к проявлению тревоги – их 3 (индекс тревожности более 50%) дошкольников с интеллектуальными нарушениями, что составляет 43%; с повышенной тревожностью у двоих дошкольников с интеллектуальными нарушениями, что составляет 28,5%. В норме тревожность у двоих дошкольника с интеллектуальными нарушениями в контрольной группе (28,5%).

В экспериментальной группе аналогичные результаты. Наглядно результаты диагностики уровня тревожности у дошкольников с интеллектуальными нарушениями контрольной и экспериментальной групп представлены на рисунках 3, 4.

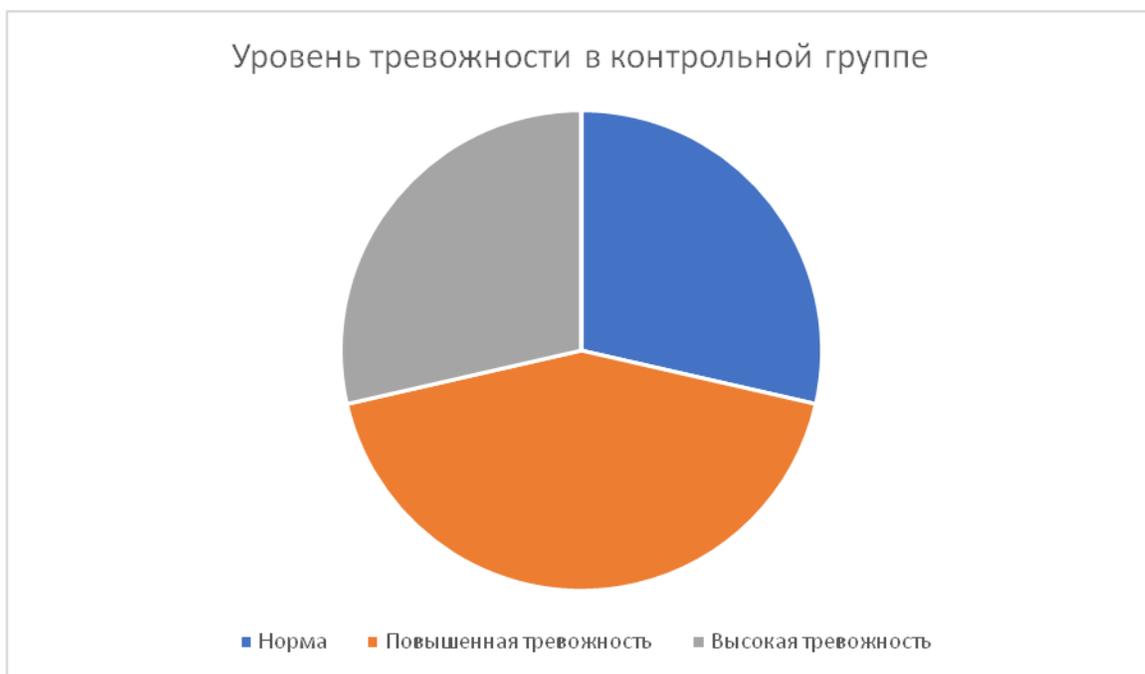


Рис. 3. Уровень тревожности у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в контрольной группе.

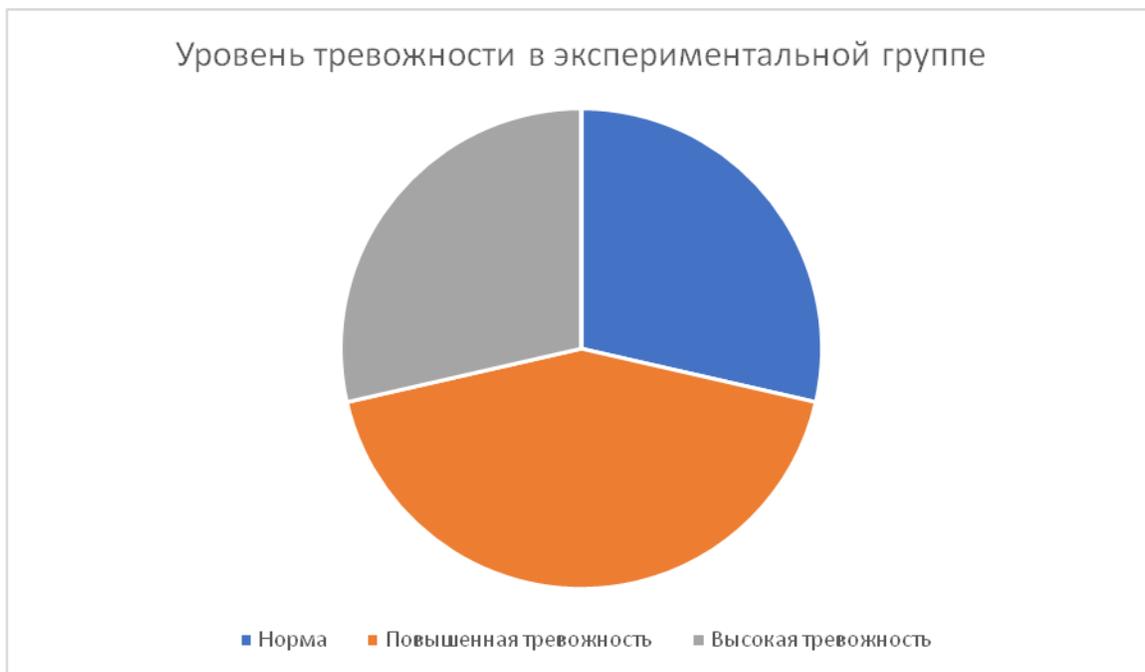


Рис.4. Уровень тревожности у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в экспериментальной группе.

Далее мы провели опрос родителей детей с помощью методики Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко (Приложение 4). По результатам опроса родителей в контрольной группе дошкольников 2 дошкольника имеют низкий уровень тревожности, 2- средний уровень тревожности, 3- высокий уровень тревожности. В группе дошкольников экспериментальной группы 2 дошкольника имеют низкий уровень тревожности, 3- средний уровень тревожности, 2- высокий уровень тревожности. Результаты наглядно представлены на рисунках 5, 6.



