

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**на тему: ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ УЧНІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Виконав: студент II курсу,
групи 8.0530-з
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Манідін Володимир Сергійович
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Губа Н.О.
Рецензент: викладач Томченко М.А.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри

к.психол.н., доцент. Н.О.

Губа

« _____ » _____ 20
21 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Манідину Володимиру Сергійовичу

Тема роботи Формування емоційних станів учнів з інтелектуальними порушеннями

керівник роботи Губа Н.О. к.психол.н., доцент кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: вивчити особливості і можливості емоційного розвитку дітьми з інтелектуальним порушенням різного віку; виявити відмінності у розумінні емоційних станів: а) залежно від знаку емоційного стану; б) залежно від стимульного матеріалу, що пред'являється; розробити прийоми і методи спеціальної роботи по формуванню правильного розуміння емоційних станів оточуючих людей і адекватного виразу емоційних станів школярами з інтелектуальним порушенням.

5. Перелік графічного матеріалу: 14 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Губа Н.О., доцент		
Розділ 1	Губа Н.О., доцент		
Розділ 2	Губа Н.О., доцент		
Розділ 3	Губа Н.О., доцент		
Висновки	Губа Н.О., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2021 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2021 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2021 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	червень-липень 2021 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	вересень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Передзахист	листопад 2021 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано

Студент _____ В.С. Манідін

Керівник роботи _____ Н.О. Губа

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ О.М. Грединарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 105 с., 14 табл., 126 джерела, 4 додатка.

Об'єкт дослідження – емоційні стани учнів з інтелектуальним порушенням спеціальної школи-інтернату.

Мета роботи – вивчення особливостей емоційного розвитку учнів з інтелектуальним порушенням і визначення методів спеціальної роботи з формування і корекції розуміння власних емоційних станів, що є необхідною умовою успішної соціальної адаптації даної категорії дітей.

Гіпотеза: розроблена нами психокорекційна програма особливостей емоційного розвитку учнів з інтелектуальним порушенням сприяє успішної соціальної адаптації даної категорії дітей.

Методи дослідження: теоретичні (теоретичний і порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури); емпіричні (спостереження; бесіда; тестування)

Наукова новизна роботи полягає в тому, що було розроблено рекомендації щодо корекційної роботи по формуванню емоційних станів у розумово відсталих учнів.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути рекомендовані до використання у практичній роботі психологів, соціальних педагогів, вчителів та вихователів спеціальної школи-інтернату. Результати дослідження можуть бути покладені в основу розробки індивідуальної та групової психотерапії з членами родини різного віку, які виховують дітей з інтелектуальним порушенням, враховуючі їх індивідуальні особливості. Магістерська робота включає рекомендації щодо корекційної роботи по формуванню емоційних станів у розумово відсталих учнів.

ФОРМУВАННЯ, ЕМОЦІЙНІ СТАНИ, УЧНІ, СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА-ІНТЕРНАТ, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ПОРУШЕННЯ.

SAMMARY

Manidin V.S. Formation of emotional states of students with intellectual disabilities

Qualifying work of the master: 105 pages, 14 tables, 126 sources, 4 appendices.

The object of research is the emotional states of students with intellectual disabilities of a special boarding school.

The purpose of the work is to study the features of emotional development of students with intellectual disabilities and determine the methods of special work on the formation and correction of understanding of their own emotional states, which is a necessary condition for successful social adaptation of this category of children.

Hypothesis: the developed psycho-correctional program features of emotional development of students with intellectual disabilities contributes to the successful social adaptation of this category of children.

Research methods: theoretical (theoretical and comparative analysis of psychological and pedagogical literature); empirical (observation; conversation; testing)

The scientific novelty of the work is that recommendations for corrective work on the formation of emotional states in mentally retarded students have been developed.

The practical significance of the study is that its results can be recommended for use in the practice of psychologists, social educators, teachers and educators of a special boarding school. The results of the study can be used as a basis for the development of individual and group psychotherapy with family members of different ages who raise children with intellectual disabilities, taking into account their individual characteristics. The master's thesis includes recommendations for corrective work on the formation of emotional states in mentally retarded students.

FORMATION, EMOTIONAL STATES, STUDENTS, SPECIAL BOARDING SCHOOL, INTELLECTUAL DISORDER.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ НОРМОТИПОВО РОЗВИНЕНИХ ТА ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ.....	11
1.1. Розвиток емоційної сфери дітей з нормотиповим розвитком	11
1.2. Особливості емоційної сфери дітей з інтелектуальним порушенням.....	17
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІКІ ТА ПСИХОЛОГІЇ	30
2.1. Фактори, що сприяють успішному розумінню емоційних станів	30
2.2. Розуміння емоційних станів по міміці та вербальному висловлюванню....	32
2.3. Методи вивчення розуміння емоційних станів.....	40
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ- ІНТЕРАТУ.....	44
3.1. Завдання та методи експериментального дослідження.	44
3.2. Вивчення емоційного розвитку дітей з інтелектуальним порушенням	59
3.3. Зміст та методи корекційної роботи по формуванню емоційних станів в учнів з інтелектуальним порушенням	80
3.4. Динаміка емоційного розвитку учнів з інтелектуальним порушенням у процесі розуміння емоційних станів.....	95
ВИСНОВКИ.....	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	106
ДОДАТКИ.....	118

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблеми сьогодення обумовлений соціально-економічною нестабільністю, особливо хворобливо позначається на долі соціально незахищеного суспільства. Різкі зміни ціннісних орієнтації в суспільстві, психічна дезадаптація значної частини населення, зниження етичних норм негативно позначаються на всьому процесі соціалізації дітей і підлітків з інтелектуальним порушенням. У результаті багатьом з них так і не вдається нормально включитися в життя суспільства.

Соціальна адаптація цих дітей у значній мірі залежить від корекції їх емоційно-поведінкових розладів і ефективності системи педагогічних заходів, направлених на попередження відхилень у розвитку особистості.

Важливу роль у виникненні емоційної депривації дітей, що виховуються в умовах спеціальної школи, грає недостатність спілкування, внаслідок чого у них не розвиваються адекватні форми комунікативної поведінки. Як наслідок цього, багато вихованців спеціальних установ відрізняються малою контактністю у поєднанні зі зовнішньою розгальмованістю, нав'язливістю, емоційною збудливістю, агресивністю.

Неадекватні форми поведінки, особливо виражені у учнів з органічною поразкою центральної нервової системи поєднуються із стійкими порушеннями уваги, пам'яті, розумової працездатності. У дітей, що знаходяться в ситуації хронічного неуспіху, нерідко формуються вторинні форми агресивної поведінки, за допомогою яких дитина намагається утвердити себе у навколишньому середовищі.

У особливо скрутному становищі знаходяться діти з інтелектуальним порушенням, з нервово-психічними захворюваннями.

Комплексні проблеми, що існують сьогодні в установах для цієї категорії дітей, сприяють стійкому прояву у них соціальної нестійкості і тривожності. Це

визначає гостру необхідність розробки нових нестандартних підходів до їх навчання і виховання. Отже, однією з актуальних проблем корекційної педагогіки є вдосконалення освітнього процесу у спеціальних школах-інтернатах для учнів з інтелектуальним порушенням.

У вітчизняній корекційній освіті система навчання і виховання дітей з різними відхиленнями в розвитку, у тому числі й дітей з інтелектуальними порушеннями, має чітке обґрунтування: М. Л. Авраменко, Н. А. Бастун, Ю. О. Бистрова, В. І. Грицюк, Т. В. Дегтяренко, М. О. Козленко, Н. В. Майорова, С. П. Миронова, Н. О. Макарчук, Г. М. Мерсіянова, М. П. Матвєєва, А. Ю. Мухіна, Н. Ф. Портницька, Т. В. Семигіна, В. М. Синьов, В. Є. Турчинська, О. П. Хохліна та ін. дослідники відзначають, що розвиток у дітей з інтелектуальним порушенням уміння розуміти емоційні прояви інших людей, проникнутися ними і адекватно відгукуватися, є одним з шляхів корекції поведінки по відношенню до інших людей.

Дитині, особливо з інтелектуальним порушенням, мало знати, як треба або не треба поступати в тому чи іншому випадку, їй необхідно розуміння того, до яких наслідків для оточуючих приведе його вчинок. А для цього учні повинні навчитися розуміти емоційні стани навколишніх людей, уміти прочитати страх, незадоволеність, подяку і інші відчуття по міміці і зовнішньому вигляду людини.

У дефектології проблема розуміння власних емоційних станів дітьми з інтелектуальними порушеннями і уміння зовні виразити особисті переживання, а також розуміння емоційних станів навколишніх людей стоїть достатньо гостро. Не дивлячись на те, що в літературі є данні про особливості емоційної сфери дітей з інтелектуальним порушенням (О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян, Л. С. Виготський, Т. Н. Головіна, Е. А. Євлахова, Л. В. Занков, Б. В. Зейгарник, К. С. Лебединська, О. Р. Лурія, Н. Ю. Максимова, М. П. Матвєєва, С. П. Миронова, Ж. І. Назамбаєва, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Г. Я.

Трошин, С. Я. Рубінштейн, М. О. Супрун, І. М. Ушакова, Л. Л. Харченко та ін.), вивчення проблеми розуміння емоційних станів вимагає особливої уваги.

Об'єкт дослідження – емоційні стани учнів з інтелектуальним порушенням.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування емоційних станів учнів з інтелектуальним порушенням спеціальної школи-інтернату.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей емоційного розвитку дітей з інтелектуальним порушенням і визначенні методів психологічної роботи з формування і корекції розуміння власних емоційних станів, що є необхідною умовою успішної соціальної адаптації даної категорії дітей.

Гіпотеза: розроблена нами психокорекційна програма особливостей емоційного розвитку учнів з інтелектуальним порушенням сприяє успішній соціальної адаптації даної категорії дітей

Методи дослідження: у роботі використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів:

- теоретичні: аналіз філософської, систематизація та узагальнення спеціальної психолого-педагогічної й навчально-методичної літератури, аналіз медико-психолого-педагогічної документації, які дали можливість з'ясувати виявлення теоретичних засад і підходів щодо вивчення проблеми розуміння емоційних станів учнів з інтелектуальним порушенням спеціальної школи-інтернату;

- емпіричні: вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду допоміжних шкіл, констатувальний і формувальний експерименти, спостереження за учнями в процесі їх діяльності, бесіди з вихователями, вчителями і досліджуваними. Одержані дані піддавалися кількісній обробці і якісному аналізу.

Відповідно до поставленої мети були визначені наступні завдання дослідження:

1. Вивчити особливості і можливості емоційного розвитку дітьми з інтелектуальним порушенням різного віку.

2. Виявити відмінності у розумінні емоційних станів:

а) залежно від знаку емоційного стану;

б) залежно від стимульного матеріалу, що пред'являється.

3. Розробити прийоми і методи спеціальної роботи по формуванню правильного розуміння емоційних станів оточуючих людей і адекватного виразу емоційних станів школярами з інтелектуальним порушенням.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що було розроблено рекомендації щодо корекційної роботи по формуванню емоційних станів у розумово відсталих учнів.

Практична значимість дослідження полягає в тому що його результати можуть бути рекомендовані до використання у практичній роботі психологів, соціальних педагогів, вчителів та вихователів спеціальної школи. Результати дослідження можуть бути покладені в основу розробки індивідуальної та групової психотерапії з членами родини різного віку, які виховують дітей з інтелектуальним порушенням, враховуючі їх індивідуальні особливості. Магістерська робота включає рекомендації щодо корекційної роботи по формуванню емоційних станів в учнів з інтелектуальним порушенням.

Одержані результати дослідження були впроваджені у навчальний процес комунального закладу "Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат "Оберіг" Запорізької обласної ради.

Методологічною і теоретичною базою дослідження були:

– філософський і психологічний аспекти теорії відображення (П. К. Анохіна, А. А. Бодальова, В. А. Лабунської та ін.), що розкривають здатність суб'єкта створювати як сенсорні, так і розумові образи реальності, що дозволяють відтворювати її просторово-часові і причинні зв'язки, додаючи поведінці більш адаптивний і активний характер;

– теорії особистості (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, та ін.) про становлення особистості у процесі спілкування і вплив особливостей особистості на процес розуміння емоційних станів, а також спеціальні дослідження О. К. Агавеляна, Р. О. Агавеляна, В. І. Лубовського, М. С. Певзнер, Є. Г. Петрової, Ж. І. Шиф, і, присвячені проблемам вивчення особистості дітей з інтелектуальним порушенням.

В експерименті брали участь 60 дітей у віці 7-11 років з порушенням інтелектуального розвитку, які навчаються у комунальному закладі "Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат "Оберіг" Запорізької обласної ради.

Структура та обсяг наукової роботи: магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (126 найменування). Загальний обсяг роботи – 124 сторінок, із них 103 основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ НОРМОТИПОВО РОЗВИНЕНИХ ТА ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ

1.1. Розвиток емоційної сфери дітей з нормотиповим розвитком

Нерозривний зв'язок емоцій з пізнавальними процесами, їх включення у будь-яку дію, дозволяють віднести емоції до найважливіших регуляторних процесів психіки. Разом з тим інтегративність і неоднозначність функцій емоцій створюють значні складнощі на шляху дослідження їх природи.

Різні аспекти проблеми емоційної регуляції поведінки неодноразово розглядалися багатьма фахівцями при аналізі теоретико-методологічних основ сфери відчуттів людини (П. К. Анохин [5], О. І. Власова [23], О. В. Гаврилов [27], О. М. Леонтьєв [64], С. Л. Рубінштейн [100], І. Л. Холковська [118] та ін.), специфіки діяльності (Н. А. Бастун [8], І. Д. Бех [9], І. С. Булах [18], О. О. Гаврилов [27], С. Л. Рубінштейн [100] та ін.), спілкування (О. О. Бодалев [12], В. А. Липа [65], Н. М. Токарева [112] та ін.), потребово-мотиваційної сфери (Є. Ю. Артем'єва [6], К. В. Вербова [20], Н. І. Шевандрин [123] та ін.), процесів цілестворення (А. Д. Віноградова [22], Н. Л. Кряжева [56] та ін.), мислення (Л. С. Виготський [24], В. Н. Куніцина [57], С. Л. Рубінштейн [100]).

Значний внесок до осмислення механізмів емоційної регуляції діяльності внесли дослідження К. В. Вербової [20], С. Д. Забрамної [36], С. В. Красовець [55], Н. Л. Кряжевої [56], Т. В. Лебедєвої [61], Н. Б. Лур'є [69], С. В. Мещерякової [78], С. П. Миронової [80], Д. В. Ольшанського [83], Л. Л. Харченко [117], О. П. Хохліна [119], С. Д. Яковлева [126] та ін.

Формування і розвиток емоцій, їх диференціація, збагачення і ускладнення емоційної сфери, поява вищих відчуттів – повільний і складний

процес. Так само, як і в поведінковій адаптації, маленька дитина не може бути самостійною в регуляції своїх афектних відносин з навколишнім світом. Тому афектну адаптацію дитини на ранніх етапах розвитку можна розглядати лише у середині єдиної системи його взаємин з матір'ю і іншими близькими людьми. Дорослий допомагає йому регулювати і упорядковувати афектні взаємодії з середовищем, освоювати різноманітні психотехнічні прийоми афектної організації поведінки, стабілізації афектних процесів. Розглянемо докладніше послідовні періоди раннього афектного розвитку дитини.

Як відомо, немовлята з народження дуже чутливі до фізичних дій навколишнього середовища і із зміною інтенсивності дії пов'язаний цілий ряд їх пристосованих реакцій. У першому півріччі життя формуються механізми, що забезпечують дитині стабільну взаємодію з навколишнім середовищем. І, якщо, одні сенсорні подразники з народження впливають на новонародженого за законом сили, тобто кількісно, то інші мають сигнальне, тобто якісне значення і відносно останнього він активний. Мати є носієм ряду найбільш істотних етіологічних сигналів (особливо значущі її голос, дотики, її запах, звук кроків), з якими пов'язано переживання сильних сенсорних відчуттів (тепла, ситності, тактильних контактів), що дають дитині відчуття безпеки і надійності. В результаті формується перший афектний досвід активних контактів маленької людини з навколишнім світом.

Правильність чергування фаз емоційного розвитку в перші місяці життя розцінюється деякими психологами як результат емоційного дозрівання.

У результаті емоційного дозрівання, як вважає А. Валлон [19], відбувається розвиток емоцій, які залежать від характерних для кожної з них автоматизмів в поведінці індивідуума. Ці автоматизми формуються в результаті спонтанного розвитку нервових структур. В процесі навчання відбувається закріплення певної емоції з системою виразних рухів, які для кожної емоції відповідають певному типу ситуацій.

Емоції формуються у тісному зв'язку з ускладненням потреб і якістю їх задоволення. У міру ускладнення і появи нових потреб виникають інші форми емоційного реагування.

До другого місяця у дитини формується специфічна форма реагування на тих, хто залишається з дорослими, так званий «комплекс поживлення» і що виражається в появі усмішки і голосової реакції на обличчя людини. Позитивне емоційне реагування на обличчя людини вважається початковою формою специфічного зв'язку між дитиною і дорослим і означає кінець періоду новонародженості і початок дитинства [3; 16].

Усмішка – спосіб реагування, завдяки якому розширюється сфера сприйняття дитиною навколишнього середовища [31]. Це одна з перших форм емоційних експресії, службовців для комунікації із зовнішнім світом.

Таким чином, починається відробіток способів безпосереднього емоційного спілкування і з примітивних механізмів афектного зараження зростає наслідування емоційним реакціям дорослих [31]; здійснюється поступовий перехід від імітації емоційних станів до адекватного емоційного реагування.

Якщо органічні потреби є основою фізичного розвитку дитини, то потреби в контакті, спілкуванні утворюють фундамент психічного розвитку. Біля напівдорічного віку дитина починає диференціювати і міцно засвоює різні форми контакту з членами сім'ї. Постійний відробіток способів емоційного реагування з орієнтацією на реакцію дорослого приводить до того, що немовля до 7-8 місяців набуває певної емоційної стабільності в контактах. Це період «емоційної врівноваженості» [32]. До восьми місяців у нього в основному сформований нервовий апарат для виразу емоцій і спочатку дифузні, недиференційовані емоційні прояви стають все більш специфічними і різноманітними. Сигнальна функція емоцій, комунікативна сторона емоційного виразу розширюють контакти дитини з навколишнім середовищем, служать основою для взаємодії з нею.

До кінця першого року в поведінці дитини спостерігаються перші спроби подолання боязливості, страху, які відбиваються в дослідженні ним ближнього простору.

На початку другого року життя він вступає в новий період розвитку. Постійно зменшуються тактильні контакти, ранні форми емоційного спілкування, заснованого на афектному «зараженні», але збільшується доза опосередкованого контакту дорослого з дитиною через іграшки, предмети, слово (М. А. Лісіна [66], С. Ю. Мещерякова [78] та ін.).

Між двома і трьома роками виникають новоутворення, що свідчать про початок нового етапу в психічному розвитку дитини. Він починає дізнаватися себе у дзеркалі, переходить від фрагментарного уявлення про себе до цілісного образу. В результаті формується загальне уявлення про зовнішність людини, у якій дитина дізнається себе і інших.

Якщо, на попередньому етапі відбувається диференціювання навколишніх людей на «своїх і чужих», то тепер виникає нова координата С. Д. Забрамна, «я – не я». У мові з'являються особисті займенники. У цей період «я» дитину наповнено бажаннями, прагненнями, експансією – «це моє». У мисленні цей період егоцентризму характеризується не здатністю встати на позицію іншої людини. Зростання самосвідомості приводить до виникнення конфлікту в системі взаємин «дорослий-дитина». Прагнення будь-якими засобами підкреслити своє «я», відчуті незалежність, наполягання на своїх вимогах, негативізм, упертість заповнюють так звана криза трьох років. Також виявляється здатність приховувати свої відчуття, хитрити, що свідчить про те, що дитина починає розуміти, яким він повинен здаватися оточуючим [37].

Проте поступово взаємини дорослого з дитиною гармонізуються, і він знову починає будувати свою поведінку з урахуванням емоційних установок оточуючих. Дорослий додає тенденції до самоствердження, подолання небезпеки, соціально позитивний емоційний сенс.

Впродовж молодшого, преддошкільного, дошкільного і шкільного віку емоції і відчуття дітей значно розвиваються, якісно перетворюються і диференціюються. Істотним моментом в розвитку емоційних станів є поступове все більш повне їх усвідомлення переживаючого дитиною, появою можливості словесно їх охарактеризувати. У міру загального психічного розвитку дітей, в якому відбуваються якісні зміни (у пізнавальній діяльності, вольових процесах, в особистісних особливостях), діти набувають здатності доволіно регулювати свої відчуття, управляти ними, підпорядковувати правилам поведінки того суспільства, в якому вони живуть. Поступово у дитини складаються стійкі емоційні відносини з певними людьми, з'являються улюблені і нелюбимі предмети, ситуації. У дошкільному віці відбувається подальше збагачення і диференціювання емоцій, тісно пов'язане з діяльністю дітей, їх навчанням. Починається формування складних відчуттів (любові, етичних, інтелектуальних, естетичних відчуттів) (Т. Г. Богданова [11], О. В. Запорожец [39], Д. В. Ольшанський [83], М. О. Супрун [111]).

Впродовж всього дошкільного віку відбувається розвиток здібності до співпереживання, тісно пов'язане як з розвитком емоцій і вищих відчуттів, так і з їх когнітивним пізнанням. При цьому на всіх етапах розвитку здійснюється взаємозбагачувальна взаємодія між здібністю до співпереживання, що формується, і свідомим розумінням відчуттів. Велике значення в розвитку емпатії має досвід переживання подій, зображених в художній літературі, представленій засобами образотворчого мистецтва, кіно, театру (І. І. Будницька [17], Я. П. Кодлюк [49], С. В. Кросавець [55], Н. Л. Кряжева [56], М. І. Чистякова [121] та ін.).

У шкільному віці продовжується збагачення емоційної сфери дітей все більш складними переживаннями. Це відбувається у зв'язку з розширенням круга діяльності і спілкування дітей, з пізнаванням досвіду емоційних переживань, виражених в художній літературі, кінофільмах і ін.

У міру зростання маленької людини з'являються нові потреби, інтереси, прихильності, міняється його самосвідомість. Цілий ряд предметів і явищ, які на одних вікових етапах були причиною сильних емоційних реакцій (різні іграшки в різні роки дитинства), на других – ці емоційні переживання не викликають. Разом з тим виникають відчуття, яких в ранні періоди свого життя дитина зовсім не знала (гострі етичні переживання, естетична насолода, закоханість та ін.).

Істотною закономірністю в ході дозрівання людини є зростання її самосвідомості, яке приводить до того, що вона по-новому починає оцінювати свої переживання. Іншою характерною закономірністю є все більш виразний розвиток її вищих відчуттів (етичних, естетичних, інтелектуальних) у зв'язку із зростанням пізнання дійсності і соціальних відносин, поглибленням пізнавальних інтересів, у зв'язку із зміною життєвій позиції в ході її перетворення з дитини-дошкільника в школяра-підлітка.

Поступово формується вміння приховувати свої емоційні стани. Виникають відчуття, пов'язані з усвідомленням себе як особи, з формуванням оцінок інших людей і самооцінок (Б. В. Зейгарник [41], Д. Б. Ельконін [125] та ін.).

Таким чином, розвиток емоцій і способів їх висловлювання – складний процес, на який роблять вплив особливості культури, умови мікросоціального середовища, характер дозрівання суб'єкта, рівень інтелектуального розвитку, об'єм отримуваних знань і уявлень і так далі.

Аналізуючи весь вище викладений матеріал можна зробити наступний висновок: оскільки емоційна сфера дитини змінюється у міру її розвитку, то вона може служити показником становлення особистості, крім того, гармонійний розвиток емоційної сфери дитини є важливою умовою адекватної взаємодії в процесі спілкування з навколишніми людьми.

1.2. Особливості емоційної сфери дітей з інтелектуальним порушенням

Грунтуючись на особливостях клініко-психологічної структури дефекту при олігофренії, яка обумовлена явищами незворотного недорозвинення мозку у цілому з переважною незрілістю його кори як освіти, що найбільш складна і пізніше дозріває в онтогенезі, В. М. Синьов [107], сформулював два основні клініко-психологічних «закони» олігофренії:

- тотальність нервово-психічного недорозвинення;
- ієрархічність.

Поняття «тотальність» означає, що в стані недорозвинення знаходяться всі нервово-психічні і, до певної міри, соматичні функції, починаючи від природженої несформованості ряду внутрішніх органів, недорозвинення зростання, кісткової, м'язової і інших систем, несформованості сенсорної і моторної сфер, елементарних емоцій і кінчаючи недорозвиненням вищих психічних функцій, таких як мова, формування особистості в цілому (Л. С. Виготський [25], Л. В. Занков [38], В. І. Лубовський [67], О. Р. Лурія [68], М. С. Певзнер [89], В. Г. Петрова [91], Ж. І. Шиф [96] і ін.).

