

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КОВАЛЕНКО ВІКТОРІЯ ЄВГЕНІВНА

УДК [159.922.76]-056.313

**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
СИНЬОВ ВІКТОР МИКОЛАЙОВИЧ,
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член
НАПН України

Київ – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
1.1. Концептуальні підходи до визначення поняття емоційного розвитку та його показників	11
1.2. Емоційний розвиток розумово відсталої дитини молодшого шкільного віку в аспекті психічного дизонтогенезу	26
1.3. Вплив структурних компонентів освітнього середовища на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів	42
Висновки до розділу 1	53
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
2.1. Порівняльний аналіз структурно-змістовних компонентів освітнього середовища навчально-реабілітаційного центру, допоміжної школи-інтернату та індивідуального навчання як чинників емоційного розвитку	56
2.2. Етапи та організація дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів в освітньому середовищі з різними формами організації навчання	65
2.3. Особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища, у якому навчається дитина	82
Висновки до розділу 2	151
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМОВАХ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	
3.1. Зміст комплексної експериментальної корекційної програми з розвитку змістових та інструментальних компонентів емоційної сфери молодших школярів з розумовою відсталістю	155
3.2. Технологія прямого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів	160
3.3. Технологія опосередкованого впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів	164
3.4. Аналіз результатів впровадження комплексної експериментальної корекційної програми	173
Висновки до розділу 3	191
ВИСНОВКИ	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	216

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДШ	Допоміжна школа-інтернат
ІФН	Індивідуальна форма навчання
НРЦ	Навчально-реабілітаційний центр

ВСТУП

Сучасна система спеціальної освіти в Україні переживає складний період свого оновлення та модернізації, що актуалізує проблему пошуку нових ідей, переосмислення принципів і підходів у навчанні й вихованні осіб з особливими освітніми потребами. Повною мірою це стосується розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. При навчанні та вихованні розумово відсталих молодших школярів спеціально організоване, раціонально структуроване освітнє середовище виступає не тільки як джерело різноманітного культурного досвіду й умов, що забезпечують його успішне надбання, але й сприяє профілактиці небажаних наслідків впливу психофізичних порушень на життєдіяльність дитини, гармонізує розвиток особистості (С. Є. Гайдукевич, І. В. Зигманова).

У психології різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли своє відображення в дослідженнях І. О. Баєвої, І. Д. Беха, І. Г. Єрмакова, Є. О. Климова, Г. М. Коберника, Ю. С. Мануйлова, Л. В. Сохань. Питанню визначення сутності, структури, характеристик освітнього середовища навчального закладу для дітей з особливими освітніми потребами присвячені праці В. І. Бондаря, О. О. Дмитрієвої, В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, А. М. Коноплевої, М. М. Малофєєва, В. М. Синьова, О. А. Стребелевої, Л. І. Фомічової, Л. М. Шипіциної, Н. Д. Шматко. Аналіз наукових праць дослідників дає підстави стверджувати, що діти з розумовою відсталістю молодшого шкільного віку можуть одержувати освіту в інтернатних (допоміжна школа-інтернат), екстернатних (навчально-реабілітаційний центр) та інтегрованих (інклюзивних) навчальних закладах, або здобувати освіту в умовах індивідуального (надомного) навчання, де створюється відповідне освітнє середовище, що розглядається як система впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні (В. А. Ясвін). Ураховуючи те, що освітнє середовище, у якому навчається дитина з розумовою відсталістю, має бути спрямоване на облаштування її в соціокультурному просторі й повинно сприяти гармонізації емоційно-особистісного

розвитку, підкреслимо актуальність проблеми вивчення освітнього середовища як чинника емоційного розвитку розумово відсталих дітей.

Проблему вивчення емоційного компонента психіки людини в загальній психології представлено дослідженнями Л. С. Виготського, Б. І. Додонова, К. Ізарда, О. М. Леонтєва, Г. П. Мозгової, Ю. О. Приходько, С. Л. Рубінштейна, П. В. Симонова, С. О. Ставицької, О. Я. Чебикіна, П. М. Якобсона. Вікові особливості емоційної сфери досліджувались Л. І. Божович, М. В. Єрмолаєвою, О. В. Запорожцем, С. Д. Максименко, О. В. Нікіфоровою, Т. О. Процко, Л. С. Славіною, І. П. Сопрун. Науковці зазначають, що молодший шкільний вік є сензитивним до емоційно-особистісного розвитку. Емоційний розвиток в онтогенезі дослідники розглядають у контексті посилення диференційованості переживань, підпорядкування їх інтелекту, а також формування та поглиблення почуттів.

Дослідження емоційної сфери дітей з вадами розвитку представлено у роботах таких відомих дефектологів, як В. В. Кобильченко, С. Ю. Конопляста, А. Г. Обухівська, К. О. Островська, Є. П. Синьова, Л. І. Фомічова. Проблеми емоційного розвитку дітей з розумовою відсталістю присвячені праці І. М. Бгажнокової, Л. В. Занкова, Н. Л. Коломінського, Ж. І. Намазбаєвої, В. Г. Петрової, О. І. Проскурняк, С. Я. Рубінштейн, Л. М. Руденко, В. М. Синьова, Ж. І. Шиф, Д. І. Шульженко. В останні роки у низці психологічних і педагогічних досліджень розглядаються різні аспекти проблеми емоційного розвитку розумово відсталих дітей: розроблено концепцію емоційного розвитку розумово відсталих школярів та визначено його параметри (О. Є. Шаповалова); досліджено особливості поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації (Н. Є. Серомаха); виявлено особливості емоційного реагування молодших школярів з порушенням інтелекту (Н. В. Шкляр); досліджено вплив порушень емоційно-вольової сфери на виникнення розладів поведінки у розумово відсталих дітей та підлітків (В. І. Коротенко); визначено психологічні особливості емоційного сприймання музики дітьми (О. В. Коломійцева). Проте, дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу цілісного освітнього навчального середовища, у якому здійснюється взаємозалежне

функціонування всіх його складових компонентів як систем, що забезпечують навчання, розвиток і виховання суб'єктів навчально-виховного процесу (М. Б. Дьякова, А. С. Амагзаєва), ґрунтовно не проводилось. Цілеспрямоване вивчення освітнього середовища як чинника емоційного розвитку надасть можливість визначити шляхи здійснення корекційної допомоги, адже відповідні зміни в соціальному оточенні є загальною лінією розвитку емоційної сфери (Я. Л. Коломінський). Отже, адекватні психологічні умови можуть зняти небажані емоційні реакції й попередити виникнення деструктивних афектів у поведінці особистості. Особлива актуальність та недостатня розробленість даної проблеми, її зв'язок з потребами корекційно-психологічної теорії та практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **„Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану досліджень кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в межах наукового напрямку „Навчання, виховання, соціальна і трудова адаптація дітей з порушеннями психофізичного розвитку”. Тема затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 26.12.2012 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 22.10.2013 р.).

Мета дослідження – визначити особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання; розробити, теоретично обґрунтувати й перевірити комплексну програму корекції емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів в експериментальних умовах освітнього середовища.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі завдання:

1. Здійснити аналіз теорій та концепцій емоційного розвитку, психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі специфіки емоційного розвитку молодших школярів з розумовою відсталістю.

2. З'ясувати й охарактеризувати сутність, структуру та зміст компонентів освітнього середовища в різних формах організації навчання розумово відсталих школярів (індивідуальної, екстернатної, інтернатної).

3. Визначити особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища, у якому навчається дитина.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати комплексну програму корекції емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів в експериментальних умовах освітнього середовища.

Об'єкт дослідження – емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів.

Предмет дослідження – особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання.

Теоретико-методологічні основи дослідження базуються на концепції впливу діяльності та соціального середовища на розвиток особистості (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, Г. П. Мозгова, С. Л. Рубінштейн, В. М. Синьов); теорії та технології опосередкованого управління процесами формування й розвитку особистості дитини (Ю. С. Мануйлов, С. Т. Шацький); поведінкового (К. Бріджес, Б. Скіннер, Д. Уотсон), діяльнісного (Л. І. Божович, Г. М. Бреслав, О. В. Запорожець) та психодинамічного (В. Вундт, З. Фрейд, Л. І. Петражицький) науково-теоретичних підходів щодо розуміння сутності емоційного розвитку; концепції соціально-психологічних особливостей соціалізації особистості при порушеннях інтелектуального розвитку (Ю. О. Бистрова, В. І. Бондар, К. О. Островська, Л. М. Руденко, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко).

Методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз загальної та спеціальної літератури з проблеми дослідження з метою з'ясування стану вивчення досліджуваної проблеми, узагальнення та систематизації теоретичних положень;

– *емпіричні*: констатувальний, формувальний, контрольний експерименти; опитування, анкетування, вивчення документації, цілеспрямоване спостереження, аналіз, узагальнення та систематизація даних з метою виявлення специфічних особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання, створення відповідних експериментальних умов для їх корекції;

– *статистичні*: точний критерій Фішера, критерій χ^2 , U-критерій Мана-Уїтні, T-критерій Уїлкоксона.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось упродовж 2011 – 2014 років на базі комунальних закладів: „Луганський навчально-реабілітаційний центр № 135”, „Петровський навчально-реабілітаційний центр „Шанс”, „Кленова комунальна спеціальна загальноосвітня допоміжна школа-інтернат”, „Луганська середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 6” та „Луганська середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 45”. Експериментальним дослідженням було охоплено 192 дитини, з них: 144 – учні з розумовою відсталістю (які навчаються в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру – 48 осіб, допоміжної школи-інтернату – 48 осіб та індивідуальної форми навчання – 48 осіб) і 48 – учні загальноосвітніх шкіл; 192 сім’ї, що виховують дітей: 144 – з розумовою відсталістю та 48 – з нормальним розвитком, а також 30 учителів-дефектологів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* розкрито теоретичні та практичні питання емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів з огляду на вплив просторово-предметних, психодидактичних та соціальних умов освітнього середовища з різними формами організації навчання; відокремлено та узагальнено особливості змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів; визначено й досліджено специфічні особливості емоційного розвитку, обумовлені впливом освітнього середовища індивідуальної, екстернатної та інтернатної форм навчання; створено й апробовано технології прямого та

опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів;

– *подальшого розвитку набули* сутнісні характеристики понять емоційного розвитку та освітнього середовища;

– *удосконалено* діагностичні методики вивчення інструментального компоненту емоційного розвитку (ситуативних особливостей емоційної регуляції), зміст корекційної роботи, спрямованої на корекцію й розвиток змістового та інструментального компонентів емоційної сфери.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання з діагностичною метою розроблених методик дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів. Запропоновані технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів можуть використовуватись у процесі спеціального навчання розумово відсталих дітей в освітніх середовищах з різними формами організації навчання, застосовуватись як основа для складання шкільними психологами, учителями, вихователями індивідуально орієнтованих програм для розумово відсталих молодших школярів з порушеннями емоційного розвитку. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю.

Особистий внесок автора у роботі, написаній у співавторстві (Мокрородова В.В.), полягає в обґрунтуванні показників оцінки емоційного ставлення батьків до освітнього середовища, узагальненні результатів експериментального дослідження емоційного ставлення батьків розумово відсталих дітей до інтернатного освітнього середовища.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Результати дослідження доповідалися і були схвалені на *Міжнародних науково-практичних конференціях*: „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (Київ, 2012 р., 2013 р.), „Актуальные вопросы современной педагогики и психологии” (Липецк, 2013 г.), „Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку” (Кам’янець-Подільський, 2013 р.), „Психологія і

педагогика: методика и проблемы практического применения” (Новосибирск, 2014 г.), „Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру” (Луганськ, 2014 р.), „Naukowa przestrzeń Europy – 2014” (Przemyśl, 2014); *Всеукраїнському науково-практичному семінарі „Формування культури здоров’я дітей різного віку з особливими освітніми потребами”* (Лисичанськ, 2014 р.).

Результати дослідження було *впроваджено* в корекційно-розвивальну роботу таких закладів освіти: комунальний заклад „Петровський навчально-реабілітаційний центр „Шанс” (протокол № 7 від 30.10.13 р.), комунальний заклад „Вигодський навчально-реабілітаційний центр Івано-Франківської обласної ради” (довідка № 191/02-27/01 від 14 серпня 2014 р.), Генічеської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 (протокол № 1 від 05.09.13 р.); у роботу Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 296/14 від 3.09.2014).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено в 18 публікаціях, з яких: 11 одноосібних статей та 1 стаття у співавторстві (В. В. Мокробородова) опубліковано у вітчизняних фахових виданнях, 1 – в зарубіжному періодичному виданні, 5 статей у збірниках матеріалів конференцій (з них 3 – міжнародні).

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (212 найменувань) та додатків (на 78 сторінках). Дисертація містить 26 таблиць та 7 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 293 сторінки, з них 195 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Концептуальні підходи до визначення поняття емоційного розвитку та його показників

Основним фактором соціальної адаптації дитини є її адекватна поведінка у суспільстві, яка обґрунтована гармонійною взаємодією пізнавального та емоційного розвитку. У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (В.К. Вілюнас, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Є.П. Ільїн, А.Д. Кошелева, О.М. Леонт'єв, Я.З. Неверовіч, Casey, Harris, Saarni) зазначається, що стан емоційного розвитку є одним з центральних факторів адаптації та соціалізації дітей [41; 72; 80; 101; 112; 146; 197; 206; 207]. У наукових джерелах (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін.) підкреслюється, що емоційний розвиток є невід'ємним компонентом психічного розвитку дитини [18; 40; 61; 150].

Узагальнення результатів наукових досліджень проблеми емоцій та емоційного розвитку свідчить про детальне висвітлення цих питань у роботах вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів, зокрема, І.Д. Беґа, В.К. Вілюнаса, О.В. Запорожця, К. Ізарда, Є.П. Ільїна, Т.С. Кириленко, О.Г. Ковальова, О.І. Кульчицької, Н.Д. Левітова, О.М. Леонт'єва, С.Д. Максименко, В.М. Мясіщева, І.Я. Неверовича, О.Ц. Пуні, П.В. Симонова та ін. Процес виникнення та генеза емоцій досліджувалися Л.С. Виготським, Б.І. Додоновим, О.П. Санніковою, С.Л. Рубінштейном, О.К. Тихомировим, О.Я. Чебикінім та ін. Утім, на сьогоднішній день не існує єдиної концепції емоцій та показників емоційного розвитку, і представники різних психологічних напрямів трактують емоційний розвиток залежно від наукових підходів, сформованих на традиціях психоаналізу (З.Фрейд, А.Адлер), біхевіоризму (Е. Торндайк, Д. Уотсон), гуманістичної психології

(А. Маслоу, Г. Оллпорт). Перш за все, це пов'язано з альтернативністю розуміння терміну „емоції” та „емоційний розвиток” в різних науково-теоретичних підходах й окремих концепціях [78; 89]. У теорії класичного біхевіоризму зазначається, що можна взагалі обійтися без поняття „емоція”, віддаючи перевагу поняттю „активація” (збудження). Під активацією розуміється загальний стан психічної мобілізації або готовності організму, підсилення фізіологічних виявів, енергетична мобілізація [89, с. 59]. З. Фрейд, засновник психоаналізу, вважав емоції, або афект єдиною спонукальною силою психічного життя на основі інстинктивних відчуттів. Усвідомлення людиною себе як особистості, яка живе й активно взаємодіє з навколишнім світом, передбачає бажання, емоції [146; 198]. Гуманістична психологія концентрує увагу на природній взаємодії емоцій з іншими підсистемами особистості, вільному розкритті переживань, емоційного потенціалу особистості [79]. Розуміння емоцій також ускладнюється з причини неоднозначного підходу авторів до розкриття їх змісту (Б.І. Додонов, П.В.Симонов та ін.). Труднощі при визначенні емоцій виникають ще й з тієї причини, що емоції можуть розглядатись як властивості психіки (В.Вітвицький та ін.), як процеси (У. Джемс та ін.), як стан психіки (Н.І. Наєнко та ін.). Виходячи зі змісту розглянутих ознак, І.П. Супрун розглядає емоції як складне явище психіки, пов'язане з різними властивостями та процесами, що характеризують суб'єктивне ставлення, виражене у специфічній оцінці [168]. У ряді досліджень науковців (Б.Г. Ананьєв, Б.І. Додонов, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон та ін.) зустрічаються два підходи до розуміння емоцій, а саме, „емоції” та „почуття” як синоніми одного значення. Зокрема, С.Л. Рубінштейн вказує на те, що почуття є продуктом розвитку елементарних емоцій. Водночас у інших роботах (П.К. Анохін, В.К. Вілюнас, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, О.Я. Чебикін, Г.Х. Шингаров та ін.) емоції, почуття та переживання розглядаються як різні за значенням [111]. Зокрема, С.Д. Максименко зазначає, що емоції та почуття органічно пов'язані між собою, але за своїм змістом і формою переживання вони не тотожні, адже емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності, а почуття – це специфічно людські, узагальнені переживання ставлення до потреб, задоволення або незадоволення яких

зумовлює позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість, сум, гнів, сором тощо [116]. Поділяючи точку зору науковця, О.Я.Чебикін додає, що емоційна сфера є інтегрованим утворенням, до складу якого входять не лише емоції, почуття, але й емоційні стани, та визначає їх як специфічний вид психічного стану, вияв емоційного явища у формі настрою, афекту, пристрасті, фрустрації, стресу [179, с. 5].

За енциклопедичним визначенням емоції — це процес ситуативного переживання, ставлення до навколишніх об'єктів, реакції на зовнішні і внутрішні подразники, що мають для організму сигнальне і регулююче значення [21]. Термін „емоції” вживається для позначення будь-яких душевних переживань [89, с.16]. О.Д. Хомська визначає емоції як складні системні психологічні утворення, що характеризуються багатьма параметрами, які проходять шлях прогресивного розвитку. В якості найважливіших дослідник розглядає такі: модальність (якісна характеристика), знак, інтенсивність, тривалість, реактивність (швидкість виникнення або зміни емоції), ступінь усвідомленості, ступінь довільного контролю. Перераховані параметри, на думку О.Д.Хомської, характеризують і емоційне реагування, й власне емоції; в узагальненому вигляді вони можуть характеризувати емоційний розвиток як в нормі, так і при різних патологічних станах [176, с. 165].

У зарубіжній психологічній літературі можна виділити кілька підходів до визначення сутності емоційного розвитку: мотиваційний підхід, в якому емоційний розвиток розглядається як основна сторона формування особистості, оскільки емоції є важливими мотиваційними процесами (К. Ізард) [77]; когнітивний підхід, який визначає домінуючу роль когнітивних процесів у розвитку емоційної сфери, що забезпечують обробку емоційної інформації (Г.Г. Гарскова та ін) [111]; функціональний підхід, який описує емоційний розвиток як вдосконалення адаптивної здатності підлаштовувати наявний емоційний досвід до поточних подій (Т.А. Walden, М.С. Smith, J.J. Campos та ін.) [54; 109]; динамічний підхід, в якому показано, що саме особистий досвід переживань індивіда визначає формування динамічно організованої емоційної сфери (Р.М. Cole, S. Martin, R. Thompson, J. Hoeksma, N. Eisenberg та ін.) [146; 200]. Існує ряд інтегративних моделей, в яких

формування емоційної сфери розглядається як оформлення складного комплексу афективних, когнітивних, поведінкових, соціальних та регулятивних здібностей (С. Saarni, L. Pulkkinen, С. Кор, L.M. Diamond) [207].

У вітчизняній психології уявлення про емоційну сферу склалися в рамках культурно-історичного та діяльнісного підходів до розвитку психіки. З цієї точки зору, емоційний розвиток проходить за законами становлення вищих психічних функцій як результат інтеріоризації суспільного досвіду (Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, П.М. Якобсон та ін.) У процесі онтогенезу відбувається ряд якісних змін емоційної поведінки, виникають специфічні емоційні новоутворення, які на кожному віковому етапі пов'язані з відповідним видом провідної діяльності і соціальної ситуації розвитку (Г.М. Бреслав, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, О.І. Ізотова, О.В. Нікіфорова, П.М. Якобсон та ін.). Емоційний розвиток розглядається дослідниками (О.І. Ізотова, А.М. Щетиніна, М.О. Кузьміщева, О.В. Назарова, Т.Д. Марцинковська, М. Мітру) як складний комплексний закономірний процес ускладнення і збагачення емоційної сфери в контексті загальної соціалізації дитини, адже розвиток емоцій нерозривно пов'язаний з розвитком особистості в цілому [38; 78; 191].

О.І. Шмирьова розглядає емоційний розвиток особистості як якісне перетворення почуттєвого відображення навколишнього середовища рефлексуючим суб'єктом із зростанням сензитивності його сприйняття, ускладненням гами переживань, підвищенням їх адекватності та соціальної прийнятності [188].

А.В. Нікольська розглядає емоційний розвиток у контексті універсального закону розвитку і самоорганізації матерії. Суть універсального закону розвитку полягає в тому, що всякий розвиток починається з вихідних, глобально-цілісних станів і форм, і йде до станів і форм все більш диференційованих і ієрархічно впорядкованих, що перетворює початкову цілісність у складніше організовану. Паралельно йдуть процеси інтеграції, які забезпечують утримання початкової цілісності і формують цю цілісність в складі нових, більш високих ієрархічних рівнів. Так як диференційовано-інтеграційний закон розвитку є універсальним, то

розвиток емоцій дослідник розглядає як процес диференціації і подальшої інтеграції на більш високому ієрархічному рівні. [132, с. 266].

У західноєвропейській і американській психології широко поширена точка зору, згідно з якою емоційний розвиток є процесом, при якому емоції проходять шлях інволюції, поступово підпорядковуються і витісняються інтелектом (Т.Рибо, Д. Уотсон, П.Фресс). На думку Д. Уотсона емоція є спадковою стереотипною реакцією організму на певну ситуацію (стимул), яка існує вже на самих ранніх стадіях онтогенезу [199].

Обидві позиції розглядають емоційний розвиток людини залежно від науково-теоретичного підходу до розвитку психіки, визначення структури емоцій і умов емоційних перетворень [78, с. 36]. Отже, розглянемо концептуальні науково-теоретичні підходи до розуміння сутності емоційного розвитку.

У *поведінковому підході* поняття „емоційний розвиток” співвідноситься з поняттям „емоційна сфера” та розглядається в аспекті емоційного навчання. Динаміка навчання в цьому випадку полягає в розвитку від простих форм навчання (звикання) до складних, довільних, які вимагають утворення понять і використання навичок класифікації. Складні форми емоційного навчання пов'язані з виникненням асоціацій між подіями або подразниками, зокрема певна емоція на спочатку нейтральний подразник виникає у дитини внаслідок асоціацій з іншими подіями, предметами, відчуттями. Так формується система емоційних реакцій, які згодом визначають специфіку емоційного досвіду дитини, що розглядаються як способи реагування, що закріпилися, ієрархізована система емоцій та почуттів [145]. При цьому виникнення емоційних реакцій пов'язується з певними емоціогенними ситуаціями, тобто ситуаціями, які найчастіше викликають емоції в людини і залежать від зв'язку між мотивацією і можливостями суб'єкта. На думку Т.С. Кириленко, емоціогенна ситуація може бути причиною виникнення емоцій як прямо, так і опосередковано (через умовні емоції та емоційне зараження). Умовні емоції з'являються в результаті формування умовних зв'язків, коли нейтральний стимул набуває емоціогенного значення завдяки зв'язку з емоціогенною ситуацією. Емоційне зараження ж розглядається як механізм появи нової емоції, пов'язаний із

присвоюванням сильної яскравої емоції іншого суб'єкта або не дуже яскравого переживання, що відбувається у великій групі суб'єктів [78, с. 266].

Подальший емоційний розвиток здійснюється в процесі навчання, обумовленого фактором заохочення – покарання за певні дії. Мова йде про оперантне обумовлення як форму навчання, за якої поведінка формується під впливом її наслідків. Таким чином закріплюються довільні активні дії дитини – виникає „оперантна поведінка” (Б.Ф. Скіннер). Згідно з поведінковим підходом дитина умотивовано вдосконалює дії, які супроводжуються позитивними емоціями і цілеспрямовано уникає негативних переживань. Дитина починає передчувати віддалені наслідки своїх вчинків і таким чином здійснювати адекватну емоційну регуляцію складних форм цілеспрямованої діяльності. Тобто фізіологічні (зрушення афекту з кінця дії на початок) і психічні зміни в структурі особистості дають можливість розвитку у дітей дошкільного віку емоційного передбачення [73, с. 64].

Подальший емоційний розвиток підпорядкований логіці формування стійких зв'язків дитини з культурою і йде лінією формування почуттів, збагаченням емоційного досвіду дитини і, як наслідок, розвитком уявлень про емоції [31].

Комплексне поняття уявлення про емоції (когнітивно-афективна схема емоцій) – складне утворення когнітивно-афективних компонентів, в якому когнітивна складова представлена сукупністю знань про емоційне життя людини (причини емоцій та емоціогенні ситуації, експресивні еталони, емоції різних модальностей, зміст різних емоційних переживань), а афективна складова – знаком та інтенсивністю емоційного ставлення дитини [79; 120]. В структуру даних уявлень входять: експресивне значення емоцій (вираз), імпресивне значення емоції (переживання), раціональне значення емоції (зміст). При цьому засобами зовнішньої репрезентації базового – когнітивно-афективного компоненту емоційних уявлень (сукупність знань про емоції) у дітей дошкільного та шкільного віку є наочний образ і вербальне його позначення. Наочно-образний засіб репрезентації відображає експресивний і імпресивний компоненти емоції. Експресивний компонент включає мімічний і пантомімічний комплекси різних емоційних модальностей. Імпресивний

компонент емоцій представлений розумінням та визначенням уявлень, визначає емотивність (поріг і форму емоційної реакції) дитини [47].

Розуміння емоційного змісту є складовою уявлень про емоції, яке трактується як феномен декодування експресивної інформації (У. Димберг, Н. Данилова) Згідно з концепцією механізму декодування експресивної інформації У. Димберга та Н.М. Данилової, розуміння емоційного змісту, ідентифікація емоцій – це специфічна для людини „здатність диференціювати паттерни експресії обличчя та ідентифікувати їх як сигнали певних емоційних станів” [53, с.216].

Н.Д. Билкіна, Д.В. Люсін розглядають ідентифікацію емоцій як особливість сприйняття і усвідомлення (пізнання) емоцій і емоційних станів інших людей та зазначають, що з віком діти здатні краще і точніше ідентифікувати емоції, при цьому відбувається розширення словнику емоцій у міру дорослішання і збільшення числа параметрів, за якими діти розрізняють емоції [25; 198].

В контексті сприйняття емоцій А.М. Щетиніна розглядає експресивний образ, як відповідну систему емоційних еталонів, прийнятих в конкретному соціально-культурному просторі, і підтверджує, що діти в сприйнятті емоцій людини спираються на мімічну виразність обличчя: спочатку на верхній експресивний патерн (очі, брови), потім на нижній (рот). Дослідник визначає наступні типи сприйняття: довербальний, дифузно-аморфний, дифузно-локальний, аналітичний, синтетичний та аналітико-синтетичний способи сприйняття. При цьому характерними для дітей молодшого шкільного віку є аналітико-синтетичний тип сприйняття, що характеризується виділенням окремих ознак експресії та їх узагальненням [191, с. 67].

Вербальний засіб зовнішньої репрезентації уявлень про емоції визначає усвідомленість знань про емоційні явища, а також ступінь їх конкретності й узагальненості на основі оволодіння дітьми мовою емоцій [106]. На думку О.В. Гордєєвої вербалізація емоцій, формування „мови емоцій” як сукупності вербальних позначень емоційних станів, які служать засобом їх усвідомлення, є новоутворенням дошкільного віку. При цьому передумовою виникнення здатності до вербалізації власних переживань є адекватний емоційний розвиток і відповідний

емоційний досвід дитини. На думку М.І Лісіної фактором розвитку мови емоцій є діяльність дитини з дорослими та однолітками [78, с. 90].

Згідно з поведінковим підходом до розуміння сутності емоційного розвитку, динаміка емоційної сфери дитини відбувається шляхом збагачення емоційного досвіду та когнітивно-афективних уявлень про емоції в емоціогенних ситуаціях. На думку Н.Д.Билкіна, Д. В. Люсіна, вікова динаміка системи узагальнених уявлень про емоції полягає в її поступовому розширенні і ускладненні. Під розширенням розуміється підвищення інформованості дитини про емоційну сферу людини і збільшення якості понять, в яких осмислюються емоції (словник емоцій). Основною характеристикою емоційної сфери є особливості ситуативного реагування суб'єкта в різних емоціогенних ситуаціях, отже показниками емоційного розвитку виступають ситуативна реактивність (короткочасна відповідь на той чи інший вплив, яка має переважно ситуативний характер) і стиль емоційного реагування (стійка сукупність індивідуальних особливостей переживання й виразу різних емоцій), які залежать від емоційного досвіду та наявних когнітивно-афективних уявлень дитини про емоції [47].

Принципово інший підхід до розуміння сутності емоційного розвитку представлений у *діяльнісному підході*, який характеризує динаміку емоційної сфери дитини через закономірне (послідовне) формування особистісних й емоційних новоутворень та співвідносить поняття „розвитку емоційної сфери” та „емоційного розвитку”. На думку П.М. Якобсона вікова динаміка змісту емоцій у дитини полягає в тому, що одні значущі почуття змінюються іншими, з'являються нового типу емоційні стани, що раніше не були актуальними; об'єкти і дії, що викликали спочатку гарячий інтерес, тепер його більше не викликають, але з'являються нові об'єкти і дії, що привертають до себе значну увагу [194]. У діяльнісному підході поле емоційного розвитку дитини складають емоційні новоутворення (О.В. Запорожець, Я.З. Неверович, Г. М. Бреслав, Л.І. Божович, І.М. Юсупов). Онтогенез емоційного розвитку вітчизняними дослідниками розуміється як процес „послідовного і закономірного становлення та функціонування новоутворень, специфічно необхідних для даного вікового етапу” [78, с. 75]. Я.Л. Коломінський

виділяє загальні лінії емоційного розвитку: формування емоційних станів у зв'язку зі зміною ситуації життя дитини, формування вищих почуттів на основі емоцій, становлення емоцій і почуттів у складі особистісних новоутворень [95, с. 261].

На думку С.Л. Рубінштейна, структура емоційного розвитку відображає перехід від задоволення біологічних потреб, що пов'язано з емоційним забарвленням відчуттів, до емоційної оцінки предметів й узагальненого ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу [150, с. 593]. Уточнюючи рівневу структуру розвитку емоційних явищ, Т.С. Кириленко виділяє наступні найхарактерніші для процесу емоційного розвитку риси: перехід від типових для дитини малодиференційованих емоційних реакцій до надзвичайно багатой гамми почуттів дорослої людини; перехід від домінування емоційної, дуже імпульсивної та слабкоконтрольованої розумом поведінки, характерної для незрілої людини, до вміння регулювати появу і перебіг почуттів під впливом пізнавальних процесів, яке притаманне зрілій особистості; гармонізація почуттєвого життя та інших психічних явищ [89, с. 167].

Отже, онтогенез емоцій — це поступовий перехід від біологічних до соціальних та власне психологічних емоцій, тобто від оцінки біологічного до оцінки соціального та особистісного змісту різноманітних аспектів життя індивіда [89, с. 165]. Діяльнісний підхід розглядає емоційний розвиток в контексті формування особистості (О.В. Запорожець, Г.М. Бреслав, Я.З. Неверович, Л.І. Божович). Показниками емоційного розвитку є: 1) ситуативні особливості емоційної регуляції (ступінь, характер вираженості, а також адекватність емоційного забарвлення предметних і комунікативних дій); 2) позаситуативні особливості емоційної регуляції (переважаючий емоційний фон (настрій); 3) наявність й особливості соціальних емоцій, адже вони є одним з провідних механізмів соціалізації. Соціальні емоції опосередковані соціальними еталонами і розглядаються як постійне емоційне ставлення до норм і правил поведінки, цінностей, прийнятих в соціумі та ін. (О.І. Ізотова) [78].

Відповідно до теорії О.В. Запорожця про ампліфікацію психічного розвитку, основною лінією емоційного розвитку є збагачення змістових (переживання) та

інструментальних (вираз) компонентів емоційної сфери, шляхом виникнення новоутворень у дітей в дошкільному і шкільному віці [73].

Т.Д. Марцинковська підкреслює, що розвиток змістового компоненту емоційного розвитку обумовлений розширенням і поглибленням знань дитини про навколишній світ, збільшенням кола предметів і явищ, до яких вона відчуває стійке ставлення, формуванням вікових новоутворень, соціальних переживань. Розвиток соціальних емоцій в онтогенезі проходить кілька етапів, спочатку соціалізацію емоційної сфери дитини визначає поява механізмів емоційної синтонії та емоційної децентрації [120; 169]. Емоційна синтонія розглядається як емоційне зараження, яке проявляється в період новонародженості і проходить шлях розвитку цілісної сукупності переживань до складних форм співпереживання диференційованим об'єктам спілкування [78, с. 78]. Дослідники розглядають емоційну синтонію як новоутворення дошкільного віку, здатність впливати на емоційний стан іншої людини, емоційне зараження. На думку Я.З.Неверович, співчуття іншим людям та переживання подій їхнього життя призводить до афективної децентрації дитини, що розглядається як здатність емоційного співпереживання як в реальній ситуації, так і в опосередкованій (літературні твори тощо). В основі емоційної (афективної) децентрації, яка є новоутворенням дошкільного віку, лежить психологічний феномен позиційного емоційного перемикавання, що здійснюється спочатку в мимовільній формі.

Розвиток інструментального компонента емоційної сфери обумовлений формуванням вміння контролювати і регулювати свої емоційні вияви. На думку А. Валон, в процесі онтогенетичного розвитку відбувається поступовий перехід від рефлекторної емоційності до інтелектуалізації емоцій, дитина не просто відтворює емоції, а опановує здатність гальмувати одні й заспокоювати інші емоційні вияви відповідно до вимог навколишнього середовища (емоційне кодування) [27, с. 100]. Проблема емоційного кодування як довільного виразу емоційних станів в онтогенезі детально розглядалася в контексті нейрокультурної теорії експресії П. Екмана. На думку автора, між переживанням емоції та її виразом можна виділити елемент культурного навчання. Дитина поетапно засвоює ряд правил вираження ситуаційних

і культурних норм, які регулюють ступінь і форму експресії обличчя. П. Екман виділив головні типи виразу: симуляція (вираз удаваної емоції, є новоутворенням раннього віку), придушення (приховування вираження пережитої емоції, актуалізується в дошкільному віці) і маскування (заміна вираження пережитої емоції виразом іншої, удаваної емоції) [192, с. 37].

Досліджуючи механізм емоційного кодування, І.А. Переверзева виділила структуру емоційної експресії, обумовлену комплексною функцією експресивних процесів й особливостями розвитку. Автор визначила наступні структурні елементи емоційної експресії: процеси власне вираження емоції (реалізації моторних актів) та процеси контролю над виразом емоції (корекція моторних актів – посилення, ослаблення, заміна іншими) [137; 138]. Таким чином, мимовільне емоційне реагування в процесі соціалізації переходить (трансформується) в форму – довільне опосередковане вираження емоцій, необхідною умовою даного переходу виступає розвиток емоційної регуляції з функцією контролю за виразом емоцій.

Вікова динаміка емоційної регуляції поведінки обумовлена зміною загального характеру діяльності дитини та її мотивації (О.В. Запорожець, Я.З. Неверович). Крім того, становлення емоційної сфери та її регулювання не може розглядатися без урахування новоутворення молодшого шкільного віку – довільності емоційних процесів (здатності підпорядковувати свої безпосередні бажання свідомо поставленим цілям), що розглядається як результат розвитку самоконтролю, підвищення цілеспрямованості, стійкості і глибини емоційного процесу, що в сукупності можна розглядати як показник високого рівня розвитку довільної регуляції в молодшому шкільному віці [106]. Отже, діяльнісний підхід у вивченні емоційного розвитку характеризується наступними уявленнями про хід індивідуального емоційного розвитку: емоції в процесі онтогенезу проходять шлях прогресивного розвитку, в процесі емоційного розвитку відбувається збагачення змістовних (переживання) та інструментальних (вираз) компонентів емоційної сфери, шляхом виникнення новоутворень у дітей в дошкільному і шкільному віці.

Психодинамічний підхід інтерпретує емоційну сферу та емоційний розвиток неоднозначно: в різних концепціях емоції представлені в конструктивних і

деструктивних значеннях, отже, можуть розглядатися в альтернативних діагностичних позиціях [79, с. 143]. Зокрема, О.Д. Хомська стверджує, що емоції, емоційні явища є неодмінним компонентом структури особистості, це основні, фундаментальні утворення особистості. Звідси можна говорити не лише про емоції та почуття, а й про емоційно-особистісну сферу, яка становить особливий клас психічних явищ, які мають свої специфічні характеристики. Особливості емоційної сфери можуть бути представлені як емоційні/особистісні риси (тривожність, агресивність), як патологія емоційної адаптації (фобії і психологічні комплекси), як афективний компонент цілісної структури особистості, емоційні властивості та ін.