Рис. 5. Результаты опроса родителей дошкольников о уровне тревожности детей в экспериментальной группе

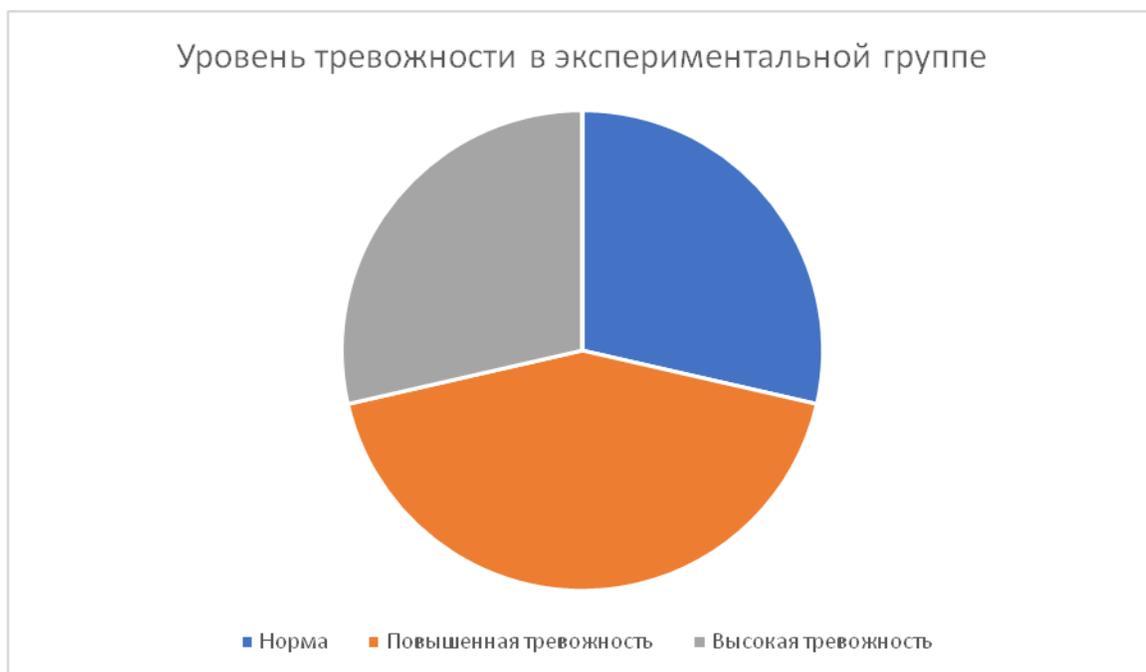


Рис. 6. Результаты опроса родителей дошкольников о уровне тревожности детей в контрольной группе

Как видно из рисунков 5 и 6, в целом, родительская оценка уровня тревожности испытуемых детей и данные, полученные при проведении проективной методики, совпали.

Следовательно, для дошкольников с интеллектуальными нарушениями характерны следующие особенности эмоциональной сферы: низкий уровень развития эмоциональной идентификации, повышенный уровень тревожности.

ГЛАВА 3. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

3.1. Разработка программы развития эмоциональной сферы у старших дошкольников с умственной отсталостью посредством элементов игротерапии

Результаты констатирующего исследования говорят о низком уровне развития эмоциональной идентификации, что затрудняет дошкольниками с интеллектуальными нарушениями понимание своих эмоций и эмоций других детей и взрослых, а также о повышенном уровне тревожности. По наблюдениям воспитателя дети не умеют конструктивно выражать свои эмоции, что затрудняет их коммуникации в группе. Эти факты свидетельствуют о необходимости развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями.

Проведены консультации совместно с педагогом-психологом ДОУ с родителями. К сведению родителей донесены следующие задачи: необходимость познакомить детей с миром чувств и эмоций, развивать познавательные и творческие способности.

Чтобы дети выросли эмоционально устойчивыми родителям мы рекомендовали:

- Общаться с детьми, интересоваться их переживаниями, внутренним состоянием;
- Проявлять любовь объятиями, ласковым взглядом, поглаживанием;
- Быть доброжелательными и терпимыми;

- Постоянно вселять веру детей в их силы и возможности;
- Одобрять даже самые незначительные успехи детей;
- Обращать внимание на переживания ребенка «Ты сейчас рассердился...», «Ты злишься из-за...» и т.д.

Родителям донесена важность коррекционно-развивающих занятий. Родители всех дошкольников экспериментальной группы согласились на участие детей в дополнительных коррекционно-развивающих занятиях по программе «Планета эмоций».

Исходя из данных исследований, мы разработали специальную программу для старших дошкольников «Планета эмоций» с элементами игротерапии, которая состоит из 14 занятий. Занятия проводились в экспериментальной группе 2 раза в неделю по 40 минут. Подробно программа изложена в Приложении 1,2.

Цели программы: коррекция и развитие эмоциональной сферы, и формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями интеллекта.

- Расширение знаний детей об эмоциях;
- Развитие у них умения адекватно выражать свои эмоции;
- Стабилизация эмоционального состояния, снижение уровня тревожности;
- Формирование коммуникативных умений.

Дети охотно участвовали в занятиях. Особое внимание уделено обучению эмоциональной идентификации различных эмоциональных состояний, их внешним проявлениям (по картинкам, анализ переживаний сказочных героев и т.д.). Помимо коррекционно-развивающих занятий с детьми проводились игры во время свободного от занятий в группе и во время прогулок на улице на развитие эмоциональной сферы. Опишем некоторые игры.

Игра «Представь свое имя в движении» (с 6 лет)

Цель: игра помогает детям запоминать имена своих товарищей, вызывает положительные эмоции и формирует чувство группового единства. В этом упражнении каждый получает шанс выразить себя и привлечь к себе внимание.

Ход игры: Дети сидят в кругу. Поочередно, по часовой стрелке, дети делают телодвижения, подсказывающее их имя. Упражнение более эффективно, если попросить всех повторять имена и телодвижения.

Игра «Мое настроение»

Цель: развитие умения описывать свое настроение, распознавать настроение других, стимулирование эмпатии.

Ход игры: Детям предлагается поведать остальным о своем настроении: его можно нарисовать, можно сравнить с каким-либо цветом, животным, физическим состоянием, показать его в движении. Все зависит от фантазии и желания ребенка.

Игра «Передача чувств»

Цель: научить детей передавать различные эмоциональные состояния невербальным способом.

Ход игры: Ребенку дается задание передать «по цепочке» определенное чувство с помощью мимики, жестов, прикосновений. Когда дети передали его по кругу, можно обсудить, какое именно настроение было загадано. Затем ведущим становится любой желающий. Если кто-то из детей хочет побыть ведущим, но не знает, какое настроение загадать, воспитатель может помочь ему, подойдя и подсказав ему на ушко какое-нибудь настроение.

Игра «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся»

Цель: соотнесение человека и его тактильного образа, снятие телесных барьеров; развитие умения выражать свои чувства и понимать чувства другого через прикосновение.

Ход игры: Упражнение выполняется в парах, с закрытыми глазами, дети сидят напротив друг друга на расстоянии вытянутой руки. Взрослый дает задания (каждое задание выполняется 2—3 минуты) :

Закройте глаза, протяните навстречу друг другу руки, познакомьтесь одними руками. Постарайтесь лучше узнать своего соседа. Опустите руки.

Снова вытяните руки вперед, найдите руки соседа. Ваши руки ссорятся. Опустите руки.

Ваши руки снова ищут друг друга. Они хотят помириться. Ваши руки мирятся, они просят прощения, вы снова друзья.