Таким чином, численні дослідження показують, що психічне недорозвинення при олігофренії носить тотальний характер, охоплює всі сфери психіки.

Іншою особливістю психічного недорозвинення при олігофренії є його ієрархічність, яка виражається в тому, що недостатність гнозису, праксису, мови, емоцій, пам'яті, як правило, виявляється менше, ніж недорозвинення мислення. І в недорозвиненні окремих психічних функцій страждає їх вища ланка – процеси відвернення і узагальнення.

Численні дані досліджень указують не тільки на роль порушення мислення як основного дефекту при олігофренії, але і на його вплив на розвиток всіх інших функцій.

Таким чином, «для психологічних параметрів недорозвинення при олігофренії типова тотальність поразки із залученням як приватних функцій, так і загальних регуляторних систем. При цьому ранній час поразки приводить до більш вираженого недорозвинення функцій, що мають найбільш тривалий часовий період дозрівання, що визначає ієрархію, в якій особлива тяжкість недорозвинення падає як на регуляторні системи, так і на вищий рівень організації будь-якої психічної функції» [87]. Первинний дефект пов'язаний з тотальністю недорозвинення мозку. У формуванні вторинного дефекту, який має складну багатоступінчасту структуру, велика роль належить соціальній депривації: низькі інтелектуальні можливості дитини початково утрудняють засвоєння інформації і створюють для нього ситуацію ізоляції в середовищі однолітків, випадіння з сфери повноцінного спілкування, викликають невротичні нащарування, ще більш гальмуючі контакти з оточуючими.

Початок теоретичної розробки і вивчення емоційної сфери особистості дітей з інтелектуальним порушенням у вітчизняній психології пов'язано з ім'ям Л. С. Виготського, який висловив думку про щонайтісніший взаємозв'язок і внутрішню єдність інтелектуальної і емоційної сфери дитини. Стверджуючи, що розвиток олігофрена здійснюється по загальних закономірностях дитячого розвитку, Л. С. Виготський підкреслював, що при порушенні інтелекту співвідношення між інтелектом і афектом дитини інше, чим в нормі, і що саме ця характеристика важлива для розуміння своєрідності його психіки [26].

Недорозвинення мислення, мови, вищих форм пам'яті Л. С. Виготський [26] розглядав як вторинні дефекти, обумовлені утрудненням засвоєння соціального досвіду внаслідок біологічної недостатності мозку, підкреслюючи негативну роль соціальної депривації, що виникає із-за випадання дитини з середовища здорових однолітків і з цим зв'язуючи недорозвинення особистості, що виявляється в примітивних реакціях, спотвореної самооцінки, несформованості вольових якостей.

Конкретизуючи розуміння розвитку людини як взаємодію організму і середовища, Л. С. Виготський [26] запропонував поняття «соціальні ситуації розвитку», тим самим підкреслюючи думку про те, що дія оточуючого середовища на дитину визначається не тільки своєрідністю цього середовища, але і індивідуальними особливостями дитини, тими переживаннями, які у нього виникають. Характер цих переживань відповідає тому, як дитина розуміє обставини, що впливають на нього.

При відносному збереженні елементарних емоцій виражене недорозвинення виявляють складніші емоційні прояви, формування яких тісно пов'язане з інтелектуальним розвитком. На думку Л. В. Занкова, афектні прагнення учні з інтелектуальним порушенням недостатньо пропускаються через багатогранну призму оцінок і думок. В той же час наявність «симпатичних емоцій», прояв співчуття до конкретних осіб, здібність до співпереживання образи і сорому нерідко спостерігається навіть при виражених ступенях недоумства [38].

Так, при ідіотії елементарні емоції пов'язані з фізіологічними потребами (насиченням їжею, відчуттям тепла і так далі). У оберненій мові сприймається не сенс, а інтонація. Форми виразу емоцій примітивні: вони виявляються в крику, гримаснічанні, руховому збудженні, агресії і так далі. Все нове часто викликає страх. Проте при легких ступенях ідіотії виявляються певні зачатки симпатичних відчуттів. При імбецильності в емоційній сфері крім симпатичних емоцій виявляються зачатки самооцінки, переживання образи, насмішок.

На недорозвинення емоційної сфери при олігофренії вказували Л. С. Виготський [25], Л. В. Занков [38], Д. М. Ісаєв [46], А. Е. Симановський [105] та інші, відзначаючи її малу диференційовану, відсталість і одноманітність, бідність відтінків, переживань, слабкість боротьби мотивів, актуальність лише безпосередніх емоційних подразників. В той же час спостерігається і емоційна в'язкість. Нездатність пригнічувати афект або потяг

нерідко виявляється в схильності до імпульсних афектних реакцій (спалахам гніву, агресивним розладам).

Розвиток емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями пропонує розглядати, слідуючи логіці поетапного формування кожного виду відчуттів, відштовхуючись від ідеї умовного ділення особисте на тісно взаємозв'язані між собою три елементи (фізичний, соціальний або душевний, духовний) і відповідно до цього підрозділяти відчуття на три категорії:

1) відчуття, що відносяться до фізичної особистості (голод, статеве відчуття, загальне відчуття, егоїстичні відчуття і так далі);

2) відчуття, що відносяться до соціальної особи (соціальні і моральні емоції, починаючи від первинної симпатії і кінчаючи совістю і справедливістю);

3) відчуття, що відносяться до духовної особистості (інтелектуальні, естетичні і релігійні відчуття).

У схемній картині еволюції відчуттів Л. С. Славіна [109] розрізняє наступні періоди:

1. Фізіологічно-інстинктивний період, що включає прості відчуття, такі як: чутливий тон, супроводжуючий відчуття і елементарні асоціативні процеси (сприйняття, пізнання спогад, просторові і тимчасові уявлення і так далі), характеризуючись, як інстинктивний, коли відчуття виявляється незалежно від передбачення і свідомості.

2. Період первинних емоцій, спадково-організованих, таких як: боязнь, егоїзм, статеве відчуття та інші.

3. Період вторинних емоцій, сюди відноситься безліч «життєвих» емоцій; тут відчуття наповнюється змістом, тобто пізнавальним матеріалом і без нього не існує.

4. Період вищого ідейного відчуття. Наступає у момент з'єднання відчуття з вищими відвернутими ідеями. Даючи характеристику сфери відчуттів ідіотів, авторка акцентує увагу на наступних моментах:

- за природою вона та ж, що і в нормі (тобто так само пов'язана з органічними змінами і представляє спадково-організовану форму реагування на різні дії навколишнього світу;

- з погляду класифікації, у ідіотів в наявності мінімум необхідних відчуттів, без яких не може бути особистості з її фізичним, соціальним і духовним існуванням;

- відповідно до їх рівня розвитку їм доступні лише дві перші стадії - фізіологічно-інстинктивна і стадія первинних емоцій;

- по ступеню інтенсивності відчуттів: що доступно, відчуває добре.

У характеристиці імбецилів, з погляду Л. С. Славіної, є наступні моменти:

- по-перше, переважання негативних відчуттів: відчуття безсилля у фізичній особі, антиморальні прояви, непроникливість для інтелектуальних і естетичних емоцій;

- по-друге, на відміну від ідіотів, у них є деякі прості вторинні емоції: цікавість – з інтелектуальних, нижчий контраст естетичних; наслідування і запозичення – в соціальних, моральних і релігійних емоціях. Ступінь інтенсивності відчуттів залежить від індивідуальності дитини [109].

Для емоційної сфери дітей з інтелектуальним порушенням в ступені дебільності характерним є деяке переважання відчуттів, що відносяться до фізичної особистості (наприклад, голод, холод, гнів, страх та ін.) над іншими. В області вторинних емоцій, що відносяться до власної особи спостерігаються неадекватна самооцінка, що виявляється або у відчутті власного безсилля, збитковості, або у вигляді переоцінки своєї особи.

Таким чином, в розвитку емоцій при ідіотії спостерігаються тільки дві перші стадії: фізіологічно-інстинктивний період і період первинних емоцій; при імбецильності і дебільності з'являються вторинні емоції – при імбецильності в слабкішому вигляді, ніж при дебільності; вищі ж ідейні емоції при даному патологічному недорозвиненні відсутні. Остання стадія – вищі ідейні емоції – недоступні дитині з інтелектуальним порушенням.

Характеристика особливостей емоційної сфери дітей олігофренів представлена в ранніх роботах Л. В. Занкова, що узагальнив матеріал, які мала в своєму розпорядженні спеціальна психологія. Ним було відмічене, що розвиток емоцій учнів з інтелектуальним порушенням в значній мірі визначається зовнішніми умовами, до яких, в першу чергу відносяться спеціальне навчання і правильна організація всього життя дитини [38].

Учням молодших класів властиві імпульсні прояви гніву, образи і тому подібне можуть бути згладжені шляхом цілеспрямованої виховної роботи. Емоційна сфера цих дітей розглядалася автором в плані можливостей вироблення у них особових рис, сприяючих соціальній адаптації.

М. С. Певзнер [89] висловила думку про чітку залежність проявів емоцій від приналежності дітей до різних клінічних груп і підкреслила, що для всіх дітей з інтелектуальним порушенням властива емоційна незрілість, недостатня диференційована і нестабільність відчуттів, значна обмеженість діапазону переживань, крайній характер прояву радості, засмучення, веселості.

Вивчення важких підлітків-олігофренів [43; 45; 54; 72; 85; 116] показало, що основною причиною розладу їх поведінки є хворобливе переживання відчуття власної неповноцінності, нерідко ускладнене інфантилізмом, несприятливим середовищем і іншими обставинами.

Було встановлено, що емоційна сфера учнів з інтелектуальним порушенням, особливо молодшого шкільного віку, характеризується незрілістю і істотним недорозвиненням, пов'язаним з недостатньою сформованістю довільних психічних процесів. Діти схильні переважно до полярних, недостатньо диференційованих, позбавлених тонких відтінків емоціям, які поверхневі, схильні до швидких, часом різких змін, у деяких учнів можна спостерігати і затягнутість, інертність емоційних реакцій, що часто мають виражений егоцентричний характер. Емоції у ряді випадків виникають у дитини адекватні зовнішнім діям. Школярі з інтелектуальним порушенням завжди слабо контролюють свої емоційні прояви.

У ряді робіт показано, що учні молодших класів не залишаються байдужими при прослуховуванні доступних для їх розуміння текстів, включають емоційно забарвлені компоненти. Відношення дітей до сприйманого матеріалу виражається в їх загальній зацікавленості здійснюваної діяльності, в міміці, жестах, словесних реакціях, якими вони супроводжують різні фрагменти розповіді або казки, виражаючи своє співчуття героям, негативне відношення до їх кривдників і тому подібне (О. С. Слепович [110]).

Дослідження направлені на вивчення пам'яті школярів з інтелектуальним порушенням О. С. Слепович [110], дозволили встановити, що в своїх переказах діти не тільки не пропускають емоційно забарвлені фрагменти зразка, але і акцентують на них увагу, ставлять на перший план, відтворюють з більшою частотою і виразністю.

Доведено, що ці діти відстають від вікової норми в розумінні емоцій людей, зображених на картинах, але майже всі учні правильно розуміють і називають ті, що часто переживаються ними і навколишніми людьми стану радості, образи і тому подібне [44; 52; 88; 92; 97; 101; 114].

Т. В. Лебедевой [61] було проведене дослідження, направлене на оцінку емоційного «фону» учбової діяльності молодших школярів з порушенням інтелекту і молодших школярів з нормотиповим розвитком. У експерименті брали участь три групи досліджуваних: учні з порушенням інтелекту 1-х і 3-х класів допоміжної школи і учні 2-го класу масової школи.

Результати досліджень показали, що в групі першокласників з інтелектуальними порушеннями вираженими є потреби в відчуттях спокою, безпеці, емоційно насичених відносинах з оточуючими. Спостерігається гострий дефіцит емоційних контактів, емоційно-позитивних відносин. Виявлена тенденція до емоційної дезадаптованості молодших школярів в умовах шкільного навчання. На думку автора, вона є наслідком недостатньої загальної особової і емоційної готовності учнів на початок навчання.

Постійне придушення зовні їх емоційних проявів веде до відчуття неповноцінності, що супроводжується потребою в персональній увазі. Діти реактивні на зовнішні стимули і негативно реагують на обмеження і заборони. Велике значення набуває прагнення дітей до емоційно забарвленого відношення з дорослими.

У всіх трьох групах учнів спостерігалася загальна для молодшого шкільного віку особливість – залежність від середовища, що виявляється в емоційному реагуванні, а також потреба у відчуттях схвалення і визнання.

Результати даного дослідження є наочною ілюстрацією фундаментального положення про єдність основних закономірностей нормального і аномального розвитку.

У числі вихованців шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями інтелекту слід виділити особливу категорію учнів – дітей-сиріт.

Діти, по тих або інших причинах що не мають батьків, а також діти з неповних і неблагополучних сімей, складають значну частину контингенту учнів спеціальних шкіл-інтернатів.

Численними дослідженнями доведено, що позбавлення дітей материнської турботи з подальшою психічною депривацією в даних установах катастрофічно позначається на їх соціальному, психічному і фізичному здоров'ї (О. В. Гаврилов [27], В. В. Засенко [40], А. Й. Капська [47], А. А. Колупаєва [51], М. І. Лисіна [66], Н. Б. Лур'є [69], Н. О. Макарчук [70], С. Ю. Мещерякова [78], В. С. Мухіна [81], В. Г. Петрова [91], С. Я. Рубинштейн [100], В. М. Синьов [106], Н. М. Токарева [112], І. Л. Холковська [118], Н. В. Шкляр [122], С. Д. Яковлева [126] та ін.).

У результаті досліджень встановлено, що діти, позбавлені у віці до трьох років опіки з боку батьків або осіб, що їх заміщають, навіть якщо не мають органічної поразки центральної нервової системи, значно відстають в інтелектуальному розвитку від своїх однолітків. Крім затримки в інтелектуальному відношенні, спостерігається затримка у формуванні

емоційної сфери. Вихованці установ для дітей-сиріт дуже погано прочитують емоційні стани навколишніх людей. Діти підліткового віку погано розуміють самих себе, не можуть проаналізувати те, що з ними відбувається, що вони відчувають, переживають.

За даними М. Л. Авраменка [43], для дітей такої соціальної категорії характерна слабкість нервової системи. Вони емоційно нестійкі, їх відрізняє неврівноваженість стану збудливості нервової системи і легкість виникнення збудження, мала рухливість нервових процесів, слідством чого є легкість виникнення стомлення і перевтоми, трудність адаптації до нових умов і переходу з одного стану до іншого, неадекватність поведінки і тому подібне.

Не дивлячись на велику різноманітність розладів у дітей даної категорії, має місце системність порушень поведінки і їх інтелектуального розвитку [90; 94; 113; 115; 120].

Багато дослідників звертають увагу на формування якісного типу розвитку емоційної сфери, пов'язаної з недостатністю взаємодії дитини з матір'ю в ранньому віці.

Оскільки емоційне спілкування з дорослим є провідною діяльністю в першому півріччі життя, то його збитковість негативно позначається на загальному психічному розвитку дитини і, перш за все, емоційній сфері і пізнавальній активності.

Таким чином, у вихованців спеціальної школи-інтернату вже на першому році життя всі основні лінії психічного розвитку виявляються деформованими і це відставання набуває на кожному віковому ступені своєрідності.

Збідненою виявляється і сфера спілкування дітей з однолітками. У нормі спілкування між дітьми виникає на третьому році життя і характеризується позитивним відношенням дітей один до одного, ініціативністю, умінням налагоджувати ігрові контакти. Дитячі контакти часто забарвлені негативними емоціями, в їх іграх менше ініціативності, відвертості, дружелюбності, часто прояв агресивності.

Недолік емоційної прихильності до дорослого приводить до того, що потреба в увазі і доброзичливості дорослого загострюється з віком і залишається головною потребою в наступні роки. У розвитку емоційної сфери у дошкільників наголошуються ті ж відхилення, що і на ранніх етапах розвитку.

Особистий розвиток вихованців спеціальних шкіл-інтернатів характеризується відсутністю тимчасової перспективи. Діти живуть в сьогоденні, не маючи минулого і майбутнього, не уміють фантазувати, мріяти. Їх бажання обмежені миттєвими потребами, що часто відображають дисциплінарний зміст їх життя.

Багатьма авторами підкреслюється несформованість у дітей з інтелектуальним порушенням навичок адекватного спілкування з дорослими. Дана особливість виявляється у відсутності відповідної дистанції, специфіці самого процесу спілкування, що виражається в поспіху, поверхневості, нервозності, підкресленій агресивності, або в пасивній відчуженості. У відмінності від дітей, що виховуються в сім'ї, у дітей-сиріт майже не виражено прагнення до співпраці і спільної діяльності з дорослими [108].

Необхідність сумісного мешкання великої кількості дітей-сиріт, неможливість самоти приводить до утворення негативних емоцій, виникненню конфліктних ситуацій; втечам з установи. В процесі дослідження В. Ю. Іова та Л. В. Красномоєць [45] було виявлене переважання негативних афектів серед інших експресії. Негативні емоційні стани склали 22,8 % у дітей-сиріт, на відміну від 0,9 % – у дітей, що виховуються в сім'ях.

Для вихованців інтернатних установ характерною межею є примітивність взаємодії з однолітками і слабкий розвиток колективної діяльності.

У ході дослідження за визначенням патохарактереологічних особливостей поведінки дітей-сиріт з інтелектуальним порушенням, проведеного М. В. Ласко [60], встановлено, що 54,1 % від загальної кількості випробовуваних мають гіпердинамічний, психопатоподібний і неврозоподібний

синдрому. Це указує на те, що при всьому впливі деприваційних чинників в генезі емоційно-поведінкових розладів, ведучими є органічні ураження мозку.

У ході експериментальної роботи І. В. Євтушенко [35] були виділені емоційно-поведінкові розлади, характерні для дітей з інтелектуальними порушеннями, що виховуються в інтернатних умовах, обумовлені складним етіопатогенезом і що посилюються у зв'язку з переміщенням до установи для дітей-сиріт. Була виявлена значна роль конфліктних переживань у виникненні різних форм неправильної поведінки у дітей, що виявляються у вигляді реакцій активного і пасивного протесту.

Афектно-збудливі і істероїдні риси особистості у поєднанні з інтелектуальним недорозвиненням особливо сильно дезорганізуюватимуть поведінку дитини, порушують його контакти з тими, що оточують. Афектна збудливість нерідко починається з розгальмованих потягів. Легка навіюваність і емоційна заражуваність приводить до стійкого копіювання асоціальних форм поведінки (лихослів'я, хуліганські вчинки, крадіжка, розпуста), а також до утворення шкідливих звичок (куріння, рання алкоголізація, токсикоманія, наркоманія).

Емоційно-поведінкові і особистісні розлади у дітей-сиріт з інтелектуальним порушенням і дітей, позбавлених батьківського піклування, у поєднанні з повторно сформованими неадекватними формами поведінки значно утрудняють формування нормальних міжособових відносин і соціальної адаптації в цілому, у свою чергу, соціальна дезадаптація є могутнім несприятливим чинником, що обважнює особові і поведінкові порушення.

У результаті дослідження І. В. Євтушенко [35] було встановлено, що відхилення в поведінці знаходяться в прямій залежності від віку, загально-соматичного стану здоров'я, індивідуально-типологічних особливостей особи, що формується, а також ступеня вираженості церебрально-органічній недостатності центральної нервової системи.

Таким чином, при всьому впливі деприваційних чинників в генезі емоційно-поведінкових розладів домінуючими є органічні ураження мозку.

Спостереження за дітьми, що мають інтелектуальні порушення, а також експериментально-психологічні дослідження переконливо свідчать про своєрідність емоційного розвитку, «бідність» емоційних проявів. Та все ж, ця сторона психічної діяльності олігофренів виявляється більш підлягаючою зберіганню в порівнянні з пізнавальною діяльністю.

Тому найбільш важливими умовами включення дітей з інтелектуальними порушеннями у життя, виробнича праця є сучасна психолого-педагогічна робота, направлена на формування адекватного розуміння емоційних станів, комплексна корекція патологічних поведінкових стереотипів і компенсація емоційних розладів.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив зробити наступні висновки:

– розвиток емоцій і способів їх висловлювання-складний процес, на який роблять вплив особливості культури, умови мікросоціального середовища, характер дозрівання суб'єкта, рівень інтелектуального розвитку, об'єм отримуваних знань і уявлень і так далі. Аналізуючи весь вище викладений матеріал можна зробити наступний висновок: оскільки емоційна сфера дитини змінюється у міру його розвитку, то вона може служити показником становлення особистості, крім того, гармонійний розвиток емоційної сфери дитини є важливою умовою адекватної взаємодії в процесі спілкування з навколишніми людьми;

– при всьому впливі деприваційних чинників в генезі емоційно-поведінкових розладів домінуючими є органічні ураження мозку. Спостереження за дітьми, що мають інтелектуальні порушення, а також експериментально-психологічні дослідження переконливо свідчать про своєрідність емоційного розвитку, «бідність» емоційних проявів. Та все ж, ця сторона психічної діяльності розумово відсталих дітей виявляється більш

підлягаючою зберіганню в порівнянні з пізнавальною діяльністю. Тому найбільш важливими умовами включення дітей з інтелектуальними порушеннями у життя, – сучасна психолого-педагогічна робота, направлена на формування адекватного розуміння емоційних станів, комплексна корекція патологічних поведінкових стереотипів і компенсація емоційних розладів.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІКІ ТА ПСИХОЛОГІЇ

2.1. Фактори, що сприяють успішному розумінню емоційних станів

При підході до категорії емоційних станів як до складної і багатопланової структури необхідно роз'яснити саме поняття «емоційний стан».

Конкретним емоційним станом є результат взаємодії неспецифічних внутрішніх зрушень з їх когнітивною інтерпретацією, що формується на основі значущих ознак зовнішньої соціальної ситуації [50]. Якісні відмінності між емоціями важко сприятливі фізіологічними методами тому, що вони формуються в результаті інтерпретації зовнішніх стимулів і ситуацій, здійснюваних на психічному рівні.

Таким чином, будь-яке емоційне переживання інтегрує інформацію з двох джерел: внутрішнього (мотиваційний стан) і зовнішнього (конкретна соціальна ситуація). При цьому роль «внутрішніх», таких, що підлягають інтерпретації чинників можуть грати самі різні стимули-реальні зміни фізіологічного стану, фальшива інформація про ці зміни, зміни мімічної експресії, спотворення інтервалів часу і так далі.

Гіпотетично можна представити два рівні емоційного стану – «переживання» і «вираз» – як два послідовні етапи. Тоді, подразник ситуація – це стимулюючий чинник емоційного стану, вираз якого дуже варіативний.

До об'єктивних чинників В. І. Бондар відносить: різнопланові характеристики міміки (модальність, знак, інтенсивність), ситуацію пізнання, і ті умови, які диктуються безпосередньо діяльністю, в контекст якої здійснюється пізнання. До суб'єктивних чинників відносяться індивідуальні особливості того, що сприймає: психологічний стан в даний момент, процес

діяльності, інтелектуальні, характерологічні (екстраверсія – інтроверсія), вікові, статеві, конституціональні особливості, мімічні еталони [14].

Дослідження в області міжособистісної перцепції орієнтуються на вивчення змістовної (характеристики суб'єкта і об'єкту сприйняття, їх властивостей і тому подібне) і процесуальної (аналіз механізмів і ефектів сприйняття) складових.

До механізмів міжособистісної перцепції відносять механізми:

- 1) пізнання і розуміння людьми один одного (ідентифікація, емпатія, абстракція);
- 2) пізнання самого себе (рефлексія) в процесі спілкування;
- 3) прогнозування поведінки партнера по спілкуванню (каузальна атрибуція) (М. В. Ласко, К. Д. Шафранська, В. Ф. Шендрик [60]).

Володіння даними механізмами допомагає людині адекватно будувати схему своєї поведінки в процесі міжособистісної взаємодії використовуючи еталон.

Еталон – це результат і умова пізнання. Можливість формування еталону визначена загальними особливостями пізнавальної діяльності людини і конкретними особливостями об'єкту віддзеркалення. Зміст еталону – це не тільки результат віддзеркалення, але й індикатор когнітивних можливостей особистості. Специфічний зміст еталонів визначається пізнавальними можливостями кожного суб'єкта.

Потрібно відзначити, що емоційні характеристики особистості, що впливають на успішність спілкування і розуміння іншої людини, виявляються в онтогенезі досить рано. І. Патакі [86], С. Шмаков [124] відзначають, що розуміння іншими людьми один одного включає два компоненти: когнітивний і афектний. Афектний компонент найтісніше пов'язаний з особливостями спілкування. Зібрані ними факти показують, що афектні процеси, узяті ізольовано, грають істотну роль в розумінні дорослих дітьми.