Т.С. Кириленко відносить до категорії емоційних властивостей людини емоційну збудливість, емоційну вразливість, емоційну ригідність — лабільність, емоційну стійкість, експресивність. При цьому емоційна збудливість розглядається як готовність емоційно реагувати на значущі для людини подразники і виявляється в таких особливостях поведінки як дратівливість, запальність; емоційна вразливість — як домінування вражень над пізнавальною функцією сприйняття світу; емоційна ригідність — як сталість та інертність емоцій, а лабільність, навпаки, характеризується тим, що людина швидко реагує на зміну ситуацій, обставин і партнерів, вільно виходить з одних емоційних станів і входить в інші. Емоційна експресивність розглядається як інтегральна функція двох складових: ступеня вираження (сили) емоцій і контролю людиною над їхнім виразом [89, с. 143].

Емоційна стійкість як емоційна властивість може мати різні значення, зокрема Е.А. Мілерян, Я. Рейковський розглядають емоційну стійкість як несприйнятливність до емоціогенних факторів, адекватність функціонування та контроль над виразом емоцій та здатність контролювати і стримувати астенічні емоції, що виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій. П.Б. Зільберман, Б.Х. Варданян характеризують емоційну стійкість як інтегративну властивість особистості [108; 203; 210]. Ч. Спілбергер розглядає тривожність, як емоційну рису особистості, яка є протилежною емоційній стійкості, і проявляється в тому, що у людини виникають труднощі при прогнозуванні результатів спілкування, поведінки та діяльності [209]. А.І. Кіколов, В.В. Плотников експериментально довели, що

тривожність пов'язана зі здатністю особистості управляти собою і є наслідком несформованості окремих ланок у структурі здатності до психічного самоуправління [89; 187].

Велика увага у психодинамічних теоріях приділяється розгляду індивідуальних характеристик емоційної сфери, зокрема, емоційності та емотивності. Емоційність розглядається як стійка властивість індивідуальності, схильність до переживання емоцій певної модальності та знаку, як одна з психічних складових темпераменту поряд з психічною активністю, що в спілкуванні виявляється через товариськість (В.Д. Небиліцина, А.Є. Ольшаннікова, І.В. Пацявичюс, І.В. Переверзева, В.А. Пінчук, А.А. Плоткін, Л.А. Рабінович, В.В. Семенова та ін.). Домінування однієї або кількох модальностей утворює індивідуальний тип емоційності (відповідно мономодальний або полімодальний); емоційність значною мірою визначає чутливість до емоціогенних умов діяльності і спілкування; обумовлює фільтрацію середовищних впливів, пропускаючи одні і блокуючи інші [180, с.7].

Р.Б. Кетел розглядав явище емотивності як найбільш незалежну й об'єктивну характеристику емоційної сфери, стійку емоційну характеристику індивіда, природа якої лежить в просторовості, її індивідуальних проявах. Структуру емотивності визначають поріг емоційних реакцій (емоційна сприйнятливність) та їх форма виразу (експресивність). З точки зору вітчизняної психології емотивність (поріг, форма емоційних реакцій) визначає індивідуальне ставлення та прояв експресивного і імпресивного компонентів емоцій, а також особливості образного змісту емоційних уявлень дитини [78, с. 97].

Отже, психодинамічний підхід інтерпретує емоційну сферу як складне системне утворення, яке охоплює дві основні підсистеми — позитивного та негативного реагування, які відносно автономні, тобто функціонують порівняно незалежно одна від одної. Емоційні властивості людини є індивідуальними проявами емоційної сфери та сигналізують про усталеність емоційних виявів, їх закріпленість, повторюваність. Це передусім виражається в таких рисах особистості, як емоційність (стійка схильність до переживання емоцій певної модальності),

тривожність (схильність до специфічних переживань, хвилювання, побоювання, неспокою, емоційна відповідь на можливі неприємності, непередбачені значущі ситуації), емоційна стійкість — нестійкість (важкість чи легкість виникнення негативних виявів, дезорганізуючого впливу емоцій).

Отже, аналіз літератури свідчить про те, що вивчення різних аспектів емоційної сфери було предметом численних теоретико-емпіричних досліджень (Г.М. Бреслав, О.В. Запорожець, О.І. Захаров, О.І. Кульчицька, В.В. Лебединський, І.В. Мельничук, Я.З. Неверович, Л.С. Славіна, О.Я. Чебикін та ін.). Аналіз психологічної літератури показав, що з одного боку, емоції виявляються, розвиваються і формуються у спілкуванні (Л.І. Божович, М.І. Лісіна, В.Н. Кисловська, В.А. Лабунська, С.Ю. Мещерякова та ін.), з іншого — емоції є регуляторами діяльності та спілкування (В.К. Вілюнас, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Е.Л. Носенко, П.В. Сімонов, О.Я. Чебикін, Г.Х. Шингаров).

Більшість дослідників проблеми емоцій, незалежно від теоретичного спрямування, вважали, що цілісне визначення емоцій повинно брати до уваги три аспекти: переживання відчуття емоції, яке є відносно суб'єктивним (феноменологічний); наявність фізіологічної активації процесів, що відбуваються в нервовій, ендокринній, дихальній та інших системах організму (нейрофізіологічний); фіксацію виразних комплексів емоцій, що піддаються спостереженню (експресивний).

Проведений аналіз поведінкового, діяльнісного та психодинамічного науково-теоретичних підходів до розуміння сутності емоційного розвитку та його показників засвідчив, що вони взаємодоповнюють один одного, адже комплексний емоційний розвиток характеризується диференціацією, збагаченням переживань та емоційного досвіду, формуванням емоційних новоутворень, наявністю емоційних властивостей. Втім, ми дійшли висновку, що жоден з них не характеризує повною мірою психологічну сутність даного явища, не дає його вичерпної характеристики. Для об'єктивного уявлення про особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку необхідна інтеграція показників і діагностичних програм, розроблених різними науково-теоретичними підходами (О.І. Ізотова,

О. В. Нікіфорова). Отже, у рамках дисертаційного дослідження ми співвідносимо поняття „розвитку емоційної сфери” з поняттям „емоційного розвитку” й розглядаємо його в контексті формування особистості. Ми розуміємо *емоційний розвиток як динамічний процес диференціації, індивідуалізації емоцій та розвитку засобів їх виразу, який відбувається шляхом збагачення емоційного досвіду та уявлень про емоції, формуванням емоційних новоутворень та властивостей особистості під впливом соціальної ситуації розвитку та діяльності дитини*. В якості показників емоційного розвитку розглядаємо особливості змістового (переживання дитини, їх діапазон, соціальні емоції) та інструментального (ситуативні та позаситуативні особливості емоційної регуляції) компонентів емоційної сфери, когнітивно-афективні уявлення про емоції, емоційні властивості та риси дитини.

1.2. Емоційний розвиток розумово відсталого дитини молодшого шкільного віку в аспекті психічного дизонтогенезу

Порушення емоційного розвитку та емоційні відхилення є невід'ємною частиною симптоматики психічного недорозвинення, які істотно ускладнюють процес соціалізації осіб з розумовою відсталістю (О.К. Агавелян, Ю.О. Бистрова, В.І. Бондар, Т.П. Вісковатова, Г.Г. Запрягаєв, М.П. Матвєєва, Ж.І. Намазбаєва, В.М. Синьов та ін.). Т.С. Кириленко зазначає, що розумова відсталість виявляється як у повільнішому емоційному розвитку, так і в погіршенні емоційних реакцій [89, с. 21]. Емоційний розвиток розумово відсталого дитини розглядається дослідниками у контексті формування особистості, адже емоції неодмінно входять до структури особистості, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї, та зв'язок між ними [2; 3; 8; 15; 54; 142]. Згідно з концепцією К.К. Платонова, емоції належать до підструктури, яка включає індивідуальні особливості психічних процесів, які є динамічним відображенням дійсності в різних формах психічних явищ, забезпечують зв'язок особистості з дійсністю та змінюються в процесі онтогенезу. [145]. Зокрема, Н.В. Шкляр наголошує на тому, що молодший шкільний вік є сензитивним до емоційно-особистісного розвитку, що пов'язано з розвитком потенціалу „Я” - концепції та у зв'язку з наближенням до віку підлітка [186, с. 8].

Дослідженням емоційного розвитку розумово відсталих дітей займалися та займаються видатні вчені психологи та педагоги-дефектологи І.М. Бгажнокова, В.М. Бондар, Л.С. Виготський, О.М. Вержиховська, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Л. Коломінський, В.Ф. Мачихіна, Ж.І. Намазбаєва, М.С. Певзнер, Т.І. Пороцька, С.Я. Рубінштейн, Л.М. Руденко, В.М. Синьов, Г.В. Сухарева, І.В. Тат'янчикова, О.П. Хохліна, О.Є. Шаповалова, Л.М. Шипіцина, Ж.І.Шиф, Д.І. Шульженко та ін.

І.М. Бгажнокова, Ж.І. Намазбаєва, В.Г. Петрова, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов розглядають онтогенез емоційного розвитку розумово відсталих дітей як процес, що здійснюється в напрямі посилення диференційованості переживань,

підпорядкування їх інтелекту, а також формування та поглиблення почуттів [7; 136; 151; 161].

Вивчення теоретичних джерел дозволило зробити висновок, що емоційний розвиток дітей з розумовою відсталістю визначається особливостями, які зумовлені не тільки первинним, ядерним дефектом і взаємозв'язком між емоційним розвитком і компенсаторними можливостями психіки, але й умовами в яких перебуває дитина, ставленням до неї соціального оточення [52; 144; 184]. Зокрема, О.Є. Шаповалова наголошує, що емоційний розвиток розумово відсталої дитини має загальні і специфічні закономірності. Загальними закономірностями емоційного розвитку дітей з розумовою відсталістю та нормальним розвитком є наступні: емоційна сфера змінюється, набуває нових якостей у міру проходження вікових етапів; емоційний розвиток залежить від особливостей взаємин з оточуючими людьми (дорослими і однолітками); на емоційний розвиток особистості впливають ті види діяльності, у які вона включається.

Специфічні закономірності розвитку емоцій обумовлюються своєрідністю органічного ураження ЦНС, взаємозв'язком між емоційним розвитком та компенсаторними можливостями психіки, а також ефективністю корекційно-виховного процесу (Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, В.І. Лубовський, Ж.І. Намазбаєва, М.С. Певзнер, В.М. Синьов, О.Є. Шаповалова, Ж.І. Шиф). Зокрема, до специфічних характеристик емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів Н.В.Шкляр відносить недорозвинення інтелектуальної регуляції емоцій, малу диференційованість, полярність і неадекватність емоцій, невміння самотійно і безконфліктно вирішувати проблемні ситуації, схильність до частих афективних реакцій, нездатність до розуміння емоційних станів інших людей, хворобливість проявів почуттів [186]. Досліджуючи специфіку міжфункціональної взаємодії емоційної та пізнавальної сфер Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов зазначають, що вона полягає у зниженні інтелектуальної регуляції емоцій, в порушенні їхньої адекватності та динамічних характеристик, обмеженні діапазону переживань. Проте, Л.С.Виготський наголошує на тому, що емоційні вияви розумово відсталих дітей у

своєму розвитку підпорядковуються інтелекту, про що свідчить перехід від імпульсивних, часто невмотивованих дій молодшого школяра до контрольованих намірів, вольових проявів учнів старших класів [40].

На основі комплексного вивчення загальних і специфічних закономірностей емоційного розвитку розумово відсталих дітей О.Є. Шаповаловою виявлено його основні параметри. Одні з параметрів емоційного розвитку демонструють специфіку міжфункціональної взаємодії емоційної та пізнавальної сфер (інтелектуальна регуляція емоцій, адекватність емоційних виявів, динамічні показники емоційної сфери, діапазон переживань), інші відображають комунікативні можливості учнів (емоційна виразність, розуміння знаків емоційної експресії оточуючих).

З огляду на те, що загальною (спільною) закономірністю емоційного розвитку розумово відсталих дітей та дітей з нормальним розвитком є положення, що емоційна сфера змінюється, набуває нових якостей шляхом виникнення вікових емоційних новоутворень, можна зробити висновок, що основною лінією емоційного розвитку дітей обох груп є збагачення змістовних (переживання) та інструментальних (вираз) компонентів емоційної сфери. Отже, подальший аналіз проблеми особливостей емоційного розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку здійснюємо з позицій діяльнісного підходу та параметрів емоційного розвитку, виділених О.Є. Шаповаловою.

Характеризуючи змістові компоненти емоційного розвитку В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна, Л.М. Шипіцина наголошують на спрощеності та примітивності переживань розумово відсталих молодших школярів. Дослідники відмічають, що у дітей з розумовою відсталістю досить чітко виражені позитивні або негативні емоції. Ситуативні вияви емоційного реагування незавжди вмотивовані. Дитина може безпричинно сміятись, радіти дрібницям. Негативні емоції виникають несподівано, мають стійкий характер. Діти схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. У цьому аспекті вони дещо нагадують малюків, їхні переживання примітивні, полюсні, вони відчувають тільки задоволення, або незадоволення, а диференційовані тонкі відтінки переживань у них майже не виявляються, їхні емоції поверхові, нестійкі. [83; 158; 161; 171].

Інтелектуальна недостатність утруднює розвиток вищих психічних функцій, в тому числі і соціально опосередкованих емоцій, і тому діапазон переживань розумово відсталих дітей суттєво відрізняється від норми. Для дітей з розумовою відсталістю у молодшому шкільному віці характерно обмеження діапазону переживань, їхні емоційні вияви достатньо інтенсивні, але примітивні й одноманітні. Більшості осіб з розумовою відсталістю доступні такі прості емоції як: страх, радість, задоволення, гнів, але зазвичай емоційні реакції за глибиною не відповідають причині, що викликала їх. Найчастіше вони виражені недостатньо яскраво, хоча зустрічаються і дуже сильні переживання з незначного приводу [189].

Характеризуючи діапазон переживань розумово відсталих молодших школярів С.Я.Рубінштейн наголошує на тому, що переживання дітей полюсні та примітивні, емоційні відтінки відсутні. Ставлення дітей до власних та чужих вчинків зводиться до двох категорій: позитивних або негативних, при цьому вчинки оточуючих оцінюються більш критично [151].

Дослідження О.Є. Шаповалової підтверджують те, що діти ідентифікують та усвідомлюють такі емоції як: радість, сум, страх, злість, образу, адже самі їх часто відчують. Утруднення виникають при розумінні феноменологічного рівня почуття гордості, провини, подиву, відрази. Все це є свідченням обмеження діапазону переживань розумово відсталих молодших школярів. Проте, особливості діапазону переживань розумово відсталих учнів виявляються не лише в обмеженні, але і в недостатності, примітивності, зв'язку з конкретною ситуацією [183].

При розумовій відсталості витвори мистецтва значно менше впливають на емоційну сферу, у дітей виникають труднощі при вербалізації емоцій та почуттів, обумовлених їхнім впливом. Так, дослідженням О.Є. Шаповалової доведено, що як у реальному житті, так і в експериментальних ситуаціях учні демонструють егоцентричну спрямованість й обмежений набір емоцій, рідко виявляють відтінки і півтони, не можуть вербально позначити той або інший емоційний стан [183, с. 210]. Разом з тим слід зазначити, що учні навіть молодших класів допоміжної школи не залишаються байдужими під час прослуховування доступних для них текстів, які містять емоційно забарвлені компоненти, а у своїх переказах не минають їх,

акцентують на них увагу, відтворюють з більшою виразністю, ніж інші частини тексту. Школярам з інтелектуальною недостатністю властива більш стійка тенденція до співпереживання, ніж до співчуття, яке є більш тонким і глибинним проявом емпатії. Розумово відстала дитина, опинившись у доступній для розуміння ситуації, здатна до співпереживання. Цей факт доводить, що дефекти емоцій при неускладненій олігофренії мають вторинний характер і зумовлені недостатністю інтелекту [10; 50].

Дослідження О.І. Проскурняк особистісних (в тому числі комунікативних) якостей дітей з розумовою відсталістю у молодшому шкільному віці виявило, що для більшості респондентів характерна товариськість, емпатія, довіра, проте ці показники перебувають на низькому рівні. І навпаки, у поведінці виражена агресивність, ворожість, упертість, відстороненість [144, с. 113].

Позаситуативні особливості емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів проявляються у переважаючому емоційному фоні (настрої), характері емоційних відносин – почуттів на даному віковому етапі.

Характеризуючи позаситуативні особливості емоційної регуляції у молодшому шкільному віці М.П. Кононова наголошує на тому, що розумово відсталі діти відрізняються за характером почуттів: в одних дітей можна спостерігати надмірну легкість і поверховість переживань серйозних життєвих подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого, в інших дітей (такі зустрічаються набагато частіше) спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають через неістотні причини [84, с. 135]. При цьому у молодших школярів афективні вияви тривають недовго, а потім дитина може спокійно грати з тим, з ким конфліктувала, що стосується підлітків, то у них ці реакції мають більш яскравий та сталий характер [183, с. 115].

Проте Л.В. Занков, Ж.І. Шиф вказують, що у розумово відсталих молодших школярів існують потенційні можливості виховання вищих форм емоційних виявів. У них можна сформулювати соціально значущі мотиви, якщо спиратися на зрозумілі їм близькі мотиви. Значущість позитивних переживань, пов'язаних з добре виконаною роботою у розумово відсталих молодших школярів є найбільш високою, особливо у

1 – 2 класах. Діти зазначають, що коли все виходить і робота подобається, то настрої гарний. Зрозуміла дітям практична важливість суспільної мети позитивно впливає не лише на прийоми виконання діяльності, а й сприяє формуванню позитивної спрямованості особистості [70].

Ж.І. Намазбаєва, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко наголошують на тому, що поряд із загальним недорозвиненням емоційного життя у певній категорії розумово відсталих дітей можна іноді виокремити деякі хворобливі вияви почуттів. Це, наприклад, явища дратівливої слабкості, які полягають у тому, що у стані перевтоми або при загальному ослабленні організму діти реагують на всі дрібниці спалахами роздратування. У багатьох дітей спостерігаються дисфорії — епізодичні розлади настрою. Вони настають поза зв'язком із реальними обставинами. Дисфорія виявляється у раптовій пригніченості настрою, часом — злості. Іноді розлади настрою виявляються у вигляді особливого, також нічим невмотивованого підвищеного ейфоричного настрою. У цьому стані діти стають нечутливими до об'єктивної реальності. Вони продовжують сміятися, веселитися, відчують себе щасливими навіть після отримання „двійки” тощо [161].

На думку О.І. Проскурняк загальний емоційний фон розумово відсталих молодших школярів характеризується внутрішнім напруженням. [144, с. 98 – 100]. Характерними особливостями емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів є часта зміна настрою, прояв аутистичних рис у поведінці, радість можливому контакту, бажання його, але в той же час відхід від нього, іноді через агресію, самоагресію, вияви ауто стимуляції, радість і задоволення від активної діяльності, але зазвичай слабка мотивація, нестійкий інтерес до навчальної і трудової діяльності (Н.Б. Лурье, Я.Г. Юділевич, С.Д. Забрамна) [48; 69].

В.Г. Петрова простежила динаміку емоційних переживань розумово відсталих молодших школярів. Так, у 1-му класі учні з інтелектуальною недостатністю найчастіше мають потребу в почуттях спокою, безпеки, емоційно позитивних стосунках з оточуючими. Проте при цьому спостерігається дефіцит емоційних контактів. Пригнічення ззовні своєрідних емоційних виявів школярів може призвести до зародження у них почуття неповноцінності, потреби персональної

уваги з боку як дорослих, так і однокласників. До третього року навчання у дітей спостерігається активність, яка сприяє емоційній розрядці. Вже частіше трапляються, порівняно з першим роком навчання, агресивні вияви. Школярі реактивно реагують на зовнішні стимули і часто негативно сприймають обмеження і заборони з боку педагога. У них наявні прагнення до емоційно забарвлених стосунків з дорослими. Загалом у перші роки навчання простежується тенденція до емоційної дезадаптованості молодших розумово відсталих учнів в умовах шкільного навчання, що є наслідком їх недостатньої особистісної та емоційної готовності до шкільного навчання [161]. Наявність емоційної дезадаптованості розумово відсталих молодших школярів О.І. Проскурняк також пояснює високими показниками тривожності дітей у цей віковий період. Зокрема, дослідник наголошує на тому, що у дітей переважає міжособистісна (72%) та шкільна (52,3%) тривожність. Міжособистісна тривожність розумово відсталих учнів молодших класів прямо пов'язана з їх статусом у класному колективі, стосунками з вчителями та вихователями, взаєминами з однолітками. [144, с. 98 – 100].

О.І. Проскурняк наголошує на тому, що у молодших класах шкільного навчання в умовах школи-інтернату, розумово відсталим дітям властива недовіра до оточуючих, порушення форм поведінки, конфліктність, почуття неповноцінності, труднощі спілкування, тривожність [144, с. 98]. Проте, зіставлення дослідником поведінки учнів перших – четвертих класів дозволило зробити висновок, що більш старші діти охочіше йдуть на контакт, корекційна спрямованість навчання дає позитивні результати: активізується пізнавальний інтерес, розвивається мовленнєва діяльність, увага, пам'ять [144, с. 113]. Усе це свідчить про те, що в емоційному розвитку розумово відсталих учнів у процесі шкільного навчання відбуваються певні позитивні зрушення. Проте науковець наголошує, що хоча діти з віком стають розкутішими, але в учнів четвертих класів, як і у першокласників, практично відсутні знання в сфері невербального спілкування, несформовані елементарні комунікативні навички.

У розумово відсталих молодших школярів відмічається сповільненість, інертність, ригідність психічних процесів, а також особливі динамічні

характеристики емоційної сфери (Н.Ю. Верхотурова, Б.В. Зейгарник, М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн), емоції поверхові та нестійкі (Г.В. Грибанова, І.І. Мамайчук, А.Г. Московкіна, О.Г. Трошихіна, А.А. Сагдулаєва) [35]. До порушень динамічної сторони емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів належать схильність до частого виникнення афективних реакцій, які зазвичай мають екстрапунітивний характер і можуть тлумачитися як психопатоподібна поведінка [159]. Проте О.А. Колотигіна зазначає, що емоційний розвиток розумово відсталих першокласників-сиріт виявляється у домінуванні негативного емоційного фону, що супроводжується вираженими виявами високої тривожності, страхів; переважання неадекватно завищеної самооцінки як псевдокомпенсаторного психологічного утворення; превалюванні інтропунітивних реакцій; зниженні комунікативних умінь і надмірною потребою в спілкуванні з дорослими [96, с. 20].

У зв'язку з недостатньою емоційною регуляцією, емоційні вияви при розумовій відсталості не завжди відповідають зовнішнім впливам за силою, динамікою та змістом. Дослідження емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів О.Є. Шаповалової доводить, що у 1 – 4 класах порушення адекватності і динамічних характеристик емоцій є виразними і помірними [183, с. 182].

Для розумово відсталих дітей характерно переважання форм реагування, властивих дітям молодшого віку. Неповне відображення навколишньої дійсності ускладнює вироблення адекватного емоційного ставлення і вибір варіанту поведінки в тій чи іншій ситуації. О.С. Белкін зазначає, що індивідуальні особливості розумово відсталих молодших школярів особливо виразно виявляються при перших зіткненнях із труднощами, проявляючись у зривах, афективних спалахах, нестійкості поведінки, негативному ставленні до школи. І одночасно з цим в учнів 1 - го класу починають формуватись старанність, почуття відповідальності за свої вчинки, позитивне ставлення до однокласників, зумовлені виконанням спільних дій [6; 43; 44].

Л.В. Занковим та Г.Є. Сухаревою встановлено, що при розумовій відсталості в більшій мірі недорозвинено ті емоції, які тісно пов'язані з інтелектуальним

розвитком. Базальні емоції менш залежні від стану інтелекту [114; 115]. У розумово відсталих дітей порушена емоційна регуляція поведінки, адже підпорядкування емоційної поведінки базується на складному механізмі емоційної регуляції, який з'являється при нормальному розвитку у старшому дошкільному віці. В якості умов, що визначають формування емоційної регуляції у дошкільнят, виступає комплекс психофізіологічних (адекватне дозрівання базальних структур мозку, поетапний перехід від рівня польової реактивності до рівня емоційного контролю) та психологічних факторів. В.В. Лебединський робить висновок про те, що збереження базальних емоцій відкриває ряд можливостей корекції психічного розвитку розумово відсталих дітей [124].

У своєму дослідженні Т.З. Стернин, проаналізувавши дані літературних джерел, вказує на те, що ряд вітчизняних та зарубіжних авторів відзначають у дитини з розумовою відсталістю дошкільного та молодшого шкільного віку жвавість емоцій (привітність, довірливість) поряд з поверховістю і неміцністю. Такі діти легко переключаються з одного переживання на інше, виявляють несамотійність у діяльності, легку сугестивність у поведінці та іграх, наслідують інших дітей. Крім того, у розумово відсталих дітей часто виникають неадекватні емоції і почуття. У одних дітей спостерігається надмірна легкість і поверхова оцінка серйозних життєвих подій, у інших інертність емоційних переживань. Таку різницю емоційного реагування на події можна пояснити особливостями нейродинаміки при розумовій відсталості [185, с. 94].

Порушення міжфункціональної взаємодії інтелектуального та емоційного компоненту психіки при розумовій відсталості найбільш чітко проявляється у зниженні інтелектуальної регуляції емоцій. На думку С.Я. Рубінштейн, О.Є. Шаповалової, знижена здатність до регуляції емоцій виявляється в імпульсивній, ситуаційно обумовленій поведінці, що ускладнює спілкування розумово відсталих школярів з оточуючими людьми й адаптацію в суспільстві. Учням 1-4 класів притаманне виражене зниження здатності контролювати свої емоційні реакції [151; 184; 188].

Зниження інтелектуальної регуляції емоційних виявів в значній мірі посилюється утрудненнями в адекватному відображенні вчинків інших людей, ситуацій, пов'язаних зі спілкуванням. В.М. Синьов наголошує, що розумово відстала дитина сприймаючи порушника правил поведінки як сміливу, самостійну людину, легко потрапляє під його вплив, починає наслідувати його вчинки, не замислюючись про їх наслідки [162]. У той же час, якщо вимоги вчителя або близького дорослого сприймаються учнем як несправедливі, які тим чи іншим чином обмежують його інтереси, він або просто ігнорує їх, або діє всупереч вимогам.

Результати експериментального дослідження О.Є. Шаповалової доводять, що розумово відсталі молодші школярі часто здійснюють імпульсивні вчинки. Через незначний привід у них виникають гучні сварки, навіть присутність педагога незавжди допомагає учням утриматися від вживання лайливих слів і агресивних дій. Ставлення до навчання розумово відсталих молодших школярів переважно байдуже, навчальні інтереси відсутні, вони ходять до школи через те, що їх змушують батьки. В школі їм подобається спілкування з однокласниками, а не навчальний процес, проте їм подобається сам статус учня, увага вчителя. Дослідження показало, що навіть усвідомлюючи значущість навчання, загальний рівень емоційного ставлення до нього низький. Це на думку дослідника є показником зниження інтелектуальної регуляції емоцій, адже нормою особистісно-емоційного розвитку дитини молодшого шкільного віку є: шкільна мотивація і безумовне прийняття соціальної ролі вчителя; яскраве емоційне забарвлення шкільних оцінок; радість від оволодіння соціальними способами діяльності; наявність емоційного зсуву (не менше тижня) [78].

На думку Б.В. Зейгарник, М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн, Д.І. Шульженко зниження інтелектуальної регуляції емоційного компоненту психіки у розумово відсталих молодших школярів виявляється в тому, що вони можуть знати, як треба вчинити і навіть розуміти, що виконання правила – єдиний соціально схвалюваний вихід із ситуації, проте обирає неправильний, але емоційно привабливий спосіб поведінки [144, с. 158].

Дослідженнями О.Є. Шаповалової, Ю.О. Бистрової доведено, що зниження інтелектуальної регуляції емоційних виявів розумово відсталих молодших школярів

різко знижується у конфліктних ситуаціях[26; 144]. Низький рівень інтелектуальної регуляції емоцій розумово відсталі молодші школярі демонструють при переживанні негативних емоцій (смутку, сорому, страху, гніву). При цьому найбільш утруднений контроль над виявом гніву. Проте, порушення інтелектуальної регуляції емоційних виявів характерно і для позитивних переживань. Вияви радості і веселощів можуть бути достатньо бурхливими й імпульсивними [144, с. 160].

Порушення інтелектуальної регуляції емоцій виразно виявляється у ставленні розумово відсталих молодших школярів до оцінки. Як засвідчує дослідження Т.В. Жук, негативні емоції, що виникають внаслідок низької оцінки визначають ставлення дітей до предмету, вчителя та навчання в цілому, виховного значення низька оцінка для них не має [67].

Порушення адекватності емоційних виявів спостерігається і в оцінці власної особистості розумово відсталими дітьми. Самооцінка (оцінка своїх особистісних якостей, можливостей, вчинків) є значущою характеристикою особистості дитини, важливим регулятором її поведінки та взаємовідносин з оточуючими людьми. Вона демонструє своєрідність розвитку особистості розумово відсталої дитини. У розумово відсталих молодших школярів спостерігається неадекватна самооцінка. У них не сформовані правильні поняття про свої можливості, вони не можуть критично оцінити свої дії і вчинки. Для більшості розумово відсталих школярів характерна завищена самооцінка, зокрема, Г.М. Дульнев зазначає, що це пов'язано з низьким рівнем розвитку інтелекту і з первинним недиференційованим рівнем розвитку афективної сфери [161].

Становить інтерес думка Д.М. Ісаєва щодо взаємозв'язку самооцінки розумово відсталих молодших школярів та їхнього загального емоційного досвіду. Коли при організації діяльності урахуються можливості дитини, а дії, які вона виконує отримують підкріплення, то виникає позитивний емоційний досвід. Він формує впевненість, спокій, адаптивність [82].

Неадекватність емоційних реакцій молодших школярів з розумовою відсталістю найбільш суттєво проявляється у стосунках з однолітками, а також у ставленні до себе і власним успіхам у навчанні (О.К. Агавелян, Л.С. Виготський,

Н.Л. Коломінський, Л.І. Кузьмайте). Ділові та особисті стосунки не базуються на достатньо усвідомлених знаннях про особистісні якості партнерів по спілкуванню, тому діти нерідко копіюють оцінки старших. Н.Л. Коломінський наголошує на тому, що вибірковість у взаєминах розумово відсталих молодших школярів проявляється слабо, важливим мотивом вибору товариша є хороша успішність. Знижена критичність в оцінках: якщо яка-небудь якість особистості однолітка трансформується в негативну рису, емоційне ставлення до нього залишається незмінним. А якщо до того ж цей одноліток займає в колективі лідерську позицію, його неправильна поведінка навіть може стати зразком для наслідування [94; 95].

Як зазначає В.М. Махова, розумово відсталі учні часто вирішують проблемні ситуації, пов'язані з міжособистісним спілкуванням, найменш придатними, деструктивними способами, особливо в першому класі [122]. Їх агресія в спілкуванні з однолітками зумовлена завищеною самооцінкою і домаганням на становище лідера колективу.

Зниження адекватності емоційних виявів при розумовій відсталості стосується не лише змістової сторони, але і динамічних характеристик: інтенсивності, стійкості, рухливості, глибини, тривалості, взаємодії з іншими сторонами психіки. Зокрема, такі стимули, як прохання допомоги, нагороди, мотив змагання, що мають значну спонукальну силу у роботі з дітьми з типовим розвитком, на розумово відсталих молодших школярів діють значно слабше. Якщо їхнє ставлення до виконуваної діяльності і покращується, проте на хід її виконання майже не впливає, адже активуючий вплив цих стимулів короткий.

Досліджуючи емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів Д.М. Ісаєв констатує, що емоційні вияви дітей у цьому віці недостатньо динамічні, малодиференційовані і не відповідають реальним стимулам. Вкрай недостатня мотивація, яка спонукає до пізнавальної діяльності. При цьому причину незрілості емоцій і почуттів розумово відсталих молодших школярів дослідник в першу чергу вбачає в особливостях розвитку їх потреб, мотивів та інтелекту [83].

Комунікативні можливості розумово відсталих дітей є параметром емоційного розвитку. Вони проявляються у таких компонентах як здатність виражати власні

почуття та інтерпретувати знаки емоційної експресії навколишніх [58]. Для розумово відсталих молодших школярів характерна недостатньо виразна міміка і пантоміміка. Молодші школярі на елементи міміки майже не звертають уваги, а жести зображеної на фотографії людини розглядають як рухи, що не мають сенсу. Результати дослідження О.І. Проскурняк підтверджують це положення, науковцем встановлено, що 90% учнів молодших класів допоміжної школи-інтернату мають порушення розуміння невербальної поведінки, у 97% дітей невербальний репертуар особистості небагатий, для 95% характерна відсутність здатності до цілеспрямованого використання невербальних засобів спілкування. [144, с. 113]. Отже, вони не завжди можуть передати інформацію щодо власних емоційних станів і ставлення за допомогою міміки і пантоміміки, а це на думку О.К. Агавеляна є потужним чинником соціальної дезадаптації розумово відсталих дітей [183, с. 129].

Істотні труднощі у розумово відсталих учнів, особливо молодших класів, викликає розуміння емоцій персонажів, зображених на картинках. Наприклад, школярі недостатньо співвідносять рухи персонажів з внутрішнім станом, який передається цими рухами. Діти допускають неточності, а іноді й спотворення при тлумаченні міміки, неправильно визначають складні переживання, зводячи їх до простіших. Як відмічає О.О. Євлахова, виразні рухи людей, зображених на фотографіях, не ідентифікуються розумово відсталими молодшими школярами як ознака певних емоцій, а усвідомлюються як зовнішня поза (сидить, стоїть, опустил голову) [63; 88].

У результаті вивчення здатності дитини визначати модальність емоції, зображеної на малюнку людини, Т.І. Глуханюк засвідчує, що в розумово відсталих першокласників, які навчаються в умовах школи-інтернату домінують дифузний та аналітичний типи сприймання емоцій. Тобто діти називають емоцію, але нечітко, без виділення ознак або лише за окремими ознаками, в основному за виразом обличчя. Демонстрування ж заданої емоції за допомогою міміки та пантоміміки утруднене. [45].

За даними І.М. Соловйова та Н.М. Стадненко при сприйнятті картин, які ілюструють стосунки між людьми, прості та інтенсивно виражені почуття розумово

відсталі молодші школярі ідентифікують, а усвідомлення емоційних полутонів ускладнене [170]. Дослідження О.І. Проскурняк підтверджує, що 75% учнів молодших класів допоміжної школи не можуть визначити зображений настрій на малюнках. Лише 25% досліджуваних частково змогли виконати завдання, розклавши правильно малюнки, але не при цьому не змогли назвати емоційних станів, крім „плаче” та „сміється”. При цьому дослідник простежила пряму залежність рівня розуміння емоційного стану іншої людини від розумових можливостей учнів [144, с. 108].

В.Я. Василевська відмічає, що розумово відсталі молодші школярі стикаються з труднощами при розумінні літературних текстів, в яких є опис переживань героїв, що слугують мотивами їхніх вчинків [183, с.132].

О.К. Агавелян відмічає, що адекватність ідентифікації розумово відсталими школярами залежить від віднесеності до конкретної людини, складності ситуації, а також від переважаючої трансляції тих або інших емоцій дорослими та однолітками. Найкраще діти впізнають ті емоції, які зображують самостійно на малюнках [1].

За даними О.П. Кістеневої розумово відсталі діти можуть дати загальні визначення певних емоцій. Диференційованість їхніх вербальних уявлень щодо емоційних станів знижена і майже незмінна впродовж вікового періоду з 7 до 11 років, що утруднює формування мови емоцій у розумово відсталих дітей. [90]. У дослідженні О.В. Михайлової визначені особливості емоційної компетентності учнів 1-2-х класів масової і допоміжної шкіл. Незважаючи на те, що тривожність учнів 1 та 2 класів знаходиться на приблизно однаковому (високому і середньому) рівні, діти з розумовою відсталістю відчують набагато більше труднощів при виборі емоційної реакції на пред'явлену ситуацію, крім того, їм властива неадекватна оцінка даної ситуації, що пояснюється труднощами в розпізнаванні змістового навантаження стимулу, а відповідно бідністю уявлень про емоції. За експресією людини учні з порушенням інтелекту найбільш точно диференціюють радість, задоволення, страждання і гнів, тобто ті емоції, яким притаманне найбільш яскраве емоційне забарвлення. Більшості осіб з розумовою відсталістю доступні такі прості емоції, як страх, радість, задоволення, гнів, але зазвичай емоційні реакції по глибині не

відповідають причині, що викликала їх. Найчастіше вони виражені недостатньо яскраво, хоча зустрічаються і дуже сильні переживання з незначного приводу. Майже не диференціюються учнями даної групи емоції, які мають характер відтінку (наприклад, провина або презирство). Ураховуючи те, що процес ідентифікації емоційного скрипту є досить складним, то у дітей з розумовою відсталістю виникають при цьому додаткові труднощі, зумовлені відхиленнями в інтелектуальному розвитку. У тих випадках, коли дитина може усвідомити контекст, ситуацію, їй простіше зрозуміти емоцію. На нашу думку, таку особливість ідентифікації емоційного скрипту розумово відсталими дітьми можна пояснити за допомогою теорії Т.Рібо, який вказує на те, що для утворення „схем почуттів” необхідно, перш за все, самому пережити їх, інакше така абстракція перетворюється в беззмістовне поняття, а дослідження емоційного досвіду розумово відсталих молодших школярів дозволяють констатувати його неадекватність або недостатність, а також обмеження діапазону переживань. Це призводить до недорозвинення „афективних схем”, а також обґрунтовує труднощі адекватного розуміння власних емоцій і їх вербалізацію.

