



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

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

**Использование арт-терапии в коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы
детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

**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:
82% авторского текста

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Байитова Гулназ Абдивасиловна

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Научный руководитель:
к. пед. н, доцент,
Лапчинская Ирина Викторовна

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	10
1.2 Особенности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	22
1.3 Арт-терапия как средство развития эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	31
Выводы по 1 главе	41
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	44
2.1 Изучение уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	44
2.2 Программа коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии	68
2.3 Оценка эффективности реализации программы коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии ...	79
Выводы по 2 главе	99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	102
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	106
ПРИЛОЖЕНИЕ	111

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность данного исследования содержится в том, что вопрос исследования эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) становится наиболее значительным потому, что число детей с проблемами в эмоциональной сфере постоянно увеличивается. Данное увеличение связано как с биологическими, так и с социальными проблемами, которые порождают эмоциональную дезадаптацию у детей с нарушением интеллекта. Исследование причин, которые воздействуют на формирование эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР, обуславливаются повышенной степенью риска в отношении к формированию у детей с пониженной эмоциональной сферой девиантного поведения.

Кроме того, у младших школьников с ЗПР отмечается понижение эмоционально-волевой сферы, что может привести к проблемам в познавательной, трудовой, игровой и образовательной деятельности.

В трудах ученых значительное внимание уделялось исследованию познавательной сферы младших школьников с нарушением интеллекта (И.Л. Баскакова, Т.А. Власова, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Н.А. Никашина, С.Я. Рубинштейн, С.Д. Забрамная, М.С. Певзнер и др.). В то же время, эмоциональная сфера сильно воздействует на социальную компетентность младшего школьника и стимулирование образовательной деятельности (У.В. Ульяновская, Н.Л. Белопольская, Е.А. Екжанова и др.).

Эмоционально-волевая сфера детей младшего школьного возраста с ЗПР в настоящее время порождает справедливый интерес ученых (Н.Л. Белопольская, Е.Н. Васильева, И.И. Мамайчук и др.), потому что правильно обращаться не только к умственным способностям, как к показателю нормального или же проблемного развития, но и к личности и эмоциональным характеристикам развития ребенка. Тем не менее, как представляет теория и практика, оказание поддержки этим детям в формировании их эмоционально-

волевой сферы, располагают ресурсами довольно большие и не всегда обнаруженные ресурсы.

Изучению личных характеристик эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР, в настоящее время, уделено мало. Эмоционально-волевая сфера с поведенческой стороны рассматривается, как правило, отталкиваясь от отрицательных проявлений. Однако результативность психолого-педагогических условий, заключается не столько в утверждении отрицательных проявлений, сколько в установлении зоны развития, на основании которой допустимо выстраивание коррекционной работы по формированию эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР.

Следовательно, вопрос научно-методического обеспечения данного направления работы с детьми с ЗПР является одним из первостепенных в специальной педагогике и психологии. Поэтому, выявление условий, которые способствуют развитию эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР, и разработка методов, обеспечивающих эффективность данной работы, особенно актуально.

Актуальность исследования позволила нам выявить **противоречие** между необходимостью развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР и недостаточной разработанностью методов осуществления данного процесса.

Противоречие исследования, определила **проблему**: каковы возможности методов арт-терапии в развитии эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР?

В соответствии с проблемой, нами определена **тема** исследования: «Использование арт-терапии в коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать

программу коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии.

Объект исследования: эмоционально-волевая сфера детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: процесс коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-терапии.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что уровень развития эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста повысится, если будет составлена и внедрена коррекционная программа с применением арт-терапии, которая докажет свою эффективность при ее реализации.

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

1. Изучить особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
2. Раскрыть изученность проблемы исследования эмоционально-волевых нарушений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в научной литературе;
3. Определить влияние арт-терапии на эмоционально-волевую сферу младшего школьника с задержкой психического развития;
4. Изучить уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
5. Разработать и апробировать Программу коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии;
6. Оценить эффективность реализации программы коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии;

7. Разработать методические рекомендации по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-терапии.

Теоретико-методологической основой исследования явились труды видных отечественных и зарубежных специалистов, занимающихся изучением эмоций: П.К. Анохин, К.Е. Изард, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов и др. Их исследования довольно широко освещены в литературе.

Особенности эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития представлены в работах Н.Л. Белопольской, Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, О.П. Гаврилушкиной, С.Д. Забрамной, И.Ю. Кулагиной, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер и др.

Системный подход к изучению личности в норме и патологии освещен в трудах Б.Г. Ананьева, А.Ф. Лазурского, А.Е. Личко, В.Н. Мясищева и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития характерны: несформированность эмоциональной сферы, повышенная внушаемость, затруднение в дифференциации и воспроизведении эмоций, подвижность эмоциональных проявлений, в связи с отсутствием контроля над настроением, и ограниченный диапазон переживаний.

2. Действенными методами развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР являются методы арт-терапии.

3. Включение в содержание коррекционной работы программы коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии способствует развитию эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

4. Особенностью коррекционно-развивающего курса с применением арт-терапии «Краски жизни» является модульная система работы. Каждый модуль направлен на достижение конкретной цели: «Палитра эмоций» - формирование представления об эмоциях, «Краски моей жизни» - формирование навыка контроля собственных эмоций, «Я и другие» - формирование умения адекватного реагирования на проявление эмоций другими людьми, «Я знаю! Я умею! Я могу!» - развитие волевых качеств.

5. Разработанные методические рекомендации способствуют повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-терапии.

Научная новизна: Выявлены, теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность применения по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии способствует развитию эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с ЗПР «Краски жизни». Определены показатели развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР. Выявлены потенциальные возможности форм и методов коррекционно-развивающей работы и эффективность их комплексного и последовательного применения. Разработаны методические рекомендации по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-терапии.

Теоретическая значимость исследования. В данной работе проанализирован и обобщен теоретический материал по коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР. Разработана и теоретически обоснована коррекционная программа арт-терапевтических занятий «Краски жизни» для младших школьников с ЗПР.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработано и апробировано содержание коррекционной работы по коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР. Внедрена в практику деятельности КГУ «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области коррекционная программа арт-терапевтических занятий «Краски жизни», направленная на развитие эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР. Разработаны методические рекомендации по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-терапии.

Результаты проведённого эксперимента могут быть использованы психологами, учителями начальных классов, воспитателями, учителями-дефектологами и родителями, воспитывающими детей с ЗПР.

Методы исследования. Теоретические (анализ специальной, психолого-педагогической литературы, интерпретация, обобщение опыта и массовой практики, системный анализ), эмпирические (тестирование, беседы с детьми и взрослыми, наблюдения, эксперимент), методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие 40 учащихся 1 класса младшего школьного возраста с ЗПР.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в 2023-2025 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; подбирались методики диагностического исследования, позволяющие выявить

особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР.

На втором этапе – опытно-поисковом – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработана, теоретически обоснована и внедрена в ходе формирующего эксперимента коррекционная программа арт-терапевтических занятий «Краски жизни», направленная на развитие эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР. Разрабатывались методические рекомендации по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-терапии

На третьем этапе – итогово-обобщающем – проведён контрольный эксперимент, осуществлён анализ и интерпретация полученных данных, определена эффективность внедрённой программы арт-терапевтических занятий, сформулированы выводы, оформлены материалы исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

**ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

**1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего
школьного возраста с задержкой психического развития**

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии у детей квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР). Термин ЗПР с психолого-педагогической точки зрения означает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается, при адекватном условии воспитания и обучения [22].

В основном, причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природном, а также в раннем периодах его жизни. Задержка психического развития возникает и в результате ослабленное центральная нервная система инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В возникновении синдрома ЗПР существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы усиливают отставание в развитии, но не представляют единственную или главную причину ЗПР [29].

Одной из наиболее распространенных причин появления ЗПР, астенических и невротоподобных состояний принято считать отклонения от стадии возрастного психического развития, на которой находится ребенок, так называемый дизонтогенез развития. Термин дизонтогенез означает различные формы нарушений онтогенеза во внутриутробном и постнатальном, преимущественно раннем периоде, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости [19].

Под определением «задержка психического развития» имеется ввиду синдромы временного отставания психики в целом или отдельных ее функций

(моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма [17].

Наиболее общепринятый термин был дан В.В. Лебединским, который под задержкой психического развития понимает замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [28].

Клиническое изучение детей с нарушенным темпом развития приходит к началу века. В первом периоде описаны формы нарушенного развития, в которых гармонически сочетались психический и физический инфантилизм. В группе неуспевающих школьников были описаны «субнормальные ученики», которым присущи «смягченные формы» умственного отставания [22].

В 1917 году Л. Фарфельд выделил группу неуспевающих детей с наследственно обусловленным запоздалым развитием [2]. В 1925 году И.Н. Борисов описал «группу детей слабоодаренных с пониженным общим развитием», которых он отграничивал от педагогически запущенных учащихся и олигофренов [9]. В 1938 году Н.И. Озерецкий выделил группу детей с «замедленным темпом развития», подчеркнув качественное отличие структуры этого нарушения от олигофрении [5].

Второй период в изучении детей с нарушенным темпом развития был теснейшим образом связан со стремлением исследователей к сужению рамок олигофрении. В 1966 году М.С. Певзнер описала ряд клинических вариантов инфантилизма в контексте школьной неуспеваемости. Были также рассмотрены вопросы этиопатогенеза разных форм задержки развития, среди которых особое значение придавалось роли остаточных явлений органического поражения центральной нервной системы [35].

С этого времени в отечественной дефектологии разворачивается комплексное изучение задержки психического развития как специфического нарушения детского развития. Обобщения клинических данных о детях с ЗПР

и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними были впервые даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер.

Дети с ЗПР, несмотря на зачастую слабо выраженную или отличающуюся значительным полиморфизмом клиническую симптоматику, имеют ряд достаточно характерных признаков - незрелость сложных форм поведения, недостаточность целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности, являющихся причиной стойкой неуспеваемости в массовой школе. Главной патогенетической основой этих признаков в большом количестве случаев признано перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы [26]. Ведущую роль играет минимальная мозговая дисфункция, составляющая до 21% среди пре- и перинатальных поражений нервной системы, которые обуславливают в будущем 40-60% неврологической патологии, представляя серьезную медико-психолого-педагогическую и социальную проблему [30].

Сложность построения коррекционно-педагогического процесса в условиях специальных образовательных учреждений обусловлена тем, что задержка психического развития является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития. Причины, обуславливающие ЗПР, так же многообразны, как и ее проявления. Существует несколько классификаций задержки психического развития.

Первая клиническая классификация предложена Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [34]. В данной классификации рассматриваются два варианта ЗПР. При первом варианте нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости, вследствие психического или психофизического инфантилизма.

Во втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности в связи со стойкой церебральной астенией.

Интересна классификация В.В. Ковалева [6]. Он выделяет три варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

- дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма);
- энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха);

- и четвертый вариант В.В. Ковалев связывает с ранней социальной депривацией.

В практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской [9], разработанная на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР:

- 1) ЗПР конституционального происхождения;

- 2) ЗПР соматогенного происхождения;

- 3) ЗПР психогенного происхождения;

- 4) ЗПР церебрально-органического генеза. В клиникопсихологической структуре каждого из вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Для ЗПР конституционального происхождения (гармонический, психический и психофизический инфантилизм) характерен инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более раннего возраста. По данным Л.Н. Блиновой: для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребенку занимательной игровой форме. Выявление таких детей в дошкольном возрасте, раннее начало коррекционной работы, обучение не с 7, а с 8 лет могут полностью снять вышеописанные проблемы [17].

Соматогенная задержка психического развития характеризуется эмоциональной незрелостью, которая обусловлена длительными, хроническими заболеваниями и пороками соматической сферы, в первую очередь, сердца. В замедлении темпа психического развития значительная

роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический статус. Дети этой категории, прежде всего испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в детском коллективе (детском саду, школе), часто плачут. Отличаются пассивностью, бездеятельностью, безынициативностью. Защитить себя не умеют - ребята значительно младшего возраста могут легко их обидеть. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. Отмечаются своеобразные изменения личности: дети вялые, неинициативные, склонны к повышенной фиксации на своем самочувствии. Упомянутые особенности детей с соматогенной ЗПР являются серьезным препятствием в их обучении, они нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи [31].

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, социальный генез этого нарушения развития не исключает патологического характера. Так, в условиях безнадзорности может формироваться патологическое развитие личности с ЗПР по типу психической неустойчивости (эмоциональная расторможенность, импульсивность и т.п.). В условиях гиперопеки психогенная задержка проявляется в формировании выраженных эгоцентрических установок. В психотравмирующих ситуациях, условиях воспитания с преобладанием жестокости или авторитарного подхода, нередко формируется невротическое развитие личности. Л.Г. Блинова пишет: «при заинтересованности со стороны педагога, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения и воспитания эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях массового детского сада» [6, с.10].

При ЗПР церебрально-органического генеза необходимы срочные психолого-педагогические коррекционные мероприятия. Причинами этой формы ЗПР могут являться: патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни. В определенной мере они сходны с причинами, приводящими к умственной

отсталости. Это сходство определяется органическими поражениями центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше ЗПР. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена [8].

В работе У.В. Ульенковой выделяются следующие четыре группы причин первичного нарушения темпа психического развития: 1) неблагоприятные условия внутриутробного развития плода (наследственная отягощенность, хронические заболевания матери, отравление организма матери и плода вредными веществами, алкоголем, голодание, физические и психические травмы матери и плода, близнецовость и др.); 2) родовая патология; 3) ранние постнатальные заболевания (в первую очередь воспалительные мозговые и желудочно-кишечные заболевания), в особенности в возрасте до двух лет; 4) мозговые травмы [22].

Более стойкими являются такие церебрально-органические формы задержки, которые уже изначально, первично несут в себе недостаточность познавательной сферы, нарушение ее развития. Для возникновения стойких форм ЗПР, требующих специальных методов обучения и коррекции, недостаточность интеллектуальных функций в том или другом ее варианте, как отмечают Т.А. Власова и К.С. Лебединская, является основным признаком. Другие проявления психоорганического синдрома - цереброастенические, неврозоподобные, психопатоподобные, психомоторная

возбудимость и т.д. - являются дополнительными, хотя, несомненно, усугубляющими нарушения интеллектуальной продуктивности [17].

В ряде исследований содержатся цифровые данные распределения причин задержки психического развития. Например, в работе Ю. Дауленскене показано, что 67,32 % обследованных детей с ЗПР имели патологию внутриутробного развития и тяжелые заболевания на первом году жизни [31]. Т.А. Власова и К.С. Лебединская в 39 % случаев отмечают инфекционную внутриутробную этиологию задержки, в 33 % - родовые и постнатальные травмы, в 14 % - «стрессы» во время беременности. У.В. Ульenkova отводит определенную роль в возникновении задержки генетическому фактору (до 14 %) [22].

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, по мнению Е.Н. Самодумской, обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, а также очень часто физическую незрелость, что, в свою очередь, еще больше осложняет тяжесть состояния ребенка. Данная категория детей нуждаются в более сложном лечении, нежели при неврозоподобных состояниях или соматогенных астениях, а также в более сложной педагогической коррекции [29].

В целом можно отметить, что с позиций современного понимания закономерностей развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов ЗПР и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным нарушением тех или иных когнитивных процессов, степенью выраженности этих нарушений, а также особенностями их сочетания с другими энцефалопатическими и невротическими расстройствами и их тяжестью.

Несмотря на свою неоднородность задержки психического развития имеют общие специфические особенности, позволяющие их выделять в определенную аномальную категорию. Т.А. Власова отмечает разнообразие и прогностическую неоднородность ЗПР. Она указывает, что стойкость ЗПР

различна в зависимости оттого, лежат ли в ее основе эмоционально-волевая незрелость, низкий психический тонус, нарушение познавательной деятельности, связанное со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций [9].

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: 1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно; 2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов; 3) наиболее нарушенными оказываются эмоциональноличностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

У младших школьников с ЗПР отмечается недостаточная познавательная активность, которая, сочетаясь с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка, может серьезно тормозить их обучение и развитие [17].

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не умеют удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них свойственна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются. Могут наблюдаться и проявления инертности - в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Опять же у них недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранны, однако процесс восприятия несколько затруднен -

снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного) [19].

В исследовании Л.И. Переслени и П.Б. Шошина [18] выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т. е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Необходимо большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых, могут практически соотносить предметы по цвету, форме, величине. Главная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины. Таким образом, эталонные представления не формируются своевременно. Ребенок, называя основные цвета, затрудняется в названиях промежуточных цветовых оттенков. Не использует слова, обозначающие величины ("длинный - короткий", "широкий - узкий", "высокий - низкий" и т.д.), а пользуется словами "большой - маленький". Недостатки сенсорного развития и речи оказывают влияние на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета. Также влияет на это и недостаточность тактильно-двигательного восприятия, выражающееся в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины), т.е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь [17].

У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно моторной и слухо-зрительно-моторной координации.

Недостаточность межанализаторного взаимодействия проявляется в трудностях в формировании чувства ритма, пространственных ориентировок [6].

Память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь, у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. Выраженность этого дефекта зависит от происхождения ЗПР. При правильном подходе к обучению, дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [17].

Младшим школьникам с ЗПР свойственны частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смене рабочих и нерабочих настроений, что связано с их нервно-психическими состояниями. Вместе с тем, иногда и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы и др.) выводят ребенка из равновесия, заставляют нервничать, волноваться [18]. Школьники с данной патологией могут допускать срывы в своем поведении. Они трудно входят в рабочий режим урока, могут вскочить, пройтись по классу, задавать вопросы, не относящиеся к данному уроку. Быстро утомляясь, одни дети становятся вялыми, пассивными, не работают; другие — повышено возбудимы, расторможены, двигательно беспокойны. Эти дети очень обидчивы и вспыльчивы. Для вывода их из таких состояний требуется время, особые методы и большой такт со стороны педагога и других взрослых, окружающих подростка с данным дефектом развития [19].

Они с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой. Для детей с ЗПР характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности. Наиболее нарушенной оказывается эмоционально-личностная сфера и общие характеристики деятельности (познавательная активность, особенно спонтанная, целенаправленность, контроль, работоспособность), в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти [4].

