



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Музыкальное занятие как средство коррекции нарушений развития  
эмоционально-волевой сферы у младших школьников с  
интеллектуальными нарушениями**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
89 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 16 » 01 2024 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2

Бочкарева Диана Армановна

Научный руководитель:

к.п.н. доцент,

Лапчинская И.В.

Челябинск  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	10
1.1 Понятие эмоционально-волевой сферы в научной литературе .....	10
1.2 Развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста .....	20
1.3 Особенности развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.....	30
Выводы по 1 главе .....	34
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	36
2.1 Описание обследуемого контингента и методик исследования нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями .....	36
2.2 Анализ результатов изучения нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями ..	44
2.3 Разработка и реализация программы коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности .....	56
2.4 Определение эффективности психокоррекционной работы .....	72
Выводы по 2 главе .....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	88

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Функционирование и генезис эмоций – одна из важнейших психологических, философских и педагогических проблем. Являясь неотъемлемой частью человеческой жизни, эмоции представляют собой область, привлекающую постоянное внимание исследователей из разных областей науки.

Современный этап развития теории и практики психологии, нейропсихологии, коррекционной педагогики и специальной психологии характеризуется усилением внимания к углубленному изучению различных особенностей психического развития детей, что имеет важное научнопрактическое значение. Возрастает число и разнообразие детей с отклонениями в развитии, в том числе и с умственной отсталостью. Это вызывает необходимость их изучения, определение микропрограмм коррекционного воздействия для каждого отдельного случая.

В наши дни очень остро стоят проблемы реабилитации и лечения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, их интеграции в общество, коррекции различных эмоциональных нарушений. Применяются различные современные методики, но далеко не все из них приносят желаемый результат. Область диагностики и коррекции эмоциональных нарушений у детей является одной из самых сложных в силу разнообразия, высокой динамичности, изменчивости феноменов эмоциональной жизни ребенка, возрастной специфичности многих из них, их меньшей структурированности по сравнению с когнитивными образованиями.

В настоящее время возникает необходимость рассматривать искусство не только как фактор развития и формирования личности, но и как эффективное средство профилактики и коррекции психосоматических и эмоциональных нарушений, защиты детской психики от агрессивных воздействий внешней среды. Изотерапия и музыкотерапия относятся к психологическому воздействию искусством и используются в социальной,

педагогической, психологической работе как средства гармонизации и развития психики человека через его занятия художественным и музыкальным творчеством. Главной целью изотерапии и музыкотерапии являются гармонизация личности, поэтому значение данных креативных технологий особенно возрастает, когда речь заходит о депрессивных и зависимых состояниях. Прорабатывая заблокированные и неосознаваемые чувства, эмоции, состояния средствами креативных технологий, происходит изменение стереотипов поведения, повышение адаптационных способностей, нахождение компенсаторных и ресурсных возможностей ребенка, и в конечном итоге – успешное интегрирование его в общество.

Актуальность изучения особенностей эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью заключается в том, что большинство работ отечественных дефектологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) так или иначе затрагивают проблему эмоционально-волевой сферы детей с умственной отсталостью, в специальной литературе проблема психокоррекционной работы по устранению проявлений эмоциональных нарушений остается недостаточно исследованной областью. Помимо этого, педагоги и психологи (М. К. Бардышевская, В. Г. Петрова, И. В. Белякова, Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова и др.) все больше сталкиваются со случаями эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В связи с этим не прекращается поиск эффективных методов, направленных на психокоррекцию данных нарушений (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, Б. В. Асафьев, Л. А. Мадель, Л. С. Брусиловский, И. Р. Тарханов, Л. А. Батурина, И. В. Темкин, В. И. Петрушин).

**Противоречие** между необходимостью решать эту проблему в сфере специального образования и недостаточным количеством методов коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей с интеллектуальными нарушениями побудило нас заняться исследованием **проблемы**, которую можно сформулировать следующим образом: какими должны быть методы и

средства коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями?

Актуальность исследования и существующая проблема позволили определить тему исследования: «Музыкальное занятие как средство коррекции нарушений развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности.

**Объект** исследования: нарушения эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

**Предмет** исследования: процесс психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности.

**Гипотеза** – психокоррекция нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями будет в большей мере эффективна, если процесс коррекции реализуется в условиях использования музыкальной деятельности (в сочетании с изобразительной деятельностью).

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Раскрыть содержание понятия «эмоционально-волевая сфера»;
2. Рассмотреть особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста;
3. Выявить особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями;

4. Провести диагностику нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями;
5. Разработать и апробировать программу коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности;
6. Определить эффективность коррекционной работы.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

- положения возрастной и коррекционной психологии об общих и специфических закономерностях онтогенеза детей с нормальным развитием и ограниченными возможностями здоровья (Л.С. Выготский, 1931, 1983; В.В. Лебединский, 1985; Е.С. Иванов, 1989, Д.Н. Исаев, 1982; М.С. Певзнер, 1972; Л.М. Шипицына и др.);

- теории агрессивности (А. Бандура, 1969, Л. Берковиц, 1962, Э. Доллард, 1939, К. Лоренц, 1994 и др.);

- исследования нарушений в поведении умственно отсталых детей и подростков (Т.А. Власова, 1973, Г.Г. Запрягаев, 1986; Д.Н. Исаев, 2003, И.А. Коробейников, 2002, К.С. Лебединская, 1969, М.С. Певзнер, 1982 и др.);

- работы отечественных дефектологов, затрагивающие проблему эмоционально-волевой сферы детей с умственной отсталостью (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

- исследования, направленные на поиск эффективных методов коррекции эмоциональных нарушений (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, Б. В. Асафьев, Л. А. Мадель, Л. С. Брусиловский, И. Р. Тарханов, Л. А. Батурина, И. В. Темкин, В. И. Петрушин).

**Положения, выносимые на защиту:**

1. У детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями имеется ряд нарушений эмоционально-волевой сферы: повышенная эмоциональная возбудимость, отсутствие устойчивой формы

выражения эмоций, ограниченный диапазон переживаний, повышенная личностная тревожность, эмоциональная неустойчивость, повышенная раздражительность и агрессивность, недостаточная идентификация эмоций, эмоциональная незрелость, выраженные внутриличностные конфликты, пассивное отношение к действительности.

2. Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями будет в большей мере эффективна, если она основывается на музыкальной деятельности (в сочетании с изобразительной деятельностью).

3. Разработана программа коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности.

#### **Научная новизна.**

Теоретически обоснована и разработана программа коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что теоретически обоснована и содержательно наполнена суть психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Результаты исследования могут служить в качестве методической основы для разработки авторских программ и методических пособий учителями, дефектологами, социальными педагогами, психологами.

**Практическая значимость** исследования. Разработанная программа коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности и апробирована в условиях общеобразовательной школы «Жастык» г. Костанай.

Материалы проведенного исследования могут быть использованы в практике работы учителей, социальных педагогов, психологов, дефектологов в образовательных учреждениях.

#### **Методы исследования.**

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: теоретические (изучение специальной педагогической и психологической литературы; метод анализа и синтеза, сравнения и обобщения научно – теоретических данных). Также были использованы эмпирические методы (наблюдение, тестирование, эксперимент); статистические методы (количественный и качественный анализ результатов исследования, статистическая и графическая обработка результатов экспериментальной деятельности).

**Экспериментальная база исследования.** Исследование осуществлялось на базе общеобразовательной школы «Жастык» г. Костанай. В эксперименте приняли участие 10 младших школьников с умственной отсталостью.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в течение 2022-2023 года в 3 этапа.

1 этап - включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.

2 этап - исследование нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (констатирующий эксперимент). Разработка программы коррекции



нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности.

3 этап – реализация программы коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности (формирующий этап эксперимента); проведение контрольного этапа эксперимента. Формулировка выводов, окончательное оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Апробация.** Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

**Структура ВКР.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

## 1.1 Понятие эмоционально-волевой сферы в научной литературе

Раскрывая понятие «эмоции» как научный феномен, нельзя не описать некоторые исторические вехи в изучении проблемы эмоций. Фундаментальные труды в истории эмоций принадлежат таким ученым как И. А. Сикорский, Н. Я. Грот, Н. Н. Ланге, В. В. Зеньковский [10]. В. В. Зеньковский в своих трудах отмечал, что эмоции являются самым важным фактором в развитии человека [15]. Долгое время в психологии считалось что, экспериментальное изучение эмоций достаточно затруднительно, поскольку, в нашей стране было выпущено сравнительно малое число трудов об особенностях эмоциональной сферы [10].

Почти полное отсутствие изучения эмоций в отечественной психологии с 30-го по 70-е годы обосновано введением Постановлении ЦК ВКП (б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» [28]. Помимо этого, многие исследования эмоций были далеки от запросов практики воспитания и обучения. Также эмоциональная сфера является довольно трудной в исследовании, поскольку природа эмоций достаточно динамична. Ещё одним немаловажным фактором является сформированный в нашей стране и довольно долго существовавший феномен осознанного игнорирования некоторых эмоций. В самых разных сферах жизни очень часто встречается феномен эмоционального отчуждения [18]. Однако наиболее губительное воздействие данный феномен оказывает на детей, воспитывающихся под влиянием данного фактора. Влияние эмоционального отчуждения родителей непоправимо сказывается на ребенке, в особенности на его отношении к миру [27].

В последнее время интерес к исследованию эмоциональной сферы, к её проблемам заметно возрос. На это повлиял растущий интерес к изучению внутреннего мира человека. Под пристальным вниманием находится изучение человеческого сознания, духовность. Не смотря на это, нарушения эмоций у детей не были достаточно хорошо изучены [46]. Лишь в последние годы они становятся предметом пристального изучения (В. П. Зинченко, А. Б. Орлов, С. Д. Смирнов, В. И. Слободчиков и др.) [15].

Еще одной важной темой в раскрытии понятия «эмоции» является тема их происхождения и функций. Одним из факторов, обуславливающих важность исследования эмоциональной сферы, являются различные эмоциональные нарушения у детей [17]. К таким нарушениям относятся: неустойчивый эмоциональный фон, акцентуации характера, асоциальное поведение [15].

Для выживания человеку необходимы инстинкты, рефлексы и мотивационные системы. Они обеспечивают адаптацию человека, его физическое благополучие. Но функция эмоций не так очевидна. С течением времени, период взросления ребенка постепенно увеличивался. Для выживания между ребенком и матерью непременно должна возникнуть эмоциональная привязанность, которая обеспечивала тесную социальную связь. Помимо этого, ребенку для полноценного развития необходима любовь взрослого. Недостаток любви обуславливает появление у детей различных психологических нарушений [1].

Ещё одной причиной возникновения эмоций является потребность в средствах коммуникации между матерью и ребенком, так же как и между взрослыми людьми. Ребенок начинает общаться посредством эмоций задолго до появления вербальной коммуникации. Такое общение позволяет устанавливать связь между матерью и ребенком [16].

Сравнение соотношений понятий эмоции, аффект, чувство и настроение поможет углубиться в тему эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В психологии под

термином «эмоции» понимают внутренние психические состояния, тесно связанные с мотивационной сферой личности и проявляющиеся в субъективных переживаниях и экспрессивно-коммуникативном поведении [44]. Эмоции регулируют деятельность человека и определяют его отношение к окружающим и действительности.

Аффект – это чувственное состояние, которое «приобретает весьма значительную силу и становится общим бурным нарушением психической жизни» [45]. К аффектам относятся такие проявления как страх, ужас, гнев и т. п.

Настроение понимается психологами В. Ноулис, А. Весман и Дж. Рикс как эмоциональная черта, тесно взаимосвязанная с чувствами и поведением [6]. С. Л. Рубинштейн определяет настроение как не специальное переживание, связанное с каким-то частным событием, а разлитое общее состояние [43].

А.Н. Леонтьев определяет чувства как постоянное эмоциональное отношение, класс аффективных явлений, что отличаются от эмоций их предметным характером, который проявляется в ходе определенного суммирования эмоций, связанных с определенным объектом. По его мнению, чувства имеют не ситуативный характер, а предметный [19].

Одной из главных линий изучения эмоциональных нарушений является раскрытие основных теорий, объясняющих сущность и механизмы возникновения эмоций. Одна из первых – это эволюционная теория Ч. Дарвина. Ч. Дарвин показал на примере слепорожденных детей и антропоидов, что эмоции у животных и человека имеют определенные сходства [5]. Ассоциативная теория В. Вундта утверждает, что эмоции – это внутренние новообразования, которые характеризуются влиянием чувств на течение представлений [16]. В периферической теории У. Джемса говорится, что эмоции связаны с определенными физиологическими реакциями [15]. З. Фрейд в психоаналитической теории эмоций говорит об аффекте, основанном на мотивации [18]. Сосудистая теория выражения эмоций И.

Уэйнбаума выражается во взаимосвязи лицевых мышц и мозговым кровотоком [16]. Р. Зайонц модифицировал данную теорию, говоря о том, что лицевые мышцы взаимосвязаны с венозным оттоком крови [18]. Биологическая теория эмоций П. К. Анохина рассматривает эмоции в качестве приспособительного механизма в жизни и деятельности животных. Когнитивистские теории эмоций говорят о значимости когнитивных процессов в появлении эмоций [16]. Информационная теория эмоций П. В. Симонова гласит, что эмоции возникают как следствие недостатка или избытка сведений, нужных для утоления потребностей [30]. Теория дифференциальных эмоций К. Изарда рассматривает частные эмоции как самостоятельный процесс отдельно от остальных. В его теории говорится о взаимосвязи организации животного и разнообразии эмоций [16].

Существуют различные подходы к классификации эмоций. Первые попытки классифицировать эмоции были предприняты Аристотелем, Р. Декартом, Т. Брауном [34]. В. Вундт считал, что невозможно выделять какое-либо число эмоций, поскольку не существует достаточного количества слов [16]. М. Арнолд разделила эмоции на импульсивные и эмоции борьбы. П. В. Симонов классифицировал эмоции в соответствии с особенностями взаимодействия людей с объектами, удовлетворяющими потребности. К. Изард выявил 10 базовых эмоций: интерес, удивление, отвращение, удовольствие, гнев, презрение, горе, стыд, вина, страх [15].

Выделяют множество свойств эмоций. У. Макдауголл говорит о таком свойстве как универсальность. Это свойство выражено в том, что эмоции независимы от потребности и деятельности, в которой они возникают. Динамичность как свойство эмоций заключается в зависимости от фазы, в которой они возникают. Доминантность проявляется в подавлении сильными эмоциями слабых [18].