Обсудите, как проходило упражнение, какие чувства возникали в ходе упражнения, что понравилось больше?

Игра «Сижу, сижу на камушке»

Цель: развитие эмпатии, умения выражать поддержку другому человеку (сверстнику).

Ход игры: Игроки становятся в хоровод и поют, а один (или несколько) садятся на корточки в круг, накрыв голову платочком.

Сижу, сижу на камушке,
Сижу на горячем,
А кто ж меня верно любит,
А кто ж меня сменит,
Меня сменит-переменит,
Еще приголубит?

После этих слов любой желающий может подойти и погладить сидящего в кругу по голове, обнять, сказать ласковые слова (приголубить). Затем он уже сам садится в круг и накрывает голову платочком. Его «голубит» следующий желающий.

Игра «Эмоции героев»

Цель: способствовать развитию эмпатии, умения оценить ситуацию и поведение окружающих.

Ход игры: Взрослый читает детям сказку. Ребенку заранее выдаются маленькие карточки с символическими изображениями различных эмоциональных состояний. В процессе чтения ребенок откладывает на стол несколько карточек, которые, на его взгляд, отражают эмоциональное состояние героя в различных ситуациях. По окончании чтения каждый ребенок объясняет, в какой ситуации и почему ему кажется, что герой был весел, грустен и т. д. В эту игру лучше играть индивидуально или в малой подгруппе. Текст сказки должен быть невелик и соответствовать объему внимания и памяти детей определённой возрастной группы.

Игра «Интересный разговор»

Цель: снять напряжение, развить коммуникативную функцию речи, развить воображение.

Процедура проведения. У детей в каждой руке по прищепке. Ритмичное открывание и закрывание прищепок обеими руками по ходу проговаривания текста:

Лягушонок: «Квак-квак! »

А утенок: «Кряк-кряк! »

Все сказали, все спросили,

Хорошо поговорили!

Игра: «Озорные осьминожки»

Цель: эмоциональное развитие детей в процессе формирования познавательной сферы. Развивать воображение, мышление, формировать культуру общения детей, используя игру.

Игра: «Волшебный мешочек»

Цель: учить детей распознавать у себя и других эмоцию гнева, выражать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства.

Игра: «Котелок настроения»

Цель: развитие эмоциональной сферы.

Игра: «Нарисуем гнев»

Цель: игра помогает снять состояние агрессии, понять своё эмоциональное состояние, учить выражать эмоции с помощью рисунка, говорить о них, а также создавать модели поведения.

Игра «Живые цветы»

Цель: поучить детей доверительному отношению друг к другу; развитие раскрепощённости в выражении эмоций.

Игра «Смешилки»

Цель: помочь детям научиться более свободно выражать свои эмоции, научить положительно, воздействовать на настроение других людей.

Игра «Дождик и ромашки»

Цель: помочь ребёнку научиться более свободно выражать свои эмоции, научить чуткости, поднимать настроение других людей.

Игра «По кочкам»

Цель: снижение агрессивного поведения, гиперактивности, эмоционального напряжения; развитие саморегуляции, группового сплочения.

Игра «Вот так»

Цель: формирование представлений о причинах эмоциональных состояний, развитие способности выражать эмоции вербальным и невербальным способами.

Игра «Раз, два, три-настроение замри»

Цель: развитие способности определять эмоциональные состояния людей и выражать их с помощью мимики.

Игра «Кто как радуется (огорчается)»

Цель: развитие способности изображать различные эмоциональные состояния вербальным и невербальным способами.

Игра «Кто смешнее засмеются» Цель: развитие способности передавать эмоциональное состояние радости.

Игра «Щекотушки» Цель: развитие навыков регулирования эмоций.

Игра «Рисунок по кругу»

Цель: развитие групповой сплочённости и навыков совместной деятельности, уметь сотрудничать, развивать связанную речь.

Главные цели развития эмоциональной сферы дошкольников – научить детей понимать эмоциональное состояние (свое и окружающих людей), дать представление о способах выражения собственных эмоций (мимика, поза, жесты, слово); совершенствовать способность управлять своими чувствами и эмоциями.

3.2. Результаты формирующего эксперимента

После цикла коррекционно-развивающих занятий и групповых игр мы провели повторную диагностику с помощью тех же методик.

По итогам контрольного исследования у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в контрольной и экспериментальной группах получены следующие результаты исследования. Данные исследования приведены в таблице в Приложении 3.

Обобщены результаты исследования в таблице 2.

Таблица 2

Уровни эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями

Уровень эмоциональной идентификации	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество	%	количество	%
4 уровень	-		-	
3 уровень	1	14	4	57
2 уровень	5	72	3	43
1 уровень	1	14	-	

Наглядно результаты представлены на рисунках 7, 8.



Рис.7. Уровни эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в контрольной группе (по результатам контрольного исследования).



Рис.8. Уровни эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в экспериментальной группе (по результатам контрольного исследования).

В контрольной группе результаты остались практически такими же как и при первичном тестировании. Большинство детей могут идентифицировать 1-2 эмоциональных состояния (радость, грусть). Данные тестирования свидетельствует о затруднении в идентификации и понимании своих эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей. Изменения в показателях контрольной группы отображены на рисунке 9.

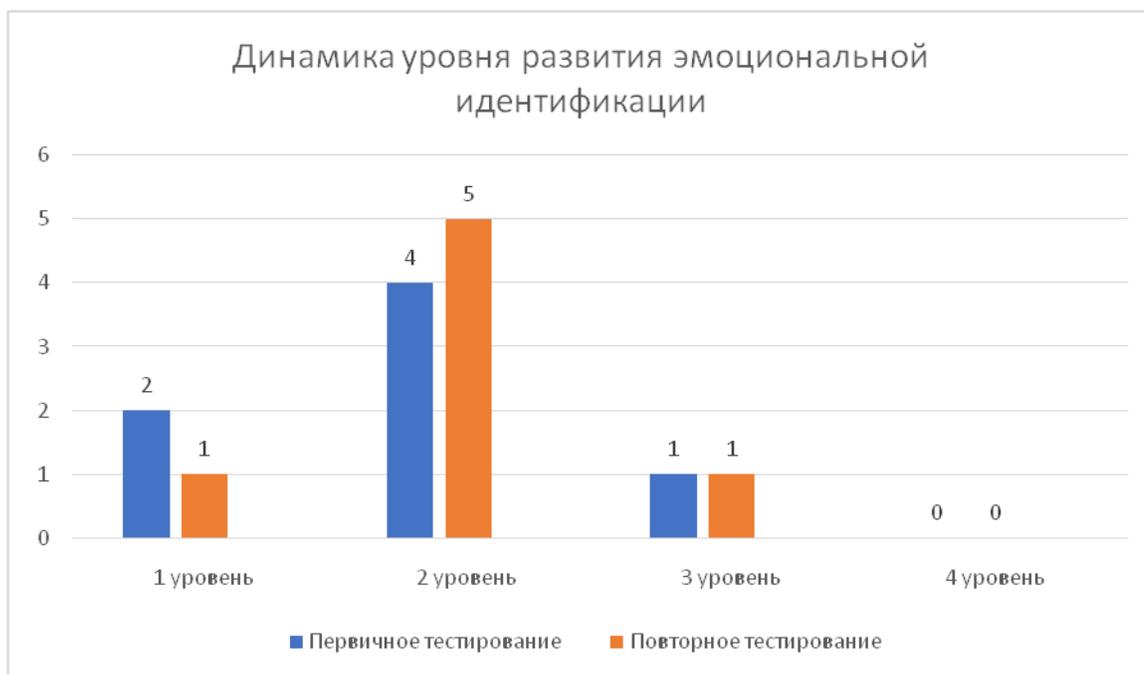


Рис. 9. Динамика развития уровня эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в контрольной группе.