Г.Е. Сухарева подчеркивает, что для детей с ЗПР характерна, главным образом, недостаточная зрелость аффективно – волевой сферы. Анализируя динамику развития неустойчивых личностей, Г. Е. Сухарева [47], отмечает, что их социальная адаптация больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. С одной стороны – они повышено – внушаемы и импульсивны, а с другой – полюс незрелости высших форм волевой деятельности, неспособность к выработке устойчивого социально – одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанность собственных запретов, подверженность отрицательным внешним влияниям. Все эти признаки характеризуют низкий уровень критичности, незрелость, неспособность адекватно оценить ситуацию, а вследствие этого у детей с ЗПР не возникает тревожности [22].

Также Г.Е. Сухарева [47], использует понятие «психическая неустойчивость» применительно к нарушениям поведения у подростков, имея ввиду под этим отсутствие сформированности собственной линии поведения из-за повышенной внушаемости, склонности руководствоваться в поступках эмоцией удовольствия, неспособности к волевому усилию, стойким привязанностям и вторично, в связи с перечисленными особенностями – сексуальную незрелость личности, проявляется в слабости и неустойчивости морально нравственных установок. Проведенное Г.Е. Сухаревой, исследование подростков с нарушениями аффективной сферы по типу психической неустойчивости, позволило сделать следующие выводы: такие подростки характеризуются моральной незрелостью, отсутствием чувства долга, ответственности, неспособности тормозить свои желания, подчиняться школьной дисциплине и повышенной внушаемостью и неправильным формам поведения окружающих.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Младшие школьники с ЗПР характеризуются нарушениями поведения по типу психической неустойчивости расторможенности влечений. Школьников с такими видами

нарушений поведения отличают черты эмоционально – волевой незрелости, недостаточное сформированное чувство долга, ответственности, волевых установок, выраженных интеллектуальных интересов, отсутствие чувства дистанции, инфантильная бравада исправленным поведением [9].

Эмоциональная поверхностность легко приводит к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля, самостоятельности и самоанализа. Наблюдается беспечность в отношениях, вследствие отрицательных поступков, недооценка драматичности, сложности ситуации. Младшие школьники могут легко давать обещания и легко забывать о них. У них отсутствуют переживания при неудачах в учебе. А слабость учебных интересов выливается в дворовые игры, потребность в движении и физической разрядке. Мальчики часто склонны к раздражительности, девочки - к слезам. И те, и другие склонны ко лжи, которая опережает незрелые формы самоутверждения. Инфантильность, присущая этой группе подростков часто окрашена чертами церебро-органической недостаточности, двигательной расторможенностью, назойливостью, эйфорическим оттенком повышенного настроения, аффективными вспышками, сопровождающимися ярким вегетативным компонентом, с нередко последующей головной болью, низкой работоспособностью, выраженной утомленностью [17].

Также таких детей отличает завышенная самооценка, при низком уровне тревожности, неадекватный уровень притязаний - слабость реакции на неуспехи, преувеличение удачности.

Таким образом, для данной категории школьников характерно отсутствие учебной мотивации, а непризнание авторитетов взрослых сочетается с односторонней житейской зрелостью, соответственной переориентации интересов на образ жизни, адекватной старшему возрасту [19].

Однако анализ нарушений у младших школьников с ЗПР подтверждает мнение о роли благоприятных условий обучения и воспитания в профилактике декомпенсации поведения. В условиях специального обучения асинхрония

развития, свойственная психическому инфантилизму, в значительной мере сглаживается за счет целенаправленного формирования, как личностных свойств, так и навыков произвольной деятельности.

1.2 Особенности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В российской педагогической энциклопедии эмоции определяются как особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношение к человеку, к миру и людям, процессы и результаты практической деятельности [19, с. 105].

Кроме того, в отечественной науке принято различать эмоции и чувства. Рассмотрим их сравнительные характеристики. Чувства имеют предметный характер, слабо проявляются во внешнем поведении, они долговременны, дискретны, формируются главным образом социальными отношениями, а эмоции возникают из-за ранее пережитых или воображаемых ситуаций, внешне они весьма заметны, кратковременны, динамичны и формируются через взаимодействие организма со средой, поэтому данные понятия нельзя отождествлять.

В процессе развития психологии неоднократно предпринимались попытки классификации эмоций.

Р. Декарт [23] выделял шесть чувств: радость, печаль, удивление, желание, любовь, ненависть. Он считал, что именно сочетание этих чувств лежит в основе остальных эмоций людей.

Американский исследователь К. Изард [11] выделяет десять эмоций:

– интерес – это положительное эмоциональное состояние, развивающее навыки и умения, помогающее получать знания, благодаря чувству любопытства;

– радость – положительная эмоция, связанная с возможностью полного удовлетворения актуальной потребности, вероятность чего до этого была неопределенна;

– удивление – эмоция, которая как бы тормозит все предыдущие эмоции, направляя внимание на новый объект, и может переходить в интерес;

– страдание (горе) – отрицательное эмоциональное состояние, основанное на информации о невозможности удовлетворения важнейших потребностей, достижение которых до этого представлялось вероятным. Чаще всего страдание проявляется как эмоциональный стресс. Самая тяжелая форма страдания – горе безвозвратной утраты;

– гнев – сильное отрицательное (аффектное) эмоциональное состояние, проявляется в ответ на препятствие к достижению цели;

– отвращение – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое различными объектами, соприкосновение с которыми вступает в конфликт с эстетическими, нравственными или идеологическими убеждениями человека;

– презрение – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее из-за рассогласованности жизненных позиций и поведения другого субъекта, и характеризуется чувством враждебности;

– страх – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее при получении информации об угрозе жизни личности;

– стыд – отрицательное эмоциональное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков или внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям об общепринятом поведении и облике;

– вина – отрицательное эмоциональное состояние, которое проявляется через осознание некорректности собственного поступка, помысла или чувств и выражающееся в раскаянии.

Мы в своей работе будем опираться на классификацию эмоций, разработанную К.Е. Изардом, так как перечисленные в ней эмоции наиболее

доступны для восприятия детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Эмоции являются сложным психическим процессом, который состоит из трех основных компонентов:

1. Физиологический – отражает изменения физиологических систем, появляющихся при эмоциях (изменение сердцебиения, частоты дыхания, гормональные сдвиги и перемены в обменных процессах);

2. Психологический – переживание эмоций (удивление, грусть, злость);

3. Поведенческий – мимика и жесты, проявляющиеся у человека в различных эмоциональных состояниях.

Первые два компонента эмоций происходят внутри организма и не проявляются во внешней среде, а вот третий компонент позволяет выплеснуть чрезмерную энергию во внешний мир, через поведение.

В подходе Е.О. Смирновой значение эмоций для опосредования поведения связано с общением ребенка и взрослого. Дело в том, что только эмоциональное общение выполняет развивающую функцию. «Таким образом, способность опосредовать свои действия словом определяется осознанием значения слова, которое первоначально связано с его аффективной притягательностью. Как показывают исследования, осознание значения слова происходит в раннем возрасте в ситуации эмоционального общения со взрослым, опосредованного словом и предметом» [24, стр. 114].

В дальнейший процесс развития произвольности также включены эмоции. Осознание правила, его регулирующая роль также в качестве одного из условий, предполагает участие эмоций. Как отмечает Е.О. Смирнова, знание правил ребенком еще не обеспечивает их участие в регуляции поведения. Для этого требуется не просто знание, а осознание правил. Осознание отличается от знания именно вовлеченностью в процесс эмоций. «Чтобы правило стало действительно осознанным, оно должно стать эмоционально привлекательным, лично значимым, оно должно стать мотивом действий ребенка. Открытие содержания правила (то есть его знание)

и становление его эмоциональной привлекательности (то есть отношение к нему) должны происходить в неразрывном единстве. Только в этом случае правило может стать действительным мотивом и, следовательно, задавать правилу личностный смысл и побуждать к соответствующим действиям» [24, стр. 119].

Таким образом, мы можем делать вывод о том, что развитие произвольности связано с эмоциональной сферой, так как необходимо сделать правило эмоционально привлекательным для ребенка.

Идею тесной связи развития эмоций и других сторон личности, высказывал Л.С. Выготский. Говоря о развитии эмоций в детском возрасте, он отметил: «Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, - теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека» [11, стр. 427].

Под понятием «младший школьный возраст» понимается период обучения ребенка в начальной школе, от 6,5-8 до 10-11 лет. В это время в организме ребенка происходит активное биологическое развитие. Происходят изменения в центральной нервной системе, в костной и мышечной системах, а также деятельности внутренних органов.

В ходе общего развития, изменений социальной ситуации развития, образа жизни ребенка, происходят значительные изменения и в эмоциональной жизни ребенка. Возникают новые задачи и цели, рождается новое эмоциональное отношение к действительности, которые в дошкольном возрасте ребенку были совершенно безразличны.

В нашем исследовании участвуют дети 1 класса. Без сомнений, психический облик обучающегося 1 и 4 класса имеют серьезные различия. Поэтому характеристика эмоциональной сферы младшего школьного возраста является несколько усредненной. Однако при наличии существенных различий можно достаточно отчетливо увидеть то, что в целом является характерным для эмоциональной сферы обучающегося начальной школы.

Одной из особенностей эмоциональной сферы младшего школьника является свойство бурно реагировать на отдельные и затрагивающие в той или иной степени его явления. В этом отношении младший школьник мало чем отличается от дошкольника. Ребенок в целом бурно реагирует на многое, что его окружает. Он с особым переживанием наблюдает, как кошка вылизывает котенка, с криком бежит к товарищам, вовлекающим его в игру, начинает громко смеяться над тем, что его смешит, и т.д. Каждое явление, затронувшее его, вызывает ярко-выраженный эмоциональный отклик. Слишком эмоциональным может быть поведение при просмотре мультфильма или театрального спектакля: очень резко переходы от сочувствия герою к негодованию на противников. Большая активность, резкие изменения в мимике, ерзания на стуле свидетельствуют о том, что все, что в той или иной степени затрагивает чувства младшего школьника, приводит к яркому эмоциональному отклику.

Еще одной особенностью становится большая сдержанность в выражении собственных эмоций, в то время, когда ребенок находится в классном коллективе, так как несдержанность в проявлении таких чувств как зависть, недовольство, раздражение, подвергается обсуждению, осуждению или даже порицанию. Младший школьник еще недостаточно хорошо владеет своим поведением – умеет подавлять выражение тех или иных неодобряемых обществом чувств. Он достаточно ярко проявляет страх, гнев, обиду, недовольство, хотя и старается их сдерживать. Эти эмоции проявляются во время конфликтов со сверстниками.

Способность владеть своими чувствами развивается год за годом. Негативные эмоции (например, гнев или раздражение) проявляются не столько в моторной форме, когда обучающийся младших классов лезет драться, вырывает из рук и т.д., сколько в словесной форме – грубит, дразнит, ругается; появляются оттенки не свойственные дошкольникам, например, в выражении лица и интонациях речи – ирония, насмешка, сомнения и т.п. Дошкольник в состоянии каприза способен лечь на пол, кричать, бросать

предметы, с обучающимся начальной такого не бывает, формы выражения каприза или сильного раздражения другие. Переживания злости проявляются в более скрытой форме, хотя для окружающих взрослых кажутся достаточно явными. Так на протяжении младшего школьного возраста нарастает организованность в эмоциональном поведении ребенка.

Отметим, что эмоциональная сфера ребенка с задержкой психического развития имеет свои особенности развития.

Исследованием эмоций детей с интеллектуальным недоразвитием занимались известные педагоги и психологи (О.К. Агавелян, Л.С. Выготский, Н.И. Кинстлер, Е.П. Кистенева и др.). Рассмотрим характерные черты эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития.

Исследования А.Р. Лурия и М.С. Певзнер показали, что у детей с интеллектуальным недоразвитием имеются серьезные изменения в условно-рефлекторной деятельности, а их процессы торможения и возбуждения разбалансированы, также нарушены взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой аномального развития эмоциональной сферы.

Л.С. Выготский отмечал, что проявление эмоций у детей с интеллектуальными нарушениями во многом зависит от качественного своеобразия структуры дефекта и возраста ребенка.

Младшие школьники с задержкой психического развития понимают окружающую обстановку. Они владеют речью, поэтому способны выразить свои эмоции не только поведением или криком, но словом, то есть рассказать, что им нравится или не нравится, объяснить, что они хотят получить какую-либо привлекательную для них вещь. Но у таких детей большие трудности вызывает понимание эмоциональных состояний персонажей, изображенных на картине. Такие дети допускают ошибки при соотнесении мимики и жестов героев картины с внутренним состоянием, передаваемыми этими выразительными движениями. Дети допускают неточности, а в некоторых случаях и искажения при объяснении мимики персонажей, неправильно

определяют сложные переживания, такие как пренебрежение, интерес, стыд, сводя их к более простым, также им тяжело изобразить предлагаемую эмоцию при помощи мимики и пантомимики.

С.Л. Рубинштейн [20] утверждал, что младшие школьники с задержкой психического развития с трудом контролируют свои эмоциональные проявления. А в большинстве случаев и не пытаются этого делать. Например, возбудимые дети часто бывают неуправляемыми и вспыльчивыми, легко переходят от воодушевленного состояния к апатии или агрессии. Движения у таких детей резкие, голос громкий, эмоциональные реакции неустойчивы и поверхностны. Проявление эмоций выражаются импульсивно и не контролируются детьми. Заторможенные дети наоборот действуют вяло, нерешительно. Они кажутся малоэмоциональными, хотя их переживания бывают часто устойчивыми и глубокими. Иногда эти дети бывают плаксивыми и инертными в эмоциональных реакциях, они практически лишены тонких оттенков эмоций. Их переживания поверхностны и подвержены быстрым изменениям. У некоторых детей наблюдается инертность эмоциональных реакций, часто имеющая эгоцентричный характер. Из-за слабой интеллектуальной регуляции чувств у таких детей с опозданием формируются нравственные чувства: ответственность, совесть, самопожертвование, чувство долга и др. Это происходит из-за волевых нарушений, имеющих у данной категории детей. Так как эти дети не умеют руководить собственными действиями, им трудно преодолевать малейшие препятствия и противостоять различным воздействиям или искушениям. Но иногда у таких детей встречаются неожиданные проявления настойчивости и целеустремленности, связанные со стремлением получить удовлетворение своих потребностей. Например, скрыть свой негативный проступок или получить вкусную еду и т.д.

Также следует отметить, что младшие школьники с задержкой психического развития, в понятной для них ситуации, способны к сочувствию и эмоциональному отклику на обстоятельства, связанные с другими людьми.

В большинстве случаев, такие дети проявляют выраженное положительное отношение к своим родным и близким. Они любят своих родственников и воспитателей. При этом они способны выражать свои эмоции в их адрес: говорить ласковые слова, использовать прикосновения в общении с ними, оказывать им посильную помощь.

Педагог-психолог М.П. Кононова [13] выделила некоторые особенности развития эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрим их.

Во-первых, у школьников с задержкой психического развития имеется задержка эмоционального развития. Незрелость эмоций и чувств у ребенка в первую очередь связаны с особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта. При эмоциональной незрелости дети постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие.

Во-вторых, эмоции и чувства ребенка недостаточно дифференцированы. В его переживаниях почти отсутствуют тонкие оттенки переживаний. Обычно детям свойственны полярные чувства: или только удовольствие, или неудовольствие. Таким образом, можно говорить об ограниченности диапазона переживаний таких детей. Поэтому у младших школьников имеются трудности в понимании мимики и жестов людей, изображений на картинках.

В-третьих, чувства детей с задержкой психического развития часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по всей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ни чем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо

своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей вещью какой им подобрали взамен похожей, разбитой или утерянной. Иногда у младших школьников с ЗПР отмечаются некоторые проявления болезненных чувств, о которых педагогу нужно знать и соответственно этому осуществлять квалифицированный психолого-педагогический подход к больному ребенку.

В-четвертых, эмоциональная незрелость характеризуется тем, что у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций, характерны слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, повышенная внушаемость, отсутствие критики.

В-пятых, у детей с ЗПР наблюдается высокая подвижность эмоциональных состояний (приветливость, доверчивость, оживленность) наряду с их поверхностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, легкую внушаемость в поведении и играх, следует за другими детьми.

В-шестых, младшие школьники с ЗПР легко внушаемы, они некритично воспринимают указания и советы окружающих людей. Наряду с этим могут проявить необычайное упрямство, бессмысленное сопротивление разумным доводам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития характерны: несформированность эмоциональной сферы, повышенная внушаемость, затруднение в дифференциации и воспроизведении эмоций, подвижность эмоциональных проявлений, в связи с отсутствием контроля над настроением, и ограниченный диапазон переживаний.

1.3 Арт-терапия как средство развития эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В коррекционной работе по развитию эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития важно:

- использование обширного спектра методов согласованности действий всех участников образовательной деятельности;
- формирование особых художественно-эстетических типов деятельности и социокультурных обстоятельств для общения в среде взрослых и сверстников;
- система воспитания возвратной связи педагогов с родителями через информационные технологии;
- создание коммуникативных и диалоговых технологий развития социокультурной самоидентификации в детско-взрослом сообществе;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды пособиями, играми, игрушками, поделками для независимого приобщения дошкольников к ценностным средствам жизнедеятельности человека [15, с.84].

Результативность данного взаимодействия имеет возможность обеспечить:

- для детей: получение социального опыта для дальнейшей жизни, формирование эмоционально позитивного климата в классе, увеличение качества и результативности воспитания, развитие и обучение, изучение личностных и психологических особенностей созревания младших школьников в неделимости эмоциональной, умственной и поведенческой сферах их проявления;
- для специалистов и учителей: возможность оценить свой профессиональный потенциал и достижения, неизменно улучшать свое

профессиональное мастерство; формировать доверительные, партнерские взаимоотношения между детьми и их родителями, а так же внутри педагогического коллектива; создавать пространство для объединения педагогических технологий, при этом используя последние разработки ИКТ; реализовывать нахождение новых идей, создавать совместные проекты; проявлять поддержку детям, которым необходимы особые обучающие программы, специальные формы организации их занятий;

– для родителей, которые не равнодушны к тому, что происходит с их детьми, которые хотят понять их проблемы, которые хотят стать инициативными партнерами всей образовательной деятельности;

– получить глубокую информацию о формировании и победах своего ребенка;

– применять те советы, которые дают специалисты при формировании младшего школьника с учетом персональных особенностей развития и его возможностей [25, с.72].

Формирование эмоций, устранения проблем в развитии эмоционально-волевой сферы должны анализироваться и изучаться в качестве наиболее существенных, главных задач в воспитании и развитии младших школьников с задержкой психического развития.