В. С. Дерябин говорит о способности эмоций к суммации, то есть накапливанию эмоциональных впечатлений об одном и том же объекте. Еще одним свойством эмоций считается адаптация. Это проявляется как

привыкание к впечатлениям и как следствие снижение остроты их ощущений [17]. Пристрастность эмоций определяется индивидуальным эмоциональным проявлением каждого человека на одну и ту же ситуацию. Следующим свойством считается заразительность, которая проявляется как передача эмоции от одного человека к другому. Такое свойство как удержание в памяти выражается в том, что эмоции способны долгое время оставаться в памяти [16]. Иррадиация является распространением эмоционального фона с первичных обстоятельств, на все воспринимаемое человеком впоследствии. Сходным свойством является перенос эмоций, проявляющийся в связывании эмоций вызываемых объектом со сходными с объектом факторами. Амбивалентность как свойство эмоций выражено в одновременном переживании разных эмоций. Переключаемость проявляется в том, что одна эмоция может становиться диаметрально противоположной [15].

Психологи выделяют множество эмоций. К эмоциям ожидания и прогноза можно отнести такую эмоцию как волнение. Волнение – это высокий уровень аффективного возбуждения [44]. Такая эмоция как тревога, обозначенная Зигмундом Фрейдом, понимается как эмоциональное состояние, сопровождающееся беспокойством, прогнозированием неудачи [45]. Страх же определяется как «эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия» [44]. Состояние, сопровождаемое отсутствием надежды, ожиданием предстоящей угрозы, называется отчаянием. Удовлетворение определяется как состояние удовольствия, испытываемое человеком, удовлетворившим свои желания [6]. Радость описывается в трудах таких ученых как В. С. Дерябин, Е. Шехтель, С. Томкинс, К. Изард [16]. Радость – это сложное многогранное понятие. Радость не является результатом удовлетворения только физиологических потребностей и захватывает организм человека всецело [45].

К фрустрационным эмоциям можно отнести: обиду, разочарование, досаду, гнев, печаль, уныние, одиночество и горе. Все эти эмоции объединяет состояние неудовлетворения потребности индивида, переживание какойлибо неудачи [16]. К коммуникативным эмоциям можно отнести веселье. Веселье понимается психологами как радостное беззаботное настроение, склонность к смеху, шуткам. Смущение понимается психологами как смятение и замешательство. Совесть определяется как отражение нравственного самосознания человека. Презрение трактуется как пренебрежительное и высокомерное отношение к кому-либо или чемулибо [44]. К. Д. Ушинский, говоря об удивлении, отмечает, что удивление есть чувство неожиданности, трудно принимаемое человеком новое явление. Эмоция интерес рассматривается как испытываемое волнение во время выполнения какойлибо деятельности. Любопытство – это желание познать нечто новое [6]. Такой необычный феномен как чувство юмора, в полном понимании не являющийся до конца эмоцией, понимается как особая когнитивная характеристика, способность вызывать веселье [16]. И. А. Васильев говорит о появлении у человека эмоции догадки, которая понимается как предварительная оценка, неосознанный результат [18].

В жизни и деятельности человека эмоции выполняют множество различных ролей. К таким ролям можно отнести целесообразность эмоций. Данная роль впервые была отмечена Ч. Дарвином. Сущность данной роли, по его мнению, в том, что эмоции либо нужны, либо являются рудиментами разных целесообразных реакций, что являются результатом естественного отбора [16]. Отражательная роль эмоций состоит в том, что эмоции выражают субъективное отношение к объективным явлениям. Результативно-оценочная роль эмоций понимается психологами как мобилизация возможностей человека, процесс эмоциональной оценки. Ещё одной важной ролью эмоций, отмеченной еще З. Фрейдом, является мотивационная роль [18].

Необходимо также отметить такие важные роли как: сигнализирование о появившейся потребности, маркировка значимых целей, помощь в принятии решения. Помимо этого, эмоции выступают в процессе мотивации усилителем побуждений. Самой важной ролью эмоций будет являться коммуникативная роль. В ходе экспрессии человек транслирует свое состояние, свои потребности. Без данной роли коммуникация была бы затруднительна [17]. Помимо этого, эмоции увеличивают или уменьшают способности человека к физическим и энергетическим действиям, что составляет активационно-энергетическую роль эмоций [52]. Роль манипулирования людьми тесно переплетается с коммуникативной ролью. Эмоции помогают человеку достигать нужных ему результатов при помощи изменения средств манипулирования [12].

Отдельно необходимо отметить роль эмоций в педагогическом процессе. Я. А. Коменский говорил о том, что процесс обучения и воспитания протекает продуктивнее, если педагог использует эмоции [34]. Помимо этого, очень важной ролью эмоций является оздоровительная роль. С точки зрения П. К. Анохина, эмоции поддерживают гомеостаз организма, ограждая человека от гибели. Однако, эмоции могут играть в жизни человека и деструктивную роль, приводя организм к нарушению поведения и деятельности [16].

Наиболее частыми причинами эмоциональных нарушений являются психические заболевания. Однако существуют такие причины, что распространяются на целые слои населения [29]. В трудах А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гаранян такими причинами называются специфические психологические стрессоры и индивидуальные ценностные установки, что встречаются в значительном количестве семей. Склонность к депрессивным и тревожным состояниям есть результат становления данных факторов в сознании человека [18]. К. Хорни ярко выделяет роль противоречия, что способствует увеличению числа тревожных расстройств. Данный феномен проявляется как разногласие между христианскими ценностями и



существующим в жизни соперничеством, а также почитанием силы. Все это приводит к столкновению интересов, изгнанию собственной агрессии [16].

Эмоциональные нарушения или патологические изменения эмоциональных свойств личности весьма разнообразны. Аффективная возбудимость – это предрасположенность к быстрому появлению у человека сильных эмоциональных всплесков, несоответствующих вызвавшему их фактору [41]. Выражается как вспышки гнева и ярости, сопутствующие двигательный аффект. Одним из проявлений аффективной возбудимости является раздражительность, что есть предрасположение к возникновению у человека частых отрицательных эмоций, несоответствующих по проявлению силе раздражителя [44]. Аффективная слабость описывается в трудах психологов как склонность к преувеличенной эмоциональной восприимчивости к различным раздражителям [16]. К аффективной слабости можно отнести такие проявления как аффективное недержание, гневливость. Аффективная вязкость – это излишняя обидчивость, мстительность, патологическая злопамятность [41]. Аффективная истощаемость описывается как смена различных сильных эмоциональных проявлений на слабость, вялость, апатию. Эмоциональная неадекватность – это неадекватные эмоциональные реакции, возникающие при различных патологиях, проявляющиеся несоответственно силе того фактора, что провоцирует их появление [6]. В данных случаях могут встречаться: паратимия, парамимия, эмоциональная парадоксальность, эмоциональная двойственность, эмоциональные автоматизмы и эхомимия [15].

Эмоциональная лабильность квалифицируется непостоянностью эмоционального фона. Она проявляется зависимостью от различных раздражителей, многократной переменной настроенности. Эмоциональная монотонность проявляется негибкостью эмоций, неадекватным реагированием на различные внешние воздействия, бедной мимикой, жестикуляцией [16]. При эмоциональном огрублении происходит потеря способностей регулировать эмоциональные реакции. Эмоциональная

холодность описывается психологами как бессердечие, сочетаемое с ограниченным репертуаром эмоций, отсутствием понимания нравственности и эстетики. При поверхностности эмоциональных переживаний наблюдается легковесность переживаний, быстрая переключаемость [18].

Гипомимия характеризуется моторным угнетением мимики, замедленным темпом мимики, низким уровнем ее разнообразия. Обеднение мимики – это низкий уровень разнообразия мимических движений [41]. Амимия отличается неподвижной лицевой мускулатурой, маскообразным лицом при любом изменении внешних факторов. При гипермимии наблюдается экспрессия мимики, не связанная с переживанием эмоций. Алекситимия квалифицируется как неспособность или трудность в описании эмоционального состояния [16].

Патологические эмоциональные состояния играют важную роль в раскрытии темы эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. К таким состояниям можно отнести аффективные состояния. Они квалифицируются постоянностью идей, возникающих у человека. При патологических аффектах это характеризуется появлением бредовых идей [20].

Психические травматические состояния, описываемые в трудах З. Фрейда, вызываются внешними событиями, что провоцируют возникновение аффективной реакции невозможной для выражения по различным причинам. Вследствие подавления аффекта возникает травматическое состояние той силы, что и подавление [23].

Страхи или фобии как патологическое эмоциональное состояние характеризуется нелогичным страхом, полностью охватывающим сознание человека. Невроз ожидания, описываемый Э. Крепелиным, квалифицируется появлением у ребенка страхом неизбежной неудачи [26].

При гипертимических психопатиях, псевдопсихопатиях, эндогенных заболеваниях встречается повышенное настроение. Эйфория олицетворяется повышенным настроением, благодушием и довольством при отсутствии

желания деятельности. Гипотимия характеризуется сниженным настроением различных проявлений, возникающее при дистимических личностных акцентуациях, психопатиях типа «врожденного пессимизма», постпроцессуальных псевдопсихопатиях, после суицидной попытки, при наркомании [46]. Дисфория описывается как патологический аффект, сочетающийся с угрюмостью и раздражительностью. Скука описывается как малодифференцированный депрессивный аффект. Тоска – это депрессивное эмоциональное состояние, характеризующаяся переживанием сильной печали и душевной боли [6]. Астеническое состояние сочетается с различными заболеваниями, а также встречается при переизбытке умственного и физического труда. Астения обладает такими характеристиками как: утомляемость, слабость, эмоциональная неустойчивость [52].

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме эмоций и их нарушений у детей младшего школьного возраста были рассмотрены следующие аспекты:

- исторические вехи в изучении проблемы эмоций;
- происхождение эмоций (первичная привязанность, потребность в средствах коммуникации между матерью и ребенком);
- теории, объясняющие сущность и механизмы возникновения эмоций (Эволюционная теория Ч. Дарвина, Ассоциативная теория В. Вундта, Периферическая теория У. Джемса, Психоаналитическая теория З. Фрейда, Сосудистая теория выражения эмоций И. Уэйнбаума и др.);
- подходы к классификации эмоций (В. Вундт, М. Арнолд, П. В. Симонов, К. Изард);
- свойства эмоций (универсальность, динамичность, доминантность, суммация, адаптация и др.);
- характеристики различных эмоций (волнение, тревога, страх, отчаяние, удовлетворение и др.);

- роль эмоций в жизни и деятельности человека (целесообразность эмоций, отражательно-оценочная роль эмоций, мотивационная роль эмоций, коммуникативная роль эмоций, активационно-энергетическая роль и др.);
- патологические эмоциональные состояния (депрессивные и тревожные состояния, аффективная возбудимость, аффективная слабость, аффективная вязкость, аффективная истощаемость и др.).

## **1.2 Развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста**

Обозначение основных тенденций возрастных изменений эмоциональной сферы является первостепенной задачей в раскрытии темы эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. У эмоционального и когнитивного развития есть близкая связь, что и обосновывает необходимость изучения возрастных особенностей эмоциональных проявлений [32]. Нарушения в эмоциональной сфере приводят к нарушениям в интеллектуальной деятельности детей младшего школьного возраста [37]. У детей с эмоциональными нарушениями наблюдается повышенный уровень тревожности, редко встречаются положительные эмоции и чаще всего встречаются такие эмоции как горе, страх, гнев, отвращение. Из всего этого вытекает необходимость психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста [32].

Эмоциональные реакции проявляются у человека уже во внутриутробном периоде. Развитие эмоций начинается с чувствования состояния собственного тела. Предметы внешнего мира и окружающие люди постепенно начинают доставлять различные ощущения [23]. Следующим шагом в развитии эмоциональной сферы является стадия, когда вещи подменяются словами, и объекты мысли превращаются в источник эмоций [16].

К. Изард в своих работах отмечает, что с течением времени изменяются не только эмоциональные реакции, но и значение активаторов эмоций. Например, ребенок в возрасте трех недель на звук женского голоса реагирует улыбкой, однако с течением времени этот же звук может вызвать у него раздражение. Аналогичные изменения претерпевает реакция ребенка на удаление лица матери. У 3-месячного ребенка удаление лица матери не будет вызывать какой-либо реакции, тогда как у ребенка 13-месячного будет наблюдаться реакция плача. Ребенок же подросткового возраста может выразить радость, так как он сможет остаться наедине [15].

По данным психологов К. Изард и Ю. А. Макаренко развитие базальных эмоций опережает развитие вторичных [16]. По данным А. Г. Закаблук, представления об эмоциях радости и страха заканчивают свое формирование в младшем школьном возрасте [29]. К. Бюлер в своих трудах характеризовал развитие положительных эмоций. Переживание удовольствия во время игры меняется с течением развития ребенка. Изначально, удовольствия ребенок достигает во время завершения игры и получения удовлетворительного результата. Позже, ребенок получает радость уже от самого процесса игры. Со временем, у ребенка меняются способы произвольного реагирования на разные эмоции. Маленький ребенок, испытывая эмоцию страха, как можно скорее побежит к маме. Однако в подростковом возрасте ребенок испытывает стыд, когда понимает, что испытывает страх [32].

В процессе индивидуального развития организма у ребенка, во время общения, развивается способность использовать эмоциональную экспрессию. В 2 года ребенок начинает пользоваться эмоциональной экспрессией в личных целях, чаще всего в различных играх [22]. Помимо этого, у ребенка с течением времени становится лучше способность идентифицировать эмоции по лицам [16]. Однако, по данным таких ученых как Ф. Ленард и Э. ФоррайБанлаки, в возрасте 11 лет у детей наблюдается временный регресс данной способности [32].

Процесс взросления всегда идет рука об руку с состоянием тревоги. Процесс адаптации к школе также носит характер повышенной тревожности. А. М. Прихожан охарактеризовал динамику тревожности у детей младшего школьного возраста. Дети младшего школьного возраста, по его мнению, относительно стабильны в данном состоянии. В подростковом возрасте уровень тревоги у детей резко возрастает. Лишь в 10 классе наблюдается снижение тревожности, но лишь до выпускных экзаменов [16].

С возрастом также изменяется направленность гнева. Изначально гнев носит ненаправленный характер, однако затем гнев становится направленный на конкретный объект [32]. Также происходит расширение представлений об эмоциях. С возрастом у ребенка увеличивается словарь эмоций. Число параметров, характеризующих эмоции, также увеличивается. С течением времени ребенок начинает отделять причины эмоций и внутренние процессы, когда как ранее ребенок определяет эмоцию через ситуацию [16]. Дж. Бельски исследовал изменения в проявлениях негативных и позитивных реакций у младенцев. Данное исследование показало, что эмоциональность ребенка зависима от эмоциональной атмосферы семьи [32]. Также можно отметить, что развитие эмоциональной сферы зависит от: формирования нервно-мышечного аппарата, количества оттенков эмоциональных реакций, умения регулировать экспрессию исходя из социальных норм [15].

Остановимся более подробно на закономерностях развития эмоций в детском возрасте. У каждого ребенка при рождении присутствуют безусловные эмоциональные реакции, которые в процессе индивидуального развития организма превращаются в более сложные процессы. Данные процессы впоследствии становятся фундаментом для чувств [2].

Э. Гельгорн и Дж. Луфтборроу утверждают, что некоторые эмоциональные реакции наблюдаются у новорожденных: страх, удовольствие и неудовольствие [32]. Данные эмоции напрямую связаны с потребностями человека, такими как: безопасность, свобода, психическая

защита. Все они образуют базу для эмоциональной составляющей жизни ребенка [17].