В экспериментальной группе не выявлено детей с самым низким уровнем идентификации эмоций, большинство дошкольников определяют 3-4 эмоциональных состояния (радость, грусть, гнев, страх).

На рисунке 10 мы отобразили динамику уровня идентификации эмоций у дошкольников с нарушением интеллекта экспериментальной группы.

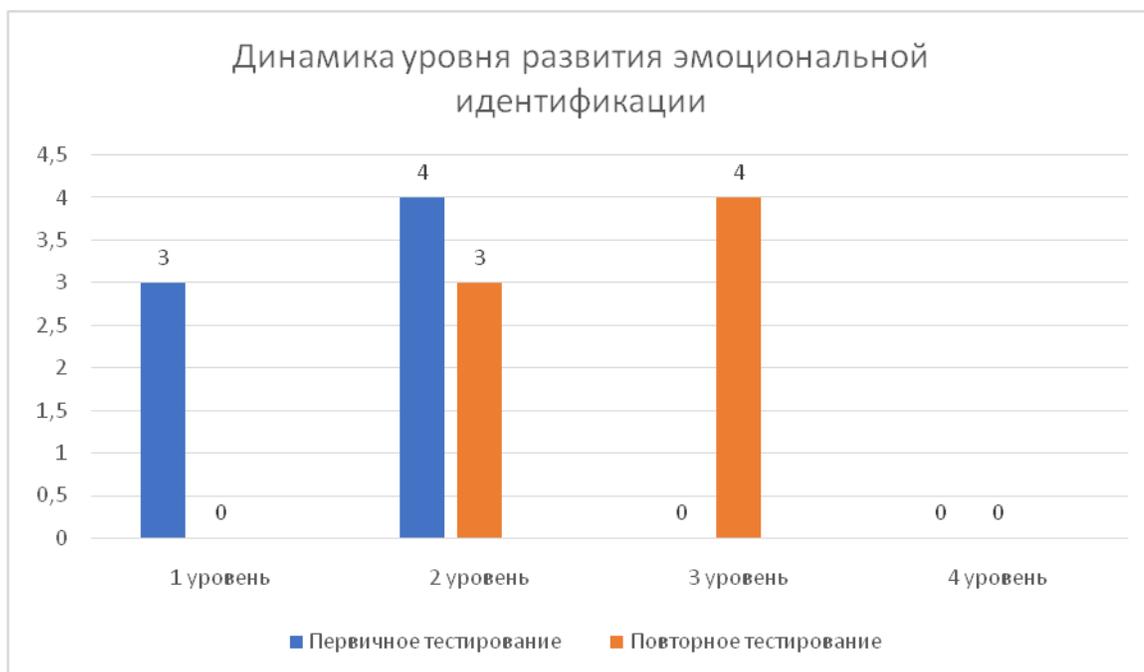


Рис. 10. Динамика развития уровня эмоциональной идентификации у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в экспериментальной группе.

Таким образом, в контрольной группе результаты остались практически без изменений (улучшение у одного ребенка). В экспериментальной группе улучшились результаты у большинства воспитанников.

Результаты повторного исследования в контрольной группе свидетельствуют о том, что дети, продемонстрировали склонность к проявлению тревоги – их 3 (индекс тревожности более 50%) дошкольников с интеллектуальными нарушениями, что составляет 43%; с повышенной тревожностью у троих дошкольников с интеллектуальными нарушениями, что составляет 43 %. В норме тревожность у одного дошкольника с интеллектуальными нарушениями в контрольной группе (14%). Результаты практически не изменились в сравнении с первичным тестированием.

В экспериментальной группе иные результаты: у одного ребенка повышен уровень тревожности (14%), у остальных дошкольников нормальный уровень тревожности (86%). Наглядно результаты диагностики уровня тревожности у дошкольников контрольной и экспериментальной групп представлены на рисунке 11, 12.



Рис. 11. Уровень тревожности у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в контрольной группе (повторное тестирование).

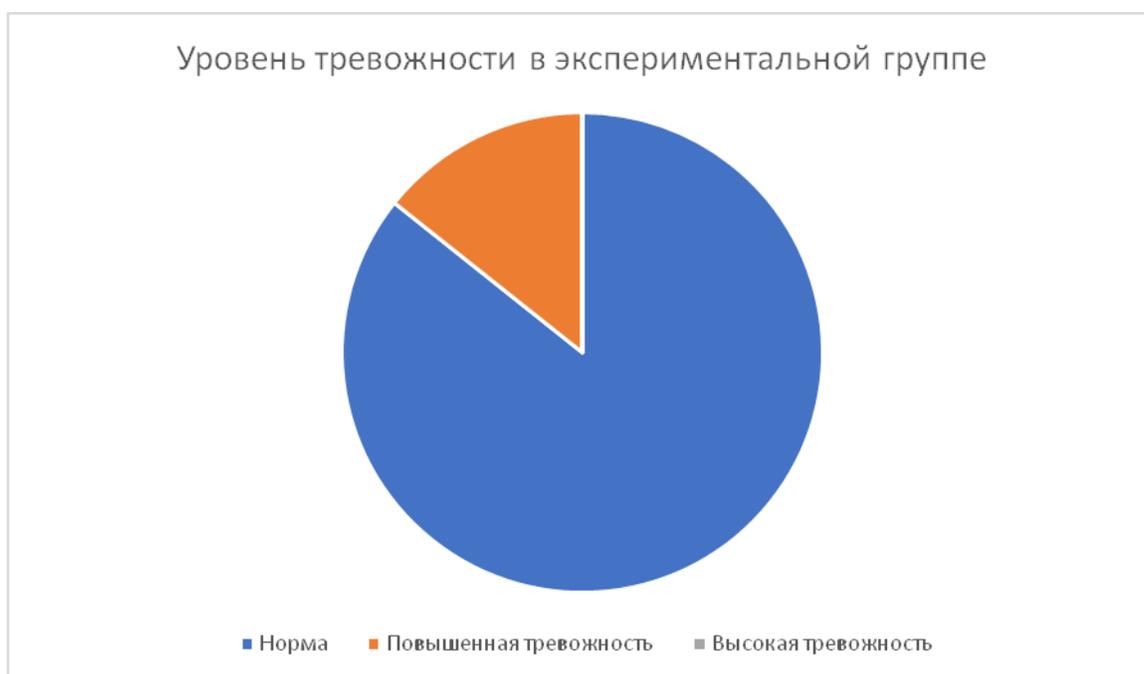


Рис. 12. Уровень тревожности у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в экспериментальной группе (повторное тестирование).