Розглядаючи особливості сприйняття розумово відсталими дітьми емоційних станів за допомогою інтонації, Н.Б. Шевченко дійшла висновку, що найкраще вони ідентифікують емоції, які краще впізнають на малюнках і фотографіях, такі як радість, страх, сум. При цьому дівчата відрізняються кращим вмінням розуміти емоції за інтонацією голосу, що автор пов’язує з більш високою здатністю до емпатії [183, с. 134].

Динаміку розвитку здатності розуміти емоції в учнів допоміжної школи вивчала Ж.І. Намазбаєва. Усі учні 3-го класу допоміжної школи самостійно змогли впізнати емоцію суму. Половина третьокласників розпізнають ще радість, гнів. Розуміння інтелектуальних почуттів виявляється недоступним. Характерним для молодших розумово відсталих школярів є спотворення та заміна одних емоцій іншими [133]. Аналіз результатів експерименту дозволив Ж.І. Намазбаєвій зробити такі висновки: вікові зміни в емоційному розвитку розумово відсталих школярів здійснюються в напрямі збільшення кількості слів, за допомогою яких позначаються

різні відтінки емоційних переживань, поглиблення розуміння причин виникнення тих чи інших емоцій. Н.В. Шкляр в результаті експериментального дослідження довела, що найбільш складним є формування у дітей з розумовою відсталістю у молодшому шкільному віці розуміння вербальних і невербальних знаків емоційної експресії, що підкреслює складність процесу корекції емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів та необхідність його здійснення протягом тривалого часу і систематично [186, с. 19].

Отже, емоційний розвиток розумово відсталих дітей у молодшому шкільному віці характеризується недостатністю інтелектуальної регуляції емоцій, малою диференційованістю, неадекватністю емоційних виявів, труднощами у розпізнанні та розумінні емоцій інших людей. Властивим для учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю є відставання в розвитку емоційного реагування, вузькість діапазону переживань, часта невідповідність емоційних реакцій зовнішнім впливам за параметрами сили, інтенсивності та змісту, що призводять до неповноцінного сприйняття емоційних реакцій інших людей і не завжди адекватному і диференційованому виразу власних емоційних реакцій соціально прийнятними способами. В процесі емоційного розвитку впродовж молодшого шкільного віку відбувається посилення диференційованості, збагачення переживань та форм їхнього вияву. Загальний емоційний фон характеризується внутрішнім напруженням. Загальновіковими особливостями розвитку емоційної сфери розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку є вираженість афективних тенденцій, невміння володіти своїми почуттями, недостатній розвиток емоційної виразності (міміки, інтонації), емоційні вияви не виконують в достатній мірі функцію регуляторів навчальної діяльності, інтелектуальної діяльності взагалі.

1.3. Вплив структурних компонентів освітнього середовища на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів

Навчально-виховний процес завжди здійснюється в певному соціальному і просторово-предметному оточенні. Дане оточення являє собою освітнє середовище, яке виступає як джерело різноманітного культурного досвіду, так і сукупність умов його успішного надбання. Успішна соціалізація та самореалізація розумово відсталих дітей мають бути забезпечені особливими способами побудови навчально-виховного процесу в освітньому середовищі, шляхом корекції й компенсації порушень фізичного і психічного розвитку, умілого використання змісту освіти для виправлення недоліків пізнавального та емоційного розвитку. Зокрема С.Я. Рубінштейн зазначає, що не захворювання мозку є причиною антисоціальних, аморальних дій розумово відсталої дитини, а те середовище, в якому вона живе та розвивається [151, с. 133].

Активна увага дослідників до проблеми організації освітнього середовища обумовлена широким розповсюдженням в педагогічній практиці ідей середовищного підходу, який являє собою теорію і технологію опосередкованого управління (через середовище) освітнім процесом, спрямованим на розвиток особистості дитини (Г.Ю. Беляєв, Ю.С. Мануйлов, В.І. Слободчиков, В.А. Левін). Зокрема, Л.С. Виготський надавав середовищу визначальну роль у формуванні особистості, наголошуючи на тому, що джерелом психічного розвитку дитини є соціальне середовище, формою розвитку – присвоєння соціально виробленого досвіду, умовою розвитку – соціально організована взаємодія дитини з дорослим [40]. О. Б. Лактіонова вказує на те, що освітнє середовище навчального закладу є умовою і джерелом розвитку дитини, однак воно може стати і джерелом депривації. Тривале обмеження можливостей для самореалізації учня призводить до специфічних змін його особистості, стимулює до вироблення комплексу установок стосовно навколишнього світу і себе в ньому, виходячи з переживань роз'єднаності значущих зв'язків і стосунків, відчуття незахищеності [110, с. 43].

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що детермінувати емоційний розвиток можуть біологічні та соціальні фактори, зокрема, соціальне середовище, в якому перебуває дитина, особливості неформального спілкування з дорослими та однолітками (І.С. Кой, О.М. Леонтьєв, О.С. Макаренко, В.Ф. Моргун, К.Д. Ушинський, В.М. Шепель та ін.). В педагогіці та психології є низка досліджень (Г.М. Бреслав, Л.І. Земська, О.Г. Ковальов, І.С. Кон, В.О. Крутецький, М.І. Лісіна, А.В. Романова, К.Д. Ушинський), які доводять, що до соціальних факторів, які впливають на розвиток емоцій дитини належать: взаємини з дорослими та однолітками, умови виховання в освітніх закладах [179, с. 25]. С.Д. Максименко наголошує, що форми та інтенсивність вияву емоцій і почуттів значною мірою залежать від вихованості, рівня культури особистості, традицій та звичаїв середовища, у якому перебуває дитина. Це особливо позначається на виявленні емоцій та почуттів за допомогою зовнішніх засобів – мимічних та пантомімічних виразних рухів [116; 173] О.П. Саннікова стверджує, що характеристика емоційності обумовлюється включенням дитини до різних соціальних зв'язків, впливом реального соціального, зокрема, освітнього середовища [28, с. 6]. Т.С. Кириленко зазначає, що емоційний розвиток зумовлюється вимогами і можливостями оточуючого індивіда середовища, оскільки емоції виникають у взаємодії з ним [89, с. 81].

Оскільки поняття „освітнє середовище” ключове у дисертаційному дослідженні, необхідно визначити, який зміст буде вкладатися у нього в контексті даної роботи. Незважаючи на надзвичайно широке вживання поняття „середовище”, на сьогоднішній день немає чіткого та однозначного його визначення [195]. У введенні до Стокгольмської декларації зазначено, що людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яке їй дає фізичну основу для життя і робить можливим інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток. У самому загальному сенсі „середовище” розуміється як оточення. Найчастіше навколишнє середовище розуміється як сукупність впливів і умов, що оточують людину [195, с. 41]. Дослідження психолого-педагогічної літератури показало, що серед науковців немає спільної думки щодо визначення поняття „освітнє

середовище”, оскільки трактування понять освіта, наука і виховання у сучасній педагогічній науці неоднозначне, і без чіткої позиції в їх розумінні не можна навіть підійти до вирішення даної проблеми. Зокрема, за визначенням ЮНЕСКО „освіта – це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання” [162, с. 18]. У цьому розумінні поняття „освіта” дуже близьке до широкого педагогічного тлумачення поняття „виховання”, що розглядається як цілеспрямована діяльність, метою якої є формування узгодженої з суспільними ідеалами системи особистісних властивостей і якостей (цінності, переконання і цілі, знання і вміння, інтелектуальні, емоційні, вольові, фізичні характеристики), що забезпечує готовність людини до соціально і особистісно корисного виконання своїх громадянських функцій у відповідності до вікових можливостей [49].

На вищому педагогічному рівні І.В. Малафіїк, О.І. Савенков розглядають „виховання” як результат, і процес формування поглядів, переконань, звичок культури поведінки, позитивних людських якостей. На цьому рівні виховання є одним із шляхів освіти [118; 154]. Отже, освіта включає і навчання, і виховання, і розвиток як рівноправні шляхи, що доповнюють один одний. Н.Б. Гонтаровська наголошує, що поняття „освітнє середовище” відображає залежність розвитку особистості школяра від організації педагогом навчання і виховання у процесі здобуття освіти [46, с 10].

Отже, аналізуючи поняття „освітнє середовище” у психолого-педагогічній літературі ми приходимо до висновку, що існують різні його тлумачення. Так, С.Д. Дерябо подає визначення освітнього середовища через сукупність усіх можливостей для навчання, виховання і розвитку особистості, причому, можливостей як позитивних, так і негативних [39, с. 53]. Н.Б. Крилова розглядає освітнє середовище як частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів [102, с. 191]. С.Т. Шацький та Ю.С. Мануйлов визначають освітнє середовище як соціальний інститут, створений для цілеспрямованого формування особистості [42, с. 10].

На думку К.А. Ковальова, С.К. Нартової-Бочавер, В.І. Слободчикова,

В.О. Левіна освітнє середовище дитини визначається сукупністю локальних середовищ, в яких вона перебуває: родина, освітня установа, двір, мікрорайон та ін. Таким чином, освітнє середовище складається з сукупності локальних середовищ, які забезпечують дитині пізнання і розвиток [42, с. 8]. Аналізуючи освітнє середовище освітньої установи, Л.І. Новікова, В.І. Панов, В.О. Левін визначають його як сукупність впливів і умов, що забезпечують реалізацію освітнього процесу, адже воно є невід'ємною характеристикою будь-якої освітньої установи, яке покликане об'єктивувати нову мету освіти – забезпечити самостійне формування особистості, здатної освоювати і перетворювати світ і себе [42, с. 8].

В.А. Ясвін розглядає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [195, с. 14]. Тим самим дослідник підкреслює саме аспект педагогічного впливу, як детермінованого процесу розвитку культурного середовища школи і особистості в ньому. Для того щоб освітнє середовище мало розвиваючий ефект, воно повинно забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів і педагогів). Цей комплекс, на думку В.А. Ясвіна, включає три структурних компоненти:

- просторово-предметний компонент – архітектурна організація життєвого простору (архітектура будівлі школи, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень); зовнішнє оточення школи; символічний простір (символи, традиції, свята та ін.) – створює фон, на тлі якого розгортаються стосунки всіх учасників навчально-виховного процесу;

- соціальний компонент – особливості суб'єктів освітнього процесу; комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів навчання); організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп та ін.);

- психодидактичний компонент – змістовна сфера (концепції навчання і виховання, навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники та ін.) і методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього

процесу. Форми та методи навчання разом з предметним середовищем стають фактором розвитку дитини [39].

Зазначимо, що освітнє середовище необхідно сприймати не як механічну суму його компонентів, а як органічну єдність факторів, вибір яких продиктований конкретною ситуацією, адже цілісність є важливою характеристикою освітнього середовища [59, с. 32]. Варто відмітити, що цілісність освітнього середовища передбачає взаємозалежне функціонування всіх його складових компонентів як систем, що забезпечують навчання, розвиток і виховання суб'єктів навчально-виховного процесу. Цілісність освітнього середовища є синонімом досягнення системного ефекту, під яким розуміється реалізація комплексної мети навчання, виховання та розвитку. Освітнє середовище виступає не тільки як умова, але й як засіб навчання, виховання і розвитку особистості дитини [11]. Отже, саме організація компонентів освітнього середовища є фактором формування та розвитку особистості дитини, а отже і її емоційного розвитку, адже розкласти цілісну особистість людини, що має системно-структурний характер, на складові елементи (спрямованість, досвід, індивідуальні особливості психічних процесів, біологічно обумовлена підструктура) можна лише формально – в реальній життєдіяльності вони функціонують у складній діалектичній єдності.

Узагальнюючи можна сказати, що освітнє середовище виступає інструментом формування і розвитку особистості, а отже має апелювати до активності дитини, зокрема, розумово відсталой, заохочувати, наповнювати її захопливим культурним матеріалом. Результатом взаємодії дитини з середовищем стає гармонізація розвитку дитини. Якість взаємодії особистості й освітнього середовища забезпечується у тому випадку, коли можливості середовища компліментарні потребам дитини: фізіологічним, психологічним: безпеки, любові, пошани, а також вищій потребі – самоактуалізації (С.Є. Гайдукевич). Таким чином, принциповим показником якості освітнього середовища може служити його здатність забезпечити комплекс умов для реалізації потреб усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків, адміністрації).

В.М. Синьов розглядає освіту розумово відсталих дітей як процеси корекційного навчання, виховання і розвитку в спеціальних освітніх закладах [162, с. 18]. Відповідно освітнє середовище освітньої установи – це середовище, у якому відбувається процес корекційного навчання, виховання і розвитку. Ураховуючи те, що дитина з розумовою відсталістю потребує саме корекційного впливу на розвиток, адже система її адаптивних здібностей суттєво порушена у порівнянні з нормою, освітнє середовище має забезпечити комплекс можливостей та спеціальних освітніх та реабілітаційних умов, що допоможе наблизитися їй до норми. Отже, у дисертаційній роботі ми розглядаємо *освітнє середовище як систему корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого учня шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, уміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви.*

У спеціальній психології наявні поодинокі дослідження, що розкривають з позицій різних науково-теоретичних підходів особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в інтегрованому (інклюзивному) освітньому закладі та допоміжній школі-інтернаті. Так, дослідження Л.М. Гречко доводить, що складна структура дефекту, наявність вторинних та третинних відхилень зумовлюють психологічну неготовність дітей з психофізичними вадами до навчання разом зі своїми однолітками, що часом призводить до спотворення процесу формування особистості. Переживання комплексу неповноцінності, притаманне розумово відсталим школярам, з одного боку, та упереджене ставлення до них соціального оточення – з іншого, стають на заваді повноцінній взаємодії з однолітками та педагогами, що в свою чергу негативно позначається як на мотивації навчальної діяльності, так і на розвитку особистості загалом [52, с. 1]. М.М. Безруких, А.М. Висоцька, І.В. Дубровіна, А.М. Прихожан, Т.В. Сак, І.А. Фурманов зазначають, що неуспішність у навчанні, труднощі спілкування негативно позначаються на розвитку особистості школяра,

сприяють формуванню негативних особистісних новоутворень [4; 9; 22; 29; 33; 36; 52]. Дитина перестає виступати суб'єктом власної діяльності, відмовляється докладати зусилля, долати щонайменші перешкоди. Як наслідок, у вчителів формуються негативні установки щодо інтелектуальних та освітніх можливостей таких дітей, що ще більше деформує соціальну ситуацію розвитку розумово відсталого молодшого школяра [52, с. 5].

Аналізуючи емоційний розвиток дітей з розумовою відсталістю в інтегрованому освітньому середовищі з позицій психодинамічного підходу Л.М. Гречко довела, що їм притаманний високий рівень тривожності, агресивності, імпульсивності; низький рівень довільності як у розумовій діяльності, так і у поведінці; неадекватність самооцінки; переживання комплексу неповноцінності; наявність внутрішніх конфліктних переживань; фрустрація потреб; схильність до використання неадекватних механізмів психологічного захисту та ін. [52, с.7].

Н.В. Шкляр було виявлено, що суттєвої позитивної динаміки у розвитку емоційної сфери учнів 1-4 класів у звичайних умовах роботи спеціальної школи-інтернату не відбувається. Аналізуючи результати власного дослідження, Н.В. Шкляр прийшла до висновку, що педагоги допоміжної школи-інтернату не володіють достатньою теоретичною і методичною базою для проведення корекційної роботи в цьому напрямку [186, с. 16]. Результати дослідження Н.В.Шкляр дозволяють зробити висновок про те, що особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушенням інтелекту зумовлені, з одного боку, особливостями соціальної ситуації розвитку, стосунками з вчителями, вихователями і однолітками, а з іншого боку, якісною своєрідністю емоційної сфери розумово відсталих школярів, обумовленою специфікою дефекту і умовами спеціального корекційно-освітнього закладу [186]. На думку А.А. Колупаєвої наявні труднощі емоційно-особистісного розвитку розумово відсталих учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості обґрунтовані недостатньою індивідуалізованістю та особистісною зорієнтованістю навчально-виховного процесу в інтернатному освітньому середовищі [97]. Дослідження Н.Л. Коломінського присвячені визначенню особливостей особистісного розвитку

учнів допоміжної школи засвідчують, що своєрідність розвитку емоцій розумово відсталих молодших школярів обґрунтовується специфічними стосунками з оточуючими, оцінкою дитини вчителем [161, с. 151]. Утім аналіз наукових джерел у корекційній педагогіці та спеціальній психології засвідчує, що проблема особливостей емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів, залежно від впливу цілісного освітнього середовища з різними формами організації навчання, з урахуванням загальних та специфічних закономірностей емоційного розвитку, не була предметом спеціальних досліджень. З метою забезпечення більш чіткого орієнтування у компонентах освітнього середовища, які забезпечують комплекс можливостей для особистісного та емоційного розвитку зокрема, розглянемо їхню сутність на основі групової класифікації В.А. Ясвіна. Виділення груп відбувається у відповідності з основними сферами освітнього середовища: предметної, просторової, організаційно-змістовної, соціально-психологічної. Подібна характеристика структурних компонентів освітнього середовища дає можливість розглядати їх як умови, що здійснюють вплив на емоційний розвиток здорової та розумово відсталої дитини через встановлення загальних та специфічних закономірностей емоційного розвитку. Аналізуючи внутрішній взаємозв'язок компонентів освітнього середовища та загальних і специфічних закономірностей емоційного розвитку можна зробити висновок, що освітнє середовище в цілому та кожен з його компонентів (умови соціального, психодидактичного та просторово-предметного) визначають особливості емоційного розвитку дитини з нормальним розвитком та розумовою відсталістю. Адже загальними закономірностями емоційного розвитку (характерними для дітей з нормальним розвитком та розумово відсталих) є залежність від особливостей стосунків з оточуючими людьми (дорослими та однолітками) та вплив тих видів діяльності, у які вона включена. Зокрема, О.Я. Чебикін наголошує, що в молодшому шкільному віці провідними чинниками емоційного розвитку виступають фактори організації навчально-виховного процесу і особливості спілкування з однолітками [178, с. 28]. Специфічними закономірностями емоційного розвитку при розумовій відсталості виступають положення, що емоційний розвиток залежить від структури та

своєрідності первинного дефекту, існує взаємозв'язок між емоційним розвитком та компенсаторними можливостями психіки, а також, що прогноз емоційного розвитку залежить від ефективності корекційно-виховного процесу (О.Є. Шаповалова). Умови соціального компоненту освітнього середовища характеризуються особливостями взаємин всіх суб'єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.), а отже є загальною закономірністю та значущим чинником емоційного розвитку, на що наголошували О.К. Агавелян, Л.М. Гречко, Н.Л. Коломінський, Н.В. Шкляр. І.В. Дубровіна зазначає, що великий вплив на формування емоцій молодших школярів має навчальна діяльність, характер стосунків з учителем і колективом класу. На думку Г.М. Бреслава, саме емоційне ставлення до вчителя є своєрідним „маяком” в емоційній сфері учня, при цьому особливо важливою для дитини є функція вчителя як арбітра: емоційне забарвлення, що виникає в результаті оцінки вчителя, підсилює або послаблює мотиви навчання, змінює самооцінку і рівень домагань молодшого школяра, тому байдужість до навчання і, перш за все, до оцінок вчителя в цьому віці можна вважати показником відхилення емоційного розвитку [87]. Просторово-предметний компонент включає в себе просторові умови і предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища. Норми поведінки людини, вироблені в процесі культурного та історичного розвитку, закріплені в просторовій організації навколишнього середовища, певною мірою її структурують. Ці норми впливають на поведінку і мислення людини, на позиції, займані людиною в певних ситуаціях, пов'язаних із середовищем [110]. Просторово-предметний компонент освітнього середовища, як і соціальний, характеризує не стільки сукупність, „колекцію” тих чи інших просторових і предметних „одиниць” (приміщень, меблів, приладів тощо), скільки спосіб їх функціонування в освітньому середовищі, яке надає суб'єктам комплекс різноманітних можливостей, провокуючи їх на вияв самостійності та вільної активності у різних видах діяльності, що є чинником та загальною закономірністю емоційного розвитку. Просторово-предметний компонент освітнього середовища забезпечує встановлення інтерактивного режиму взаємодії дитини з іншими учасниками навчально-

виховного процесу: педагогами та однолітками. На думку І.Д. Бежа, Л.С. Виготського, Н.Б. Гонтаровської, С.Л. Рубінштейна матеріально-просторове поле середовища є необхідною, дуже суттєвою умовою трансформацій особистості людини у всі періоди її життя. Кожен об'єкт матеріального середовища, що відображається психікою, приводить в актуальний стан потреби, інтереси учня, викликає у нього певний емоційно-вольовий відгук. За таких умов школяр починає зацікавлено діяти, що й розвиває емоційну сферу та перетворює властивості його особистості [46, с. 172].

Ефективність корекційно-виховного процесу забезпечується особливою побудовою умов психодидактичного компонента освітнього середовища. Ураховуючи тезу Л.С. Виготського про те, що розвиток нормальної і аномальної дитини підпорядкований одним законам, можна стверджувати, що великий вплив на формування емоцій молодших школярів як в умовах типового, так і атипового розвитку має навчальна діяльність, існує взаємозв'язок особливостей самооцінки молодших школярів та рівнів сформованості навчальної діяльності (О.В. Захаров, Т.Ю. Андрущенко). Аналіз загальних та специфічних закономірностей розвитку емоційної сфери дітей з розумовою відсталістю дозволяє встановити внутрішній взаємозв'язок між компонентами освітнього середовища та їх впливом на емоційний розвиток (Рис. 1.1).

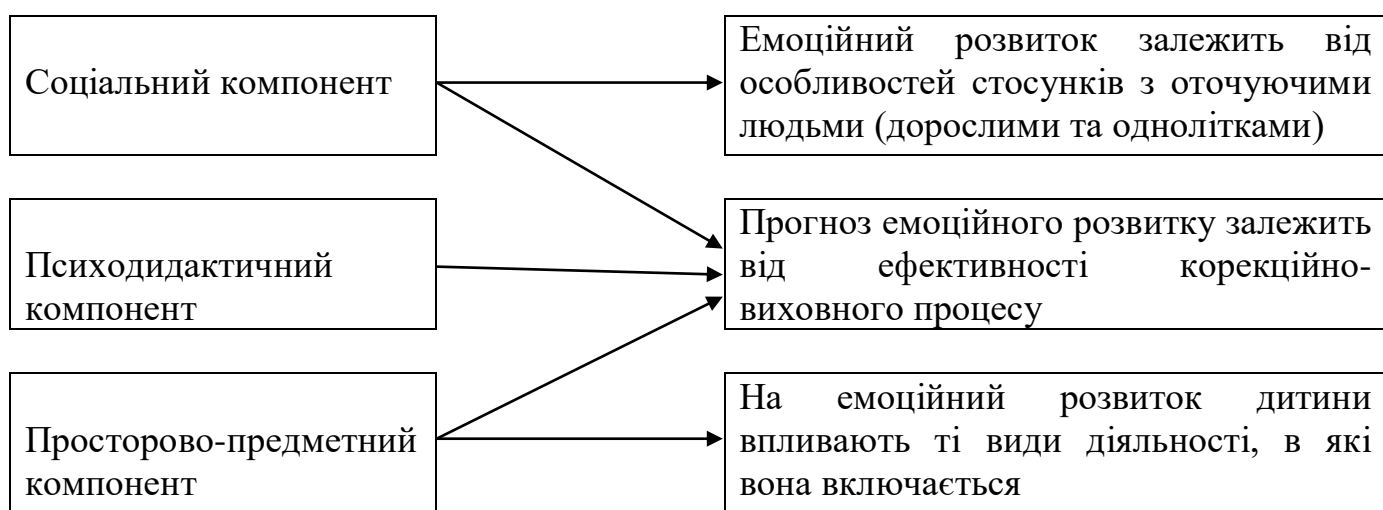


Рис. 1.1 Взаємозв'язок між компонентами освітнього середовища та їхнім впливом на емоційний розвиток розумово відсталої дитини

Отже, узагальнюючи можна стверджувати, що всі компоненти освітнього середовища здійснюють вплив на емоційний розвиток розумово відсталого молодшого школяра. Зокрема, просторово-предметний компонент освітнього середовища забезпечує умови, в яких відбувається навчально-виховний процес, а також можливості для включення дітей з розумовою відсталістю в різні види діяльності, що становить загальну закономірність емоційного розвитку. Психодидактичний компонент освітнього середовища забезпечує ефективність навчально-виховного процесу в освітній установі й впливає на емоційний розвиток дитини, адже прогноз емоційного розвитку залежить від ефективності корекційно-виховного процесу, що є специфічною закономірністю розвитку емоційної сфери в онтогенезі. Соціальний компонент освітнього середовища характеризується особливостями стосунків всіх суб'єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.), є загальною закономірністю емоційного розвитку та здійснює потужний вплив на емоційну сферу дітей у молодшому шкільному віці, адже основним новоутворенням особистості молодшого школяра є оцінка значущого дорослого (вчителя) та орієнтація на групу однолітків.

Висновки до розділу 1

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження з'ясовано, що у сучасній психології емоції розглядають як форму відображення дійсності. Розуміння емоцій ускладнюється з причини неоднозначного підходу авторів до розкриття їх змісту, зокрема, емоції розглядаються як властивості, стан психіки, процеси. Утім більшість дослідників проблеми емоцій зазначають, що цілісне визначення емоцій повинно брати до уваги три аспекти: переживання відчуття емоції; наявність фізіологічної активації; фіксацію виразних комплексів емоцій. Емоційна сфера є інтегрованим утворенням, до складу якого входять не лише емоції та почуття, але й емоційні стани. У сучасній психології неоднозначно розглядається і проблема емоційного розвитку дітей, що пов'язано з альтернативністю розуміння сутності емоційного розвитку в різних науково-теоретичних підходах.

У сучасній психології виділено три науково-теоретичні підходи до розуміння емоційного розвитку та його показників: поведінковий (К. Бріджес, Д. Уотсон), діяльнісний (Г. М. Бреслав, О. В. Запорожець) та психодинамічний (В. Вундт, З. Фрейд). Основною характеристикою емоційної сфери згідно з *поведінковим науково-теоретичним підходом* є особливості ситуативного реагування суб'єкта в емоціогенних ситуаціях, а показниками емоційного розвитку виступають ситуативна реактивність і стиль емоційного реагування, які залежать від емоційного досвіду та когнітивно-афективних уявлень про емоції. *Діяльнісний науково-теоретичний підхід* характеризує емоційний розвиток дитини як процес послідовного формування особистісних й емоційних новоутворень. Основною лінією емоційного розвитку є збагачення змістових (переживання) та інструментальних (вираз) компонентів емоційної сфери. Показниками емоційного розвитку виступають ситуативні та позаситуативні особливості емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій. Особливості емоційного розвитку згідно з *психодинамічним науково-теоретичним підходом* можуть бути представлені як емоційні/особистісні риси, як патологія емоційної адаптації, афективний компонент цілісної структури особистості, емоційні властивості та ін. Проведений аналіз поведінкового, діяльнісного та

психодинамічного підходів до розуміння поняття емоційного розвитку засвідчив, що жоден з них не характеризує повною мірою його психологічну сутність. Для об'єктивного уявлення про особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку необхідна інтеграція показників і діагностичних програм, розроблених різними науково-теоретичними підходами. Отже, у рамках дисертаційного дослідження ми співвідносимо поняття „розвиток емоційної сфери” з поняттям „емоційного розвитку” та розуміємо його як динамічний процес диференціації, індивідуалізації емоцій та розвитку засобів їх виразу, який відбувається шляхом збагачення емоційного досвіду та уявлень про емоції, формуванням емоційних новоутворень та емоційних властивостей особистості під впливом соціальної ситуації розвитку та діяльності дитини. У якості показників емоційного розвитку виділяємо особливості змістового (переживання дитини, їх діапазон, соціальні емоції) та інструментального (ситуативні та позаситуативні особливості емоційної регуляції) компонентів емоційної сфери, когнітивно-афективні уявлення про емоції, емоційні властивості та риси дитини.

Змістовий компонент емоційного розвитку при розумовій відсталості в молодшому шкільному віці характеризується звуженням діапазону переживань, їх спрощеністю та одноманітністю (М. П. Матвєєва, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, Л. М. Шипіцина та ін.). Загальний емоційний фон розумово відсталих молодших школярів характеризується внутрішнім напруженням, наявністю міжособистісної та шкільної тривожності (О. І. Проскурняк, С. Я. Рубінштейн та ін.). Д. І. Шульженко, О. Є. Шаповалова зазначають, що інструментальний компонент емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів характеризується зниженням здатності до регуляції емоцій, що виявляється в імпульсивній, ситуаційно обумовленій поведінці. Спостерігаються порушення адекватності експресивних емоційних виявів та динамічних характеристик: інтенсивності, стійкості, рухливості, глибини, тривалості емоцій. Диференційованість когнітивно-афективних уявлень щодо емоцій знижена. Аналіз наукових джерел доводить, що емоційний розвиток дітей з розумовою відсталістю має спільні (загальні) закономірності з дітьми з нормальним розвитком та визначається специфічними особливостями, які зумовлені

не тільки первинним дефектом і взаємозв'язком між емоційним розвитком і компенсаторними можливостями психіки, але й ефективністю корекційно-виховного процесу (О. Є. Шаповалова). Освітнє середовище виступає інструментом розвитку особистості й розглядається як сукупність впливів і умов (просторово-предметних, соціальних та психодидактичних), що забезпечують реалізацію освітнього процесу (Л. І. Новікова, В. І. Панов). Ураховуючи сучасне розуміння понять освіта у корекційній педагогіці, розглядаємо освітнє середовище як систему корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого учня шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, уміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви. Аналіз внутрішнього взаємозв'язку компонентів освітнього середовища та закономірностей емоційного розвитку вказує на те, що соціальні, психодидактичні та просторово-предметні умови визначають особливості емоційного розвитку дитини з нормальним розвитком та розумовою відсталістю. На емоційний розвиток впливають особливості стосунків дитини з однокласниками та педагогом, оцінка дитини вчителем (соціальні умови), ефективність корекційно-виховного процесу (психодидактичні умови), види діяльності, до яких дитина залучається завдяки наявним просторово-предметним ресурсам (просторово-предметні умови). Проте, аналіз наукових джерел у корекційній педагогіці та спеціальній психології засвідчує, що проблема особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання не була предметом спеціальних досліджень.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Порівняльний аналіз структурно-змістовних компонентів освітнього середовища навчально-реабілітаційного центру, допоміжної школи-інтернату та індивідуального навчання як чинників емоційного розвитку

Освітнє середовище – невід’ємна характеристика будь-якої установи освіти. Для того щоб освітнє середовище мало корекційно-розвиваючий вплив на розвиток розумово відсталої дитини, у ньому має створюватися комплекс спеціальних умов, що сприяють профілактиці виникнення вторинних та третинних вад розвитку, а також умов, необхідних для успішного присвоєння елементів культури кожною дитиною з урахуванням її вікових особливостей, внутрішніх ресурсів і можливостей. Сприятливий розвиток компенсаторних процесів у дітей з розумовою відсталістю залежить від цілого ряду спеціально створюваних умов для одержання освіти, які розглядаються як умови навчання (виховання), в тому числі спеціальні освітні програми і методи навчання, індивідуальні технічні засоби навчання й середовище життєдіяльності, а також педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги, без яких є неможливим (ускладненим) засвоєння загальноосвітніх програм розумово відсталими дітьми (С.П. Миронова). До таких умов корекційна психопедагогіка відносить позитивні взаємовідносини між членами дитячого колективу, педагогами та учнями; органічне поєднання навчальної та трудової діяльності; застосування різноманітних методів навчання, які максимально активізують самостійну пізнавальну діяльність дітей, сприяють свідомому засвоєнню навчальної інформації; охоронно-педагогічний режим діяльності дітей, що запобігає перевантаженню і передбачає правильне чергування праці та відпочинку [125]. Дані умови дозволяють оптимізувати процес взаємовпливів у системі „дитина-середовище”. О.А. Калмикова наголошує на тому, що розвиток емоційної сфери розумово

відсталих школярів великою мірою визначається зовнішніми умовами, найважливішими з яких є спеціальне навчання і правильна організація всього життя дітей [148]. Дослідження проблеми емоційного розвитку молодших школярів, проведенене у загальній та спеціальній психології, дало змогу визначити компоненти освітнього середовища (просторово-предметний, психодидактичний та соціальний), які є чинником розвитку емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку з нормальним розвитком та розумовою відсталістю. Чинник розглядався нами як фактор, рушійна сила, що визначає характер його перебігу. Для дослідження проблеми освітнього середовища як чинника емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів були обрані три освітні середовища з інтернатною (ДШ), екстернатною (НРЦ) та індивідуальною формами навчання (ІФН). У контексті дисертаційного дослідження ми розглядаємо індивідуальну форму навчання розумово відсталих молодших школярів як спеціально організоване освітнє середовище дитини, створене в домашніх умовах, адже „...освітнє середовище починається там, де відбувається зустріч вчителя і учня, де вони спільно починають його проектувати і будувати як предмет і ресурс своєї спільної діяльності, і де між суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки ...” (В.І. Слободчиков) [166]. Порівняльний аналіз організації структурно-змістовних компонентів освітнього середовища ІФН, НРЦ та ДШ дасть змогу виявити особливості просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів цих освітніх середовищ, а також встановити внутрішній взаємозв'язок між їх організацією та характером впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів. При порівняльному аналізі організації структурно-змістовних компонентів освітнього середовища ІФН, ДШ та НРЦ аналізу підлягало Положення про навчально-реабілітаційний Центр, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012 року № 920 [130], Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України 15.09.2008 № 852 [129], Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затверджене Наказом

Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002 р. № 732 зі змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 797 (з1400-04) від 15.10.2004 [131], а також Державні санітарні норми та правила „Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” [128]. Системоутворювальним чинником освітнього середовища виступає мета корекційного виховання дітей у процесі здобуття ними освіти (В.В. Рубцов). НРЦ та ДШІ підпорядковані Міністерству освіти і науки України та покликані забезпечувати навчально-виховну й корекційну роботу. НРЦ є закладом освіти, який забезпечує створення спеціальних умов для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей з розумовою відсталістю. Метою діяльності центру є здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації розумово відсталої дитини. Спеціальна (допоміжна) школа-інтернат є загальноосвітнім навчальним закладом, де створюється освітнє середовище, що забезпечує здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку, де проводиться корекційно-розвиткова робота з дітьми. Першочерговим завданням діяльності ДШІ, на відміну від діяльності НРЦ, є забезпечення права дітей, які потребують корекції розумового розвитку, на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою, медичною реабілітацією. Якщо розглядати ІФН, то вона є однією з форм організації навчально-виховного процесу і впроваджується для забезпечення права дітей з розумовою відсталістю на здобуття загальної середньої освіти, організації їх навчання в умовах, зокрема, якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються направляти дитину до допоміжної школи. Отже, розглядаючи основні завдання функціонування НРЦ, ДШІ, а також корекційно-педагогічної діяльності в умовах ІФН ми вбачаємо певну відмінність у спрямованості діяльності, отже реалізація першочергових завдань даних установ буде відбуватися шляхом створення у них такого освітнього середовища, яке зможе забезпечити їхнє виконання. Кожному освітньому середовищу (ІФН, НРЦ, ДШІ) відповідає особлива організація просторово-

предметного компоненту (архітектурні особливості будівлі, обладнання, особлива атрибутика і т.д.); соціального компоненту (особлива притаманна даному середовищу „форма дитячо-дорослої спільності”, цілком певний спосіб взаємодії включених до неї учасників); психодидактичного компоненту (зміст педагогічного процесу) [195]. Розглянемо змістовну сутність просторово-предметного, соціального та психодидактичного компонентів освітнього середовища НРЦ, ДШІ та середовища ІФН. Основними документами, що регулюють організацію просторово-предметного компонента освітнього середовища ДШІ є Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, а також Державні санітарні норми та правила „Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку”. Згідно з цими документами архітектурно – планувальні рішення будівлі спеціальної школи-інтернату повинні забезпечувати чіткий розподіл на основні функціональні групи приміщень: навчальні, житлові (адже діти проживають у школі-інтернаті), загальношкільні (приміщення для корекційно-реабілітаційної роботи, фізкультурно-спортивних і музичних занять, трудової діяльності, гурткових занять, дитячо-юнацьких громадських організацій, актовий зал, бібліотека), обслуговуючі (медичного обслуговування, адміністративно-господарські та побутові приміщення, харчоблок з їдальнею). Передбачається зручний зв'язок функціональних груп приміщень з відповідними зонами земельної ділянки: житлових осередків – з ігровими майданчиками зони відпочинку; приміщень трудового навчання – з навчально-дослідними ділянками та господарською зоною; фізкультурно-спортивних залів – з фізкультурно-спортивною зоною; приміщень харчоблоку – з господарською зоною. Відповідно до Положення про НРЦ, а також Державних санітарних норм та правил „Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” здійснюється організація просторово-предметного компонента освітнього середовища НРЦ. Центр розміщується на території із спеціально побудованими або

приспосованими приміщеннями, що забезпечують безперешкодне середовище для дітей з обмеженими фізичними можливостями, відповідають техніці безпеки та санітарно-гігієнічним вимогам. Центр повинен мати навчальні кабінети, обладнані відповідними засобами навчання, лікувально-фізіотерапевтичний кабінет, медико-санітарну частину, кімнату психологічного розвантаження, бібліотеку, читальний та актовий зали, їдальню, харчоблок, житлові приміщення для учнів (вихованців), що цілодобово перебувають у закладі. Центр забезпечується спортивним інвентарем та обладнанням, засобами навчання та іншим навчальним приладдям, іграшками та іграми, матеріалами для розвитку індивідуальних творчих здібностей учнів (вихованців), гурткової, секційної роботи, виробами. Отже, просторово-предметний компонент НРЦ має подібні змістовні характеристики із ДШІ, адже структурні підрозділи Центру функціонують на підставі Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей. Навчальні меблі та обладнання приміщень НРЦ та ДШІ повинні відповідати віковим та морфофункціональним особливостям дітей, враховувати специфіку навчально-виховного процесу, корекційно-реабілітаційних та лікувально-профілактичних заходів. Проте НРЦ, на відміну від ДШІ, має додатково реабілітаційне відділення, яке включає медичну реабілітацію, психолого-педагогічну, фізичну, соціально-побутову реабілітацію, отже здійснює комплексну реабілітацію розвитку розумово відсталої дитини. Система реабілітації у Центрі здійснюється шляхом використання технічних та інших засобів реабілітації, виробів медичного призначення. Отже, у НРЦ та ДШІ корекційна робота проводиться у системі, компонентами якої є: єдність педагогічних і медичних впливів на учня; взаємодія вчителів, вихователів, психолога, лікарів, батьків, учнів; дотримання послідовності і наступності у корекційно-виховній роботі; суворе дотримання єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї. Комплексне застосування медичних та психолого-педагогічних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного простору має синергетичний ефект – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих заходів у випадку їх окремого застосування. Обстеження житлових приміщень, де проводяться навчальні заняття з розумово

відсталими молодшими школярами, які навчаються на ІФН засвідчило, що просторово-предметний компонент домашнього освітнього середовища ІФН своєрідний у кожній сім'ї та залежить від рівня її матеріального статку та рівня обізнаності стосовно необхідного предметного облаштування та індивідуальних засобів навчання дітей. Маршрути руху дітей в приміщенні обмежені, адже заняття проходять в домашніх умовах, де все пристосовано до потреб та можливостей дитини з розумовою відсталістю. Комплекс приміщень складають: кімната дитини, де проходять навчальні заняття, додаткові житлові приміщення, кухня та санвузол.