Все детство эмоциональная сфера ребенка обогащается и усложняется. Данные изменения обусловлены определенными факторами. Первым условием для изменений будет являться варьирование эмоциональными реакциями в зависимости от условий. Следующим будет условие изменения взаимодействия с окружающими за счет изменения имеющихся эмоциональных компетенций. Ещё одним изменением будет способность дифференцирования различных эмоций [15]. Ещё одним условием является умение контролировать эмоциональную экспрессию. Следующим изменением в эмоциональной сфере является увеличение эмоционального опыта. Ещё одним условием изменений в эмоциональной сфере является появление и совершенствование системы представлений об особенностях эмоциональных проявлений. Последним изменением является расширение и развитие базы названий различных эмоций [17].

Существует несколько разных классификаций последовательности появления различных эмоций. Наиболее известной является классификация П. Янга. Исходя из данных его классификации, можно отметить, что огорчение появляется уже во внутриутробном периоде, как и эмоция гнева. Отвращение, страх и удовольствие – в 3 месяца [15]. Влечение к взрослым, ревность появляются в 6 месяцев. Влечение к детям появляется примерно в возрасте 12 месяцев. Радость появляется в 18 месяцев. Однако специфичность некоторых эмоций может характеризовать данную классификацию как обобщенную модель последовательности появления эмоций. С появлением социализации ребенка связано и появление соответствующих эмоций. Помимо этого, в связи с поступлением в школу у ребенка младшего школьного возраста присутствуют новый характер реагирования, появляется подавление некоторых эмоциональных реакций, а также появляются новые формы эмоционального реагирования [17].

Раскрытие содержания и этапов эмоционального развития детей является важным условием в освещении темы эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Существует несколько точек зрения на становление эмоций в онтогенезе человека. В отечественной психологии принято считать, что эмоции прогрессируют в своем развитии, усложняясь и приобретая различные оттенки. В западной психологии мнение диаметрально противоположное. Тем не менее, обе концепции основываются на свойствах эмоций, особенностях психики человека и условиях преобразований эмоций [15]. Д. Уотсон является первым исследователем в области индивидуального развития эмоциональной сферы. Эмоции, по его мнению, есть наследственный рефлекс на раздражители внешнего мира, образовавшийся еще во внутриутробном периоде. Однако последующие открытия М. Шермана в области эмоциональной сферы показали, что новорожденные не способны дифференцировать реакции на раздражители [17]. Обобщая данные результаты, можно сделать вывод, что точка зрения о развитии эмоций в процессе их поэтапной дифференциации и развития организма опровергает теорию Д. Уотсона [16].

Изменения эмоциональной сферы обладают следующими особенностями: высокая степень реакции на удовлетворение или неудовлетворение жизненно важных потребностей, быстрое окончание эмоционального реагирования, непостоянство эмоциональных реакций [17]. Внутренняя составляющая динамики эмоциональных реакций характеризуется определенными новообразованиями, что формируются поэтапно. Первым новообразованием будет являться комплекс оживления. Комплекс оживления, согласно исследованиям А. В. Запорожец, есть особая эмоциональная деятельность, проявляющаяся в общении с окружающим миром и обнаруживающаяся в младенчестве [21]. Комплекс оживления характеризуется определенной системой действий новорожденного, например сосредоточение на объекте и привлечение внимания интересующего взрослого. Он формируется на основе опыта общения с



взрослыми, удовлетворяющими его витальные потребности. Комплекс оживления можно характеризовать как базовая составляющая последующего эмоционального развития ребенка [11].

Следующим изменением в эмоциональной сфере ребенка будет преобразование содержания эмоциональных процессов. Практическая деятельность ребенка способствует появлению новых эмоций. Данная трансформация происходит при переходе ребенка к дошкольному возрасту [32]. Данные изменения можно характеризовать как смена одних эмоциональных состояний на иные, появление новых эмоциональных реакций на привычные факторы. Данные перемены обоснованы появлением новых видов деятельности ребенка. Примером появления новых эмоциональных реакций могут являться эстетические переживания, что есть следствие знакомства ребенка с искусством. Появление интеллектуальных эмоций обосновано новыми для ребенка занятиями и играми. Еще один вид это – нравственные эмоции, что есть результат нравственных требований взрослых адресованных ребенку [17].

Основным фактором в развитии эмоциональной сферы отечественные психологи считают социализацию. Основные ее формы – это содействие, сопереживание, сочувствие. Данные формы образуют эмпатийные переживания [11]. Социальные эмоции как следующее новообразование возникает как следствие нескольких механизмов. Эмоциональная синтония протекает изначально как фон – без определенного субъекта. В процессе онтогенеза эмоциональная синтония преобразуется в сложные многогранные формы сопереживания определенным объектам взаимодействия. Проявляется данное новообразование как сопереживание или эмоциональное заражение, формирующееся как следствие влияния социума [17]. Следующий механизм – это децентрация. Данный механизм характеризуется как переключение или преодоление эгоцентризма. Следующим механизмом является эмоциональное предвосхищение, которое обуславливается появлением разных форм мотивационно-смысловой ориентировки. Данные

формы, появляющиеся в деятельности ребенка, определяют значение объектов для возможности удовлетворения его нужд. Отношение ребенка к объекту определяется посредством пробующих воздействий. Данные действия определяют характер и направленность последующих действий ребенка [16].

Произвольность эмоциональной регуляции можно охарактеризовать как способность к подчинению своих желаний намеченным целям. Приобретается произвольность данного новообразования в младшем школьном возрасте. Данные изменения объясняются возникновением в жизни ребенка учебной деятельности, социального контроля эмоций. В процессе эмоциональная экспрессия ребенка существенно снижается. По данным некоторых ученых это можно охарактеризовать как инволюцию эмоций. С другой стороны, у ребенка появляются такие качества как самоконтроль и целенаправленность [17]. Следующим новообразованием, возникающим в процессе онтогенеза, является вербальное обозначение эмоций. Образование словаря эмоций объясняется такими факторами как стремление к вербализации собственных эмоциональных состояний и увеличение эмоционального опыта ребенка. Условием для появления данного новообразования можно назвать речевое развитие ребенка [11].

Индивидуальные характеристики эмоциональной сферы детей включают в себя: эмоциональную устойчивость, эмоциональную лабильность, эмоциональность и эмотивность, эмоциональные стили [17]. Эмоциональная устойчивость формируется у ребенка постепенно, по мере возникновения и развития сложных эмоций и эмоционального управления. Эмоциональную устойчивость можно охарактеризовать как способность человека в состоянии возбуждения держать под контролем выражение эмоций, направленность действий [41]. Л. М. Аболина определяет основным критерием устойчивости – успешность деятельности в напряженной ситуации. В зарубежной литературе состояние устойчивости эмоций определяется понятием нейротизм [17]. Г. Айзенк выделял нейротизм как

стабильность или нестабильность эмоциональных отношений. Данное понятие с разных позиций рассматривается по-разному. Отечественные ученые, такие как М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко называют эмоциональную устойчивость способностью к устойчивости в эмоциогенных условиях [32]. Западные психологи, говоря об устойчивости, выделяют ее как эмоциональную стабильность или интегральное качество личности. Уровень эмоциональной устойчивости можно охарактеризовать как соотношение промежутка времени эмоционального проявления к влиянию эмоциогенного фактора [17].

Эмоциональная лабильность является специфическим проявлением детей раннего возраста. Данная характеристика определяется психологами как быстрота и непринужденность перехода от одного эмоционального состояния к следующему [41]. При этом не наблюдается никаких нейтральных форм эмоциональных проявлений. Данная характеристика является следствием отсутствия определенного постоянного отношения ребенка к объекту [32]. В дошкольном возрасте данная характеристика приобретает форму эмоциональной пластичности, которую можно охарактеризовать как подвижность смены эмоций, сочетающуюся, в том числе, и с нейтральными формами эмоциональных проявлений. Также у ребенка наблюдается появление постоянного стабильного отношения к объектам. Говорить о нарушениях эмоциональной лабильности можно в том случае, если у ребенка к старшему дошкольному возрасту присутствуют нестабильность общего эмоционального фона с повышенной зависимостью от внешних легких изменений [40].

Такие характеристики как эмоциональность и эмотивность описываются психологами как некие обобщенные факторы сферы эмоций человека [44]. Эмоциональность, по мнению таких ученых как В. Д. Небылицын и А. Е. Ольшанникова, определяется содержанием, формами и динамикой эмоциональных проявлений [17]. Такие ученые как И. Г. Шейер и

Р. Б. Кеттел эмотивность характеризуют как совокупность компонентов порога и форм выражения эмоций [15].

Описание эмоциональных особенностей детей младшего школьного возраста является важным аспектом раскрытия темы эмоциональных нарушений. Эмоции у детей проявляются и развиваются в процессе деятельности [4]. Учебная деятельность напрямую влияет на проявление эмоций и определяет их. Оценка, получаемая во время учебной деятельности, вызывает удовольствие или неудовольствие и побуждает ребенка к учебе [17].

Эмоциональная жизнь ребенка развивается также в игре. В процессе коллективной игры возникают такие черты как коллективизм и ответственность. Учебная деятельность, игровая и физическая вызывают, как правило, положительные эмоции [13]. Общая тенденция в развитии эмоций у детей младшего школьного возраста – это их осознанность и сдержанность [8]. Помимо этого, Н. С. Лейтес и П. М. Якобсон утверждают, что дети младшего школьного возраста имеют трудности в осознании своих и понимании чужих чувств. Данное явление влечет за собой появление подражания взрослым. Как следствие, это влечет за собой закрепление стиля общения [7].

Преобладающее настроение у детей младшего школьного возраста жизнерадостное и бодрое. В игровой деятельности и в учебной они чаще всего оживлены и веселы. Непосредственность, присущая детям данного возраста, позволяет выявлять психологу индивидуальные особенности каждого ребенка. Однако встречаются случаи, когда у ребенка в данном возрасте проявляются аффективные состояния [14]. Это объясняется расхождением притязаний и возможностью их удовлетворить. Такие состояния проявляются как грубость, вспыльчивость, эмоциональная неустойчивость [3].

В младшем школьном возрасте у детей происходит развитие нравственных чувств, интеллектуальных, эстетических. Развитию

нравственных чувств способствует жизнь в коллективе, личность педагога. Под его влиянием также происходит появление способности к эмпатии. Одновременно с чувством товарищества формируется чувство коллективизма. Коллективизм проявляется как ответственность за успех всего коллектива и формируется поэтапно [48].

Интеллектуальные чувства, такие как любознательность, удивление, сомнение, развиваются в процессе познавательной деятельности. Процесс познания у ребенка младшего школьного возраста способствует становлению познавательных интересов [17].

Эстетические чувства, проявляющиеся в самых разнообразных формах, возникают от созерцания произведений искусства. По мнению В. А. Сухомлинского, детей младшего школьного возраста особенно сильно волнуют герои художественных произведений, красота природы, музыка и живопись. Общение с искусством приносит ребенку огромную радость, способствует осознанию ребенком собственного достоинства. Огромную роль в осознании ребенком эстетической стороны произведений играет педагог [25].

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме возрастного аспекта развития эмоций у детей были:

- выявлены возрастные изменения эмоциональной сферы (общие тенденции);
- определены закономерности развития эмоций в детском возрасте (варьирование эмоциональными реакциями в зависимости от условий, изменение взаимодействия с окружающими за счет изменения имеющихся эмоциональных компетенций, способность к дифференцированию различных эмоций и др.);
- раскрыты индивидуальные характеристики эмоциональной сферы, такие (устойчивость, лабильность, эмоциональность и эмотивность);

- обозначены основные этапы эмоционального развития детей (комплекс оживления, преобразование содержания эмоциональных процессов, социальные эмоции, произвольность эмоциональной регуляции, вербальное обозначение эмоций);
- дана характеристика эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста (развитие нравственных чувств, интеллектуальных, эстетических).

### **1.3 Особенности развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями**

Развитие личности есть одна из важнейших проблем в теории воспитания и обучения. В общей психологии под личностью понимают интегрирующее начало, что соединяет в себе различные психические процессы человека. Личность формируется вследствие взаимодействия с окружающим миром [23]. Однако человек как личность формируется в результате сложного взаимодействия социальных условий и психофизических задатков развития. Развитие личности детей с умственной отсталостью протекает по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся детей. Однако в силу интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях [17].

В общей совокупности всех составляющих личности человека ведущее место принадлежит эмоциям. Благодаря эмоциям различные факторы, определяющие жизнь и деятельность человека, становятся психологически действенными. Однако в психологии не существует единого понимания эмоций. Как следствие, существует множество их различных теорий и концепций [16].

Теоретически разрабатывать и исследовать эмоциональные нарушения у детей с умственной отсталостью впервые начал Л. С. Выготский. В своих трудах он выявил связь между эмоциональной и

интеллектуальной сферами ребенка. Он утверждал, что развитие детей с умственной отсталостью протекает в соответствии с общими закономерностями детского развития. Однако он отмечал, что соотношение между интеллектом и аффектом у детей с умственной отсталостью отличается от нормально развивающихся сверстников [28]. Введенное Л.С. Выготским понятие «социальная ситуация развития», конкретизирует понимание развития человека как взаимодействие организма и социума. Воздействие социума на человека определяется не только особенностями данной среды, но и индивидуальными характеристиками человека. Переживания, возникающие при этом явлении, характеризуют понимание ребенка воздействующих на него факторов [30].

Л. В. Занков одним из первых охарактеризовал особенности проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью [17]. В его трудах отмечено, что развитие эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в большей мере определяется внешними факторами, такими как специальное обучение и правильная организация жизни ребенка. Он отмечал, что детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью свойственны импульсивные проявления гнева и обиды. При этом правильное воздействие воспитания и обучения способно полностью купировать данные проявления [31]. Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью рассматривается Л. В. Занковым в плане возможности выработки у детей особых черт, способствующих социальной адаптации [37].

По мнению М. С. Певзнер, существует четкая зависимость проявления эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью от принадлежности обучающихся к той или иной клинической группе. Также М. С. Певзнер отмечает, что всем детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью присущи определенные эмоциональные нарушения. К ним она относит:

эмоциональную незрелость, недостаточную дифференцированность и нестабильность эмоций, ограниченный диапазон переживаний, крайний характер проявления радости, грусти, веселья, огорчения [40].

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью склонны к полярности и поверхностности эмоциональных реакций. При этом встречаются случаи инертности и затянутости эмоциональных реакций. Также у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью отмечается нарушение контроля эмоциональных проявлений [37].

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью акцентируют внимание на эмоционально окрашенных фрагментах прослушанного текста, проявляют сочувствие или отрицательное отношение к героям [20]. Также дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью, оказавшись в знакомой жизненной ситуации, способны к сопереживанию, эмоциональному отклику на переживания другого человека [9].