Далее мы провели опрос родителей детей с помощью методики Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко. По результатам опроса родителей в контрольной группе дошкольников 2 дошкольника имеют низкий уровень тревожности, 2- средний уровень тревожности, 3- высокий уровень тревожности. В группе дошкольников экспериментальной группы 6 дошкольников имеют низкий уровень тревожности, 1- средний уровень тревожности, не выявлено детей с высоким уровнем тревожности. Результаты наглядно представлены на рисунке 13, 14.



Рис. 13. Результаты опроса родителей дошкольников о уровне тревожности детей в контрольной группе

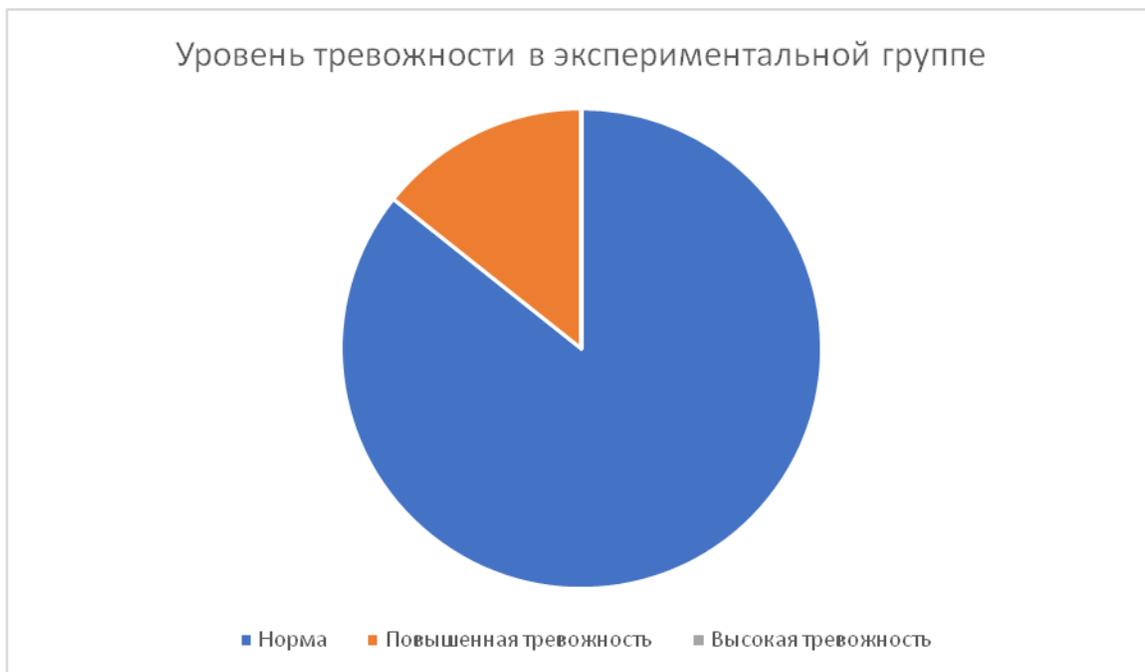


Рис. 14. Результаты опроса родителей дошкольников о уровне тревожности детей в экспериментальной группе

Как видно из рисунков 13 и 14, в целом, родительская оценка уровня тревожности испытуемых детей и данные, полученные при проведении проективной методики, совпали.

Гипотеза исследования подтвердилась: развитие эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями более эффективно происходит при использовании групповых методов психокоррекции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Констатирующее исследование было направлено на изучение особенностей эмоциональной сферы старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Выборку составили 14 старших дошкольников, возраст 6-7 лет, из них 7 детей в контрольной группе и 7 в экспериментальной; 14 родителей, в возрасте 27- 43 года.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе мы совместно с психологом образовательной организации изучали особенности эмоционального развития ребенка с интеллектуальными нарушениями. Основная задача: исследовать возможности ребенка в эмоциональной идентификации, поскольку именно данная сфера часто бывает недоразвитой у детей с интеллектуальными нарушениями. Второй этап исследования состоял в разработке мероприятий по развитию эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Данные мероприятия были проведены в экспериментальной группе. Дошкольники контрольной группы занимались по своей адаптированной программе. Специальные занятия по развитию эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями в данной подгруппе дошкольников не проводились. Повторное тестирование (контрольное исследование) проведено после программы занятий через 2 месяца в обеих группах по тем же диагностическим методикам.

По данным первичного исследования мы сделали вывод о низком уровне развития эмоциональной идентификации эмоций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Большинство детей могут идентифицировать 1-2 эмоциональных состояния (радость, грусть). Примерно треть дошкольников с интеллектуальными нарушениями не смогли

идентифицировать ни одного эмоционального состояния, что свидетельствует о затруднении в идентификации и понимании своих эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей.

Результаты констатирующего исследования говорят о низком уровне развития эмоциональной идентификации, что затрудняет дошкольниками с интеллектуальными нарушениями понимание своих эмоций и эмоций других детей и взрослых. По наблюдениям воспитателя дети не умеют конструктивно выражать свои эмоции, что затрудняет их коммуникации в группе. Эти факты свидетельствуют о необходимости развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями.

Проведены консультации совместно с педагогом-психологом ДОО с родителями. Родителям донесена важность коррекционно-развивающих занятий. Родители всех дошкольников экспериментальной группы согласились на участие детей в дополнительных коррекционно-развивающих занятиях по программе «Планета эмоций» с элементами игротерапии.

Цели программы: коррекция и развитие эмоциональной сферы, и формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями интеллекта; расширение знаний детей об эмоциях; развитие у них умения адекватно выражать свои эмоции; стабилизация эмоционального состояния, оптимизация уровня тревожности и агрессии; формирование коммуникативных умений.

Дети охотно участвовали в занятиях. Особое внимание уделено обучению эмоциональной идентификации различных эмоциональных состояний, их внешним проявлениям (по картинкам, анализ переживаний сказочных героев и т.д.). Помимо коррекционно-развивающих занятий с детьми проводились игры в свободное от занятий в группе и во время прогулок на улице на развитие эмоциональной сферы. Главные цели развития эмоциональной сферы дошкольников – научить детей понимать эмоциональное состояние (свое и

окружающих людей), дать представление о способах выражения собственных эмоций (мимика, поза, жесты, слово); совершенствовать способность управлять своими чувствами и эмоциями.