Среди обширного спектра методов коррекционного воздействия стоит отметить метод арт-терапии.

Еще Сократ, Платон, Пифагор говорили об исцеляющей силе искусства, до наших дней дошли изречения этих античных мудрецов о терапевтическом действии искусства на организм человека. Искусство оказывает позитивное влияние не только на физиологический и психологические механизмы жизнедеятельности, но и на деятельность человека в целом. В Иудее, Индии, Древней Греции, Китае предпринимались попытки изучения цвета и применения его в диагностике болезней, а также изменения психологических состояний средствами песнопения и молитв[21,12]. Множество отечественных и зарубежных психологов, социологов, философов проводили свои

исследования по изучению степени влияния искусства на человека. История взаимоотношений человека и искусства насчитывает много веков.

Возможности психологии изобразительного искусства в целом, и арт-терапии, терапии светом и цветом, в частности, изучали такие родоначальники психологии, как З. Фрейд, Р. Арнхейм, Г. Рид, Э. Крамер, Э. Крис, К. Юнг, М. Люшер и др. В своих работах они пытались найти пути психического оздоровления человека методами искусства. Широкое распространение получили взгляды З. Фрейда на природу изобразительного искусства. М. Люшер усовершенствовал использование цвета в психологической диагностике. Теорию, насколько соответствуют цветам определенные психические функции человека, развивали К.Г. Юнг, И. Якоби. Другой исследователь, М. Наумбург, отмечала, что именно в образах проявляются самые актуальные переживания ребенка, самые важные его мысли. [21, 28].

Возможности использования изобразительного искусства как средства саморазвития личности в области педагогики изобразительного искусства широкую известность получили взгляды Т. Кампанеллы, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, которые рассматривали [26,14]. Т. Кампанелле, Я.А. Коменскому принадлежит большая роль в разработке законов воспитательной деятельности, повышении роли искусства в развитии и воспитании. Они изучали процессы самопознания, саморазвития искусством. Насколько важно развитие чувственного опыта познания, природных способностей детей, творческого потенциала, интуиции, мышления, подчеркивали в своих работах Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци. Позже исследование важности чувственного познания для развития младших школьников, формирования эмоционального мира ребенка через искусство, продолжил Р. Штайнер. Он подчеркнул особенную актуальность предметов художественно-эстетического цикла в обучении младших школьников и необходимость их включения в учебно-воспитательный процесс.

Понятие «арт-терапия» образовано от корня art (в переводе с английского языка — искусство), что определяет главную особенность этого

вида терапии — психологическое воздействие через искусство и средствами искусства [37,14]. Таким образом, арт-терапия — это метод психотерапии, основанный на использовании искусства как символической деятельности при одновременной активации креативных процессов. В настоящее время предлагается огромный спектр разнообразных форм, видов и методов арт-терапии в современной психологии, и он продолжает расти, вместе с ростом числа способов художественного самовыражения. Наиболее известными и эффективными принято считать такие виды арт-терапии, как собственно арт-терапия (рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве), музыкальная терапия, библиотерапия, танцевальная терапия, терапия киноискусством. Если говорить об арт-терапии как методе психокоррекционного воздействия, то можно сказать, что он основан на формировании двух основных составляющих психологических способностей человека: на символической функции мышления и воображения, а также нацелен на развитие направленности личности на поиск новых, креативных решений возникающих проблем.

Обратимся к различным определениям категории «арт-терапия»:

1.Динамическая система взаимодействия между участником (ребенком, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и арт-терапевтом (психологом, педагогом) в арт-терапевтическом пространстве;

2.Арт-терапия может рассматриваться в качестве терапевтической процедуры, основанной на базе изобразительного творчества;

3.Здравоохранительная инновационная технология.

Вместе с тем технология арт-терапии отличается творческой вариативностью. Ведь символический язык рисунка точнее, нежели слова, передает содержание внутреннего мира личности, естественен и привлекателен, понятен в любом возрасте людям разных культур.

Пять основных психологических механизмов заложены в основу коррекционного воздействия арт-терапевтического метода: механизм символического реконструирования, «отстранения», эмоциональной

децентрации, катарсиса и, наконец, механизм присвоения социально-нормативных личностных смыслов. Все эти перечисленные механизмы обеспечивают строгую поэтапную последовательность стадий реализации психокоррекционного процесса. Каждая из указанных стадий решает свою специфическую коррекционную задачу.

Механизм символического реконструирования, основан на художественном языке искусства. Он позволяет личности в совершенно особенной символической форме создать заново психотравмирующую конфликтную ситуацию, а затем найти ее решение через переструктурирование возникшей проблемы и реинтеграцию личности на основе самопознания (З. Фрейд, К.Г. Юнг) [32,45]. Особый символический язык искусства позволяет личности преодолеть защитные механизмы и сделать предмет своего исследования, познания и анализа те проблемы, которые в реальной жизни и деятельности оставались неразрешенными.

Следующим механизмом, является механизм «отстранения». Он характеризуется выделением в объекте его малозначимых, редких компонентов благодаря включению в необычный контекст. По мнению В. Шкловского, дополняет механизм отстранения дополняет механизм символического реконструирования, что позволяет проанализировать события и предметы освобожденными от их повседневного функционирования [22,39]. Символизм художественного языка и прием «отстранения» сообщает действительности многомерность и неоднозначность, позволяет увидеть новые стороны реальности, порождает новые ее значения и тем самым создает необходимые условия творческого конструктивного разрешения конфликта.

Механизм эмоциональной децентрации, по Гальперину, заключается в «возможности личности увидеть свою проблему со стороны глазами всех ее участников, выйти за пределы эмоциональной «связанности» и «сужения поля ориентировки» [42,51].

Механизм катарсиса в арт-терапии связан с природой самой эстетической реакции. Он обеспечивает более высокий уровень

эмоционального отреагирования, и, при этом, качественно иной. В своей работе «Психология искусства», Л.С. Выготский открывает психологическую природу механизма катарсиса, который основан на искусстве, как преодоления формой содержания, позволяющего изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [32,40].

Механизм присвоения социально-нормативных личностных смыслов (А.Н. Леонтьев) «в процессе творческого прочтения и прослеживания «судьбы героя» произведения искусства» (П.Я. Гальперин) восстанавливает коммуникативные связи с окружающим миром, что позволяет личности преодолеть чувство одиночества, как следствие, заново обрести взаимопонимание в межличностном общении. Это этап личностного роста и самопознания [22,34].

Попытки систематизированы концептуальных подходов к использованию арт-терапии в образовании как педагогической технологии предприняты Л.Д. Лебедевой. Арт-терапия обладает очевидными преимуществами перед другими, основанными исключительно на вербальной коммуникации, формами психотерапевтической работы.

Арт-терапия способствует тому, что активируются процессы «самости» младшего школьного возраста – это, прежде всего, самопознание, саморазвитие, самотерапия средствами искусства. Ребенок получает возможность осуществлять профилактику и самокоррекцию неблагоприятных психоэмоциональных состояний.

В большинстве случаев, приемы и методы арт-терапии, вызывают у детей яркие, положительные эмоции, они помогают преодолеть апатию и безынициативность, а также сформировать более активную жизненную позицию.

Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, налаживания контактов, снятия эмоционального напряжения.

Показаниями для проведения арт-терапии как рисуночной терапии являются и нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с задержкой психического развития.

Психолого-педагогические условия, которые направляют на формирование эмоциональной сферы у младших школьников с задержкой психического развития, очень остры и существенны.

Чтобы обучить детей с ЗПР правильно формулировать свои эмоции, нужно регулярно тренировать мимические мышцы, данные тренировки укрепляют общую мускулатуру лица ребенка. Для достижения данной цели возможно применять театральные игрушки, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, игровые упражнения, элементы психогимнастики, этюдов, мышечной тренировки мимики и пантомимики, постановку сказок.

Театрализованная деятельность считается результативным средством формирования эмоциональной сферы личности младшего школьника с ЗПР, потому, что носит игровой характер, данная деятельность может увлечь ребенка, удовлетворить его потребность в энергичном действии, она обеспечена возможностями для самоутверждения и самовыражения ребенка, что особенно значительно при работе с детьми с ЗПР [28, с.187].

Существенным средством формирования эмоциональной сферы ребенка с ЗПР, считается игра. Данное средство, помогает ребенку снимать несимпатичные или не разрешенные для личности ребенка эмоционально насыщенные волнения [11, с.43].

По ходу игры у ребенка может выработаться привычка быть сосредоточенным, думать независимо, у младшего школьника воспитывается внимание, вырабатывается стремление к образованию. Увлечшись, дети могут не заметить, что учатся. По ходу игры ребята запоминают, познают новое, проявляют находчивость в особенных обстоятельствах, повышают запас эмоциональных соображений, понятий, формируют фантазию. При этом пассивные дети не могут не включиться в игру и с большой охотой, прилагают старание, чтобы не подвести друзей по игре.

Т.Г. Неретина считает, что большинство игр имеет четыре главные черты [36, с.81]:

- свободная формирующая деятельность, которая строится только по желанию, для удовольствия от проведения самого процесса образовательной деятельности, а не от получения результата (процедурное удовольствие);

- творческий, в значительной мере основан на импровизации, имеет энергичный характер в проведении игровой деятельности («поле творчества»);

- эмоциональная возвышенность деятельности, чувство состязательности, соперничества, конкуренции, (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

- присутствие прямых или косвенных правил, которые могут отразить суть игры, аналитическую и преходящую последовательность ее формирования [5, с. 88].

Соответственно, игра имеет возможность быть описана как сфера реализации личности ребенка, а также, как действительность формирующего процесса.

Возможности игры подлинно колоссальны. Кроме коррекционной функции, игра располагает еще воспитывающим, формирующим, диагностической и лечебно–профилактической возможностью.

Данная форма работы с младшими школьниками дает вероятность педагогу благополучно осуществить целый ряд задач, главной из которых считается социально – эмоциональное воспитание младших школьников [8, с.23].

Необходимо неизменно устремлять внимание на состояние младших школьников, их расположение духа. Особенно утром, когда ребенок является в школу. Для того чтобы настроить ребенка на весь грядущий день, важно понять суть его радости или огорчения, в этом может помочь «дерево настроения», которое может «расти» в группе.

При этом с целью формирования эмоциональной сферы у младших школьников с ЗПР возможно применять элементы музыкотерапии и арттерапии [17, с.96].

Музыка – один из важных инструментов в работе с младшими школьниками с ЗПР. Музыка может помочь в формировании эмоциональной отзывчивости, чувствительности, поможет снять напряжение. В музыкальных играх дети могут проявить себя красочно, непринужденно и не столько в мимике и речи, а также и в движениях. Это крайне важно для детей с ЗПР, потому, что многие дети располагают определенными проблемами с мелкой, и общей моторикой.

В музыкотерапии возможно определить четыре важных направления воспитывающих воздействий:

- экспансивное (эмоциональное) активирование в процессе вербальной психотерапии;
- регуляционное воздействие на психо-вегетативные процессы;
- воспитание навыков межличностного общения;
- увеличение эстетических потребностей.

Таким образом, арттерапия – это специальная форма психотерапии, организованная на изобразительной деятельности. Важнейшая задача арттерапии строится на развитии при выявлении самопознания и самовыражения ребенка. Она должна помочь младшему школьнику с ЗПР понять себя, обучиться жить в дружбе с окружающими его людьми, постигать окружающий мир и приобретать уверенность в своих личных силах.

Эффективные арт-терапевтические формы должны соответствовать следующим требованиям:

- нацеленность на длительный эффект, что подразумевает не только их способность вызывать изменения, но и поддерживать эти изменения продолжительное время – они не должны носить слишком рациональный характер, так как последнее препятствует развитию эмоционального процесса;

- вселять чувство надежды – преодоление трудностей, исцеление от боли, успешное применение терапевтических стратегий;
- предоставлять успешный опыт в процессе преодоления препятствий;
- трансформировать эмоции, используя соответствующие символы;
- пробуждать сильные и глубокие эмоции.

Лишь комплексная образовательная деятельность высококвалифицированных педагогов, которым важна судьба детей с ЗПР, и так же, инициативная помощь семьи может помочь ребенку произвести значительный скачок в развитии.

Выводы по 1 главе

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что свыше половины легких отклонений в умственном развитии у детей квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР). Термин ЗПР с психолого-педагогической точки зрения означает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается, при адекватном условии воспитания и обучения. У ребенка с нарушением интеллекта к году наблюдается запаздывание и качественное своеобразие ведущих новообразований. Чем более выражена степень снижения интеллекта, тем более отставание в сроках становления новообразований этого возраста.

В основном, причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природовом, а также в раннем периодах его жизни.

Мы в своей работе опираемся на классификацию эмоций, разработанную К.Е. Изардом, так как перечисленные в ней эмоции наиболее доступны для восприятия детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Эмоции являются сложным психическим процессом, который состоит из трех основных компонентов:

1. Физиологический – отражает изменения физиологических систем, появляющихся при эмоциях (изменение сердцебиения, частоты дыхания, гормональные сдвиги и перемены в обменных процессах);

2. Психологический – переживание эмоций (удивление, грусть, злость);

3. Поведенческий – мимика и жесты, проявляющиеся у человека в различных эмоциональных состояниях.

Для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта характерны: несформированность эмоциональной сферы, повышенная внушаемость, затруднение в дифференциации и воспроизведении эмоций, подвижность эмоциональных проявлений, в связи с отсутствием контроля над настроением, и ограниченный диапазон переживаний.

Арт-терапия — это метод психотерапии, основанный на использовании искусства как символической деятельности при одновременной активации креативных процессов. В настоящее время предлагается огромный спектр разнообразных форм, видов и методов арт-терапии в современной психологии, и он продолжает расти, вместе с ростом числа способов художественного самовыражения. Наиболее известными и эффективными принято считать такие виды арт-терапии, как собственно арт-терапия (рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве), музыкальная терапия, библиотерапия, танцевальная терапия, терапия киноискусством.

Если говорить об арт-терапии как методе психокоррекционного воздействия, то можно сказать, что он основан на формировании двух основных составляющих психологических способностей человека: на символической функции мышления и воображения, а также нацелен на

развитие направленности личности на поиск новых, креативных решений возникающих проблем.

Обратимся к различным определениям категории «арт-терапия»:

1.Динамическая система взаимодействия между участником (ребенком, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и арт-терапевтом (психологом, педагогом) в арт-терапевтическом пространстве;

2.Арт-терапия может рассматриваться в качестве терапевтической процедуры, основанной на базе изобразительного творчества;

3.Здравоохранительная инновационная технология.

Эффективные арт-терапевтические формы должны соответствовать следующим требованиям:

– нацеленность на длительный эффект, что подразумевает не только их способность вызывать изменения, но и поддерживать эти изменения продолжительное время – они не должны носить слишком рациональный характер, так как последнее препятствует развитию эмоционального процесса;

– вселять чувство надежды – преодоление трудностей, исцеление от боли, успешное применение терапевтических стратегий;

– предоставлять успешный опыт в процессе преодоления препятствий;

– трансформировать эмоции, используя соответствующие символы;

– пробуждать сильные и глубокие эмоции.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

2.1 Изучение уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Характеристика контингента обучающихся, задействованных в экспериментальном исследовании

В экспериментальном исследовании принимали участие обучающиеся 2 «А» класса КГУ «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» в количестве двенадцати человек в возрасте 8 – 9 лет с задержкой психического развития (ЗПР). Обучающиеся поделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

В обобщенном виде характеристика участников экспериментальной группы представлена следующим образом (по этическим нормам и в соответствии с соблюдением принципа конфиденциальности имена обучающихся изменены).

Александр Р.

Александр обучается во 2 классе, с программой не справляется.

Характеристика обучаемости: у обучающегося отмечается распад ранее сформированных учебных навыков. Александр имеет нарушения поведения, которые не позволяют ему обучаться. Внимание удерживает 1 – 2 минуты. Нарушены (недоразвиты) мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация. Александр двигательного расторможен, вспыльчив,

агрессивен. При вспышках агрессии может кидать парты, стулья и другие вещи. В порыве не осуществляет контроль за своим поведением.

Отношение к учебной деятельности – негативное. Не сформирована мотивация к учебной деятельности. Универсальные учебные действия сформированы на низком уровне.

Особенности эмоционально-волевой сферы: у обучающегося отмечаются частые вспышки гнева. С одноклассниками Александр общается агрессивно. В детском коллективе старается занять позицию лидера. Отмечаются признаки девиантного поведения – воровство, нецензурная речь, порча имущества школы.

Особенности семейного воспитания: Александра воспитывает мать. Стиль воспитания – авторитарный. Мать была привлечена к административной ответственности за жестокое обращение с ребенком. Семья стоит на внутришкольном учёте.

Виктор В.

Виктор обучается во 2 классе, с программой справляется.

Характеристика обучаемости: Виктор с интересом выполняет задания на месте и у доски, устные и письменные. Просит дополнительные задания.

Обучающийся всегда готов к урокам. Виктор отказывается от подсказок и помощи учителя, выполняет задания самостоятельно. На замечания учителя реагирует не всегда спокойно – может обидеться, перестать выполнять задания. Осуществляет самопроверку, не всегда видит свои ошибки. Когда видит свои неурядицы – расстраивается, плачет. Обучающийся старается выполнить работу лучше всех и быстрее всех, при этом страдает качество выполняемых работ.

Особенности эмоционально-волевой сферы: у обучающегося часто отмечается плохое настроение. Если учитель акцентирует на этом внимание, обучающийся может перестать общаться как с педагогом, так и с обучающимися. Виктор не воспринимает критику, если в игре остается проигравшим – плачет, может проявлять самоагрессию. Виктор предъявляет к

себе завышенные требования и любую малейшую неудачу воспринимает очень серьёзно, вплоть до отказа от дальнейшего выполнения какого-либо задания.

Особенности семейного воспитания: Виктор воспитывается в полной семье. Родители разносторонне развивают обучающегося, следят за успеваемостью. Ребенку уделяется достаточно внимания, ласки, любви.

Екатерина З.

Катя обучается во 2 классе, испытывает трудности при освоении программы.

Характеристика обучаемости: Катя не испытывает интереса при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. Интерес пропадает при отвлечении внимания на посторонний предмет. Внимание крайне неустойчивое.

Катя на уроках неусидчива, отвлекаема. Нарушает дисциплину – может петь, стучать, пританцовывать на уроке. На замечания учителя реагирует не всегда спокойно – может обидеться, перестать выполнять задания. Не выполняет самопроверку, не видит свои ошибки. Когда видит свои неудачи – расстраивается, закрывает тетрадь, перестает выполнять задания. Нарушает учебную дисциплину преимущественно из-за непонимания учебных норм (может ходить по классу, после выполнения заданий складывать учебники в портфель, напевать песни и др.).