З. Ф. Семенова [103] детально описує, яким багатством відчуттів володіє дитина в певному віці, які переживання для нього доступні і чутливі і як це впливає на розуміння внутрішніх переживань людей.

А. Рузька [101] в своєму дослідженні на вплив суб'єктивних і об'єктивних чинників на успішність пізнання емоцій указує на такий чинник, як рівень розвитку невербального інтелекту. М. Раттер [98] і Я. Рейковський [99] проводили експерименти по розумінню емоційних станів героїв сюжетної картинки дітьми-олігофренами порівняно з учнями масової школи. Вони отримали дані про те, що діти із зниженим інтелектуальним розвитком в цілому не відрізняються від учнів масової школи і в змозі пізнати основні емоційні стани по виразу особистості. Різниця між двома групами дітей виявилася при пред'явленні нечітко виділених елементів експресії.

Отже, рівні емоційного стану – два послідовні етапи «переживання» і «вираз». Подразник ситуація – це стимулюючий чинник емоційного стану, вираз якого варіативний. До чинників автори відносять: різнопланові характеристики міміки, ситуацію пізнання, і ті умови, які диктуються безпосередньо діяльністю, в контекст якої здійснюється пізнання. До суб'єктивних чинників відносяться індивідуальні особливості сприймаючого.

2.2. Розуміння емоційних станів по міміці та вербальному висловлюванню

Розуміння емоційних станів навколишніх людей є однією з приватних проблем соціальної перцепції, де основні положення, розроблені в працях Б. Г. Ананьева [4], О. О. Бодальова [13], Л. І. Даргевичене [29], Б. О. Єремеева [34] та інших учених, що стосуються процесу сприйняття і розуміння людини людиною, розвиваються з позицій загальнопсихологічної теорії віддзеркалення і пізнання навколишнього світу.

Соціальна перцепція є процесом сприйняття зовнішніх ознак людини, співвідношення їх з його особовими характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі його вчинків. У ній обов'язково присутня оцінка іншого і формування відношення до нього в емоційному і поведінковому плані. В цілому в ході соціальної перцепції здійснюється емоційна оцінка людини, спроба зрозуміти причини його вчинків і прогнозування його поведінки, побудову власної стратегії поведінки. Уявлення про іншу людину залежить від рівня розвитку власної самосвідомості, уявлення про власне Я (Я-концепція). Усвідомлення себе через іншого має дві сторони: ідентифікацію (уподібнення себе іншому) і рефлексію (усвідомлення людиною того, як він сприймається партнером по спілкуванню).

Виділяють чотири функції соціальної перцепції:

- пізнання себе;
- пізнання партнера по спілкуванню;
- організація спільної діяльності на основі взаєморозуміння;
- встановлення емоційних відносин.

Оскільки взаємодія навколишніх людей здійснюється як на вербальному рівні, де як універсальний знаковий засіб передачі інформації використовується людська мова, так і невербальному, повнота опису комунікації вимагає обліку і невербальних засобів спілкування.

Виділяють наступні види невербальних засобів спілкування.

1. Візуальні: – кінестетика – рухи рук, голови, ніг, тулуба, хода;
 - вираз обличчя, вираз очей;
 - пози.
2. Акустичні: – паралінгвістичі (якість голосу, його діапазон, тональність) – гучність, тембр, ритм, висота звуку.
3. Тактильні: – дотики, потиск руки, обійми, поцілунок.
4. Ольфакторні: – приємні і неприємні запахи навколишнього середовища; – природні і штучні запахи людини.

Невербальні засоби спілкування необхідні для того, щоб:

- 1) створювати і підтримувати психологічний контакт, регулювати перебіг процесу спілкування;
- 2) додавати нові смислові відтінки словесному тексту, направляти тлумачення слів в потрібну сторону;
- 3) виражати емоції, оцінки, прийняту роль, сенс ситуації.

О. О. Бодальов виділяє два специфічні моменти в пізнанні емоцій по їх виразу:

- 1) пізнання здійснюється в ході безпосередньої взаємодії з іншими людьми;
- 2) на вищих ступенях пізнання здійснюється мимоволі, згорнуто, як би з місця [12].

Дослідженням розуміння емоційного стану по виразних рухах в спеціальній психології займалися: В. Ф. Петренко – у глухих школярів, Б. І. Пінський – у дітей з інтелектуальними порушеннями, К. М. Поліванова – у дітей із затримкою психічного розвитку [93].

Ж. І. Шиф вивчав розуміння емоційних станів глухими дітьми у віковому аспекті порівняно з що нормально вчаться, що розвиваються, загальноосвітньої школи. Він прийшов до наступних висновків: глухі школярі розрізняють основні емоції – радість, веселість, смуток, страх, боязнь, злість. Не виявлено істотних відмінностей в розумінні емоційних станів по виразу обличчя між глухими школярами, щочують. Спостерігаються великі індивідуальні відмінності серед дітей обох категорій. Одним з них називали два-три емоційні стани, інші – дев'ять-десять [96].

Н. В. Самоукіна в дослідженні розуміння емоцій дітьми з інтелектуальним порушенням встановила, що успішність розуміння пов'язана з поширеністю емоцій; так, високий відсоток ідентифікацій отриманий для таких емоцій, як радість (100 % що справилися із завданням), смуток (93 %). Набагато

гірше були пізнані емоції, які займають невелике місце в особистому досвіді дітей, наприклад, здивування – 21 %, переляк – 7 % [102].

О. М. Мастюкова вивчала сприйняття виразної сторони сюжетної картини дітьми-олігофренами. Вона не отримала певної залежності між глибиною інтелектуального порушення і сприйняттям експресії у дітей. Нею були виділені різні варіанти сприйняття виразної сторони картини. Так, у одних учнів, навіть з різко вираженим недоумством, спостерігалася можливість адекватно, хоча і примітивно, розуміти виразні рухи і відбиване ними переживання. Навпаки, у інших дітей, з менш вираженим недоумством, спостерігалися значні відхилення в сприйнятті виразних рухів, навіть за наявності сприйняття елементарної міміки. Автор виділяє цю групу дітей серед решти дітей-олігофренів і відзначає специфічність сприйняття ними виразних рухів, а саме – грубе спотворення міміки, нестійкість у відповідях з переходами від однієї оцінки переживання до протилежної. Виразні рухи цими дітьми сприймаються як зовнішні рухи, направлені на певний об'єкт, і наголошувався повний розрив між сприйняттям цих рухів і внутрішнім станом, який вони відображали. О. М. Мастюкова пояснює такі порушення сприйняття виразних рухів у даної групи дітей патологією емоційно-вольової сфери, коли на тлі недорозвинення пізнавальної діяльності наголошуються психопатичні риси вдачі [76].

Схожі результати у спотворенні сприйняття виразних рухів були отримані О. Р. Лурія [68] в експериментах, проведених над хворими з локальними поразками в області передніх відділів мозку. Для таких хворих характерна вельми специфічна інтерпретація міміки і емоційного стану персонажів. Міміка і пози сприймалися ними у відриві від зв'язку експресії з переживанням зображеної особи, спостерігалася нерозуміння емоцій, виражених в міміці, а експресія трактувалася як направлена на зовнішній об'єкт дія персонажів. Наприклад, погляд, що виражає глибоке переживання, хворі розглядали як погляд, направлений на високий предмет. Спираючись на

дослідження О. Р. Лурія, можна зробити вивід про те, що локальні поразки в області лобових доль роблять неможливим адекватне розпізнавання експресії і передавання нею емоційного переживання людини.

О. А. Сидорова [104] в результаті своїх експериментальних досліджень прийшла до висновку, що незалежно від етіології захворювання, тяжкості і локалізації пухлини у хворих з локальними поразками (пошкодженнями) розпізнавання емоцій по експресивних ознаках погіршене. У її експериментах представляє інтерес зіставлення дослідження особливостей емоційних реакцій хворих з їх клінічною характеристикою. Так, для хворих з локальними поразками в лівій тім'яно-скроневої області характерне спокійне, а в деяких випадках байдуже, насторожене відношення до досвіду; вони, як правило, замкнуті і небагатослівні. У цієї групи хворих вельми утруднено розуміння емоцій по експресивних ознаках. Хворі іншої групи (з переважною поразкою скроневої області мозку) є активними, жвавими, багатослівними, емоційно лабільними. Вони набагато краще розпізнають мімічні ознаки емоцій, чим хворі першої групи.

Більшість авторів по вивченню сприйняття експресії у хворих з локальними поразками вважають плідними зіставлення специфіки сприйняття виразних рухів хворими і особливостей їх емоційної сфери [95]. Даний підхід використаний в експериментальному дослідженні Д. В. Ольшанського [83]. Він запропонував спеціально створену методику для експериментально-психологічного вивчення емоційних станів як здорових випробовуваних, так і хворих з локальними ураженнями мозку. У основі методики лежить оцінка обстежуваним емоційного перебування людської особи на пред'явленій фотографії, а також підбір однієї або декількох фотографій таких осіб персонажам-героям емоціогенних картинок-ситуацій. Методика показала свою адекватність цілям дослідження емоційної сфери хворих з локальними ураженнями мозку; отримана певна закономірність впливу локалізації патологічного осередку на модальність і знак впізнаного емоційного стану. Так,

при патології лобових доль домінантної півкулі (відповідна характеристика емоційної сфери: депресія, відчай, іпохондричність, дисфорії) спостерігається зрушення в оцінці емоційних станів іншої людини у бік переваги негативних емоцій. При патології субдомінантної півкулі (відповідна емоційна характеристика – ейфорія, неадекватний сміх, жвавність міміки, багатомовність, манірність) спостерігається зрушення оцінок у бік переважання позитивних емоційних станів.

І. Патаки [86] розглядала вплив білатералізації розташування пухлини на розпізнавання експресії хворими з локальними порушеннями. Вона виявила вплив як білатералізації пухлини, так і її локалізації на успішність пізнання емоційних станів по експресії особи. Її експериментальні дані підтвердили різну роль правої і лівої півкулі в емоційній сфері людини і в сприйнятті чужої експресії.

На зв'язок порушень сприйняття експресії і емоційним порушеннями вказують також експериментальні дані патопсихології [10; 15; 17; 42; 48; 62]. Так, в дослідженнях І. І. Брудницької [10] хворих шизофренією порівняно із здоровими людьми з'ясувалося, що оцінка міміки – це своєрідний методичний індикатор загальних психічних розладів, який дозволяє виявити хворих з порушеннями регуляції емоційних відносин. У хворих шизофренією спостерігалось своє трактування виразних рухів, вони спотворювали «семантику» емоційного виразу, приписуючи людям невласливі ним відчуття і стани.

О. Ю. Артем'єва показала взаємозв'язок між емоційним станом психічно хворих і сприйняттям експресії, вона відзначає, що хворі в депресивному стані гірше визначають інтонаційні ознаки зниженого настрою, ніж еталони інших емоцій [6].

Таким чином, більшість авторів, що займаються специфікою сприйняття експресії хворими з різними емоційними порушеннями, відзначають певну залежність між патологією емоційно-вольової сфери і спотворенням в

розумінні виразних рухів. Більшість з них пояснює дане явище порушеннями регуляції і емоційних процесів.

Виходячи з того, що емоційні стани розпізнаються в процесі спілкування, можна висловити припущення про існування системи реалізації емоційних полягань в мові, що доповнюються мімікою.

У систему кіркових зв'язків, що є нейродинамічною основою образу іншої людини, включається новий компонент – другосигнальні зв'язки. Зоровий образ іншої людини позначається за рахунок змісту, закріпленого в позначенні людини, рис його зовнішності і різних проявів. При цьому смисловий компонент, що увійшов до сприйняття в переважній більшості випадків, починає усвідомлюватися як зміст сприйманої людини, а не як зміст слова.

Виражені в мові емоційні стани легко і швидко розпізнаються при спілкуванні. Але слід підкреслити, що чіткість виразу забезпечується не тільки підбором мовного матеріалу, але також і синтаксичними засобами, мімікою, і, нарешті, – інтонаційним малюнком. Відсутність одного з цих чинників збільшує роль інших. Так, за відсутності експресивності в лексиці зростає значення мовної інтонації, яка компенсує цей пропуск (С. О. Бадмаєв [7]).

Увесь процес виразу і розуміння емоційних станів спирається на автоматизовані схеми, які мимоволі з'являються у відповідь на поставлене завдання (О. Р. Лурія [68]).

Спираючись на те, що виражені в мові емоційні стани в більшості випадків правильно розпізнаються, можна говорити про здатність мови бути своєрідним індикатором станів людини.

Через це вивчення емоційних станів по їх виразу і розумінню в мові займає значне місце в сучасних дослідженнях.

Завдяки словесному позначенню свого емоційного стану, людина усвідомлює його і додає йому нове, більш узагальнене значення.

Про єдність афективного і інтелектуального як істотної характеристики самих емоцій писав С. Р. Рубінштейн, що вважав, що емоції як такі обумовлюють динамічну сторону пізнавальних функцій, тонус, темп діяльності; причому якщо в нормі свідомо пізнавальна діяльність гальмує емоційне збудження, додаючи йому спрямованість і вибірковість, той при афектах, при надінтенсивному емоційному збудженні виборча спрямованість дій порушується і можлива імпульсна непередбачуваність поведінки [100].

Багатоаспектне і глибоке вивчення учнів спеціальної школи з метою виявлення як особливостей розвитку самосвідомості розумово відсталої дитини в різних видах діяльності, так і виявлення своєрідності переживань результатів своєї діяльності, було проведено Ж. І. Намазбаєвой [82]. У її ранніх роботах відбитий вплив успіхів і неуспіхів в трудовій діяльності на адекватність поведінки учнів спеціальної школи. Подальші дослідження Ж. І. Намазбаєвой дозволили переглянути традиційні погляди на підвищену самооцінку дебілів як одне зі свідоцтв їх особових особливостей. Вивчення цього положення показало, що істотну роль в завищеній оцінці розумово відсталою дитиною своєї діяльності грають не стільки особові особливості, скільки низький рівень пізнавальної діяльності. Що вчиться старших класів допоміжної школи властивий вищий рівень самосвідомості. Підлітки з інтелектуальним порушенням адекватно оцінюють свої успіхи в учбовій діяльності, відзначають реальні труднощі при засвоєнні нових предметів. З віком самооцінка інтелекту стає реалістичнішою, тонше. У експериментах на вивчення особливостей переживання успіхів і невдач при самостійному виборі завдання підлітками з інтелектуальним порушенням в їх поведінці виявлялася інертність і відсталість. Помірі дорослішання і розширення соціального і життєвого досвіду, переходу до самостійної трудової діяльності у учнів зростає усвідомленість власного дефекту. У формуванні спрямованості особі провідну роль грають інтереси, потреби, самооцінка і відношення людини до того, що оточує. Ці сторони особи школярів з інтелектуальним порушенням проходять складний, своєрідний шлях

розвитку в процесі активного і цілеспрямованого навчання і виховання (Ж. І. Намазбаєва [82]).

Наявні дані є цінною підставою для подальшого удосконалення психолого-педагогічних коректувальних дій на формування особи дітей з інтелектуальними порушеннями і їх успішну соціальну адаптацію.

Отже, успішність соціальної адаптації дітей з інтелектуальним порушенням залежить від багатьох чинників, серед яких дуже важливою є здібність людини до ефективної міжособової взаємодії з іншими людьми, яка забезпечується, зокрема, рівнем міжособового сприйняття і розуміння навколишніх людей, можливостями оцінки і самооцінки, рівнем і особливостями емпатії, емоційних проявів та ін.

2.3. Методи вивчення розуміння емоційних станів

Вивчення психологічного змісту образу іншої людини відбувається в декількох аспектах: когнітивному, структурному, комунікативному і гносеологічному [79]. Когнітивний аналіз образу припускає розгляд його змісту по ряду параметрів: узагальненість [17; 28; 75; 77; 79], індивідуальність, суб'єктивність [79] конкретність, константна [28] тощо. Структурний аналіз виявляє стійкість [17], фіксованість і взаємозв'язок певних ознак в образі, когнітивну складність [75], об'єм мовного продукту [79], насиченість його ознаками [1], частоту його використання [63], ієрархизованість [84]. Комунікативний аналіз направлений на визначення відповідності образу загальнокультурним і груповим нормам, на його використання в спілкуванні і взаємодії з іншими людьми [79]. Гносеологічний аналіз образу покликаний встановити істинність ознак, що увійшли до нього, і в цілому адекватність його об'єкту [79].

Методичну основу психосемантичного підходу складає, перш за все, техніка «семантичного диференціала» (СД) і «тесту особових конструкторів» (ТОК). Вони дозволяють діагностувати склад і змістовний сенс категорій, які використовує суб'єкт при атрибуції особових якостей іншій людині – об'єкту сприйняття, розкрити індивідуально-своєрідні категорії.

Методики (СД і ТОК) і їх різні модифікації дають уявлення про психологічний зміст образу іншої людини, але не розкривають роль невербальної поведінки в його формуванні. Якщо врахувати, що спочатку образ іншої людини будувався на основі сприйняття і розуміння експресії навколишніх людей і ці процеси не втрачають свого значення у всі вікові періоди, вивчення розуміння емоційних станів на основі невербальної поведінки представляє особливий інтерес для спеціальної психології і корекційної педагогіки.

У методичному плані одна з актуальних проблем полягає в пошуку варіанту методики, що дозволяє поєднувати зручності, зв'язані з використанням готових списків особових якостей, по яких суб'єкт може виносити думки, приписуючи їх об'єкту, і вищу психологічну достовірність, яку забезпечує ситуація вільного опису іншої людини. В даний час зроблений ряд спроб об'єднання цих двох методик, але пошуки продовжуються.

Оскільки своєрідний пріоритет в створенні образу іншої людини належить кінестетичній структурі, більшість методик направлені на вивчення жестів, міміки, поз, погляду. Найчастіше зустрічаються в літературі: метод пізнання моделей мімічних виразів, метод кодування виразів обличчя і його модифікації, вільні думки про емоційні стани, фізіологічний тест Томе, розпізнавання емоційних станів по жестикуляції, позам, тощо. Це дозволяють здійснити дослідження, засновані на методиці вільного мовного опису, концепції О. О. Бодальова [13]. З її допомогою можливе вивчення професійних особливостей сприйняття і розуміння іншої людини, вікових, статевих відмінностей, адекватності образу іншої людини, тощо. До цієї ж серії

методик може бути віднесений і метод вільної семантичної оцінки невербальної поведінки, розроблений В. О. Лабунською [58]. Основне значення цієї методики, на думку автора – розкрити специфіку буденної свідомості, встановити зв'язок між суб'єктивними і об'єктивними характеристиками людини, визначити психологічний зміст образу іншої людини на основі невербальної поведінки по таких кількісно-якісних параметрах, як об'єм, частота вибору психологічних значень, рівень інтерпретації невербальної поведінки.

Депривація спілкування з дорослими в ранньому дитинстві (порушення діалогічної форми спілкування, деформація її функцій) призводить до численних відхилень в психічному розвитку дитини і до специфічного розуміння емоційних станів. На наш погляд, в ситуації дефіциту спілкування дітей з інтелектуальним порушенням з дорослими змінюється зміст емоційного образу іншої людини, з'являються специфічні характеристики його розуміння.

Згідно психосемантичному підходу, емпірично психологічний зміст образу іншої людини на основі його невербальної поведінки можна представити через призму індивідуальної системи значень.

Невербальна поведінка полісемантична. З одного боку, рухливість його елементів змінює зв'язки, ієрархію між психологічними значеннями, індикатором яких воно є і які утворюють «семантичне поле». Але, з іншого боку, зміна цих зв'язків визначатиметься рівнем інтелектуального розвитку, віком дитини, і так як розуміння невербальної поведінки формується в спілкуванні, то і досвідом спілкування. Таким чином, структура «поля» значень (кількісна представленість його параметрів, їх взаємозв'язок) і змістовне наповнення елементів можуть виступати показником рівня розвитку особи як суб'єкта спілкування, що відображає конкретну практику спілкування і взаємодії з іншими людьми. Це, у свою чергу, дозволяє реконструювати той шлях, який людина пройшла як суб'єкт спілкування і пізнання інших людей,

визначити чинники, що впливають на його формування, у тому числі і такий чинник, як депривація спілкування.

Отже, враховуючи особливості емоційних станів дітей з інтелектуальним порушенням нами було розроблено експериментальне дослідження.

Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

– рівні емоційного стану – два послідовні етапи «переживання» і «вираз».

Подразник ситуація – це стимулюючий чинник емоційного стану, вираз якого варіативний. До чинників автори відносять: різнопланові характеристики міміки, ситуацію пізнання, і ті умови, які диктуються безпосередньо діяльністю, в контекст якої здійснюється пізнання. До суб'єктивних чинників відносяться індивідуальні особливості сприймаючого;

– успішність соціальної адаптації дітей з інтелектуальним порушенням залежить від багатьох чинників, серед яких дуже важливою є здібність людини до ефективної міжособової взаємодії з іншими людьми, яка забезпечується, зокрема, рівнем міжособового сприйняття і розуміння навколишніх людей, можливостями оцінки і самооцінки, рівнем і особливостями емпатії, емоційних проявів та ін.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

3.1. Завдання та методи експериментального дослідження

Дослідження проводилося на базі Комунального закладу "Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат "Оберіг" Запорізької обласної ради. У експерименті брали участь 60 дітей у віці 7-11 років з порушенням інтелектуального розвитку.

Виходячи з цілей і завдань наше дослідження включало: вивчення розуміння емоційних станів дітьми з інтелектуальним порушенням 7-11-літнього віку (констатуючий експеримент) і роботу по формуванню розуміння емоційних станів 11-літніми учнями з інтелектуальним порушенням (формуючий експеримент). Є видимою динаміка розвитку цієї здатності у даної категорії досліджуваних (контрольний експеримент).

У цілому в експерименті брали участь 60 учнів у віці від 7 до 11 років з діагнозом: олігофренія в ступені дебільності. З них 40 досліджуваних в групі від 7 до 10 років і 20 у віці 11 років.

Вибір вказаного віку обґрунтовано результатами заздалегідь проведеного дослідження з дітьми 5-6 років (в кількості 12 чоловік), яке показало нерозуміння дітьми самих завдань. Ніхто з досліджуваних з інтелектуальним порушенням не зміг позначити ці стани вербально. Лише декілька дошкільників зуміли виділити контрастні емоційні перебування на картинках (радість, злість, смуток). Саме тому для дослідження були вибрані молодші школярі.

У констатуючому експерименті участь взяли досліджувані всіх вікових груп (від 7 до 11 років) в кількості 60 чоловік.

Формуючий експеримент був проведений з 10 учнями одинадцятилітнього віку (експериментальна група). З ними проводилася систематична, спеціально організована корекційно-педагогічна робота. З іншими 10 у даній віковій категорії робота по формуванню і корекції розуміння емоційних станів не здійснювалася. Ці 10 чоловік склали контрольну групу, яка, разом з експериментальною групою, брала участь в підсумковому (контрольному) експерименті.

Експериментальне дослідження, присвячене вивченню розуміння емоційних станів дітьми з інтелектуальними порушеннями, проводилося в два етапи.

На I-му етапі дослідження, в якому брали участь всі досліджувані (60 чоловік), ми вивчали особливості представлень дітей про експресію.

На II-му етапі брали участь тільки діти 11 років (20 чоловік). У цих дітей разом з вивченням особливостей уявлень про експресію досліджувалося розуміння тонших відтінків основних емоційних станів по міміці обличчя.

Робота з дітьми проводилася індивідуально. В ході експерименту велося спостереження і протоколювання вербальних і невербальних реакцій. Об'єм роботи ми обмежили п'ятьма найбільш типовими емоційними станами, які поширені в практиці спілкування людей (радість, страх, смуток, злість, здивування) та представленими графічно в експресії обличчя, оскільки особа, є одним з найголовніших стимулів, що впливають у відповідь на реакцію суб'єкта, який сприймає інформацію.

Мета I-го етапу полягала у визначенні своєрідності уявлень дітей з інтелектуальним порушенням про експресію. На даному етапі ставилися наступні завдання:

- 1) встановити роль міміки, жесту і пози в уявленнях дитини про експресію людини;
- 2) вивчити вплив на розуміння емоційних станів характеру стимульного матеріалу;

- 3) виявити вікові особливості розуміння експресії;
- 4) вивчити ступінь диференційованих уявлень про експресію.

Мета II-го етапу полягала у вивченні розуміння тонших відтінків емоційних станів по міміці зображеної людини. Учням 11-ти літнього віку на даному етапі ставилися наступні завдання:

- 1) встановити особливості розуміння емоційних станів;
- 2) виявити розуміння відтінків у середині п'яти основних емоційних станів.