После цикла коррекционно-развивающих занятий и групповых игр мы провели повторную диагностику с помощью тех же методик. В контрольной группе результаты остались практически такими же как и при первичном тестировании. Большинство детей могут идентифицировать 1-2 эмоциональных состояния (радость, грусть). В экспериментальной группе не выявлено детей с самым низким уровнем идентификации эмоций, большинство дошкольников определяют 3-4 эмоциональных состояния (радость, грусть, гнев, страх). У большинства детей экспериментальной группы также стабилизировался уровень тревожности.

Таким образом, в контрольной группе результаты остались практически без изменений (улучшение у одного ребенка). В экспериментальной группе улучшились результаты у большинства воспитанников.

Гипотеза исследования подтвердилась: развитие эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями более эффективно происходит при соблюдении следующих условий:

- использовании игр во время занятий с детьми;
- расширения знаний детей об эмоциях;
- развития у детей умения адекватно выражать свои эмоции;
- консультирования родителей по формированию эмоциональной устойчивости детей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов, В. М. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития [Текст] / В. М. Астапов. – СПб. : Питер, 2008. – 342 с.
2. Баряева, Л. Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми [Текст] / Л. Б. Баряева // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 56-58.
3. Березина, Д. В. Узнавание эмоций по выражению лица детьми с ЗПР [Текст] / Д. В. Березина // Ананьевские чтения-2000: Тезисы научно-практической конференции. - СПб. : 2000. - С. 169-170.
4. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. [Текст] / В. В. Бойко – М. : 1996. – 50 с.
5. Бреслав, Г. М. Психология эмоций. [Текст] / Г. М. Бреслав - М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.
6. Былкина, Н. Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе [Текст] / Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин // Вопросы психологии. - 2000. - № 1. - С. 38-48.
7. Валлон, А. А. Психическое развитие ребенка [Текст] / А. А. Валлон. - СПб. : Питер, 2001.-208 с.
8. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений. [Текст] / В. К. Вилюнас – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 110 с.
9. Вотинова, Е. Г. Формирование эмоциональной стабильности у детей дошкольного возраста. [Текст] / Е. Г. Вотинова, И. В. Корнеева – М. : Астрель, 2009. – 50 с.

10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. Т. 5. Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.
11. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений. [Текст] / Л. Я. Гозман – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 36 с.
12. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций. [Текст] / А. Т. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. В. Стёпина – М. : 2004. – 13 с.
13. Додонов, Б. И. В мире эмоций. [Текст] / Б. И. Додонов – Киев. : Политиздат, 1987. – 110 с.
14. Екжанова, Е.А. Коррекционно – педагогическая помощь детям. [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева – СПб. : Питер, 2008. – 2 с.
15. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка [Текст]: книга для студентов [Текст] / Л. В. Занков – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. - 64 с.
16. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. [Текст] / А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович – М. : 1986. – 32 с.
17. Изард, К. Психология эмоций. [Текст] / К. Изард – СПб. : Питер, 2000. – 130 с.
18. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. [Текст] / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова – Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.
19. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. [Текст] / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2001. - 752 с.
20. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст] / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2003. – 144 с.

21. Корнеева, В. А. Методики коррекции эмоциональной сферы [Текст] / В. А. Корнеева, Ю. С. Шевченко // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. - 2003. - № 4. - С. 73-84.
22. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира у детей. [Текст] / Н. Л. Кряжева – Ярославль. : 1996. 30 – 36 с.
23. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. [Текст] / А. Н. Леонтьев – М. : 1971.
24. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
25. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] / В. И. Лубовскогий. - М. : Знание, 2003. с. 356.
26. Маллер, А. Р. Ребёнок с ограниченными возможностями [Текст]: книга для родителей / А. Р. Маллер. - М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
27. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. [Текст] / И. И. Мамайчук – СПб. : Речь, 2006.-400 с.
28. Метиева, Л. А. Особенности саморегуляции в структуре общей способности к учению умственно отсталых учащихся начальных классов [Текст] / Л. А. Метиева // Дефектология. – 2001. - № 6. - С. 11-18.
29. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст]: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов.5-е изд., стереотип. / В. С. Мухина – М. : 2000, - 163 с.
30. Неверович, Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста[Текст]: Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. / Я. З. Неверович – М. : 1986 – 12-24 с.
31. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология[Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : 2002 – 345 с.

32. Палагина, Н. Н. Психология развития и возрастная психология. [Текст]: М. / Н. Н. Палагина; Московский психолого-социальный институт, 2005. - 288 с.
33. Петухов, В. В. Основные аспекты изучения эмоций. [Текст] / В. В. Петухов – М. : Сфера, 2003.-148с.
34. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2011. – с. 513 – 554 .
35. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : и др.: Питер, 2000. – 712 с.
36. Сидорова, О. А. Нейропсихология эмоций [Текст] / О. А. Сидорова; отв. ред. П. В. Симонов. - М. : Наука, 2001 – 147 с.
37. Симонов, П. В. Мозговые механизмы эмоций. [Текст] / П. В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. - 1997. - № 2. - С. 320-328.
38. Смирнова, Е. О. Детская психология[Текст] / Е. О. Смирнова – М. : Владос, 2008. – 366 с.
39. Венгер Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов / А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева; под ред. Е. А. Стребелевой. - М. : Академия, 2001. - (Высшее образование). - 312 с.
40. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст]: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений/ В.И. Лубовского – М. : Академия, 2006, - 464 с.
41. Урунтаева, Г. А. Детская психология. [Текст]/ Г. А. Урунтаева – М. : Академия, 2006. - 368 с.
42. Цикото, Г. В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов [Текст] / Г. В. Цикото // Дефектология. - 1979. - № 1. – С. 14-19.

43. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология. Психология развития и возрастная психология. [Текст] / И. В. Шаповаленко – М. : Гардарики, 2012.- 349с.
44. Шаповалова, О. Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 2001. - № 4. - С. 15-20. .
45. Шаповалова, О. Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному [Текст] / О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 1998. - № 1. - С.37-41.
46. Шевченко, Н. Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / Н. Б. Шевченко ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1999. – 19 с.
47. Шкляр, Н. В., Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников [Текст] / Н. В. Шкляр // Начальная школа. – 2007. - № 8. - С. 71-73.
48. Щетинина, А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. [Текст] / А. М. Щетинина // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 61-66.
49. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский – М. : 1990 – с. 90-98
50. Юдилевич, Я. Г. Учёт индивидуальных особенностей олигофренов-имбицилов в коррекционно-воспитательной работе [Текст] / Я. Г. Юдилевич // Дефектология.– 1981.- № 3. - С. 51-57.

**Программа «Планета эмоций» для развития эмоциональной сферы
старших дошкольников**

Цели программы: коррекция и развитие эмоциональной сферы, и формирование коммуникативных

навыков у детей с нарушениями интеллекта.