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью недостаточно движения персонажей картины с внутренним состоянием, передаваемым этими движениями. Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью допускают грубые ошибки при толковании мимики, сводят сложные и тонкие переживания к элементарным [33]. Сложные эмоции социально-нравственного характера зачастую являются недоступными для детей с умственной отсталостью. Данное явление связано с нарушением развития познавательных процессов [10].

Эмоциональное состояние во время учебной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является важным для изучения эмоционального развития. У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью присутствует потребность в чувстве покоя, безопасности, вовлеченности в деятельность коллектива. Наряду с этим у детей данной категории присутствует дефицит



эмоциональноположительных взаимоотношений. Это связано с постоянным подавлением взрослыми их эмоциональных проявлений [12].

И.М. Соловьев отмечает присутствие у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью агрессивных проявлений. Дети отрицательно реагируют на запреты и ограничения. Также автор описывает у детей данной категории тенденцию к эмоциональной дезадаптированности, что является следствием отсутствия личностной и эмоциональной готовности к началу обучения [40].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме эмоционального развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью позволяет выделить следующие особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью:

- развитие эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в большей мере определяется внешними факторами, такими как специальное обучение и правильная организация их жизни;
- существует четкая зависимость проявления эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью от принадлежности детей к той или иной клинической группе;
- всем детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью присущи определенные эмоциональные нарушения: эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность эмоций, ограниченный диапазон переживаний, крайний характер проявления радости, грусти, веселья, огорчения;
- детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью свойственны импульсивные проявления гнева и обиды;

- дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью допускают грубые ошибки при толковании мимики, сводят сложные и тонкие переживания к элементарным;
- присутствие у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью агрессивных проявлений, тенденция к эмоциональной дезадаптированности.

### **Выводы по 1 главе**

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме эмоций и их нарушений у детей младшего школьного возраста были рассмотрены следующие аспекты: исторические вехи в изучении проблемы эмоций; теории, объясняющие сущность и механизмы возникновения эмоций (Эволюционная теория Ч. Дарвина, Ассоциативная теория В. Вундта, Периферическая теория У. Джемса, Психоаналитическая теория З. Фрейда, Сосудистая теория выражения эмоций И. Уэйнбаума и др.); свойства эмоций (универсальность, динамичность, доминантность, суммация, адаптация и др.) и др.

Анализ литературы также показал, что развитие эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в большей мере определяется внешними факторами, такими как специальное обучение и правильная организация их жизни.

Существует четкая зависимость проявления эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями от принадлежности детей к той или иной клинической группе.

Всем детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью присущи определенные эмоциональные нарушения: эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность эмоций, ограниченный диапазон переживаний, крайний характер проявления радости,

грусти, веселья, огорчения. Детям младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями свойственны импульсивные проявления гнева и обиды; дети младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями допускают грубые ошибки при толковании мимики, сводят сложные и тонкие переживания к элементарным.

## **ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1 Описание обследуемого контингента и методик исследования нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями**

Цель экспериментального исследования на констатирующем этапе: выявить нарушения эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Опытно-экспериментальная часть исследования проводилась на базе общеобразовательной школы «Жастык» г. Костанай.

Целью деятельности образовательного учреждения является создание условий, обеспечивающих коррекцию отклонений в развитии, психолого-педагогическую и медико-социальную реабилитацию, социализацию и интеграцию в общество детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование проводилось в кабинете психолога. Кабинет расположен в удачном месте, поскольку он доступен абсолютно любому ребенку, независимо от его особенностей. Находится он отдельно от других кабинетов для занятий, что позволяет использовать любую аудио-видео-аппаратуру без риска помехи занятиям.

В эксперименте участвовали дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью 4 класса в количестве 5 человек и дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью 3 класса в количестве 5 человек (Таблица 1).

Таблица 1 - Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью, участвующие в эксперименте

<b>№</b>	<b>Рекомендации ПМПК</b>	<b>Имя</b>	<b>Класс</b>
----------	--------------------------	------------	--------------

1	Программа для лиц с легкой УО.	Дарья	4
2	Программа для лиц с легкой УО.	Вероника	3
3	Программа для лиц с легкой УО.	Алишер	3
4	Программа для лиц с легкой УО.	Полина	3
5	Программа для лиц с легкой УО.	Дмитрий	4
6	Программа для лиц с легкой УО.	Максим	4
7	Программа для лиц с легкой УО.	Иван	4
8	Программа для лиц с легкой УО.	Артем	3
9	Программа для лиц с легкой УО.	Никита	3
10	Программа для лиц с легкой УО.	Екатерина	4

Для исследования эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были использованы следующие методики:

1. Цветовой тест М. Люшера «Восьмицветовой ряд».
2. Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС).
3. Личностный опросник Г. Айзенка.
4. Методика «Понимаете ли Вы язык мимики?».
5. Проективная методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».

Рассмотрим вышеперечисленные методики более подробно.

1. Цветовой тест М. Люшера «Восьмицветовой ряд».

Тест М. Люшера, основанный на психоаналитическом и психосоматическом подходах, отражает эмоциональные нарушения человека, посредством интерпретации символов цветов [17]. В полной версии теста содержится 73 таблицы с цветами. Также существует краткая версия теста, состоящая из 8 цветов, которая применяется для диагностики детей младшего школьного возраста. Тест М. Люшера является на сегодняшний день самым распространенным в применении методом оценки эмоциональной сферы ребенка [47].

В качестве стимульных материалов М. Люшер предлагает набор из 8 цветных карточек, имеющих свой постоянный номер. К основным цветам он относит: синий, желтый, зеленый и красный. К дополнительным цветам он относит: серый, фиолетовый, черный и коричневый.

Каждой цветной карточке присвоен определенный номер:

синий – 1,

зеленый – 2,

красный – 3,

желтый – 4,

фиолетовый – 5,

коричневый – 6,

черный – 7,

серый – 0 [17].

Инструкцией к тесту является предоставление ребенку выбора из всех карточек наиболее привлекательного для него цвета. После этого ребенку снова предлагается сделать выбор. Таким образом, ребенок выбирает все оставшиеся карточки. Психологом отмечается та последовательность, которую выбрал ребенок [49].

Интерпретация теста заключается в том, что каждый цветовой выбор определяет эмоциональную потребность. Синий цвет интерпретируется как стремление к удовлетворению и постоянной привязанности. Зеленый цвет означает потребность в самоутверждении. Красный символизирует активность и амбициозность. Желтый цвет интерпретируется как стремление жить будущими событиями. Эти цвета принято считать основными.

Каждый из этих основных цветов, при отсутствии внутриличностных переживаний, должен находиться на первых позициях выбора ребенка. Если какой-либо цвет находится дальше пятой позиции, то интерпретируемая им потребность считается неудовлетворенной. Такой ребенок может иметь высокий уровень тревожности, негативные эмоциональные переживания, конфликт [51].

Оставшиеся цвета принято считать дополнительными. Каждый из этих цветов характеризует наличие у ребенка таких эмоциональных нарушений как: страхи, высокий уровень тревожности, стрессы. Расположение цветов определяет степень выраженности интерпретируемого им нарушения [17].

Модификация теста основана на параметрах порога эмоционального реагирования, а также на форме выражения эмоций у детей. При интерпретации стандартизированные выборы отделяются исходя из формы эмоционального реагирования детей [51].

Отдавая предпочтение зеленому, желтому и красному цветам, и отвергая такие цвета как синий, серый и фиолетовый, принято считать, что у ребенка присутствует активная личностная позиция и форма выражения эмоций.

Если ребенок отдает предпочтение сочетанию красного цвета с фиолетовым или зеленым, и отвергает такие цвета как синий и серый, то считается, что ребенок имеет закрытую форму выражения эмоций. Личностная позиция ребенка при данном выборе считается активной.

Если ребенок выбирает синий, серый и коричневый цвета, и отвергает такие цвета как красный и зеленый, то это характеризует наличие у ребенка пассивного отношения к действительности. Отсутствие устойчивой постоянной формы выражения эмоций отмечается при сочетании зеленого и красного с фиолетовым или синим [17].

## 2. Детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS).

Детский вариант шкалы явной тревожности был создан в 1956 г. для детей младшего школьного возраста такими учеными как А. Кастанеда, Б. Р. МакКэнделлс, Д. С. Палермо. А. М. Прихожан предложила адаптацию данного теста для детей младшего школьного возраста из России [17].

Опросник, содержащий 53 вопроса, предназначен для выявления уровня личностной тревожности у ребенка, для подтверждения результата которого используется шкала «социальной желательности» [51]. Методику можно проводить в индивидуальной или в групповой форме. При

использовании опросника в групповой форме необходимо соблюдать стандартные правила для группового обследования. Для детей 7-8 лет предпочтительной является индивидуальная форма работы. Если у ребенка имеются трудности при чтении, психологу допустимо использовать устный способ предъявления вопросов. В данном случае психолог самостоятельно фиксирует ответ ребенка [17].

В качестве руководства к действию ребенку предлагается прочесть напечатанные на странице вопросы. Около каждого предложения присутствует варианты ответов: да или нет. Ребенку необходимо внимательно прочесть все вопросы и принять решение, в пользу какого варианта сделать выбор. Необходимо озвучить то, что выбрать можно только один из вариантов [47].

Анализ результатов, полученных в ходе исследования, заключается в том, что психолог считает данные по шкале – субшкале «социальной желательности». Затем психолог подсчитывает баллы по шкале тревожности. Первичная оценка переводится психологом в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола (Таблица 2).

Ключ к субшкале «социальной желательности» (номера пунктов CMAS):

Ответ «Верно»: 5, 17, 21, 30, 34, 36.

Ответ «Неверно»: 10, 41, 47, 49, 52.

Критическое значение по данной субшкале – 9. При наличии у ребенка данного показателя или показателя выше, можно утверждать то, что ответы ребенка могут быть недостоверны. Данное значение показателя или более высокое означает, что ответы ребенка могут изменяться под влиянием фактора социальной желательности [51].

Ключ к субшкале тревожности:



Ответы «Верно»: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку [17].

Таблица 2 - Тревожность. Таблица перевода «сырых» баллов в стены

стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	7 лет		8-9 лет		10-11 лет		12 лет	
	д	м	д	м	д	м	д	м
1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3-4	4-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 и более	27 и более	31 и более	27 и более	33 и более	31 и более	34 и более	29 и более

Примечание к таблице норм:

д – нормы для девочек,

м – нормы для мальчиков.

На основании полученной шкальной оценки можно сделать вывод об уровне тревожности испытуемого (Таблица 3).

Таблица 3 - Характеристика уровней тревожности

Стены	Характеристика	Примечание
1-2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера
3-6	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7-8	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни
9	Явно повышенная тревожность	Обычно носит «разлитой», генерализованный характер
10	Очень высокая тревожность	Группа риска

### 3. Личностный опросник Г. Айзенка.

Опросник Г. Айзенка предназначен для выявления уровня экстраверсии – интроверсии, лживости и нейротизма. Данный опросник был адаптирован Т. Д. Марцинковской для детей младшего школьного возраста. Шкала нейротизма, являющаяся частью данного опросника, определяет эмоциональную устойчивость или неустойчивость у ребенка. Данная шкала представлена 24 вопросами. В качестве инструкции ребенку предлагается внимательно выслушать вопросы, заданные психологом. Для каждого вопроса существует два варианта ответа «да» или «нет». Ребенку предлагается сделать выбор в пользу только одного варианта ответа [17]. Анализируя результаты, психолог считает число утвердительных ответов ребенка. Каждому ответу присваивается один балл. Если ребенок набрал больше 12 баллов – принято считать, что он склонен к эмоциональной неустойчивости [49].

#### 4. Методика «Понимаете ли Вы язык мимики?».

Методика опубликована в книге: «Он + Он. Психологические тесты». В качестве инструкции ребенку предлагается рассмотреть 12 изображений с различными выражениями лица, в которых художник закодировал различные эмоциональные состояния человека. Ребенку предлагается их расшифровать, сопоставляя изображение с данными ниже ответами. Если ребенку удалось распознать 9 и более эмоций – умение распознавать эмоции по лицам находится у него на высоком уровне. Средний уровень: распознавание 4 – 9 эмоций в сочетании с использованием одного вида помощи (стимулирующая). Низкий уровень: затруднения в комплексной интерпретации всех эмоций с использованием двух видов помощи (стимулирующая, направляющая) [17].

5. Проективная методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».

Методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого» построена на подходах к обработке неструктурированных рисуночных методов, предложенных В. С. Мухиной. Методика была разработана под

руководством Т. Д. Марцинковской в ряде экспериментальных исследований, в которых изучались различные аспекты социальных переживаний детей дошкольного и младшего школьного возраста (работы М. Митру, О. Б. Коневой, Е. В. Никифоровой, 1995 – 2002). Репрезентативная выборка детей – более 350 человек [17].

Диагностическая направленность: социальные переживания ребенка младшего школьного возраста, оцениваемые на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей (при этом способности ребенка к рисованию значения не имеют) [49].

Стимульный материал: листы формата А-4, набор цветных карандашей, простой карандаш, ластик.

Форма проведения: индивидуальная или групповая (5 – 7 человек).

Процедура обследования: психологическое обследование проводится индивидуально или в группах. Дети рассказываются таким образом, что бы каждый ребенок мог работать самостоятельно. В качестве инструкции, ребенку предлагается на листе бумаги нарисовать что-то самое красивое. После того как рисунок закончен, психолог просит назвать рисунок и дать объяснение, почему он считает то, что он нарисовал, красивым. Беседа фиксируется. Затем, ребенку дается инструкция на обратной стороне листа нарисовать что-то самое некрасивое. Далее проводится беседа по второму рисунку [51].

Диагностические показатели: цветовая гамма рисунков, формально-стилистические характеристики рисунков, содержание рисунков.

Обработка результатов. Обработка и интерпретация полученных неструктурированных продуктов изобразительной деятельности проводятся на сопоставлении перечисленных выше диагностических показателей в паре рисунков. Анализ позволяет выявить четыре группы детей: дети с низким уровнем развития социальных переживаний, низким уровнем эмоциональности; дети, имеющие высокий уровень социализации, но отличающиеся недостатком эмоциональности; дети со средним уровнем

развития социальных переживаний; дети с высоким уровнем развития социальных переживаний [49]. В ходе анализа полученных рисунков можно также обратить внимание на такие показатели, как их расположение на листе бумаги, размер, пропорции, соотношение линий, типичность изображаемого. Такой анализ позволяет оценить не только эмоциональные параметры, но и качества личности детей, например их уровень самооценки, притязаний, тревожность, демонстративность и т.д., а также выявить отдельные внутриличностные проблемы [17].

## **2.2 Анализ результатов изучения нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями**

Диагностика проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями позволила достичь следующих результатов.

### **1. Цветовой тест М. Люшера «Восьмицветовой ряд».**

В ходе исследования была проведена диагностика эмотивности – порога эмоционального реагирования и формы выражения эмоций. Диагностика осуществлялась при помощи цветового теста М. Люшера «Восьмицветовой ряд» (Таблица 4).