Особливості розуміння емоційних станів дітьми з інтелектуальним порушенням вивчалися різними методами:

- спостереження за поведінкою досліджуваних в ході експерименту і в повсякденному житті;
- вибір зображення до емоцій, що передається експериментатором вербально через інтонацію в пропозиціях;
- продовження розповіді і підбір емоційного стану, представленого графічно;
- вербальна фіксація ознак експресії з опорою на зображення і текст, в якому відсутній опис експресії і позначення виду переживання;
- озвучування або поживавлення сприйманого матеріалу за допомогою питань, що задаються експериментатором;
- семантична оцінка емоційного виразу, представленого графічно;
- бесіда з вчителями, вихователями і самими досліджуваними.

На I-му етапі дослідження уявлень про експресію здійснювалося на основі пред'явлення словесного матеріалу (спеціально складених для експерименту пропозицій і літературних текстів) і карток з схематичним і реалістичним зображенням людської особистості, що виражає різні по модальності емоції. Всього було запропоновано п'ять модальностей виразів: радість, гнів, страх, смуток, здивування (Додаток А).

Були використані дві методики. Суть першої методики полягала у визначенні того або іншого емоційного стану, переданих експериментатором інтонацій при вимовлені пропозицій, в (табл. 3.1. «Стимульний матеріал для інтонаційного пред'явлення»

Таблиця 3.1.

Стимульний матеріал для інтонаційного пред'явлення

№	Модальність, заданих	Пропозиція	Варіант пред'явлення
1.	Радість	Ах, який смачний кавун!	
2.	Страх	Ой, який великий собака ...	
3.	Смуток	Сьогодні захворіла моя краща подруга ...	Для дівчаток.
4.	Злість	Як ти міг розбити вікно!	
5.	Здивування	Що, вже сніг випав?...	

Інструкція: «Я прочитаю пропозицію, а ти вибери ту картку, яка більше підходить».

На столі перед дитиною розташовувався стимульний матеріал, за допомогою якого і здійснювався вибір (Додаток А). У даній методиці ми не вимагали назви емоційних станів, важливий був тільки вибір зображення до інтонацій заданих емоцій, оскільки у дітей з інтелектуальним порушенням бідний словарний запас.

У другій методиці (табл. 3.2.) ми використовували складені нами літературні тексти, в яких представлена ситуація включала такі елементи:

- а) місце дії (обстановку);
- б) об'єкт, що є причиною виникнення експресії у персонажа (об'єктивний стимул).

Проте, в тексті був відсутній опис експресії і позначення виду переживання. Іншими словами, тексти були складені так, що в них давалася обстановка дії і об'єктивний стимул, а опис емоційного стану був відсутній. Відсутні елементи в текстах повинна була відновити дитина. Перед нею

ставилося завдання: розповісти про те, як вона уявляє собі міміку, жести персонажа в тій або іншій ситуації, описаній в тексті. На матеріалі літературних текстів вивчалися ті види експресії, що і в першій методиці: страх, злість, радість, смуток, здивування.

Оскільки для дітей з інтелектуальним порушенням визначення емоційних станів по інтонації при вимовленні окремих пропозицій є складнішим завданням, ніж при виразному читанні художнього тексту, в якому представлена ситуація включала місце дії і об'єкт-причину виникнення експресії у персонажа, учням спочатку пред'являвся текстовою матеріал, а потім окремі пропозиції (тобто запропоновані завдання були розташовані в порядку зростання ступеня складності).

Таблиця 3.2

Літературні тексти

№	Задана модальність	Текст	Обстановка	Об'єктивний стимул експресії
1	Страх	Зустріч з собакою Хлопчик пішов в магазин за продуктами. Він купив все, що було потрібне до чаю: хліб, ковбасу, дуже смачні шоколадні цукерки. Задоволений він повертався додому по найкоротшій дорозі. Раптом, хлопчик почув якийсь шерех, швидко обернувся і побачив ...	Дорога додому.	Зустріч з собакою

Продовження таблиці 3.2.

2	Злість	Муха Дядько Василь сидів удома і читав газету. Але прилетіла набридлива муха і почала йому заважати. Тепер він не міг спокійно читати. Муха кусала його, сідала на голову і дзижчала. Дядько Василь кинувся за нею з...	Кімната, в якій дядько Василь читав газету.	Шкідлива муха, що заважає читати.
3	Радість	Подарунок Наступив Новий рік. Всі діти прийшли на свято. Це найкрасивіше і найулюбленіше свято у всіх дітей. Цього дня відбуваються чудеса і всі отримують подарунки. Андрій теж отримав подарунок. Це була новенька заводна машина....	Обстановка новорічного свята.	Подарунок – нова заводна машина.
4	Смуток	Пташка У Олексія жила пташка. Він дуже її любив. Щодня Олексій годував пташку і випускав її з клітки політати. Одного разу вранці хлопчик підійшов до клітки, відкрив її, але пташка не вилетіла. Вона лежала на дні клітки. Хлопчик....	Кімната, в якій стояла клітка	Смерть улюбленої пташки.
5	Здивування	Сніг Учора увечорі було дуже тепло. Микола гуляв у дворі без пальта, з м'ячем, катався на велосипеді. Довкруги було зелено: зелені травичка, зелені листочки на деревах. А вранці прокинувся Микола, підійшов до вікна і	Двір будинку де мешкав хлопчик.	Несподівано випавший сніг, який змінив зовнішню картину природи.

У процесі передачі сенсу текстів ми використовували різноманітні прийоми виразного підкреслення: наголос, зміна темпу у промові (швидкості мови в цілому; тривалість звучання; інтервалів і тривалості пауз), зміна висоти звучання (наприклад, при вимові фрази «Муха кусала його!» зміну висоти можна представити в наступному вигляді: Муха кусала його!).

Друга методика включала три завдання: спочатку дитині пропонувалося продовжити нескінчену розповідь і підібрати до неї співбігаючу картку (перше завдання), потім слідувало озвучування або поживавлення сприйманого матеріалу за допомогою питань, що задаються експериментатором (друге завдання), в кінці проводилася бесіда з метою виявлення особливостей представлень дітей про експресію на основі їх особистого досвіду (третє завдання).

У першому завданні дитині пропонувався текст тільки по одному виду експресії – переляку («Зустріч з собакою»). Після виразного читання тексту випробовуваний повинен був продовжити розповідь, тобто розповісти, «що відбулося далі, після того, як хлопчик зустрів величезний собаку...».

Цей прийом був направлений на те, щоб з'ясувати, чи буде дитина і якими засобами давати характеристику зовнішнього прояву переляку. Після того, як розповідь була закінчена, експериментатор пред'являв дитині п'ять карток з реалістичним зображенням експресії. Перед дитиною ставилося завдання: із запропонованих картинок вибрати ту, яка більше всього підходить до розповіді. В даному випадку дитина повинна була підібрати картку із зображенням експресії «переляку».

У другому завданні прочитувався текст, а потім експериментатор просив випробовуваного підібрати відповідну картку і дати опис експресії персонажа.

Інструкція: «Зараз я розповім тобі одну історію. А ти вибери картку, яка більше всього підходить до розповіді».

Дитині пред'являли стимульний матеріал і для уточнення розуміння ним емоційного змісту тексту ставили декілька питань.

Як ти здогадався?

Чому ця картинка більше підходить?

Що виражає обличчя цієї людини?

Як виглядав чоловік, коли побачив муху, що дзижчить?

Що він відчував, коли він побачив муху? Як він тримав руки?

Що міг сказати? (Він говорив що-небудь?)

Третє завдання представляло бесіду з метою встановлення розуміння дитиною емоційних станів навколишніх людей. Інструкція: «Ти бачив, як виглядають люди в той момент, коли вони сердяться (або: злякаються чогось; коли у них буває горе ... і т.п.)? Розкажи мені, як дізнатися перелякану людину? Яка у нього буває вираз обличчя, коли він злякається чогось? Які у нього бувають очі? Що він може при цьому говорити?».

II етап дослідження проводився з учнями 11 літнього віку (3 клас) і був присвячений вивченню розуміння тонших відтінків емоційних станів по міміці зображеної людини (використовувалася методика семантичної оцінки емоційного стану, представлена графічно). (Додаток В):

1. Радість. Веселість. Захоплення.
2. Злість. Гнів. Лють.
3. Переляк. Страх. Жах.
4. Смуток. Печаль. Горе.
5. Інтерес. Цікавість. Здивування.

Три портрети кожного емоційного стану відповідали інтенсивним формам його прояву і представляли можливий континуум його виразу. На всіх відібраних портретах зображені особи людей середнього віку. Стимульний матеріал був підготовлений датським художником-карикатуристом Х. Бідstrupом з опорою на малюнки психолога.

Оскільки в нашому експериментальному дослідженні об'єктом вивчення були діти з порушеним інтелектуальним розвитком, кожному випробовуваному пропонувався опорний список з назвами заданих емоційних станів. До

опорного списку увійшли слова, які були знайомі дітям за даними попереднього опиту. Кожна модальність в опорному списку була представлена трьома словами. Зорове поле опорного списку складало в довжину 15 см, завширшки 7,5 см. Кожне слово було написане друкарським шрифтом, чорним кольором на картці розміром 5 см. x 1,5 см.

Опорний список слів:

1. Радість. Веселість. Захоплення.
2. Злість. Гнів. Лють.
3. Переляк. Страх. Жах.
4. Смуток. Печаль. Горе.
5. Інтерес. Цікавість. Здивування.

Робота проводилася з дітьми індивідуально. Під час експерименту за учнями велося спостереження і протоколювання, фіксувалася якісна і кількісна характеристика відповідей.

Процедура проведення. Перед учнями стояло завдання: визначити, який емоційний стан переживає зображена людина за допомогою вибору з опорного списку слова, що найточніше відображає цей стан. Інструкція: «Уважно прочитай слова». Потім над списком, викладеним на площині столу, розташовувалася перша картка і пропонувалася наступна інструкція: «Підбери слово, яке більше всього підходить до цієї людини». Експеримент починався тільки тоді, коли завдання було повністю правильно зрозуміло. Якщо дитина не розуміла відразу інструкції, експериментатор пояснював їй завдання детальніше, з показом, як потрібно робити. Порядок пред'явлення стимульного матеріалу носив випадковий характер, час пізнання не обмежувався. Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. За правильну вважалася відповідь, коли випробовуваний диференційовано визначав вираз, тобто з урахуванням відтінку виразу, і коли просто правильно указував модальність базальної емоції: радість, гнів, страх, горе, здивування.

При обробці отриманих даних за одиницю аналізу змісту мовного повідомлення дитини бралася думка випробовуваного, такого, що відноситься до певного психологічного явища. На основі аналізу відповідей випробовуваних було виділено 7 значень, які характеризують два рівні розуміння і інтерпретації емоційних станів: власне психологічний і соціально психологічний.

Перший рівень характеризується актуалізацією в створенні суб'єкта наступних значень:

I. Психологічне значення – «дія», яка умовно підрозділялася на:

– «фізичні дії» (значення, в яких зафіксовані характеристики психомоторики людини).

Наприклад:

«йде», «біжить», «піднімає», «кидає», «упускає»);

– «перцептивні дії» (значення, в яких зафіксовані характеристики сенсорно-перцептивної діяльності людини).

Наприклад:

«дивиться», «бачить», «чує»;

– «емоційні дії» (значення, що характеризують емоційну сферу).

Наприклад: «посміхається», «сміється», «плаче»;

– «комунікативні дії» (значення, що характеризують спілкування людей).

Наприклад: «говорить», «розповідає», «кричить».

II. Психологічне значення – «стан», в якому виділялися:

– значення, що характеризують психосоматичний стан людини («хворіє», «болить»);

– значення, що характеризують емоційний стан («сумує», «радіє»).

III. Психологічне значення – «характерологічні особливості особи». До нього були віднесені значення, що розкривають:

– відношення до речей («акуратний», «чистий»);

– відношення до праці («старанний», «ледачий»);

– відношення до інших («злий», «добрий»).

IV. Психологічне значення – «рефлексія», що характеризується тими значеннями, які не розкривають роздуму над переживаннями, відчуттями, думками людини («не знає, що йому робити»; «не розуміє, що з ним відбувається»).

Другий рівень інтерпретації – соціально психологічний – характеризувався вживанням наступних значень:

V. Психологічне значення – «соціальний тип особи», до якого були віднесені значення, що характеризують статус, соціальну роль (наприклад, «вчитель», «лікар», «поліцейський»).

VI. Психологічне значення, що розкриває взаємодію і взаємини людей («розмовляють», «сперечаються», «лаються»).

VII. Психологічне значення – «емоційно-оцінна думка про об'єкт інтерпретації» розкривалася через особову, суб'єктивну оцінку («не правильно робить», «не подобається», «осоружний»).

В процесі аналізу виділялися також думки, які свідчили про наступні способи інтерпретації невербальної поведінки:

– спосіб інтерпретації за допомогою опису об'єкту («у чорних брюках», «ручки склала», «голова опущена»);

– спосіб інтерпретації за допомогою образного порівняння («схожа на чучело»);

– спосіб інтерпретації через пряму мову («спокійно», «стій», «йди додому»);

– спосіб інтерпретації з опорою на ситуацію («на вулиці», «в лікарні»).

Аналіз експериментальних даних проводився нами в основному в співвідношенні думок випробовуваних з сім'ю вище переліченими психологічними значеннями. Аналіз способів інтерпретації невербальної поведінки використовувався як додатковий матеріал.

Обробка експериментального матеріалу здійснювалася за допомогою статистичних методів.

Результати спостереження, бесіди з вихователями, вчителями і дітьми показали, що прагнення дітей до спілкування з однолітками найчастіше виражається в дуже грубій формі: можуть ударити іншу дитину без видимої причини, образити. Самі молодші діти реагують на таке звернення з боку старших сльозами. Проте зазвичай при цьому ніхто не скаржиться вихователю.

Слід зазначити, що майже всі випробовувані виявляли щирю цікавість до зображень емоційних станів, представлених в лицьовій експресії, що пред'являлися, прагнули виконати завдання відповідно до вимог до нього. Деякі випробовувані молодшого віку просили ще раз провести з ними експеримент. Діти більш старшого віку (10-11 років) не відразу погоджувалися брати участь в роботі. Ті з них, які спочатку відмовилися, а потім взяли участь, намагалися виконати завдання не повністю. Такі школярі часто відволікалися, пропускали зображення експресії, а потім протягом декількох днів уникали зустрічі з експериментатором. Проте ніхто з дітей не йшов на відкритий конфлікт з дорослим, і авторитет педагога ніколи не використовувався для їх залучення до дослідження. Описані особливості спілкування і поведінки дітей можуть бути пояснені умовами їх життя.

У дітей з інтелектуальним порушенням мало місце порушення структури спілкування, зниження потреби в контактах, низька пізнавальна мотивація і відсутність пізнавальних інтересів. Якщо звернутися до біографічних даних, то частина дітей (18,3 %) були вихованцями дитячих будинків з моменту народження, 40 % випробовуваних були залишені батьками вже в шкільному віці (7-10 років). Незалежно від віку дітей, причини сиротіння були наступні:

– батьки позбавлені батьківських прав (пияцтво, наркоманія, вели аморальний спосіб життя, бродяжили і так далі);

– неповні сім'ї (мати знаходиться в ув'язненні, отець помер; мати знаходиться на лікуванні від хронічного алкоголізму, отець невідомий і так далі).

Наприклад: (досліджувана Н. Д.) з 3-х років знаходиться на державному забезпеченні. Мати та батько невідомі. Вихователі характеризують дівчинку як неврівноважену, схильну до брехні, крадіжці. Відзначають у неї наявність музичних здібностей. Авторитету серед дітей не має. Скаржиться дорослим, коли її кривдять. Були відходи з школи.

Другий (досліджуваний Р. А.) в дитячому будинку знаходиться з 2014 року у зв'язку з важким матеріальним положенням матері. Отця немає. Мати зловживає алкогольними напоями, лікувалася від хронічного алкоголізму, веде аморальний спосіб життя. Вихователі характеризують хлопчика як емоційного, товариського, непосидючого. У дитини виявлено загальне недорозвинення мови (ЗНМ), вчиться слабо. Наголошується психопатоподібна поведінка.

Третій (досліджуваний М. Н.) в дитячому будинку знаходиться з 9 років. У сім'ї четверо дітей, батьків позбавлено батьківських прав. Був затриманий під час хуліганства (бив вікна). До надходження в школу-інтернат жив з батьками в комунальній квартирі. Мати за дітьми не стежила, харчувалися діти нерегулярно, зазвичай виловлюючи продукти з чужих каструль. Вихователь характеризує його як неакуратного, нетовариського, флегматичного.

Досліджуваний (Л. К.). В сім'ї двоє дітей. Батько помер, мати знаходиться в ув'язненні. Вихователі відзначають, що дитина неорганізована, з дітьми дружить, але дуже образливий, вимагає постійного контролю. Вчиться погано, на уроках неуважний. Часто наголошуються спалахи агресії.

Залежно від вираженості, стійкості і структури емоційно-поведінкових розладів випробовувані умовно були розділені на три групи: важка, середня, легка.

Для дітей першої групи характерні стійкі і найбільш важкі поведінкові розлади, постійні у всіх ситуаціях, виявляються в наступних відхиленнях: повна

відсутність самокритики, звуження свідомості на висоті афекту, різке негативне відношення до навчання, прояв жорстокості з елементами садизму, часта зміна настрою від ейфорично-благодужного до похмурого. У 29,2 % обстежуваних, по висновку лікаря-психоневрології, переважають стійкі психопатоподібні форми поведінки. Крім вищеназваних розладів, діти імпульсні, безцеремонні, настирливі, не дотримують відчуття дистанції з дорослими. У них не вироблені і не сформовані гальмівні реакції і заборони, адекватні зросту.

Для дітей другої групи характерна слабкіша вираженість емоційно-поведінкових розладів. Основні відмінністю від попередніх є відсутність форм психопатоподібної поведінки із звуженням створення. Афект гніву присутній, але він менш стійкий. Порушення поведінки різкіші і, в основному, пов'язані з руховою розгальмованістю. Звична агресивність не має яскраво вираженого афекту злості і інших стійких негативних емоційних проявів (33,3 % людина). Поведінкові розлади вихованців, що належать до даної групи, володіють більшою готовністю до компенсації під впливом комплексних психолого-педагогічних заходів. Діти швидше адаптуються до нових для них умов перебування в інтернатних установах.

Для дітей третьої групи (37,5 %) характерна більш впорядкована поведінка, особливо при дотриманні вимог щадного режиму. Окремі емоційно-поведінкові порушення виникають в результаті стомлення, ослаблення дитячого організму при соматичних захворюваннях і виявляються у вигляді короткочасних зривів. По висновку педіатра, діти цієї групи відрізняються загально-соматичною ослабленістю. У анамнезі присутні явища вегетосудинної дистонії, підвищення внутрічерепного тиску, швидкої нервово-психічної виснаженості. Порушення поведінки виникає як реакція на невдачу в учбовій і трудовій діяльності, у взаєминах з навколишніми людьми.

Особливості емоційно-поведінкових розладів у дітей з інтелектуальним порушенням полягають в:

- переважанні негативного фону настрою;

- порушенні адаптації до школи;
- негативному відношенні до навчання;
- істеричних реакціях і реакціях активного і пасивного протесту;
- агресивності по відношенню до навколишніх людей;
- руховою розгальованості;
- грубому порушенні самооцінки;
- постійних страхах;
- прояві садизму і жорстокості.

Даних учнів об'єднує наявність в їх біографії деприваційного чинника спілкування в ранньому дитинстві або в пізнішому віці, і навіть ті з них, які до 10-11-річного віку росли в сім'ях, практично не отримували повноцінного, позитивного досвіду спілкування з навколишніми людьми. Батьки не приділяли їм належної уваги, не займалися їх розвитком і вихованням, вели аморальний спосіб життя, зловживали алкогольними напоями. Про те, що і в дитячому будинку, і в спеціальних школах-інтернатах спілкування дітей порушене, свідчать численні дослідження, що аналізуються в першому розділі.

Таким чином, можна припустити, що порушення психічних функцій людини як суб'єкта спілкування приводить до деформації соціально-психологічних функцій (взаємозв'язки, взаємовідносини, взаємовплив в процесі взаємодії з іншими людьми) і соціальних функцій (утворення спільності, відносин з тими, що оточують, формування самосвідомості, виховання і навчання).

Формування образу іншої людини можна вважати відправною крапкою в розвитку особи як суб'єкта спілкування і пізнання людей, і так як його розвиток обумовлений перш за все рівнем розвитку психічних властивостей і пізнавальних здібностей людини, порушення того або іншого психічного явища (будь то пам'ять, мислення, мова або уява) приведе до відхилень у формуванні уявлень про іншу людину. Оскільки сформований образ іншої людини надає вплив надалі на емоції, відчуття, настрої людини в процесі спілкування,

визначає мотивацію і установку до навколишніх людей і позначається на процесі наслідування, порушення в його розвитку можуть привести до деформації даних психічних явищ.

3.2. Вивчення емоційного розвитку дітей з інтелектуальним порушенням

На I-му етапі експерименту представлення дітей про експресію вивчалися за допомогою двох методик.

Перша методика складалася з трьох завдань:

У першому завданні потрібно було продовжити незакінчену розповідь («Зустріч з собакою») і підібрати до неї картку. Завдання на опис переляку стояло перед дитиною побічно. Учень повинен був передати лише зовнішню сторону прояву переляку.

У другому завданні учень повинен був вибрати картку, відповідну розповіді і дати опис експресії, відповідаючи на прямо поставлені питання експериментатора.

У третьому завданні – бесіді, ми з'ясовували те, як дитина розуміє емоційні стани навколишніх людей.

Суть другої методики полягала у визначенні того або іншого емоційного стану, що передається експериментатором інтонаційно при вимовленні пропозицій.

Критеріями розуміння дитиною емоційних станів були: правильні усні визначення емоцій і вибір адекватної картки.

Виконання першої та другої методик передбачало вербальне вирішення поставлених перед дитиною завдань. Аналіз отриманих вербальних відповідей випробовуваних кожної вікової групи проводився комплексно, по цих двох методиках, оскільки мовні повідомлення майже всіх дітей по своєму якісному і

кількісному складу були мінімальними і малоінформативними.

Це пояснюється тим, що при розумовій відсталості (олігофренії) має місце виражене недорозвинення мови. Дітям властиві порушення звуковимови, бідність словарного запасу, недостатність вживання слів, що позначають дії, ознаки і відносини, виражене зниження мовного спілкування.

Аналіз виконання завдань учнями відповідно до методик був наступний.

За основу аналізу змісту мовного повідомлення дитини бралася думка. У результаті аналізу вербальних відповідей досліджуваними було виділено 7 значень, які характеризують 2 рівні розуміння і інтерпретації емоційних станів. Як видно з таблиці 3.3 учням в основному притаманний перший, власне психологічний рівень розуміння і інтерпретації емоційних станів. У досліджуваних 7-8 років спостерігається найбільший відсоток вживання значень «дія», «стан», «рефлексія». Досягається такий високий відсоток за рахунок використання перших двох значень.

Таблиця 3.3

Мовні рівні розуміння і інтерпретації емоційних станів (у %)

Вікові групи	Кількість учнів з I і II рівнями інтерпретації невербальної	
	I	II
7 років	85	15
8 років	80	20
9 років	75	25
10 років	70	30
11 років	62,5	37,5

Так, у віковій групі 7-8 років на вживання значення «дія» доводиться 70 % від загального числа використовуваних значень, а на значення «стан» – 10 %, на «рефлексію» – 2,5 %. Проте в цих вікових групах спостерігається і вживання значень, що відносяться до другого рівня розуміння і інтерпретації невербальної поведінки. І хоча вживання цих значень має низькі кількісні показники, їх наявність при сприйнятті емоційних станів свідчить про те, що в цьому віці діти починають акцентувати увагу на соціальній приналежності

людини, указувати характер взаємодій між людьми.

Вживання значень «дія» і «стан» залишається високим у 9-10-11-річних школярів, але саме в цьому віці збільшується питома вага значень, що відносяться до другого рівня розуміння і інтерпретації невербальної поведінки. Починаючи з 9-10 років вживання значень «взаємодія і взаємини», «соціальний тип особи» зростає.

Таким чином, з віком поступово збільшується кількість випробовуваних, таких, що знаходяться на II рівні розуміння і інтерпретації невербальної поведінки; так, з 7-річних на II рівні – 25 %, а до 11-річного віку цей відсоток збільшується до 37,5 %.

Проте, слід зазначити, що у всіх випробовуваних домінує I рівень розуміння (7 років - 85 %, у 11-річних він зменшується до 62,5 %).

При складанні розповіді (перше завдання) для I рівня відповідей характерним є те, що випробовувані відзначали дію персонажа. Наприклад: «побіг додому», «втік і собака за ним побіг», «він впав», «сів». II рівень відповідей характеризується тим, що діти відзначали експресію персонажа, зокрема міміку, частину дітей (переважно 9-10-11 років) правильно називали задану емоцію і включали в свою розповідь інших героїв.