- Расширение знаний детей об эмоциях;
- Развитие у них умения адекватно выражать свои эмоции;
- Стабилизация эмоционального состояния, снижение уровня тревожности;
- Формирование коммуникативных умений.

Занятие 1.

Тема «Первое путешествие на планету эмоций»

Цель: создание в группе доверительной атмосферы, формирование мотивации на занятие.

Содержание:

1. Приветствие, знакомство с правилами работы групп.
2. Упражнения «Передай предмет», «Номерки».
3. Мышечная релаксация.
4. Упражнения «Путешествия на голубую звезду», «Салют солнцу», «Доброе животное».

Занятие 2.

Тема «Океан настроения»

Цель: тренировка умения выражать свои эмоции, понимать эмоциональное состояние других людей.

Содержание:

1. Упражнение «Цвет настроения».

2. Беседа «Эмоции».

3. Игра «Угадай эмоцию».

4. Упражнения «Глубокое дыхание», «Океан», «Доброе животное», «Мячи гиганты».

Занятие 3.

Тема «Озеро эмоций»

Цель: тренировка умения выражать свои эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей.

3. Упражнения «Глубокое дыхание», «Озеро», «Доброе животное», «Мячи гиганты».

Занятие 4.

Тема «Остров злости»

Цель: Выработка приемлемых способов выражения агрессии.

6. Упражнения «Летний дождь», «Доброе животное».

Занятие 5.

Тема «Остров злости» (продолжение)

Цель: выработка приемлемых способов выражения агрессии.

1. Упражнение «Пожатие», «Разожми кулак», «Толкали».

2. Беседа «Способы выражение злости».

5. Упражнение «Доброе животное».

Занятие 6.

Тема «Материк грусти и печали»

Цель: развитие умения понимать эмоциональные состояния.

4. Упражнения «Сад чувств», «Дерево», «Доброе животное».

Занятие 7.

Тема «Материк грусти и печали» (продолжение)

Цель: развитие умения понимать эмоциональные состояния.

3. Упражнения «Изобрази эмоцию», «Прогулка по саду», «Цветок», «Доброе животное».

Занятие 8.

Тема «Горы обиды»

Цели: Развитие мимики, пантомимики, умения понимать эмоциональные состояния окружающих; формирование

4. Упражнения «Послушаем тишину», «Волшебное озеро», «Доброе животное».

Занятие 9.

Тема «Горы обиды» (продолжение)

Цель: Развитие мимики, пантомимики, умения понимать эмоциональные состояния окружающих; формирование

2. Игры «Перетягивание каната», «Дракон ловит свой хвост».

3. Упражнения «Послушаем тишину», «Мячи - гиганты», «Доброе животное».

Занятие 10.

Тема «Архипелаг радости»

Цели: развитие мимики, пантомимики, умения понимать эмоциональные состояния окружающих; формирование

3. Упражнения «Назови эмоцию (радость, удовольствие)», «Мячи-ежики», «Листопад», «Цветок», «Доброе животное».

Занятие 11.

Тема «Архипелаг радости» (продолжение)

Цели: развитие мимики, пантомимики, умения понимать эмоциональные состояния окружающих; формирование

3. Упражнения «Колечко», «Мячи-ежики», «Вверх по радуге», «Цветок», «Доброе животное».

Занятие 12.

Тема «Залив эмоций»

Цель: Формирование умения понимать окружающих.

2. Игры «Пойми меня», «Разведчик», «Лови мяч».

3. Упражнения «Цветок», «Доброе животное».

Занятие 13.

Тема «Залив эмоций» (продолжение)

Тема: формирование умения понимать окружающих.

Занятие 14.

Тема «Подводное царство»

Цели: Развитие способности понимать свои эмоциональные состояния; преодоление эмоционального напряжения.

Содержание:

1. Упражнения «Пульс», «Колечко», «Подводное царство».

2. Свободный рисунок.

3. Игра «Лови мяч».

4. Упражнение «Доброе животное».

Конспект итогового занятия программы «Планета эмоций» для старших дошкольников

Задачи:

- Развитие умения передавать свои эмоции с помощью цвета;
- Развитие воображения и фантазии;
- Создание мотивации на познание себя;
- Совершенствование механизмов саморегуляции;
- Развитие умения с помощью изобразительных средств выражать свои чувства;
- Стабилизация психических процессов, снятие напряжения;
- Развить умение определять экспрессию лица человека.

Необходимые материалы: карточки с изображением различных эмоций из серии «Волшебный сундучок» Марии Лебедевой; Бланки с нарисованной фигурой человека; карандаши, фломастеры, восковые мелки.

Ход занятия

1. Приветствие. Создание эмоционального настроения.

Педагог-психолог: «Здравствуйте, ребята! Я рада вас видеть. Давайте все вместе возьмемся за руки, улыбнемся друг другу и скажем «Доброе утро»!

Молодцы! Скажите, пожалуйста, в каком мире мы с вами были в прошлый раз? На прошлом занятии мы с вами побывали в волшебной стране Чувств.

Сегодня я хочу предложить вам отправиться в новое путешествие, в страну Эмоций. Жители мира Эмоций, обращаясь друг к другу, говорят свое имя ласково. Давайте и мы попробуем так.

Упражнение «Ласковое имя»

Педагог-психолог спрашивает имя ребенка, остальных просит хором назвать его ласково. Если дети не могут придумать ласковое имя, психолог помогает.

Перед тем, как отправится в новое путешествие, мы ответим жителям мира Эмоций, какое у нас сегодня настроение.

Упражнение «Мешочек настроений»

Педагог-психолог предлагает детям определить, какое настроение у них сегодня на занятии, с чем его можно сравнить. Например, «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко, а твое?» Участники по кругу говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их сегодняшнее настроение.

Затем психолог обобщает – какое же сегодня настроение у всей группы: грустное, веселое, смешное и т.д. и показывает детям мешочек и говорит, что он волшебный и что в него можно сложить все ненужные чувства, например, обиду, злость, страх и т.д. Если у ребенка плохое настроение, то ему предлагается сделать это, имитируя движения складывания. Затем психолог завязывает мешочек и предлагает детям выбросить свое плохое настроение в мусорный ящик.

2. Основная часть занятия.

Педагог-психолог: «Ребята, жителям этого мира очень интересно увидеть вас. А чтобы помочь вам представить их, они передали карточки с изображением жителей мира эмоций. Всегда ли мы умеем понимать другого человека? Можно ли по лицу человека понять, какое у него настроение?»

Давайте сейчас попробуем угадать, какое настроение на этих лицах».

Игра «Угадай настроение»

Психолог показывает детям карточки с нарисованными изображениями различных эмоциональных состояний лица человека. «Здесь изображены лица людей с разным настроением. Как вы думаете, какие настроения здесь изображены?»

Что происходит с бровями, когда мы сердимся или радуемся? Когда чего-то боимся, удивляемся, гневаемся? А что можно сказать о губах?