Таблица 4 - Уровень эмотивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Имя	Порядок выбора цветов							
		Син.	Зел.	Крас.	Желт.	Фиол.	Корич.	Черн.	Сер.
1	Дарья	3	8	1	2	4	6	7	5
2	Вероника	5	8	6	3	1	2	4	7
3	Алишер	3	2	1	4	5	7	8	6
4	Полина	7	5	8	1	2	4	6	3

5	Дмитрий	4	1	5	3	2	7	6	8
6	Максим	3	4	1	2	5	6	7	8
7	Иван	2	1	6	4	8	5	3	7
8	Артем	1	3	4	2	5	6	8	7
9	Никита	2	4	1	3	6	5	8	7
10	Екатерина	1	8	3	2	4	6	7	5

В ходе выявления уровня эмотивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью было установлено, что высокий уровень эмотивности имеют 60% испытуемых: Алишер, Дмитрий, Максим, Артем, Никита, Иван. Детям данного уровня характерна активная личностная позиция, открытая форма выражения эмоций. Низкий уровень эмотивности отмечается у 40% испытуемых: Дарьи, Вероники, Полины, Екатерины. Детям данного уровня характерно пассивное отношение к действительности, тревожность, конфликт и негативные личностно-эмоциональные состояния, отсутствие устойчивой формы выражения эмоций. Средний уровень эмотивности не выявлен ни у одного испытуемого (0%). Детям данного уровня характерна личностная активность и закрытая форма выражения эмоций (Рисунок 1).

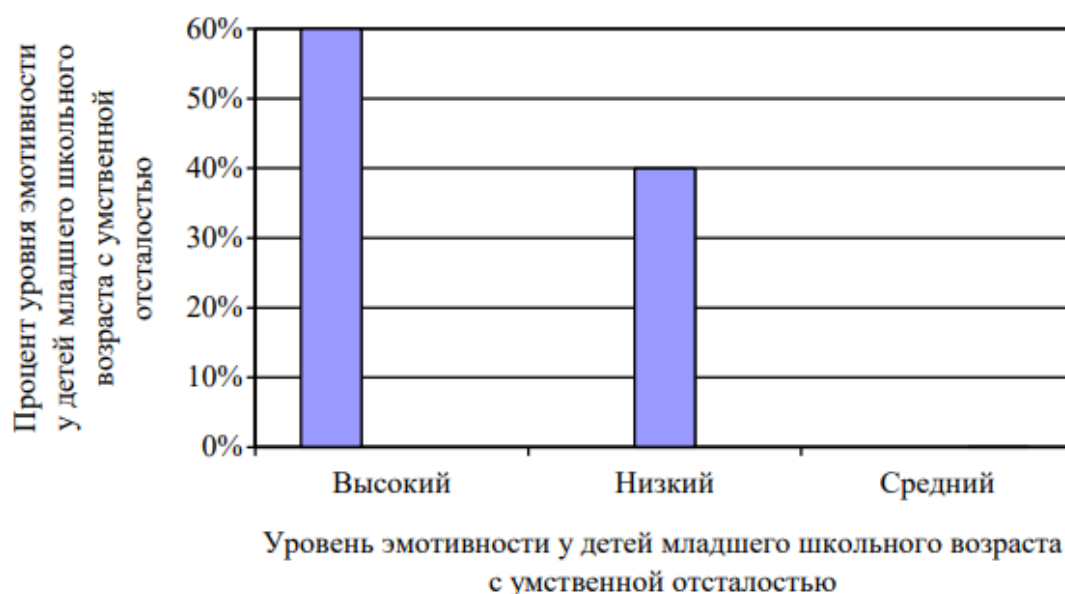


Рисунок 1 - Уровень эмотивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

## 2. Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС).

В ходе исследования была проведена диагностика уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (Таблица 5).

Таблица 5 - Уровень личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Имя	Возраст	Соц. желательность	Тревожность	Стена
1	Никита	10	4	16	5
2	Алишер	10	8	23	7
3	Максим	11	5	35	10
4	Иван	11	8	20	6
5	Екатерина	11	7	3	1
6	Дарья	11	4	9	3
7	Полина	10	7	36	10
8	Вероника	10	7	25	7
9	Артем	10	только утвердительные ответы		
10	Дмитрий	11	только утвердительные ответы		

Диагностика уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью позволила сделать следующие выводы. Было выделено два бланка испытуемых (что составляет 20 % испытуемых) Артема и Дмитрия, где отмечалась склонность к стереотипии, которая встречается у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Все ответы в данных бланках отмечались одинаково ответом «верно». Это создало трудности при обработке, поскольку диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительные ответы. В данном случае левосторонней тенденции полученные результаты рассматриваются как сомнительные. Состояние личностной тревожности не выявлено у 10% детей: Екатерины. Данное состояние тревожности может иметь и не иметь защитного характера. Нормальный уровень личностной тревожности выявлен у 30% испытуемых: Никита, Иван, Дарья. Данный

уровень необходим для адаптации и продуктивной деятельности. Несколько повышенная личностная тревожность отмечается у 20% испытуемых: Алишер, Вероника. Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни. Очень высокая личностная тревожность отмечается у 20% испытуемых: Максима и Полины (Рисунок 2).



Рисунок 2 - Уровень личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

### 3. Личностный опросник Г. Айзенка.

В ходе исследования была проведена диагностика нейротизма, т.е. эмоциональной устойчивости – неустойчивости испытуемых младшего школьного возраста с умственной отсталостью (Таблица 6).

Таблица 6 - Уровень нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Имя	Число утвердительных ответов
1	Никита	24
2	Алишер	16
3	Максим	12
4	Иван	11
5	Екатерина	20
6	Дарья	14
7	Полина	9

8	Вероника	8
9	Артем	7
10	Дмитрий	24

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы. Просмотрев все бланки, было выделено два бланка испытуемых Артема и Полины, где отмечалась склонность к стереотипии (20%) которая встречается у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Все ответы в данных бланках отмечались одинаково ответом «да». Это создало трудности при обработке, поскольку диагностика нейротизма подразумевает только утвердительные ответы. В данном случае левосторонней тенденции полученные результаты рассматриваются как сомнительные (Рисунок 3).

Высокий уровень нейротизма выявлен у 40% детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. К испытуемым, набравшим больше 12 баллов по второй шкале, относятся: Вероника, Алишер, Дмитрий, Максим. Согласно интерпретации, испытуемые, набравшие более 12 баллов – эмоционально неустойчивы. Они ранимы, не могут справиться со своими отрицательными эмоциями. В то же время доброе слово, улыбка способны снять эту вспышку и быстро привести их в хорошее настроение. Они непостоянны в своих эмоциональных отношениях, их эмоции ситуативны. Поведение нейротичных детей характеризуется высокой эмоциональной лабильностью, они больше подвержены невротизации (Рисунок 3).

Низкий уровень нейротизма выявлен у 40% детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. К испытуемым, набравшим менее 12 баллов, относятся: Никита, Иван, Екатерина, Дарья. Дети с низким уровнем нейротизма (меньше 12 баллов) меньше подвержены эмоциональным срывам, они не так зависимы от расположения других людей, особенно взрослых. Но зато их гнев или агрессию не так легко остановить, так же как и изменить их плохое (или хорошее) отношение к какому-то человеку, как



взрослому, так и сверстнику. Они устойчивы в своих эмоциональных отношениях к различным объектам, ситуациям и окружающим людям. Кроме того, они меньше подвержены невротизации (Рисунок 3).



Рисунок 3 - Уровень невротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

#### 4. Методика «Понимаете ли Вы язык мимики?».

В ходе исследования была проведена диагностика уровня идентификации эмоций – умения распознавать эмоции у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью при помощи методики «Понимаете ли Вы язык мимики?» (Таблица 7).

Таблица 7 - Уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Имя	Идентифицированные эмоции
1	Никита	3
2	Алишер	3
3	Максим	3
4	Иван	6
5	Екатерина	3
6	Дарья	3
7	Полина	4
8	Вероника	6
9	Артем	3

10	Дмитрий	3
----	---------	---

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что средний уровень идентификации эмоций имеют 30% детей: Екатерина, Дарья и Дмитрий. Низкий уровень идентификации эмоций отмечается у 70% испытуемых: Алишер, Никита, Иван, Полина, Вероника, Максим, Артем. Высокий уровень идентификации эмоций не был выявлен (Рисунок 4).



Рисунок 4 - Уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

5. Проективная методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».

В ходе исследования была проведена диагностика уровня социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, оцениваемых на основании умения отражать в рисунке эмоциональных эталонов противоположных модальностей. В ходе анализа полученных результатов диагностики уровня социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, были сделаны следующие выводы.

К низкому уровню социальных переживаний ребенка, оцениваемому на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей, относятся дети первой группы. Низкий уровень отмечается у 10% испытуемых: Иван.

Для детей первой группы характерно наличие низкого уровня развития социальных переживаний. Низкий уровень социализации сочетается с низким уровнем эмоциональности. Детям данной группы свойственно не замечать разницу между группами рисунков; дети не могут создавать адекватный сюжет, применять адекватное цветовое решение. Почти полное совпадение, как содержания, так и цветовой гаммы разных рисунков затрудняет не только для психолога, но и для самого ребенка узнавание работы через некоторое время, прошедшее со дня рисования. Дети данной группы не могут регулировать свое поведение, плохо социализированы, редко стремятся к ответственности. Помимо этого, они достаточно инфантильны и зависимы.

Средний уровень социальных переживаний, оцениваемый на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей, выявлен у 80% испытуемых. К среднему уровню относятся дети второй и третьей групп. Ко второй группе относятся: Алишер, Дмитрий, Артем, Максим (Таблица 8).

Таблица 8 - Уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Имя	Цветовая гамма	Формальностили стические характеристики	Содержание	Дополнительные показатели	Группа
1	Полина	Разнообразна, в первом – яркая, во втором – более мрачная	Эмоциональноличностное отношение выражено слабо; недостаточно мотивирует свой выбор соответствующего о содержания; название рисунку дает, рассказ о содержании выполненного рисунка сводится к перечислению изображенного. Нарушены пропорции.	Первый рисунок – хороший день, изображена Полина и её дочь. Второй рисунок – Полина и страшные деревья.	Проявляет положительное отношение к заданию, затрудняется в передаче эстетической характеристики изображаемого.	3
2	Вероник	Использует	Выполненный	Рисунок	Дает название	4

	а	разнообразие оттенков	рисунок раскрывает эстетические характеристики «красивое — некрасивое», выделяются положительные и отрицательные эмоциональные эталоны. Пропорции нарушены.	красивого: лето, радуга, цветы и солнце. Рисунок некрасивого: ночь и страшный лес.	выполненному рисунку, охотно рассказывает о нарисованном; проявляет индивидуальность, оригинальность в рисунке, комфортно себя чувствует в контактах.	
3	Алишер	Не использует цвета	Затрудняется в изображении на заданную тему.	Отказывается от выполнения задания.	Демонстрирует уход от выполнения задания.	2
4	Дмитрий	Использует несколько цветов в рисунке красивого, в рисунке некрасивого использует 1 цвет.	Затрудняется в передаче эстетической характеристики изображаемого, эмоционально личностное отношение выражено слабо. Пропорции нарушены.	Первый рисунок: цветок и телевизор. Второй — страшный зверь.	Ребенок проявляет положительное отношение к заданию. Отмечается повышенная тревожность. Улыбка монстра говорит о нарушении идентификации эмоций.	2
5	Иван	Цвета двух рисунков тождественны	Не создает адекватный сюжет, затрудняется в изображении на заданную тему. Штрихи грубые, выходят за контур рисунка. Локализация рисунков: слева.	Рисунок красивого срисован у одноклассника — цветок. Рисунок некрасивого — дом.	Не видит отличий между группами рисунков. Пропорции нарушены. Названий своим рисункам не дает, рассказывает о нарисованном неохотно.	1
6	Екатерина	Цвета двух рисунков тождественны, использовано несколько цветов	Невыраженное различие между двумя рисунками. Различие в эмоциях людей. Пропорции нарушены. Затрудняется в передаче	Оба рисунка: дом, дерево, машина и два человека. Эмоции на первом рисунке — радость, на	Недостаточно мотивирует свой выбор соответствующего содержания; рассказ о содержании	3

			эстетической характеристики изображаемого.	втором – грусть.	выполненного рисунка сводится к перечислению изображенного.	
7	Артем	Использован 1 цвет	Нет адекватного сюжета, цветового решения. Рисунок крупный, но пропорции нарушены.	«Артем и мама». Отказ от выполнения второго рисунка.	Ребенок затрудняется выразить свое отношение к собственной деятельности.	2
8	Никита	Первый рисунок выполнен с использованием трех цветов, второй – одного.	Пропорции нарушены. Невыраженное различие между двумя группами рисунков.	Первый: дом, дерево, лето. Второй – человек и дом.	Ребенок проявляет положительное отношение к заданию. Недостаточно мотивирует свой выбор соответствующего содержания.	3
9	Максим	В первом рисунке использовано несколько цветов, однако цветовое решение неадекватное.	Затрудняется в изображении на заданную тему. Изображение характеризуется небрежностью.	Первый рисунок: монстр. Отказ от второго рисунка.	Ребенок затрудняется выразить свое отношение к собственной деятельности.	2
10	Дарья	Цветовая гамма обоих рисунков тождественна	Невыраженное различие между двумя рисунками. Затрудняется в передаче эстетической характеристики изображаемого. Пропорции нарушены.	На обоих рисунках изображен дом на лугу и дерево. На рисунке некрасивого идет дождь и едет машинка.	Проявляет положительное отношение к заданию. Эмоционально-личностное отношение выражено слабо. Рассказ о содержании выполненного рисунка сводится к перечислению изображенного. Стремится передать настроение но не всегда	3

					проявляет самостоятельно сть, инициативу, композиции не отличаются оригинальност ью.	
--	--	--	--	--	---	--

Детям второй группы свойственно иметь высокий уровень социализации, но они отличаются низким уровнем эмоциональности. В их рисунках наблюдается умение составлять сюжет, но отсутствует применение адекватного цветового решения. Недостаток в развитии эмоциональности у детей данной группы является причиной снижения успешности общения. В эту группу также входят дети, которые проявляли отказы или уход от выполнения задания. К третьей группе были отнесены: Полина, Екатерина, Никита, Дарья. Дети третьей группы – дети со средним уровнем развития социальных переживаний. Данным детям свойственно наличие менее выраженного различия между двумя рисунками, причем это чаще всего отличия либо в цвете, либо в содержании (Рисунок 5).

К высокому уровню относятся дети четвертой группы. Высокий уровень также отмечается у 10% испытуемых. К четвертой группе была отнесена Вероника. Дети четвертой группы – дети с высоким уровнем развития социальных переживаний. В их работах четко выделены положительные и отрицательные эмоциональные эталоны, причем при переходе от одного рисунка к другому меняется и цветовая гамма и содержание (Рисунок 5).