Психодидактичний компонент освітнього середовища має забезпечувати відповідність змісту і методів освіти психофізичним можливостям дитини з розумовою відсталістю в освітньому середовищі ДШІ, НРЦ та освітньому середовищі ІФН, і реалізується у відповідній побудові навчально-виховного процесу. Навчально-виховний процес у НРЦ, ДШІ та ІФН здійснюється у порядку, встановленому Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 778, Положенням про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 15 вересня 2008 року № 852, зареєстрованим в Міністерстві юстиції України 22 грудня 2008 року за № 1219/15910, Положенням про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2002 року № 732 зі змінами від 19 травня 2008 року № 432 та Положенням про навчально-реабілітаційний центр, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012 року № 920 [128; 129; 130; 131].

Згідно з нормативно-правовими документами, що регулюють здійснення навчально-виховного процесу у ДШІ, НРЦ, ІФН, організація психодидактичного компоненту освітнього середовища відбувається з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку за змістом, формами і методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечує системність навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи. Навчально-виховний процес у ДШІ, НРЦ та ІФН

здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 26 серпня 2008 року № 778 „Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” та програм для допоміжної школи. Проте, на відміну від ДШІ та НРЦ, індивідуальне навчання здійснюється за індивідуальним навчальним планом, складеним на основі Типових навчальних планів для розумово відсталих дітей. Це обумовлено тим, що кількість годин, відведена на вивчення дисциплін інваріантної частини планів суттєво зменшена, порівняно з груповою формою навчання. Розклад уроків складається відповідно до робочого навчального плану з дотриманням педагогічних та гігієнічних вимог з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Психодидактичний компонент освітнього середовища (форми, методи навчання) в умовах ІФН, НРЦ, ДШІ має корекційну спрямованість. Це означає, що будь-який метод або окрім дидактичної мети має розв’язувати і корекційну, спрямовану на розвиток учнів. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам’яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини, рівень розвитку її мовлення та опорно-рухової системи. Розумова відсталість впливає на особистість дитини в цілому, а це означає, що для розвитку дитини, зокрема, емоційного розвитку, навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який включає корекційні завдання як інтегровану складову частину. Корекційна робота розглядається як діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі їх навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя (С.П. Миронова) [125]. Корекційний ефект психодидактичного компоненту освітнього середовища закономірно пов’язаний із забезпеченням діалектичної єдності, з одного боку, адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей і, з іншої сторони, спрямованості цих засобів на максимально можливий розвиток здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури в звичайному не адаптованому вигляді

[162]. Як засвідчує проведений нами аналіз нормативно-правових документів та науково-педагогічних джерел, психодидактичний компонент освітнього середовища ІФН, ДШІ, НРЦ не має суттєвих відмінностей, адже зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою наявного порушення, а не формами організації навчання (В.М. Синьов). Навчання дітей з розумовою відсталістю в освітньому середовищі ІФН, ДШІ та НРЦ ґрунтується на принципах спеціальної дидактики, тому обов'язково є корекційно спрямованим.

Соціальний компонент середовища ІФН, ДШІ та НРЦ характеризується особливостями взаємозв'язку та взаємодії учасників навчально-виховного процесу: учнів, педагогів, батьків. Відповідно до Положення про навчально-реабілітаційний центр та Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат), учасниками навчально-виховного процесу в освітньому середовищі НРЦ та ДШІ є учні (вихованці), керівники, педагогічні, медичні та інші працівники, батьки або особи, які їх замінюють. Проте, соціальні умови освітнього середовища НРЦ, ДШІ та ІФН мають суттєві відмінності, адже ДШІ представлена інтернатною формою навчання (тобто діти постійно проживають у закладі, де навчаються, спілкування з батьками обмежене), а НРЦ є закладом екстернатного типу (діти з розумовою відсталістю навчаються у цих закладах без проживання в них). Навчаючись на ІФН розумово відстала дитина перебуває у деприваційній соціальній ситуації розвитку, коло її спілкування обмежене взаємодією з педагогами та батьками, адже навчання відбувається у дитини вдома, що не передбачає її широкого контакту з однолітками. Л.М. Шипіцина зазначає, що дефіцит спілкування ускладнює процес розвитку психіки розумово відсталої дитини, що розглядається як процес присвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду людства в контексті реального спілкування з дорослими – носіями цього досвіду [185]. Ураховуючи те, що чинником емоційного розвитку розумово відсталих дітей є особливості стосунків дитини з дорослими та однолітками (О.Є. Шаповалова), можна припустити, що саме соціальний компонент освітнього середовища ІФН здійснює негативний вплив на розвиток емоційної сфери. Через відсутність широкого кола взаємодії та спілкування розумово відсталого молодшого школяра з однокласниками, освітнє середовище ІФН втрачає

свою адаптивність, адже у ньому обмежуються умови для успішного присвоєння елементів культури розумово відсталою дитиною з урахуванням її вікових особливостей, внутрішніх ресурсів і можливостей. Дитина позбавлена спілкування з однокласниками. Це провокує особливий хід розвитку емоційної сфери, адже ситуація спілкування у колективі однолітків є емоціогенною для дітей молодшого шкільного віку, від особливостей спілкування дитини з однолітками буде залежати напрям її емоційного розвитку (А.А. Реан) [91; 201]. Розумово відстала дитина, яка навчається в освітньому середовищі ДШ позбавлена постійного спілкування з батьками, що може здійснювати негативний вплив на розвиток особистості дитини, адже збереження тісних і теплих емоційних взаємозв'язків з батьками має винятково велике значення для її соціалізації у суспільстві (О.А.Савіна, О.Б.Овчарова) [60; 155]. Дитина, яка навчається в освітньому середовищі НРЦ має постійний зразок спілкування різних людей між собою (однокласників, членів сім'ї, педагогів, обслуговуючого персоналу освітнього навчального середовища), збагачуючи тим самим власний досвід спілкування та емоційний досвід зокрема.

Саме наявність суттєвих відмінностей в організації структурно-змістовних компонентів освітнього середовища ІФН, НРЦ та ДШ обумовили вибір цих середовищ для дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання. Ураховуючи те, що „особистість не виховується частинами, а створюється синтетично всією сумою впливів, яким вона піддається” (О.С.Макаренко) [117], ми розглядаємо освітнє середовище освітньої установи як цілісне утворення, для якого характерна діалектична взаємодія соціальних, просторово-предметних і психодидактичних умов, що утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілепокладань. Відповідно, у контексті дослідження розглядаємо вплив цілісного освітнього середовища ІФН, НРЦ та ДШ на емоційний розвиток розумово відсталого молодшого школяра.

2.2. Етапи та організація дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів в освітньому середовищі з різними формами організації навчання

Констатувальний етап дослідження було спрямовано на виявлення загальних особливостей емоційного розвитку, характерних для всіх розумово відсталих молодших школярів, і специфічних, обумовлених впливом освітнього середовища з різними формами організації навчання. В експерименті брали участь розумово відсталі молодші школярі, які навчаються в освітньому середовищі навчально-реабілітаційного центру (48 осіб), допоміжної школи-інтернату (48 осіб) та індивідуальної форми навчання (48 осіб) віком від 7 до 11 років. Контингент загальноосвітніх шкіл становили 48 учнів 1–4 класів. У дослідженні брали участь 144 сім'ї батьків дітей з розумовою відсталістю та 48 сімей батьків дітей з нормальним розвитком, а також 30 учителів-дефектологів.

Експериментальними базами дослідження слугували: комунальний заклад „Луганський навчально-реабілітаційний центр № 135”, комунальний заклад „Кленова комунальна спеціальна загальноосвітня допоміжна школа-інтернат”, комунальний заклад „Петровський навчально-реабілітаційний центр „Шанс”; а також комунальний заклад „Луганська середня загальноосвітня школа I–III ступенів № 6”, комунальний заклад „Луганська середня загальноосвітня школа I–III ступенів № 45” на базі яких організоване індивідуальне навчання розумово відсталих молодших школярів.

Дослідження включало в себе два етапи. *Перший етап* дослідження було спрямовано на виявлення особливостей просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів освітніх середовищ ІФН, ДШ та НРЦ, з метою встановлення внутрішнього взаємозв'язку між їх організацією та характером впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів. *Другий етап* дослідження мав на меті визначити загальні особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів та специфічні, які залежать від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання. Для цього

використовувались методики, побудовані на виконанні спеціальних діагностичних завдань та експериментальні моделі емоціогенних ситуацій успіху та невдачі.

Перш ніж приступити до опису методів дослідження, необхідно дати пояснення вибірці респондентів – молодших школярів. На даний момент у розвинених країнах світу молодший шкільний вік має тенденцію до збільшення. За сучасними даними він охоплює період від 6 до 10-11 років. А. Валлон розглядає молодший шкільний вік як стадію розвитку, результат кількісних і якісних змін, називаючи його „стадія розрізнення” (від 6 до 11 років). У цьому віці для дитини характерне прагнення домогтися визнання, з'являється бажання зайняти певне місце в колективі [27]. На думку Д.Б. Ельконіна, молодший шкільний вік – це період від 6-7 до 11 років, що характеризується специфічною ситуацією розвитку, провідною діяльністю та віковими новоутвореннями [104]. Як вказував Л.С. Виготський, цей період може бути визначений як „соціогенез вищих форм поведінки” [40]. Початок навчальної діяльності по-новому визначає стосунки дитини з дорослими і однолітками. Створюються дві сфери соціальних стосунків: „дитина – дорослий” і „дитина – діти”. У сфері „дитина – дорослий” крім стосунків „дитина – батьки” виникають стосунки „дитина – вчитель”, що піднімають дитину на рівень суспільних вимог до її поведінки. Ці сфери взаємодіють одна з одною через ієрархічні зв'язки і обумовлюють розвиток емоційно-особистісної сфери дитини [126; 167]. Ми в дослідженні дотримуємося вікових меж 7 – 11 років, урахувавши передусім соціальну ситуацію розвитку молодших школярів. Визначення вікових меж молодшого шкільного віку від 7 до 11 років обґрунтовано тим, що діти з нормальним розвитком вступають до школи переважно у віці 6 років і закінчують початкову школу у 9-10 років. Діти ж розумовою відсталістю починають навчання у першому класі здебільшого у віці 8 років, відповідно початкову школу вони закінчують у віці 11-12 років. Саме тому для дослідження був обраний молодший шкільний вік у межах 7-11 років. Ураховуючи те, що основними лініями емоційного розвитку є збагачення переживань (змістового компоненту) та способів виразу емоцій (інструментального компоненту), діагностування розвитку емоційної сфери у молодшому шкільному віці доцільно проводити шляхом визначення особливостей

переживань емоцій різних модальностей та способів їхнього виразу. Отже вивченню підлягали особливості змістових та інструментальних компонентів емоційного розвитку дітей, які навчаються у середовищі ІФН, НРЦ та ДШ. З метою здійснення якісного аналізу даних показників емоційного розвитку розумово відсталих дітей, ми визначили їхні основні параметри, спираючись на підхід О.Д.Хомської до розуміння сутності емоцій як складних системних психологічних утворень [176]. Співвідношення компонентів, показників та параметрів емоційного розвитку демонструє рис. 2.1.



Рис. 2.1 Співвідношення компонентів, показників та параметрів емоційного розвитку

Специфіка вищеперерахованих показників дозволяє діагностувати їх методом спостереження або спеціальними діагностичними комплексами (спостереження та методики вікової відповідності). Дослідження емоційного переживання ґрунтується переважно на самозвітах (О.І. Ізотова) [78, с.64], що передбачає певний рівень розвитку рефлексії у дитини. Вивчення суб'єктивного переживання емоції дітьми з нормальним розвитком здійснюється переважно методом візуалізації (уявлення

емоціогенних ситуацій з подальшим самозвітом). Відповідно, вивчення емоційних переживань розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку має ряд принципових відмінностей, адже тотальне психічне недорозвинення та низький рівень особистісної рефлексії призводять до того, що їм важко усвідомити власний внутрішній світ навіть у старшому шкільному віці (В.М. Синьов), отже застосування самозвітів респондентів даної категорії є невалідним методом дослідження змістового компоненту емоційного розвитку. Розглянемо процедуру дослідження змістових та інструментальних компонентів емоційного розвитку розумово відсталих школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ та ДШ. З огляду на те, що емоційний розвиток здійснюється в напрямку диференціації емоцій (збагачення якісної палітри переживань) [22; 72; 79; 123], відповідно його показником є емоційна ідентифікація. Згідно з теорією Т.Рібо дитина може ідентифікувати певну емоцію лише в тому випадку, якщо сама пережила її, інакше така абстракція перетворюється в беззмістовне поняття [78, с. 123]. Отже, у ході проведення дослідження емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів використовувались діагностичні завдання психодіагностичної методики „Емоційна ідентифікація” (О.І. Ізотова), яка дозволяє виявити особливості ідентифікації (сприйняття і розуміння) емоцій різних модальностей та визначити рівень їх довільного відтворення дітьми молодшого шкільного віку.

Методика складається з двох діагностичних серій. Діагностична серія № 1 психодіагностичної методики спрямована на виявлення сформованості двох компонентів процесу розпізнавання – сприйняття і розуміння емоційних станів; діагностична серія № 2 – визначення рівня довільного відтворення емоцій різних модальностей (радість, гнів, сум, страх, сором, відраза, огида, заздрість, подив, спокійний стан). Діагностичними показниками методики виступають: 1) сприйняття експресивних ознак (мімічних); 2) розуміння емоційного змісту; 3) ідентифікація емоцій; 4) вербалізація емоцій; 5) відтворення емоцій (виразність і довільність). Диференціація результатів за показниками 1, 2, 3, 5 здійснювалася за трьома рівнями: низьким, середнім, високим. Додатково диференціація результатів за показниками 1, 2 здійснювалася за типологічною відповідністю сприйняття

(довербальний, дифузно-аморфний, дифузно-локальний, аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний) та розуміння емоцій (неадекватний, ситуативно-конкретний, вербального позначення і опису експресії, тлумачення у формі опису, ґрунтовне тлумачення і вияви емпатії), виділених А.М. Щетиніною [191]. Констатувальним матеріалом виступали спеціальні форми протоколу, інтерпретаційним – таблиця диференціації результатів з урахуванням типу допомоги (діагност-карта), якісна інтерпретація показників. Форма проведення – індивідуальна. Процедурою проведення психодіагностичної методики передбачено надання дитині наступних видів допомоги: орієнтаційної, змістовної, предметно-дієвої. Орієнтаційна допомога полягала в дублюванні інструкції, додаткових і допоміжних питаннях. Змістовна допомога, засновувалась на вербальному поясненні способів виконання діагностичних завдань, а також на наочному показі (навчання через пояснення, показ). Предметно-дієва – вид допомоги, сутність якої полягає в конкретних спільних діях з дитиною у ході виконання діагностичних завдань. Предметно-дієва допомога констатує низький рівень сформованості вікових показників емоційного розвитку, наявність емоційних відхилень і порушень [78].

Такі показники як розуміння, ідентифікація, відтворення емоцій диференціювались за трьома рівнями розвитку: високий – дитина правильно називає 9-10 емоцій, співвідносить піктограми з фотографічними зображеннями. Зображує різні емоції; середній – дитина здатна визначити 6 – 8 емоцій, правильно називає й виразно зображує їх з використанням верхнього та нижнього патернів обличчя, проте потребує змістовної допомоги; низький – дитина може правильно позначити, співвіднести і відтворити 5 та менше емоцій, потребує змістовної і предметно – дієвої допомоги.

Для дослідження змістового компонента емоційного розвитку проводилося вивчення особливостей соціальних емоцій. І.О. Кареліна, О.І. Ізотова наголошують, що соціальні емоції є одним з провідних механізмів соціалізації, відіграють важливу роль у розвитку емоційної та пізнавальної сфер особистості [87]. П.К. Анохін зазначає, що емоції дитини соціально детерміновані, вони як і вчинки людини, обумовлюються нормами моралі, тому вищі форми емоцій виникають на основі

соціальних (моральних) потреб і духовних [179, с. 25]. Дослідити соціальні емоції розумово відсталих дітей дозволяє діагностична методика „Сюжетні малюнки” (Л.Г. Матвєєва, І.В. Вибойцик) [56]. Експериментальний матеріал являє собою 8 карток із зображенням позитивних і негативних вчинків однолітків. У ході індивідуального обстеження дітям надавалась інструкція: „Розклади картинку так, щоб з одного боку лежали ті, на яких намальовані хороші вчинки, а з іншого – погані. Розкладай і пояснюй, куди ти кладеш кожен картинку і чому”. У протоколі фіксувалися емоційні реакції дитини, а також її пояснення. Дитина давала моральну оцінку зображеним вчинкам, демонструючи емоційне ставлення до моральних норм (досліджувались моральні почуття, які є різновидом соціальних емоцій – О.М. Лук). Особлива увага приділялася оцінці адекватності емоційних реакцій дитини на моральні норми: позитивна емоційна реакція (усмішка, схвалення) на моральний вчинок і негативна емоційна реакція (осуд, обурення) на аморальний. Кількісний аналіз результатів тесту проводилася за процедурою, запропонованою Р.Р.Калініною: 0 балів – дитина неправильно розкладає картинку (в одній стопці виявляються малюнки із зображенням як позитивних, так і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні або відсутні; 1 бал – дитина правильно розкладає картинку, але не може обґрунтувати свої дії; емоційні реакції неадекватні; 2 бали – правильно розкладаючи картинку, дитина обґрунтовує свої дії; емоційні реакції адекватні, але виражені слабо; 3 бали – дитина обґрунтовує свій вибір (називає моральну норму); емоційні реакції адекватні, яскраві, проявляються в міміці, активній жестикуляції і т. д.

В процесі дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання використовувався проєктивний тест особистісних відносин, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій „Будиночки” (О.О.Орєхова). Проєктивний тест дозволяє провести діагностику емоційної сфери дитини віком 6 – 11 років в аспекті вищих емоцій соціального генезу, емоційного фону, особистісних переваг і діяльнісних орієнтацій. Важливим у контексті нашого дослідження є визначення

особливостей взаємин з однолітками та вчителем, адже ці чинники суттєво впливають на хід емоційного розвитку (О.Є. Шаповалова).

Для забезпечення більш надійних та достовірних результатів, отриманих у ході проведення психодіагностичної методики, застосовувалась індивідуальна форма проведення. Допомога вчителя і його присутність виключалась, так як досліджувалось ставлення дітей до однолітків, вчителя, шкільного життя. У ході індивідуальної роботи на першому етапі діагностичного обстеження дитині надавалася інструкція: „Сьогодні ми будемо займатися розфарбовуванням. Це доріжка з восьми прямокутників. Вибери той олівець, який тобі подобається найбільше і розфарбуй перший прямокутник. Відклади цей олівець убік. Подивись на решту олівців. Який з них тобі більше подобається? Розфарбуй ним другий прямокутник. Відклади олівець убік. І так далі”. На другому етапі виконання тесту дитині надавалася інструкція: „Перед тобою будиночки, їх ціла вулиця. У них живуть наші почуття. Я буду називати почуття, а ти підбери до них відповідний колір і розфарбуй. Олівці відкладати не треба. Можна розфарбовувати тим кольором, який по-твоєму підходить. Будиночків багато, їх господарі можуть відрізнитися і можуть бути схожими, отже, і колір може бути схожим”. Список слів: щастя, горе, справедливість, образа, дружба, сварка, доброта, злість, нудьга, захоплення. Якщо дитині було незрозумілим значення слова, експериментатор надавав допомогу у вигляді пояснення його значення із використанням дієслівних предикатів і прислівників. На третьому етапі виконання тесту дитині надавалася інструкція: „У цих будиночках ми робимо щось особливе, і мешканці в них – незвичайні. У першому будиночку живе твоя душа. Який колір їй підходить? Розфарбуй”. Позначення будиночків: № 1 – „колір твоєї душі”; № 2 – „твій настрій, коли ти йдеш до школи” (ІФН: у тебе починаються уроки); № 3 – „твій настрій на уроці читання”; № 4 – „твій настрій на уроці письма”; № 5 – „твій настрій на уроці математики”; № 6 – „твій настрій, коли ти розмовляєш з вчителем”; № 7 – „твій настрій, коли ти спілкуєшся зі своїми однолітками”; № 8 – „твій настрій, коли ти знаходишся вдома”; № 9 – „твій настрій, коли ти робиш уроки”; № 10 – „придумай сам, хто живе і що робить в цьому будиночку”. Процедура обробки починається з

завдання № 1. Обчислюється вегетативний коефіцієнт, який характеризує енергетичний баланс організму: його здатність до енерговитрат або тенденцію до енергозбереження [196]. Його значення змінюється від 0,2 до 5 балів. Енергетичний показник інтерпретується наступним чином: 0 – 0,5 – хронічна перевтома, виснаження, низька працездатність; 0,51 – 0,91 – стан компенсованої втоми; 0,92 – 1,9 – оптимальна працездатність; понад 2,0 – перезбудження. Далі розраховується показник сумарного відхилення від аутогенної норми. Певний порядок кольорів (34251607) – аутогенна норма – є індикатором психологічного благополуччя. Значення сумарного відхилення від аутогенної норми (СВ) змінюється від 0 до 32 та відображає стійкий емоційний фон, тобто переважний настрій дитини. Числові значення СВ інтерпретувалися наступним чином: більше 20 – переважання негативних емоцій; 10 – 18 – нормальний емоційний стан; менше 10 – переважання позитивних емоцій.

Завдання № 2 характеризує сферу соціальних емоцій, ступінь їх диференціації. Слабка або недостатня диференціація вказує на деформацію в тих чи інших блоках особистісних стосунків: „щастя – горя” – блок базового комфорту; „справедливість – образа” – блок особистісного зростання; „дружба – сварка” – блок міжособистісної взаємодії; „доброта – злоба” – блок потенційної агресії; „нудьга – натхнення” – блок пізнання. При наявності інверсії колірнього співвідношення (основні кольори займають останні місця) у дітей часто спостерігається недостатня диференціація соціальних емоцій.

Завдання № 3 відображає емоційне ставлення дитини до себе, шкільної діяльності, вчителя й однолітків. За результатами завдання № 3 можна виділити три групи дітей: з позитивним; амбівалентним та негативним ставленням. Отже, психодіагностична методика дозволяє встановити взаємозв'язок між емоційним розвитком розумово відсталого молодшого школяра та впливом на нього соціального компонента освітнього середовища.

Ситуативні особливості емоційної регуляції у поведінковому підході розглядаються як показник емоційного розвитку та чинник соціалізації (Є.В. Семенова). В.О. Жмуров, В. Чарльз, К. Патрисія вказують на те, що емоційна

регуляція є здатністю, що полягає у вмінні відстежувати, оцінювати, контролювати, змінювати і проявляти власні емоційні реакції соціально доступними способами з метою досягнення поставленої мети [32; 143]. Т. Walden, М. Smith наголошують, що емоційна регуляція забезпечує підлаштування емоційного досвіду до повсякденних подій, а успішність її залежить від здатності індивіда, оцінивши ситуацію, адекватно і досить гнучко відреагувати на ці події [211]. Отже, систему емоційної регуляції можна представити як багаторівневу, яка включає психічний рівень (розуміння й оцінка ситуації), фізіологічний (фізіологічні зсуви, що виникають внаслідок оцінки ситуації) і поведінковий рівень (поведінкові вияви: мімічні, пантомімічні, вербальні) [86, с. 271]. Відповідно до даного положення в експериментальному дослідженні ситуативних особливостей емоційної регуляції дітей, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ та ДШ, ми створювали експериментальну ситуацію таким чином, щоб виявити особливості психічного та поведінкового рівнів емоційної регуляції. Л.В.Занков, О.С.Нікольська вказують на те, що динамічні характеристики емоційної сфери та вияви емоційної регуляції поведінки найбільш яскраво проявляються у емоціогенних ситуаціях успіху і невдачі [183, с. 121]. З цією метою експеримент проводився в два етапи, під час яких було практично створено ситуацію успіху та невдачі в процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності, яка полягала в цілеспрямованому осмисленні й оцінці дітьми емоціогенних ситуацій (успіху та невдачі), зображених на сюжетних малюнках, а також навчальної діяльності. Це дозволило дослідити особливості психічного рівня емоційної регуляції та фіксувати поведінкові вияви розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, які вони реально використовують у ситуаціях успіху та невдачі, що виникають у ході навчальної діяльності, а також дослідити особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів в освітньому середовищі з різними формами організації навчання. Теоретичним підґрунтям визначення емоціогенної ситуації для молодших школярів було положення про загальні закономірності нормального та аномального розвитку (В.М. Сорокін). Отже, емоціогенними ситуаціями для розумово відсталих молодших школярів, як і для дітей нормальним розвитком, є спілкування з однолітками, успіхи

у навчанні й оцінка цих успіхів вчителем. Це фундаментальне положення для нашого дослідження знайшло своє підтвердження у концепції особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами Ю.О. Бистрової, Н.Л. Коломінського, Л.М. Руденко, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Н.В. Шкляр, О.А. Калмикової [53; 96; 152; 163; 186]. Відповідно, ми створювали емоціогенну ситуацію (успіху та невдачі) у ході якої вчитель оцінював результативність виконання завдання кожним учнем.

Нами було створено експериментальні емоціогенні ситуації двох видів: на першому етапі дітям пропонувалось охарактеризувати емоційний стан школяра, зображеного на малюнку у навчальних ситуаціях успішного та помилкового розв'язання завдання, на другому етапі – самостійно виконати завдання з математики (розв'язати математичну задачу). Експериментальна ситуація першого типу дозволила оцінити психічний рівень емоційної регуляції, який полягає у здатності індивіда до розуміння та оцінки ситуації, зокрема її адекватності. Експериментальна ситуація другого типу дозволила дослідити особливості поведінкового рівня емоційної регуляції в аналогічних емоціогенних ситуаціях успіху та невдачі, що виникали у навчальній діяльності, в яких опинявся сам досліджуваний. З метою дослідження психічного рівня ситуативної емоційної регуляції на першому етапі експерименту дітям послідовно пред'являлись два сюжетні малюнки, на яких зображувались емоціогенні ситуації оцінки вчителем виконання навчального завдання учнем, головним героєм яких був хлопчик або дівчинка (залежно від статі дитини, якій демонструвався малюнок), якого вчителька хвалила за правильно виконане завдання (ситуація успіху) або висловлювала незадоволення тим, що учень виконав завдання хибно. Сюжетні малюнки пред'являлись індивідуально. Ураховуючи те, що сприйняттю розумово відсталих дітей властиві хаотичність, безсистемність та звуження обсягу, з дитиною проводилася попередня робота по малюнку. Дитині пред'являвся перший малюнок і надавалась інструкція: „Цей хлопчик (дівчинка) виконав завдання на уроці хибно, вчитель його перевірів і сказав: як ти міг знову допустити так багато помилок!“. При пред'явленні інструкції дослідником здійснювався мімічний показ відповідного

емоційного стану зображеного на малюнку вчителя – гніву в ситуації хибного виконання завдання, радості в ситуації правильного виконання. Після показу сюжетного малюнку дитині пропонувалось відповісти на ряд запитань: „Як ти вважаєш, який настрій у хлопчика (дівчинки)?”, „Чому у нього (неї) такий настрій? Що сталося?”, „Як ти дізнався, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій? Що підказало тобі, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій?”

При пред'явленні другого малюнку (успішне виконання завдання, похвала вчителя), учню надавалась інструкція: „Цей хлопчик (дівчинка) виконав на уроці завдання правильно, краще всіх учнів, вчитель його перевіряв і сказав: який ти молодець, усе завдання виконав правильно”. Після аналізу другого малюнка дитина відповідала на аналогічні запитання: „Як ти вважаєш, який настрій у хлопчика (дівчинки)?”, „Чому у нього (неї) такий настрій? Що сталося?”, „Як ти дізнався, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій? Що підказало тобі, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій?”. Якісно-кількісному аналізу підлягали показники, виділені Г.М. Бреславом, О.В. Запорожцем [78, с. 142]: адекватність оцінки ситуації, розуміння її емоційного змісту, відкритість форми вияву емоції (мімічно, пантомімічно), ступінь та характер вираженості.

Обробка результатів першого етапу експерименту здійснювалась на підставі виділення трьох груп дітей:

1-ша група – діти з низьким рівнем сформованості психічного рівня емоційної регуляції. У них спостерігається низька емоційна чутливість при супутньому прихованому мімічному реагуванні. Події, що зображені на сюжетному малюнку, викликають у дітей слабо виражені емоції. Описи запропонованих картинок із емоціогенними ситуаціями успіху і невдачі поверхові і не стосуються стану і переживань персонажів, діти в основному перераховують те, що на них намальовано. До емоціогенної ситуації ставлення байдуже. Описати подальшу поведінку персонажу дитина не може.

2-гу групу складають діти з середнім психічним рівнем сформованості емоційної регуляції. Незважаючи на те, що вони досить емоційно реагують на події (висловлювання в реальній діяльності), ставлення до емоціогенної ситуації

адекватне, проте їх переживання є внутрішніми, мімічне вираження емоцій має приховану форму. Опис подальшої поведінки персонажу формальний.

3-тю групу складають діти з високим психічним рівнем емоційної регуляції, які виявили високу емоційну чутливість до зображених емоціогенних ситуацій у поєднанні з яскравим мімічним реагуванням. Діти адекватно оцінювали емоційний стан персонажу, могли пояснити його подальшу поведінку.

З метою дослідження поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції на другому етапі експерименту створювалась емоціогенна ситуація під час виконання досліджуваними завдання з математики (розв'язання арифметичних задач). Перед дітьми було поставлено мету – розв'язати арифметичну задачу. Ураховуючи формальне ставлення розумово відсталих молодших школярів до навчання, в цьому експерименті учням повідомлялось, що за правильне виконання завдання вони отримають винагороду від вчителя та його похвалу після розв'язання арифметичних задач, що стимулювало діяльність, підсилювало прагнення дітей до досягнення мети. Яку саме винагороду повинні отримати діти, їм не повідомлялось. На початку заняття вчитель пропонував розв'язати задачі різні за рівнем складності. Спочатку діти отримували проблемні задачі, алгоритм розв'язання яких школярі не знали, тобто створювалися утруднення при виконанні завдання. Діти потрапляли в емоціогенну ситуацію неспіху, адже розв'язання поставленого завдання було непосильним для них. Коли учні розуміли, що вони не можуть самостійно розв'язати арифметичну задачу, вчитель повідомляв, що завдання не виконане, тому винагороду не отримує ніхто з учнів. На наступному етапі експерименту досліджувані отримували прості задачі, ідентичні тим, які вони вже розв'язували на попередніх уроках і спосіб їх вирішення був вже відомим. Так створювалась емоціогенна ситуація успіху в ході навчальної діяльності. Умовами проведення експерименту було передбачено, що учень, який знайшов відповідь на задачу мав підняти руку і чекати вчителя, який у разі правильного розв'язання задачі ставив на аркуші учня позначку у вигляді сонечка. Якщо завдання було виконано помилково – вчитель вказував на помилку та пропонував ще раз виконати завдання. У підсумковій частині уроку проводився аналіз виконаних завдань, вчитель

висловлював похвалу за правильно розв'язану задачу та обґрунтовував можливість отримання винагороди. Така методика дослідження дозволяла виявити особливості поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції як в ситуації успіху, так і неуспіху, в яких перебував кожний з учнів. Спостереження за поведінкою дітей та інтерпретація його результатів проводились за участю групи учителів і вихователів ДШ; НРЦ; експериментатора та вчителя-дефектолога індивідуального навчання; учителів загальноосвітньої школи. До складу експертної групи входили п'ять експертів. Залучення експертів до участі в спостереженні дозволило підвищити точність та достовірність отриманих даних, збільшити кількість досліджуваних, які могли б одночасно підпадати під процес спостереження. Спостереження проводилось за кожним окремим учнем індивідуально та охоплювало час всього експерименту. В емоціогенних ситуаціях успіху та невдачі активність дитини, проявляючись у зовнішньому плані, передбачає різні реакції – емоційні, вербальні (слова), невербальні (жести, міміка) реакції та вчинки. У процесі експериментального дослідження поведінкового рівня емоційної регуляції фіксувалися та оцінювалися наступні параметри (О.Д. Хомська): *інтенсивність емоційних виявів* (вербальних, мімічних, пантомімічних); *тривалість емоційних експресивних виявів*, *реактивність* (емоційна чутливість суб'єкта, його сприйнятливність до емоціогенних впливів), *ступінь адекватності емоційних експресивних виявів* (відповідність мімічних, пантомімічних виявів та дій дитини змісту ситуації); *ступінь довільного контролю над поведінковим виявом емоції* (відкритість форми вияву). Ступінь вираженості кожного з параметрів оцінювався за трибальною системою.

Інтенсивність емоційних виявів оцінювалась наступним чином:

1 бал виставлявся у тому випадку, якщо дитина не демонструвала поведінкових виявів емоційних реакцій, або спостерігалось суттєве зниження емоційної активності. Оцінка в 2 бали виставлялась експертами у тому випадку, коли дитина демонструвала поведінкові вияви емоційних реакцій високої інтенсивності (плач, ейфорія), що перевищували ступінь дії подразнику. У ситуації,

коли інтенсивність поведінкових проявів емоційних реакцій дитини була компліментарною ступеню інтенсивності антецеденту виставлялась оцінка 3 бали.

Тривалість експресивних емоційних реакцій оцінювалась за трибальною шкалою. У випадку, коли дитина демонструвала надмірну сталість емоційної реакції, у неї не змінювалась модальність переживань, хоча дія антецеденту вже минула – виставлялась оцінка в 1 бал. У ситуації, коли спостерігалась висока емоційна лабільність, нестійкість емоційних станів, швидка зміна одних емоцій іншими (наприклад, радості – сумом і навпаки), виставлялась оцінка в 2 бали. Оцінка в 3 бали за параметром „тривалість експресивних емоційних реакцій” виставлялась у випадку, коли тривалість емоційної реакції на емоціогенну ситуацію відповідала терміну дії подразника.

Параметр реактивності емоційних реакцій оцінювався наступним чином:

1 бал виставлявся експертами у тому випадку, якщо дитина демонструвала байдужість до емоціогенної ситуації, спостерігалось емоційно нейтральне ставлення до неї та зниження емоційної активності; 2 бали виставлялися у тому випадку, якщо дитина демонструвала високу емоційну чутливість до впливів середовища, емоційну сенситивність, що обумовлювала інтенсивність експресивних емоційних виявів та мала дезорганізуючий вплив на діяльність дитини. Експресивні емоційні вияви оцінювались у 3 бали у випадку, коли дитина проявляла емоційну активність стосовно емоціогенних подій, проте не демонструвала тривалих, сталих емоційних реакцій у відповідь на вплив антецеденту.