Діти семирічного віку закінчували в більшості випадків свою розповідь однією фразою «Побіг додому», «Хоче його з'їсти» (або не змогли продовжити розповідь).

У восьмилітніх учнів, таких, що виховуються в сім'ї (у 20 % випадків), спостерігалось збільшення об'єму розповіді на дві-три пропозиції і поява додаткового учасника того, що відбувається: мами або господаря собаки. Ці персонажі виконували роль каталізатора емоційної напруги: «Потім прибіг до мами», «Прийшов господар, відвів собаку («покликав собаку»)).

Цю ж функцію виконували «будинок», «під'їзд», «кімната», «сумка з їжею».

Але частина історій мала трагічний фінал: «Загризла», «Собака покусав», «Собака з'їв хлопчика», «Накинувся і розірвав!», «Вкусив».

У дев'ятирічних дітей в складених розповідях домінував сюжет пов'язаний з поїданням собакою куплених продуктів: «Собака з'їв ковбасу, сир, хліб», «Розгриз сумку», «Він розгриз усе!».

З даної групи випробовуваних тільки дві людини відчули зміну емоційного стану головного героя в процесі взаємодії з додатковим, вигаданим персонажем, тобто вони сконструювали ситуацію спілкування, що динамічно розвивається.

Слід зазначити той факт, що серед випробовуваних всіх вікових груп виділялися діти, які, не дивлячись на помилки, що здійснювались в процесі вибору відповідної картки із зображенням заданої емоції, примітивні вербальні відповіді, а також неадекватне складання розповіді (або її нескладання), швидко підключалися до передавання емоції пантоміміки і правильно транслиували задану емоцію через невербальний канал. Причому з віком збільшувалася кількість цих випробовуваних. Якщо у семирічних дітей з інтелектуальним порушенням було виділено 6 чоловік, у віці восьми років – 10, дев'яти – 12 чоловік, то в десятирічному віці більшість випробовуваних (80 %) використовувало невербальний канал для віддзеркалення переданого емоційного стану, в 11-річному – 95 %.

У розповідях дітей 10-11 річного віку домінував сюжет, де головний герой (хлопчик) рятувався втечею від собаки (об'єктивний стимул, або причина), що викликав емоцію страху. Тварина розглядалася як потенційне джерело болю: «Вона хотіла вкусити його. І собака побіг за ним. Він його наздогнав. І він його вкусив».

Тільки чотири дитини з двадцяти побудували позитивну ситуацію взаємодії між хлопчиком і собакою: «Собака хотів з ним пограти і побіг з ним ...», «Хлопчик злякався. Собака підійшов до нього, але не вкусив. Він її хотів додому узяти, але мама не пустила, не дозволила. Хлопчик забрав собаку.

Йому було її жалко ... Удома залишив! А батьків умовив. – «Гаразд», – сказали вони, – «Нехай залишається жити з нами!». Хлопчик почав з собакою гуляти, рано вставати. Йому було радісне».

У другому завданні випробовувані всіх вікових груп відчували складнощі при виділенні ознак експресії, тому схожість експресії встановлювали глобально. Деякі діти не змогли дати вербальну відповідь, але правильно передали мімічний зліпок заданої емоції, використовуючи невербальний канал для передачі повідомлення.

Діти-сироти з інтелектуальним порушенням у віці семи, восьми років зазнавали великі труднощі при описі експресії і назві модальності. У ситуації уявлень, що «стимулюють», дев'ятирічні досліджувані були успішнішими в порівнянні з восьмилітніми, хоча правильні відповіді були сконцентровані в радіусі трьох модальностей: гнів, смуток, радість.

У другому завданні тільки троє учнів 10 літнього віку (це були діти з благополучних сімей) змогли правильно назвати чотири задані емоції. Емоція здивування була для них недоступна, п'ять дітей правильно визначили поодиночі емоційні стани. Деяких 10-и та 11-річні учнів відрізняла спроба будувати свої відповіді в ситуації, що змінюється: причина – зміна емоційного стану персонажа, наприклад, розповідь «Муха».

«Вона літала біля вуха, заважала, дзижчала. Він хотів її вбити. Він її ганяв. А вона відлетіла. Сумно стало. Йому прикро стало вазу». В процесі складання розповіді по питаннях експериментатора, як правило, дитина здійснювала декілька правильних виборів карток, де відображена емоція, що конструюється в розповіді, яка будувалася на основі питань, що задаються експериментатором. Правильні усні відповіді концентрувалися в радіусі трьох модальностей: гнів, смуток, радість. З двадцяти лише дві дитини назвали емоцію «здивування».

У ході бесіди (третє завдання) з учнями з інтелектуальним порушенням ми виявили жорстку запрограмованість, неінформативність

дитячої мови. Їх мова не виконувала комунікативної функції. Характеризуючи вербальну передачу емоційних станів, ми відзначили примітивність використовуваних випробовуваними словесних спонукань. Відсутність конструкцій із запереченням. У разі потреби діти намагалися отримати допомогу і підтримку експериментатора, активно використовуючи невербальний канал передачі інформації.

Ми вважаємо важливою причиною низького рівня виконання всіх запропонованих завдань – недостатність навиків спілкування випробовуваних, що особливо виявилось у дітей-сиріт з інтелектуальним порушенням. У них часто наголошувалася внутрішня позиція «неуспіху»: «я не можу», «не знаю», «не умію», «не впораюсь», яка приводила до того, що в ході експерименту діти замикалися в собі, деякі бентежилися, відмовлялися працювати, і всі їх спроби були невдалими.

Для розуміння емоційних станів людини важливий облік об'єктивних дій, які породжують їх. Це важливо тому, що емоція виконує, перш за все, комунікативну функцію. Акти спілкування і взаємодії людей – це не конкретні умови, в яких виявляються емоції.

Слабкий розвиток соціальних потреб (діти з інтелектуальним порушенням дуже мало звертаються один до одного і дорослих з різними питаннями проханнями, пропозиціями) призводить до того, що на початок шкільного навчання діти з інтелектуальним порушенням майже не оволодівають засобами мовного спілкування навіть у разі достатнього словарного запасу і задовільного розуміння зверненої до них мови.

Таким чином, саме інтелектуальне порушення і пов'язане з ним недорозвинення мови були головною причиною недостатнього розуміння емоційних станів. Разом з вказаною причиною виявилися і інші причини-депривації спілкування, а також причина, пов'язана з недосконалістю у ряді випадків самої методики роботи по розвитку мови. Так, великі зусилля витрачаються дефектологами на розширення словарного запасу дітей з

інтелектуальним порушенням, на навчання складання фраз за картинкою, умінню відповідати на прості питання, на заучування простих віршів, але при цьому збільшення лексики відбувається переважно за рахунок іменників (але не дієслів), а фрази, що складаються дитиною по картинках, будуються за простою схемою «суб'єкт – предмет – об'єкт», де дієслово стоїть в третій особі однини. І хоча дитина оволодіває навиком побудови таких висловів, він не може активно використовувати ці конструкції в цілях спілкування, навіть якщо в цьому виникає потреба. На наш погляд для звернення до співрозмовника потрібні перш за все форми 1-го і 2-го особи дієслова і займенника («Я хочу з тобою грати!», «Ти хочеш зі мною товаришувати?»), навик словозміни, що найчастіше вислизає з поля зору педагогів. Накопичення мовного матеріалу відбувається при цьому в умовах, що не враховують комунікативну основу мови. Мотивація мови дітей на заняттях надзвичайно обмежена. По суті вона зводиться лише до підпорядкування вимог дорослого: педагог питає, дитина відповідає («Хто тут намальований? – Дівчинка. – Що робить дівчинка? – Малює. Хлопчик малює (йде, сидить)). Мова нікому не адресується: відсутній співрозмовник, об'єкт спілкування.

Крім цього, в ході таких занять діти набувають навик будувати тільки фрази-повідомлення, тоді як вони складають лише певну частину комунікативних висловів: разом з повідомленнями до їх числа відносяться питання, спонуки і всі перераховані конструкції із запереченням.

Оскільки мотиви і цілі мовної діяльності дуже часто обумовлені іншою діяльністю – грою, працею, малюванням, конструюванням і тому подібне, то один з напрямів роботи по розвитку розуміння емоційних станів у школярів з інтелектуальним порушенням полягає в розвитку мови і мовного спілкування в процесі формування інших видів діяльності. Тому перший розділ програми, направленої на формування розуміння емоційних станів, повинен бути присвячений роботі над активним словником, що позначає прояви емоційних

станів. При оцінці невербальних відповідей (вибір картки із зображеннями емоційних станів) ми використовували статистичний метод Стьюдента. Порівняння проводилися між даними першої і другої методик усередині кожної вікової групи на предмет значущості відмінностей. Цифровий матеріал за визначенням емоцій в узагальненому вигляді представлений в таблицях 3.4., 3.5., 3.6, 3.7., 3.8., 3.9.. Наведемо кількісні дані розподілу правильних виборів карток із зображенням експресії особистості за двома методиками I-го етапу експерименту.

Таблиця 3.4

Динаміка пізнання емоції «Радість»

Вік учнів	Кількість правильних виборів експресії %		
	I методика	II методика	Середнє значення
7 років	50	20	35
8 років	90	65	77,5
9 років	85	60	72,5
10 років	90	70	80
11 років	95	80	87,5

Результати, представлені в табл. 3.4., показують, що в цілому з віком у випробовуваних збільшується кількість правильних виборів карток із зображенням експресії особи. Всі вікові групи дали кращі результати по першій методиці, ніж по другій, що свідчить про краще розуміння реалістичних зображень, ніж схемних.

Розглянемо найбільш типові помилки (що часто зустрічаються) при визначенні модальності «радість». Найчастіше «радість» визначали як «смуток» семи і 8-річні випробовувані, 9-10-11-річні – як «здивування». Отримані експериментальні дані по модальності «страх» наведені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Динаміка пізнання емоції «Страх»

Вік випробовуваних	Кількість правильних виборів експресії %		
	I методика	II методика	Середнє значення
7 років	15	5	10
8 років	55	45	50
9 років	80	50	65
10 років	90	35	87,5
11 років	92,5	57,5	75

Аналізуючи кількісні показники, можна зробити наступні висновки:

- по першій методиці учні всіх вікових категорій дали вищі результати;
- з віком кількість правильних виборів зростає (7 років – 10 %, а 11 років – 75%);
- проте слід зазначити істотну різницю між 8-річними (65 %) і 9-річними (67,5 %), що пояснюється великою кількістю дітей-сиріт в дев'ятирічній групі.

Типові помилки, що допускаються у визначенні даної модальності: у всіх вікових групах «страх» ідентифікували із «сумом» (семирічні – з «радістю», восьмирічні – із «здивуванням» і «гнівом», дев'ятирічні – із «здивуванням» і «радістю», 10-11-річні – з «гнівом»).

Експериментальні дані, отримані по модальності «Смуток», занесені в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка пізнання емоції «Смуток»

Вік	Кількість правильних виборів експресії %		
	I методика	II методика	Середнє значення
7 років	60	30	45
8 років	70	45	57,5
9 років	70	45	57,5
10 років	90	45	67,5
11 років	95	55	75

Аналізуючи результати по модальності «смуток», слід зазначити:

- по першій методиці випробовувані всіх вікових груп дали вищі результати;

■ з віком спостерігається позитивна динаміка у визначенні емоції «смуток», проте восьми- і дев'ятирічні випробовувані показали однакові результати (57,5 %), що можна пояснити, як і в попередніх випадках, складом випробовуваних (у дев'ятирічній віковій категорії присутньо більше дітей-сиріт, чим в інших групах).

Типові помилки: всі вікові групи плутають «смуток» зі «страхом», а у

восьмилітніх додаються «здивування» і «гнів». Експериментальні дані по модальності «Гнів» представлені в табл. 3.6. На основі отриманих даних можна зробити наступні висновки: по першій методиці випробовувані всіх вікових груп дали вищі результати, ніж по другій; з віком школярі здійснюють більшу кількість правильних виборів (наприклад, у семирічних – 42,5 %, у восьмирічних – 62,5 %, у дев'ятирічних – 85 %, у десятирічних – 95 %, у одинадцятилітніх – 97,5 %). Типові помилки: у всіх вікових груп спостерігалось ідентифікація «гніву» із сумом», а у восьмирічних зустрічалися «здивування» і «страх».

Таблиця 3.7

Динаміка пізнання емоції «Гнів»

Вік	Кількість правильних виборів експресії %		
	I методика	II методика	Середнє значення
7 років	50	35	42,5
8 років	80	45	62,5
9 років	90	80	85
10 років	90	100	95
11 років	100	95	97,5

Кількісні дані розподіли правильних відповідей по модальності «Здивування» зафіксовані в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка пізнання емоції «Здивування»

Вік	Кількість правильних виборів експресії %		
	I методика	II методика	Середнє значення
7 років	5	10	7,5
8 років	35	30	32,5
9 років	60	30	45
10 років	25	35	30
11 років	60	50	55

На основі аналізу експериментального матеріалу можна зробити наступні висновки:

– при визначенні емоції «здивування» у семи- і десятирічних випробовуваних при виконанні другого завдання отримані вищі показники: 7 років – 10 % (II методика), 5 % (I методика); 10 років – 35 % (II методика), 25 % (I методика). Восьми-, дев'яти-, одинадцятирічні учні з інтелектуальним порушенням успішнішими були при виконанні I методики;

– дані розбіжності ми пояснюємо тим, що в ході дослідження експериментатор міг вплинути на сприйняття дітей несвідомо, транслуючи більш утрировану емоцію «здивування» по невербальному каналу;

– в цілому простежується позитивна вікова динаміка при визначенні «здивування». Проте у десятирічних (30 %) спостерігається менше правильних виборів в порівнянні з дев'ятирічними (45 %) і восьмирічними (32,5 %), що можна пояснити особливими особливостями сприйняття випробовуваних даної вікової групи. Типові помилки: «здивування» найчастіше випробовувані всіх вікових груп ідентифікували із «сумом», восьми- і десятирічні – також з «радістю» і «страхом». Для того, щоб визначити інтегральну успішність розуміння емоційних станів усередині кожної вікової групи, необхідно підсумовувати отримані результати по кожній експресії. Підсумкові дані відбиті в табл. 3.8.

Аналізуючи дані з табл. 3.8., можна укласти, що з віком у дітей з інтелектуальним порушенням спостерігається збільшення правильного розуміння емоційних станів (зростає кількість правильних виборів).

Таблиця 3.8

Вікова динаміка інтегральної успішності пізнання емоційних станів (%)

Інтегральна успішність групи в пізнанні експресії %	Вікові групи				
	7 років	8 років	9 років	10 років	11 років
	27,5	56	65	67	78

Це можна прослідкувати по всім пред'явленим для пізнання модальностям. Найвищий відсоток розуміння спостерігається у одинадцятирічних випробовуваних – 78 %, решту вікових груп мають наступні сумарні показники: десятирічні – 67 %, дев'ятирічні – 65 %, восьмирічні – 56 %, найнижчий рейтинг мають семирічні – 27,5 % правильних виборів. Але іноді успішнішими у визначенні експресії були діти молодшого віку. Наприклад, з табл. 3.4. видно, що в ході другої методики що дев'ятирічні «страх» визначили на 50 %, а десятирічні – на 35 %, хоча в першій методиці останні набрали 90 %, а дев'ятирічні – 80 %.

В ході першої методики модальність «здивування» успішніше визначили дев'ятирічні діти – 60 %, а десятирічні – 25 %. Учні восьми років в двох випадках виявилися успішнішими дев'ятирічних; так, в ході першої методики вони пізнали модальність «радість» на 90 %, а дев'ятирічні – на 85 %, а в другій методиці – восьмирічні визначили на 65 %, дев'ятирічні – 60 %.

Результати, представлені в табл. 3.4., 3.6., 3.7., також показують, що учні різних вікових груп мають однакову успішність у визначенні деяких модальностей. Наприклад, в першій методиці в розумінні модальності «радість» випробовувані восьми і десяти років знаходилися на одному рівні (90 %), модальність «смуток» рівним чином визначили восьми- і дев'ятирічні (70 %), модальність «гнів» була визначена однаково успішно дев'яти- і десятирічними (90 %).

У ході другої методики на одному рівні успішності визначення експресії знаходилися восьми-, дев'яти- і десятирічні у визначенні «смутку» (45%) і «здивування» – восьми- і дев'ятирічні (30 %).

Дану асинхронність в пізнанні експресії можна пояснити особливими особливостями випробовуваних, їх досвідом спілкування і особливостями сприйняття запропонованих методик, ступенем складності стимульного матеріалу.

У табл. 3.9. приведені дані інтегральної успішності розуміння емоційних

станів, вони отримані шляхом підсумовування правильних виборів у випробовуваних всіх вікових груп по кожній із модальностей.

Таблиця 3.9

Інтегральна успішність розуміння емоційних станів %

	Радість	Страх	Смуток	Гнів	Здивування
Інтегральна успішність розуміння емоційних стани %	73,3	44,6	62,9	80	37,5

У результаті аналізу відповідей ми встановили залежність успішності пізнання емоційних станів від їх модальності. В ході двох методик максимальна успішність у визначенні емоційних станів була досягнута в модальності «гнів», успішність її вибору склала 80 %. Останні модальності по рівню інтегральної успішності мають наступні показники: «радість» – 73,3 %, «смуток» – 62,9 %, «страх» – 44,6 %; найнижчі результати випробовувані показали при визначенні модальності «здивування» – 37,5 %. У різних вікових групах залежно від модальності емоційного стану спостерігався власний розподіл ступеня успішності виборів, що здійснюються випробовуваними.

Учні семирічного віку успішніше визначали модальність «смуток» (45 %), на II місці – модальність «гнів» (42,5 %), «радість» – 35 %, «страх» – 10 %, «здивування» – 7,5 %.

Успішніше визначення модальності «смуток» в даній віковій групі можна пояснити як індивідуальними, особовими особливостями сприйняття і розуміння невербальної поведінки в цих дітей, так і зміною вимог і очікувань з боку дорослих до їх поведінки (перехід дошкільника в нову соціальну роль «учня»), а також впливом деприваційних чинників (наприклад, депривація діалогічної форми спілкування) в розвитку дітей; переважанням у деяких дітей пониженого фону настрою в результаті систематичних «неуспіхів» в різних видах діяльності.

Випробовувані восьмилітнього віку успішніше визначали «радість» – 77,5 %, «гнів» – 62,5 %, «смуток» – 57,5 %, «страх» – 50 %, «здивування» – 32,5 %. Переважання правильних виборів в модальності «радість» можна пояснити тим, що, можливо, саме з восьмирічного віку у дітей з інтелектуальним порушенням відбувається адаптація до нових соціальних умов, до нової соціальної ролі «учня», а також переважанням в цій віковій групі дітей, що виховуються в благополучних сім'ях (8 з 20 чоловік). Досліджувані семи-восьми років були менш успішні у визначенні «страху» і «здивування». Учні дев'яти, десяти і одинадцятирічного віку показали однаковий розподіл модальностей залежно від кількості правильно здійснюваних виборів: на I місці – «гнів», на II – «радість», на III – «страх», на IV – «смуток», на V – «здивування».

Успішніше визначення «гніву» в даних вікових групах можна пояснити частою присутністю емоції у сфері особистого досвіду школярів. Це пов'язано з декількома чинниками: агресивним і негативним відношенням з боку навколишніх людей; усвідомленням власної неповноцінності (що може сприяти актуалізації даного емоційного стану в свідомості випробовуваних і ретельнішій переробці зовнішнього прояву «гніву»). У вікових групах 10 і 11 років спостерігається однакова кількість правильно здійснюваних виборів в модальностях «страх» і «смуток» (у десятирічних – 67,5 %, у одинадцятирічних – 75 %). Найнижчий рівень правильних виборів у всіх вікових групах був отриманий при визначенні модальності «здивування», що пов'язане з особливостями інтелектуального розвитку дітей-олігофренів (зниженою пізнавальною потребою).

Аналізуючи помилки, що допускаються випробовуваними різних вікових груп при виборі емоційного стану, слід зазначити, що серед неправильних виборів у всіх модальностях з домінуючою частотою використовувалася емоція «смуток». Даний факт пояснюється тим, що у дітей з інтелектуальним порушенням в актуальних емоційних станах переважають емоції смутку і

печалі, тобто випробовувані здійснювали своєрідне перенесення внутрішніх переживань, вибираючи із стимульного матеріалу зображення сумної особи.

Перенесення особистісного сприйняття в експериментальну обстановку особливо наочно можна було спостерігати в розповідях десятирічних випробовуваних в модальності «здивування», коли діти немов йшли від сенсу запропонованого завдання до своїх внутрішніх відчуттів, особистому віддзеркаленню до зміни, що відбулася, в природі, що виявилось в оцінних категоріях: «подобається – не подобається», «добре – погано», «люблю – не люблю»; модальність: «смуток» – «радість». Наприклад: «Взимку добре! Можна кататися на ковзанах, лижах!» «Сумно стало... Зима. Не можна гуляти. На велосипеді кататися.»

Деякі емоції, унаслідок їх нейрофізіологічної структури, мають тенденцію з'являтися послідовно або одночасно. Існуючі зв'язки, причинно-наслідкові відносини між проявом одних станів і появою у партнера по спілкуванню як у відповідь реакції інших станів можуть бути причиною успішнішого (або менш успішного) пізнання взаємодіючих станів.

У модальності «радість» зустрічався наступний помилковий вибір: частіше – «смуток», рідше – «здивування» і «гнів»; у модальності «страх» – «смуток» (у всіх вікових груп); у модальності «гнів» – «смуток»; восьмирічні діти плутали із «здивуванням» і «страхом».

«Здивування» всі групи плутали найчастіше із «сумом»; у восьми- і десятирічних випробовуваних зустрічалися помилки – «радість» і «страх».

У семирічних спостерігалася максимальна кількість варіацій серед помилок, найчастіше зустрічалася модальність «смуток».

Роблячи висновки за результатами I-го етапу експерименту, слід зазначити, що для дітей з інтелектуальним порушенням характерний ряд особливостей розуміння і інтерпретації емоційних станів інших людей.

1. Школярі з інтелектуальним порушенням зазнавали труднощі в розумінні емоційних станів і особливо в їх вербальній інтерпретації, що обумовлене

особливостями їх інтелектуального і мовного розвитку, депривацією спілкування, а також у ряді випадків, недосконалістю методики роботи з розвитку мови дітей. Учні правильно розуміють і називають ті емоційні стани, які відчують з найбільшою частотою самі і спостерігають варіанти їх виразу у навколишніх людей, – «злість», «радість», «образа» і тому подібне, що відзначали і інші дослідники (О. Е. Агавелян [2], Ж. І. Намазбаєва [82]).

Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, слід відзначити, що випробовувані в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії і з віком у них збільшується кількість емоційно-оцінних думок.

2. Успішність розуміння емоційних станів залежить від модальності емоції, віку випробовуваних, особистих особливостей (від інтелектуального і мовного розвитку; емоційно-вольової сфери і так далі), від наявності деприваційних чинників у розвитку дитини, а також від ступеня складності стимульного матеріалу і умов його пред'явлення.

3. У молодших школярів з інтелектуальним порушенням, що виховуються в спеціальній школі-інтернаті, спостерігалися складнощі у спілкуванні з вчителями, що виявляється в невмінні налагодити стосунки, ділові відносини. Учні з інтелектуальним порушенням школи-інтернату потрапляють в нове, не знайоме для них середовище з різким розширенням круга спілкування з новими людьми (вчителями, вихователями, однолітками), до чого вони виявляються неготовими. Про неготовність до нової соціальної ситуації свідчать не тільки спостереження за поведінкою випробовуваних, але і інтерпретація ними емоційних станів інших.

4. Спостерігалось різне розуміння візуальної і мовної експресії залежно від віку і особових особливостей, а також наявності деприваційних чинників в розвитку школярів з інтелектуальним порушенням. Більшою мірою у дітей виявлялася тенденція представляти експресію через візуальний елемент. Точність (диференційованість) вербальних уявлень про емоційний стан

зображеної особи вельми незначна.

5. У невербальному віддзеркаленні виявилася вибіркковість до окремих елементів експресії (міміці, жесту, пози). Ця вибіркковість більшою мірою визначається видом експресії. Експресію «переляку» діти зазвичай представляли за допомогою міміки, хоча має значення, але в меншій мірі, виділення інших елементів (жесту, пози). За допомогою міміки досліджувані характеризували «радість». У інших модальностях («смуток», «гнів», «здивування») найчастіше використовували такі елементи, як жест і поза; рідше підключалася міміка.

6. Виявлений тісний взаємозв'язок між сприйняттям і уявленням про експресію. Цей зв'язок виражається, перш за все, в тому, що сприйняття і, зокрема, розчленоване сприйняття, створює базу для диференційованих уявлень про експресію.