Рисунок 5 - Уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Обобщая результаты проведенной диагностики проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью можно сделать следующие выводы. Из результатов исследования видно, что 60% испытуемых имеют высокий уровень эмотивности. Низкий уровень эмотивности отмечается у 40% испытуемых. Нормальный уровень тревожности выявлен у 30% испытуемых. Несколько повышенный уровень тревожности отмечается у 20% детей. Очень высокий уровень тревожности отмечается у 20% испытуемых. 10% детей имеют низкий уровень тревожности. Низкий уровень нейротизма выявлен у 40% испытуемых. Высокий уровень выявлен также у 40% испытуемых. Низкий уровень идентификации эмоций отмечается у 70% детей. Средний уровень идентификации эмоций наблюдается у 30%. Средний уровень социальных переживаний выявлен у 80% испытуемых. Низкий уровень социальных переживаний отмечается у 10% испытуемых. Высокий уровень социальных переживаний отмечается у 10% испытуемых.

Анализ результатов проведенной диагностики проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с

умственной отсталостью показал, что можно говорить о присутствии у детей таких нарушений эмоционально-волевой сферы, как:

- повышенная эмоциональная возбудимость;
- отсутствие устойчивой формы выражения эмоций;
- ограниченный диапазон переживаний;
- повышенная личностная тревожность;
- эмоциональная неустойчивость;
- повышенная раздражительность и агрессивность;
- недостаточная идентификация эмоций;
- эмоциональная незрелость;
- выраженные внутриличностные конфликты;
- пассивное отношение к действительности.

### **2.3 Разработка и реализация программы коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности**

Коррекция эмоциональной сферы осуществляется с опорой на различные виды деятельности ребенка, что позволяет продуктивно компенсировать имеющиеся эмоциональные нарушения и закрепить полученный результат [35]. В психолого-педагогической литературе описаны различные творческие технологии, итогом которых является решение проблем и создание качественно новых материальных и духовных ценностей. Исходя из данного анализа, можно говорить об актуальности применения творческих технологий и продуктивных видов деятельности в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения в развитии.



Рассматривая вопрос о психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности (в сочетании с изобразительной), мы говорим: о гармонизации личности через развитие ее способностей к самовыражению и самонаблюдению, о преодолении неблагоприятных эмоциональных состояний и нарушений в функционировании тех или иных составляющих аффективной сферы, о компенсации тех черт личности, что образовались на основе этих процессов [17].

В современной психологии можно выделить несколько основных подходов к психокоррекции эмоциональной сферы детей, на основе которых разрабатываются коррекционные программы [47]. Это техники психодинамического подхода (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Клейн и др.) и гуманистической психологии (К. Роджерс), поведенческий подход, основанный на идеях бихевиоризма (Б. Скиннер, Т. Халл, А. Бандура и др.), и деятельностный подход, представленный в русле теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн) [17].

Психодинамический подход для психокоррекционной работы является наиболее продуктивным и в связи с этим более представлен в работе современной отечественной и зарубежной психологии. Поскольку причины нарушений связываются с нарушением ведущего вида деятельности, очень важна роль деятельностного подхода [38]. Техники коррекционной работы строятся с учетом ведущего вида деятельности в данном возрасте – младшем школьном, а также с учетом продуктивных видов деятельности (изобразительная деятельность и др.) и видов музыкально-эстетической деятельности [51].

Использование творческих продуктивных видов деятельности в работе с детьми в целях психокоррекции эмоциональных нарушений началось в XIX веке в деятельности дефектологов, педагогов и врачей. Основной целью

арттерапии или терапии искусством является гармонизация личности через активизацию творческих способностей ребенка [24].

Существует две формы арттерапии: директивная и недирективная. В директивной терапии задачи ребенку ставятся в конкретной форме, при недирективной – ребенку предоставляется свобода выбора [17].

Изотерапия и музыкотерапия основаны на творческих продуктивных формах деятельности, поскольку искусство как символическая практика побуждает креативные возможности ребенка. Символическая функция творчества преодолевает защитные механизмы, позволяя находить и исследовать эмоциональные нарушения [24]. Арттерапия позволяет в символической форме воссоздавать психотравмирующую картину и находить решение для данной проблемы. Арттерапия помогает выявить новые стороны реальности, что есть важное условие разумного разрешения конфликтов. Помимо этого, при помощи данных креативных технологий, можно взглянуть на проблему со стороны [25]. Также, коррекционное воздействие арттерапии связано с таким важным механизмом в преодолении проблемы как катарсис. Еще одним важным механизмом изотерапии и музыкотерапии будет являться механизм, позволяющий преодолеть чувство одиночества и способствующий обретению контакта во взаимодействии, что сделает возможным личностный рост и самопознание [17].

Существуют разные виды арттерапии: собственно рисуночная терапия, драматерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, библиотерапия, кинотерапия. Одним из самых часто используемых видов арттерапии является изотерапия (рисунок, лепка) – это лечебное воздействие, коррекция при помощи изобразительной деятельности. Изотерапия применяется для коррекции сенсомоторных способностей, стимулирования познавательного развития детей с умственной отсталостью. В ряд эмоциональных нарушений, являющимися важнейшими для осуществления в методе изотерапии, входят: эмоциональная депривация, трудности эмоционального развития, тревожность, фобии и страхи, несформированная коммуникативная

компетенция. Противопоказанием для проведения психокоррекции при помощи изотерапии будет отсутствие мотивации к изобразительной деятельности [36].

Первые описания влияния музыки на эмоциональную сферу человека встречаются в работах древнегреческого философа Пифагора. Он рассматривал музыку как «источник ритма, способного определять правильный ритм жизнедеятельности человека» [39]. С помощью данного ритма человек достигает гармонии. Также влияние музыки на эмоциональную сферу человека изучал Аристотель. Он связывал душевные состояния слушателя с подражанием характеру музыки. Он считал, что музыка способствует достижению очищения души [42]. Также он считал, что музыка способствует лечению. Такие философы и ученые как Гален и Платон также предлагали лечить музыкой такие недуги как головная боль, инфекции, укусы змей [17].

Научный этап в развитии музыкотерапии начался в конце 40-х гг. XX в. Музыкотерапия – это контролируемое использование музыки в коррекции эмоциональной сферы. Особый вклад в развитие музыкотерапии внесли такие ученые как А. Понтвик, К. Швабе, В. Келер, К. Робинс. А. Понтвикина говорила о том, что музыка проникает в глубинные слои психики через пропорциональное соотношение звуков, дающее эффект обертонов [51]. Данный механизм является основанием концепции психорезонанса, согласно которой глубинные слои сознания могут приходить в резонанс со звучащими гармоническими формами и таким образом выводиться наружу для анализа и понимания. Также катарсис, достигаемый при прослушивании музыки во время психотерапевтического сеанса, способствует вспоминанию психотравмирующих ситуаций [17].

Использование такой музыкотерапии оказывает не только амплифицирующее, но и психотерапевтическое воздействие. Музыка оказывает влияние на эмоциональную сферу человека: воздействует на

настроение, тревогу и напряжение, повышает психический тонус, снижает агрессивность [25].

Таким образом, на основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкальной деятельности и проведенной диагностики была составлена программа психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством музыкальной деятельности (в сочетании с изотерапией).

**Программа по психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной деятельности (в сочетании с изобразительной)**

В последние годы наметился рост числа детей, имеющих различные эмоциональные нарушения и испытывающих вследствие этого трудности в обучении [9]. Поиск наиболее эффективных методов психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является актуальной проблемой современной педагогики и психологии [40]. Коррекционная программа была составлена с использованием коррекционных программ таких авторов как: Н. Ф. Яковлева, Е. Д. Шваб, Н. П. Пудикова, Н. И. Шевандрин, Р. А. Рахматуллина, Н. М. Погосова, Р. В. Овчарова, Н. А. Николаева, Е. А. Михеева, А. И. Копытин, Е. И. Изотова. При составлении программы по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством музыкальной деятельности (в сочетании с изобразительной) мы исходили из положения о том, что программа, в которой психокоррекция эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью осуществляется посредством использования творческих видов деятельности (музыкотерапии

и изотерапии), дает возможность скорректировать нарушения эмоционально-волевой сферы [53]. Выбор таких видов деятельности как музыкотерапия и изотерапия был обусловлен проведенным теоретическим анализом психолого-педагогической литературы по проблеме подходов к психокоррекции эмоциональных нарушений.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее продуктивным и в связи с этим более представленным в работе современной отечественной и зарубежной практической психологии является психодинамический подход. В рамках данного подхода разработаны техники арттерапии [50]. Такие креативные технологии как изотерапия и музыкотерапия были выбраны для осуществления психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, благодаря их достоинствам:

- являются наиболее часто используемыми в психолого-педагогической практике отечественных и зарубежных психологов [17];
- позволяют преодолевать защитные механизмы;
- способствуют воссозданию психотравмирующей ситуации и нахождению решения для данной проблемы;
- помогают выявлению новых сторон реальности, что есть важное условие разумного разрешения конфликтов [25];
- содействуют в преодолении чувства одиночества [17];
- помогают в обретении контакта во взаимодействии, что делает возможным личностный рост и самопознание [24].

Структура программы по психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством изотерапии и музыкотерапии включает в себя:

1. Первичное диагностическое обследование эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

2. Психокоррекция нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством изотерапии и музыкотерапии.

3. Заключительное психодиагностическое обследование для определения эффективности программы по психокоррекции эмоциональных нарушений.

Учебно-тематический план по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством изотерапии и музыкотерапии рассчитан на 60 занятий, которые могут проводиться 2 – 3 раза в неделю (Таблица 9). Рекомендуемая длительность занятия – 30 минут. Место проведения занятий: кабинет психолога, музыкальный зал или учебно-игровая комната. Рекомендуемая форма работы – групповая. Программа по психокоррекции эмоциональных нарушений посредством музыкальной деятельности (в сочетании с изобразительной) рассчитана на детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Цель: психокоррекция нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством музыкально-продуктивных видов деятельности (изобразительной и музыкальной).

Задачи:

1. Развитие навыков общения и взаимодействия.
2. Снижение уровня эмоциональной возбудимости.
3. Снижение уровня тревожности.
4. Развитие устойчивой формы выражения эмоций.
5. Объективизация негативных эмоциональных переживаний адекватными выразительными средствами.
6. Проективная интерпретация негативных эмоциональных переживаний.
7. Развитие навыков управления эмоциями.

## 8. Повышение уровня эмоциональной идентификации.

Таблица 9 - Учебно-тематический план по психокоррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством музыкально-продуктивных видов деятельности (изобразительной и музыкальной)

Тема	Цели занятий	Наименование форм работы, упражнений	Кол-во занятий
Первичная диагностика	Исследование проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.	Цветовой тест М. Люшера «Восьмицветовой ряд»; Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС); Личностный опросник Г. Айзенка; Методика «Понимаете ли Вы язык мимики?»; Проективная методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».	10
«Давайте познакомимся».	Информирование о целях занятий. Принятие групповых правил. Сплочение группы.	Принятие ритуала приветствия. Релаксационное упражнение. Принятие групповых правил. Упражнение «Глаза в глаза». Релаксационное упражнение «Волшебное слово». Упражнение «Рисуем свои ощущения в лучах солнца». Релаксационное упражнение «Послушай тишину». Рефлексия (обратная связь). Принятие ритуала прощания.	1
«Мы – друзья».	Развитие умения входить в контакт. Обучение навыкам позитивного общения.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Лифт». Упражнение «Испорченный телефон». Релаксационное упражнение «Восстановление дома». Упражнение «Я тебя не понимаю». Рисование своего класса. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Эмпатия».	Расширение сферы осознания чувств и переживаний как своих, так и других людей, развитие способности к эмпатии, преодоление эмоциональноличностного эгоцентризма.	Ритуал приветствия. Упражнения: «Какого цвета добро, радость, зло, грусть?», «Подарок другу», «Раскрась рукавичку», «Повтори дорожку», «Пять качеств». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Играем вместе».	Формирование эмоциональной	Ритуал приветствия. Игра «Испорченный телефон». Игра	1

	поддержки членов группы созданием условий для выбора и принятия коллективных решений. Формирование инициативы.	«Реши задачу». Игра «Гусеница». Слушание музыки: - Вивальди - Лето (Presto); - Бах - Сюита №2. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Где живут звуки».	Повышение самооценки, интереса детей к обучению в школе, достижение эмоциональной устойчивости.	Ритуал приветствия. Знакомство детей с окружающими звуками улицы, дома и т.д. Подвижные развивающие игры: - «Один и вместе»; - «Скрепки»; - «Слон». Слушание музыки: - П.И. Чайковский «Китайский танец» (из балета «Щелкунчик»); - Eagles - hotelcalifornia. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Звук живет в любом предмете».	Повышение самооценки, социальной приспособленности детей.	Ритуал приветствия. Подвижные развивающие игры: - «Граффити»; - «Слепой автомобиль»; - «Рисуем как Микеланджело». Слушание музыки: - П.И. Чайковский «Трепак» (из балета «Щелкунчик»); - Moby – Inside. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Музыкальные инструменты – это наши друзья».	Повышение самооценки, снижение уровня тревожности. Гармонизация психологического состояния.	Ритуал приветствия. Знакомство детей с ударношумовыми музыкальными инструментами. Подвижные развивающие игры: - «Пчелы и змеи»; - «Передай ритм по кругу»; - «Нарисуй свое настроение». Слушание музыки: - П.И. Чайковский балет «Лебединое озеро» - 1е действие - «Вступление»(Allegro). - Therion - The Crowning of Atlantis. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Чувства».	Знакомство с миром чувств.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Водопад». Упражнение «Радуга чувств». Упражнение «Изображалки». Упражнение «Нарисуй настроение». Упражнение «Перетяни - спина». Упражнение «Список чувств». Релаксационное	1



		упражнение «Полет высоко в небе». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Мы и чувства».	Знакомство с миром чувств.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Порхание бабочки». Упражнение «Я источник чувств». Упражнение «Крик вволю». Релаксационное упражнение «Маяк». Упражнение «Тяни - толкай». Упражнение «5 добрых слов». Релаксационное упражнение «Бабочка». Слушание музыки: - Бетховен – Соната для фортепиано №14 'Лунная' соч.27/2 Adagiosostenuto. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Эмоции».	Развитие навыков понимания эмоций.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Воздушное облако». Упражнение «Нарисуй два профиля». Упражнение «Обо мне». Релаксационное упражнение «Куда уходит злость?». Упражнение «Эмоциональная атмосфера». Упражнение «Коллаж». Релаксационное упражнение «Воздушный шарик». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Радость».	Повышение самооценки, снижение уровня тревожности.	Ритуал приветствия. Передача эмоции музыкой. Восприятие музыки. Психогимнастика – игра «Ученик дня». Рисование эмоции под музыку. Слушание музыки: - А. Вивальди Concerto in C-Dur - Mandolin & Orchestra; - Sting - Englishman in NY. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Радость» (продолжение).	Повышение самооценки, снижение уровня тревожности.	Ритуал приветствия. Передача эмоции с помощью ударно-шумовых музыкальных инструментов. Подвижные развивающие игры: - «Испорченный факс»; - «Копия памятника». Слушание музыки: - Оффенбах – Галоп. Рефлексия (обратная связь). Ритуал	1