Особенности эмоционально-волевой сферы: обучающаяся инфантильна, отмечается повышенное настроение. Катя не дифференцирует эмоции других людей, может беспричинно смеяться или плакать. В конфликты не вступает, с одноклассниками доброжелательна. Волевые усилия не применяет, любую деятельность прекращает при отсутствии интереса.

Особенности семейного воспитания: обучающуюся воспитывают опекуны, они уделяют достаточно внимания, ласки, любви.

Илья Д.

Илья обучается во 2 классе, с программой справляется.

Характеристика обучаемости: Илья не испытывает желание обучаться, учебная мотивация не сформирована. Ведущая деятельность – игровая. Обучающийся на уроках отвлекается – играет с ручками, пеналом, обувью. Внимание крайне неустойчиво.

Обучающийся справляется с программой, выполняет задания на месте и у доски. Илья осуществляет самопроверку, в случае нахождения ошибок – плачет, может проявлять самоагрессию.

Особенности эмоционально-волевой сферы: у обучающегося отмечается нестабильность эмоционально-волевой сферы. Илья, при отставании от класса в каком-либо виде деятельности, начинает плакать, рвать тетради (альбомы), кидает карандаши, проявляет агрессию. Волевые усилия не проявляет – если что-то не получается – отказывается от деятельности.

Важно отметить, что обучающийся большое количество времени проводит за игрой в компьютер, что может спровоцировать нарушения в эмоционально-волевой сфере.

Особенности семейного воспитания: Илья воспитывается мамой и отчимом, у обучающегося есть младшая сестра. Родители часто балуют ребенка, проявляют вседозволенность.

Михаил М.

Михаил обучается во 2 классе, испытывает трудности в освоении программы.

Характеристика обучаемости: Михаил длительно сосредотачивается на заданиях. Тяжело переключается с одного действия на другое. Испытывает трудности при ориентации в окружающей среде (путает право, лево), на листе бумаги, недостаточно верно соотносит предметы по форме (путает квадрат и прямоугольник), верно соотносит предметы по величине.

Обучающийся испытывает трудности при осуществлении мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация. Темп работы низкий. Счетные операции выполняет недостаточно верно. Временные представления (не знает название месяцев,

частей суток), представления об окружающей действительности сформированы недостаточно. Не может анализировать свою работу, нет критичности и навыка самопроверки.

Особенности эмоционально-волевой сферы: обучающийся безразличен к происходящему, не проявляет эмоциональные реакции. В общении с одноклассниками спокоен, в конфликтах не участвует, придерживается мнения большинства, лидерские качества не проявляет.

Особенности семейного воспитания: обучающегося воспитывает мать. Михаилу уделяется достаточно любви, внимания и ласки.

Светлана Ч.

Светлана обучается во 2 классе, с программой не справляется.

Характеристика обучаемости: Светлана принимает школьные правила, старается соблюдать дисциплину. Не понимает и не принимает свою новую роль – ученица. Ведущая деятельность – игровая. Обучающаяся не испытывает интереса при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. В классе работу выполняет в ускоренном темпе – сильно страдает качество. На уроках руку не тянет, к доске пойти не стремится. Учебной мотивации нет. Требуется все виды помощи со стороны учителя.

Особенности эмоционально-волевой сферы: у обучающейся отмечаются неадекватные реакции на происходящее. Светлана, совершая ошибку – смеется, когда учитель просит ответить на вопрос – замолкает, опускает глаза, может заплакать, может проявлять агрессию в игре с одноклассниками. В детском коллективе старается занять позицию лидера.

Особенности семейного воспитания: Светлана воспитывается в полной семье. Проживает с мамой, папой и старшим братом. Родители часто ругают ребенка за ошибки, плохие отметки.

В обобщенном виде характеристика участников контрольной группы представлена следующим образом (по этическим нормам и в соответствии с соблюдением принципа конфиденциальности имена обучающихся изменены).

Даниил А.

Даниил обучается во 2 классе, с программой справляется.

Характеристика обучаемости: Даниил принимает школьные правила, соблюдает дисциплину. Понимает и принимает свою новую роль – ученик. Ведущая деятельность – игровая. Обучающийся испытывает интерес при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. В классе работу выполняет в ускоренном темпе. На уроках руку тянет, к доске пойти стремится. Сформирована учебная мотивация. Помощь со стороны педагога не требуется.

Особенности эмоционально-волевой сферы: обучающийся отличается безынициативностью, пассивностью в играх и общении с одноклассниками. Настроение всегда подавленное. Весёлое настроение одноклассников и их стремление привлечь Данила к игре – вызывает у него лишь агрессию. Часто обучающемуся нужно свободное время, «чтобы от всех отдохнуть».

Особенности семейного воспитания: У Даниила неполная семья: мама, старший и младший братья бабушка. Мальчик проживает с престарелой бабушкой удаленно от места проживания мамы.

Дмитрий Б.

Дмитрий обучается во 2 классе, с программой справляется.

Характеристика обучаемости: Дмитрий принимает школьные правила, соблюдает дисциплину. Понимает и принимает свою новую роль – ученик. Ведущая деятельность – учебная. Обучающийся испытывает интерес при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. В классе работу выполняет в ускоренном темпе. На уроках руку тянет, к доске пойти стремится. Сформирована учебная мотивация. Помощь со стороны педагога не требуется.

Особенности эмоционально-волевой сферы: обучающийся имеет завышенную самооценку. Дмитрий неадекватно реагирует на оценки ниже «отлично» – плачет, рвёт тетради, собирает вещи и уходит из класса. Одноклассники не терпят превосходства Дмитрия в успеваемости по

предметам, часто обзывают его; Дима реагирует на это агрессией – плюется, топает, кидается игрушками.

Особенности семейного воспитания: Дима воспитывается в полной семье: папа, мама, младший брат. Родители незаслуженно преувеличивают успехи своего сына, настраивают его против одноклассников.

Кирилл К.

Кирилл обучается во 2 классе, с программой справляется.

Характеристика обучаемости: Кирилл не принимает школьные правила, не всегда соблюдает дисциплину. Понимает и принимает свою новую роль – ученик. Ведущая деятельность – игровая. Обучающийся испытывает интерес при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. В классе работу выполняет в умеренном темпе. На уроках руку тянет, к доске пойти стремится. Сформирована учебная мотивация. Требуется контроль со стороны педагога.

Особенности эмоционально-волевой сферы: обучающийся дружелюбен, активен в общении со сверстниками. Кирилл различает эмоции других людей, сам проявляет их. Когда получает плохую отметку – расстраивается, искренне радуется своим успехам и т.д. Агрессию не проявляет.

Особенности семейного воспитания: Кирилл воспитывается мамой. Мальчик часто предоставлен сам себе в связи с частым отсутствием мамы дома (работает в другом городе). За ребенком присматривает бабушка, дядя. Отношения в семье доверительные. Ребенку хватает ласки, внимания, любви.

Степан С.

Степан обучается во 2 классе, с программой не справляется.

Характеристика обучаемости: Степан не принимает школьные правила, не соблюдает дисциплину. Не понимает и не принимает свою новую роль – ученик. Ведущая деятельность – игровая. Обучающийся не испытывает интерес при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. В классе работу выполняет в ускоренном темпе – страдает качество. На уроках

руку не тянет, к доске пойти не стремится. Не сформирована учебная мотивация. Требуется все виды помощи со стороны педагога.

Особенности эмоционально-волевой сферы: обучающийся инфантилен – смеется, танцует, поет на уроках. На замечания реагирует улыбкой, смехом. Не проявляет чувства жалости, страха, злобы и т.д.

Особенности семейного воспитания: Степан проживает с мамой и бабушкой. В семье Степан – любимый и единственный ребенок, которому любые шалости прощают. Обучающегося не ругают и не наказывают, предоставляют свободу во всем.

Эвелина Г.

Эвелина обучается во 2 классе, с программой справляется.

Характеристика обучаемости: Эвелина принимает школьные правила, старается соблюдать дисциплину. Понимает и принимает свою новую роль – ученица. Ведущая деятельность – игровая. Обучающаяся испытывает интерес при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. В классе работу выполняет в умеренном темпе. На уроках руку тянет, к доске пойти стремится. Учебная мотивация есть.

Особенности эмоционально-волевой сферы: Эвелина проявляет эмоции в соответствии с ситуацией, но не может различить их у других людей. Эвелина не проявляет желания общаться с одноклассниками, проявляет к ним безразличие.

Особенности семейного воспитания: Эвелина проживает с мамой, бабушкой и дядей. Часто мама Эвелины пропадает на длительное время и за обучающейся осуществляет присмотр бабушка. Семья Эвелины признана неблагополучной и поставлена на учёт в комиссию по делам несовершеннолетних.

Эдуард М.

Эдуард обучается во 2 классе, с программой не справляется. Обучающийся имеет инвалидность.

Характеристика обучаемости: Эдуард не принимает школьные правила, не соблюдает дисциплину. Не понимает и не принимает свою новую роль – ученик. Ведущая деятельность – игровая. Обучающийся испытывает интерес при выполнении заданий на месте и у доски, устные и письменные. В классе работу выполняет в ускоренном темпе. На уроках руку тянет, к доске пойти стремится. У обучающегося сформирована учебная мотивация. Требуется направляющая помощь со стороны педагога.

Особенности эмоционально-волевой сферы: обучающийся в силу сопутствующих нарушений (эмоционально неустойчивое расстройство личности (психопатия возбудимого круга)) проявляет поведение неадекватное ситуации: демонстративное валяние на полу, порча имущества школы, воровство, песни на уроках. Обучающийся совершает плохие поступки, но потом не помнит о них.

Особенности семейного воспитания: Эдуард воспитывается в приемной многодетной семье: опекуны (мама, папа), 4 брата, 5 сестёр. Обучающемуся не уделяется должное внимание. Эдуард жалуется на то, что родным детям достается всё самое лучшее, а его обделяют (в пище, одежде, школьных принадлежностях).

Таким образом, контрольная группа экспериментального исследования, состоит из обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Характеристика контингента обучающихся, задействованных в экспериментальном исследовании, составлена на основе изучения психолого-педагогической документации (заключений ТППК, наблюдений специалистов школьного ПМПк), психолого-педагогических характеристик обучающихся, собственных наблюдений автора исследования.

Объективное изучение предмета исследования возможно осуществить благодаря констатирующему этапу экспериментального исследования. Изучение уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического

развития – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики, так как на уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся влияют не только условия самой образовательной организации, но и внешняя среда.

В рамках констатирующего этапа экспериментального исследования применялись методы: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент.

Нами составлена программа диагностического исследования уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Выбраны следующие методики для изучения эмоционально-волевой сферы участников экспериментальной и контрольной группы:

1. Методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго.

Данная методика была разработана Н. Я. Семаго в 1993 г. и предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии.

Целью методики является оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

Н. Я. Семаго не предполагал количественного оценивания адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознания, возможности соотнесения с личными переживаниями ребенка. Для количественной оценки результатов разработан «Бланк оценки результатов по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго». Оценивание производится в соответствии с критериями, выделенными учёным. Каждый из критериев оценивается баллами от 0 до 2. После оценивания всех критериев баллы подсчитываются и определяется уровень адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие

эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

Для общей оценки уровня адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка, выделены следующие уровни: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (24 – 17 баллов) – обучающийся верно дифференцирует эмоции, может их изобразить. Для описания эмоциональных состояний пользуется синонимами. Обучающийся может придумать законченный рассказ, подробно описать происходящие события и эмоциональные переживания героя. Производит идентификацию себя с персонажем.

Средний уровень (16 – 9 баллов) – обучающийся недостаточно верно дифференцирует эмоции, не всегда может их изобразить. «Словарь эмоций» развит недостаточно. Составленный рассказ недостаточно эмоционально раскрашен, нет четкого сюжета. Не всегда может идентифицировать себя с персонажем.

Низкий уровень (8 – 0 баллов) – обучающийся не дифференцирует эмоции, не может их изобразить. Рассказ не имеет сюжета, не раскрашен эмоционально. Обучающийся не дифференцирует себя с персонажем.

2. Проективная методика для диагностики школьной тревожности (автор А. М. Прихожан).

Выбор данной методики обусловлен тем, что зачастую, нарушения эмоционально-волевой сферы обучающихся младших классов напрямую зависят от уровня их тревожности, эмоционального благополучия.

Целью методики является определение уровня школьной тревожности. А.М. Прихожан предлагает оценивать общий уровень тревожности по «неблагополучным» ответам испытуемых, характеризующим настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное. Автор

считает, что тревожным можно считать ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10.

Для общей оценки уровня тревожности обучающихся, выделены следующие уровни: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (10 – 7 баллов) – отмечается высокий уровень тревожности.

Средний уровень (6 – 3 балла) – отмечается средний уровень школьной тревожности.

Низкий уровень (2 – 0 баллов) – отмечается низкий уровень школьной тревожности.

Для удобства проведения экспериментального исследования по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан создан бланк обследования.

3. Анкета для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т. И. Шульга.

Цель методики: определение уровня развития волевых качеств обучающихся младших классов через наблюдение. Методика предлагается родителям участников экспериментального исследования и автору исследования (классному руководителю).

Показатели сформированности волевых качеств, по которым отслеживается уровень сформированности воли: дисциплинированность, настойчивость, выдержка, решительность, смелость, самостоятельность, организованность, деловитость, инициативность, целеустремленность, прилежание. Каждый из качеств оценивается баллом от 0 до 2.

Методика предполагает оценку сформированности каждого из выделенных критериев. Для оценки общего уровня сформированности волевых качеств обучающихся создан «Бланк оценки результатов определения уровня развития волевых качеств учащихся Т. И. Шульга».

Оценивание производится в соответствии с критериями, выделенными Т.И. Шульга. Каждый из критериев оценивается баллами от 0 до 2. После

оценивания всех критериев баллы учителя и родителя складываются, и определяется уровень сформированности волевых качеств обучающихся.

Для оценки уровня развития волевых качеств обучающихся, выделены следующие уровни: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (44 – 30 баллов) – отмечается высокий уровень подчинения поведения требованиям, правилам, выдвигаемым взрослым. Обучающийся может довести начатое дело до конца, настаивать на своём правильном решении. Младший школьник умеет ставить цели и добиваться их, способен к самостоятельному принятию важных решений.

Средний уровень (29 – 15 баллов) – обучающийся не в полной мере соблюдает дисциплину и правила поведения, с трудом ставит цели и добивается их. Испытывает трудности при выполнении какой-либо деятельности. Обучающийся не может затормозить действия, чувства, мешающие осуществлению принятого решения, делу.

Низкий уровень (14 – 0 баллов) – Отмечается отсутствие старательности в работе, стремления к деятельности. Обучающийся не умеет беречь свое время, работать по плану, планировать и чётко выполнять намеченные цели, доводить их до конца, точно и аккуратно выполнять все указания взрослого.

Для общей оценки уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, выделены следующие уровни: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (78 – 53 балла) – обучающийся верно дифференцирует эмоции, может их изобразить. Для описания эмоциональных состояний пользуется синонимами. Обучающийся может придумать законченный рассказ, подробно описать происходящие события и эмоциональные переживания. Отмечается низкий уровень тревожности. отмечается высокий уровень подчинения поведения требованиям, правилам, выдвигаемым взрослым. Обучающийся может довести начатое дело до конца, настаивать на

своём правильном решении. Младший школьник умеет ставить цели и добиваться их, способен к самостоятельному принятию важных решений.

Средний уровень (52 – 27 баллов) – обучающийся недостаточно верно дифференцирует эмоции, не всегда может их изобразить. «Словарь эмоций» развит недостаточно. Не всегда может идентифицировать свои эмоции. Отмечается средний уровень школьной тревожности. Обучающийся не в полной мере соблюдает дисциплину и правила поведения, с трудом ставит цели и добивается их. Испытывает трудности при выполнении какой-либо деятельности. Обучающийся не может затормозить действия, чувства, мешающие осуществлению принятого решения, делу.

Низкий уровень (26 – 0 баллов) – обучающийся не дифференцирует эмоции, не может их изобразить. Рассказ по картинке не имеет сюжета, не раскрашен эмоционально (обучающийся не дифференцирует себя с персонажем). Отмечается высокий уровень тревожности. Нет старательности в работе, стремления к деятельности. Обучающийся не умеет беречь свое время, работать по плану, планировать и чётко выполнять намеченные цели, доводить их до конца, точно и аккуратно выполнять все указания взрослого.

Таким образом, программа диагностического исследования составлена с использованием методик, позволяющих в полной мере выявить уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Итак, констатирующий этап экспериментального исследования позволил получить результаты, отражающие уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у участников экспериментальной и контрольной групп. По завершении констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученные результаты были проанализированы с количественной и качественной стороны.

Результаты проведенного исследования с участниками экспериментальной группы по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Сеаго отражены в «Бланке оценки результатов по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Сеаго» представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты определения уровня сформированности представления об эмоциональных состояниях у участников экспериментальной группы (по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Сеаго) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Обследуемый	Уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Александр Р.			+
2. Виктор В.		+	
3. Екатерина З.			+
4. Илья Д.		+	
5. Михаил М.			+
6. Светлана Ч.			+

Количественный анализ данных таблицы 1 позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях не выявлен у участников экспериментальной группы;

- средний уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 2 участников экспериментальной группы (Виктор В., Илья Д.), поскольку обучающиеся недостаточно верно дифференцируют эмоции, не всегда могут их изобразить. «Словарь эмоций» развит недостаточно. Составленные рассказы по картинкам недостаточно эмоциональны, не было четкого сюжета;

- низкий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 4 участников экспериментальной группы (Александр Р.,

Екатерина З., Михаил М., Светлана Ч.), поскольку обучающиеся не дифференцируют эмоции, не могут их изобразить.

Составленные по картинкам рассказы не имеют сюжета, не окрашены эмоционально. Обучающиеся не идентифицируют себя с персонажами своих рассказов.