Как выражает рот наши эмоции, наше настроение? Проводится беседа.

«Молодцы, ребята, вы действительно можете угадать, какое настроение у другого человека по его лицу. А теперь давайте попробуем применить «волшебные» средства понимания, с которыми мы уже познакомились».

Игра «Повторюшки»

Жители планеты Эмоций играют в увлекательную игру, в которую предлагают и вам поиграть. Детям раздаются карточки с различными эмоциями и спрашивают у ребенка, кто на ней изображен, и какую эмоцию этот персонаж испытывает. Просят ребенка показать на лице эту эмоцию.

А теперь нам необходимо отдохнуть. Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха....»

Релаксационное упражнение «Улыбка»

Педагог-психолог: «Во время каждого выдоха ты можешь почувствовать, как твое лицо все больше и больше расслабляется. Пусть с каждым выдохом расслабляется твой рот, нос, уши, лоб, глаза. Теперь вдохни глубоко-глубоко и задержи дыхание.

Откинь голову назад, сделай сильный выдох, выдувая воздух как можно выше, чтобы он долетел до потолка. Повтори это еще раз. Теперь снова вдохни. И когда будешь сейчас выдыхать, постарайся улыбнуться.

Почувствуй, как во время улыбки растягиваются твои губы и как напрягаются мышцы щек. Сделай это еще раз и попробуй улыбнуться пошире. Представь себе, что видишь перед собой на рисунке красивое солнышко, рот которого расплылся в широкой дружеской улыбке.

Важно увидеть улыбку на лицах всех детей. Когда ты снова улыбнешься, почувствуй, как улыбка переходит в твои руки, доходит до ладоней. Дыши и улыбайся...и ощущай, как твои руки и ладони наполняются улыбающейся силой солнышка.

Когда ты улыбнешься снова, почувствуй, как твоя улыбка спускается все ниже и доходит до ног, до самых кончиков ступней. Ощути тепло солнца под подошвами ног. Ощути улыбку во всем своем теле.

Улыбаясь, ты хорошо чувствуешь себя с ног до головы, ощущаешь радость всеми клеточками своего тела. Ты любишь и принимаешь себя. Теперь немного потянись и выпрямись.

Открой глаза и снова окажись с нами в этой комнате.

Упражнение «Исследуем свое настроение»

Педагог-психолог: Ребята, в волшебной стране Эмоций, живут Радость, Удовольствие, Страх, Вина, Обида, Грусть, Злость и Интерес. Жители волшебной страны любят ходить друг к другу в гости, рассказывать различные истории, заниматься совместными делами. Они предлагают вам пофантазировать и попробовать научиться исследовать самого себя.

Для этого закройте глазки и почувствуйте, где у вас живут чувства: радость, гнев, злость, обида и т.д. На готовых бланках с изображением человечка

Детям предлагается исследовать самого себя и закрасить цветными карандашами, где какие живут Чувства, с кем они соседствуют? Дети выполняют задание. Рефлексия. Трудно или легко вам было выполнять задание?

Что было трудно? Что легко? Понравилось ли тебе исследовать себя?
Было ли это приятно или нет?

Проводится коллективное обсуждение, в ходе которой, дети делятся своими впечатлениями.

Заключительный этап. Подведение итогов.

Педагог-психолог. Ребята, наше путешествие заканчивается. Давайте подарим на память жителям страны Эмоций общую фотографию с нашими улыбками.

Упражнение «Пожелания в круг»

Детям предлагается высказать свои пожелания на будущее занятие, а также рассказать о том, что понравилось и что не понравилось участникам на занятии. Мы с вами побывали в разных волшебных мирах, познакомились с удивительными жителями. А теперь давайте улыбнемся, поблагодарим друг друга за работу и попрощаемся до следующей встречи.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

ОБОБЩЁННЫЕ ДАННЫЕ ПЕРВИЧНОЙ И ВТОРИЧНОЙ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.

Таблица 3

*Результаты тестирования уровня эмоциональной идентификации в
контрольной группе*

№ п\п	Имя ребёнка	Баллы припервичном тестировании	Баллы приповторном тестировании
1.	Андрей Б.	1	1
2.	Алиса Д.	3	3
3.	Маргарита З.	2	2
4.	Никита К.	0	1
5.	Стас Н.	1	1
6.	Борис П.	0	0
7.	Катерина П.	1	1

Результаты тестирования уровня эмоциональной идентификации в экспериментальной группе

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы при первичном тестировании	Баллы при вторичном тестировании
1.	Арсений В.	0	2
2.	Тимофей Г.	2	4
3.	Алина Ж.	1	3
4.	Назар К.	0	2
5.	Александр Н.	0	2
6.	Никита С.	2	4
7.	Ангелина У.	1	4

Таблица 5.

Сводная таблица результатов по методикам исследования уровня тревожности дошкольников (первичное тестирование)

№ испытуемого	Индекс тревожности, %	Опросник Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М.
Экспериментальная группа		
Арсений В.	71	15
Тимофей Г.	71	16
Алина Ж.	71	18
Назар К.	57	17
Александр Н.	57	17
Никита С.	48	13
Ангелина У.	48	14
Контрольная группа		
Андрей Б.	71	15
Алиса Д.	57	15
Маргарита З.	71	18
Никита К.	57	17
Стас Н.	48	12
Борис П.	57	18
Катерина Т.	48	13

Сводная таблица результатов по методикам исследования уровня тревожности дошкольников (повторное тестирование)

Имя испытуемого	Индексы тревожности, %	Опросник Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М.
Экспериментальная группа		
Арсений В.	48	7
Тимофей Г.	35	4
Алина Ж.	57	15
Назар К.	25	6
Александр Н.	25	8
Никита С.	35	8
Ангелина У.	29	7
Контрольная группа		
Андрей Б.	57	15
Алиса Д.	71	16
Маргарита З.	71	17
Никита К.	57	16
Стас Н.	48	12
Борис П.	57	13
Катерина Т.	71	16

Опросник на тревожность детей

Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко

1. Не может долго работать, не уставая.
2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то.
3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство.
4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован.
5. Смущается чаще других.
6. Часто говорит о напряженных ситуациях.
7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке.
8. Жалуется, что ему снятся страшные сны.
9. Руки у него обычно холодные и влажные.
10. У него нередко бывает расстройство стула.
11. Сильно потеет, когда волнуется.
12. Не обладает хорошим аппетитом.
13. Спит беспокойно, засыпает с трудом.
14. Пуглив, многое вызывает у него страх.
15. Обычно беспокоен, легко расстраивается.
16. Часто не может сдержать слезы.
17. Плохо переносит ожидание.

18. Не любит браться за новое дело.

19. Не уверен в себе, в своих силах.

20. Боится сталкиваться с трудностями.

Суммировать количество «плюсов», чтобы получить общий балл тревожности.

Высокая тревожность — 15 - 20 баллов;

средняя — 7 - 14 баллов;

низкая — 1-6 баллов.