За параметром адекватність експресивних емоційних виявів кількісне оцінювання здійснювалось наступним чином: 1 бал виставлявся у випадку, коли експресивні емоційні вияви абсолютно не відповідали модальності антецеденту та змісту ситуації. Оцінка в 2 бали свідчила про недостатню адекватність поведінки дитини за силою та змістом впливу антецеденту. В 3 бали оцінювалась наявність у дитини поведінкових, мімічних та пантомімічних виявів адекватних модальності емоціогенної ситуації.

Оцінювання параметру *ступінь довільного контролю над поведінковим виявом емоції* здійснювалось так: 1 бал виставлявся у випадку, коли дитина намагалася

здійснювати довільний контроль над своїми емоційними експресивними проявами, проте вона не могла досить гнучко відреагувати на події, урахувавши зміст емоціогенної ситуації. В 2 бали оцінювалась наявність слабоконтрольованої поведінки, дитина не намагалася стримувати свої поведінкові реакції, не реагувала на зміну емоціогенної ситуації, відмовлялась підкорюватися вимогам експериментальних завдань. Оцінка в 3 бали свідчила про здатність дитини до довільного контролю над експресивними емоційними виявами, дитина могла оцінивши ситуацію, адекватно і досить гнучко відреагувати на ці події.

Якісно-кількісний аналіз результатів дослідження передбачав виділення рівнів ситуативної емоційної регуляції в емоціогенних ситуаціях. Теоретичним підґрунтям виділення рівнів емоційної регуляції постають наукові розробки К.С.Лебединської, О.М.Нікольської, В.В.Лебединського про рівневу систему базової емоційної регуляції. Дослідженнями вчених доведено, що найнижчий рівень емоційної регуляції – рівень польової реактивності, пов'язаний з пасивними формами психічної адаптації дитини. Найвищий рівень – емоційного контролю, за допомогою якого забезпечується контроль соціуму над індивідуальним афективним життям. Відповідно, домінування пасивних (торпідних) форм емоційного реагування на емоціогенні ситуації розцінювалось нами як низький рівень розвитку ситуативної емоційної регуляції, а емоційні експресивні прояви, які забезпечували адаптацію до змінюваних умов середовища, були адекватними впливу антецеденту (як за змістом так і динамічними характеристиками) та відповідали суспільним нормам, розглядались як високий рівень ситуативної емоційної регуляції. Встановлення загального рівня ситуативної емоційної регуляції здійснювалось на підставі підрахунку суми балів, отриманих респондентами у експериментальних емоціогенних ситуаціях успіху та невдачі та визначення середнього показнику між ними. Розрахунок здійснювався за формулою:

$$E_{\text{заг.}}=(N_1+N_2) / 2;$$

де $E_{\text{заг.}}$ – загальний рівень ситуативної емоційної регуляції; N_1 – кількість експертних балів, які отримав респондент на першому етапі експерименту (ситуація

неуспіху); N_2 – кількість експертних балів, які отримав респондент на другому етапі експерименту (ситуація успіху).

Якщо сума балів, яку отримав респондент *дорівнює 14 - 15 балів*, це свідчить про високий поведінковий рівень емоційної регуляції, інтенсивність поведінкових виявів емоційних реакцій дитини компліментарна ступеню інтенсивності антецеденту, експресивні емоційні реакції адекватні як за силою так і за змістом антецеденту, дитина здатна гнучко емоційно реагувати на події.

Сума від 9 до 13 балів відповідає середньому поведінковому рівню ситуативної емоційної регуляції (особливо, якщо домінуючою оцінкою експертів було *2 бали*), це свідчить про домінування експлозивного типу ситуативного емоційного реагування та недостатній рівень ситуативної емоційної регуляції. Емоційні вияви дитини малокеровані, спостерігається порушення адекватності емоційних виявів змістової сторони і динамічних характеристик.

Якщо *сума балів дорівнює 5 – 8 (особливо, якщо домінуючою оцінкою експертів була 1)*, це свідчить про наявність низького поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції, зниження емоційної реактивності, емоційні реакції мають сталий характер, спостерігається бідність і одноманітність експресивних емоційних виявів.

„Анкета-опитувальник для батьків” *О.І. Ізотової* дозволяє розширити уявлення про особливості ситуативної та позаситуативної емоційної регуляції, а також переживань розумово відсталого школяра. Анкета-опитувальник призначена для виявлення уявлень батьків про особливості емоційного розвитку дитини за наступними показниками: емоційний досвід дитини (наявність емоційного проживання конкретної події або ситуацій різного модального змісту); присутність у дитини фактора емоційної напруженості (вияв у повсякденній поведінці ознак емоційної збудливості, емоційної загальмованості або ситуативної реактивності як негативних показників емоційного розвитку дитини); наявність у дитини знань і уявлень про почуття; емоційне поле дитини (комплекс особливостей емоційного реагування дитини при взаємодії з навколишньою дійсністю, людьми і самою собою); емоційний (модальний) стиль дитини (переважаючі емоційні стани, їх знак і

модальність); експресивність (мімічна виразність) дитини; позиція батьків по відношенню до дитини, особливості їх емоційної взаємодії, а також ступінь достовірності відповідей. Інтерпретація результатів анкетування здійснювалась шляхом проведення якісно-кількісного аналізу. Кількісний аналіз отриманих відповідей здійснювався шляхом визначення ступеня участі батьків в емоційному розвитку дитини; особливостей дитячо-батьківських стосунків на емоційному рівні. В результаті набрана кількість балів диференціювалася за наступними ступенями: високий ступінь участі – від 22 до 27 балів; середній ступінь участі – від 18 до 22 балів; низький ступінь участі – від 0 до 18 балів.

З метою дослідження особливостей емоційного реагування учнів молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку проводилося анкетування вчителів. Анкета для вчителів спеціальних освітніх закладів (Н.Ю. Верхотурова) складається з 32 питань закритого типу, які спрямовані на визначення переважаючого емоційного фону, тривалості емоційних реакцій, особливостей ситуативної емоційної регуляції, індивідуальних емоційних особливостей (наявність страхів, агресивності, тривоги), особливостей емоційних реакцій дитини у навчальній та трудовій діяльності, під час прогулянок.

Обробка результатів дослідження передбачала якісний та кількісний аналіз результатів, наведення прикладів виконання завдань досліджуваними з обговоренням результатів, застосування методів статистичного аналізу показників усіх досліджуваних за методиками. Отже, комплекс психодіагностичних методик для дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання побудований з урахуванням принципу компліментарності. Важливим у доборі батареї діагностичного інструментарію виступали вимоги надійності та валідності, а також застосування комплексного підходу. У ході дослідження використовувався комплекс методик суб'єктивного та проєктивного підходів, що дозволило вивчити як змістові так і інструментальні компоненти емоційного розвитку у молодшому шкільному віці шляхом виконання діагностичних завдань як самим учнем, так і оцінкою батьків та педагогів.

2.3. Особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища, у якому навчається дитина

Важливою умовою емоційного розвитку розумово відсталих дітей є розуміння емоційного стану оточуючих (О.К. Агавелян, О.О. Євлахова, Ж.І. Намазбаєва, О.О. Ненашева, Т.О. Процко, Т.З. Стерніна, Н.М. Стадненко та ін.). Здатність дитини розуміти (впізнавати) і позначати (як вербально, так і експресивно) емоційні стани, представлені, в першу чергу, у вигляді оцінки експресії обличчя, на думку М.М. Семаго є однією з найважливіших умов не тільки адекватного розвитку емоційної сфери, але й необхідною передумовою можливості вербалізації власних переживань, розвитку когнітивно-афективних уявлень про емоції [156, с. 311]. Для вивчення особливостей змістового компоненту емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів використовувались завдання психодіагностичної методики „Емоційна ідентифікація” О.І. Ізотової. Якісно-кількісний аналіз результатів виконання завдань діагностичної серії № 1 показав, що діти з розумовою відсталістю мають переважно низький рівень сприйняття експресивних ознак, середня кількість встановлених експресивних ознак емоцій розумово відсталими молодшими школярами значно менша (3,79), ніж учнями з нормальним розвитком (5,17) $U=1182$, $p<0,001$ (Таблиця 2.1.). (Умовні позначення: „U” – значення критерію Манна-Уїтні, „p” – значущість критерію).

Таблиця 2.1

Порівняння показника „Сприйняття експресивних ознак” в учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю за роками та формами навчання

Клас	Кількість встановлених експресивних ознак дітьми									
	Норма	ДШ	U	p	ІФН	U	p	НРЦ	U	p
1 клас	4,92	3,42	22	0,003	3,33	21	0,002	3,42	121	0,004
2 клас	4,92	3,83	33,5	0,023	3,58	26,5	0,007	3,75	113	0,016
3 клас	5,08	4,17	36	0,032	3,5	21,5	0,003	4	112,5	0,016
4 клас	5,75	4,42	16	0,001	4	8	<0,001	4,08	135,5	<0,001

Діти з розумовою відсталістю неточно диференціюють емоції, не враховують всі експресивні ознаки вияву емоції, більшість з них диференціюють такі емоції як: радість, гнів, сум, проте суттєві труднощі виникають при встановленні емоцій відрази та огиди. Більшість дітей з нормальним розвитком встановлювали емоції з першої спроби, довго не думали над завданням, а діти з розумовою відсталістю розуміли інструкцію гірше, була необхідність у повторенні інструкції кілька разів. Необхідно відмітити, що наявність розумової відсталості позначається на оволодінні словами і словосполученнями, що позначають емоційні переживання, тому більшість дітей при поясненні значення емоційної піктограми не могли ґрунтовно пояснити ознаки, які свідчать про наявність емоції, а зображували її пантомімічно: „Цей гном Плакса. У нього сльози і ротик отак” (показ), „Цей гном Вередун. Я дізнався, він такий” (мімічна імітація емоції огиди). Це є свідченням обмеження словнику емоцій розумово відсталих молодших школярів. Результати констатувального дослідження рівня сприйняття експресивних ознак представлені в таблиці 2.2. (Умовні позначення: „в.р.” – високий рівень, „с.р.” – середній рівень, „н.р.” – низький рівень).

Таблиця 2.2

Рівень сприйняття експресивних ознак у молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ та ДШІ

Класи	Рівень сприйняття експресивних ознак у відсотковому співвідношенні								
	НРЦ			ІФН			ДШІ		
	В.р	С.р.	Н.р.	В.р	С.р.	Н.р.	В.р.	С.р.	Н.р.
1	-	50	50	-	41,67	58,33	-	41,67	58,33
2	-	58,33	41,67	-	50	50	-	58,33	41,67
3	-	75	25	-	58,33	41,67	-	83,33	16,67
4	-	75	25	-	66,67	33,33	8,33	83,33	8,33

Серед категорії розумово відсталих молодших школярів було виявлено одного респондента з високим рівнем сприйняття експресивних ознак, який навчається в освітньому середовищі ДШІ. Натомість серед молодших школярів з нормальним розвитком високий рівень сприйняття експресивних ознак був визначений у 41,67% першокласників. Ці діти можуть визначити емоційний стан за піктограмою та

пояснити свою думку: „Цей гном веселун. Він увесь веселий. У нього і брови радіють, а ось який рот, очі. Це точно веселун, він же посміхається”, „Я знаю, це веселун. У нього очі веселі, навіть його рот радіє”. Аналіз рівня сприйняття експресивних ознак дітьми з розумовою відсталістю, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ, ДШІ та дітей з нормальним розвитком, дозволяє простежити позитивну динаміку розвитку.

У ході аналізу експериментальних даних можна відмітити, що серед категорії розумово відсталих дітей, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, динаміка розвитку сприйняття експресивних ознак менш виражена. Дослідженням встановлено, що в учнів ДШІ відбувається більш стрімкий розвиток сприйняття експресивних ознак за період навчання у початковій школі, порівняно з учнями НРЦ та індивідуального навчання. Проте, рівень сприйняття експресивних ознак розумово відсталих молодших школярів значно відстає від рівня дітей з нормальним розвитком, адже 83,33 % учнів четвертого класу з нормальним розвитком мають високий рівень сприйняття експресивних ознак і 16,67% середній, натомість як переважна більшість дітей з тотальним психічним недорозвиненням мають середній рівень. Розбіжності за показником „Сприйняття експресивних ознак” (кількість встановлених емоцій) між учнями третього класу ДШІ та ІФН є значущими ($U=101$, $p=0,076$).

Порівняльний аналіз рівня сприйняття розумово відсталих молодших школярів засвідчив, що вищий рівень сприйняття мають учні ДШІ (середній рівень виявлено у 66,67% учнів), порівняно з учнями НРЦ (64,58%) та ІФН (54,17%). Диференціація результатів за діагностичним показником сприйняття експресивних ознак здійснювалася на основі вікової типологічної відповідності. Наявність типів сприйняття експресивних ознак молодших школярів з розумовою відсталістю, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ, ДШІ та ІФН демонструє таблиця 2.3.

**Типи сприйняття експресивних ознак у розумово відсталих молодших школярів
(середнє відсоткове співвідношення)**

Тип сприйняття	Учні НРЦ				Учні ДШІ				Учні ІФН			
	Класи											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Довербальний	25	16,67	-	-	41,67	25	-	-	25	16,67		-
Дифузно-аморфний	75	66,67	66,67	33,33	58,33	58,33	41,67	25	75	66,67	66,67	58,33
Дифузно-локальний	-	16,67	33,33	66,67	-	16,67	58,33	66,67	-	16,67	33,33	41,67
Аналітичний	-	-	-	-	-	-	-	8,33	-	-	-	-
Синтетичний	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Аналітико-синтетичний	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Наведені у таблиці дані засвідчують, що у дітей з розумовою відсталістю переважає дифузно-аморфний та дифузно-локальний типи сприйняття на всіх роках навчання у початковій школі, порівняно з учнями з нормальним розвитком, що підтверджуються виявленими значущими розбіжностями (Додаток А). Лише 8,33% розумово відсталих учнів, які навчаються в освітньому середовищі ДШІ мають аналітичний тип сприйняття, вони впізнають емоцію завдяки виділенню експресивних ознак виразу обличчя. Результати дослідження показали, що у дітей з нормальним розвитком переважає аналітико-синтетичний тип сприйняття на всіх роках навчання у початковій школі (перший клас – 58,33%, другий – 66,67%, третій – 83,33% та четвертий – 91,67%), серед цієї категорії дітей не виявлено респондентів, яким властивий довербальний, дифузно-аморфний або дифузно-локальний типи сприйняття. Серед розумово відсталих молодших школярів було виявлено категорію учнів, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ (1 клас – 25%, 2 клас – 16,67%), ДШІ (41,67% і 25% відповідно), ІФН (25% і 16,67% відповідно) і мають довербальний тип сприйняття емоцій. Вони не можуть позначити емоції словами, їх впізнання можна виявити через встановлення дітьми відповідності виразу обличчя характеру конкретної ситуації.

За результатами виконання діагностичного завдання № 1, Діагностичної серії № 1, можна зробити висновок, що тип сприйняття у розумово відсталих дітей перебуває на більш низькому рівні розвитку, в порівнянні з віковою нормою. Так, коли розумово відсталим дітям пропонувалося встановити емоційний стан, зображений на піктограмі, вони давали відповіді типу: „Це Веселун. Так намальовано”, „Це Бояка. Просто подивилася і дізналася”, „Це Плакса. Він плаче”. На уточнююче запитання „Як ти дізнався, що цей гном Бояка?” більшість дітей відповідали: „Не знаю. Побачив і зрозумів”. Діти не могли дати назву емоції, тому намагалися позначити її відповідною дією: „Плаче”, „Сміється” і т.д. На відміну від розумово відсталих молодших школярів, діти з нормальним розвитком, орієнтуючись на свій емоційний досвід, правильно інтерпретували значення емоційної піктограми, могли пояснити наявність тих ознак експресії, які вказували на емоцію: „Цей гном злюка, у нього очі злі, насуплені брови, навіть рот злий”, „Це точно Бояка. Він очі широко відкрив і рот. Навіть волосся у нього дибки”.

При цьому, загальними труднощами для дітей з нормальним розвитком і розумовою відсталістю було визначення емоцій заздрості та відрази. Молодші школярі з розумовою відсталістю самостійно не могли дати назву емоції, не реагували на надання орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги, емоцію не встановлювали. Діти ж з нормальним розвитком приймали орієнтаційну та змістовну допомогу, у більшості випадків встановлювали ці емоції. Учні з розумовою відсталістю правильно розуміють і називають ті емоції, які відчують з найбільшою частотою самі і спостерігають варіанти їх вираження у навколишніх людей – злість, радість, образу, на що вказували й інші дослідники (О.К. Агавелян, Ж.І. Намазбаєва) [1; 152]. Це є свідченням звуження діапазону переживань розумово відсталих молодших школярів.

Аналіз експериментальних даних показав також збереження тенденції стосовно розвитку типу сприйняття емоцій з віком дітей. Проте, слід відмітити, що серед категорії розумово відсталих дітей є дуже незначне покращення, сприймаючи вираз емоції глобально і поверхово, діти починають виділяти окремий, часто одиничний елемент експресії (в більшості випадків очі). Було встановлено, що

розвиток сприйняття експресивних ознак в учнів ІФН проходить повільніше у порівнянні з дітьми, які навчаються в середовищі НРЦ та ДШ. На нашу думку це пов'язано з деприваційною ситуацією розвитку (обмеження кола спілкування з однолітками), що негативно впливає на накопичення емоційного досвіду і знань про причини виникнення емоцій, способи їх виразу, а також розуміння експресивних ознак емоцій оточуючих. Найвищий рівень розвитку типу сприйняття (дифузно-локальний 35,42%, аналітичний 2,08%) був встановлений серед розумово відсталих молодших школярів ДШ, найнижчий рівень – серед учнів індивідуального навчання (дифузно-аморфний 66,67%).

З метою визначення особливостей розуміння експресивних ознак емоцій молодшими школярами з розумовою відсталістю, їм пропонувалися завдання діагностичної серії № 2. Варто наголосити, що у контексті дослідження поняття розуміння експресивних ознак емоцій розглядалося як „соціально-перцептивна здібність”, що формується в спілкуванні та забезпечує можливість адекватного відображення психічних станів людини, її властивостей і якостей, здатність передбачати свій вплив на цю людину [190, с. 37]. Аналізуючи кількість правильно встановлених емоцій в зображених емоціогенних ситуаціях (з 10 представлених) були встановлені значущі розбіжності за даним показником між учнями з нормальним розвитком та розумовою відсталістю на всіх роках навчання у початковій школі (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Порівняння кількості встановлених емоцій в емоціогенних ситуаціях учнями з нормальним розвитком та розумовою відсталістю

Клас	Категорія учнів та середньо відсоткове значення кількості емоцій, що правильно розуміються дітьми									
	Норма	ДШ	U	p	ІФН	U	p	НРЦ	U	p
1	63,33	45,83	29,5	0,013	44,17	20,5	0,002	45,83	114,5	0,013
2	73,33	52,5	25,5	0,007	44,17	11,5	<0,001	47,5	127	0,001
3	83,33	61,67	11	<0,001	51,67	7,5	<0,001	54,17	135,5	<0,001
4	92,5	63,33	8	<0,001	55	4	<0,001	58,33	137,5	<0,001

Якісно-кількісний аналіз розуміння емоціогенних ситуацій, що провокують виникнення емоцій різних модальностей дітьми з нормальним розвитком та розумовою відсталістю засвідчив порушення розуміння соціальних емоцій (сорому, відрази, презирства, співчуття) молодшими школярами з розумовою відсталістю, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями (Додаток Б). Результати аналізу показника „Розуміння емоцій” розумово відсталими дітьми, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ та ДШІ засвідчили, що для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку характерні труднощі в розумінні причини виникнення емоційних переживань та характеру стосунків між персонажами, які зображені на сюжетному малюнку. На підставі аналізу сутності розуміння емоцій молодшими школярами з розумовою відсталістю були визначені 3 рівні сформованості: високий, середній та низький (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

**Рівень розуміння емоцій у молодших школярів з розумовою відсталістю
(у %)**

Класи	Рівень розуміння експресивних ознак у відсотковому співвідношенні								
	учні НРЦ			учні ДШІ			учні ІФН		
	Висок.	Сер.	Низьк.	Висок.	Сер.	Низьк.	Висок.	Сер.	Низьк.
1	-	41,67	58,33	-	41,67	58,33	-	25	75
2	-	41,67	58,33	-	41,67	58,33	-	25	75
3	-	66,67	33,33	-	83,33	16,67	-	41,67	58,33
4	-	75	25	-	83,33	16,67	-	50	50

Серед категорії розумово відсталих дітей високого рівня розуміння емоцій в емоціогенних ситуаціях виявлено не було. На першому та другому роках навчання розумово відсталі молодші школярі, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ та ДШІ мають однаковий розподіл за рівнями (41,67% – середній, 58,33% – низький), а на наступних роках спостерігається суттєве розходження, що свідчить про вплив освітнього середовища на здатність розуміння емоцій. Найбільш розвинену здатність до розуміння емоцій мають учні ДШІ, зокрема середній рівень розуміння виявлено у 62,5% молодших школярів, 56,25% учнів НРЦ та 35,42% учнів ІФН. Варто зазначити, що значущих розбіжностей при порівнянні кількості

зрозумілих дітям базальних емоцій (радості, гніву, суму, страху – А.Є. Ольшаннікова) між групами розумово відсталих молодших школярів виявлено не було. Проте, були виявлені значущі розбіжності за показником „Розуміння емоцій” (соціального генезу) між групами учнів з розумовою відсталістю, таких як: відраза, співчуття, сором, презирство. Зокрема, 52,08% відповідей учнів ДШІ свідчать про розуміння причин виникнення та експресивних емоційних виявів емоції співчуття, серед учнів НРЦ розуміння емоції встановлено у 29,16% відповідей ($\chi^2=5.23$; $p=0.038$). Найбільше значущих розбіжностей було встановлено при порівнянні груп розумово відсталих учнів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН та ДШІ. Встановили соціальну емоцію сорому 25% учнів ДШІ, натомість серед учнів ІФН ніхто не визначив її по зображенню емоціогенної ситуації, яка була антецедентом її виникнення ($\chi^2=13.71$; $p=0$). Зрозуміли зміст емоціогенної ситуації і встановили соціальну емоцію презирства 12,5% учнів ДШІ та 0% учнів ІФН ($\chi^2=6.4$; $p=0.03$), емоцію відрази 54,17% учнів ДШІ та 27,08% учнів ІФН ($\chi^2=7.3$; $p=0.014$), соціальну емоцію сорому 20,83% учнів НРЦ, 0% учнів ІФН ($\chi^2=11.16$; $p=0.002$) та 25 % учнів ДШІ. Означене свідчить про залежність здатності до розуміння емоціогенного змісту ситуації та встановлення відповідної емоції соціального генезу від впливу соціального компоненту освітнього середовища в якому перебуває розумово відстала дитина. Через депривацію спілкування з однолітками емоційний досвід школяра, який перебуває на ІФН збіднений, а отже має значно меншу кількість зразків емоціогенних ситуації, які підлягають його розумінню, відповідно здатність до розуміння емоції за впливом антецеденту у них знижена, порівняно з учнями НРЦ та ДШІ. Порівняльний аналіз рівнів розуміння експресивних ознак молодшими школярами з нормальним розвитком та розумовою відсталістю показав тенденцію до розвитку даного процесу. Проте, слід відмітити, що серед категорії розумово відсталих молодших школярів, які навчаються на ІФН, розвиток розуміння експресивних ознак менш виразний порівняно з дітьми, які навчаються в освітньому середовищі ДШІ та НРЦ.

Спільно з визначенням рівнів розуміння експресивних ознак досліджувалася якісна характеристика цього процесу. Якісний аналіз розуміння емоцій персонажів,

зображених в емоціонній ситуації показав, що розумово відсталі молодші школярі практично не орієнтуються в сукупності емоційних ознак (експресивних й імпресивних) різних модальностей та не співвідносять їх з причинами виникнення, при цьому труднощі розуміння емоціонних ситуацій більш властиві дітям, які навчаються в освітньому середовищі ІФН. Так, Марина М. (навчається за програмою допоміжної школи першого класу, перебуває на індивідуальній формі навчання), дивиться на зображення емоціонної ситуації, що провокує виникнення співчуття та говорить: „Це дівчинка. Вона сміється”, Катя К. (навчається за програмою допоміжної школи третього класу, перебуває на індивідуальній формі навчання): „Тут хлопці стоять. Грають в бокс”, Данило С. (учень 1 класу НРЦ), розглядає зображення ситуації „Бійка” і говорить: „Хлопчики намальовані тут, настрої погані”. Найбільше труднощів в учнів з розумовою відсталістю викликали ситуації „Сюрприз”, „Глузування”, „Мати сварить дитину”, що провокували виникнення відповідних соціальних емоцій: подиву, презирства, сорому. Наведемо приклади суджень у ситуації „Сюрприз”: „Тут дівчинка дає подарунок”, „Діти міняються іграшками”, „Дівчинка дає пакунок”. Тобто, розумово відсталі школярі схильні до простого перераховування предметів та окремих дій, зображених на малюнках. Після надання орієнтаційної допомоги, що полягала у вербальному пред’явленні аналогічної ситуації, у якій головним героєм був розумово відсталий школяр, тобто неочікуваний подарунок отримувач вів, відповідь уточнювалася: „Я б радів. Здивувався”, „Люблю подарунки. Було б цікаво, прикол”. Уточнення відповідей дітей після персоніфікованої форми пред’явлення ситуації властиве розумово відсталим молодшим школярам, на що наголошували й інші дослідники (М.М. Семаго, М.Я. Семаго) [156]. Спільною рисою для розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ та ДШ є ототожнення страху з сумом: „На дівчинку гавкає собака, це сумно”, огиди з сумом: „Настрій погані, штовхає посуд”, сорому з сумом: „Мама сварить. Сумно”, подиву з радістю „Тут дівчині дають пакунок. Подарунки це добре, радіє”.

Характеристику рівня розуміння емоцій у розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання, демонструє таблиця 2.6.

Таблиця 2.6

Характеристика рівня розуміння емоцій у молодших школярів з розумовою відсталістю (середнє відсоткове співвідношення)

Рівень розуміння емоцій	Учні НРЦ				Учні допоміжної школи-інтернату				Учні ІФН			
	Класи											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Неадекватний	25	8,33	-	-	25	-	-	-	33,33	8,33	-	-
Ситуативно-конкретний	75	75	66,67	33,33	75	75	41,67	16,67	66,67	75	66,67	58,33
Словесного позначення і опису експресії	-	16,67	25	41,67	-	16,67	41,67	41,67	-	16,67	33,33	41,67
Осмислення у формі опису	-	-	8,33	25	-	8,33	16,67	41,67	-	-	-	-
Осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

З наведеної таблиці видно, що розумово відсталим молодшим школярам властиві неадекватний, ситуативно-конкретний, словесного позначення, а також осмислювання у формі опису рівні. При цьому серед молодших школярів, які навчаються на ІФН, неадекватний рівень сприйняття виявлено у 10,42% учнів, у 8,33% учнів НРЦ та 6,25% учнів ДШІ. Наведемо приклади суджень, що свідчать про неадекватність розуміння зображеної емоціогенної ситуації. Так, у ситуації „Напад”, що була антецедентом виникнення емоції страху, Арсентій С. відповів: „Дівчинка грає в хованки”, у ситуації „Глузування” (образу) Марина М. пояснила: „Дівчинка чіпає за хвостик”.

Домінуючим рівнем розуміння експресивних ознак для групи розумово відсталих учнів, порівняно з групою учнів з нормальним розвитком, є ситуативно-конкретний: учні НРЦ – 62,5% ($\chi^2=43.64$; $p=0$), ДШІ – 52,09% ($\chi^2=33.8$; $p=0$), ІФН – 66,67% ($\chi^2=48$; $p=0$). Дослідженням встановлено, що розумово відсталі діти

звертають увагу переважно на зображені на сюжетному малюнку дії персонажу: „Поїхала потягом”, „Хлопчик штовхає посуд”, „Хлопчик зламав ногу”, „Посварились, дівчинка плаче”. При цьому діти не могли дати пряму відповідь на питання експериментатора про те, що відчувають зображені на малюнку діти (сум, огиду, співчуття, образу). Частина випробуваних намагалася звести емоційний зміст ситуацій до категорій „добре – погано”: „Потяг від'їжджає – це погано”, „Собака гавкає, дівчинка не розуміє, погано”.

Молодшим школярам з нормальним розвитком властивий „Осмислювання у формі опису” а також „Тлумачення і прояви емпатії” рівні розуміння емоцій, що підтверджується встановленими значущими розбіжностями при порівнянні груп учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю на всіх роках навчання (Додаток В). З'ясовано, що діти з нормальним розвитком розуміють емоції персонажів у контексті певної ситуації (бійка, подарунок, розставання, сварка та ін.), шляхом опису емоційного стану і відповідної експресії. Так, у ситуації „Напад” діти розповідали: „Тут собака кидається на дівчинку. Їй страшно, вона закрила очі руками і плаче”, у ситуації „Обід”: „Цей хлопчик не хоче їсти огидну кашу. Йому огидно, каша бридка”. Сприйняття у вигляді опису емоції та відповідної експресії характерне для 58,33% учнів першого, 75% - другого, 58,33% третього та 33,33% учнів четвертого класів з нормальним розвитком. Провідним типом сприйняття дітей четвертого року навчання (66,67%) з нормальним розвитком є осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії. Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що розумово відсталі молодші школярі в невербальній поведінці іншої людини виділяють її дії, і з віком у них збільшується кількість емоційно-оцінних суджень. Так, на четвертому році навчання діти починають встановлювати не лише емоційний зміст ситуації, але і дають їй моральну оцінку: „Діти б'ються. Це зло, хлопці лихі”, „Дівчинка проводить брата. Вони довго не будуть бачитись, це сумно. Погано розлучатися, не треба”, „Мама сварить хлопчика, напевно, щось накоїв лихе. Так неможна. Йому соромно”.

Дослідженням також встановлено, що серед категорії розумово відсталих молодших школярів найвищий рівень розуміння експресивних ознак (осмислення у

формі опису) мають учні ДШІ (16,67%) порівняно з учнями, які навчаються в освітньому середовищі ІФН ($\chi^2=8.73$; $p=0.004$), а також НРЦ (8,33%).

Дослідженням Є.П. Кістеневої встановлено, що труднощі розуміння емоцій у розумово відсталих молодших школярів обумовлюються особливостями їх інтелектуального та мовленнєвого розвитку, а також депривацією спілкування [90]. Це пояснює той факт, що серед розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на ІФН показники рівня розуміння емоцій значно нижчі, порівняно з категорією учнів ДШІ та НРЦ. Отже, в освітньому середовищі індивідуального навчання дитина з розумовою відсталістю перебуває у ситуації депривації спілкування, що негативно впливає на розвиток розуміння змісту емоціогенних ситуацій, що є антецедентом емоцій.

У ході виконання експериментальних завдань вивчались особливості емоційної ідентифікації. З цією метою застосовувалися діагностичні завдання серії №2. Школярам потрібно було зіставити фотоеталони експресивних виявів емоцій і відповідні піктограми (радість, гнів, сум, страх, подив, відраза, заздрість, образа, огида, спокій, сором). Аналіз експериментальних даних показав, що спільним для всіх категорій дітей було встановлення піктограми як еталону ідентифікації емоції. При цьому діти з нормальним розвитком самостійного організовували діяльність, а розумово відсталі не приступали до виконання завдання через значне звуження обсягу сприйняття: вони брали піктограму до рук, прикладали її до фотоеталонів, потім втрачали завдання. Вузькість сприйняття заважала розумово відсталій дитині швидко сприймати всі фотоеталони та картки і зіставляти їх, адже у сукупності перед дитиною на столі повинно розташовуватись 22 картки. Розумово відсталим молодшим школярам надавалась змістовна та предметно-дієва допомога: зменшувалась кількість піктограм та фотоеталонів для ідентифікації до 10 карток при першому пред'явленні і 12 при другому, що розташовувались у два ряди по 5 і 6 карток відповідно.

Рівні ідентифікації емоцій у молодших школярів з розумовою відсталістю представлені в таблиці 2.7.

**Рівень ідентифікації емоцій у молодших школярів з розумовою відсталістю
(середнє відсоткове співвідношення)**

Класи	Рівень ідентифікації у відсотковому співвідношенні								
	учні НРЦ			учні ДШ			учні ІФН		
	Висок.	Сер.	Низьк.	Висок.	Сер.	Низьк.	Висок.	Сер.	Низьк.
1	-	33,33	66,67	-	25	75	-	16,67	83,33
2	-	50	50	-	41,67	58,33	-	25	75
3	-	66,67	33,33	-	66,67	33,33	-	33,33	66,67
4	-	83,33	16,67	-	83,33	16,67	-	41,67	58,33

Серед розумово відсталих молодших школярів не виявлено дітей, які мають високий рівень ідентифікації емоцій. Натомість, 8,33% учнів третього та 33,33% учнів четвертого класу з нормальним розвитком, мають високий рівень емоційної ідентифікації. Спільним для категорії розумово відсталих молодших школярів була комплексна інтерпретація чотирьох основних емоцій: радості, суму, гніву, страху і однієї додаткової – образи. При ідентифікації соціальних емоцій сорому, огиди, подиву, відрази, заздрості та спокою, у дітей виникали суттєві труднощі. Молодші школярі з розумовою відсталістю картки накладали хибно, не контролювали свої дії. На зауваження експериментатора про наявність помилок не реагували, продовжували виконувати завдання, або відмовлялись завершувати його виконання. Спостерігалось некритичне ставлення до виконання завдання, відсутність спроби перевірити, зіставити розподіл піктограм та фотоеталонів. Характерним для розумово відсталих молодших школярів виявилось спотворення та уподібнення емоцій. Так, фотоеталон із зображенням експресивних мімічних виявів емоції відрази діти поєднували з піктограмою експресивних виявів емоції заздрості і давали пояснення: „Це зле обличчя”, „Це підходить. Вони разом гніваються”.

Середній рівень ідентифікації було виявлено у більшості учнів НРЦ – 58,33%, у 54,17% учнів ДШ та 29,17% учнів ІФН. Домінуючим для категорії розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі НРЦ є низький рівень у першому (66,67%) і розподіл нарівно між середнім та низьким рівнями у другому класі. Для розумово відсталих молодших школярів, які

навчаються в освітньому середовищі ДШ, домінуючим рівнем ідентифікації у першому та другому класах є низький (66,67% та 50% відповідно), у третьому та четвертому класах – середній (66,67% та 83,33% відповідно).

Переважає більшість розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі ІФН мають низький рівень ідентифікації на всіх роках навчання у початковій школі. Ця категорія дітей потребувала постійної орієнтаційної та предметно-дієвої допомоги. Були виявлені значущі розбіжності за даним показником у ході статистичного аналізу за U-критерієм Мана-Уїтні для незалежних вибірок між учнями 3-го класу ДШ та ІФН ($U=106,5$; $p=0,04$), а також 4 класу ($U=111$; $p=0,021$), що свідчить про вплив освітнього середовища на емоційну ідентифікацію молодших школярів з розумовою відсталістю. Результати статистичного аналізу при порівнянні вибірок за показником „Емоційна ідентифікація” представлені у Додатку Д.

Аналіз виконання завдань третього етапу Діагностичної серії № 2 дозволив визначити особливості довільного відтворення різних емоцій (10 модальностей) дітьми з нормальним розвитком та розумовою відсталістю за вербальною вказівкою психолога. Результати дослідження рівня довільного відтворення емоцій в учнів з розумовою відсталістю представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Рівень відтворення емоцій у розумово відсталих молодших школярів
(середнє відсоткове співвідношення)**

Класи	Рівень ідентифікації у відсотковому співвідношенні								
	учні НРЦ			учні ДШ			учні ІФН		
	Висок.	Сер.	Низьк.	Висок.	Сер.	Низьк.	Висок.	Сер.	Низьк.
1	-	33,33	66,67	-	41,67	58,33	-	16,67	83,33
2	-	41,67	58,33	-	50	50	-	25	75
3	-	66,67	33,33	-	58,33	41,67	-	33,33	66,67
4	-	75	25	-	83,33	16,67	-	41,67	58,33

Дослідженням встановлено, що дітям молодшого шкільного віку з нормальним розвитком властиві високий, середній та низький рівні довільного відтворення емоцій (радості, гніву, суму, страху, відрази, сорому, презирства,

зздрості, спокою, подиву). Зокрема, 8,33% першокласників з нормальним розвитком мають високий рівень відтворення емоцій, 41,67% середній і 50% низький. Порівняно з цією категорією дітей, серед молодших школярів з розумовою відсталістю високого рівня довільного відтворення емоцій визначено не було, домінуючими для учнів НРЦ та ДШ є низький рівень на першому та другому роках навчання, та середній на третьому та четвертому роках навчання у початковій школі. Наведені у таблиці дані засвідчують, що переважна більшість учнів, які перебувають в освітньому середовищі ІФН мають низький рівень відтворення як основних так і додаткових емоцій на всіх роках навчання у початковій школі. Зокрема, були виявлені значущі розбіжності за кількістю відтворених емоцій між учнями 4 класу ДШ (57,5%) та ІФН (45,83%) (при $U=109,5$; $p=0,028$).