Результаты проведенного исследования с участниками контрольной группы по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго отражены в «Бланке оценки результатов по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго» представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты определения уровня сформированности представления об эмоциональных состояниях у участников контрольной группы (по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Обследуемый	Уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Даниил А.		+	
2. Дмитрий Б.		+	
3. Кирилл К.			+
4. Степан С.			+
5. Эвелина Г.			+
6. Эдуард М.		+	

Количественный анализ данных таблицы 2 позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях не выявлен у участников контрольной группы;

- средний уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 3 участников контрольной группы (Даниил А., Дмитрий Б., Эдуард М.), поскольку обучающиеся недостаточно верно дифференцируют эмоции, не всегда могут их изобразить. «Словарь эмоций» развит

недостаточно. Составленные рассказы по картинкам недостаточно эмоциональны, нет четкого сюжета;

- низкий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 3 участников контрольной группы (Кирилл К., Степан С., Эвелина Г.), поскольку обучающиеся не дифференцируют эмоции, не могут их изобразить. Составленные по картинкам рассказы не имеют сюжета, не окрашены эмоционально. Обучающиеся не идентифицируют себя с персонажами своих рассказов.

Результаты проведенного исследования с участниками экспериментальной группы по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан отражены в «Бланке обследования по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан» и представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты определения уровня школьной тревожности у участников экспериментальной группы (по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Обследуемый	Уровень школьной тревожности		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Александр Р.		+	
2. Виктор В.	+		
3. Екатерина З.	+		
4. Илья Д.	+		
5. Михаил М.	+		
6. Светлана Ч.	+		

Количественный анализ данных таблицы 3 позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень школьной тревожности выявлен у 5 участников экспериментальной группы (Виктор В., Екатерина З., Илья Д., Михаил М., Светлана Ч.);

- средний уровень школьной тревожности выявлен у одного из участников экспериментальной группы (Александр Р.);

- низкий уровень школьной тревожности выявлен не выявлен ни у одного из участников экспериментальной группы.

Результаты проведенного исследования с участниками контрольной группы по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан отражены в «Бланке обследования по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан» представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты определения уровня школьной тревожности у участников контрольной группы (по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Обследуемый	Уровень школьной тревожности		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Даниил А.		+	
2. Дмитрий Б.	+		
3. Кирилл К.	+		
4. Степан С.	+		
5. Эвелина Г.		+	
6. Эдуард М.	+		

Количественный анализ данных таблицы 4 позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень школьной тревожности выявлен у 4 участников контрольной группы (Дмитрий Б., Кирилл К., Степан С., Эдуард М.);

- средний уровень школьной тревожности выявлен у двух участников контрольной группы (Даниил А., Эвелина Г.);

- низкий уровень школьной тревожности не выявлен ни у одного из участников контрольной группы.

Результаты проведенного исследования с участниками экспериментальной группы по методике для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т. И. Шульга отражены в «Бланке оценки результатов по анкете для определения уровня сформированности волевых качеств учащихся (автор Т. И. Шульга)» представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Результаты определения уровня развития волевых качеств у участников экспериментальной группы (по методике для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т.И. Шульга) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Обследуемый	Уровень развития волевых качеств		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Александр Р.			+
2. Виктор В.		+	
3. Екатерина З.			+
4. Илья Д			+
5. Михаил М.			+
6. Светлана Ч.			+

Количественный анализ данных таблицы 5 позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень развития волевых качеств не выявлен ни у кого из участников экспериментальной группы;

- средний уровень развития волевых качеств выявлен у 1 из участников экспериментальной группы (Виктор В.). Обучающийся не в полной мере соблюдает дисциплину и правила поведения, с трудом ставит цели и добивается их. Испытывает трудности при выполнении какой-либо

деятельности. Обучающийся не может затормозить действия, чувства, мешающие осуществлению принятого решения, делу;

- низкий уровень развития волевых качеств выявлен у 5 участников экспериментальной группы (Александр Р., Екатерина З., Илья Д., Михаил М., Светлана Ч.). Обучающиеся не умеют беречь свое время, работать по плану, планировать и чётко выполнять намеченные цели, доводить их до конца, точно и аккуратно выполнять все указания взрослого. Отмечается отсутствие старательности в работе, стремления к деятельности.

Результаты проведенного исследования с участниками контрольной группы по методике для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т.И. Шульга «Бланке оценки результатов по анкете для определения уровня сформированности волевых качеств учащихся (автор Т. И. Шульга)» представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Результаты определения уровня развития волевых качеств у участников контрольной группы (по методике для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т. И. Шульга) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Обследуемый	Уровень развития волевых качеств		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Даниил А.		+	
2. Дмитрий Б.			+
3. Кирилл К.			+
4. Степан С.			+
5. Эвелина Г.			+
6. Эдуард М.		+	

Количественный анализ данных таблицы 6 позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень развития волевых качеств не выявлен ни у кого из участников контрольной группы;

- средний уровень развития волевых качеств выявлен у 2 участников контрольной группы (Даниил Б., Эдуард М.). Обучающиеся не в полной мере соблюдают дисциплину и правила поведения, с трудом ставят цели и добиваются их. Испытывают трудности при выполнении какой-либо деятельности. Обучающиеся не могут затормозить действия, чувства, мешающие осуществлению принятого решения, делу;

- низкий уровень развития волевых качеств выявлен у 4 участников экспериментальной группы (Дмитрий Б., Кирилл К., Степан С., Эвелина Г.). Обучающиеся не умеют беречь свое время, работать по плану, планировать и чётко выполнять намеченные цели, доводить их до конца, точно и аккуратно выполнять все указания взрослого. Отмечается отсутствие старательности в работе, стремления к деятельности.

На основании анализа результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы участников экспериментальной группы, составлены обобщенные результаты эксперимента, представленные на рисунке 1.

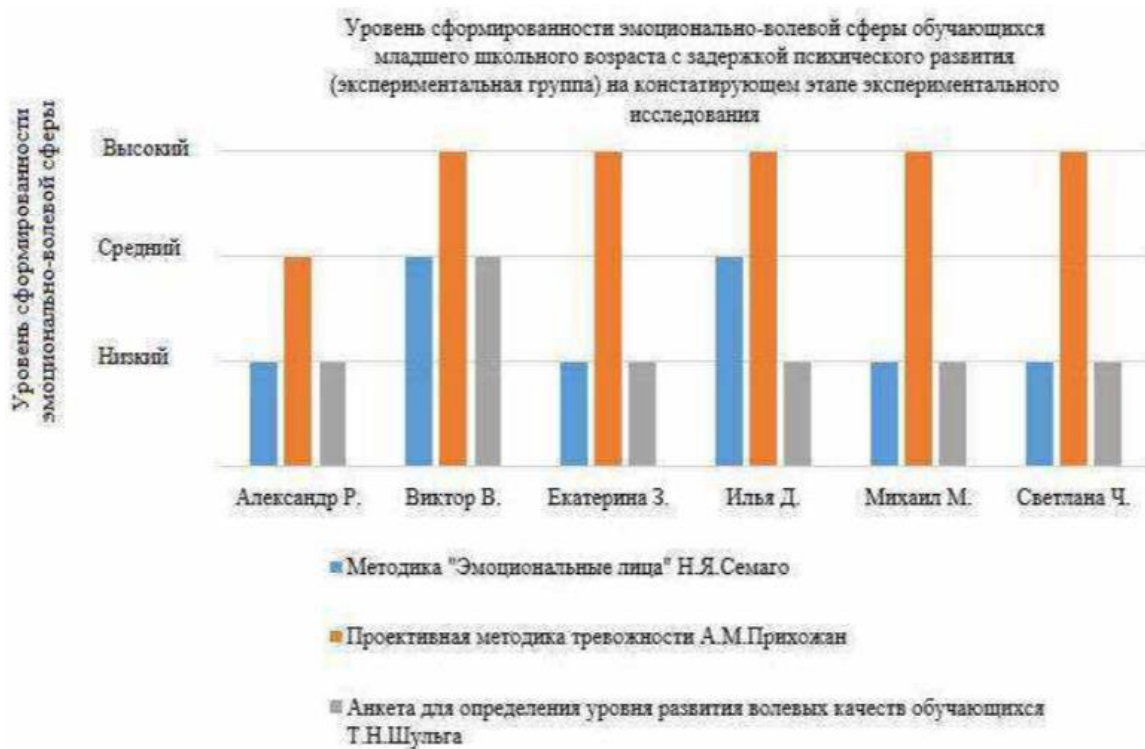


Рисунок 1 - Уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (экспериментальная группа) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Таким образом, по результатам констатирующего этапа экспериментального исследования было выявлено, что в экспериментальной группе, состоящей из 6 обучающихся 2 класса:

- высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы не продемонстрировал никто из участников экспериментальной группы, так как ни у одного обучающегося полностью не сформированы представления об эмоциональных состояниях, низкий уровень тревожности у участников экспериментальной группы не выявлен, ни у одного из участников эксперимента волевые качества не соответствуют возрастной норме;

- средний уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировал 1 участник экспериментальной группы, у данного обучающегося проявляется частичная сформированность представлений об

эмоциональных состояниях, отмечается высокий уровень эмоциональной тревожности, волевые качества развиты недостаточно;

- низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировали 5 участников экспериментальной группы, у обучающихся не сформированы представления об эмоциональных состояниях, отмечается средний и высокий уровень школьной тревожности, волевые качества не сформированы.

На основании анализа результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы участников контрольной группы, составлены обобщенные результаты эксперимента, представленные на Рисунке 2.

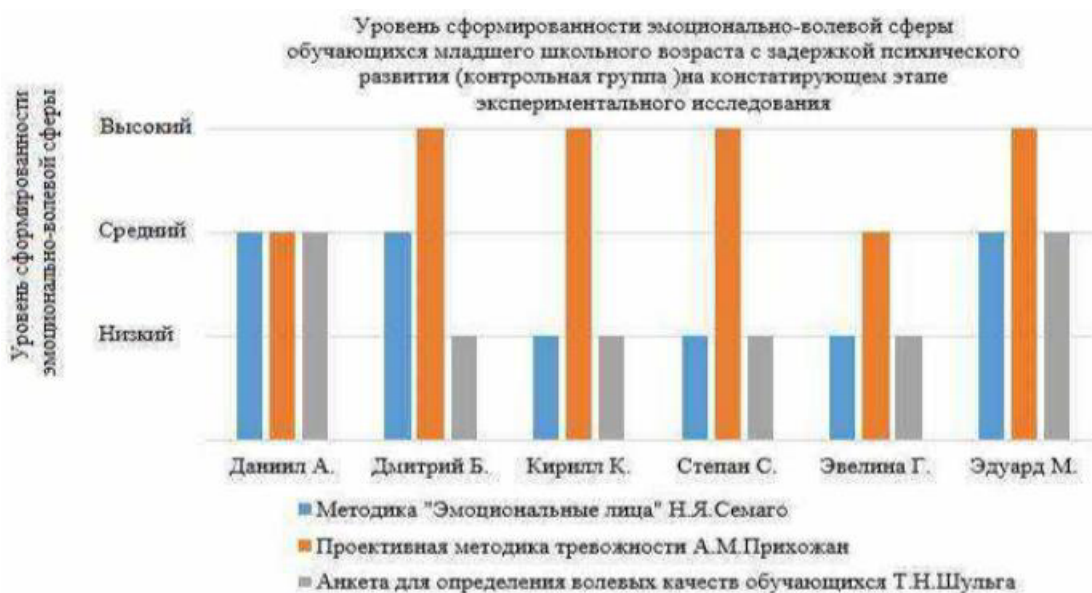


Рисунок 2 - Уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (контрольная группа) на констатирующем этапе экспериментального исследования

Таким образом, по результатам констатирующего этапа экспериментального исследования было выявлено, что в контрольной группе, состоящей из 6 обучающихся 2 класса:

- высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы не продемонстрировал никто из участников экспериментальной группы, так как ни у одного обучающегося полностью не сформированы представления об эмоциональных состояниях, низкий уровень тревожности у участников экспериментальной группы не выявлен, ни у кого волевые качества не соответствуют возрастной норме;

- средний уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировали 2 участника экспериментальной группы, у данных обучающихся проявляется частичная сформированность представлений об эмоциональных состояниях, у участников эксперимента средний уровень эмоциональной тревожности, волевые качества развиты недостаточно;

- низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировали 4 участника экспериментальной группы, у обучающихся не сформированы представления об эмоциональных состояниях, отмечается средний и высокий уровень школьной тревожности, волевые качества не сформированы.

Данные результаты убедительно показывают, что участники экспериментальной и контрольной групп нуждаются в проведении специальной коррекционно-развивающей работы по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы. С целью определения качества составленной нами программы коррекционной работы и её результативности, проводилась работа по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы, но только с обучающимися, входящими в состав экспериментальной группы. Для определения методической продуктивности нашей работы предполагалось сравнить полученные результаты экспериментальной группы с результатами контрольной группы.

2.2 Программа коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии

На основании результатов констатирующего этапа экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что для повышения уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо систематически и целенаправленно осуществлять коррекционную работу по развитию эмоционально-волевой сферы.

Основной задачей формирующего этапа экспериментального исследования является составление программы коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии и её внедрение.

Для осуществления коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития составлена программа коррекционного курса с применением арт-терапии для 2 класса «Краски жизни».

Программа коррекционного курса с применением арт-терапии «Краски жизни»

Пояснительная записка

Целью программы является – создание условий для развития эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи программы:

1. Коррекционно-образовательные:
 - формирование знаний о видах эмоций (радость, страх, сердитость, приветливость, удивление, обида, задумчивость) и их проявлениях;
 - обучение приёмам расслабления, снятия напряжения, тревожности;

- формирование умения устанавливать связи между событиями и эмоциями.

2. Коррекционно-развивающие:

- развитие умения опознавать свои эмоциональные состояния;
- развитие умения опознавать эмоциональные состояния других людей;
- развитие умения контролировать свои эмоциональные состояния;
- развитие волевых качеств через выполнение практических заданий

программы.

3. Коррекционно-воспитательные:

- развитие умения адекватного реагирования на эмоциональные реакции других людей;
- развитие навыка работы в группе.

В основу программы положены специальные педагогические *принципы*:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.
2. Принцип единства диагностики и коррекции.
3. Деятельностный принцип.
4. Учет индивидуальных особенностей личности.
5. Принцип динамичности.
6. Принцип продуктивной обработки информации.
7. Принцип учета эмоциональной окрашенности материала.

Организационные особенности реализации программы:

Формы работы:

- групповые занятия (4 – 6 человек) – работа с группой обучающихся, объединенных общими коррекционно-образовательными потребностями, выявленными в ходе диагностического обследования. Продолжительность групповых занятий составляет 30 минут;

- подгрупповые занятия (2 – 3 человека) – форма работы с обучающимися, имеющими общую структуру дефекта. Продолжительность подгрупповых занятий 25 минут;

- индивидуальные занятия – форма работы с обучающимися, которые имеют выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы.
Продолжительность занятий 20 минут;

Методы:

- словесные – составление рассказов на заданную тему, чтение (прослушивание) литературных произведений и их анализ, беседы, дискуссии;
- наглядные – анализ рисунков, сюжетных картин, просмотр и анализ мультфильмов;
- практические – рисование, театрализация, сочинение рассказов, танцы под музыку, коллажирование и пр.;
- игровые – «Отгадай эмоцию» и др.;

Технологии:

- здоровьесберегающие;
- арт-технологии;
- проектная деятельность;
- информационно-коммуникативные.

Междисциплинарные и внутрипредметные связи:

Междисциплинарные связи: занятия программы коррекционного курса с применением арт-терапии «Краски жизни» тесно связаны с литературным чтением (умение читать, пересказывать, анализировать литературное произведение, выделять главные роли, особенности поведения персонажей, их эмоции, драматизация), русским языком (умение составлять рассказ на заданную тему, выражать свою мысль устно и письменно), изобразительным искусством (рисование, выбор выразительных средств для выражения эмоции на бумаге), физической культурой (развитие мелкой моторики, координации движений, танцевание), музыкой (анализ темпа, ритма, сопоставление мелодии с эмоцией).

Внутрипредметные связи: пропедевтика и усложнение материала на основе изученного.

Планируемые результаты освоения программы коррекционного курса:

1. Метапредметные:

Познавательные:

- актуализировать знания об эмоциях;
- узнать новую информацию об эмоциях;
- использовать знания по теме в новых условиях;
- осуществлять операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы;
- анализировать причины появления страха;
- формулировать причины появления эмоции;

Междисциплинарные связи: занятия программы коррекционного курса с применением арт-терапии «Краски жизни» тесно связаны с литературным чтением (умение читать, пересказывать, анализировать литературное произведение, выделять главные роли, особенности поведения персонажей, их эмоции, драматизация), русским языком (умение составлять рассказ на заданную тему, выражать свою мысль устно и письменно), изобразительным искусством (рисование, выбор выразительных средств для выражения эмоции на бумаге), физической культурой (развитие мелкой моторики, координации движений, танцевание), музыкой (анализ темпа, ритма, сопоставление мелодии с эмоцией).

Внутрипредметные связи: пропедевтика и усложнение материала на основе изученного.

Планируемые результаты освоения программы коррекционного курса:

1. Метапредметные:

Познавательные:

- актуализировать знания об эмоциях;
- узнать новую информацию об эмоциях;
- использовать знания по теме в новых условиях;
- осуществлять операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы;
- анализировать причины появления страха;

- формулировать причины появления эмоции;
- анализировать информацию, выделять проблему и способ решения.

Регулятивные:

- доводить начатое дело до конца;
- выполнять действия самостоятельно;
- сравнивать эмоцию с музыкальным произведением, рисунком;
- уметь ставить цель работы на занятии и достигать её;
- проявлять волевую саморегуляцию как способность к волевому усилию.

Коммуникативные:

- доносить свою позицию до других: оформлять мысль в рисунках, доступных для изготовления изделий;
- аргументировать свою позицию;
- выслушивать чужую точку зрения, высказывать свою;
- планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками
- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- проявлять эмпатию к одноклассникам;
- уметь просить прощения и прощать;
- уметь ставить цель работы на занятии и достигать её;
- проявлять волевую саморегуляцию как способность к волевому усилию.

2. Личностные:

- делать выводы о значении эмоций;
- осознать роль эмоции в жизни человека;
- осознавать необходимость контроля своих эмоций;
- определять и объяснять свои чувства и ощущения, возникающие при конфликте с людьми;
- определять и объяснять свои чувства и ощущения, возникающие при общении с людьми;

- определять и объяснять свои чувства и ощущения, возникающие при удивлении;

- определять и объяснять свои чувства и ощущения, возникающие при обиде на кого-то.

Содержание коррекционно-развивающего курса

Программа рассчитана на 68 занятий по 2 часа в неделю. Программа разделена на 4 модуля (Таблица 7).