Учасниками II-го етапу експериментального дослідження були випробовувані 11-річного віку в кількості 40 чоловік. Як вказувалося вище, кожна правильна відповідь випробовуваного оцінювався в 1 бал. За правильну вважалася така відповідь, де випробовуваний диференційовано визначав емоційний стан або указував на емоції.

Як видно, максимальна кількість балів, набраних кожним випробовуваним з 15 пред'явлень, складає 13 балів, мінімальна кількість – 2 бали. Школярі з інтелектуальним порушенням в основному набрали низькі (2, 3, 4, 5) і середні (6, 7, 8, 9) бали. На низькому рівні знаходилося 9 чоловік, на середньому – 24. Найвищий результат визначення – 13 балів – був тільки у однієї дитини. Високого рівня відповідей (11, 12, 13 балів) досягли 6 чоловік.

Серед учнів з інтелектуальним порушенням зустрічаються діти з низьким порогом розуміння емоційних станів по експресії особи (вони набрали 2-4 бали). Для відповідей цих випробовуваних характерна не тільки мала кількість вірних визначень (в основному вірно була визначена емоція радості і яскраво виражені прояви гніву і горя), але і спотворення у визначенні експресії,

нерозуміння емоційних станів по виразу обличчя, велика кількість грубих помилок. Для ілюстрації наведемо декілька протоколів відповідей дітей з низьким порогом пізнання емоцій.

Діма З. Вік – 11 років. Діагноз: олігофренія в ступені дебільності. Психопатоподібна поведінка. У спеціальну школу-інтернат поступив у віці сім років. Хлопчик з низькою успішністю, з сильним недорозвиненням інтелектуальної і особової сфери. Неодноразово проходив курс лікування в психіатричній лікарні у зв'язку з девіантною поведінкою. Новий учбовий матеріал засвоює насилу, потрібне неодноразове повторення педагога, перш ніж він засвоїть найлегші правила. До навчання і іншої пізнавальної діяльності не виявляє ніякої цікавості. Схильний до бродяжництва, неодноразово збігав зі школи-інтернату, з прогулянок. Втечі здійснював без якої-небудь певної мети, просто бродив по вулицях, парках; схильний до крадіжки. Грубий, розгальмований, часто кривдить однолітків, причому украй жорстоко, б'ючи ногами або важким предметом. Брехливий, весь час звалює провину на когось іншого.

Таблиця 3.10

Протокол відповідей

№	Модальність	Визначення даних за виразами емоцій		
		1	2	3
1	Радість	Радість	Радість	Радість
2	Гнів	Страх	Печаль	Страх
3	Здивування	Печаль	Печаль	Гнів
4	Смуток	Страх	Здивування	Радість
5	Страх	Печаль	Печаль	Печаль

Правильно визначена тільки модальність «радість». Часто змішує різні емоції з модальністю «печаль». Допустив грубу помилку – сплутав «смуток» з «радістю».

Олена Д. – учениця 4-го класу. Вік – 11 років. Діагноз: олігофренія в ступені дебільності. Психопатоподібна поведінка. Дівчинка з низькою успішністю, з сильно вираженим інтелектуальним дефектом. Не раз знаходилась

на стаціонарі у дитячому психіатричному відділенні у зв'язку з поведінкою. Дуже злобна, похмура, в стані гніву дряпає і кусає дітей. Має різку зміну настрою, весь час бурчить, злиться, лається з оточуючими. Не виявляє жодної зацікавленості до книг, навчання. Схильна до бродяжництва, не раз робила спроби втікати з інтернату. Слабо, виражені моральні і етичні норми в поведінці з дорослими і однолітками. Мова бідна, голос грубий, міміка одноманітна, рухи незграбні і стереотипні.

Таблиця 3.11

Протокол відповідей

№	Модальність	Вирази, дані виразам емоцій		
		1	2	3
1	Радість	Радість	Здивування	Печаль
2	Гнів	Радість	Інтерес	Страх
3	Здивування	Печаль	Страх	Цікавість
4	Смуток	Горі	Переляк	Жах
5	Страх	Страждання	Печаль	Цікавість

Правильно визначено тільки три модальність. Допущені грубі помилки при змішенні: «радість» сплутана із «сумом», «гнів» – з «радістю», «цікавістю».

Маша Р. Вік – 11 років. Учениця 4-го класу. Діагноз: олігофренія в ступені дебільності.

Таблиця 3.12

Протокол відповідей

№	Модальність	Вирази, дані виразам емоцій		
		1	2	3
1	Радість	Печаль	Здивування	Радість
2	Гнів	Страх	Інтерес	Радість
3	Здивування	Цікавість	Печаль	Печаль
4	Смуток	Страх	Переляк	Горе
5	Страх	Смуток	Печаль	Цікавість

Правильно визначено тільки три вирази. Допущені грубі помилки: «радість» сплутана із «здивуванням» і «печаллю», «гнів» – з «радістю» і «цікавістю», тощо.

Ця категорія випробовуваних характеризується низьким відсотком

правильних відповідей. Як можна побачити з наведених вище прикладів, випробовувані змогли правильно визначити тільки експресію радості і інтенсивний вираз гніву або страждання. Вони відчували значні складнощі у диференціюванні різних по знаку емоційних станів, часто робили грубі помилки. Судити про відмінності між випробовуваними в успішності ідентифікації емоційних станів можна по аналізу результатів пізнання різних по модальності емоцій.

Так, вираз емоції «гніву» має найвищий рівень згоди в оцінках успішності пізнання у 11-річних випробовуваних – 62,5 %.

Аналіз випадків помилкового пізнання виразів гніву показав наступну картину: учні з інтелектуальним порушенням плутали гнів зі страхом в 17,5 % випадків, з жахом – в 10 % випадків, із сумом – в 5 % випадків, із здивуванням – в 3 % випадків.

При аналізі неправильних інтерпретацій виразів гніву звертає на себе увагу той факт, що дану модальність випробовувані неправильно ідентифікували в основному з емоційними станами емоції «страх»: страх, жах, переляк. Невелика кількість випробовуваних неправильно пізнавали емоцію гніву як печаль, страждання, горе. Дані помилки можна віднести до «систематичних» помилок. Наявність таких «систематичних» помилок пояснюється функціональним зміщенням певних емоцій. Учні часто користувалися у відповідях тільки одним словом з запропонованого опорного списку – «злість», незалежно від запропонованого варіанту виразу.

Одинадцятирічні учні допустили наступні помилки при пізнанні виразу радості: у 12 % випадків визначили як інтерес, в 14 % – як здивування, і в 13 % – як переляк. Учні з інтелектуальним порушенням в основному використовували один термін «радість» і в набагато меншій кількості випадків враховували відтінки виразу. У визначенні категорії «смуток» у дітей були наступні результати – 52,2 % склали правильні відповіді. Розподіл

неправильних відповідей має наступний вигляд: 22,5 % визначили як страх, жах, переляк; 17 % – як лють і гнів; 5 % – як здивування, 5 % – як захоплення, 2,5 % – відмовилися від визначення. В процесі інтерпретації виразу «смуток» випробовувані допускали наступні помилки, тобто ідентифікували смуток з виразами страху і гніву. Аналіз правильних відповідей показав, що випробовувані враховували відтінки виразу даного емоційного стану. Так, вираз «смуток» більшість випробовувані було визначено як смуток, «печаль» – як печаль, а вираз «горе» – як горе.

Визначення емоцій «страху» має наступну картину. Правильних відповідей у дітей було 50 %. Було допущено велику кількість «грубих» помилок при інтерпретації; так, наприклад, в 7,5 % випадків вони ідентифікували «страх» із захопленням, 5 % – з радістю, 17,5 % визначили як горе, печаль і страждання, в 5 % випадків – як гнів і злість, в 15 % – як здивування, інтерес, цікавість. Так, вираз «переляк» в більшості випадків правильних відповідей було визначено як страх, переляк, «страх» – як страх, «жах» – як страх, жах. Діти використовували термін «страх» при визначенні всіх трьох станів. У визначенні емоційного виразу «здивування» кількість правильних відповідей склала 32,5 %. Так само, як і в попередніх відповідях (визначення емоції гніву), тут спостерігався факт «систематичних» помилок в інтерпретації стану. Результати експерименту дозволяють спостерігати залежність успішності ідентифікації емоційних станів по експресії особи від модальності емоцій. Отримані нами дані показали, що, як наголошувалося раніше поряд авторів, різні емоційні стани пізнаються неоднаково легко. Табл. 3.13. дозволяє наочно представити цю закономірність.

Таблиця 3.13

Залежність успішності визначення від модальності станів у досліджуваних

№	Модальність емоції	Успішність визначення %
1	Гнів	62,5
2	Радість	60
3	Смуток	52,5
4	Страх	50
5	Здивування	32,5

Табл. 3.10. показує чітку залежність між модальністю емоції і успішністю її визначення у дітей з інтелектуальним порушенням. Найвищий рівень згоди з семантичної оцінці був отриманий для стану «гніву» – 62,5 % і «радоці» – 60 %, найнижчий рівень згоди – при оцінці емоції «здивування» – 32,5 %.

Наші експериментальні дані підтверджують факт успішнішого пізнання радості і гніву, в порівнянні з іншими емоціями. Семантичне визначення виразу, відповідного стану «страх», має низький рівень успішності в нашому експериментальному дослідженні в кожній групі випробовуваних.

Емоція «смуток» отримав вищий рівень згоди у визначенні, чим емоція «здивування» у дітей з інтелектуальним порушенням, що говорить про сильну внутрішню домінанту емоційної категорії «страждання» у випробовуваних, а також про те, що «подив» діти відчують у край рідко. Випробовувані часто переживають негативні емоції і частіше стикаються у спілкуванні з проявами емоції «страждання» (наприклад, багато хто з них жив в умовах неблагополучної сімейної обстановки). Практика спілкування і інші умови мікросоціального середовища надають специфічний вплив на розуміння і сприйняття експресії.

Таким чином, підводячи підсумки по II-му етапу констатувального експерименту, в якому об'єктом вивчення були учні з інтелектуальним порушенням 11 річного віку, при визначенні ними різних емоційних станів, можна зробити наступні висновки: учні при виконанні запропонованого

завдання вибирали лише узагальнену назву емоції. Ідентифікували емоційні вирази позитивних і негативних емоцій. Найбільш доступними для дітей з інтелектуальним порушенням виявилися лише емоції гніву (злості) і радості. Для школярів склало складність диференціювання емоційних станів усередині модальності (залежно від ступеня зовнішнього прояву). Мала місце велика кількість грубих помилок при визначенні відтінків емоційних виразів. На успішність розуміння емоційних станів людини, пред'явлених в ізольованій експресії, впливає модальність виразу («гнів» – 62,5 %, «радість» – 60 %, «смуток» – 52,5%, «страх» – 50 %, «здивування» – 32,5 %) і особові особливості.

3.3. Зміст та методи корекційної роботи по формуванню емоційних станів в учнів з інтелектуальним порушенням

Образ іншої людини формується в ранньому дитинстві на основі сприйняття і розуміння невербальної поведінки іншої людини. У старшому дошкільному віці він вже набуває точності, диференційованої, константної. Але найбільш раніше його зміст, що формується на основі невербальної взаємодії з близькими дорослими, зберігається у будь-якому віці і зумовлює сприйняття ситуації в цілому, її смислової спрямованість [53], змінюється поле сприйняття, відбувається виділення в нім поля дійсного бачення, значущого і незначущого змісту. У цьому і полягає, як відзначають А. В. Запорожец [39] і К. С. Лебединська [62] орієнтуюча і структуруюча функції – одні з основних функцій при сприйнятті і оцінці дитиною вчинку, при формуванні у нього образу соціальної ситуації.

Оскільки розвиток соціальної перцепції більш індивідуальний, ніж сприйняття предметів [62], образ іншої людини більш індивідуалізований, ніж образ наочного світу, і в той же час більш схильний до соціальних чинників, у

зв'язку з чим може більшою мірою свідчити про соціальні умови розвитку дитини. Він може виникнути тільки з практичних і конкретних зв'язків із соціальним оточенням. Іншими словами, структура початкової взаємодії в системі дитина – дорослий визначає структуру внутрішнього «поля значень», за допомогою якого особа сприймає дійсність і відповідним чином будує свою поведінку.

Згідно даним у вітчизняній психології, в процесі психічного розвитку людини спостерігаються вікові критичні періоди, що характеризуються зміною провідної діяльності, внаслідок чого відбувається інтенсивний психічний розвиток, з різким відходом від попередніх форм діяльності, з появою у дитини ряду негативних якостей, тощо [71; 74].

«Криза» 11-12 років – природний етап у формуванні особи як суб'єкта пізнання інших людей. Визначається він багато в чому зміною провідної діяльності. Якщо в молодшому шкільному віці оцінка і уміння вчителя багато в чому зумовлює і відношення дитини до навчання, і відношення школярів один до одного, то початок підліткового віку призводить до зміни орієнтації на думку однолітків, які з того часу починають приймати особливу значущість для дитини [21; 30; 59; 73]. Але нові засоби спілкування з однолітками ще не вироблені. Дослідження показують, що учні молодшого підліткового віку не уміють правильно оцінити відношення товариша до себе, у них ще немає гнучкості у взаєминах з людьми. Це підтверджують і спостереження за реальною поведінкою підлітків, яким більшою мірою властиві підвищена агресія, грубість, упертість, створення замкнутих з особливими груповими нормами співтовариств, як правило, що не приймають інших. Для дітей цього віку особливо великого значення набуває розуміння ними емоційних станів навколишніх людей. Особливо значущим це є для підлітків із зниженим інтелектом.

Саме тому в навчальному експерименті брали участь тільки випробовувані 11-ти років. Число випробовуваних складало 20 чоловік –

експериментальну групу (у констатуючому експерименті кількість випробовуваних 11 років складала 20 осіб). Група з 20 учнів з інтелектуальним порушенням, що не пройшла спеціального навчання розумінню емоційних станів за пропонованою програмою, склала контрольну групу.

Експеримент здійснювався протягом 2018-2019 навчального року. Виходячи з основної мети дослідження і аналізу результатів констатувального експерименту, в формувальному експерименті були поставлені наступні завдання:

- визначення форм і методів формування розуміння емоційних станів у 11-літніх учнів з інтелектуальним порушенням;

- розробка змісту навчальних завдань.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями була розроблена спеціальна програма психолого-педагогічної роботи, направлена на формування у дітей розуміння емоційних станів, в якій одним з центральних аспектів була робота по розвитку зв'язної мови, по формуванню активного словника, необхідного для здійснення адекватних комунікацій.

Завдання мовного розвитку направлено на поліпшення розуміння емоційних станів у випробовуваних формулювалися і вирішувалися у кожному конкретному випадку відповідно до специфічних особливостей виду діяльності. На перший план виступали завдання на збагачення словарного запасу; поясненню емоційних станів персонажа, поясненню змісту і послідовності виконання завдання або плануванню ходу роботи.

А також, на наш погляд, дуже важливою була зміна змісту учбового матеріалу, в якому повинен бути розширений емоційно-ціннісний компонент міжособистісної взаємодії у вигляді збільшення кількості завдань, вправ, текстів, віршів, ілюстрацій, репродукцій картин відомих художників, що містять різноманітні ситуації комунікації (взаємодії людей) і безліч варіантів соціально прийнятних виразів емоційних станів (наприклад, див. Додаток Д).

Програма по формуванню розуміння емоційних станів у учнів з

інтелектуальними порушеннями передбачала:

- навчання дітей розумінню емоційних станів людей, що передаються вербальними і невербальними засобами;
- формування умінь і навиків практичного володіння виразними рухами (мімікою, жестами, пантомімікою);
- розвиток адекватної оцінної діяльності, направленої на аналіз власної поведінки і вчинків навколишніх людей;
- розвиток самоконтролю відносно прояву власних емоційних станів в процесі комунікації;
- виховання інтересу до навколишніх людей, розвиток відчуття розуміння і потреби в спілкуванні;
- збагачення словника, що позначає емоційні стани.

Наступна програма «Азбука емоційних станів» будується на головних дидактичних принципах: системності і взаємозв'язку учбового матеріалу, його конкретності і доступності, в ній простежується концентричність у формуванні у дітей необхідних умінь. Педагог і психолог повинні конкретизувати вимоги і зміст розділів програми з урахуванням особливостей розвитку дітей що вчать, з урахуванням їх актуальних знань і умінь.

Програма реалізується в різних видах діяльності дітей (учбової, ігрової, трудової, побутової). Разом з вирішенням головної мети – формування розуміння емоційних станів і розвиток навиків спілкування – значне місце в програмі приділяється розвитку мови, як одному з найважливіших засобів спілкування. Це здійснюється в роботі з сюжетною картиною, в бесіді за визначенням емоційних станів, тощо.

Основні форми і методи навчання:

- розвиваючі ігри (ігри-драматизації, сюжетно-ролеві ігри, тощо);
- вправи (наслідувально-виконавчого і творчого характеру);
- етюди, спостереження, прогулянки, екскурсії;
- робота з малюнками, фотографіями, сюжетною картиною,

репродукціями відомих художників;

- конструювання емоцій;
- викладання готових форм;
- моделювання і аналіз заданих ситуацій;
- вільне і тематичне малювання (робота в парах, створення групових піктограм);
- ліплення;
- читання художніх творів;
- розповідь педагога і розповіді дітей; твір історій.

Корекційно-педагогічна робота з розвитку емоційної сфери дітей забезпечувалася системою розроблених нами психолого-педагогічних завдань, вправ, а також використанням таких додаткових прийомів, як психологічні тренінги, що проводяться фахівцями. Елементи психологічних тренінгів використовувалися під час уроків (ритміки, малювання, на логопедичних і музичних заняттях, тощо) у вигляді окремих вправ, які природним чином впліталися в канву уроку.

Експериментальна робота проводилася індивідуально і групами (4-6 осіб) в різних видах діяльності. У зв'язку з тим, що для учнів з інтелектуальним порушенням 11 років виявилось важким виділення 5-ти основних модальностей (страх, смуток, здивування, радість, гнів) в формувальному експерименті здійснювалася робота по формуванню розуміння саме цих емоційних станів. Вона включала два послідовні етапи.

Етап I складався з 8 різних завдань за визначенням п'яти модальностей, які були представлені в портретному виразі (реалістичне і схематичне зображення особи); у позі і жесті.

У ході цієї роботи діти навчалися: дізнаватися гарний і поганий настрій, емоційний стан співрозмовника; адекватніше виражати свої думки і відчуття; по виразу обличчя і тіла, жестом, емоціями: розуміти іншу людину; дотримуватись правильної постави, жестикуляцію при взаємодії з

навколишніми людьми.

Етап II був присвячений формуванню розуміння емоційних переживань на матеріалі художніх текстів (казки, розповіді, уривки з художніх творів).

Передбачалося, що отримані знання дадуть такими, що навчать первинному уявленню про можливість виражати свої потреби, відчуття за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації, а також познайомлять з тим, як можна сприймати і розуміти себе і інших в процесі спілкування.

I етап включав 8 завдань.

Завдання 1. «Настрій»

Мета. Сформувати в учнів з інтелектуальним порушенням уявлення про їх власні емоції і емоції інших людей (в гарному і в поганому настрої), навчити бути уважними до відчуттів і бажань інших людей, навчити передавати свої емоції іншим людям різними засобами.

Матеріал. Картки із зображенням людей і тварин в різних емоційних станах.

Процедура проведення. У першій частині завдання педагог розповідає дітям про те, що у кожної людини бувають різні настрої. Він показує дітям картинки з основними настроями і називає їх: смуток, радість, переляк, злість, здивування. Потім педагог називає ситуації і просить дітей відповісти, які почуття вони переживатимуть в тих або інших випадках: вихователь не відпускає тебе на прогулянку; друг подарував тобі велику красиву іграшку; вчитель лає тебе за те, що ти розбив вікно та ін. У цій частині завдання діти словесно визначали той або інший настрій. У другій частині завдання педагог читає вірш:

Бувають відчуття у звірів,
У рибок, пташок і людей.
Впливає, без сумніву
На всіх нас настрій.

Хто веселиться? Хто сумує?

Хто злякався? Хто сердитий?

Розсіє всі сумніви – азбука настрою.

Після цього він пропонує гру з картками. Кожному учню з інтелектуальним порушенням дається конверт із зображенням людей і тварин, що виражають настрої. Педагог просить знайти серед карток спочатку всіх веселих людей і тварин, потім всіх незадоволених і так далі. Діти уважно розглядають всіх персонажів, що виражають певну емоцію. Потім їм пропонують зобразити на своєму обличчі схожий настрій, дозволяючи дивитися на картинки. Діти виконують це завдання по черзі. Виграє той, хто зробить це краще всіх. Якщо ж всі діти зустрічають складність, то в гру включається педагог і демонструє настрій сам.

Завдання 2. «Багатоликість відчуттів»

Мета. Дуже важливо, щоб діти з інтелектуальним порушенням якомога раніше навчилися розуміти своє оточення. Адже відчуття виражаються переважно непрямо – словами, а опосередковано – мімікою, позою, рухом, голосом. Коли діти навчаться розпізнавати відчуття іншого, їм легше ідентифікуватиме себе з іншою особою. У цій грі діти вчаться помічати відчуття іншої людини і пов'язувати ці спостереження з власними переживаннями.

Вправу доцільно проводити у декілька етапів.

Матеріал. Кожній дитині знадобиться декілька ілюстрацій з журналів (5 основних модальностей), папір для малювання (альбом), клей і олівці.

Інструкція. Сьогодні ми подивимося, як можна виразити свої відчуття за допомогою обличчя і тіла. Проглянете ілюстрації з журналу. Знайдіть картинку, що зображає людину, яка вас зацікавить. Виріжте її і приклейте на папір.

Тепер уважно розглянете обличчя людини. Як (яким чином) це обличчя виражає смуток або радість? Потім розглянете позу людини: як вона тримає

голову, що вона робить зі своїми руками, ногами, всім тілом? Напишіть поряд з картинкою, яке почуття переживає зображена на ній людина.

Намалюйте людину, яка радіє.

Ви можете знайти собі зразок або придумати що-небудь самі. Якщо дитині важко, йому надається індивідуальна допомога. Нічого, що картинка не дуже красива. Головне – показати, як виражається це відчуття (обличчя, тіло).

– Подумайте, будь ласка, що ви відчуваєте, коли переживаєте ці емоції?

– Як змінюється ваше обличчя?

– Як ви дихаєте?

– Що ви відчуваєте в тілі?

– Які рухи ви робите при цьому?

– Які думки приходять вам?

– Що вам більше всього хочеться зробити, коли ви переживаєте ці емоції?

– Опишіть, як ви справляєтеся з цим емоціями?

– Тепер приклейте цей опис під вашу картинку. Запитаєте у сусіда, що він переживає, коли переживає це почуття?

– Складіть потім зі всіх ескізів з текстами невеликий альбом. Дайте дітям розглянути всі картинки.

Аналіз вправи (для індивідуальної і групової роботи).

– Чи легко тобі зрозуміти емоції іншої людини?

– На що ти звертаєш особливу увагу – на звуки голосу, на рух, на вираз обличчя?

– Про кого з дітей в класі ти можеш сказати, що тобі її легко розуміти, які емоції вона відчуває?

– Про яких дітей ти можеш сказати, що тобі складно вгадати, які емоції вони переживають?

– Наскільки добре ти можеш оцінити емоції вчителя?

– Які емоції тобою володіють, коли ти випробовуєш бажання допомогти іншим людям?

- Які емоції тобою володіють, коли ти випробовуєш бажання піти?
- Які емоції тобі неприємні?
- Чи віриш ти, що тварини (наприклад, собаки і кішки) можуть розуміти емоції людини?
- Чому люди так часто приховують свої емоції?

Завдання 3. «Що я відчуваю?»

Мета. Ця гра розвиває експресивні здібності і розуміння як власних, так і чужих емоцій. Найоптимальнішим буде повільний темп роботи, щоб діти могли спокійно все обдумати, пригадати і відчутти.

Інструкція. Сядьте разом в круг. Зараз ми загадуватимемо і розгадуватимемо емоції. Один з вас вийде на середину і придумає, яку емоцію він нам без слів продемонструє. Придумайте також ситуацію, при якій ця емоція виникає (рекомендується орієнтувати дитину на використання добре відомих їй з досвіду емоційних станів або які вона часто спостерігає в своєму середовищі під час спілкування). Наприклад, можна представити таку ситуацію: «Вранці дзвонить будильник і перериває мій (твій) сон. Я знаю, що повинен вставати, але я ще хочу спати ...». Дитина може нам показати, як вона лежить в ліжку, несподівано здригається, тому що чує дзвін будильника, і ховає голову під подушку, щоб ще пару хвилин поспати.