Спільною ознакою відтворення емоцій у молодших школярів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком було те, що вони з легкістю відтворювали такі емоції як: радість, гнів, сум, страх. Проте, молодші школярі з нормальним розвитком виразно відтворювали й такі емоції як: образа, заздрість, відраза, спокій, сором. При цьому більшість дітей наголошували, що вони не можуть відтворити емоції заздрості та презирства, адже самі ніколи їх не відчували, проте після надання орієнтаційної допомоги молодші школярі з нормальним розвитком змогли довільно і виразно продемонструвати мімічно вираз емоції. Така поведінка дітей є типовою для молодших школярів. Зокрема, О.І. Ізотовою встановлено, що молодші школярі частіше демонструють нормативну модель оцінки поведінки, орієнтовану на домінанту когнітивного компоненту, а саме на знання норм соціальної взаємодії, що є основою вимог сучасного соціуму [79]. Відповідно, переживання та вираз таких емоцій як заздрість, презирство та відраза не знаходить свого підкріплення позитивною суспільною оцінкою, а отже оцінюється дітьми як негативне емоційне переживання.

Якісний аналіз результатів вивчення рівня довільного відтворення емоцій учнями з розумовою відсталістю показав, що у них виникають суттєві труднощі при довільному виразі таких емоцій як: презирство, подив, сором, заздрість. При відтворенні емоції заздрості діти демонстрували експресивні мімічні вияви гніву,

замість сорому демонстрували образу, замість огиди – гнів. Це є свідченням спрощення схеми когнітивно-афективних уявлень про емоції та обмеження емоційної виразності, через відсутність адекватного емоційного досвіду. Дослідженням О.Є. Шаповалової встановлено, що молодші школярі з розумовою відсталістю мають обмеження діапазону переживань. У цьому віці емоційні вияви молодших школярів достатньо інтенсивні, проте примітивні та одноманітні [183, с. 182]. Це пояснює той факт, що при відтворенні емоцій діти уподібнювали їх мімічні експресивні вияви, спостерігалась слабка активізація верхнього патерну. На надання змістової та предметно-дієвої допомоги не реагували.

Аналіз матеріалів стосовно кількісної переваги за рівнями показав, що діти з розумовою відсталістю, які перебувають на ІФН мають нижчі показники довільного відтворення емоцій (низький рівень – 70,83% учнів, 29,17% – середній) порівняно з категорією дітей, які перебувають в освітньому середовищі НРЦ (низький рівень – 45,83%, середній – 54,17%) та ДШІ (низький рівень – 41,67% учнів, середній – 58,33%). Отже, деприваційне освітнє середовище, в якому знаходиться розумово відстала дитина здійснює потужний вплив на розвиток інструментальних компонентів емоційної сфери, зокрема довільне відтворення емоцій. Аналіз експериментальних даних показав також збереження тенденції щодо підвищення рівня довільного відтворення емоцій з віком дітей. Проте, серед категорії дітей з розумовою відсталістю значної динаміки відмічено не було. Слід вказати, що ці незначні покращення свідчать про розширення діапазону переживань та способів їхнього виразу, але порушення інтелектуального розвитку суттєво впливають на цей процес.

Отже, виконання діагностичних завдань комплексної психодіагностичної методики „Емоційна ідентифікація” молодшими школярами з нормальним розвитком та розумовою відсталістю дозволяють зробити наступні висновки:

1. Ідентифікація емоцій у розумово відсталих молодших школярів має суттєві відмінності порівняно зі школярами з нормальним розвитком. Особливості емоційної ідентифікації розумово відсталих школярів проявляються у зниженні здатності до сприйняття експресивних ознак та розуміння емоційного змісту.

Вербалізація емоцій, а також довільний їх вираз суттєво відстають від вікової норми. Розумово відсталі молодші школярі мають переважно низький та середній рівні розвитку сприйняття, розуміння експресивних ознак та довільного відтворення емоцій різних модальностей.

2. Домінуючими типами сприйняття експресивних ознак розумово відсталих молодших школярів є дифузно-аморфний та дифузно-локальний.

3. Переважаючими рівнями розуміння емоціогенних ситуацій є ситуативно-конкретний та словесного позначення й опису експресії.

4. Розумово відсталі молодші школярі мають обмежений обсяг емоційного досвіду, вузькі та поверхові знання про різні емоційні переживання, що є важливим показником у процесі ідентифікації емоцій.

5. Освітнє середовище здійснює вплив на розвиток змістових та інструментальних компонентів емоційної сфери, про що свідчить якісно-кількісний аналіз експериментальних даних. Зокрема, у розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН спостерігається переважно низький рівень розвитку сприйняття експресивних ознак, розуміння емоційного змісту, вербалізації емоцій, а також довільного відтворення емоцій різних модальностей. Це можна пояснити тим, що емоційна ідентифікація – це процес у ході якого будь-яке емоційне явище зіставляється з узагальненим емоційним еталоном. Розумово відстала дитина, яка перебуває в освітньому середовищі індивідуального навчання має обмежений досвід переживань емоцій різних модальностей та їх діапазон, адже його накопичення відбувається у практичній діяльності та спілкуванні (О.М.Леонт'єв), якого дитина позбавлена, що призводить до збіднення когнітивно-афективних уявлень про емоції.

6. У ході статистичного аналізу при порівнянні вибірок молодших школярів з розумовою відсталістю, було виявлено більшість значущих розбіжностей між учнями ДШІ та ІФН за показниками сприйняття експресивних ознак, розуміння та ідентифікація емоцій. Було встановлено, що рівень розуміння емоцій соціального генезу вищий в учнів НРЦ та ДШІ, порівняно з учнями ІФН.

7. Рівень сприйняття, розуміння емоцій та емоційних станів, причин їхнього виникнення, їх вербалізації та довільного виразу у розумово відсталих молодших школярів, які перебувають у освітньому середовищі НРЦ та ДШІ, хоча і суттєво відстає від норми, розвинений дещо краще ніж в учнів ІФН. Найвищий рівень розвитку ідентифікації (сприйняття і розуміння) емоцій різних модальностей та довільного виразу емоцій серед молодших школярів з розумовою відсталістю був виявлений серед учнів, які отримують освіту в освітньому середовищі ДШІ. Отже, недостатність відчуттів і обмеженість інтерпретації чуттєвого матеріалу, порушення регуляторних функцій ЦНС й умови виховання школярів з розумовою відсталістю призводять до неповноцінного сприйняття ними емоційних станів інших людей і не завжди адекватному, недиференційованому виразу власних емоцій.

Для дослідження змістового компоненту емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів (соціальних емоцій, ступеня диференціації емоцій, ставлення до навчання, вчителя, однолітків) та позаситуативних особливостей емоційної регуляції (емоційний фон), використовувалась методика О.Орехової „Будиночки”. Результати виконання засвідчують, більшість дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю мають слабку диференціацію емоцій і амбівалентні в емоційній оцінці навчальних видів діяльності. Порівнюючи результати дітей з розумовою відсталістю та дітей з нормальним розвитком, спостерігається суттєва різниця виконання завдань методики вже на етапі прийняття діагностичного завдання та розуміння його змісту. Молодші школярі з нормальним розвитком краще розуміли інструкцію та діяли згідно з її вимогами, не зверталися за допомогою до педагога, не вимагали повторення інструкції. На відміну від дітей з нормальним розвитком, розумово відсталі школярі при виконанні діагностичних завдань потребували постійної організуючої допомоги, адже діяли без урахування інструкції, намагалися стереотипно виконувати діагностичне завдання № 2 та № 3 аналогічно першому, починали розфарбовувати „будиночки”, не дочекавшись завершення інструкції. Організуюча допомога полягала у роз’ясненні суті завдання, додатковому поясненні значення слів з використанням дієслівних предикатів і прислівників, підлаштування темпу обстеження до індивідуальних можливостей

дитини. Якісно-кількісний аналіз експериментальних матеріалів дав змогу визначити актуальний емоційний фон дитини, ступінь диференціації емоцій (щастя – горе, справедливість – образа, дружба – сварка, доброта – злоба, нудьга – натхнення), ставлення дитини до шкільної дійсності, а також ставлення до себе, вчителя, однолітків. Ураховуючи те, що актуальний емоційний стан впливає на фізичне самопочуття дитини, виконуючи стенічну або астенічну функції впливу, у ході дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання дослідженню підлягав рівень вегетативного коефіцієнту респондентів (К. Шипош). Було встановлено чотири рівні вегетативного коефіцієнту: хронічна перевтома, компенсований стан втоми, оптимальна працездатність, перезбудження. Результати констатувального дослідження рівня вегетативного коефіцієнту в розумово відсталих молодших школярів у відсотковому співвідношенні представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Рівень вегетативного коефіцієнту в розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання (середньовідсоткове значення)

Група учнів	Вегетативний коефіцієнт	Класи			
		1	2	3	4
НРЦ	Хронічна перевтома	-	-	8,33	-
	Компенсований стан втоми	58,33	66,67	33,33	16,67
	Оптимальна працездатність	33,33	33,33	58,33	83,33
	Перезбудження	8,33	-	-	-
ДШ	Хронічна перевтома	-	-	-	-
	Компенсований стан втоми	25	25	16,67	16,67
	Оптимальна працездатність	41,67	75	83,33	83,33
	Перезбудження	33,33	-	-	-
ІФН	Хронічна перевтома	16,67	25	8,33	8,33
	Компенсований стан втоми	41,67	41,67	50	41,67
	Оптимальна працездатність	33,33	33,33	41,67	50
	Перезбудження	8,33	-	-	-

Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна простежити тенденцію до зниження енергетичного балансу організму на другому

році навчання, і вже починаючи з третього відбувається його підвищення, про що свідчить зростання кількості дітей, які перебувають у стані оптимальної працездатності (Додаток Е). Означена тенденція характерна школярів з розумовою відсталістю. На відміну від дітей з розумовою відсталістю, підвищення кількості дітей з нормальним розвитком, які перебувають у стані оптимальної працездатності спостерігається вже на початку другого року навчання, що може свідчити про зменшення терміну психологічної адаптації до початку навчання в школі, порівняно з розумово відсталими дітьми. Зокрема, були виявлені значущі розбіжності за даним показником між групами учнів 2 класу з нормальним розвитком (середнє значення вегетативного коефіцієнту – 1,4) та ІФН (середнє значення вегетативного коефіцієнту – 0,89) ($U=22,5$; $p= 0,005$), та учнів 2 класу НРЦ (середнє значення вегетативного коефіцієнту – 1) ($U=110,5$; $p= 0,025$). Більшість дітей з нормальним розвитком впродовж навчання у початковій школі перебувають у стані оптимальної працездатності (1 клас – 66,67%; 2 клас – 75%; 3 клас – 83,33%; 4 клас – 66,67%). Проте, у ході дослідження встановлено, що на четвертому році навчання кількість дітей з нормальним розвитком, які перебувають у стані оптимальної працездатності суттєво знижується до 66,67%, порівняно з третім роком навчання, 25 % учнів перебувають у компенсованому стані втоми. Дослідженням К.С. Варшавської встановлено, що наприкінці навчання у початковій школі, у дітей з нормальним розвитком підвищується ситуативна тривога, зниження опірності фізіологічного стресу, зниження рівня бажання вчитися і задоволеності підсумками навчальної діяльності, низький рівень задоволеності міжособистісними взаєминами в школі, що впливає на загальний емоційний фон дитини. Ураховуючи те, що в учнів четвертого класу підвищується рівень негативних емоційних переживань, можна припустити, що вторинно знижується рівень працездатності дитини, адже негативні переживання супроводжуються зниженням інтенсивності фізіологічних функцій організму людини [89; 146]. Отже, можна простежити взаємозв'язок між емоційним благополуччям та рівнем енергетичного балансу організму. У ході аналізу рівня вегетативного коефіцієнту розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, ДШ, НРЦ було встановлено, що найвищий рівень

енергетичного балансу спостерігається серед учнів ДШІ (оптимальна працездатність 70,83%). Найнижчий рівень енергетичного балансу виявлено в учнів, які перебувають в освітньому середовищі ІФН (оптимальна працездатність 39,08%), адже на кожному році навчання було виявлено дітей, які перебувають у стані хронічної перевтоми та виснаження і мають негативний емоційний фон з переважанням негативних емоцій (1 клас – 16,67%, 2 клас – 25%, 3 та 4 клас – 8,33%). Зокрема, були виявлені значущі статистичні розбіжності за рівнем вегетативного коефіцієнту в учнів 2 класу ІФН (0,89) та ДШІ (1,16) при $U=107,5$; $p=0,043$. Аналіз рівня енергетичного балансу організму за роками навчання засвідчив, що з віком спостерігається тенденція до енергозбереження, відповідно на четвертому році навчання суттєво зменшується кількість дітей з хронічною перевтомою (з 16,67% на першому році навчання до 8,33% на третьому та четвертому). З наведеної таблиці видно, що більшість учнів першого класу індивідуального навчання (41,67%) наприкінці навчального року перебувають у стані компенсованого стану втоми, відповідно потребують оптимізації режиму праці і відпочинку. Аналіз відсоткового співвідношення за рівнем вегетативного коефіцієнту засвідчив, що енергетичний баланс організму більшості випробуваних розподіляється за рівнями компенсованого стану втоми та оптимальної працездатності на всіх роках навчання, що є неспецифічною рисою емоційного розвитку для розумово відсталих дітей, незважаючи від форми організації навчання в освітньому середовищі. Було встановлено, що серед учнів ДШІ більший відсоток дітей з перезбудженням, порівняно з учнями, які перебувають в НРЦ та ІФН. Дослідженням також встановлено, що найнижчий рівень працездатності мають учні першого класу, незалежно від освітнього середовища в якому перебувають. Означене є свідченням того, що у цей період діти перебувають у стадії психологічної адаптації до школи, що підтверджується дослідженнями В.Г. Петрової, С.О. Ставицької, які доводять, що розумово відсталі першокласники найчастіше потребують почуття спокою, безпеки, емоційно насичених стосунків з оточуючими [169].

Розглянемо результати дослідження актуального емоційного фону в розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ДШІ, НРЦ, ІФН (Рис. 2.1).

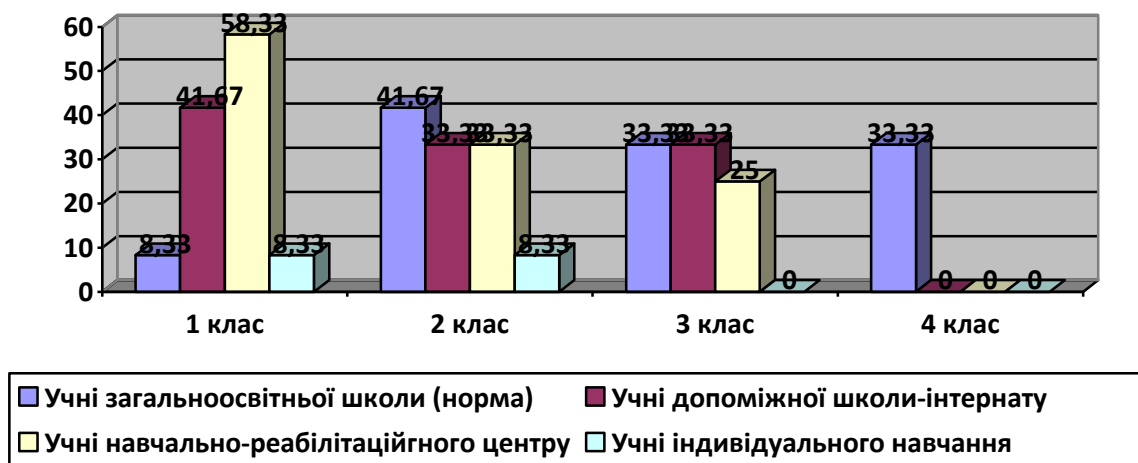


Рис. 2.1 Наявність позитивного емоційного фону в учнів молодших класів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю (у %)

З наведеного рисунку видно, що для переважна більшість розумово відсталих першокласників, порівняно зі школярами з нормальним розвитком, мають позитивний емоційний фон, спостерігається переважання позитивних емоцій. Діти щасливі, веселі, налаштовані оптимістично. На відміну від них, більшість дітей з нормальним розвитком мають нейтральний емоційний фон на всіх роках навчання. Це може свідчити про те, що першокласники ще перебувають на етапі адаптації до навчання у школі, пристосування до нових соціальних умов, що обґрунтовує зміну провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової, отже емоційні вияви стають менш виразними та більш керованими [12; 28]. Лише у 8,33% першокласників було виявлено переважання позитивних емоцій, безтурботність, яскравість поведінкових виявів емоційних реакцій. Встановлено, що 83,33% учнів першого класу з нормальним розвитком перебувають у нормальному емоційному стані: вони можуть радіти і сумувати, у них переважає життєрадісний настрій, що є віковою нормою емоційного життя молодшого школяра (Г.М. Бреслав, Л.С. Славіна). З наведеної діаграми видно, що протягом навчання у другому та третьому класах серед учнів з нормальним розвитком зростає кількість дітей у яких

переважає позитивний емоційний фон. Загалом для молодших школярів характерний бадьорий, життєрадісний настрій (переважання позитивних емоцій виявлено у 29,17%, спокійний емоційний стан у 60,42% молодших школярів). Дослідженням встановлено, що нейтральний емоційний фон мають 60,42% учнів НРЦ, домінування позитивних емоцій виявлено у 29,17% школярів, 10,42% учнів мають негативний емоційний фон. Серед учнів ДШ домінування емоційного фону з переважанням позитивних емоцій виявлено у 27,08% респондентів, негативний емоційний фон мають 14,59% учнів, що суттєво менше, порівняно з кількістю учнів ІФН. Зокрема, негативний емоційний фон встановлено у 54,17% учнів початкових класів, переважання позитивного емоційного фону мають 4,17% учнів.

В результаті дослідження було встановлено, що у більшості першокласників, які перебувають в освітньому середовищі ІФН (50%) нейтральний емоційний фон, також була виявлена категорія дітей (41,67%) у яких переважають негативні емоції (домінує поганий настрій і негативні переживання).

Результати статистичного аналізу показника „Відхилення від аутогенної норми” в групах дітей з розумовою відсталістю, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання за U-критерієм Мана-Уїтні наведені у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Середнє значення наявних відхилень від аутогенної норми в групах розумово відсталих молодших школярів у різних формах організації навчання

Класи	Категорія учнів та значення показнику											
	ДШ	НРЦ	U	p	ДШ	ІФН	U	p	ІФН	НРЦ	U	p
1	11,83	13,67	56,5	0,383	11,83	16,83	47	0,154	16,83	9,67	112,5	0,02
2	12	12,5	69	0,885	12	17,33	39,5	0,064	17,33	12,5	102,5	0,082
3	12,17	13,67	60	0,503	12,17	20,33	25	0,007	20,33	13,67	113	0,019
4	16,17	15,67	77	0,788	16,17	20	46	0,137	20	15,67	102,5	0,08

Результати виконання Діагностичного завдання №1 психодіагностичної методики „Будиночки” учнями початкової школи дозволяють констатувати, що з

кожним роком навчання у дітей спостерігається все більше відхилення від аутогенної норми. Суттєві відхилення від аутогенної норми були виявлені при порівнянні груп учнів 2 та 3 класів, які навчаються в освітньому середовищі ДШ та ІФН, а також ІФН та НРЦ. Найсуттєвіші відхилення від аутогенної норми були виявлені в учнів, які навчаються на ІФН. Даний факт можна пояснити тим, що емоційні вияви та емоційні стани залежать від особливостей стосунків з однолітками, а розумово відстала дитина, яка перебуває в освітньому середовищі індивідуального навчання загалом його позбавлена. Провідна потреба у спілкуванні не реалізовується, відповідно створюються умови для розвитку вторинних емоційних відхилень, порушень емоційного фону [139; 171]. Порівнюючи дані, отримані при дослідженні позаситуативної емоційної регуляції (емоційного фону) розумово відсталих молодших школярів різних вікових груп, можна відмітити, що на четвертому році навчання серед категорії розумово відсталих випробуваних не виявлено жодного школяра, який має виражений позитивний емоційний фон, натомість кількість дітей у яких домінують негативні переживання суттєво підвищується (66,67% учнів, які перебувають в освітньому середовищі ІФН; 16,67% учнів ДШ та НРЦ). Ми пов'язуємо це зі вступом дитини у фазу пубертатного періоду, у якому відбувається сполучення двох чинників – дисгармонії, напруженості протікання статевого метаморфозу й декомпенсації різноманітних видів недостатності ЦНС, що істотно впливає на загальний емоційний фон школяра (Л.І.Божович, Г.В.Грибанова, Н.Л.Коломінський, К.С.Лебединська, М.М.Райська). Означена тенденція зміни емоційного фону характерна і для молодших школярів з нормальним розвитком. Зокрема на четвертому році навчання кількість дітей у яких домінують негативні переживання збільшується вдвічі (16,67% респондентів), проте, виявлено 33,33% учнів з нормальним розвитком, у яких бадьорий та радісний настрій (Додаток Ж).

З метою дослідження ступеня диференціації соціальних емоцій та встановлення деформацій у блоках особистісних стосунків (базового комфорту, особистісного зростання, міжособистісної взаємодії, потенційної агресії, пізнання) застосовувалось Діагностичне завдання №2 психодіагностичної методики „Будиночки”.

Ураховуючи формалізм дій і недоліки самоконтролю у розумово відсталих, що знаходять часто своє відображення в тенденції виконувати навчальне завдання без урахування всіх вимог, що містяться в інструкції [189], низьку пізнавальну активність розумово відсталих молодших школярів та порушення довільної регуляції діяльності (І.Д. Бех, В.І. Бондар, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Г.М. Мерсіянова, Б.І. Пінський, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко та ін.) при виконанні діагностичного завдання № 2 психодіагностичної методики „Будиночки” випробуванним повідомлялась назва соціальної емоції та вимагалось пояснення її значення від учня. У випадку, якщо відповідь дитини була правильною, то їй пропонувалось обрати той олівець, який „підходить” даній емоції.

Якщо відповідь була хибною, експериментатор роз’яснював зміст емоції та емоціогенні ситуації, які спричиняють таку емоцію. Після пояснення експериментатора випробуваному необхідно було актуалізувати власний емоційний досвід та навести приклад життєвої ситуації, яка спричинила виникнення певної емоції, і лише потім обрати олівець і замалювати „будиночок” відповідним кольором. Так ми підвищували рівень усвідомлення експериментальної ситуації та власної діяльності розумово відсталих молодших школярів, адже одне з правил корекційно-розвивального навчання полягає в тому, що розумово відсталому школяру треба прищепити сталу модель, згідно якої він зможе здійснювати розумовий аналіз та синтез (В. Брезе).

Дослідженням встановлено, що ступінь диференціації соціальних емоцій молодших школярів з розумовою відсталістю значно нижчий, порівняно з дітьми з нормальним розвитком. Так, першокласники з нормальним розвитком мають достатній рівень розвитку диференціації соціальних емоцій, таких як: „щастя-горе” (75% респондентів), „справедливість – образа” (41,67%), „дружба – сварка” (75%); „доброта – злоба” (66,67%); „нудьга – натхнення” (41,67%). Натомість переважна більшість дітей з розумовою відсталістю мають низький рівень диференціації соціальних емоцій, що проявлялося в інверсії кольорів при розфарбовуванні „будиночків”. Зокрема, були встановлені значущі розбіжності за рівнем диференціації емоцій „щастя-горе” між групами першокласників з нормальним

розвитком та розумово відсталими учнями ІФН ($p=0.039$), груп учнів другого ($p=0.012$), третього ($p=0.036$), та четвертого класів ($p=0.027$).

Порівняльний аналіз ступеня диференціації соціальних емоцій розумово відсталих молодших школярів та школярів з нормальним розвитком засвідчив тенденцію до підвищення ступеня диференціації з терміном навчання. Зокрема, на четвертому році навчання 91,67% молодших школярів з нормальним розвитком мають достатній ступінь диференціації емоцій „щастя-горе”; 83,33% – „дружба – сварка” та „доброта – злоба”; 58,33% „нудьга – натхнення”; 66,67% – „справедливість – образа”. Проте, серед розумово відсталих молодших школярів динаміка розвитку диференціації соціальних емоцій значно менш виразніша, адже відставання в психічному розвитку зумовлює незрілість емоційної сфери, а також несформованість або поверховість соціальних потреб, що ускладнюють процес розвитку почуттів (Додаток 3).

У ході аналізу експериментальних даних було встановлено, що загальним для дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю є більш високий ступінь диференціації таких соціальних емоцій як „доброта – злоба” та „дружба – сварка”. Суттєві труднощі виникали у дітей обох категорій при розмальовуванні емоцій „справедливість – образа” та „нудьга – натхнення”, діти не знали значення та зміст цих емоцій. Проте, діти з нормальним розвитком перед розмальовуванням відповідних будиночків задавали питання експериментатору, що стосувалися значення соціальної емоції, і після отримання відповіді продовжували виконувати завдання. Наявність таких поведінкових виявів у дітей з нормальним розвитком свідчить про сформованість внутрішнього плану дій, адже вони демонстрували функцію планування вже на етапі організації діяльності та в процесі їх виконання.

Розглянемо детальніше результати виконання діагностичного завдання №2 психодіагностичної методики „Будиночки”, спрямованого на дослідження ступеня диференціації соціальних емоцій у розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ, ДШІ та ІФН. Отримані матеріали в їх відсотковому виразі представлені у таблиці 2.11.

Ступінь диференціації соціальних емоцій у розумово відсталих молодших школярів (модальності „щастя-горе”, „справедливість-образа”)

Освітнє середовище	Класи	Ступінь диференціації соціальних емоцій			
		Щастя – горе		Справедливість – образа	
		Достатній	Низький	Достатній	Низький
НРЦ	1	33,33	66,67	16,67	83,33
	2	41,67	58,33	33,33	66,67
	3	50	50	50	50
	4	66,67	33,33	58,33	41,67
ДШ	1	33,33	66,67	16,67	83,33
	2	50	50	25	75
	3	83,33	16,67	33,33	66,67
	4	83,33	16,67	58,33	41,67
ІФН	1	25	75	8,33	91,67
	2	25	75	16,67	83,33
	3	33,33	66,67	25	75
	4	41,67	58,33	33,33	66,67

З наведеної таблиці видно, що більшість розумово відсталих першокласників мають низький рівень диференціації соціальних емоцій „щастя-горе” та „справедливість – образа”. Достатній ступінь диференціації емоцій „щастя-горе” виявлено у 47,92% учнів НРЦ, 62,5% учнів ДШ та 31,25% учнів ІФН. Зокрема, були виявлені значущі розбіжності за ступенем диференціації емоцій „щастя-горе” при порівнянні груп учнів ІФН та ДШ ($\chi^2=9.41$; $p=0.004$). Ураховуючи те, що розвиток соціальних емоцій відбувається у процесі спілкування, шляхом формування соціальних еталонів, прийнятих у суспільстві та конкретному соціальному інституті (С.Т. Дмитрієва), можна припустити, що депривація спілкування учнів ІФН з однолітками суттєво ускладнює процес розвитку соціальних емоцій. Дослідженням встановлено, що вищий ступінь диференціації емоцій спостерігається у блоці базового комфорту („щастя – горе”) порівняно з блоком особистісного зростання („справедливість – образа”). Достатній ступінь диференціації соціальних емоцій „справедливість-образа” встановлено у 39,58% учнів НРЦ, 33,33% учнів ДШ, 20,83% учнів ІФН. Значення поняття „справедливість” було незрозумілим для розумово відсталих молодших школярів навіть після надання допомоги, що полягала в детальному роз’ясненні його змісту. Зміст поняття „образа” випробувані

розуміли, навіть наводили приклади із власного життя, хоча їх висловлювання були спрощеними. У більшості випадків саме у розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН виникали труднощі при встановленні змісту понять як „справедливість”, так і „образу”. Варто зазначити, що матері учнів ІФН пояснювали це тим, що вони намагаються позбавити дітей впливу емоційних ситуацій, які спричинюють виникнення почуття образу. Означене підтверджується дослідженнями І. С. Багдасарьян, О.Б. Чарової та О.А Савіної, які зазначають, що матері проявляють жалість до розумово відсталих дітей, вважають їх неспроможними, тому мусять їх опікувати і контролювати, що призводить до інфантилізації дитини в майбутньому [6; 155]. Порівняльний аналіз розподілу за рівнями серед розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ та ДШ вказує на більш сприятливий розвиток у блоці базового комфорту та особистісного зростання у дітей, які навчаються у середовищі ДШ. У ході дослідження також визначався ступінь диференціації соціальних емоцій: „дружба – сварка”, „доброта – злоба”, „нудьга – натхнення”. Отримані результати в їх кількісному відсотковому виразі представлені у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Ступінь диференціації соціальних емоцій у розумово відсталих молодших школярів у %

Освітнє середовище	Кл.	Ступінь диференціації соціальних емоцій					
		Дружба-сварка		Доброта-злоба		Нудьга-натхнення	
		Достатній	Низький	Достатній	Низький	Достатній	Низький
НРЦ	1	33,33	66,67	41,67	58,33	16,67	83,33
	2	50	50	41,67	58,33	16,67	83,33
	3	91,67	8,33	66,67	33,33	25	75
	4	41,67	58,33	83,33	16,67	33,33	66,67
ДШ	1	41,67	58,33	33,33	66,67	16,67	83,33
	2	41,67	58,33	41,67	58,33	16,67	83,33
	3	83,33	16,67	58,33	41,67	33,33	66,67
	4	41,67	58,33	83,33	16,67	41,67	58,33
ІФН	1	58,33	41,67	50	50	8,33	91,67
	2	50	50	66,67	33,33	16,67	83,33
	3	33,33	66,67	75	25	16,67	83,33
	4	58,33	41,67	91,67	8,33	25	75

З наведеної таблиці видно, що розумово відсталі молодші школярі мають слабку та недостатню диференціацію у всіх блоках: не було жодного учня, який всі позитивні емоції зображував основними кольорами, а негативні – коричневим, чорним та сірим.

Порівнюючи дані, отримані при дослідженні різних вікових груп, можна відмітити, що з віком зменшується кількість дітей, які мають деформацію у блоках міжособистісної взаємодії, потенційної агресії, пізнання. З віком діти більш чітко розуміють змістову характеристику емоції, шляхом збагачення емоційного досвіду та розвинення схеми когнітивно-афективних уявлень про емоції. Якісно-кількісний аналіз ступеня диференціації соціальних емоцій „дружба – сварка” засвідчив, що спільною ознакою для учнів 3 класу НРЦ та ДШ є поступове збільшення кількості дітей (з першого по третій клас), які мають достатній рівень диференціації, порівняно з учнями ІФН, що засвідчують виявлені значущі розбіжності за точним критерієм Фішера ($p=0,009$ та $p=0,036$).

Проте, вже на четвертому році навчання кількість дітей, які мають достатній ступінь диференціації (дружба-сварка) суттєво зменшується (НРЦ та ДШ 4 клас – 41,67%). Ураховуючи поступове зростання диференціації понять „дружба – сварка” на попередніх роках навчання та стрімке його зниження на четвертому році, вважаємо, що означена тенденція свідчить про наявність деформації у блоці міжособистісної взаємодії, а не погіршення диференціації соціальних емоцій. Адже, як зазначає Л.І. Даргевіченє, власна диференціація особистісних стосунків учнів 1-х класів відсутня і відображає оцінне ставлення до них педагога, і вже в 4 класі стосунки учня з однокласниками ускладнюються: розумово відстала дитина починає вибірково ставитись до однолітків [26]. Дослідженням встановлено специфічність ставлення до однолітків розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН. Більшість першокласників, які перебувають на ІФН розфарбовували „будиночок, де живе дружба” у червоний, жовтий та зелений кольори, а „будиночок, де живе сварка” у сірий, чорний, коричневий. Таке промальовування є свідченням того, що діти мають бажання та потребу у спілкуванні. Проте, починаючи з другого року навчання у початковій школі

спостерігається тенденція до підвищення кількості дітей, які мають деформацію у блоці міжособистісної взаємодії (достатній рівень: 2 клас – 50%, 3 клас – 33,33%), що на нашу думку, є наслідком фрустрації вікової потреби у спілкуванні з однолітками. Зокрема, В.С. Красуський наголошував, що позбавляючи розумово відсталу дитину колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, ми посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину недорозвинення її вищих функцій [140; 141].

Якісно-кількісний аналіз диференціації випробуваними соціальних емоцій „доброта – злоба” засвідчив, що у розумово відсталих молодших школярів вже сформовані уявлення про ці категорії, проте вони мають егоцентричну спрямованість, що засвідчують коментарі дітей під час розмальовування. Наведемо приклади таких суджень: Марина М.: „Доброта – це червоний. Доброта – коли мама купує іграшку. Коли тато не сварить”, Пилип П.: „Доброта жовта. Добро – це коли тобі щось дарують. Я люблю цукерки – це добро”, Олександр Т.: „Доброта буде жовта. Доброта – це коли у мами є гроші і вона все купує”. Варто зазначити, що порівняльний аналіз ступеня диференціації соціальних емоцій „доброта – злоба” засвідчив, що вищий ступінь диференціації означених понять встановлено в учнів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН (достатній рівень встановлено у 70,84% молодших школярів) порівняно з учнями НРЦ (58,33%) та ДШІ (54,17%). Означене є свідченням того, що основним соціальним інститутом, який формує уявлення про „доброту та злобу” є сім'я.

У ході дослідження було встановлено, що за період навчання у початковій школі спостерігається зменшення кількості дітей, які мають деформацію у блоці потенційної агресії в усіх групах випробуваних. Найбільш інтенсивну динаміку було виявлено серед учнів ДШІ (від 66,67% до 16,67%). Порівняльний кількісний аналіз ступеня диференціації соціальних емоцій засвідчив, що найгірше діти диференціюють поняття „нудьги” та „натхнення” на всіх роках навчання у початковій школі. Їх значення для більшості випробуваних було незрозумілим навіть після додаткових роз'яснень, що полягали у тлумаченні слова (недостатній ступінь диференціації встановлено у 83,33% учнів ІФН, 72,92% учнів ДШІ, 77,08%

учнів НРЦ). Означене свідчить про наявність деформації у блоці пізнання, що підтверджується наявними дослідженнями в галузі олігофренопсихології.

Якісно-кількісний аналіз виконання учнями Діагностичного завдання № 3 психодіагностичної методики „Будиночки” дозволив виявити емоційне ставлення дитини до себе, шкільної діяльності, вчителя та однолітків, яке характеризувалось як позитивне, амбівалентне та негативне. Для учнів з нормальним розвитком та розумово відсталих молодших школярів (учнів ДШІ та НРЦ) властиве позитивне емоційне ставлення до себе. Серед групи молодших школярів з нормальним розвитком виявлено 66,67% учнів з позитивним ставленням, амбівалентне ставлення мають 27,08% учнів, негативне – 6,25%. Зокрема, були виявлені значущі розбіжності за показником „Емоційне ставлення до себе” між групою учнів з нормальним розвитком та учнями ДШІ ($\chi^2=13.38$; $p=0$). Серед розумово відсталих молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі ДШІ та НРЦ, кількість дітей з амбівалентним ставленням значно менша, діти оцінюють себе, переважно, позитивно або негативно, що свідчить про полярність емоційного ставлення до себе. Було виявлено, що найбільша кількість дітей з позитивним ставленням до себе навчається в освітньому середовищі ДШІ (64,59%), найменша – в освітньому середовищі ІФН (45,83%), в освітньому середовищі НРЦ таких дітей 62,5%. Серед груп розумово відсталих молодших школярів домінування позитивного емоційного ставлення до себе мають учні ДШІ ($\chi^2=24.03$; $p=0$), а також учні НРЦ ($\chi^2=19.05$; $p=0$), порівняно з групою учнів ІФН. Негативне ставлення до себе мають 6,25% молодших школярів ІФН, 27,08% учнів НРЦ і 29,17% учнів ДШІ. Спостерігається суттєве відсоткове розходження між кількістю дітей з амбівалентним ставленням до себе, які перебувають на ІФН (47,92%), НРЦ (10,42%), ДШІ (6,25%).