		прощания.	
«Удивление».	Повышение эмоциональной устойчивости, снижение уровня тревожности.	Ритуал приветствия. Передача эмоций с помощью ударно-шумовых музыкальных инструментов. Подвижные развивающие игры: - «Купон на одну услугу»; - «Цветочные ассоциации». Слушание музыки: - П.И. Чайковский «Ромео и Джульетта»; - «Фантастическая увертюра»; - Enia - Bestballads. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Удивление» (продолжение).	Повышение эмоциональной устойчивости, снижение уровня тревожности.	Ритуал приветствия. Передача эмоции музыкой. Восприятие музыки. Психогимнастика ««Солнечный зайчик». Рисование эмоции под музыку. Слушание музыки: - Бизе – Арлезианка. - Гайдн - Симфония При Свечах. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Интерес».	Повышение интереса к учебной деятельности и познавательной активности.	Ритуал приветствия. Передача эмоции музыкой. Восприятие музыки. Психогимнастика - «Оле Неле Нишиков». Рисование эмоции под музыку. Слушание музыки: - Л.В. Бетховен Symphony №6 in F-Dur Op.68; - Joan Osbourne – God. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Интерес» (продолжение).	Повышение интереса к учебной деятельности и познавательной активности.	Ритуал приветствия. Передача эмоции с помощью ударно-шумовых музыкальными инструментами. Подвижные развивающие игры: - Горячо-холодно; - «Мыши водят хоровод». Слушание музыки: - Шопен - Вальс 10; - Бетховен Буря - (Соната для фортепиано N17). Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Гордость».	Повышение самооценки, улучшение взаимоотношений со сверстниками.	Ритуал приветствия. Передача эмоций с помощью ударно-шумовых музыкальных инструментов. Подвижные развивающие игры: - «Ночной поезд»; - «Что я люблю делать»; - «Цапля»; - «Кукла»;	1

		- «Железная дорога». Слушание музыки: - Л.В. Бетховен FurElise; - Red Hot Chili Peppers – Californication. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Гордость» (продолжение).	Повышение самооценки, улучшение взаимоотношений со сверстниками.	Ритуал приветствия. Передача эмоции музыкой. Восприятие музыки. Психогимнастика «Говорящие предметы». Рисование эмоции под музыку. Слушание музыки: - Бетховен – Воздух; - Бетховен - Музыкальная шкатулка. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Страдание и печаль».	Снижение уровня тревожности, рефлексия.	Ритуал приветствия. Передача эмоции музыкой. Восприятие музыки. Психогимнастика - «Передай маску». Рисование эмоции под музыку. Слушание музыки: - Л.В. Бетховен Piano sonata №14 adagio sostenute; - Ennio Morricone - CHI MAI. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Страдание и печаль» (продолжение).	Снижение уровня тревожности, рефлексия	Ритуал приветствия. Передача эмоции с помощью ударно-шумовых музыкальных инструментов. Подвижные развивающие игры: - «Солнышко и дождик»; - «Воробушки и кот». Слушание музыки: - Бетховен – Реквием; - Бетховен – Мелодия слез. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Чувство обиды».	Улучшение взаимоотношений со сверстниками.	Ритуал приветствия. Передача эмоций с помощью ударно-шумовых музыкальных инструментов. Подвижные развивающие игры: - «Слепой полет»; - «Только вместе»; - «Палец вверх!». Слушание музыки: - И. С. Бах Ariyaizsyuity №3; - FrancisGoya-ConciertoD'Aranjues. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Гнев».	Снижение уровня тревожности. Повышение эмоциональной	Ритуал приветствия. Передача эмоции музыкой. Восприятие музыки. Психогимнастика -	1

	устойчивости.	«Звучащая сила». Рисование эмоции под музыку. Слушание музыки: - Л.В. Бетховен Symphony №5 in C minor Op.67; - Lily Was Here - Dave Stewart & Candy Dulfer; Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Гнев» (продолжение).	Снижение уровня тревожности. Повышение эмоциональной устойчивости.	Ритуал приветствия. Передача эмоций с помощью ударно-шумовых музыкальных инструментов. Подвижные развивающие игры: - «Найди себе пару»; - «Третий лишний». Слушание музыки: - Б. Марчелло - И.С. Бах. Адажио ре минор; - Фредерик Француа Шопен - Забытый вальс 1843. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Вина и стыд».	Повышение самооценки.	Ритуал приветствия. Передача эмоций с помощью ударно-шумовых музыкальных инструментов. Подвижные развивающие игры: - «Ты мне нравишься»; - «Пронеси, не урони!»; - «Блуждающий мяч». Слушание музыки: - П.И. Чайковский Introduktsiya - ми мажор - фрагмент из балета «Спящая красавица»; - James Last - Lonesome Shepherd. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Страх».	Снижение уровня тревожности. Повышение самооценки.	Ритуал приветствия. Передача эмоции музыкой. Восприятие музыки. Психогимнастика - «Браво!». Рисование эмоции под музыку. Слушание музыки: - П.И. Чайковский «Танец Феи Драже» (из балета «Щелкунчик); - George Moroder-Love Theme From Flash Dance. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Кто я?».	Развитие навыков самопознания.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Кто я есть на самом деле?». Упражнение «Связующая нить». Упражнение «Рисуем себя». Релаксационное	1

		упражнение «Необыкновенная радуга». Сказка «Конфеты». Тест на самооценку. Упражнение «Закончи предложения». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Кто я?» (продолжение).	Развитие способности к осознанию себя и своих возможностей. Увеличение уровня самопринятия и самоотношения.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Кто я есть на самом деле?». Упражнение «Я очень хороший», Упражнение «Мое имя похоже на...», Упражнение «Я умею хорошо...». Упражнение «Рисуем себя». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Рисуем животных».	Развитие воображения, закрепление спонтанности поведения, снятия напряжения.	Ритуал приветствия. Упражнение «Изображение животного». Упражнение «Изображение неодушевленных предметов». Упражнение «Коллективное изображение животных». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Я и дружба».	Развитие навыков саморегуляции. Формирование адекватной самооценки.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Вверх по радуге». Упражнение «Копилка обид». Упражнение «Комплименты». Релаксационное упражнение «Солнце». Упражнение «Я умею, я могу». Упражнение «Чувствую себя хорошо». Релаксационное упражнение «Путешествие в волшебный лес». Слушание музыки: - Ф. Шопен - Вальс Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Победа над злостью».	Актуализация и реконструкция конфликтных ситуаций. Объективирование негативных тенденций личностного развития ребенка в общении со взрослым и сверстниками.	Ритуал приветствия. Упражнение «Когда я сержусь». Упражнение «Моя злость». Упражнение «Рисование под музыку». Слушание музыки: - Паганини - Каприччио N7/Дж.Энес – скрипка. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Учимся выражать»	Снижение уровня тревожности, улучшение	Ритуал приветствия. Создание условий отреагирования	1

отрицательные эмоции».	взаимоотношений с окружающими, повышение самооценки.	отрицательных эмоций, осознания переживаемых проблем. Восприятие музыки. Психогимнастика - «Картонные башни». Слушание музыки: - П.И. Чайковский балет «Лебединое озеро» - 1е действие - «Вступление» (Allegro); - Elton John - Sorry Seems To Be. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Победа над злостью» (продолжение).	Помочь ребенку отреагировать имеющиеся отрицательные эмоции (злость), препятствующие его полноценному личностному развитию.	Ритуал приветствия. Упражнение «Эмоциональная гимнастика». Упражнение «Превращение безобразного в прекрасное» (рисование с передачей по кругу). Упражнение «Рисование злости». Упражнение «Победа над злостью». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Конфликт».	Обучение навыкам разрешения конфликта. Развитие навыков общения.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Радужное настроение». Упражнение «Конфликтная ситуация». Упражнение «Беспрюирышный метод разрешения конфликтов». Релаксационное упражнение «Рассерженный шарик». Упражнение «Печатная машинка». Рисование конфликта. Релаксационное упражнение «Небо». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Конфликт» (продолжение).	Формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях. Развитие социальной и коммуникативной компетентности ребенка. Формирование способности к произвольной регуляции своего поведения и деятельности.	Ритуал приветствия. Упражнения: - «Пластилиновые чувства», - «Раскрашивание картинок карандашами с разной степенью нажима», - «Лабиринт для метели», - «Сиамские близнецы», - «Маски», - «Лепим новогоднюю сказку». Слушание музыки: - Паганини - Каприс 24. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Какой я?».	Актуализация представлений о себе.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение	1

		«Поплавок». Слушание музыки: - Звуки моря. Упражнение «Насколько я их знаю». Упражнение «На кого я похож». Релаксационное упражнение «Моя уникальность». Упражнение-игра «Ассоциации». Рисунок «Я такой, какой есть». Релаксационное упражнение «Источник». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Спокойствие».	Обучение навыкам управления гневом и агрессией.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Отдых на море». Слушание музыки: - Звуки моря. Упражнение «Письмо обидчику». Упражнение «Рубка дров». Релаксационное упражнение «Улыбка». Упражнение «Спустить пар». Упражнение «Объект агрессии». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Самооценка».	Развитие позитивной самооценки.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Алмаз». Беседа «Как мы боремся с трудностями». Упражнение «Мой портрет в лучах солнца». Релаксационное упражнение «Лепка из теста». Упражнение «Что мне нравится в себе». Коллективный рисунок «Страна будущего». Релаксационное упражнение «Придуманная страна». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Рисуем деревья».	Развитие чувства причастности к коллективу, групповой сплоченности.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Разогрев». Упражнение: «Поиск образа посредством движений под музыку». Упражнение «Мое дерево» (Рисование образа своего дерева). Упражнение «История моего дерева». Упражнение «Наша поляна». Слушание музыки: - Звуки природы. - Летняя пора (Порги и Бесс). Рефлексия (обратная связь).	1

		Ритуал прощания.	
«Мы в школе».	Обобщение сформированных на предшествующем этапе способов деятельности и перенос нового позитивного опыта в практику реальной жизнедеятельности ребенка и его отношений с другими людьми: самовыражение, конкретизация проблемы и возможностей ее преодоления, разрешение конфликтной травмирующей ситуации в символической форме.	Ритуал приветствия. Упражнение «Я в школе» (коллективный рисунок). Упражнение «Ладонь, полная солнца». Слушание музыки: - А.Глазунов Антракт ко2 акту балета"Раймонда" - Паганини - LaCampanella. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Итоговое занятие».	Совместное подведение итогов, сплочение коллектива.	Ритуал приветствия. Игры: - «Хороший друг»; - «Подарок, который невозможно купить». Слушание музыки: - П.И. Чайковский «Финальный вальс Апофеоз» (из балета «Щелкунчик»); - Elton John - Friends Never Say Goodbye. Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
Заключительная диагностика	Определение эффективности программы по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.	Цветовой тест М. Люшера «Восьмицветовой ряд»; Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС); Личностный опросник Г. Айзенка; Методика «Понимаете ли Вы язык мимики?»; Проективная методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».	10
Общее число занятий			60

## 2.4 Определение эффективности психокоррекционной работы

Психокоррекция нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкальной деятельности (в сочетании с изобразительной)



проводилась на базе (внести свою базу). Диагностика проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью выявила такие эмоциональные нарушения как:

- повышенная эмоциональная возбудимость;
- отсутствие устойчивой формы выражения эмоций;
- ограниченный диапазон переживаний;
- повышенная личностная тревожность;
- эмоциональная неустойчивость;
- повышенная раздражительность и агрессивность;
- недостаточная идентификация эмоций;
- эмоциональная незрелость;
- выраженные внутриличностные конфликты;
- пассивное отношение к действительности.

Исходя из выявленных эмоциональных нарушений, была составлена программа по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством продуктивных видов деятельности (изотерапии и музыкотерапии).

В контрольном этапе эксперимента учувствовали все 10 испытуемых, что участвовали в первичной диагностике проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Для определения эффективности психокоррекционной работы были использованы все 5 методик, участвовавших в первичной диагностике проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Повторная диагностика проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью позволила достичь следующих результатов.

1. Цветовой тест М. Люшера «Восьмицветовой ряд».

В ходе исследования была проведена повторная диагностика эмотивности – порога эмоционального реагирования и формы выражения

эмоций. Диагностика осуществлялась при помощи цветового теста М. Люшера «Восьмицветовой ряд».

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что низкий уровень эмотивности выявлен у 10 % испытуемых: Дарья. У 90% отмечается высокий уровень эмотивности: Вероника, Алишер, Полина, Дмитрий, Максим, Иван, Артем, Никита, Екатерина. Средний уровень (0%) эмотивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не выявлен (Рисунок 6).



Рисунок 6 - Уровень эмотивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный этап)

Анализ результатов диагностики уровня эмотивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью показал, что число детей с высоким уровнем эмотивности выросло на 30% и составило 90%. У 30% испытуемых: Вероники, Полины, Екатерины наблюдается положительная динамика уровня эмотивности. Стабильно высоким остался уровень эмотивности у 60% испытуемых: Алишер, Дмитрий, Максим, Артем, Никита, Иван. По-прежнему низкий уровень эмотивности наблюдается у 10% испытуемых: Дарья.

## 2. Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС).

В ходе исследования была проведена повторная диагностика уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Повторная диагностика уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью позволила сделать следующие выводы. У 20 % испытуемых выявлена склонность к стереотипии: Артем и Дмитрий. Все ответы в данных бланках отмечались одинаково ответом «верно». Данная тенденция создала трудности при обработке, поскольку диагностика уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста подразумевает только утвердительные ответы. В данном случае левосторонней тенденции к стереотипии полученные результаты рассматриваются как сомнительные.

Низкий уровень личностной тревожности отмечается у 10% детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью: Екатерины. Данный уровень тревожности может являться следствием защитных механизмов ребенка.

Нормальный уровень личностной тревожности выявлен у 40% испытуемых: Никита, Иван, Дарья, Вероника. Данный уровень является оптимальным, поскольку обеспечивает ребенку адаптацию, а также является необходимым для плодотворной деятельности.

Несколько повышенный уровень личностной тревожности отмечается у 10% испытуемых: Алишер. Проявления данного уровня тревожности чаще всего связаны с какой-либо конкретной сферой. Очень высокая личностная тревожность отмечается у 20% испытуемых: Максима и Полины. Детей, имеющих данный уровень тревожности можно отнести к группе риска (Рисунок 7).



Рисунок 7 - Уровень личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

Анализ уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью показал, что нормальный уровень личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью повысился на 10% и составил 40%. Несколько повышенный уровень тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 10% и составил 10%. Шкалы низкого уровня личностной тревожности и очень высокого уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменились и составили 10% и 20%. По-прежнему осталась неизменной шкала стереотипных ответов, которая составила 20%.