Таблица 7 - Тематический план коррекционно-развивающего курса с применением арт-терапии

Модуль «Палитра эмоций» (30 ч)	
2 ч.	Что такое эмоции?
4 ч.	Радость
4 ч.	Страх
4 ч.	Сердитость
4 ч.	Приветливость
4 ч.	Удивление
4 ч.	Обида
4 ч.	Задумчивость
Модуль «Краски моей жизни» (12 часов)	
2 ч.	Мои внутренний мир
2 ч.	Любимый сказочный герой
2 ч.	Я боюсь
2 ч.	Я переживаю
2 ч.	Я злюсь
2 ч.	Я управляю своими эмоциями
Модуль «Я и другие» (14 часов)	
2 ч.	Я и друзья
2 ч.	Я и семья
2 ч.	Я в школе
2 ч.	Я на улице
2 ч.	Я и взрослые
2 ч.	Мы похожи

2 ч.	Мы разные
Модуль «Я знаю! Я умею! Я могу!» (12 часов)	
2 ч.	Я умею общаться
2 ч.	Я умею слушать других
2 ч.	Я умею преодолевать трудности
2 ч.	Я могу быть доброжелательным
2 ч.	Я умею решать конфликты
2 ч.	Давайте жить дружно!

Игры, этюды и упражнения для развития эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста

1. Игры:

«Пиктограмма»

Используются карточки с изображениями эмоций, разрезанные на несколько частей. Обучающимся предлагается сложить определенную эмоцию. Педагог может предложить сложить необычные эмоции: «Испуг от количества пятерок за неделю» и др.

«Я радуюсь, когда...»

Педагог называет одного из участников, бросает ему мячик и говорит: «Петя, скажи нам, пожалуйста, когда ты радуешься?» Петя ловит мячик и говорит: «Я радуюсь, когда ...» Затем Петя бросает мячик следующему участнику и, назвав его по имени, в свою очередь просит: «Петя, скажи, пожалуйста, когда ты радуешься?»

«Ласковые ладошки»

Дети стоят по кругу друг за другом. Гладят ладошками впереди стоящего ребенка по голове, спине, рукам, слегка касаясь. Необходимо отгадать, кто тебя погладил.

«Удивительные истории»

Игра похожа на игру «Правда/ложь», но в ней используются истории. Обучающимся нужно назвать, что в историях правда, а что выдумка.

«Что в мешочке?»

Обучающейся предлагается с закрытыми глазами нащупать предмет в мешочке и описать его, а другие должны отгадать.

«Что было бы, если...»

Игра направлена на развитие воображения. Обучающимся предлагается предложить вариант исхода какого-либо события.

«Клубочек»

Обучающиеся садятся в круг, ведущий, держа в руках клубочек, обматывает конец нитки вокруг пальца, задает вопрос, сидящему рядом участнику игры (что ты любишь? и т. д.) и передает ему клубок. Ребенок берет клубочек, обматывает нитку вокруг пальца, отвечает на вопрос, а затем задает свой вопрос следующему игроку, и передает клубок ему. Таким образом, в конце игры клубочек возвращается к ведущему, и все видят нити, связывающие участников игры в одно целое.

«Брыкание»

Игра направлена на снижение агрессивных проявлений и ослабление негативных эмоций. Участники разбиваются на пары. Один лежит на полу, другой стоит напротив. По команде стоящий ребенок наваливается руками на согнутые в коленях ноги лежащего. Лежащий ребенок сопротивляется «нападению». Затем пары меняются местами.

«Обзывалки»

Обучающимся предлагается обзывать друг друга, но добрыми и ласковыми словами.

«Лото настроений»

Используется лото, на котором изображены эмоции. Обучающиеся, складывая лото, называют каждую эмоцию.

«Лишнее слово»

Педагог называет слова, на тему. Обучающиеся должны услышать лишнее слово и хлопнуть.

«Перевоплощение»

Обучающимся предлагается перевоплотиться в персонажа сказки, мультфильма, одноклассника. Другие ребята отгадывают, кого показывает их одноклассник.

«Знакомства»

Педагог задает по одному вопросу каждому ученику: какой твой любимый цвет? Какой любимый фрукт? И др. Другие обучающиеся запоминают ответ, затем повторяют ответы всего класса.

«Испорченный телефон»

Педагог говорит на ушко слово или фразу, обучающиеся передают её по порядку, шепча на ушко. Последний обучающийся называет загаданное слово/фразу.

«Крокодил. Эмоции»

Обучающиеся читают эмоции, написанные на карточке, без слов изображают их; класс отгадывает.

2. Этюды:

«Баба Яга»

Баба – Яга поймала Аленушку, велела ей затопить печку, чтобы потом съесть девочку, а сама уснула. Проснулась, а Аленушки нет – сбежала. Рассердилась Баба – Яга, что без ужина осталась. Бегает по избе, ногами топает, кулаками размахивает.

«Золушка»

Этюд на выражение печали. Золушка возвращается с бала. Она печальна. Девушка никогда не увидит принца. И она потеряла свою красивую туфельку.

«Сон котенка»

Дети ложатся по кругу на спину, руки и ноги свободно вытянуты, слегка разведены, глаза закрыты. Включается тихая, спокойная музыка, на фоне которой ведущий медленно произносит: «Маленький котенок очень устал, набегался, наигрался и прилег отдохнуть, свернувшись в клубочек. Ему снится волшебный сон: голубое небо – яркое солнце – прозрачная вода – серебристые рыбки – родные лица – друзья – знакомые животные – мама говорит ласковые

слова – свершается чудо. Чудесный сон, но пора просыпаться. Котенок открывает глаза, потягивается, улыбается». Ведущий расспрашивает детей о их снах, что они видели, слышали, чувствовали, свершилось ли чудо?

«Невежливый ребенок»

Этюд направлен на анализ своего поведения. Невежливый ребенок топает, кричит, плачет, падает, ползает по полу, прячется. В это время взрослый человек вежливо с ним общается. После этюда выполняется анализ поведения взрослого и ребенка.

3. Упражнения:

«Прости меня»

Используется для формирования умения анализировать своё поведение по отношению к определенному человеку, умения просить прощения за что-либо.

«Что в углу?»

Педагог заранее прячет что-то в углу, накрывая пледом. При этом важно придать определенную форму, например, форму паука. Обучающимся задается вопрос «Что в углу?». Обучающиеся делают предположения, затем все вместе идут снимать покрывало, а там оказывается, например, мягкая игрушка зайчика.

«Угости свой страх»

Обучающимся предлагается назвать своё самое любимое блюдо, нарисовать его. Затем дети называют свой самый большой страх, рисуют его. Затем нужно угостить свой страх – нарисовав блюдо и страх рядом. Рисунок сопровождается комментированием сюжета.

«Я обижаюсь, если»

Обучающимся предлагается рассказать, что их обижает.

«Обиженный кустик»

Педагог говорит детям, что они обычно плачут, когда их обижают. Помогает детям подумать, а отчего может плакать природа и кто ее обижает?

Один из детей играет роль обиженного кустика, которому сломали веточку. Он садится в центр круга и грустит. Дети по очереди жалеют и утешают его.

«Кулачок»

Организуется беседа: «С чем у вас ассоциируется кулак?». Обучающиеся предлагают варианты ответов. Педагог предлагает выполнить добрые жесты, используя кулак – поприветствовать друг друга, погладить по спине, обнять. Завершает педагог фразой: «Кулаку обидно, что он умеет только драться. Он устал и больше не хочет этого делать»

«Музыка и эмоции»

Обучающимся предлагается прослушать музыку и сказать, какие чувства она вызвала.

«Чем я похож на соседа»

Обучающиеся сидят в кругу. Каждому предлагается найти общие черты внешности и характера в соседе.

«Пять качеств»

Предлагается назвать 5 хороших качеств собеседника.

«Приветствие»

Обучающиеся здороваются друг с другом руками, ногами, спиной, ушками, головой и т.д.

«Выучи стихотворение»

Обучающимся предлагается выучить небольшое стихотворение, проходя полосу препятствий.

«Не сорвись в пропасть»

Обучающиеся встают на лавочку, один из обучающихся, поворачиваясь к ним лицом, должен пройти по мосту. При этом класс его поддерживает и передает от себя соседу. Важно дойти до конца и не сорваться.

«Болото»

Заранее на полу раскладываются или рисуются «кочки». Обучающимся нужно держась за руки, молча, перейти через кочки. Если команда расцепилась или произнесла слово, прохождение кочек начинается заново.

Продукты деятельности участников экспериментальной группы, посещавших занятия коррекционного курса «Краски жизни» представлены в Приложении исследовательской работы.

Данная программа коррекционного курса с применением арт-терапии «Краски жизни» особенно ценна для педагогов общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, так как она способствует формированию у обучающихся знаний об эмоциях, представлений об эмоциональных состояниях и о способах выхода из них. На занятиях данного коррекционного курса обучающиеся учатся проявлять волевые усилия, контролировать свои эмоции в разных жизненных ситуациях, взаимодействовать с одноклассниками, родителями, учителями и др.

2.3 Оценка эффективности реализации программы коррекционного курса по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с применением арт-терапии

Основная цель контрольного этапа экспериментального исследования заключалась в определении уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (экспериментальная группа) после внедрения в образовательный процесс программы коррекционного курса с применением арт-терапии «Краски жизни», а также в определении уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (контрольная группа) не посещавших занятия коррекционного курса. Подобная организация контрольного эксперимента наглядно покажет результативность составленной и внедренной программы по повышению уровня сформированности

эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В контрольном этапе экспериментального исследования принимала участие экспериментальная и контрольная группа. В рамках контрольного этапа исследования применялись методики (подробно описаны в параграфе 2.3): «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, Проективная методика для диагностики школьной тревожности (автор А. М. Прихожан), Анкета для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т. И. Шульга.

Количественный анализ данных по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго на контрольном этапе экспериментального исследования позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях не выявлен ни у одного из участников экспериментальной группы;

- средний уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 5 участников экспериментальной группы (Екатерина З., Виктор В., Илья Д., Михаил М., Светлана Ч.), поскольку обучающиеся недостаточно верно дифференцируют эмоции, не всегда могут их изобразить. «Словарь эмоций» развит недостаточно. Составленные рассказы по картинкам недостаточно эмоционально раскрашены, нет четкого сюжета;

- низкий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 1 участника экспериментальной группы (Александр Р.), поскольку обучающийся не дифференцирует эмоции, не может их изобразить. Составленные по картинкам рассказы не имеют сюжета, не окрашены эмоционально. Обучающийся не дифференцирует себя с персонажами своих рассказов.

По результатам проведенного исследования с участниками контрольной группы по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго на контрольном этапе экспериментального исследования мы получили следующие выводы.

Количественный анализ данных позволил осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях не выявлен у участников контрольной группы;

- средний уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 2 участников контрольной группы (Даниил А., Эдуард М.), поскольку обучающиеся недостаточно верно дифференцируют эмоции, не всегда могут их изобразить. «Словарь эмоций» развит недостаточно. Составленные рассказы по картинкам недостаточно эмоционально раскрашены, нет четкого сюжета;

- низкий уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях выявлен у 4 участников контрольной группы (Дмитрий Б., Кирилл К., Степан С., Эвелина Г.), поскольку обучающиеся не дифференцируют эмоции, не могут их изобразить. Составленные по картинкам рассказы не имеют сюжета, не окрашены эмоционально. Обучающиеся не дифференцируют себя с персонажами своих рассказов.

Сравнение результатов участников экспериментальной группы по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования представлено в таблице 8.

Таблица 8 - Сравнительные результаты определения уровня сформированности представления об эмоциональных состояниях у участников экспериментальной группы (по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго)

Обследуемый	Уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях			
	Констатирующий этап экспериментального исследования		Контрольный этап экспериментального исследования	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1. Александр Р.	1	Низкий	1	Низкий
2. Виктор В.	2	Средний	2	Средний
3. Екатерина З.	1	Низкий	2	Средний
4. Илья Д.	1	Низкий	2	Средний
5. Михаил М.	1	Низкий	2	Средний
6. Светлана Ч.	1	Низкий	2	Средний

Таким образом, выявилась положительная динамика: с низкого уровня перешли на средний уровень – Екатерина З., Илья Д., Михаил М., Светлана Ч., у остальных обучающихся уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях не изменился. Сравнение результатов участников контрольной группы по методике

«Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования представлено в таблице 9.

Таблица 9 - Сравнительные результаты определения уровня сформированности представления об эмоциональных состояниях у участников контрольной группы (по методике «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго)

Обследуемый	Уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях			
	Констатирующий этап экспериментального исследования		Контрольный этап экспериментального исследования	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1. Даниил А.	2	Средний	2	Средний
2. Дмитрий Б.	2	Средний	1	Низкий
3. Кирилл К.	1	Низкий	1	Низкий
4. Степан С.	1	Низкий	1	Низкий
5. Эвелина Г.	1	Низкий	1	Низкий
6. Эдуард М.	2	Средний	2	Средний

Таким образом, выявилась отрицательная динамика: со среднего уровня перешёл на низкий уровень Дмитрий Б., у остальных обучающихся уровень сформированности представления об эмоциональных состояниях не изменился.

Результаты проведенного исследования с участниками экспериментальной группы по проективной методике для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан на контрольном этапе экспериментального исследования показали, что:

- высокий уровень школьной тревожности выявлен у 2 участников экспериментальной группы (Екатерина З., Михаил М.);

- средний уровень школьной тревожности выявлен у 4 участников экспериментальной группы (Александр Р., Виктор В., Екатерина З., Илья Д., Михаил М., Светлана Ч.);

- низкий уровень школьной тревожности не выявлен ни у одного из участников экспериментальной группы.

Результаты проведенного исследования с участниками контрольной группы по проективной методике для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан на контрольном этапе экспериментального исследования показали, что:

- высокий уровень школьной тревожности выявлен у 4 участников контрольной группы (Дмитрий Б., Кирилл К., Степан С., Эдуард М.);

- средний уровень школьной тревожности выявлен у 2 участников контрольной группы (Даниил А., Эвелина Г.);

- низкий уровень школьной тревожности не выявлен ни у одного из участников экспериментальной группы.

Сравнение результатов участников экспериментальной группы по проективной методике диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования представлено в таблице 10.

Таблица 10 - Сравнительные результаты определения уровня школьной тревожности у участников экспериментальной группы (по проективной методике А. М. Прихожан)

Обследуемый	Уровень школьной тревожности			
	Констатирующий этап экспериментального исследования		Контрольный этап экспериментального исследования	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1. Александр Р.	2	Средний	2	Средний
2. Виктор В.	1	Высокий	2	Средний
3. Екатерина З.	1	Высокий	1	Высокий
4. Илья Д.	1	Высокий	2	Средний
5. Михаил М.	1	Высокий	1	Высокий
6. Светлана Ч.	1	Высокий	2	Средний

Таким образом, выявилась положительная динамика: с высокого уровня школьной тревожности перешли на средний уровень – Виктор В., Илья Д., Светлана Ч., у остальных обучающихся уровень школьной тревожности не изменился.

Сравнение результатов участников контрольной группы по проективной методике диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования представлено в таблице 11.

Таблица 11 - Сравнительные результаты определения уровня школьной тревожности у участников контрольной группы (по проективной методике А. М. Прихожан)

Обследуемый	Уровень школьной тревожности			
	Констатирующий этап экспериментального исследования		Контрольный этап экспериментального исследования	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1. Даниил А.	1	Средний	1	Средний
2. Дмитрий Б.	2	Высокий	2	Высокий
3. Кирилл К.	2	Высокий	2	Высокий
4. Степан С.	2	Высокий	2	Высокий
5. Эвелина Г.	1	Средний	1	Средний
6. Эдуард М.	2	Высокий	2	Высокий

Таким образом, отмечается отсутствие динамики: ни у одного из участников контрольной группы уровень школьной тревожности не изменился.

Результаты проведенного исследования с участниками экспериментальной группы по методике для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т. И. Шульга отражены в позволили осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень развития волевых качеств не выявлен ни у кого из участников экспериментальной группы;

- средний уровень развития волевых качеств выявлен у 3 из участников экспериментальной группы (Александр Р., Виктор В., Илья Д.).

Обучающиеся не в полной мере соблюдают дисциплину и правила поведения, с трудом ставят цели и добиваются их. Испытывают трудности при выполнении какой-либо деятельности. Обучающиеся не могут затормозить действия, чувства, мешающие осуществлению принятого решения, делу;

- низкий уровень развития волевых качеств выявлен у 3 участников экспериментальной группы (Екатерина З., Михаил М., Светлана Ч.). Обучающиеся не умеют беречь свое время, работать по плану, планировать и чётко выполнять намеченные цели, доводить их до конца, точно и аккуратно выполнять все указания взрослого. Отмечается отсутствие старательности в работе, стремления к деятельности.

Результаты проведенного исследования с участниками контрольной группы по методике Т. И. Шульга «Определение уровня развития волевых качеств учащихся» на контрольном этапе экспериментального исследования позволили осуществить качественный анализ, который показал, что:

- высокий уровень развития волевых качеств не выявлен ни у кого из участников контрольной группы;

- средний уровень развития волевых качеств выявлен у 2 участников контрольной группы (Даниил Б., Эдуард М.). Обучающиеся не в полной мере соблюдают дисциплину и правила поведения, с трудом ставят цели и добиваются их. Испытывают трудности при выполнении какой-либо деятельности. Обучающиеся не могут затормозить действия, чувства, мешающие осуществлению принятого решения, делу;

- низкий уровень развития волевых качеств выявлен у 4 участников экспериментальной группы (Дмитрий Б., Кирилл К., Степан С., Эвелина Г.). Обучающиеся не умеют беречь свое время, работать по плану, планировать и чётко выполнять намеченные цели, доводить их до конца, точно и аккуратно выполнять все указания взрослого. Отмечается отсутствие старательности в работе, стремления к деятельности.

Сравнение результатов участников экспериментальной группы по методике для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т. И.

Шульга на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования представлено в таблице 12.

Таблица 12 - Сравнительные результаты определения уровня развития волевых качеств у участников экспериментальной группы (по методике Т. И. Шульга)

Обследуемый	Уровень развития волевых качеств			
	Констатирующий этап экспериментального исследования		Контрольный этап экспериментального исследования	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1. Александр Р.	0	Низкий	1	Средний
2. Виктор В.	1	Средний	1	Средний
3. Екатерина З.	0	Низкий	0	Низкий
4. Илья Д.	0	Низкий	1	Средний
5. Михаил М.	0	Низкий	0	Низкий
6. Светлана Ч.	0	Низкий	0	Низкий

Таким образом, выявилась положительная динамика: с низкого уровня сформированности волевых качеств перешли на средний уровень – Илья Д., Александр Р. у остальных обучающихся уровень сформированности волевых качеств не изменился.