Дослідженням встановлено, що більшість розумово відсталих молодших школярів на першому році навчання мають виражене позитивне ставлення до себе, значущих розбіжностей при порівнянні вибірок розумово відсталих першокласників, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання виявлено не було. Вони розфарбовували будиночок, де „живе їхня душа” переважно у червоний та жовтий кольори, що свідчить про абсолютне

прийняття себе, активність, діяльність, бажання досягати успіху. Діти задоволені собою та схильні себе високо оцінювати, характеризують себе виключно з позитивної сторони. Амбівалентне ставлення до себе було визначено у 16,67% учнів НРЦ, 0 % учнів ДШІ та 33,33% школярів ІФН. Негативне ставлення виявлено лише у 8,33% першокласників ДШІ. На відміну від розумово відсталих молодших школярів, 16,67% першокласників з нормальним розвитком мають негативне ставлення до себе, 33,33% амбівалентне та 50% позитивне. Починаючи з другого року навчання до третього спостерігається тенденція до зменшення кількості розумово відсталих дітей, які мають позитивне ставлення до себе. Означена тенденція є загальною закономірністю для розумово відсталих молодших школярів. Незважаючи на те, що більшість учнів другого класу НРЦ (66,67%), ДШІ (58,33%) та ІФН (50%) мають позитивне ставлення, кількість дітей з негативним ставленням до себе суттєво збільшилась. Про домінування позитивного емоційного ставлення до себе учнів 2 класу ДШІ, а також учнів НРЦ, порівняно з учнями ІФН засвідчують виявлені значущі розбіжності за точним критерієм Фішера при $p=0,025$ та $p=0,06$ відповідно. Серед розумово відсталих учнів 2 класу ІФН негативного ставлення виявлено не було, проте збільшилась кількість дітей з амбівалентним ставленням (50%). Відсутність дітей, які навчаються на ІФН та мають негативне ставлення до себе може свідчити про схильність дитини високо себе оцінювати, що обумовлено ставленням батьків до неї. Це призводить до того, що дитина готова оцінювати себе менш критично, завищена оцінка себе є виявом загального емоційного забарвлення оцінок батьків та загальної незрілості особистості. Самооцінка ж розумово відсталих учнів НРЦ та ДШІ безперервно перебуває під дією різких та контрастних впливів: оцінки вчителя, батьків, однолітків, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів; тому стає більш об'єктивною. Було виявлено переважання негативного ставлення до себе учнів 3 класу ДШІ (58,33%) та учнів НРЦ (50%) порівняно з учнями 3 класу з нормальним розвитком за точним критерієм Фішера при $p=0,005$ та $p=0,015$. Дослідженням встановлено, що на четвертому році навчання відбувається стрімке зростання кількості розумово відсталих дітей з позитивним ставленням до себе, які схильні високо оцінювати себе (НРЦ – 58,33% та ДШІ –

66,67%). Ці експериментальні дані можуть отримати пояснення у світлі теорії Л. С. Виготського стосовно високої самооцінки як псевдокомпенсаторного утворення. У розумово відсталих школярів, учнів першого, другого та третього класів висока самооцінка має афективну обумовленість, з роками самооцінка стає більш адекватною. Проте, у старшому віці формується псевдокомпенсаторно завищена самооцінка [41].

Серед розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на ІФН означеної тенденції виявлено не було. Навпаки, за період навчання у початковій школі спостерігається поступове зменшення кількості дітей, які оцінюють себе виключно позитивно і збільшення кількості дітей з амбівалентним та негативним ставленням. Домінування амбівалентного ставлення до себе засвідчують виявлені значущі розбіжності при порівнянні групи учнів 4 класу ІФН з групою дітей з нормальним розвитком (при $p=0,014$). Ураховуючи отримані експериментальні результати дослідження ставлення до себе учнів ІФН та наявні у спеціальній психології дослідження, можна зробити висновок, що зміна ставлення до себе розумово відсталої дитини, обумовлена усвідомленням амбівалентного ставлення до неї батьків у товаристві яких вона постійно перебуває. Зокрема, І.С. Багдасарьян зазначає, що наприкінці молодшого шкільного віку діти досить повно і адекватно сприймають існуючі міжособистісні стосунки в сім'ї, визначають своє місце в її структурі. Незважаючи на те, що батьки проявляють м'якість і терпіння до розумово відсталої дитини, вони одночасно демонструють роздратування, нетерпимість, неприйняття своїх дітей з приводу їх неуспішності, інфантильності, неадекватності, і дитина усвідомлює це [6].

На відміну від розумово відсталих молодших школярів було виявлено, що емоційне ставлення до себе молодших школярів з нормальним розвитком протягом другого та третього року навчання є переважно позитивним (2 клас – 58,33%, 3 клас – 75% респондентів). Зокрема, були виявлені значущі розбіжності за показником „Емоційне ставлення до себе” між учнями 3 класу з нормальним розвитком (позитивне 75%; амбівалентне 25%) та учнями ДШІ (позитивне 41,67%, негативне 58,33%) при $p=0,005$, а також учнів НРЦ (позитивне – 41,67%, амбівалентне – 8,33%,

негативне – 50%) при $p=0,015$. На четвертому році навчання спостерігається стрімке зниження кількості дітей з нормальним розвитком з позитивним ставленням до себе (50% учнів 4 класу мають позитивне ставлення, 41,67 – амбівалентне, 8,33% – негативне), що підтверджується даними вікової психології, адже у цей період починає активно розвивається самопізнання (І.І. Чеснокова), формуватися новий образ фізичного „Я”, новий рівень самосвідомості.

Розглянемо детальніше особливості емоційного ставлення розумово відсталих молодших школярів до освітнього середовища в якому вони навчаються, а також до вчителя та однолітків, як учасників навчально-виховного процесу. Отримані матеріали в їх кількісному відсотковому виразі представлені у таблиці 2.13 (умовні позначення „п.с.” – позитивне ставлення, „а.с.” – амбівалентне ставлення, „н.с.” – негативне ставлення).

Таблиця 2.13

Емоційне ставлення розумово відсталих молодших школярів до освітнього середовища та суб'єктів навчально-виховного процесу

Освітнє середовище	Класи	Емоційне ставлення дитини								
		освітнього середовища			вчителя			однолітків		
		п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.	п.с.	а.с.	н.с.
НРЦ	1	50		50	58,33	8,33	33,33	91,67	8,33	–
	2	50	8,33	41,67	41,67	25	33,33	50	16,67	33,33
	3	41,67	16,67	41,67	50	25	25	50	16,67	33,33
	4	41,67	16,67	41,67	25	58,33	16,67	33,33		66,67
ДШ	1	58,33	-	41,67	41,67	25	33,33	91,67	-	8,33
	2	58,33	-	41,67	41,67	25	33,33	58,33	25	16,67
	3	41,67	-	58,33	41,67	41,67	16,67	58,33	16,67	25
	4	41,67	41,67	16,67	41,67	16,67	41,67	16,67	16,67	66,67
ІФН	1	83,33	8,33	8,33	83,33	8,33	8,33	8,33	50	41,67
	2	83,33	16,67	-	58,33	41,67	-	-	50	50
	3	41,67	50	8,33	25	75	-	-	58,33	41,67
	4	25	58,33	16,67	25	75	-	-	58,33	41,67

Дослідженням встановлено, що більшість першокласників з нормальним розвитком (58,33%) та розумовою відсталістю (50% учнів НРЦ, 58,33% учнів ДШ, 83,33% учнів ІФН) мають позитивне ставлення до освітнього навчального середовища. Протягом першого та другого років навчання ставлення розумово

відсталих молодших школярів до освітнього середовища суттєво не змінюється. Емоційне ставлення учнів з нормальним розвитком протягом навчання у 1-3 класах змінюється: спостерігається збільшення кількості дітей з позитивним ставленням до школи від 58,33% до 100%. Зокрема, було виявлено, що емоційне ставлення до школи дітей нормальним розвитком є виключно позитивним, порівняно зі ставленням учнів 3 класу НРЦ ($p=0.003$), ДШ ($p=0.008$), ІФН ($p=0.003$). Проте, вже у четвертому класі відбувається суттєве зменшення кількості дітей з позитивним ставленням до 50% та збільшується кількість дітей з амбівалентним ставленням до 41,67%. Ці експериментальні дані підтверджуються наявним у віковій психології положенням, що кінець молодшого шкільного віку знаменується глибокою мотиваційною кризою, коли мотивація, пов'язана з прагненням зайняти нову соціальну позицію, вичерпана, а змістовні мотиви навчання часто відсутні. Симптоматикою цієї кризи виступають саме негативне ставлення до школи і обов'язку її відвідування; небажання виконувати навчальні завдання; конфлікти з вчителями [182].

Дослідженням встановлено, що більшість молодших школярів, які мають позитивне емоційне ставлення до освітнього середовища перебувають на індивідуальній (58,33%) та інтернатній (50%) формах навчання, у екстернатному освітньому середовищі таких учнів 45,84%. Встановлені значущі розбіжності за показником „Емоційне ставлення до школи” між групами учнів ДШ та ІФН ($\chi^2=15.85$; $p=0.001$), ІФН та НРЦ ($\chi^2=18.04$; $p=0$). Проте цей показник значно вищий в учнів з нормальним розвитком (66,67%). Порівняльний аналіз ставлення до освітнього середовища розумово відсталих школярів різних вікових груп засвідчив, що за період навчання у початковій школі відбувається зменшення кількості дітей з позитивним ставленням, при цьому найбільш виразне зниження спостерігається серед учнів ІФН (від 83,33% на першому році навчання до 25%) і збільшується кількість дітей з амбівалентним ставленням (від 8,33% на першому році навчання до 58,33% на четвертому). Діти розфарбовували „будиночок” у синій та фіолетовий кольори, що свідчило про домінування амбівалентного ставлення, потребу в емоційному спокої, схваленні, прагненні досягти успіху. Вказані особливості зміни

ставлення до освітнього середовища розумово відсталих молодших школярів, які перебувають на індивідуальному навчанні на думку І.П. Ушакова суттєво впливають на зміст знань, адже ті учні, які мають вищий рівень позитивного ставлення до навчальної діяльності, будуть мати більш високі й повні за якістю знання [174].

Подібну тенденцію можна спостерігати стосовно ставлення до вчителя, що свідчить про тісний взаємозв'язок між ставленням до вчителя та загальним ставленням до навчального освітнього середовища. Домінуючим ставленням до особистості вчителя у розумово відсталих першокласників є позитивне (58,33% учнів НРЦ, 41,67% учнів ДШІ та 83,33% учнів ІФН) протягом навчання у початковій школі відбувається зменшення кількості дітей з позитивним ставленням та збільшується з амбівалентним та негативним.

Серед дітей з нормальним розвитком такої закономірності зміни ставлення до вчителя встановлено не було, навпаки, починаючи з другого класу спостерігається збільшення кількості дітей з позитивним ставленням до вчителя (1,2 клас – 41,67% учнів, 3 клас – 50%, 4 клас – 83,33% респондентів), що підтверджується виявленими значущими закономірностями при порівнянні вибірок учнів 4 класу з нормальним розвитком та учнів ДШІ ($p=0,026$), НРЦ ($p=0,014$) та ІФН ($p=0,013$). Негативне ставлення до вчителя виявлено у 16,67% учнів 1, 2 та 3 класу.

З'ясовано, що більшість учнів ІФН мають позитивне ставлення до вчителя (47,92%), порівняно з кількістю учнів НРЦ (43,75%) та ДШІ (41,67%). Негативне ставлення виявлено у 2,08% учнів ІФН, 31,25% учнів ДШІ та 27,08% школярів НРЦ. Діти, які навчаються на ІФН демонстрували більшу прихильність до вчителя, порівняно зі школярами, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ ($\chi^2=13.01$; $p=0.002$) та ДШІ ($\chi^2=15.73$; $p=0$). На всіх роках навчання розумово відсталі школярів були виявлені учні з амбівалентним ставленням до вчителя. Амбівалентне ставлення виявлено у більшості учнів ІФН (50%), що підтверджується виявленими значущими закономірностями при порівнянні показнику „Ставлення до вчителя” груп учнів 3-го класу ДШІ, НРЦ зі ставленням учнів ІФН за точним критерієм Фішера при $p=0,003$ та $p=0,023$ відповідно. Це виявлялося у тому, що поряд з

позитивними характеристиками вчителя учні зазначали, що набридло вчитися, вчитель сварить. Так, на запитання: „Чому ти обрав саме фіолетовий колір для вчителя? ”, учень 4 класу Петро Г. відповів: „Вчитель гарний. Але набридло вже рахувати, нехай сам рахує. Тому фіолетовий. Він підходить”. Дослідженням встановлено, що більшість учнів 1-3 класів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю, які навчаються у НРЦ та ДШІ мають виразне позитивне ставлення до однолітків (Таблиця 2.14).

Порівняння ставлення до однолітків у розумово відсталих дітей, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання (середньовідсоткове значення)

Таблиця 2.14

Клас	Модальність ставлення	ДШ	ІФН	Критерій достовірності	ІФН	НРЦ	Критерій достовірності
1	Позитивне	91,67	8,33	p=0	8,33	91,67	p=0
	Амбіваленте	0	50		50	8,33	
	Негативне	8,33	41,67		41,67	-	
2	Позитивне	58,33	-	p=0,006	-	50	p=0,01
	Амбіваленте	25	50		50	16,67	
	Негативне	16,67	50		50	33,33	
3	Позитивне	58,33	-	Значущих розбіжностей не виявлено	-	50	p=0,017
	Амбіваленте	16,67	58,33		58,33	16,67	
	Негативне	25	41,67		41,67	33,33	
4	Позитивне	16,67	-	Значущих розбіжностей не виявлено	-	33,33	p=0,002
	Амбіваленте	16,67	58,33		58,33	-	
	Негативне	66,67	41,67		41,67	66,67	

Респонденти замальовували „будиночок, у якому живуть їх однокласники” у червоний, жовтий, зелений колір, що свідчило про бажання до взаємодії, досягнення успіху у спілкуванні, жагу визнання. Загальною закономірністю для дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю є поступове збільшення кількості дітей, які мають негативне емоційне ставлення до однокласників за період навчання у початкових класах. Проте, якщо для учнів НРЦ та ДШІ характерна поступова зміна ставлення від позитивного до амбівалентного та негативного, то для учнів з нормальним розвитком з першого по другий клас відбувається поступове збільшення дітей з позитивним ставленням до однолітків від 50% до 66,67%, а на

третьому році – стрімке збільшення кількості дітей з негативним ставленням (від 16,67 % учнів другого класу до 41,67% учнів четвертого). З'ясовано, що порівняно з розумово відсталими молодшими школярами, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ та ДШІ, у яких переважає позитивне ставлення до однолітків (57,75% та 56,25% відповідно), більшість учнів ІФН мають амбівалентне (54,17%) та негативне (43,75%), що підтверджується виявленими значущими розбіжностями при порівнянні ставлення груп учнів ІФН та НРЦ ($\chi^2=39.04$; $p=0$), а також груп учнів ІФН та ДШІ ($\chi^2=36.48$; $p=0$). Означене свідчить про тенденцію до формування негативної установки стосовно спілкування у колі однолітків, що можна охарактеризувати як псевдокомпенсаторне утворення, яке виникає внаслідок наявності ситуації депривації спілкування з однокласниками. Адже, як зазначає Л.І. Божович – негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини уникнути важких афективних переживань, пов'язаних з втратою впевненості в собі. Співставлення кольорів, які використовували розумово відсталі молодші школярі, які навчаються на ІФН при розфарбовуванні будиночків соціальних емоцій „дружба-сварка” та будиночку „твій настрій, коли ти спілкуєшся з однолітками” дозволяє встановити, що діти мають стійку потребу у спілкуванні з однолітками, проте, через фрустрацію даної потреби намагаються загалом відокремитися від спілкування. Про несприятливий емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів ІФН засвідчує низький ступінь диференціації соціальних емоцій, що обумовлюється наявністю обмеженого емоційного досвіду через відсутність спілкування у колективі однолітків.

З метою дослідження змістового компоненту емоційного розвитку, дітям пропонувалась методика „Сюжетні малюнки” (Л.Г.Матвеева, І.В. Вибойщик). За результатами виконання діагностичних завдань психодіагностичної методики було виділено 4 групи дітей:

1 група (0 балів) – діти, які демонструють неадекватне емоційне ставлення до моральних норм, розуміння і вербалізація їх сутності відсутня, діти неправильно розкладають картинки (в одній стопці виявляються малюнки із зображенням як позитивних, так і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні або відсутні.

2 група (1 бал) – діти, які не мають стійкого ставлення до моральних норм, знання про моральну норму фрагментарні; демонструють недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми, вони правильно розкладають картинки, але не можуть обґрунтувати свої дії; спостерігається відсутність зацікавленості до сутності моральної норми, емоційні реакції неадекватні.

3 група (2 бали) – діти, які мають адекватні знання про моральні норми, демонструють їх розуміння, проте емоційне ставлення до них маловиразне, вони правильно розкладають картинки, обґрунтовують свої дії; емоційні реакції адекватні, але виражені слабо. Спостерігається зацікавленість до суті моральної норми, наявність позитивних реакцій на неї.

4 група (3 бали) – діти демонструють адекватне емоційне ставлення до моральних норм, демонструють повноту і адекватність вербального розкриття сутності моральної норми, у процесі виконання діагностичного завдання обґрунтовують свій вибір, називають моральну норму; емоційні реакції адекватні, яскраві, проявляються в міміці, активній жестикуляції.

З'ясовано, що порівняно з дітьми з нормальним розвитком, більшість яких на всіх роках навчання належать до четвертої групи (1 клас – 66,67%; 2 клас – 75%, 3 клас – 83,33, 4 клас – 91,67%), діти з розумовою відсталістю мають значний розкид за груповою приналежністю. Так, одержані дані свідчать, що учні 1 класів з розумовою відсталістю мають поодинокі, недостатньо деталізовані знання про норми моралі. При цьому вони виявляють недостатнє розуміння і можливість вербалізації їх сутності, емоційне ставлення до моральних норм неадекватне. У розумово відсталих учнів 3–4 класів виявляються знання лише про деякі характеристики моральних норм. При цьому спостерігається розуміння їх сутності, хоча воно є недостатньо повним й адекватним. На відміну від розумово відсталих молодших школярів, учні 1-2 класів з нормальним розвитком демонструють тверде, непохитне і вельми однозначне розуміння сутності гарних и поганих вчинків, як і розумово відсталі молодші школярі вони розділяють всі вчинки на дві категорії – хороші і погані – і не вбачають жодних напівтіней в моральних оцінках. Учні 3-4 класів з нормальним розвитком схильні до більш диференційованої оцінки вчинку,

вони надають підвищене значення намірам і за намірами судять про характер вчинків, порівняно з дітьми з розумовою відсталістю, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями точного критерію Фішера на всіх роках навчання у початковій школі (Додаток К). Наведемо приклад, Петро М. учень 1 класу з нормальним розвитком: „Цей хлопчик ріже папір із зошита – це погано”, Катя Ш. учениця 3 класу: „Якщо цей хлопчик ріже папір із зошита на уроці та не слухає вчителя – це погано, а якщо робить саморобку на уроці праці – це добре”, Світлана К., учениця 4 класу: „Тут старший хлопець хвалиться тим, яку щуку впіймав. Хвастоці – це погано. Але, можливо, хлопчик показує яка велика може бути риба. Тепер маленький хлопчик буде знати”. Одержані дані свідчать, що з віком уявлення дітей з нормальним розвитком про моральність змінюються від морального реалізму до морального релятивізму (Ж. Піаже), уявлення дітей з розумовою відсталістю все ж перебувають на стадії морального реалізму, тобто молодші розумово відсталі школярі не розуміють, що поведінку людей слід оцінювати не лише за її наслідками, а й за причинами, на що наголошували й О.М. Вержиховська, А.І. Капустін, В.М. Синьов, Н.В. Тарасенко та ін. [34; 161]. Більш розвинене та адекватне емоційне ставлення до моральних мають учні з нормальним розвитком, порівняно з групами учнів з розумовою відсталістю, що демонструють дані таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

**Порівняння сформованості емоційного ставлення до моральних норм
(за груповою приналежністю) в учнів з нормальним розвитком та розумовою
відсталістю
(середньовідсоткове значення)**

Приналежність до групи	Норма	ДШП	Значення критерію	ІФН	Значення критерію	НРЦ	Значення критерію
1 група	0	20,83	$\chi^2=35.08;$ $p=0$	27,08	$\chi^2=61.49;$ $p=0$	20,83	$\chi^2=48.09;$ $p=0$
2 група	4,17	16,67		50		22,92	
3 група	16,67	41,67		16,67		45,83	
4 група	79,17	20,83		6,25		10,42	

Порівняльний аналіз одержаних даних стосовно емоційного ставлення до моральних норм в учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком показує, що його характеристики (характер ставлення, його стійкість, дієвість) зазнають певних позитивних змін протягом навчання у 1-4 класах школи. При цьому слід відмітити більшу їх динаміку в молодших школярів з нормальним розвитком, аніж у розумово відсталих учнів. Порівняльний аналіз одержаних даних показав суттєву різницю в емоційному ставленні учнів ІФН, ДШІ та НРЦ до моральних норм, що обумовлено впливом освітнього середовища (Таблиця 2.16).

Таблиця 2.16

Порівняльні показники емоційного ставлення розумово відсталих молодших школярів до моральних норм за груповою приналежністю (у %)

Класи	НРЦ				ІФН				ДШІ			
	Приналежність до групи											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	25	41,67	33,33	-	41,67	58,33	-	-	25	25	50	-
2	25	41,67	33,33	-	33,33	66,67	-	-	25	25	33,33	16,67
3	16,67	8,33	58,33	16,67	16,67	50	25	8,33	16,67	16,67	41,67	25
4	16,67	-	58,33	25	16,67	25	41,67	16,67	16,67	-	41,67	41,67

Дослідженням встановлено, що значна частина розумово відсталих першокласників НРЦ та ДШІ (25%), а також учнів ІФН (41,67%) демонструють байдуже емоційне ставлення до моральних норм, розуміння і вербалізація її сутності відсутня, моральна норма не провокує виникнення соціальних переживань. Саме відсутність системи моральних знань, що лежать в основі переконань і мотивів поведінки, веде до деформації поведінки дитини [13; 161; 172]. Під час виконання діагностичного завдання ці діти в одну купу складали сюжетні малюнки із зображенням як гарних, так і поганих вчинків, пояснень власних дій не надавали. Зокрема, Ганна Б. незважаючи на інструкцію почала розкладати малюнки у групи по два з опорою на латентні ознаки, не розмежовуючи гарні та погані вчинки, що свідчить про відсутність у дитини знань про моральні норми. Саме брак теоретичних відомостей про морально-етичні норми поведінки, на думку

В.М. Синьова, Н.В. Тарасенка, А.І. Капустіна, не дає можливості розумово відсталим дітям повноцінно аналізувати дії людини, встановлювати адекватні зв'язки між мотивами і результатами діяльності [162]. Лише за умови надання постійної організуючої допомоги при розкладанні сюжетних малюнків діти давали однослівні коментарі дій: „Грають”, „Ловлять рибу”, „Б'ються”, „Сидять”. Морального сенсу вчинку діти не розуміли, емоційне ставлення до норм відсутнє, діти демонстрували спрощений опис того, що зображено на малюнку. Адекватну емоційну оцінку зображеному вчинку дати не могли. З наведеної таблиці видно, що більшість дітей, які належать до першої групи перебувають в освітньому середовищі ІФН. Проте, протягом навчання у початковій школі на ІФН їх кількість суттєво зменшується під впливом корекційного навчання та виховання, що є свідченням розвитку здатності до більш адекватної оцінки вчинку. Низький рівень розвитку емоційного ставлення до моральних норм учнів індивідуального навчання можна пояснити тим, що соціальні переживання дитини виявляються в різних сферах діяльності за умови включення об'єкта виховання в міжособистісне спілкування та стосунки. Ураховуючи те, що розумово відсталий учень ІФН позбавлений міжособистісного спілкування та сумісної діяльності з однолітками, що є підґрунтям для формування внутрішнього емоційно-чуттєвого ставлення та є найважливішими умовами становлення соціальних емоцій (Л.Ф.Киян, С.Л. Колосова, О.М.Леонт'єв, Л.О.Сологуб, Г.Я.Ясякевич та ін.), відповідно він самостійно не може опанувати моральне оцінювання. На другому році навчання більшість відповідей дітей, які перебувають на ІФН, належать до другої групи. Замість того, щоб дати оцінку зображеному на малюнку вчинку, діти переходили до опису зображення. Наведемо приклад: „Хлопчик тягне з цієї сторони, а інший з іншої” (бійка), „Хлопчик подає хлопчику іграшку”, „Хлопчик сидить і думає”, „Хлопчик ріже папір”. Ці діти хоча і правильно класифікували вчинки на групи „гарні” та „погані”, проте не могли обґрунтувати свої дії; емоційні реакції були неадекватними, зокрема, можна було спостерігати позитивну емоційну реакцію (усмішку, схвалення і т. п.) на аморальний вчинок і негативну емоційну реакцію (осуд, обурення і т. п.) – на моральний. Наведемо приклади таких суджень дітей: „Тут хлопчик відчиняє двері дівчині.

Вчинок неначе нормальний. Прикол. Зараз дівчата знахабнілі, самі пройдуть”, „Тут дівчинка сама їсть цукерки – жадоба. Хоча, їй самій буде мало цукерок, хай їсть”.

На відміну від більшості учнів ІФН, 33,33% учнів НРЦ та ДШІ на другому році навчання за показником „емоційне ставлення до моральних норм” можна віднести до третьої групи. Діти цієї групи не лише розкладали малюнки правильно на дві групи, але і давали адекватні пояснення ситуації, яка підлягала аналізу. Наприклад: „Хлопчики б'ються за коня. Погано”; „Дівчинка пригощає друзів. Вона не жадібна, це добре”; „Хлопчик ріже ножицями зошит. Погано”. Незважаючи на спрощеність висловлювань, ця група дітей обґрунтовувала свою думку, емоційні реакції були адекватними, проте вираженими слабо. Дослідженням встановлено, що лише серед учнів другого класу, які навчаються в освітньому середовищі ДШІ є діти, яких за показником „емоційне ставлення до моральних норм” можна віднести до четвертої групи (16,67%). Незважаючи на незначну кількість понять морально-етичного змісту в словнику, неточність, примітивність розуміння їх значення, невелику кількість якостей, що використовувалися для опису, у цієї групи дітей сформоване адекватне емоційне ставлення до моральних норм. Під час виконання діагностичного завдання діти демонстрували відкритість форми мимічного реагування, давали адекватну моральну оцінку вчинку, зображеному на малюнку. Наведемо приклади висловлювань дітей. Ганна В.: „Це дуже погано. Дівчина нишком їсть торт – жадоба”, Олександр М.: „Не можна різати ножицями зошит. Це шкільний. Це дуже погано”, „Битися не можна. Це погано і боляче. Я знаю”, Ірина К.: „Діти грають дружно. Це добре”.

Було виявлено, що більшість розумово відсталих учнів четвертого класу, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ (58,67%) та ІФН (41,67%) за показником емоційне ставлення до моральних норм належать до третьої групи, а учні ДШІ мають однаковий відсотковий розподіл за груповою приналежністю (41,67% – третя група; 41,67% – четверта група). Отже, за результатами виконання дітьми діагностичних завдань встановлено, що найбільш розвинені соціальні емоції демонструють розумово відсталі молодші школярі, які навчаються в освітньому середовищі ДШІ (4 група дітей – 20,83%), адекватне, виразне емоційне ставлення до

моральних норм виявлено у 10,42% учнів НРЦ та 6,25% учнів ІФН, що свідчить про залежність цього показника емоційного розвитку від впливу освітнього навчального середовища. Зокрема, виявлені значимі розходження за даним показником між групами учнів ДШ та ІФН ($\chi^2=17.3$; $p=0.001$), а також групами учнів НРЦ та ІФН ($\chi^2=12.25$; $p=0.006$). Ураховуючи те, соціальність емоцій передбачає їх присвоєння дітьми в процесі входження в соціум під впливом взаємодії з дорослими і однолітками (О.І. Ізотова), можна стверджувати, що саме психодидактичний (методика виховної роботи з морального виховання) та соціальний компонент освітнього середовища ДШ здійснюють потужний корекційний вплив на розвиток емоційного ставлення до моральних норм. За період навчання у початковій школі у розумово відсталих учнів знижується конкретність, ситуативність оцінки, підвищується вміння обґрунтовувати її, зростає самостійність та узагальненість. Разом з тим, при загальній позитивній спрямованості зростання адекватності моральних оцінок у дітей, їх сформованість продовжує залишатися на низькому рівні, порівняно з групою учнів з нормальним розвитком. При цьому суттєвіші знання моральних норм та адекватне емоційне ставлення до них демонструють учні ДШ.

З метою визначення специфіки психічного та поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів ІФН, ДШ та НРЦ створювались експериментальні емоціогенні ситуації. Дослідження психічного рівня ситуативної емоційної регуляції в процесі проведення експерименту першого типу проводилось у ході ціннісно-орієнтаційної діяльності респондентів із використанням сюжетних малюнків з зображенням емоціогенних ситуацій успішного розв'язання учнем арифметичної задачі (схвалення вчителя) і помилкового (догана педагога). У процесі бесіди за сюжетними картинками виявлялися властиві емоційному досвіду дитини „зв'язки типових причин і наслідків” (скрипти – І.С. Володіна) соціальних ситуацій. В подібних „зв'язках” (скриптах) фіксуються моделі емоційного досвіду, за допомогою їх регулюється поведінка людини в різноманітних ситуаціях (І.С. Володіна). Чим більше диференційована структура такого скрипту, тим легше людина орієнтується в

ситуації (Г.М. Андрєєва), отже тим розвиненіший психічний рівень емоційної регуляції. Описуючи те, що відбувається на картинці, і прогнозуючи розвиток цієї ситуації, дитина використовує типові для свого досвіду „причинно-наслідкові зв'язки”. В процесі експерименту були виявлені якісні відмінності між розумово відсталими дітьми та дітьми з нормальним розвитком вже на етапі пред'явлення сюжетних малюнків. Загальним для розумово відсталих дітей було: пасивність при аналізі сюжету малюнку, вони погано розуміють міміку зображених на картинках людей. Аналізуючи емоційний стан учня, зображеного на сюжетному малюнку, респонденти з розумовою відсталістю давали лише загальне визначення його емоційного стану (радіє, ображається). Диференційованість їх вербальних уявлень стосовно емоційних станів помітно знижена, що утруднює використання розумово відсталими школярами мовленнєвих засобів емоційної експресії. Більшість дітей з розумовою відсталістю не могли передати зміст переживань персонажів. Частина розумово відсталих першокласників, розглядаючи сюжетну картинку, неправильно її тлумачили, керуючись першим випадковим враженням. Більшість дітей з нормальним розвитком демонстрували здатність до активного, критичного аналізу емоційного змісту ситуації. Вони самостійно висували припущення, яке саме завдання виконував учень, наводили приклади з власного досвіду переживання подібних ситуацій, що свідчить про значно вищий психічний рівень емоційної регуляції учнів з нормальним розвитком, порівняно з молодшими школярами з розумовою відсталістю. За результатами виконання діагностичного завдання учнями з нормальним розвитком та розумовою відсталістю було виділено 3 групи дітей (Таблиця 2.17).

Таблиця 2.17

Результати дослідження психічного рівня ситуативної емоційної регуляції в учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю

Група учнів	Група учнів та значення критерію достовірності								
	ДШ	Норма	$\chi^2=20.57$	ІФН	Норма	$\chi^2=36.57$	НРЦ	Норма	$\chi^2=24.17$
1 група	31,25	6,25	p=0	47,92	6,25	p=0	31,25	6,25	p=0
2 група	45,83	27,08		41,67	27,08		50	27,08	
3 група	22,92	66,67		10,42	66,67		18,75	66,67	

Порівняльний аналіз виконання експериментальних завдань дітьми з нормальним розвитком та розумовою відсталістю засвідчив, що більшість відповідей учнів загальноосвітньої школи (1 клас – 58,33%, 2 клас – 66,67%, 3 – 75%, 4 – 66,67%) можна віднести до третьої групи, вони мають високий психічний рівень ситуативної емоційної регуляції. У своїх описах емоційного стану учня, зображеного на сюжетному малюнку (правильно виконане завдання, похвала вчителя), діти стверджували, що учень відчуває радість, задоволення, збентеження. На відміну від них розумово відсталі школярі характеризували емоційний стан персонажа у ситуації успіху та невдачі як гарний, або поганий, емоційних півтонів майже не встановлювали. Це підтверджує наявний у спеціальній психології факт, що розумово відсталим школярам недоступні складні й тонкі переживання, вони зводять їх до більш простих й елементарних (С.Я. Рубінштейн).

Більшість відповідей дітей з розумовою відсталістю у молодшому шкільному віці можна віднести до першої та другої груп. Загальним для розумово відсталих молодших школярів є зниження активності емоційного ставлення, порівняно з дітьми з нормальним розвитком. При цьому як в умовах нормального розвитку, так і при розумовій відсталості з віком емоційна активність дітей зменшується. У дітей з розумовою відсталістю це зниження проходить рівномірно, у дітей з нормальним розвитком у 1-2 класах рівень емоційної активності практично не змінюється, проте, починаючи з 3 класу починається інтенсивно знижуватися, утім є більш високим, порівняно з дітьми з розумовою відсталістю. У більшості розумово відсталих учнів виявлено порушення адекватності емоційної оцінки представлених на сюжетних малюнках емоціогенних ситуацій, про які дітям повідомлялось. Причому, емоційна оцінка навчальних ситуацій успіху та невдачі, що проявлялася в описах до першого та другого сюжетних малюнків практично нічим не відрізнялися. Зокрема, розумово відсталі першокласники переважно демонстрували байдуже ставлення до зображених ситуацій. Описи дітей з розумовою відсталістю були досить примітивними, недостатньо яскравими й виразними. Більшість склалися з кількох фраз. Багатьом учням знадобилася допомога у вигляді додаткових питань. Це

підкреслює той факт, що розумово відсталі школярі мають серйозні труднощі при висловлюванні емоційного стану у вербальній формі.

Діти, які входили до першої групи з низьким поведінковим рівнем ситуативної емоційної регуляції, з завданням не впорались, описати переживання персонажу не могли, а на уточнюючі питання відповідали: „Не знаю”, „Настрій звичайний”, „Як завжди настрої”, „Нічого не відчуває. Йому все одно”. Описи дітей, які були віднесені до другої групи з середнім психічним рівнем ситуативної емоційної регуляції, також практично не відображали емоційного ставлення. Діти говорили про окремі деталі сюжету: „Хлопчик сидить, очі сумні”, „Стоїть вчитель. Положила руку хлопчикові на плече. Йому добре, приємно”. За допомогою експериментатора називали ще 2-3 ознаки емоційного стану: „Посміхається”, „Йому подобається”, „Гарний настрої. Вчитель похвалив дівчинку”, або „У неї очі злі (вчителя). Хлопчик опустил голову. Він ображений”, „Настрій сумний, вона опустила очі і голову, я б теж так зробила”, „Це, напевне, мама! Ні, вчитель, вона лає дівчинку. Настрій поганий”. З наведених висловлювань дітей зрозуміло, що учням з розумовою відсталістю властиве порушення адекватності емоційної оцінки ситуації, адже емоціогенна ситуація неуспіху провокує у них виникнення образи, а не сорому, або суму. До третьої групи були віднесені відповіді дітей з високим психічним рівнем ситуативної емоційної регуляції, у яких елементи емоційного ставлення простежувались в описах обох сюжетних малюнків. Наприклад, аналізуючи ситуацію успіху діти проявляли яскраве мімічне реагування, давали адекватну оцінку емоційного стану учня: „Цей хлопчик радіє, напевно, йому поставлять гарну оцінку. Вчитель добрий. Мені подобається”, „Вчителька красива, схожа на мою. У дівчинки гарний настрої, вона радіє. Їй весело”, або „Дівчинка насуплена. У неї настрої поганий. Я одразу це зрозуміла, адже у неї все обличчя сумне. Напевно, буде плакати”, „Хлопець стоїть. У нього поганий настрої. Двійка. Тепер таке дома буде”. У якості антецеденту емоційного стану персонажа частина дітей називала поганий настрої хлопчика (дівчинки), або хворобу, або догану від батьків. Означене свідчить про те, що розумово відсталим дітям важко зрозуміти взаємозв'язок, який існує між антецедентом та емоційним станом, що він провокує.

З'ясовано, що найвищі показники психічного рівня ситуативної емоційної регуляції мають учні, які навчаються в освітньому середовищі ДШІ (3 група – 22,92% відповідей, 2 група – 45,83%, 1 група – 31,25%). Менш розвинений психічний рівень ситуативної емоційної регуляції мають учні НРЦ, зокрема, 18,75% відповідей молодших школярів можна віднести до 3 групи, 50% – до другої та 31,25% до першої. Найнижчі показники психічного рівня ситуативної емоційної регуляції мають учні ІФН (3 група – 10,42% відповідей, 2 група – 41,67%, 1 група – 47,92%). На нашу думку вищі показники психічного рівня ситуативної емоційної регуляції учнів ДШІ обумовлені тим, що більшість часу ці діти перебувають у колективі однолітків, отже досвід спілкування у них багатший порівняно з учнями НРЦ та ІФН, відповідно здатність до сприйняття та розуміння емоційного стану іншої людини, оцінка емоційного змісту ситуації у них вища.

Дослідженням встановлено, що більшість учнів НРЦ, ДШІ та ІФН у першому та другому класах мають низький психічний рівень емоційної регуляції. Діти не могли передати зміст переживань персонажів, характер стосунків між ними. Проте, спостерігається суттєве відсоткове розходження за груповою приналежністю між учнями, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ, ДШІ та ІФН. Зокрема, 41,67% першокласників НРЦ, 50% ДШІ та 66,67% учнів ІФН мають низький психічний рівень ситуативної емоційної регуляції. Проте, з віком у всіх розумово відсталих молодших школярів спостерігається підвищення психічного рівня ситуативної емоційної регуляції, більшість учнів четвертого класу мають середній психічний рівень ситуативної емоційної регуляції. Дослідженням встановлено, що серед учнів ІФН з віком спостерігаються найнижчі показники розвитку психічного рівня ситуативної емоційної регуляції, прихована форма мімічного реагування, діти демонструють значно меншу здатність до емоційної децентрації. Даний факт можна пояснити тим, що дитина, яка навчається в освітньому середовищі ІФН позбавлена спілкування з однолітками, а саме воно, на думку О.І. Ізотової, знаменує собою нову стадію емоційного розвитку дитини, що характеризується появою у неї здатності до емоційної децентрації.