Положительная динамика уровня личностной тревожности наблюдается у испытуемой Вероники. Уровень ее личностной тревожности изменился с несколько повышенного уровня на нормальный уровень личностной тревожности. Динамика уровня личностной тревожности у испытуемых Екатерины, Никиты, Ивана, Дарьи, Алишера, Максима и Полины осталась неизменной.

### 3. Личностный опросник Г. Айзенка.

В ходе исследования была проведена повторная диагностика нейротизма, т.е. эмоциональной устойчивости – неустойчивости испытуемых младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы. Просмотрев все бланки, было выделено два бланка испытуемых Артема и Полины, где отмечалась склонность к стереотипии (20%) которая встречается у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Все ответы в данных бланках отмечались одинаково ответом «да». Это создало трудности при обработке, поскольку диагностика нейротизма подразумевает только утвердительные ответы. В данном случае левосторонней тенденции полученные результаты рассматриваются как сомнительные (Рисунок 8).

Высокий уровень нейротизма выявлен у 40% детей младшего школьного возраста. К испытуемым, набравшим больше 12 баллов по второй шкале, относятся: Вероника, Алишер, Дмитрий, Максим. Низкий уровень нейротизма выявлен у 40% испытуемых. К испытуемым, набравшим менее 12 баллов, относятся: Никита, Иван, Екатерина, Дарья (Рисунок 8).



Рисунок 8 - Уровень нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

В ходе анализа полученных результатов при повторной диагностике уровня нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, были сделаны следующие выводы.

Низкий уровень нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменился и составил 40%. Высокий уровень нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменился и составил также 40%. Уровень стереотипных ответов не изменился и составил 20%.

#### 5. Методика «Понимаете ли Вы язык мимики?».

В ходе исследования была проведена повторная диагностика уровня идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью при помощи методики «Понимаете ли Вы язык мимики?»

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что средний уровень идентификации эмоций имеют 50% испытуемых: Никита, Иван, Екатерина, Дарья и Дмитрий. Низкий уровень идентификации эмоций отмечается у 50% испытуемых. Низкий уровень идентификации эмоций имеют испытуемые: Алишер, Полина, Вероника, Максим, Артем. Высокий уровень идентификации эмоций не был выявлен у детей младшего возраста с умственной отсталостью (Рисунок 9).



Рисунок 9 - Уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

В ходе анализа полученных результатов повторной диагностики уровня идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были сделаны следующие выводы.

Средний уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью повысился на 20% и составил 50%.

Низкий уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 20% и составил 50%.

Высокий уровень идентификации эмоций не был выявлен у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и остался неизменным (0%).

5. Проективная методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».

В ходе исследования была проведена повторная диагностика уровня социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, который оценивается на основании умения отражать в работе эмоциональные эталоны противоположных модальностей. К низкому уровню социальных переживаний ребенка, который оценивается на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей, относятся дети первой группы. Детям данной группы характерно наличие низкого уровня развития социальных переживаний. Низкий уровень социализации может проявляться совместно с низким уровнем эмоциональности.

К среднему уровню можно отнести детей второй и третьей групп. Дети второй группы – дети, которые имеют высокий уровень социализации. Однако такие дети отличаются низким уровнем эмоциональности.

Дети третьей группы – дети со средним уровнем развития социальных переживаний. Для этих детей характерно менее яркое различие между двумя рисунками. В рисунках детей данной группы можно отметить отличия либо в цвете, либо в содержании. К высокому уровню относятся дети четвертой группы.

В ходе анализа полученных результатов диагностики уровня социальных переживаний, были сделаны следующие выводы. Низкий уровень отмечается у 10% испытуемых: Иван. Средний уровень социальных переживаний выявлен у 80% испытуемых. К среднему уровню относятся дети второй и третьей групп. Ко второй группе относятся: Алишер, Дмитрий, Артем, Максим. К третьей группе были отнесены: Полина, Екатерина, Никита, Дарья. Высокий уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью отмечается у 10% испытуемых. К четвертой группе была отнесена Вероника (Рисунок 10).



Рисунок 10 - Уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

В результате анализа полученных результатов в ходе повторной диагностики уровня социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были сделаны следующие выводы. Средний уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью остался неизменным и составил 80%. Низкий уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменился и составил 10%. Высокий уровень социальных переживаний у детей не изменился и составил 10%.



Обобщая полученные результаты повторной диагностики проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, можно делать следующие выводы.

Анализ результатов диагностики уровня эмотивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью показал, что число детей с высоким уровнем эмотивности выросло на 30% и составило 90%. У 30% испытуемых наблюдается положительная динамика уровня эмотивности. Стабильно высоким остался уровень эмотивности у 60% испытуемых. По-прежнему низкий уровень эмотивности наблюдается у 10% испытуемых.

Анализ уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью показал, что нормальный уровень личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью повысился на 10% и составил 40%. Несколько повышенный уровень тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 10% и составил 10%. Шкалы низкого уровня личностной тревожности и очень высокого уровня личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменились и составили 10% и 20%. По-прежнему осталась неизменной шкала стереотипных ответов, которая составила 20%.

В ходе анализа полученных результатов при повторной диагностике уровня нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, были сделаны следующие выводы. Низкий уровень нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменился и составил 40%. Высокий уровень нейротизма у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменился и составил также 40%. Уровень стереотипных ответов не изменился и составил 20%.

В ходе анализа полученных результатов повторной диагностики уровня идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были сделаны следующие выводы. Средний уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной

отсталостью повысился на 20% и составил 50%. Низкий уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 20% и составил 50%. Высокий уровень идентификации эмоций не был выявлен у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и остался неизменным (0%).

В ходе анализа полученных результатов в ходе повторной диагностики уровня социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были сделаны следующие выводы. Средний уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью остался неизменным и составил 80%. Низкий уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменился и составил 10%. Высокий уровень социальных переживаний у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не изменился и составил 10%.

### **Выводы по 2 главе**

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы «Жастык» г. Костанай.

На констатирующем этапе проводилась диагностика проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Мы выявили такие эмоциональные нарушения как:

- повышенная эмоциональная возбудимость;
- отсутствие устойчивой формы выражения эмоций;
- ограниченный диапазон переживаний;
- повышенная личностная тревожность;
- эмоциональная неустойчивость;
- повышенная раздражительность и агрессивность;

- недостаточная идентификация эмоций;
- эмоциональная незрелость;
- выраженные внутриличностные конфликты;
- пассивное отношение к действительности.

Исходя из выявленных эмоциональных нарушений, была составлена программа по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством музыкально-продуктивных видов деятельности (изобразительной и музыкальной).

В контрольном этапе эксперимента учувствовали все 10 испытуемых, что участвовали в первичной диагностике проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Для определения эффективности психокоррекционной работы были использованы все 5 методик, участвовавших в первичной диагностике проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Повторная диагностика проявлений эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью позволила достичь следующих результатов.

Несмотря на то, что программа по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не была полностью реализована, контрольный этап эксперимента выявил такие положительные изменения как: число детей с высоким уровнем эмотивности выросло на 30% и составило 90%; нормальный уровень личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью повысился на 10% и составил 40%; несколько повышенный уровень тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 10% и составил 10%; средний уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью повысился на 20% и составил 50%; низкий уровень

идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 20% и составил 50%.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный этап развития теории и практики психологии, нейропсихологии, коррекционной педагогики и специальной психологии характеризуется усилением внимания к углубленному изучению различных особенностей психического развития детей, что имеет важное научно-практическое значение. Возрастает число и разнообразие детей с отклонениями в развитии, в том числе и с умственной отсталостью. Это вызывает необходимость их изучения, определение микропрограмм коррекционного воздействия для каждого отдельного случая.

В процессе анализа теоретических психолого-педагогических источников литературы об особенностях эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, нами был раскрыт пласт особенностей эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста. Проанализировав труды отечественных и зарубежных психологов (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, Б. В. Асафьев, Л. А. Мадель, Л. С. Брусиловский, И. В. Темкин, В. И. Петрушин, У. Макдауголл, С. Томкинс, К. Изард), мы описали эмоциональные нарушения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Это послужило фундаментом для подбора психодиагностических методов для изучения эмоциональных нарушений у детей данной категории. Благодаря данным методам была осуществлена диагностика различных проявлений эмоциональных нарушений.

Осуществляя первичную диагностику нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, нами был обнаружен ряд эмоциональных нарушений: повышенная эмоциональная возбудимость, отсутствие устойчивой формы выражения эмоций, ограниченный диапазон переживаний, повышенная личностная тревожность, эмоциональная неустойчивость, повышенная раздражительность и агрессивность, недостаточная идентификация эмоций,

эмоциональная незрелость, выраженные внутриличностные конфликты, пассивное отношение к действительности.

Для осуществления психокоррекции данных эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью нами были проанализированы основные подходы к коррекции эмоциональных нарушений. В качестве выбранного подхода предстал психодинамический подход. Обосновывая возможность использования техник арттерапии в коррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, разработанных в рамках психодинамического подхода, мы опирались на то, что они являются наиболее продуктивными и в связи с этим более представленными в работе современной отечественной и зарубежной практической психологии.

Основываясь на полученных данных в ходе диагностики, а так же на теоретических разработках современных отечественных и зарубежных педагогов-психологов, нами была составлена, частично апробирована и определена эффективность программы, направленной на психокоррекцию нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством креативных технологий (изотерапии и музыкотерапии). Учебно-тематический план программы был составлен из трех блоков: первичное диагностическое обследование эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью; психокоррекция эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством креативных технологий (изотерапии и музыкотерапии); заключительное психодиагностическое обследование для определения эффективности программы по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Учебно-тематический план предполагает 60 занятий. В ходе осуществления психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью было реализовано 32 занятия. Несмотря на то, что

программа по психокоррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью не была полностью реализована, контрольный этап эксперимента выявил такие положительные изменения как:

- число детей с высоким уровнем эмотивности выросло на 30% и составило 90%;
- нормальный уровень личностной тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью повысился на 10% и составил 40%;
- несколько повышенный уровень тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 10% и составил 10%;
- средний уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью повысился на 20% и составил 50%;
- низкий уровень идентификации эмоций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью понизился на 20% и составил 50%.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что цель исследования – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бардиер, Г. Л. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников [Текст] / Г. Л. Бардиер, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2016. – 203 с.
2. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей [Текст] : учеб. пособие / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – М. : АСТ, 2018. – 320 с.
3. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь [Текст] / М. М. Безруких. – М. : Эксмо, 2009. – 464 с.
4. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе [Текст] / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева. – М. : Генезис, 2001. – 352 с.
5. Бойко, В. В. Энергия эмоций [Текст] / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
6. Краткий психологический словарь [Текст] / авт.-сост. Л. А. Карпенко. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
7. Боулби, Дж. Привязанность [Текст] / Дж. Боулби. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
8. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А. Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 260 с.
9. Власова, Т. А. Дети с нарушениями развития [Текст] / Т. А. Власова. – М. : Академия, 1995. – 81 с.
10. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
11. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза [Текст] / Е. Е. Дмитриева. – М. : Книга, 2017. – 260 с.
12. Дробинская, Н. Ю. Школьные трудности «нестандартных» детей [Текст] / Н. Ю. Дробинская. – М. : Пресс, 2001. – 280 с.



13. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов вузов / С. Д. Забрамная. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
14. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении детей [Текст] / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1993. – 115 с.
15. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
16. Изард, К. Э. Эмоции человека [Текст] / К. Э. Изард. – М. : Просвещение, 1980. – 320 с.
17. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика [Текст] : учеб. для студентов вузов / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
18. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 783 с.
19. Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2005. – 400 с.
20. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2007. – 390 с.
21. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии [Текст] / В. Г. Каменская. – М. : Форум, 2017. – 287 с.
22. Клайн, В. Как подготовить ребенка к жизни [Текст] / В. Клайн. – М. : Пресс, 1991. – 134 с.
23. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
24. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков [Текст] / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : Когито-центр, 2019. – 117 с.
25. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.

26. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2018. – 192 с.
27. Кузнецова, Л. В. Основы специальной педагогики [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
28. Лапшин, В. А. Основы дефектологии [Текст] / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1990. – 143 с.
29. Леви, Ш. Ребёнок и стресс [Текст] / Ш. Леви. – СПб. : Питер, 1997. – 124 с.
30. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Академия, 2006. – 464 с.
31. Михеева, Е. А. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе умственно отсталых детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. А. Михеева // Дефектология. – 2019. – № 5. – С. 67.
32. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология, развитие, детство, отрочество [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
33. Мэш, Э. Детская патопсихология [Текст] / Э. Мэш, В. Дэвид. – М. : Пресс, 2003. – 320 с.
34. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] / Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2006. – 519 с.
35. Николаева, Н. А. Коррекционная работа по преодолению страхов в консультативной практике [Текст] / Н. А. Николаева. – СПб. : Питер, 1999. – 184 с.
36. Овчарова, Р. В. Практическая психология [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 1996. – 337 с.
37. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] : учеб. для студентов вузов / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
38. Петрусинский, В. В. Игры для активного обучения [Текст] / В. В. Петрусинский. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 125 с.

39. Погосова, Н. М. Цветовой игротренинг [Текст] / Н. М. Погосова. – СПб. : Речь, 2002. – 152 с.
40. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология [Текст] / Л. Пожар. – М. : МОДЭК, 2017. – 126 с.
41. Психологический словарь [Текст] / авт.-сост. Л. И. Божович ; под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Академия, 1996. – 239 с.
42. Рахматуллина, Р. А. Коррекционно-развивающие игры и психогимнастика [Текст] / Р. А. Рахматуллина // Школьный психолог. – 1999. – № 26. – С. 10.
43. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. для студентов вузов / С. Я. Рубинштейн. – М. : ВЛАДОС, 1986. – 192 с.
44. Словарь практического психолога [Текст] / авт.-сост. В. Б. Шапарь. – М. : АСТ, 2004. – 734 с.
45. Современный словарь по психологии [Текст] / авт.-сост. В. В. Юрчук. – М. : Элайда, 2019. – 704 с.
46. Ульenkова У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии [Текст] : учеб. для студентов вузов / У. В. Ульenkова, О. В. Лебедева ; под ред. У. В. Ульenkовой. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
47. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
48. Чернышева, Н. С. Характер младшего школьника [Текст] : учеб. для студентов вузов / Н. С. Чернышева. – М. : Наука, 2006. – 180 с.
49. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст] / И. А. Шаповал. – М. : Сфера, 2005. – 240 с.
50. Шваб, Е. Д. Психологическая поддержка учащихся: развивающие занятия, игры, тренинги и упражнения [Текст] / Е. Д. Шваб, Н. П. Пудикова. – М. : Элайда, 2008. – 90 с.
51. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

52. Юволиш, М. Н. Эмоции, страх, стресс [Текст] / М. Н. Юволиш // Вопросы психологии. – 2020. – № 4. – С. 12.

53. Яковлева, Н. Ф. Разработка индивидуально-ориентированных воспитательных и коррекционно-развивающих программ для социально дезадаптированных детей и подростков [Текст] / Н. Ф. Яковлева. – М. : Наука, 2009. – 160 с.