Діти не повинні говорити, коли пропонують свою загадку, але можуть користуватися різними відповідними звуками. Іноді педагог сам починає гру.

Аналіз вправи:

- Чи сподобалося тобі загадувати загадку групі?
- Які емоції легші, а які важче показувати?
- Чи швидко ти здогадувався, які емоції були задумані?

Завдання 4. «Шлях довіри»

Мета. Розуміння мови жестів і рухів. Дитина-«поводир» може експериментувати своєю роллю, при якій вона частково бере відповідальність на себе, а частково – віддає своєму партнерові. Між двома

дітьми, що грають в парі, можуть змінитися колишні враження один про одного і покращитись відносини. Дуже добре проводити цю гру в теплому пору року на вулиці.

Матеріали: маленький дзвоник і пов'язка на очі.

Інструкція. Я хочу вам запропонувати гру, яка називається «Шлях довіри». Полягає вона у наступному: один з вас двох надягає пов'язку на очі так, щоб нічого не бачити. Другим буде ведучим. Ведучий повинен провести другу дитину так, щоб вона відчувала себе спокійно і упевнено. Час від часу робіть паузи, щоб «сліпий» гравець зміг поторкати різні речі: великі і маленькі, гладкі і шорсткі. Через п'ять хвилин я подзвоню в дзвоник, тоді ви поміняєтеся ролями.

Аналіз вправи:

- Як ти відчував себе, коли був «сліпим»?
- Твій поводитир вів тебе дбайливо?
- Чи знав ти весь час, де ти?
- Чи знайшов що-небудь цікаве, що цікаво поторкати, понюхати або послухати?
- Як ти себе відчув в ролі поводиря?
- Чи старався ти привести свого партнера до тих місць, де йому що-небудь сподобалося б?
- Коли тобі було краще: коли ти вів або коли тебе вели?

Дана гра укріплює довіру між дітьми і сприяє встановленню емоційних контактів.

Завдання 5. «Танців протилежності»

Мета. У цій грі діти з інтелектуальним порушенням зможуть попрацювати з протилежними емоціями. Вони повинні працювати парами, виразити протилежності в імпровізаційних «танцях» з використанням уривка з вірша, де і виражаються ці протилежності. Діти дуже швидко схоплюють ідею

гри і із задоволенням працюють з експресією рухів.

Матеріали: уривки віршів; можна використовувати електронні записи із задалегідь підібраними ритмами.

Протилежності: веселий – сумний, сердитий – задоволений, жадібний – щедрий, боязкий – сміливий і так далі.

Інструкція. Якщо ви використовуєте музику, то розподіліть дітей за парами (по дві особи). Вони повинні будуть придумати з вашою допомогою танець. Один з них повинен зобразити сумний танець, інший – веселий. Кожна пара придумує і показує свій танець. Потім всі вибирають самий кращий танець і розучують його.

Завдання 6. «Пантоміма»

Мета. Розвиток виразності руху.

Процедура проведення. Той, що водить вимовляє фразу, а діти зображають передбачуваний емоційний стан того, що говорить.

Варіанти фраз:

■ Ох, горе мені, горе ...

– Ах, який щасливий день!

– Бідна я, нещасна!

– Ура! Я їду на море!

Завдання 7. «Дзеркало»

Мета: розвиток виразності рухів, уваги, спостережливості, довільності.

Процедура проведення.

1-й варіант. Педагог, стоячи перед дітьми, зображає емоційні стани, а діти їх повторюють.

2-й варіант. «Криві дзеркала». Вихователь зображає один емоційний стан, а діти – будь-який інший.

3-й варіант. Діти показують і відображають емоційні стани, задалегідь розбившись на пари.

Завдання 8. «Етюдів на імітацію виразних рухів»

«Я не знаю»

Педагог вибирає хлопчика Незнайка. Про що його не запитують, він нічого не знає. Діти ставлять йому різні питання, а він мовчить, розводить руками: «Не знаю», «Нічого не бачив».

Виразні рухи: підняття брів, опускання куточків губ, підняття плечей, розведення рук.

«Круглі очі»

Одного разу Олексій йшов додому і побачив, що в підворітті бігає ганчірка. Він підняв ганчірку і побачив, що там кошеня.

Педагог пропонує дітям показати, які круглі очі були у хлопчика, коли він побачив живу ганчірку.

Виразні рухи: підняття брів, розширення очей, опускання куточків губ, відкриття рота.

«Бруд»

Хлопчик взяв нові черевики і пішов в гості до свого друга. Йому треба перейти дорогу, а земля навколо розрита, тому що дорогу ремонтують. Дуже брудно і слизько. Хлопчик йшов обережно, прагнучи не забруднити свої черевики.

Виразні рухи: зосереджена, уважна особа; хода, що зображає переміщення людини по брудній дорозі, ступаючи на кінчики пальців і вдаючи, що він вибирає чистіше місце.

«Смачні цукерки»

У дівчинки в руках уявний коробок з цукерками. Вона протягує її по черзі дітям. Вони беруть по одній цукерці і дякують дівчинці, потім розгортають папірці і беруть цукерки в рот. По обличчям дітей видно, що частування смачне. (Етюд можна супроводжувати музикою Т. Кассера «Медові цукерочки».) Виразні рухи: міміка, жувальні рухи, усмішка.

На II-му етапі формування розуміння емоційних станів здійснювалося на

матеріалі художніх текстів. (Казки, розповіді, уривки з художніх творів).

Спеціально були підібрані тексти, зміст яких впливав на відчуття дитини і сприяв засвоєнню нею етичних еталонів поведінки. Частина текстів для читання присвячена вихованню в дітях доброти, чуйності, взаємодопомоги і справедливості. Розповіді підбиралися так, щоб учні з інтелектуальним порушенням могли з'ясувати і зрозуміти, чому люди повинні бути уважні один до одного, близьких, друзів, з повагою і доброзичливістю відноситися до тих, що оточують, чому треба прийти на допомогу людині, коли вона її потребує. Виховуючи добрі відчуття, необхідно одночасно викликати у них негативне відношення до полярних якостей: грубості, жорсткості, брехні, жадності, викликати емоції засудження, обурення.

Інші тексти були присвячені вихованню в дітях любові до всього живого. При підборі розповідей даного розділу перед педагогами стояло завдання привернути увагу дітей з інтелектуальним порушенням до природи, викликати у них бажання оберігати рослинний і тваринний світ. Після читання тексту з дітьми проводилася бесіда.

Діти з порушенням інтелекту погано запам'ятовують вірші, насилу відтворюють ритмічну структуру віршів. Це пов'язано з недорозвиненням відчуття ритму, яке характерне для дітей з інтелектуальним порушенням. Тому при підборі віршованих текстів, особливо на початкових етапах навчання, їм пропонували дуже прості за змістом, написані в двоскладовому розмірі (ямб, хорей) вірші, потім – що мають трискладову структуру, тобто написані дактилем, анапестом, амфібрахієм.

Для того, щоб діти краще відчували ритмічну організацію вірша, був використаний прийом інсценування смислових відрізків твору, внаслідок чого педагог і діти спільно створювали «живу» ритмічну картину змісту, включаючи в активну роботу невербальні засоби взаємодії (рухи рук, диригування, тощо).

Також, проводилась робота з розвитку в учнів розуміння змісту віршів, в яких представлені різні емоційні реакції персонажів творів, оскільки дуже часто

віршована форма виявляється недоступною із-за недостатнього проникнення дитини в їх сенс.

Алгоритм роботи з художніми текстами:

1. З текстом, що містить опис емоційного стану.
2. З текстом, в якому відсутній опис емоційного стану, але є об'єктивний стимул і місце дії.

Сюжетно-ролева гра за змістом текстів.

3. Робота з «деформованим» текстом (1-й – з опорою на наочний стимульний матеріал, 2-й – без опори, завдання «Піктограма»).

Завдання «Піктограма»

Мета. Розвиток здатності визначати емоційний стан за схематичними зображеннями.

Процедура проведення. Листоноша (їм може бути підготовлений дорослий або дитина) приносить листи, але не звичайні, а зашифровані: у кожному листі мімічно зображено по 2-3 емоційних стани, і їх треба розшифрувати. Кожній дитині вручається по листу, і діти один за одним розповідають, що вони «прочитали» в своєму листі. Коли діти навчаться добре складати розповіді по коротких листах, можна збільшити кількість зображень, а також можна запропонувати їм самим скласти і написати листи.

Завдання № 1. Відповідайте на запитання, використовуючи словосполучення і конструкції у картці.

1. В якому настрої сьогодні ваш друг?
2. Який у вас сьогодні настрій?
3. На кого ви сердитесь?
4. На кого ви ображаєтесь?
5. Чому ви радієте?

Завдання № 2. Опишіть настрої вашого друга.

1. Після перемоги футбольної (баскетбольною) команди, за яку він уболіває.

2. Після поразки цієї команди.
3. Після отримання подарунка.
4. У весняний сонячний день.
5. У похмурий літній день.

Завдання № 3. Назвіть основну рису вдачі людей, про яких говорять:

1. У неї золоте серце.
2. У нього золоті руки.
3. У нього золота голова.
4. У неї вітер в голові.

Таким чином, комплексна і систематична робота за запропонованою нами програмою сприяє поліпшенню розуміння емоційних станів і придбанню навиків адекватного спілкування, необхідних для подальшої соціальної адаптації учнів з інтелектуальним порушенням. Переходимо до викладу результатів, отриманих в ході контрольного експерименту.

3.4. Динаміка емоційного розвитку учнів з інтелектуальним порушенням у процесі розуміння емоційних станів

Ми розглядаємо результати, отримані при повторному проведенні методики, використаної в ході II-го етапу констатуючого експерименту. Метою контрольного експерименту було вивчення динаміки розуміння емоційних станів дітьми з інтелектуальним порушенням 11-річного віку після проведення цілеспрямованої педагогічної роботи.

У кінці навчального року по даній методиці нами був проведений контрольний зріз. У експерименті брали участь випробовувані 11-річного віку в кількості 40 осіб (20 осіб – контрольна група, з якими спеціальні заняття, направлені на формування розуміння емоційних станів, не проводилися, і 20

осіб – експериментальна група, що пройшла навчання за запропонованою нами програмою.

Результати експерименту занесені в табл. 3.11., яка дозволяє представити індивідуальну успішність пізнання експресії усередині кожної групи випробовуваних.

Як видно з табл. 3.14., максимальна кількість балів (з 15 можливих), набраних випробовуваними двох груп, складає 13 балів, мінімальна кількість – 2 бали. Діти з контрольної групи (І група) в більшості набрали низькі (1, 2, 3, 4, 5) і середні (6, 7, 8, 9, 10) бали. Тільки чотири дитини отримали високі бали (11, 12, 13). Випробовувані експериментальної групи (ІІ група) майже всі набрали середні (6-10) і високі (11-13) бали, тільки одна дитина набрала 5 балів.

Таблиця 3.14

Результати експерименту

Бали	Групи досліджуваних	
	Контрольна група	Експериментальна група
2	1	-
3	1	-
4	2	-
5	1	1
6	2	2
7	2	1
8	1	2
9	3	4
10	3	5
11	2	3
12	1	1
13	1	1
Сума відповідей	156	184

Експеримент показує значну позитивну динаміку у дітей ІІ групи, що пройшла навчання. В той же час можна побачити розходження у середині кожної групи, що свідчить про вплив на розуміння емоційних станів індивідуальних особливостей дітей. Незначне відхилення показує, що розходження є в контрольній групі, ніж в експериментальній; це обумовлено стабільнішими результатами досліджуваних експериментальної групи

(середні і високі бали).

За кількістю правильних відповідей експериментальна група лідирує (61,3 %), контрольна група має 52 % правильних відповідей, що майже не відрізняється від результатів, отриманих при первинному проведенні цього експерименту (спочатку навчального року), – 51,5 %.

Говорити про відмінності між досліджуваними двох груп в успішності ідентифікації емоційних станів можна по аналізу результатів пізнання різних по модальності емоцій.

Вираз емоції «гніву» має найвищий рівень згоди в оцінках успішності пізнання у випробовуваних двох груп: у дітей контрольної групи – 65%, а у дітей експериментальної групи – 76,6%. Аналіз випадків помилкового впізнання емоцій гніву показав наступну картину: учні з інтелектуальним порушенням контрольної групи плутали «гнів» із страхом в 15% випадків, з жахом – в 8,1% випадків, із сумом – в 4 % випадків, із сумом – в 5,6% випадків, із здивуванням – в 2,3 % випадків. Діти з інтелектуальним порушенням експериментальної групи визначили гнів як переляк в 7 % випадків, як страх – в 8,4 % випадків, як горе – в 5,8 % випадків, як захоплення – в 2,2 % випадків.

При аналізі неправильних інтерпретацій виразів «гніву» звертає на себе увагу той факт, що дану модальність випробовувані експериментальної групи неправильно ідентифікували в основному з емоційними станами емоції «страх»: страх, жах, переляк. Невелика кількість випробовуваних неправильно пізнали емоцію «гніву» як печаль, страждання, горе.

Аналіз правильних відповідей показав, що учні з інтелектуальним порушенням експериментальної групи на відміну від дітей з інтелектуальним порушенням контрольної групи точніше визначали емоційні стани, враховували відтінки емоцій. Діти контрольної групи часто користувалися у відповідях тільки одним словом із запропонованих в опорному списку – злість, незалежно від запропонованого варіанту виразу.

У визначенні «радості» успішність розуміння дітей контрольної групи склала 58,4 %, а у дітей експериментальної групи – 68,5 %.

Впізнання емоції «радості» має високий відсоток семантичної оцінки в порівнянні з іншими емоційними станами.

Аналіз неправильних відповідей дітей при ідентифікації виразів «радості» показав, що в 12 % випадків «радість» була визначена як «здивування». Учні контрольної групи зробили наступні помилки при впізнанні виразу «радості»: у 13,6 % випадків визначили як «інтерес», в 15,2 % – як «здивування», і в 11,8 % випадків – як «переляк».

Заслуговує уваги той факт, що діти з експериментальної групи користувалися всіма запропонованими варіантами слів з опорного списку (радість, веселість, захоплення). Так, наприклад, багато хто з випробовуваних визначив емоцію «захоплення» як «захоплення», вираз «веселість» – як «веселість» і «радість», «радість» – «веселість» і «радість». На відміну від цієї групи діти з інтелектуальним порушенням контрольної групи в основному користувалися одним терміном «радість» і у меншій кількості випадків враховували відтінки виразу.

Визначення емоції «страху» має наступну картину. Правильних відповідей у дітей контрольної групи було 52 %, а у дітей експериментальної групи – 61,4 %. Розподіл неправильних відповідей має наступний вигляд. Випробовуваними контрольної групи було допущено велику кількість «грубих» помилок при інтерпретації; так, наприклад, в 6,7 % випадків вони ідентифікували страх із захопленням, 5,3 % – з радістю, 13,4 % визначили як горе, печаль і страждання, в 6 % випадків – як гнів і злість, в 16,6 % – як здивування, інтерес, цікавість.

Діти експериментальної групи ідентифікували «страх» із здивуванням в 17,4 % випадків, з гнівом і злістю – в 8,2 %, з горем і печалю – в 9,4 %, відмови від визначення склала 3,6 %. «Систематичні» помилки на відміну від контрольної групи випробовувані експериментальної групи більш

диференційовано визначали емоцію страху. Так, емоція «переляк» в більшості випадків правильних відповідей було визначено як переляк «страх» – як страх, «жах» – як жах. Діти контрольної групи використовували термін «страх» при визначенні всіх станів.

У визначенні категорії «смуток» у дітей контрольної групи були наступні результати – 48,6 % склали правильні відповіді, а у експериментальної групи – 56 %. Розподіл неправильних відповідей має наступний вигляд. Випробовувані контрольної групи визначили цю модальність в 21,4 % як страх, жах, переляк; у 17,2 % – як лють і гнів; у 4,3 % – як здивування; у 5,1 % – як захоплення; 3,4 % відмовилися від визначення. Діти з експериментальної групи визначили «смуток» як страх – 16,7 %, як переляк – 6,9 %, як гнів – 14,2 %, від визначення відмовилися 5,2 % випробовуваних. В процесі інтерпретації емоції «смуток» випробовувані двох груп припускали однотипні помилки, тобто ідентифікували смуток з емоціями страху і гніву.

Аналіз правильних відповідей показав, що всі випробовувані враховували відтінки виразу даного емоційного стану. Так, емоція «смуток» більшістю випробовуваних було визначено як смуток, «печаль» як печаль, а емоція «горе» – як горе.

У визначенні емоційного виразу «здивування» успішнішими виявилися діти експериментальної групи, кількість правильних відповідей у них склала 43,2 %, а у дітей контрольної групи – 36,8%. Так само, як і в попередніх відповідях (визначення емоції гніву), тут спостерігався факт «систематичних» помилок в інтерпретації стану. Діти контрольної групи так само, як і діти експериментальної групи, вдавалися до «широких» категорій в інтерпретації здивування. Вони інтерпретували його з виразами емоції страху: страх, жах, переляк – в 22,8 % випадків, з гнівом і злістю – в 12,8 %, з радістю – 9,2 %, і із захопленням – в 8,4 %, з горем – в 10 %. Випробовувані експериментальної групи в 8,2 % випадків інтерпретували здивування з гнівом і злістю, в 15,5 % випадків – із стражданням, в 6,5 % випадків – відмовлялися від визначення, в

3,2 % випадків – визначили як радість. Систематичні помилки вони припустили в 23,4 % випадків, інтерпретували здивування з виразами емоції «страх»: страх, жах, переляк. Тобто, судячи з аналізу неправильних відповідей, пізнання емоції здивування представляло певну складність для дітей двох груп, оскільки вони припустили велику кількість грубих помилок в інтерпретації емоції здивування і меншу кількість «систематичних» помилок.

Підводячи підсумок аналізу відповідей, слід зазначити, що вищі результати були в учнів з інтелектуальним порушенням експериментальної групи. У результаті навчання при інтерпретації емоційних станів діти почали робити менше помилок. Спектр неправильних відповідей змістився в область «систематичних помилок», тобто грубих помилок стало значно менше.

Таким чином, проведена нами комплексна і систематична корекційна робота, підвищила рівень розуміння емоційних станів в учнів з інтелектуальним порушенням, що свідчить про адекватність та ефективність використаних методів роботи.

Виходячи з вищезазначеного у третьому розділі, можливо дійти до висновку про те, що:

– порушення психічних функцій людини як суб'єкта спілкування приводить до деформації соціально-психологічних функцій (взаємозв'язки, взаємовідносини, взаємовплив в процесі взаємодії з іншими людьми) і соціальних функцій (утворення спільності, відносин з оточуючими, формування самосвідомості, виховання і навчання). Формування образу іншої людини можна вважати відправною крапкою в розвитку особи як суб'єкта спілкування і пізнання людей, і так як його розвиток обумовлений перш за все рівнем розвитку психічних властивостей і пізнавальних здібностей людини, порушення того або іншого психічного явища (будь то пам'ять, мислення, мова або уява) призведе до відхилень у формуванні уявлень про іншу людину. Оскільки сформований образ іншої людини надає вплив надалі на емоції,

відчуття, настрої людини в процесі спілкування, визначає мотивацію і установку до навколишніх людей і позначається на процесі наслідування, порушення в його розвитку можуть привести до деформації даних психічних явищ;

– підводячи підсумки II етапу експерименту, в якому об'єктом вивчення були учні з інтелектуальним порушенням 11 літнього віку, при визначенні ними різних емоційних станів, можна зробити наступні висновки: учні при виконанні запропонованого завдання обирали лише узагальнювальну назву емоції. Ідентифікували емоційні вирази позитивних і негативних емоцій.

Найбільш доступними для дітей виявилися лише емоції гніву (злості) і радості. Для школярів з інтелектуальним порушенням представляло складність диференціювання емоційних станів усередині модальності (залежно від ступеня зовнішнього прояву). Мала місце велика кількість грубих помилок при визначенні відтінків емоційних виразів. На успішність розуміння емоційних станів людини, пред'явлених в ізольованій експресії, впливає модальність виразу («гнів» – 62,5 %, «радість» – 60 %, «смуток» – 52,5%, «страх» – 50 %, «здивування» – 32,5 %) і особові особливості;

– комплексна і систематична робота за запропонованою нами програмою сприяє поліпшенню розуміння емоційних станів і здобуванню навиків адекватного спілкування, необхідних для подальшої соціальної адаптації учнів з інтелектуальним порушенням;

– проведена комплексна і систематична корекційна робота, підвищила рівень розуміння емоційних станів в учнів, що свідчить про адекватність та ефективність використаних методів роботи.

ВИСНОВКИ

1. Проблема розуміння дітьми з інтелектуальним порушенням емоційних станів має важливе теоретичне і практичне значення. Знання емоцій інших людей сприяє усвідомленню власних емоційних станів. Розуміння забезпечується на основі оволодіння відповідними поняттями і словесними висловлюваннями, що узагальнюються і позначають ці стани, навичками вербальної і невербальної комунікації. В міру усвідомлення власних емоційних станів збільшується контроль за їх зовнішніми проявами, критичне відношення суб'єкта до своєї поведінки, прагнення регулювати свої емоційні стани, стежити за тим, як прояв емоції впливає на вчинки і взаємини з оточуючими.

Порушення психічних функцій людини як суб'єкта спілкування призводить до деформації соціально-психологічних функцій (взаємозв'язки, взаємопізнання, взаємини, взаємовплив в процесі взаємодії з іншими людьми) і соціальних функцій (утворення спільності, відносин з оточуючими, формування самосвідомості, виховання і навчання). Так, порушення і недостатнє оволодіння засобами і способами спілкування вже в ранньому дитинстві створюють передумови соціально-психологічної замкнутості людини, впливають на взаємозв'язок суб'єкта з іншими людьми. Недостатній рівень розвитку відчуттів, сприйняття, пам'яті (або експресії) на соціально-психологічному рівні деформує вираз своїх відчуттів, знань, відносин, гальмує розвиток спостережливості, здатності приймати і передавати інформацію.

Низький рівень розвитку мислення, уявлень, уяви також призводить до порушення соціально-перцептивної сфери особистості і її здібності до операції психологічними знаннями в спільній діяльності, що знаходить свій вираз в порушенні процесу пізнання інших людей і відбивається на формуванні самосвідомості особистості як суб'єкта спілкування. Нерозуміння емоційного стану іншої людини, його поведінки викликає негативні емоції до неї,

відбивається на взаєминах з ним, що може призвести на соціальному рівні до конфліктів і сварок. Неправильно сформований образ іншої людини, негативний досвід спілкування, конфлікти, що часто повторюються, можуть сформувати негативну установку до інших людей, призводять до неузгодження координації в актах спілкування, вибору неадекватної стратегії взаємодії з людьми. Такі діти гірше піддаються навчанню і вихованню, володіють низькою культурою спілкування, що часто ускладнюється нерозвиненістю самоконтролю і саморегуляції. Депривація спілкування, на наш погляд, полягає як в обмеженні комунікативних контактів з дорослими, так і в наступних особливостях спілкування з ним:

1) у процесі спілкування дитина не виступає як рівноправний партнер, немає відношення до неї як до особистості. У ситуації депривації спотворюється інтерактивна, комунікативна, перцептивна, мотиваційна сторони цього процесу, що приводить до звуження сфери взаємодії, інтенсивності спілкування, глибини діалогу. Для дорослих, що здійснюють догляд за дитиною, він виступає не метою спілкування, а засобом, і спілкування трансформується в директивне управління;

2) відсутність діалогічного спілкування (або порушення його змісту) деформує функції спілкування. Порушення психічних функцій призводить до відставання в розвитку мови, виразності рухів, пам'яті, уявлень, мислення, емоційної і потребово-мотиваційної сфери, волі, уваги, що у свою чергу призводить до відхилень в розвитку емпатії, емоційності, стійкості і рухливості психіки. На соціально-психологічному рівні це знаходить вираз в порушенні самого процесу спілкування.

Депривація спілкування сприяє виникненню ще одного порушення в розвитку дитини, а саме, формуванню неадекватного образу іншої людини, що, у свою чергу, негативно позначається на розвитку особистості як суб'єкта спілкування і пізнання інших людей. Створення перелічених функцій невідворотно веде до деформації соціальних функцій спілкування, що за

відсутності психокорекційної роботи на ранніх етапах розвитку особистості може сприяти виникненню глибинних і затяжних порушень у спілкуванні.

2. Аналіз констатувального експерименту показав, що для дітей з інтелектуальним порушенням характерний ряд особливостей розуміння і інтерпретації емоційних станів інших людей. Школярі з інтелектуальним порушенням зазнають труднощі в розумінні емоційних станів і особливо їх вербальній інтерпретації, що обумовлено особливостями їх інтелектуального і мовного розвитку, депривацією спілкування, а також у ряді випадків, недосконалістю методики роботи з розвитку мовлення у дітей. Учні правильно розуміють і називають ті емоційні стани, які відчують з найбільшою частотою самі і спостерігають варіанти їх виразу у навколишніх людей, - «злість» («гнів»), «радість», «смуток» («образ»).