Сравнение результатов участников контрольной группы по методике для определения уровня развития волевых качеств учащихся Т.Н. Шульга на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования представлено в таблице 13.

Таблица 13 - Сравнительные результаты определения уровня развития волевых качеств у участников контрольной группы (по методике Т. И. Шульга)

Обследуемый	Уровень развития волевых качеств			
	Констатирующий этап экспериментального исследования		Контрольный этап экспериментального исследования	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1. Даниил А.	1	Средний	1	Средний
2. Дмитрий Б.	0	Низкий	0	Низкий
3. Кирилл К.	0	Низкий	0	Низкий
4. Степан С.	0	Низкий	0	Низкий
5. Эвелина Г.	0	Низкий	0	Низкий

6. Эдуард М.	1	Средний	1	Средний
--------------	---	---------	---	---------

Таким образом, отмечается отсутствие динамики: ни у одного из участников контрольной группы уровень развития волевых качеств не изменился.

На основании анализа результатов контрольного этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы участников экспериментальной группы, составлены обобщенные результаты эксперимента, представленные на Рисунке 3.

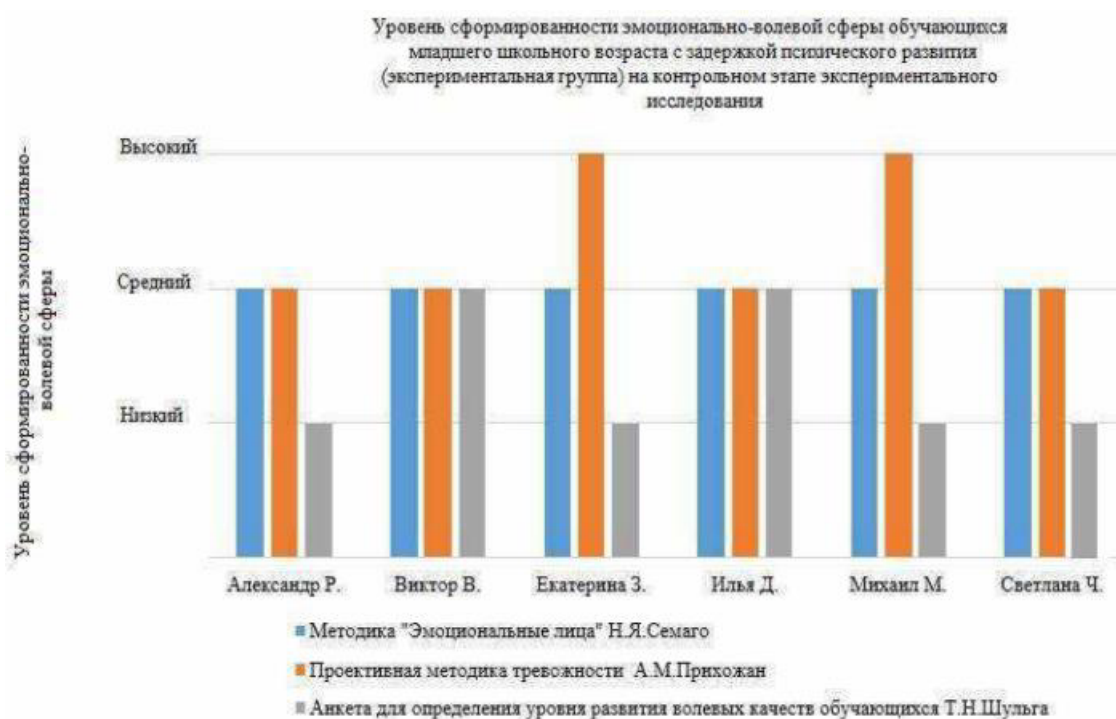


Рисунок 3 - Уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (экспериментальная группа) на контрольном этапе экспериментального исследования

Таким образом, по результатам контрольного этапа экспериментального исследования было выявлено, что в экспериментальной

группе, состоящей из шести обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы не продемонстрировал никто из участников, так как ни у кого полностью не сформированы представления об эмоциональных состояниях, низкий уровень тревожности у участников экспериментальной группы не выявлен, ни у одного из обучающихся волевые качества не соответствуют возрастной норме;

- средний уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировали 4 участника экспериментальной группы, у данных обучающихся проявляется частичная сформированность представлений об эмоциональных состояниях, отмечается средний уровень эмоциональной тревожности, волевые качества развиты недостаточно;

- низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировали 2 участника экспериментальной группы, у обучающихся не сформированы представления об эмоциональных состояниях, отмечается средний и высокий уровень школьной тревожности, волевые качества не сформированы.

На основании анализа результатов контрольного этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы участников контрольной группы, составлены обобщенные результаты эксперимента, представленные на Рисунке 4.

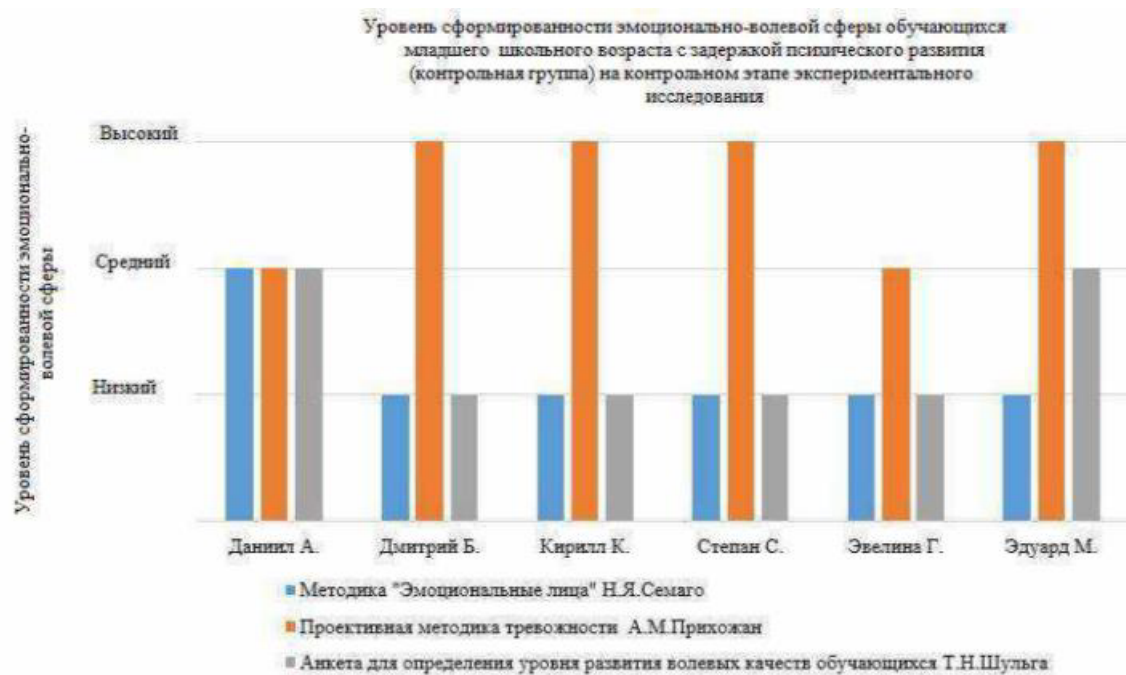


Рисунок 4 - Уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (контрольная группа) на контрольном этапе экспериментального исследования

Таким образом, по результатам контрольного этапа экспериментального исследования было выявлено, что в контрольной группе, состоящей из шести обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- высокий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы не продемонстрировал никто из участников, так как ни у кого полностью не сформированы представления об эмоциональных состояниях, низкий уровень тревожности у участников экспериментальной группы не выявлен, ни у одного из обучающихся волевые качества не соответствуют возрастной норме;

- средний уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировали 1 участник экспериментальной группы, у данного обучающегося проявляется частичная сформированность представлений об эмоциональных состояниях, отмечается средний уровень эмоциональной тревожности, волевые качества развиты недостаточно;

- низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы продемонстрировали 5 участников экспериментальной группы, у обучающихся не сформированы представления об эмоциональных состояниях, отмечается средний и высокий уровень школьной тревожности, волевые качества не сформированы.

По результатам исследования составлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (экспериментальная группа) (Рисунок 5).



Рисунок 5 - Уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у участников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования (экспериментальная группа) позволяет констатировать, что: с низкого уровня на средний перешли 3 участника эксперимента (Александр Р., Илья Д., Светлана Ч.), у остальных обучающихся уровень сформированности эмоционально-волевой сферы не изменился. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике уровня

сформированности эмоционально-волевой сферы у участников экспериментальной группы.

По результатам исследования составлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (контрольная группа) (Рисунок 6).

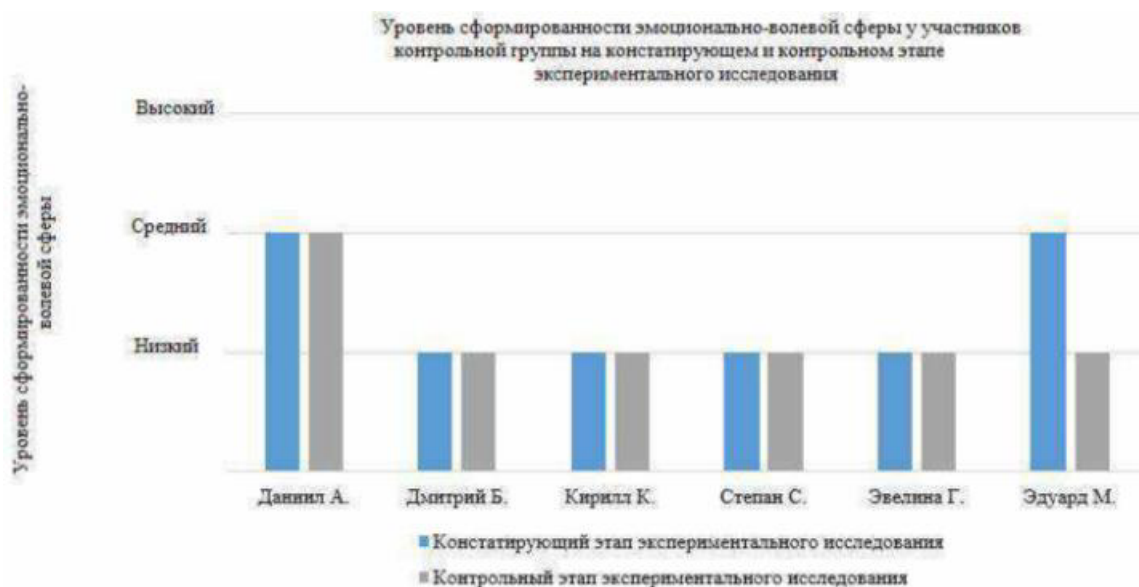


Рисунок 6 - Уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у участников контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе экспериментального исследования

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования (контрольная группа) позволяет констатировать, что уровень сформированности эмоционально-волевой сферы не повысился ни у одного из участников контрольной группы экспериментального исследования; у 1 обучающегося (Эдуард М.) уровень сформированности эмоционально-волевой сферы снизился со среднего на низкий. Полученные результаты свидетельствуют об отрицательной динамике

уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у участников контрольной группы.

По результатам исследования составлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (контрольная группа) (Рисунок 6).

Данные результаты убедительно показывают, что уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у участников экспериментальной группы после проведения коррекционно-развивающей работы повысился, тогда как у контрольной группы отмечается понижение уровня сформированности эмоционально-волевой сферы.

Можно сделать вывод, что программа коррекционного курса с применением арт-терапии «Краски жизни» эффективна и может быть включена в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. сформированности эмоционально-волевой сферы снизился со среднего на низкий.

**Методические рекомендации по повышению уровня
сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся
младшего школьного возраста с задержкой психического развития
посредством арт-терапии**

На основании теоретических и практических выводов исследования были разработаны методические рекомендации, обеспечивающие повышение уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического.

В процессе коррекционно-развивающей работы педагогам предлагается создать специальные условия:

1. Диагностика уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на начальном этапе коррекционной работы.

При организации коррекционно-развивающей работы в первую очередь необходимо выявить уровень сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся. Педагогам предлагается обратить внимание на методы и методики диагностики, описанные в параграфе 2.2 исследовательской работы.

2. Создание программы коррекционно-развивающего курса коррекционная работа может успешно реализовываться через коррекционно-развивающие курсы, входящие в часть учебного плана, которая формируется участниками образовательных отношений.

Для реализации программы коррекционно-развивающего курса необходимо её включение в адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития; включения в часть учебного плана. Программа коррекционно-развивающего курса должна включать в себя: цели, задачи, принципы, организационные особенности реализации программы (формы, методы, технологии, средства, ресурсы), описание междисциплинарных и внутрипредметных связей, планируемые результаты освоения программы, содержание коррекционно-развивающего курса, тематический план, календарно-тематическое планирование.

3. Организационные особенности реализации программы

Проанализировав результативность программы коррекционно-развивающего курса с применением арт-терапии «Краски жизни», описанной в параграфе 2.2 исследования, можно утверждать об эффективности. Программа и её элементы могут быть использованы педагогами в коррекционно-развивающей работе.

Особенностью коррекционно-развивающего курса с применением арт-терапии «Краски жизни» является модульная система работы. Каждый модуль направлен на достижение конкретной цели: «Палитра эмоций» - формирование

представления об эмоциях, «Краски моей жизни» -формирование навыка контроля собственных эмоций, «Я и другие» -формирование умения адекватного реагирования на проявление эмоций другими людьми, «Я знаю! Я умею! Я могу!» - развитие волевых качеств.

В зависимости от цели модуля организуется работа по её достижению. В процессе организации коррекционно-развивающей работы по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предлагается обратить внимание на использование следующих методов, приемов и средств:

1. Чтение и анализ произведений

Читая и анализируя литературные произведения, обучающиеся сами определяют поставленную проблему, предлагают способы её решения, учатся соотносить себя с героями литературных произведений. Литературные произведения предлагается выбирать в соответствии с возрастом читателя, при выборе рассказов необходимо учитывать тему и цель занятия.

В коррекционно-развивающей работе по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предлагается обратить внимание на следующие произведения: К. И. Чуковский «Радость», О. Пенн «Поцелуй в ладошке», Б. Ганаго «Приветливый щенок», О. В. Хухлаева «Сказка о зайчике, который обиделся на свою маму», И. Ревю «Задумчивая сова», Л. Кузьмин «Дом с колокольчиком», В. Драгунский «Друг детства», А. Барто «Медвежонок – невежа» и др.

2. Создание рассказов (сказок) и драматизация

Одним из направлений нарративной арт-технологии является –создание рассказов и сказок. Создавая произведения на определенную тему, обучающиеся учатся выражать устно или письменно свою мысль. В процессе создания произведения младшие школьники наделяют героев определенными

качествами, учатся идентифицировать себя с персонажами, дифференцировать.

После создания произведения, обучающимся предлагается озвучить его или драматизировать. Драматизация способствует проживанию сюжета, более полному пониманию эмоций каждого из персонажей, что благоприятно скажется на формировании представлений о своих эмоциях и эмоциях других людей.

В коррекционно-развивающей работе по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предлагается создать и драматизировать рассказы на темы: «Радость», «Страх», «Сердитость», «Приветливость», «Удивление», «Обида», «Задумчивость» и др.

3. Просмотр и создание мультфильмов

Просмотр мультфильмов на определенную тему, также, как и чтение произведений способствует формированию навыка постановки проблемы, анализа сюжета, обучающиеся учатся соотносить себя с героями мультфильмов, идентифицировать или дифференцировать себя. Мультфильмы предлагается выбирать в соответствии с возрастом обучающегося, при выборе роликов необходимо учитывать тему и цель занятия.

В коррекционно-развивающей работе по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предлагается обратить внимание на следующие мультфильмы: «Малыши и летающие звери – злюсь», «Первое удивление», «Дядюшка Ау», «Нехороший мальчик», «Воспоминание», «Дядя Стёпа. Милиционер», отрывок из мультфильма «Головоломка», «Мост», и др.

Создание мультфильмов – особенный вид работы по развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся. При подготовке к созданию мультфильма важно предложить обучающимся тему, либо литературное

произведение, по мотивам которого будет сделан ролик. Работа по созданию мультфильма включает в себя: анализ темы (или литературного произведения), создание и обсуждение плана работы, распределение ролей, выполнение творческой работы (рисование, вырезание, озвучивание, анимация), монтаж (осуществляет педагог), просмотр и анализ.

Во время создания мультфильмов обучающиеся учатся контролировать свои эмоции, адекватно реагировать на эмоции одноклассников, проявлять терпение, осуществлять помощь; младшие школьники учатся проявлять волевые усилия и удерживать их, достигая определенного результата.

4. Рисование

В коррекционной работе по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся рисование играет особую роль. Существует большое разнообразие проективных методик, направленных на выявление нарушений эмоционально-волевой сферы через рисунок. Анализируя рисунок обучающегося, педагог может понять, что младшего школьника беспокоит, какие он испытывает страхи, понять особенность детско-родительских отношений.

Педагогам предлагается использовать процесс рисования как инструмент для формирования представлений об эмоциональных состояниях. Каждую эмоцию необходимо нарисовать, используя при этом нетрадиционные техники рисования, такие как: рисование под музыку; рисование цветными пузырями на тему «Радость»; рисование кляксами на тему «Страх»; выполнение рисунка пальцами на тему «Приветливость»; рисование клякс с помощью ручки на тему «Удивление»; рисование в технике граттаж на тему «Задумчивость»; коллективное рисование с закрытыми глазами; рисование на темы: «Мир внутри меня», «Обиды», «Лучший друг», «Школа добра», «Цветок для незнакомца», «Ромашка эмоций» и др.

5. Музицирование и танцевание

Музицирование в программе коррекционно-развивающего курса «Краски жизни» рассматривается как создание мелодии с помощью звуков и

движений: игра на инструментах друг с другом, разыгрывание сюжетов песен, совместная игра для создания атмосферы комфорта и радости, формирование невербального, чувственного контакта с окружающим миром, развитие координации простых движений. Музицирование позволяет повышать адаптивные возможности обучающихся, проводить профилактику и коррекцию негативных эмоциональных реакций.

В коррекционно-развивающей работе по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предлагается обратить внимание на следующие виды музицирования: игра на самодельных музыкальных инструментах мелодий («Моя душа», «Я сержусь»), напевание мелодий, отстукивание ритма, создание шумовых мелодий.

Танец используется для снятия эмоционального и психического напряжения. То, что человек чувствует, можно увидеть по его телу. Эмоции – это телесные проявления, через тело обучающимся легче выразить свои чувства, свое состояние, чем через слова и сознание. В коррекционно-развивающей работе по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предлагается обратить внимание на следующие темы для танцев: «На островке», «А вы знали?», «Ужасно смешно», «Удивительное животное», танцы с элементами народных приветствий.

6. Приемы прикладного искусства

Важно отметить роль ручного труда, а именно применение приёмов прикладного искусства в работе с обучающимися младших классов по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы. В процессе изготовления какого-либо продукта, обучающиеся учатся ставить перед собой цели, планировать работы, выбирать средства для достижения цели, отслеживать процесс, оценивать результат. Всё перечисленное является основой для формирования волевых качеств.

В коррекционно-развивающей работе по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития предлагается обратить внимание на следующие приемы: коллажирование, создание буклетов «Я в школе», создание книжек-малышек на темы: «Не сердитесь», «Правила поведения в школе», «Правила поведения на улице», аппликации, создание домика для страха, составление справочника «Что делать, если тебя обидели», создание памятки «Я больше не сержусь».

7. Игры, этюды, упражнения

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте у обучающихся с ЗПР является игровая. В зависимости от темы и цели занятия могут применяться различные этюды, игры, упражнения. В игре обучающиеся выполняют задания, достигают какой-либо цели. Этюды направлены на создание условий для проживания обучающимися какой-либо ситуации. Упражнения подбираются с учётом психо-коррекционной цели, направлены на её проработку и формирование определенного навыка.

В коррекционно-развивающей работе с обучающимися по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы предлагается использовать игры, этюды, упражнения.

Таким образом, для повышения уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР, необходимо правильно составить систему коррекционно-развивающих занятий, которая будет иметь четкий план, цели и задачи. Существенное значение при этом имеет учет актуального уровня развития и потенциальных возможностей обучающихся на разных этапах обучения, соответствие форм и средств коррекционно-развивающей работы индивидуальным, особенностям каждого обучающегося, а также сочетание различных форм, методов и приёмов в работе педагога.

Выводы по 2 главе

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выбрать наиболее эффективные методы для проведения констатирующего этапа экспериментального исследования, которые позволили выявить уровень сформированности эмоционально-волевой сферы участников экспериментальной и контрольной группы.

Обобщение результатов констатирующего этапа экспериментального исследования позволило сделать вывод, что в экспериментальной и контрольной группе, большинство участников имеют низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы. У обучающихся не сформированы представления об эмоциональных состояниях, отмечается средний и высокий уровень школьной тревожности, волевые качества не сформированы.

Результаты показали, что участники экспериментальной группы нуждаются в проведении специальной коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы.

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего этапа экспериментального исследования послужил основанием для составления программы коррекционного курса с применением арт-терапии по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Программа коррекционного курса с применением арт-терапии была внедрена в образовательный процесс КГУ «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Обобщение результатов контрольного этапа экспериментального исследования позволило выявить положительную динамику уровня сформированности эмоционально-волевой сферы: с низкого уровня на

средний перешли 3 участника экспериментальной группы, уровень 1 участника контрольной группы снизился со среднего на низкий.

Результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования позволили сделать вывод о том, что составленная программа коррекционного курса с применением арт-терапии эффективна. Элементы программы могут быть использованы педагогами-психологами, учителями-дефектологами, учителями общеобразовательных организаций и образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы; педагогами системы дополнительного образования; родителями, имеющими детей с задержкой психического развития.

Анализ эффективности составленной программы коррекционного курса с применением арт-терапии помог составить методические рекомендации по повышению уровня эстетической воспитанности у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что свыше половины легких отклонений в умственном развитии у детей квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР). Термин ЗПР с психолого-педагогической точки зрения означает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается, при адекватном условии воспитания и обучения. У ребенка с нарушением интеллекта к году наблюдается запаздывание и качественное своеобразие ведущих новообразований. Чем более выражена степень снижения интеллекта, тем более отставание в сроках становления новообразований этого возраста.

В основном, причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природовом, а также в раннем периодах его жизни.

Мы в своей работе опираемся на классификацию эмоций, разработанную К.Е. Изардом, так как перечисленные в ней эмоции наиболее доступны для восприятия детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Эмоции являются сложным психическим процессом, который состоит из трех основных компонентов:

1. Физиологический – отражает изменения физиологических систем, появляющихся при эмоциях (изменение сердцебиения, частоты дыхания, гормональные сдвиги и перемены в обменных процессах);

2. Психологический – переживание эмоций (удивление, грусть, злость);

3. Поведенческий – мимика и жесты, проявляющиеся у человека в различных эмоциональных состояниях.

Для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта характерны: несформированность эмоциональной сферы, повышенная внушаемость, затруднение в дифференциации и воспроизведении эмоций, подвижность эмоциональных проявлений, в связи с отсутствием контроля над настроением, и ограниченный диапазон переживаний.

Арт-терапия — это метод психотерапии, основанный на использовании искусства как символической деятельности при одновременной активации креативных процессов. В настоящее время предлагается огромный спектр разнообразных форм, видов и методов арт-терапии в современной психологии, и он продолжает расти, вместе с ростом числа способов художественного самовыражения. Наиболее известными и эффективными принято считать такие виды арт-терапии, как собственно арт-терапия (рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве), музыкальная терапия, библиотерапия, танцевальная терапия, терапия киноискусством.

Если говорить об арт-терапии как методе психокоррекционного воздействия, то можно сказать, что он основан на формировании двух основных составляющих психологических способностей человека: на символической функции мышления и воображения, а также нацелен на развитие направленности личности на поиск новых, креативных решений возникающих проблем.

Обратимся к различным определениям категории «арт-терапия»:

1. Динамическая система взаимодействия между участником (ребенком, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и арт-терапевтом (психологом, педагогом) в арт-терапевтическом пространстве;

2. Арт-терапия может рассматриваться в качестве терапевтической процедуры, основанной на базе изобразительного творчества;

3. Здравоохранительная инновационная технология.

Эффективные арт-терапевтические формы должны соответствовать следующим требованиям:

– нацеленность на длительный эффект, что подразумевает не только их способность вызывать изменения, но и поддерживать эти изменения продолжительное время – они не должны носить слишком рациональный характер, так как последнее препятствует развитию эмоционального процесса;

– вселять чувство надежды – преодоление трудностей, исцеление от боли, успешное применение терапевтических стратегий;

– предоставлять успешный опыт в процессе преодоления препятствий;

– трансформировать эмоции, используя соответствующие символы;

– пробуждать сильные и глубокие эмоции.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выбрать наиболее эффективные методы для проведения констатирующего этапа экспериментального исследования, которые позволили выявить уровень сформированности эмоционально-волевой сферы участников экспериментальной и контрольной группы.

Обобщение результатов констатирующего этапа экспериментального исследования позволило сделать вывод, что в экспериментальной и контрольной группе, большинство участников имеют низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы. У обучающихся не сформированы представления об эмоциональных состояниях, отмечается средний и высокий уровень школьной тревожности, волевые качества не сформированы.

Результаты показали, что участники экспериментальной группы нуждаются в проведении специальной коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы.

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего этапа экспериментального исследования послужил основанием для составления программы коррекционного курса с применением арт-терапии по повышению уровня сформированности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Программа коррекционного курса с применением арт-терапии была внедрена в образовательный процесс КГУ «Общеобразовательная школа № 4 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Обобщение результатов контрольного этапа экспериментального исследования позволило выявить положительную динамику уровня сформированности эмоционально-волевой сферы: с низкого уровня на средний перешли 3 участника экспериментальной группы, уровень 1 участника контрольной группы снизился со среднего на низкий.

Результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования позволили сделать вывод о том, что составленная программа коррекционного курса с применением арт-терапии эффективна. Элементы программы могут быть использованы педагогами-психологами, учителями-дефектологами, учителями общеобразовательных организаций и образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы; педагогами системы дополнительного образования; родителями, имеющими детей с задержкой психического развития.

Анализ эффективности составленной программы коррекционного курса с применением арт-терапии помог составить методические рекомендации по повышению уровня эстетической воспитанности у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством арт-технологий.

Сопоставление результатов, полученных до проведения формирующего этапа экспериментального исследования (констатирующий этап) и по его завершению (контрольный этап), подтвердило нашу гипотезу.

Цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акмамбетов, Г.Г. Проблема эмоционального развития личности [Текст] / Г.Г. Акмамбетов. – М.: Логос, 2019. – 258 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под ред. К.С. Лебединской – М.: Логос, 2018. – 125 с.
3. Артемьева, Т.И. Развитие личности и ее способностей [Текст] / Т.И. Артемьева. – М.: АСТ, 2019. –196 с.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 248 с.
5. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст] : Курс лекций / Ю.К. Бабанский. – М.: Инфра–М, 2011. – 236 с.
6. Белопольская, Н.Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н.Л. Белопольская, М.П. Кононова, – М. : Когито-Центр, 2023. – 351 с.
7. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2022. – 136 с.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб: Питер, 2017. – 400 с.
9. Болотина, Л.Р. Педагогика [Текст] : Учебное пособие для педагогических институтов /Л.Р. Болотина. – М.: Академия, 2012. – 248 с.

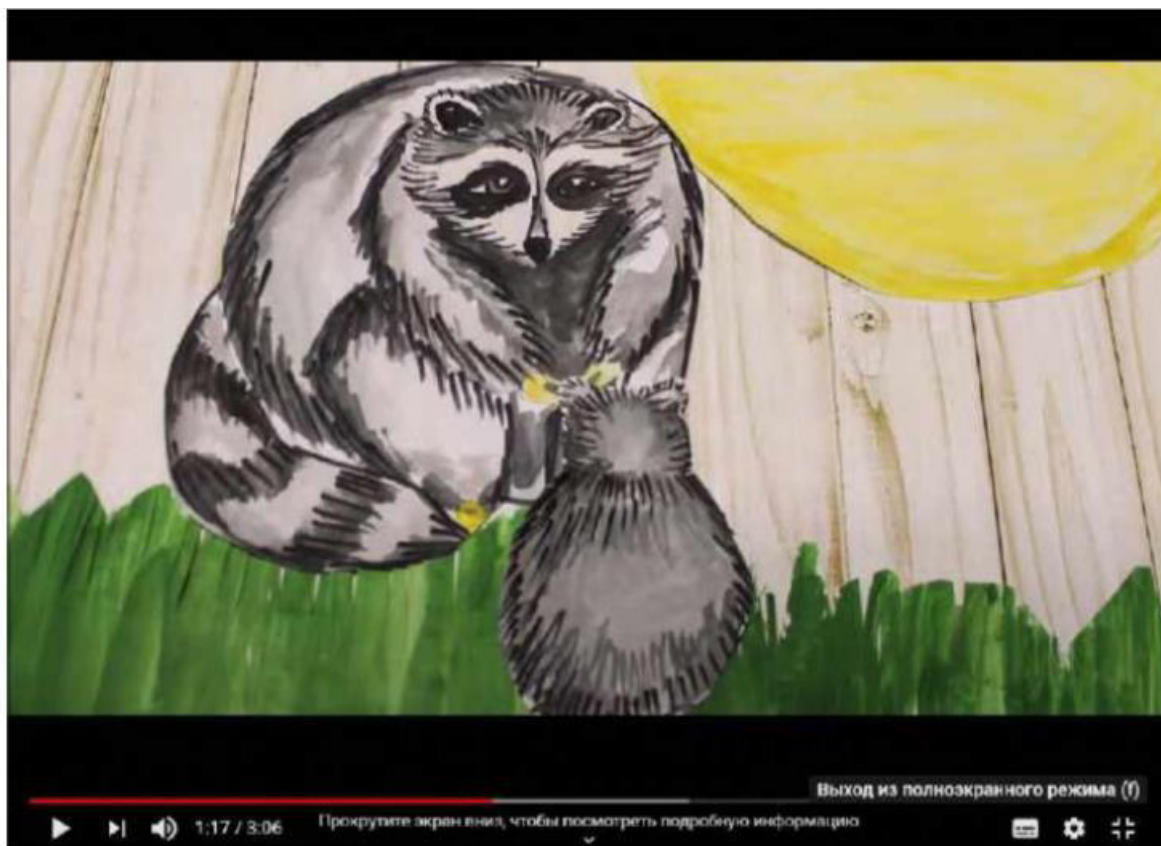
- 10.Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В.К. Вилюнас. - М.: Изд-во МГУ, 1976 г.
- 11.Выготский, Л.С. Проблемы эмоций [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2023. – № 3. – С. 58–64.
- 12.Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Г.А. Волкwa. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с. - (Коррекционная педагогика).
- 13.Данилина, Т.А. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей: Пособие для прак. Раб. ДОУ [Текст] / Т.А. Данилина, Н.М Степина. – М.: Айрис-дидактика, 2004. – 340 с.
- 14.Дмитриева, С.А. Психологическая коррекция эмоциональной сферы воспитанников детского дома: учебное пособие [Текст] / С.А. Дрокина, – Тюмень. : ТОГИРРО, 2021 – 156 с.
- 15.Добровольская, Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов [Текст] / Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, И.Ю. Левченко, Е.Ю. Медведев. - М.: Академия, 2001. – 248 с.
- 16.Додонов, Б.И. Эмоции как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. - М. - Политиздат, 1979.
- 17.Дрокина, О.С. Особенности эмоционально-экспрессивного развития детей с интеллектуальными нарушениями [Текст] / О.С. Дрокина // Кузбасская государственная педагогическая академия, факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии. – 2023. – С. 157–163.
- 18.Иванова, Н.Н. Специфика эмоционально-волевой сферы дошкольников с легкой умственной отсталостью [Текст] / Н.Н. Иванова // Вестник ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет». – 2024. – Вып. 3. – С. 1–3.
- 19.Жавнерко, А. П. Психологическая модель исследования понимания эмоций детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста

- [Текст] / А.П. Жавнерко // Молодой ученый. — 2024. — № 4. — С. 685-687.
- 20.Изард, К.Е. Психология эмоций [Текст] / К.Е.Изард. - СПб.: 2007. - 464 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии».
- 21.Изотова, Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. - М: Издательский центр «Академия», 2004. – 360 с.
- 22.Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. - СПб.: 2001 - 752 с.
- 23.Ильина, С.В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук. : защищена 16.02.2009 : утв. 27.06.2009 / С.В. Ильина. – Курск : Изд-во ООО «Учитель», 2009. – с. 22.
- 24.Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. – 2024. – Том 5, №1. – С.37-56.
- 25.Копытин А. И. Системная арт-терапия. – СПб: Питер, 2001.
- 26.Лебедева, Л.Д., Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий [Текст] / Л.Д. Лебедева. - СПб.: Речь, 2003.
- 27.Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
28. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1971. - С. 1, 13-20, 23-28, 35-39.
- 29.Натальина, А.Т. Психогимнастика – как средство для сохранения психического здоровья и предупреждения эмоциональных расстройств у детей [Электронный ресурс] / А.Т. Натальина. Режим доступа: № 2. URL: <http://dohcolonoc.ru/cons/3952-psikhogimnastika-kak-sredstvo-dlya-sokhraneniypsikhicheskogo-zdorovya-u-detej.html> (дата обращения: 23.11.2023).

- 30.Неретина, Т.Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями, учебное пособие по коррекционной педагогике [Текст] / сост. Клевесенкова С.В., Е.Е. Угринова. -2-е изд., стереотип-М: ФЛИНТА, 2011-186с
- 31.Никишина, В.Б. Особенности эмоциональной сферы детей с нормальным и аномальным развитием [Текст] / В.Б. Никишина // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 4. – С.1–9.
- 32.Павлий, Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития [Текст] // Дефектология / гл. ред. Лубовский В.И., «Школа-Пресс», 2000.
- 33.Психология детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 112 с.
- 34.Решетникова О.В. Играют все! [Текст] / О.В. Решетникова // Школьный психолог – 2023. – 37. – С. 12
- 35.Рыбакова, С. Г. Арт-терапия для детей с ЗПР [Текст] / С. Г. Рыбаков-СПб: Речь.2007. — 139 с.
- 36.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Эмоции [Текст] / Под ред. А.В. Брушлинского, К.А. Абульханова-Славской. – СПб. : Издательство Питер, 2000. – Ч. 5. – С. 237–264.
- 37.Серебрякова, Е.А. Развитие эмоций у детей через театрализованную деятельность [Электронный ресурс] / Е.А. Серебрякова. Режим доступа: № 5. URL: <http://festival.1september.ru/articles/585513/> (дата обращения: 8.11.2023).
- 38.Симонов П. В. Двигательный стереотип и физиология эмоций. — В кн.: XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 3. М., 1966, с. 97—99.
- 39.Смирнова, Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Текст] / Е.О. Смирнова. - М.; Воронеж, 1998. – 360 с.

- 40.Федина, Н.В. Игры, викторины и конкурсы [Текст] / Н.В. Федина, О.Е. Веннецкая, Е.В. Вербовская. – М. : Просвещение, 2013, –127 с.
- 41.Электронный ресурс: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133> Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
- 42.Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 1.
- 43.Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // Research in Developmental Disabilities. 2009. V. 30.
- 44.Kaneshiro, Neil K. (April 21, 2015), "Intellectual disability", MedlinePlus, U.S. National Library of Medicine, archived from the original on October 28, 2016, retrieved October 27, 2016.
- 45.Liping Ma, Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States (Studies in Mathematical Thinking and Learning.), Lawrence Erlbaum, 1999.
- 46.William L. Schaaf (1941) A Bibliography of Mathematical Education, Forest Hills, N.Y. : Stevinus Press, link from HathiTrust
- 47.<http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Belyavskiy.pdf>
- 48.<http://readli.net/eksperimentalnaya-psihologiya-konspekt-lektsiy/>
- 49.http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_monitoring/events/document739.shtml
- 50.<http://lifesocio.com/spetsialnaya-psihologiya-kniga/osobennosti-emotsionalnoy-sferyi-20503.html>

Продукты деятельности участников экспериментальной группы



Мультфильм по мотивам О. Пенн «Поцелуй в ладошке»



«Приветливость». Эвелина Г.



«Сердитость». Светлана Ч.



«Страх». Виктор В.



«Обида». Екатерина З.



«Удивление». Дмитрий Б.



«Мой внутренний мир». Эдуард М.



«Радость». Михаил М.



«Любимый сказочный герой». Степан С.



«Задумчивость». Илья Д.