Успішність розуміння емоційних станів залежить від модальності емоції, віку учнів, особистісних особливостей (від інтелектуального і мовного розвитку; емоційно-вольової сфери і так далі), від наявності деприваційного чинника в розвитку дитини, а також від ступеня складності стимульного матеріалу і умов його пред'явлення. У школярів з інтелектуальним порушенням, які навчаються у спеціальній школі-інтернаті, спостерігаються складнощі спілкування з вчителями, що виявляється в невмінні налагодити статусні, ділові відносини. Спостерігалось різне розуміння візуальної і мовної експресії залежно від віку і особистих особливостей, а також наявності деприваційних чинників в розвитку школярів. Більшою мірою виявлялася тенденція представити експресію через невербальний канал.

У невербальному віддзеркаленні виявилася вибірковість до окремих елементів експресії (міміці, жесту, пози). Ця вибірковість більшою мірою визначалася видом експресії. Експресію «переляку» діти зазвичай представляли за допомогою міміки, хоча мало місце значення, але в меншій мірі, виділення інших елементів (жесту, пози). За допомогою міміки учні характеризували «радість». У інших модальностях («смуток», «гнів»,

«здивування») діти частіше використовували такі елементи експресії, як жест і поза. Учням з інтелектуальним порушенням 11-річного віку важко в диференціюванні емоційних станів усередині модальності залежно від ступеня їх зовнішнього прояву. Мала місце велика кількість грубих помилок при визначенні відтінків емоційних проявів.

3. У процесі формувального експерименту у дітей з інтелектуальними порушеннями було сформовано розуміння емоційних станів людей, виражених вербальними і невербальними засобами; уміння і навички володіння виразними рухами (мімікою, жестами, пантомімікою); стала адекватнішою оцінна діяльність, направлена на аналіз власної поведінки і вчинків навколишніх людей; покращився самоконтроль власних емоційних станів в процесі комунікації; посилювався інтерес до навколишніх людей, потреба в спілкуванні, відбулося збагачення словника, необхідного для позначення емоційних станів.

Порівняння розуміння емоційних станів школярами з інтелектуальним порушенням, що брали участь в формувальному експерименті, і їх однолітками з контрольної групи, а також результатів первинного констатуючого експерименту показало істотне поліпшення рівня розуміння емоційних станів учнями експериментальної групи, значне зменшення кількості грубих помилок, поліпшення тонких диференційованих характеристик у середині модальності.

Проведена нами комплексна, систематична корекційна робота, підвищила рівень розуміння емоційних станів людини учнями з інтелектуальним порушенням, що свідчить про адекватність та ефективність використовуваних методів роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверьянов Д. И., Беляева А. В., Кузнецова И. Е. Искажение существенных признаков объекта при вербальном описании в диалоге. *Познание и общение*. М., 1988. С. 102–110.
2. Агавелян О. К., Агавелян Р. О. Диагностика опознания невербальных коммуникативных знаков и обучение их использованию как фактор гуманизации образования детей с интеллектуальными недостатками *Гуманизация образования – императив XXI века, всеросс. научно-практ. конф.*, Пермь, 1997. С. 139–141.
3. Ажинкин Г. И. Обучение учащихся навыкам рационального планирования и самоконтроля. М.: Высшая школа, 1999. 64 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1987. 344 с.
5. Анохин П. К. Новые данные об особенностях эффективного аппарата условного рефлекса *Материалы совещания по психологии*. М.: АПН РСФСР 1987. С. 104–125.
6. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М., 1990. 140 с.
7. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М.: Магистр, 1994. 86 с.
8. Бастун Н. А. Реабілітація дітей і молоді з помірною, важкою та глибокою інтелектуальною недостатністю: сьгоднішні реалії та перспективи. Київ : Університет «Україна», 2004. 448 с.
9. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей *Педагогіка і психологія*. 1995. № 4. С. 147–145.
10. Бистрова Ю. О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: автореф. дис... на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08. К., 2007. 20 с.

11. Богданова Т. Г. Специальная психология. М.: Академия, 2002, 306 с.
12. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л., 1980. 135 с.
13. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: СГУ, 1982. – 200 с.
14. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. К.: Наш час, 2005. 176 с.
15. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка : понятійний термінологічний словник. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
16. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї. К.: МАУП, 2001. 197 с.
17. Будницкая И. И. Предметное содержание рисунков и рассказов на заданную тему у учащихся массовой и вспомогательной школы *Умственное развитие учащихся вспомогательной школы*. М., 1991. 128 с.
18. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.
19. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ. 1987, 154 с.
20. Вербова К. В. Про взаємозв'язки мотиваційних та соціально-перцептивних комплексів у спілкуванні *Питання психології міжособистісного пізнання і спілкування. Збірник наукових праць*. 2003. С. 14–23.
21. Вержиховська О. М. Теоретичні аспекти проблеми психологічної і психологічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 20(1). С. 26–34.
22. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого школьника *Эмоционально-волевая сфера учащихся вспомогательной школы*. Львов, 1998. 148 с.

23. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. Посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
24. Выготский Л. С. Основы дефектологии: учебники для вузов. Специальная литература. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
25. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
26. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
27. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
28. Грицюк В. І. Рухливі ігри як фактор активізації рухової діяльності розумово відсталих дітей *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків: ХХІІІ, 1999. № 15. С. 18–23.
29. Даргевичене Л. И. Особенности личностных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы. Москва, 1991. С. 16–78.
30. Дегтяренко Т. В. Особливості психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів *Зб. наук. Праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Кам'янець-Подільський, 2012. Частина 2. Вип. № 19. С. 54–65.
31. Дефектологічний словник : навчальний посібник. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.
32. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за редакцією В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.
33. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав., 2004. 352 с.
34. Еремеев Б. А., Кукосян О. Г. Опыт выявления межгрупповых различий в психологической структуре речевых описаний человека // *Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга* Краснодар, 2001. С. 76–91.

35. Євтушенко І. В. Роль архетипної символіки у вираженні інтимних почуттів суб'єкта до близьких йому людей *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ, 2009. Вип. 21. Ч. 1. С. 191–200.
36. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития. М.: Изд. Просвещение: Владос, 1995. 112 с.
37. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию. Москва: Изд. Новая школа, 1998. 144 с.
38. Занков Л. В. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб: Союз, 1997. 224 с.
39. Запорожец А. В. Психология. Москва: Школа-Пресс 1, 2001. 328 с.
40. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2010. 317 с.
41. Зейгарник Б. В. Основы патопсихологии. М.: Медицина, 1993. 224 с.
42. Зиглер Е., Ходапп Р. М. Глумачення розумової відсталості / Пер. з англ. О. Г. Карагодіна. К.: Сфера, 2008. 344 с.
43. Індивідуальна програма розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в умовах соціальних закладів: методичний посібник / За ред. М. Л. Авраменка. Лютіж, 2009. 155 с.
44. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/ Кол. авт.: Колупаєва А. А., Совій Н. З., Найда Ю. М. та ін. Київ: ФОП Парашин І. С., 2010. 128 с.
45. Інноваційні методи виховання: Навчально-методичний посібник / Авт. та упор. В. Ю. Іова, Л. В. Красномовець. Кам'янець-Подільськ: ПП Мошак М. І., 2006. 175 с.
46. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
47. Капська А. Й. Спеціальна педагогіка : підручник. Київ: Центр навч. л-ри, 2003. 256 с.

48. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1998. 208 с.
49. Кодлюк Я. П. та ін. Деякі прийоми вироблення контрольних оцінних умінь у першокласників *Початкова школа*. 1999. № 3. С. 37–39.
50. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 249 с.
51. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
52. Корекційно-педагогічні послуги особам з розумовою відсталістю / За ред. Семігіної Т. В., Майорової Н. В. Київ: Джерела, 2007. 181 с.
53. Кочерга О. Психофізіологія дітей з особливими потребами. *Редакції газет з дошкільної та початкової освіти*, 2012. 128 с.
54. Коштур Я. Є. Організаційно-методичні основи корекційних занять з розумово відсталими підлітками *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Вип. 7. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. С. 35–38.
55. Красовец С. В. Опыт изучения эмоциональных состояний *Проблемы нейропсихологии*. Москва: Наука, 1997. С. 282–293.
56. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Академия развития, 1996. 208 с.
57. Куницына В. Н. Восприятие и оценка экспрессии подростками *Экспериментальная и прикладная психология*. Львов: ЛГУ, 1993. Вып. 5. С. 106–115.
58. Лабунская В. А. К проблеме опознания мимических выражений *Вестник ЛГУ*. 1996. № 11. С. 133–136.

59. Лабунская В. А. Анализ процесса опознания эмоциональных состояний по выражению лица *Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания*. Краснодар, 1997. С. 145–152.

60. Ласко М. В., Шафранская К. Д., Шендрик В. Ф. Влияние объективных и субъективных факторов на оценку психического состояния человека по экспрессии *Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания*. 1997. С. 79–89.

61. Лебедева Т. В. Возможности оценки эмоциональных состояний умственно отсталых младших школьников *Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей*. Москва, 1993. 374 с.

62. Лебединская К. С. Диагностика и коррекция нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией: Методические рекомендации. Москва, 1981. 149 с.

63. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. Москва: Изд-во МГУ, 1995. С. 52.

64. Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту, 1984. 219 с.

65. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции. Донецк: Лебедь, 2000. 319 с.

66. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва, 1996. 144 с.

67. Лубовский В. И. Развитие и современное состояние специальной психологии Московская психологическая школа: История и современность: в 4 т. Том IV. Москва, 2007. 552 с.

68. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Москва: МГУ, 1969. С. 279–280.

69. Лурье Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми. Москва: АПН РСФСР, 1972. 160 с.

70. Макарчук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : монографія. Київ : Фенікс, 2014. 448 с.

71. Макарчук Н. О. Ставлення батьків та його роль у формуванні гендерних уявлень підлітків з порушеннями розумового розвитку Науковий часопис *Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. №4(49). С. 212–218.

72. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості. К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2010. 136 с.

73. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології. Київ: Перун, 1996. 463 с.

74. Маланюк К. П., Маланюк М. П., Романюк З. П. Навчання учнів самоконтролю *Початкова школа*. 2011. N 3. С. 30–33.

75. Мастюкова Е. М., Грибанова Н. В., Московнина А. Г. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. Москва, 1989. 80 с.

76. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1997. 304 с.

77. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.

78. Мещерякова С. Ю. Особенности аффективно-личностных отношений со взрослыми у детей первого года жизни, воспитывающихся в домах ребенка *Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания*. М., 1989. 343 с.

79. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

80. Миронова С. П. Корекційна спрямованість виховання колективу учнів з вадами інтелекту *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 15. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 200–203.

81. Мухіна А. Ю. Особливості статево-рольової ідентичності розумово відсталих дівчат-підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Анастасія Юріївна Мухіна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 20 с.

82. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Москва: 1986. 16 с.

83. Ольшанский Д. В. Методика экспериментально-психологического исследования эмоциональных состояний больных с локальными поражениями мозга *Вопросы психологии*. 1999. № 6. С. 121–123.

84. Омелянко В. Л. Теорія і методика виховання: навч. посіб. Київ: Знання, 2008. 415 с.

85. Панасенко К. Д. Представление старших школьников о семье *Вопросы психологии межличностного познания и общения*. Краснодар, 1995. С. 155–158.

86. Патаки И. Распознавание эмоциональных состояний по мимике больными с локальными поражениями головного мозга. Львов, 1991. 91 с.

87. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». Полтава : АСМІ, 2015. 357 с.

88. Пахомова Н. Г. Теоретичні основи впровадження інноваційних технологій у корекційну роботу *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 14. С. 108–112.

89. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. – Москва: Просвещение, 1989. 284 с.

90. Петренко В. Ф., Шмелев А. Г. Построение методики «личностного семантического» дифференциала *Речь и познавательные процессы*. 2012. 64 с.

91. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие. Москва: Академия, 2013. 160 с.

92. Пинский Б. И. О некоторых особенностях самоконтроля у умственно отсталых учащихся *Специальная школа*. 1998. Вып. 1 (95). С. 67–72.

93. Поливанова К. Н. Психологические предпосылки формирования действия контроля в учебной деятельности *Новые исследования в психологии*. 1993. № 1. С. 57–62.

94. Портницька Н. Ф., Тичина І. М. Психологічне обстеження школярів, що потребують корекції розумового розвитку: методичні рекомендації до лабораторних занять з курсу «Патопсихологія». Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 64 с.

95. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей (вспомогательная школа). Москва: Просвещение, 2009. 319 с.

96. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под. ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. Москва: Педагогика, 2012. 175 с.

97. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие. Ч. 1, 2, 3 / Под ред. В. Г. Петровой. Л.: Изд-во НИИ Коррекционной педагогики РАО, 2014. 112 с.

98. Раттер М. Помощь трудным детям. Москва: Изд-во Прогресс, 2007. 424 с.

99. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва: Прогресс, 1999. 390 с.

100. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.

101. Рузская А. Г. Роль аффективных процессов в понимании ребенком взрослого *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга*. Краснодар, 1995. С. 221–222.

102. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. Москва: Новая школа, 2013. 144 с.

103. Семенова З. Ф. Вербальные и невербальные компоненты в формировании образа лица человека. Львов, 1995. 180 с.
104. Сидорова О. А. Распознавание мимических и интонационных признаков эмоций больными с поражением речевой зоны коры головного мозга. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. 1997. Т. 29. Вып. 4. С. 840–843.
105. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей: Популярное пособие для родителей и педагогов.: Академия развития, 1996.192с.
106. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.
107. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навч. посіб. Київ : НПУ, 2007.118 с.
108. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
109. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. Москва: АПН, 2006.117 с.
110. Слепович Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб.: Речь, 2008. 247 с.
111. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): Монографія. Київ: Вид. КЮІ МВСУ Паливода А. В., 2005. 326 с.
112. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
113. Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. Москва: Педагогика, 2009. 234 с.
114. Ушакова І. М. Вікова психологія: курс лекцій. Х.: НУЦЗУ, 2016.123 с.

115. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.: В 4-х томах. Москва: Генезис, 2008. 178 с.

116. Хайнц Хекхаузен Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М, 2017. 138 с.

117. Харченко Л. Л. Корекція психомоторики дітей 9-10 років з легкою формою розумової відсталості засобами рухливих ігор *Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі Фізичної культури і спорту*. Львів: ЛДЦФК, 2004. Вип.8. Т.2. С. 371–376.

118. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

119. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник. Київ: НАВС, 2014. 232 с.

120. Хохліна О. П., Козленка М. О., Мерсіянова Г. М., Турчинська В. Є. Проект концепції державного стандарту освіти розумово відсталих учнів *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 2–4 .

121. Чистякова М. И. Психогимнастика. Москва: Просвещение, 2017. 128 с.

122. Шкляр Н. В. Изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса *Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки*. № 1/2 (8). 2011. С. 102–117.

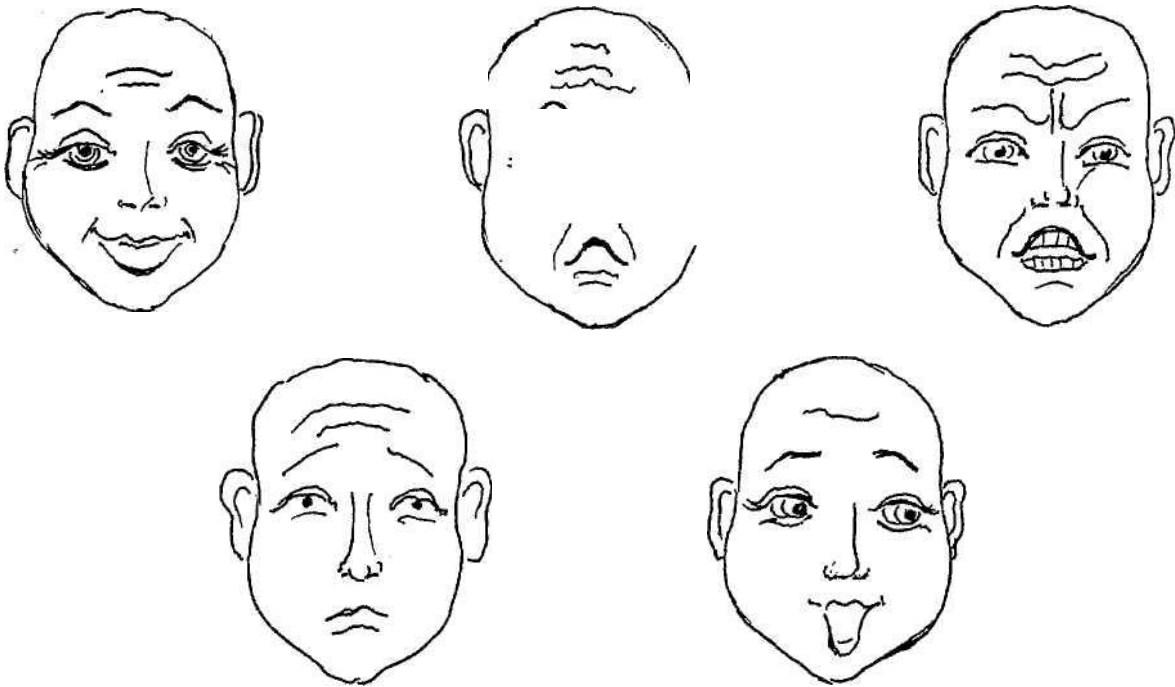
123. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. Москва: Владос, 2010. 544 с.

124. Шмаков С., Безбородова Н. От игры к самовоспитанию: Сборник игр-коррекций. Москва: Новая школа, 2011. 80 с.

125. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Москва, 2015. 213 с.

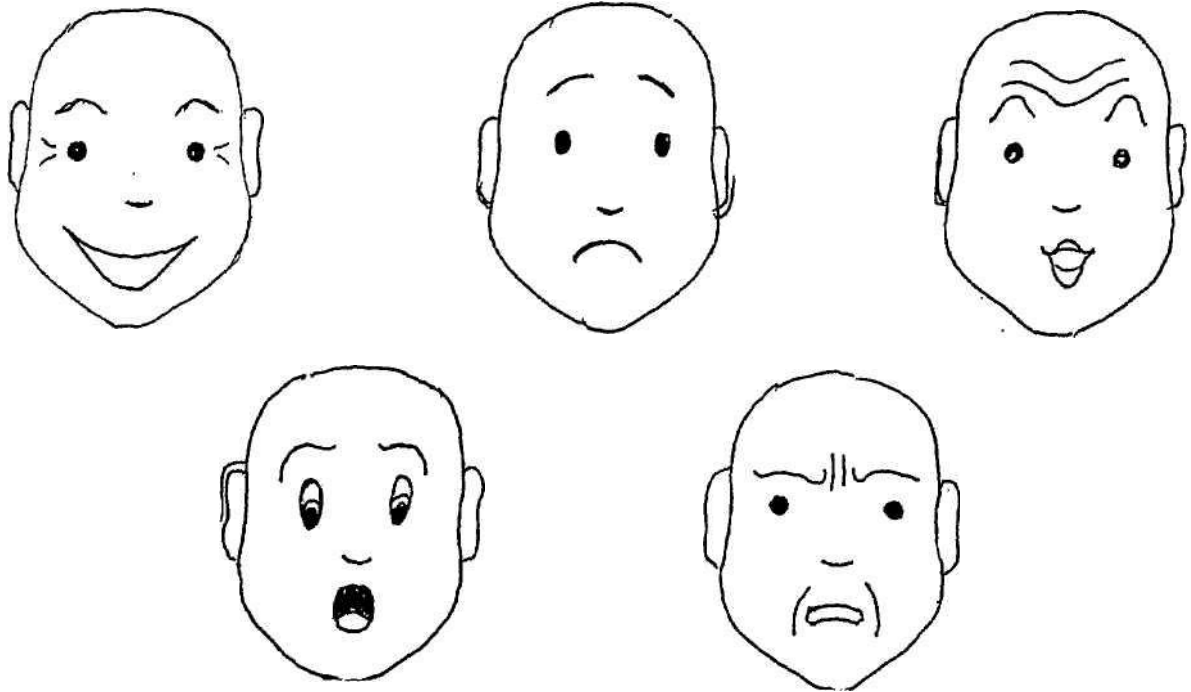
126. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : монографія. Херсон : Вишемирський В. С., 2013. 351 с.

**СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДО МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ
РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПРИ ЧИТАННІ ХУДОЖНЬОГО
ТЕКСТУ**



Позначен 1. – Радість. 2. – Страх. 3. – Гнів. 4. – Сум. 5.
Здивування.

**СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДО МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЧАС ВИСЛОВЛЮВАННЯ РЕЧЕНЬ**

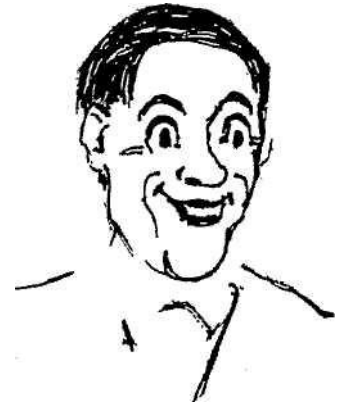


Позначення 1. – Радість. 2. – Сум. 3. – Здивування. 4. –
Страх 5. – Гнів.

Додаток В

**СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДО МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ІДЕНТИФІКАЦІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПО ЕКСПРЕСІЇ ОБЛИЧА**

Радість



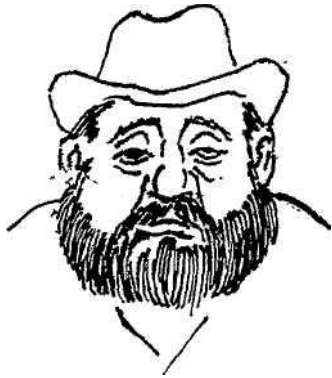
Гнів



Страх



Вираз суму



Здивування



МЕТОДИКА ПЛАСТИЧНОГО «ДЗЕРКАЛА».
КЛАССИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ
МІКРОСТРУКТУРНОГО ТРЕНІНГУ, ОБ'ЄДНАНОГО ПРИНЦИПОМ
ДЗЕРКАЛЬНОГО УПОДОБЛЕННЯ

I. Дзеркальне повторення по окремих комунікативних каналах.

1. Рухи комунікативно-значущих частин тіла, які звично використовуються в спілкуванні (рука), так і менш розроблених (плечі, шия, корпус в цілому і так далі).

2. «Дзеркало» функціональних комунікативних проявів (дихання, невербальні характеристики, погляд).

1/А. Дзеркальне повторення руху руки і інших простих фізичних рухів. Освоєння інструкції, вироблення точності і синхронності віддзеркалення.

1/Б. «Дзеркало», варіюючий рух за рахунок вичленення частин, що зазвичай не мають власної виразності (в русі руки виділяються окремо рухи пальців, зап'ястя, ліктя, плеча; аналогічно цьому може членуватися будь-який інший рух).

1/В. Зміна масштабів відбиваного руху. Укрупнення, «посилення» елементарного комунікативного руху (дії). Дозволяє виділити дрібні малопомітні особливості, повтори, стереотипи.

1/Г. «Дзеркало» пропонованих описових фізичних властивостей. Пластичні завдання дозволяють варіювати напруженість, плавність, запозичені з пантомімічного тренінгу. Дзеркальне відображення особливостей темпоритма.

1. Уповільнююче «дзеркало».

2. «Дзеркало» руху із зупинками за типом стоп-кадру.

3. «Дзеркало» самої темпоритмічної особливості (припускає перенесення індивідуальних темпоритмічних характеристик в інший рух).

III. «Дзеркало» емоційного забарвлення руху.

1. Пряме дзеркальне повторення емоційно забарвленого виразного руху (або іншого комунікативного прояву).

2. «Дзеркало» найемоційнішого забарвлення. Будується по аналогії і спирається на вже освоєний принцип перенесення пластичних інваріантів в інший комунікативний канал.

3. Що підсилює, утрирує «дзеркало».

IV. «Дзеркало» символічних комунікативних проявів.

Відображає прийняті в ситуаціях природнього спілкування невербальні складові, звернені до уявного або реального партнера (пози, жести). Останні можуть бути етикетами (вітання, прощання, знаки підтримки контакту), модальними (твердження і заперечення різного ступеня визначеності, прохання, заборона, наказ), власне експресивними (що виражають стан суб'єкта спілкування).

V. «Дзеркало» розгорнених комунікативних проявів.

Відображає весь комплекс невербальних комунікативних, використовуваних індивідом в мікроситуаціях спілкування (вхід в кімнату, публічний виступ, встановлення і переривання контакту), а також невербальні характеристики міжособових і соціальних (конвенційних) ролей.