Дослідження поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції в емоціогенних ситуаціях невдачі та успіху виявило, що загальним для розумово відсталих молодших школярів є порушення всіх параметрів емоційної регуляції, таких як: інтенсивність експресивних емоційних виявів, тривалість, реактивність, адекватність та контроль. Було встановлено три рівні сформованості ситуативної емоційної регуляції поведінки: високий, середній і низький. З'ясовано, що порівняно з дітьми з нормальним розвитком, у яких переважає середній рівень ситуативної емоційної регуляції поведінки у першому та другому класах (66,67%) та високий у третьому та четвертому (50% та 66,67% відповідно), серед розумово відсталих дітей домінуючим рівнем є низький та середній, високого рівня не має жоден розумово відсталий школяр. З'ясовано, що діти з нормальним розвитком мають порушення поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції переважно за показниками інтенсивності, реактивності та контролю, в той час як розумово відсталим молодшим школярам властиві порушення всіх параметрів (інтенсивності, глибини, стійкості переживань, їх тривалості, а також реактивності). Зокрема, у ході дослідження поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком (в ситуації успіху та невдачі) виявлені значущі розбіжності за всіма параметрами (Додаток Л).

Порушення інтенсивності емоційних реакцій було виявлено як у молодших школярів з нормальним розвитком, так і у розумово відсталих школярів. При цьому загальним для обох категорій дітей було підвищення інтенсивності експресивних емоційних виявів на 1 та 2 роках навчання, а потім спостерігається її зниження. На відміну від розумово відсталих молодших школярів, у дітей з нормальним розвитком емоційні вияви інтенсивні, проте їх тривалість відповідає нормі, адже зі зміною антецеденту емоційний стан дитини стабілізується. Дослідженням встановлено, що експлозивний тип емоційного реагування характерний для більшості розумово відсталих молодших школярів у ситуації неуспіху, адже дитина стикалася з неможливістю отримання винагороди, яка була значущою для неї. Підвищення інтенсивності експресивних емоційних виявів було виявлено у дітей з нормальним розвитком як в ситуації успіху так і неуспіху, отже обидві ситуації є

емоціогенними для них. Аналізуючи розподіл за рівнями ситуативної емоційної регуляції в обох експериментальних ситуаціях розумово відсталих молодших школярів, було встановлено, що середній рівень сформованості поведінкової ситуативної емоційної регуляції мають 45,83% учнів ДШ, 33,33% учнів ІФН та 39,58% учнів НРЦ. Найбільше учнів з низьким рівнем ситуативної емоційної регуляції поведінки виявлено в освітньому середовищі ІФН (66,67% учнів), порівняно з учнями ДШ (54,17%) та НРЦ (60,42%), що свідчить про залежність цього показника не лише від впливу первинного дефекту, але і спеціальних освітніх умов середовища (умов навчання за С.П. Мироною) [125, с. 27]. Результати дослідження поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ, ІФН та ДШ представлені в таблиці 2.18. (Умовні позначення: „н.р.” – низький рівень; „с.р.” – середній рівень; „в.р.” – високий рівень).

Таблиця 2.18

Сформованість поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції в розумово відсталих молодших школярів НРЦ, ІФН та ДШ у %

Класи	НРЦ			ІФН			ДШ		
	Рівень ситуативної емоційної регуляції								
	н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р.
1	75	25	-	83,33	16,67	-	83,33	16,67	-
2	58,33	41,67	-	75	25	-	66,67	33,33	-
3	50	50	-	58,33	41,67	-	50	50	-
4	33,33	66,67	-	50	50	-	41,67	58,33	-

Порушення інтенсивності експресивних виявів емоційних реакцій в ситуації неуспіху виявлено у 75% учнів ІФН, 75% учнів ДШ, 83,33% учнів НРЦ; в ситуації успіху у 75% учнів ІФН, 79,16% учнів НРЦ та 70,83 учнів ДШ.

Були виявлені суттєві відмінності за показником інтенсивність експресивних емоційних реакцій у дітей з розумовою відсталістю, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання. Зокрема, у розумово відсталих молодших школярів ІФН спостерігається суттєве зниження емоційної

активності, закрита форма мімічного реагування в обох ситуаціях, а саме, в ситуації неуспіху 41,67% учнів мали торпідний тип емоційного реагування і 33,33% – експлозивний. Варто відмітити, що серед учнів 1-2 класу ІФН більшість дітей мають порушення інтенсивності експресивних емоційних реакцій у вигляді зниження експресивних виявів емоційної активності. В експериментальних ситуаціях діти проявляли нерішучість, невпевненість у власних силах. Зокрема, Петро С. учень 3 класу у ситуації неуспіху (хибного розв'язання арифметичної задачі і негативної оцінки діяльності вчителем), сказав: „Я так і знав, що я дурень. Дурень, тому і вдома”. При цьому ніяких виразних експресивних реакцій не виявляв, нагороду не вимагав. Натомість учні 1-2 класів ДШІ та НРЦ мають експлозивний тип емоційного реагування, демонструють емоційні реакції високої інтенсивності. Це можна пояснити тим, що для розумово відсталих молодших школярів важливий зовнішній успіх (Л.В. Занков), який помітний для інших дітей, тому у присутності однокласників вони демонстрували інтенсивніші експресивні вияви. Виражена інтенсивність експресивних емоційних виявів у ситуації неуспіху була пов'язана з наявністю фруструючої ситуації, адже дитина не могла отримати винагороду через неправильне виконання завдання. Варто відмітити, що інтенсивність експресивних емоційних реакцій вища в учнів початкових класів НРЦ, порівняно з учнями ДШІ, проте відсоткове розходження несуттєве. Зокрема, експлозивний тип емоційного реагування в ситуації неуспіху виявлений у 58,33% учнів першого та другого класів НРЦ та ДШІ, та у 41,67% учнів третього та четвертого класу НРЦ. Серед учнів 3-4 класів ДШІ виявлено 41,67% та 33,33% дітей з експлозивним реагуванням відповідно. Було виявлено, що при розумовому недорозвиненні кількість дітей, які демонструють інтенсивність реакції адекватну впливу антецеденту більша у молодших школярів, які перебувають в освітньому середовищі ДШІ (25%) та індивідуальному навчанні (25%), що видно з оцінок експертів.

Порушення тривалості експресивних емоційних виявів було виявлено як у розумово відсталих молодших школярів, так і у дітей з нормальним розвитком. Серед категорії дітей з розумовою відсталістю цей показник порушений суттєвіше. Зокрема, порушення тривалості в ситуації неуспіху виявлено у 83,34% учнів ІФН

(75% у ситуації успіху), 85,42% учнів НРЦ (87,5% у ситуації успіху), 75% учнів ДШ (68,75% у ситуації успіху). У ході виконання експериментальних завдань частина розумово відсталих школярів демонструвала надмірну сталість емоційних реакцій, інертність, стереотипність, інша – нестійкість емоцій, надмірну лабільність. Варто відмітити, що навіть після неуспішного виконання завдання більшість дітей з нормальним розвитком з інтересом приступали до виконання наступного, бажаючи отримати схвальний відгук про виконану роботу від вчителя та винагороду. На відміну від дітей з нормальним розвитком, всі розумово відсталі молодші школярі приступали до виконання завдання з інтересом, який різко знижувався при виникненні перших труднощів. При цьому 20 молодших школярів НРЦ (41,67%), 18 учнів ДШ (37,5%) та 9 учнів (18,75%) ІФН відмовлялися від подальшої роботи над задачею („Важке завдання, не буду робити”, „Я не люблю такі задачі. Дайте іншу”, „Безглузде завдання”, „Не виходить, не буду більше”). Більшість з цих учнів демонстрували помітні ознаки роздратування, а їх висловлювання при остаточному завершенні роботи відображали негативну реакцію („Ну, вистачить, набридло”, „Самі вирішуйте. Не буду. Дістали”).

Інші учні продовжували роботу над завданням, але їх висловлювання відображали інтерес не стільки до завдання, скільки до призу. Коли експериментатор запропонував закінчити роботу, жоден з розумово відсталих молодших школярів не виявив бажання продовжити її до отримання результату. При цьому у всіх респондентів труднощі, які виникали в процесі виконання завдання, призводили до негативних емоційних реакцій і знижували інтерес до роботи. Зокрема, розумово відсталі школярі, незважаючи на те, що отримали нову задачу (алгоритм розв'язання якої був знайомим), відмовлялися виконувати завдання, вимагали призу, демонстрували емоцію образи. Розумово відсталі молодші школярі ІФН більш старанно ставляться до виконання вимог вчителя та докладають зусилля до виконання завдань, шляхом організації пошукових спроб, за умови надання організуючої допомоги вчителя. Учні ІФН не застосовували самостійних спроб для виконання завдання вчителя ні в першій, ні в другій експериментальних ситуаціях.

Означене свідчить про низький рівень самостійності учнів при виконанні навчальних завдань.

Виявлені якісні відмінності за параметром „Тривалість експресивних виявів” між експериментальними групами. Так, емоційні реакції в ситуації неуспіху у 41,67% в учнів ІФН були інертні та сталі, емоційні експресивні вияви 41,67% респондентів експерти охарактеризували як лабільні, нестійкі. Не виявлено порушень тривалості експресивних проявів у 16,67 % учнів освітнього середовища ІФН.

Дослідженням встановлено, що у 43,75% випадків в ситуації успіху розумово відсталі молодші школярі НРЦ демонстрували сталість емоцій, у 43,75% випадків – надмірну емоційну лабільність переживань та відповідних експресивних виявів. Аналізуючи параметр тривалості експресивних емоційних виявів, було встановлено, що емоціям більшості учнів ДШІ у ситуації успіху (43,75%) властива лабільність і 25% респондентів – інертність емоційних переживань. Порушень тривалості емоційних експресивних виявів в ситуації успіху не мають 31,25% учнів ДШІ, переважно це учні 3-4 класів. Зокрема, були виявлені значущі розбіжності за параметром „Тривалість експресивних емоційних виявів” між групою учнів НРЦ та ДШІ ($\chi^2=6.31$; $p=0.05$). Отже, емоційні експресивні вияви більшості учнів, які перебувають в освітньому середовищі ІФН є інертними та сталими; у середовищі ДШІ та НРЦ – переважно лабільні, нестійкі. Проте, саме в освітньому середовищі ДШІ порушення тривалості менш виразні порівняно з даним параметром інших експериментальних груп.

Аналізуючи параметр емоційної реактивності встановлено, що вищий рівень реактивності спостерігається в учнів з нормальним розвитком, порівняно з розумово відсталими дітьми, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями (Додаток Л). Найбільш високий рівень реактивності в емоціогенних ситуаціях проявляли учні першого (66,67%) класу з нормальним розвитком, проте починаючи з другого класу діти демонстрували її суттєве зниження до оцінки вчителя. Було виявлено, що в ситуації неуспіху мають порушення параметру „Реактивність” поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції 89,58% учнів ІФН, 79,16%

учнів НРЦ, 81,25% учнів ДШ; в ситуації успіху: 85,42% учнів ІФН, 77,08% учнів НРЦ та 81,25 учнів ДШ.

У ході дослідження були виявлені якісні відмінності в емоційному реагуванні на емоціогенні ситуації за параметром „Реактивність” розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ДШ, НРЦ та ІФН. З'ясовано, що порівняно з учнями, які навчаються в ДШ (45,83%) та НРЦ (45,83%), у яких переважає байдуже ставлення до оцінки вчителя в емоціогенній ситуації неуспіху, серед учнів ІФН лише у 39,58% випадків проявилась низька емоційна чутливість. Натомість діти виявляли високий рівень емоційної чутливості, сприйнятливості до оцінки вчителя. Так, негативна оцінка вчителя спричиняла внутрішнє хвилювання, зниження емоційного фону, позитивна – навпаки, зумовлювала емоційний підйом. Наведемо приклад: Руксана З. (учениця ІФН, 2 клас) у ситуації успіху встала з-за столу, почала цілувати вчителя, схопила винагороду та побігла до бабусі. Емоція радості мала дезорганізуючий вплив на подальшу діяльність впродовж уроку, адже переключити дитину на навчальну діяльність було неможливо впродовж 15 хвилин.

Варто відмітити, що вищий рівень емоційної чутливості до оцінки вчителя мають учні 1 та 2 класів, а у третьому класі спостерігається суттєве зниження емоційної реактивності. Так, високу емоційну чутливість в емоціогенній ситуації неуспіху демонстрували 50% першокласників ДШ, 41,67% учнів НРЦ та 66,67% учнів ІФН, а серед учнів четвертого класу високий рівень емоційної реактивності було встановлено у 16,67%, 25 % та 33,33% учнів відповідно. Можна припустити, що зміни у ставленні до оцінки вчителем діяльності учня, що відбуваються до 4 класу в певній мірі пов'язані зі зниженням значущості навчальної діяльності для дітей, порівняно з учнями першого та другого класів.

Порушення адекватності переживань впливу модальності антецеденту властиве всім розумово відсталим молодшим школярам. Емоційні вияви розумово відсталих молодших школярів тісно пов'язані з результатом діяльності, проте достатньо адекватна реакція на успіх та невдачу спостерігалася незавжди. Вони демонстрували експресивні емоційні вияви які або абсолютно не відповідали

модальності антецеденту (в ситуації неуспіху раділи, посміхались, а в ситуації успіху проявляли експресивні ознаки гніву), або відповідали частково (у ситуації неуспіху демонстрували образу). Серед дітей з нормальним розвитком не виявлено дітей з неадекватними емоційними виявами, проте на всіх роках навчання у початковій школі виявлені діти з незначними порушеннями адекватності переживань (у ситуації неуспіху: 50% учнів першого класу, 33,33% другого, 25% третього та 16,67% четвертого класів). Загалом діти з нормальним розвитком демонстрували значно адекватніші експресивні емоційні реакції, ніж розумово відсталі молодші школярі, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями при порівнянні груп дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю на всіх роках навчання. Було встановлено, що порушення адекватності експресивних емоційних виявів у емоціогенній ситуації неуспіху властиві 87,5% розумово відсталих учнів ІФН, 91,67% учнів НРЦ та 93,75% учнів ДШ. В емоціогенній ситуації успіху порушення адекватності експресивних емоційних виявів виявлено у 89,58% учнів ІФН, 85,42% учнів НРЦ та 93,75% учнів ДШ. Зазначимо, що порушення адекватності емоційних експресивних виявів у ситуації неуспіху було виявлено різного ступеня, зокрема, неадекватні експресивні емоційні вияви впливу антецеденту в ситуації невиконання завдання демонстрували 37,5% учнів ІФН, 31,25% учнів НРЦ та 33,33% учнів ДШ. Діти виявляли негативне ставлення до завдання, відмовлялися виконувати наступне завдання. Так, учень 1 класу ІФН у ситуації хибного виконання завдання демонстрував емоцію образи і незважаючи на те, що завдання було невиконане, вимагав винагороду, кричав, що це нечесно, потім почав плакати, лупцювати матір. Розумово відсталі молодші школярі не здатні до гальмування реакції, навіть якщо вона спрямована проти кого-небудь або чого-небудь, що не має відношення до причини гніву (С.Л. Рубінштейн). Наведемо приклад: Максим, учень 2 класу НРЦ в ситуації неуспіху почав бити долонями по підручнику, штовхати свого сусіда за партою, вимовляючи при цьому: „Дістали. А тобі чого потрібно? Пішов”. З’ясовано, що найбільша кількість випадків неадекватного емоційного реагування характерна для розумово відсталих першокласників, найменша – для учнів четвертих класів, що свідчить про

розвинення здатності до ситуативної емоційної регуляції під впливом корекційно-виховної роботи. Виявлені якісні відмінності за параметром адекватність експресивних виявів між експериментальними групами. Звертає на себе увагу наступний факт: учні ДШІ та НРЦ в початкових класах частіше проявляють соціально адекватніші форми експресивного емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях, аніж учні ІФН. Ймовірно, тут позначаються результати більш цілеспрямованої, комплексної корекційно-виховної роботи (умови психодідактичного компоненту освітнього середовища), яка здійснюється в умовах ДШІ та НРЦ. Означене свідчить про суттєвий вплив освітнього середовища на адекватність емоційних експресивних виявів розумово відсталих молодших школярів, а отже впливає на ситуативну емоційну регуляцію.

Аналізуючи особливості емоційних експресивних виявів розумово відсталих школярів у ході виконання експериментальних завдань, були виявлені порушення контролю над емоційними реакціями у всіх розумово відсталих молодших школярів. Спостереження за поведінкою розумово відсталих молодших школярів у ході експерименту показало, що навіть позитивні емоційні переживання, пов'язані з успішним виконанням завдання, похвалою вчителя і отриманням нагороди, діти насилу контролюють. Прояви радості і веселоців можуть бути достатньо бурхливими і некерованими. Порушення контролю над емоційними експресивними виявами в емоціогенних ситуаціях успіху та неуспіху властиве й учням з нормальним розвитком. Зокрема, у ситуації успіху виявлено порушення контролю над експресивними емоційними виявами у 47,92% респондентів, серед них 10,42% учнів мають суттєві порушення контролю, а 37,5% незначні. Наведемо приклад, який засвідчує відсутність контролю над виразом емоційних експресивних виявів: Марк Р. (учень 1 класу загальноосвітньої школи) в ситуації неуспіху почав плакати, вдарив сусіда по парті, безпідставно звинувачуючи його в тому, що завдання було невиконане. Варто зазначити, що першокласники з нормальним розвитком демонструють спроби до довільного керування виразом емоцій. Так, учень другого класу Ростислав К., коли першим з учнів класу розв'язав арифметичну задачу – різко встав з місця, підняв руку вгору і голосно крикнув: „Так! А я зробив”, після

цього мовчки сів на місце і вибачився. Дослідженням встановлено, що на відміну від учнів з нормальним розвитком, розумово відсталі школярі не здатні до довільного контролю над виразом власних переживань, що підтверджується виявленими значними розбіжностями (Додаток Л). Ті переживання, які актуальні в даний момент для дитини одразу знаходять відображення в її поведінці. Було встановлено, що порушення контролю над експресивним виразом емоцій властиве всім розумово відсталим молодшим школярам в емоціогенній ситуації неуспіху та 95,83% учнів у ситуації успішного виконання завдання. Загальним для розумово відсталих молодших школярів було запізнення реакції на неуспіх. Діти не розуміли, що запропоновану задачу вони розв'язати не в змозі. Лише після констатації вчителем хибного розв'язання учнем задачі та висловлювання свого ставлення до результатів діяльності учня, у вигляді „Я – повідомлення”, розумово відсталий учень проявляв неконтрольовану емоційну експресивну реакцію. Вони демонстрували вияви образи, відмовлялись виконувати наступне завдання, проявляли негативізм, агресивні дії або поводитись пасивно. В обох ситуаціях учні не намагалися контролювати власні дії та узгоджувати їх зі змістом ситуації. Варто зазначити, що ступінь порушення контролю над експресивним виразом емоційної реакції суттєво відрізняється в учнів, які перебувають в різних освітніх середовищах. З'ясовано, що 27,08% учнів ІФН, 39,58% учнів НРЦ та 35,42% учнів ДШІ мають суттєві порушення контролю над виразом емоційного стану, помірні порушення контролю в емоціогенній ситуації неуспіху властиві 72,92% учнів ІФН, 60,42% учнів НРЦ та 64,58% учнів ДШІ, що свідчить про залежність цього показника від впливу освітнього середовища. На нашу думку, вищий рівень контролю над виразом емоцій в учнів ІФН обумовлений впливом модифікованої емоціогенної ситуації, адже обидва експериментальні завдання виконувались поза дитячого колективу, у звичних для дитини домашніх умовах, наодинці зі вчителем.

Отже, дослідження підтвердило зниження психічного і поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції. Властива розумово відсталим школярам слабкість ситуативної емоційної регуляції емоцій особливо яскраво проявляється в навчальній діяльності, до якої вони не відчують глибокого, стійкого інтересу. Самостійно

долати труднощі, пов'язані з навчальною діяльністю, контролювати емоційні експресивні вияви молодші школярі не можуть. Знижена здатність до регуляції емоцій виявляється в імпульсивній, ситуаційно обумовленій поведінці, яка ускладнює спілкування розумово відсталих школярів з навколишнім світом і адаптацію в суспільстві. Для учнів 1-2 класів властиво виражене зниження здатності контролювати свої переживання та емоційні реакції, в 3-4 класах воно дещо згладжується. Це свідчить про те, що ситуативна емоційна регуляція вдосконалюється під впливом корекційного навчання і виховання, але динаміка її розвитку є досить повільною. Якісно-кількісний аналіз емоційних експресивних виявів засвідчує наявність суттєвих порушень інтенсивності виявів учнів ІФН у вигляді пасивних форм емоційного реагування на емоціогенні ситуації, сталості емоційних реакцій, порушенні емоційної реактивності у вигляді підвищеної емоційної чутливості до оцінки вчителя (особливо на перших роках навчання), порушенні адекватності та контролю. Учні НРЦ та ДШ мають порушення інтенсивності експресивних емоційних виявів у вигляді підвищення інтенсивності, при цьому суттєвіші порушення мають учні НРЦ ($\chi^2=6.31$; $p=0.05$), їм властиві порушення тривалості у вигляді емоційної лабільності. Учням НРЦ та ДШ властиві порушення реактивності у вигляді байдужості до емоціогенної ситуації та зниження емоційної активності, порушення адекватності та контролю.

В ході дослідження особливостей змістових та інструментальних компонентів емоційного розвитку проводилось анкетування вчителів спеціальних освітніх закладів за методикою Н.Ю. Верхотурової. Позаситуативні особливості емоційного реагування розумово відсталих молодших школярів виявляються у підвищеній збудливості, порушенні параметрів ситуативної емоційної регуляції, слабкості контролю над поведінковими проявами емоційних станів, наявність емоційних експресивних виявів тривоги, образи, агресії, особливо у першому та другому класах, у подальшому частота виникнення означених станів знижується. Результати анкетування педагогів за показником „Позаситуативна емоційна регуляція” представлені в таблиці 2.19.

Позаситуативні особливості емоційної регуляції (емоційного фону) у розумово відсталих учнів упродовж тижня (у %)

Якісна характеристика емоційного фону	Середнє відсоткове значення показнику		
	НРЦ	ІФН	ДШІ
Спокійний	8,33	16,67	14,58
Радісний	8,33	-	33,33
Агресивний	25	18,75	-
Тривожний	8,33	16,67	8,33
Збуджений	50	47,92	43,75

З наведеної таблиці видно, що більшість розумово відсталих молодших школярів мають збуджений емоційний фон. Емоційний фон з домінуванням емоції радості мають більшість учнів ДШІ, порівняно з учнями НРЦ ($\chi^2=9.09$; $p=0.006$) та учнями ІФН. За результатами анкетування педагогів не виявлено учнів ДШІ, яким властивий агресивний емоційний фон, проте у ході бесіди більшість вчителів зазначали, що учні демонструють агресивні реакції, проте вони є ситуативною реакцією на зовнішні впливи і не зберігаються тривалий час.

Наявність експресивних емоційних виявів негативних емоційних станів тривоги та пасивно-активної агресивної поведінки виявлена в більшості учнів, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ, порівняно з учнями ДШІ ($\chi^2=13.71$; $p=0$). Дослідженням також встановлені суттєві порушення позаситуативної емоційної регуляції в учнів ІФН, зокрема не виявлено дітей з радісним емоційним фоном, який є свідченням емоційного благополуччя молодшого школяра (О.І. Маляр). Вчителі ІФН зазначали, що вияви радості є ситуативною емоційною реакцією учнів, яка проявляється дуже рідко.

Загальним для розумово відсталих учнів є порушення тривалості емоційних реакцій. Найбільш суттєві порушення тривалості емоційних реакцій у вигляді підвищеної емоційної лабільності виявлені в учнів індивідуального навчання (у 56,25% домінуюча емоційна реакція триває впродовж хвилини) та НРЦ (47,92%). Найбільш адекватну емоційну реакцію тривалості впливу антецеденту демонструють учні ДШІ, зокрема домінуюча емоційна реакція зберігається

протягом години у 17 учнів (35,41% респондентів), впродовж декількох годин у 16 учнів (33,33%), впродовж дня у 8 школярів (16,67%), декількох днів – 1 респондента (2,08%). Зокрема, виявлені значні розбіжності за показником „Тривалість емоційних реакцій” в учнів ДШІ та НРЦ ($p=0.004$), а також учнів ДШІ та ІФН ($p=0.002$).

Аналізуючи емоційний стан учнів на уроці, вчителі-дефектологи зазначали, що розумово відсталі молодших школярі протягом уроку не переживають страху, проте відмічають наявність в учнів тривоги (22,92% учнів НРЦ, 14,58% учнів індивідуального навчання та 18,75% школярів ДШІ). Підвищення тривоги в учнів ДШІ та НРЦ можна пояснити впливом умов соціального компоненту освітнього середовища, адже емоційні стани, які формують емоційне самопочуття учнів під час перебування в навчальному закладі, – це переживання труднощів, успіхів і невдач, отриманих під час розв’язання завдань у процесі спілкування з учителем та однокласниками. Як зазначає В.М. Синьов – повага інших людей є значущою психологічною потребою дитини з розумовою відсталістю [162].

Результати анкетування вчителів ДШІ засвідчують домінування в учнів стеничних емоцій протягом уроку (50% учнів перебувають у радісному емоційному стані). Проте, вчителі зазначали, що учні 1-2 класів ДШІ часто перебувають у тривожному емоційному стані, але це є ситуативним явищем, яке найчастіше спричинене проблемами спілкування з однолітками. Кількість учнів ДШІ, які байдуже ставляться до діяльності на уроці суттєво менша (18,75% від загальної кількості школярів), порівняно з кількістю учнів НРЦ (16,67%) та індивідуального навчання (31,25%). Найпоширенішими емоційними реакціями учнів НРЦ на уроці є байдужість (33,33%), тривога (22,92%), що свідчить про домінування астеничних емоцій, які на думку З.І. Хоменко негативно впливають на ефективність навчально-виховного процесу. Дослідженням встановлено, що більшість учнів ІФН демонструють байдужість (31,25%), радість (25%) та гнів (22,92%). Агресивні поведінкові вияви демонструє менша кількість дітей (6,25%), порівняно з учнями НРЦ (22,92%) та ДШІ (8,33%). Цей факт можна пояснити тим, що оцінка педагога індивідуального навчання базувалась на їх особистому спостереженні за поведінкою учня, що при індивідуальному контакті педагога та дитини, який є для неї

референтним дорослим, може бути більш адекватнішою, ніж реальна поведінка у групі дітей.

Порівняльний аналіз усвідомленості емоційних реакцій розумово відсталих учнів засвідчив, що більш усвідомлені емоційні реакції мають учні ДШІ (16,67%), порівняно з учнями НРЦ (12,5%). Серед учнів ІФН на думку педагогів немає дітей, які завжди демонструють усвідомлені емоційні реакції. Зокрема, на думку педагогів всі учні 4 класу ДШІ у більшості випадків усвідомлюють власні емоційні реакції, учні ІФН лише у 50% випадків можуть усвідомити зміст власної емоційної реакції ($p=0.02$). У результаті анкетування було виявлено, що більшість учнів НРЦ ніколи (31,25%) та дуже рідко (29,17% всіх випадків) демонструють усвідомлені емоційні реакції, що є свідченням слабкої інтелектуальної регуляції емоцій. Найменш усвідомлені емоційні реакції демонструють учні ІФН: дуже рідко усвідомлюють емоційні реакції 58,33% учнів, ніколи – 4,17% респондентів. Найбільш суттєві порушення адекватності емоційних реакцій за змістом виявлені в учнів, які перебувають на ІФН (дуже рідко емоційні реакції змістовно адекватні у 62,5% учнів ІФН; 54,17% учнів НРЦ та 12,5% учнів ДШІ). Зокрема, були виявлені значні розбіжності за даним показником між учнями ІФН та ДШІ у на всіх роках навчання у початковій школі (Додаток М). Порушення адекватності за інтенсивністю емоційних реакцій більш властиве учням НРЦ та ІФН, порівняно з інтенсивністю емоцій учнів ДШІ. Були виявлені значущі розбіжності за показником „Адекватність за інтенсивністю емоційних експресивних виявів” між учнями НРЦ та ДШІ на всіх роках навчання (Додаток М). Зокрема, на думку педагогів 18,75% учнів ДШІ та 2,08% учнів ІФН завжди демонструють адекватні за інтенсивністю емоційні реакції, „іноді” адекватні емоційні реакції за тривалістю демонструють 31,25% учнів НРЦ, 54,17% учнів індивідуального навчання та 66,67% учнів ДШІ. На думку вчителів ДШІ, порушення інтенсивності емоційних реакцій є ситуативною реакцією на вплив емоціогенних ситуацій. Суттєві порушення адекватності за параметром „Тривалість емоційних реакцій” виявлені у 33,33% учнів НРЦ, 22,92% учнів індивідуального навчання та 18,75% учнів ДШІ. Абсолютно неадекватні за тривалістю емоційні реакції демонструють 10 учнів (20,83%) НРЦ. В освітньому середовищі НРЦ не

виявлено учнів, які завжди демонструють емоційні реакції адекватні за тривалістю, в освітньому середовищі ІФН виявлено 22,92% таких учнів, в ДШІ – 14,58% респондентів. Значущі розбіжності за параметром „Тривалість емоційних виявів” виявлені між учнями 4 класу ДШІ та НРЦ ($p=0.04$). Означене свідчить, що на думку педагогів адекватність динамічних характеристик ситуативної емоційної регуляції вища в учнів ДШІ.

Результати анкетування педагогів НРЦ, ІФН та ДШІ за показником „Контроль емоційних реакцій” представлені в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Частота здійснення контролю над експресивним виявом емоційних реакцій у розумово відсталих школярів впродовж уроку (у %)

Частотна характеристика	Контроль над виразом емоційних реакцій учнів на уроці у %		
	НРЦ	ІФН	ДШІ
Часто	4,17	-	29,17
Іноді	25	31,25	41,66
Дуже рідко	70,83	68,75	29,17

З наведеної таблиці видно, що порушення контролю емоційних реакцій властиві всім розумово відсталим молодшим школярам. Найчастіше, на думку педагогів здійснюють контроль експресивного виразу емоційних реакцій учні ДШІ (29,17%), порівняно з учнями НРЦ (4,17% учнів), що підтверджується виявленими значущими розбіжностями за точним критерієм Фішера на всіх роках навчання (Додаток М). Значні розбіжності за даним показником були виявлені при порівнянні груп учнів 2 класу ДШІ та ІФН ($p=0.035$) та 4 класу ($p=0.021$), що засвідчують про більш розвинену здатність до здійснення контролю експресивних виявів емоційних реакцій учнів ДШІ.

Результати анкетування педагогів НРЦ, ІФН та ДШІ за показником „Частота використання у мовленні назв емоцій” представлені на рис. 2.2.

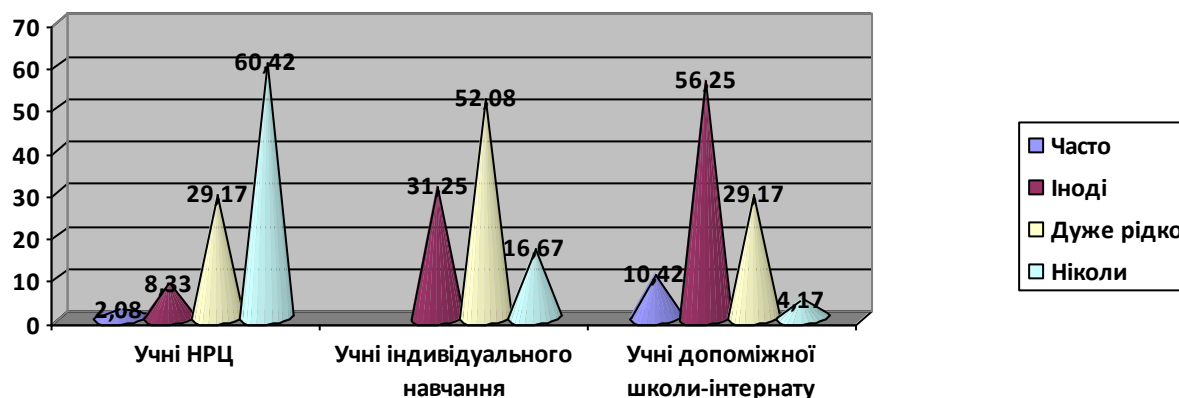


Рис. 2.2 Частота використання назв емоцій у мовленні розумово відсталими школярами за частотною ознакою (у %)

Було виявлено, що 10,42% учнів ДШІ „часто” використовують у мовленні назви емоцій, серед учнів НРЦ таких дітей 2,08%. „Іноді” використовують у мовленні назви емоцій 56,25% учнів ДШІ, 8,33% учнів НРЦ та 52,08% учнів ІФН. Незважаючи на більшу частоту вжитку у мовленні назв емоцій учнів ІФН, порівняно з учнями НРЦ, їх словник емоцій обмежується назвами основних емоцій: радість, злість, образа. Варто зазначити, що серед учнів 3 класу спостерігаються значущі розбіжності за показником „Використання назв емоцій у мовленні” між учнями ДШІ та НРЦ ($p=0$), а також з учнями 3 класу ІФН ($p=0.039$) та зберігається при порівнянні груп учнів 4 класів (Додаток М). Вкрай низькі показники частоти застосування розумово відсталими молодшими школярами у мовленні назв емоцій свідчать про наявність суттєвих недоліків роботи педагогів у даному напрямку, що підтверджується дослідженнями О.Є. Шаповалової, Н.В. Шкляр, які зазначають, що пріоритетним напрямком корекційно-педагогічної діяльності педагогів є формування змістової сторони свідомості учнів, тобто навчальних знань. При цьому емоційному розвитку педагогами приділяється значно менше уваги [14; 20; 186].

З метою виявлення уявлень батьків стосовно особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів застосовувалась анкета-опитувальник для батьків. Батьки дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю вважають дітей емоційними (79,17% батьків дітей з нормальним розвитком та 75,69% батьків розумово відсталих дітей); здатними до

співпереживання і емоційного зараження (85,42% батьків учнів з нормальним розвитком та 75% розумово відсталих). Спільним для обох категорій є переважання в емоційному досвіді ситуацій радісного модального змісту, хоча батьки зазначають, що емоційний досвід дітей складається з емоційних переживань як радісного, так і сумного змісту. Серед антецедентів негативних емоційних переживань батьки зазначають: смерть одного з батьків або близьких родичів, розлучення батьків, смерть друзів та затяжні хвороби дитини. Аналіз показнику „Емоційне напруження” засвідчує, що на думку батьків у молодшому шкільному віці дітям властива емоційна збудливість (70,14% розумово відсталих, 68,75% учнів з нормальним розвитком), що є негативним показником емоційного розвитку [78, с. 196]. Норму емоційного реагування за результатами анкетування батьків мають 25% молодших школярів з нормальним розвитком та 15,97% розумово відсталих. На думку батьків розумово відсталі молодші школярі частіше переживають радість, порівняно з учнями з нормальним розвитком. Виявлені значущі розбіжності між частотою переживання радості при порівнянні групи учнів з нормальним розвитком та учнями ІФН ($\chi^2=41.12$; $p=0$), з учнями ДШ ($\chi^2=44.68$; $p=0$) та учнями НРЦ ($\chi^2=44.68$; $p=0$). Тривалі вияви негативних емоційних станів, з переважанням емоції гніву більш властиві учням з розумовою відсталістю, аніж учням з нормальним розвитком (порівняння частоти переживання гніву групи учнів з нормальним розвитком та учнів ІФН ($\chi^2=15.18$; $p=0.001$), з групою учнів ДШ ($\chi^2=15.05$; $p=0$), з групою учнів НРЦ ($\chi^2=13.71$; $p=0.001$). Переважання в емоційному стилі емоції страху мають розумово відсталі молодші школярі, порівняно зі школярами з нормальним розвитком, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями при порівнянні групи дітей з нормальним розвитком та учнями ІФН ($\chi^2=42.29$; $p=0$), учнями ДШ ($\chi^2=10.08$; $p=0.013$). Частіше переживають емоцію образи учні ІФН ($\chi^2=27.83$; $p=0$), НРЦ ($\chi^2=12.76$; $p=0.004$) та ДШ ($\chi^2=13.27$; $p=0.002$), порівняно з учнями з нормальним розвитком. Емоцію презирства учні з розумовою відсталістю майже не переживають, що підтверджується виявленими значущими розбіжностями при порівнянні групи учнів з нормальним розвитком з групою учнів ІФН ($\chi^2=17.55$; $p=0$), а також з групою учнів НРЦ ($\chi^2=10.55$; $p=0.006$). Емоційному стилю розумово

відсталіх молодших школярів не властива наявність емоції заздрості (при порівнянні групи учнів з нормальним розвитком з групою учнів ІФН ($\chi^2=26.35$; $p=0$), а також учнів НРЦ ($\chi^2=31.53$; $p=0$), образи (порівняння групи учнів з нормальним розвитком та ІФН ($\chi^2=14.62$; $p=0$), учнями НРЦ ($\chi^2=21.82$; $p=0$), та учнями ДШ ($\chi^2=14.5$; $p=0$), сорому (при порівнянні групи учнів з нормальним розвитком та групою учнів ІФН ($\chi^2=14.62$; $p=0$), з учнями НРЦ ($\chi^2=21.82$; $p=0$), а також учнями ДШ ($\chi^2=14.5$; $p=0$), а також відрази (порівняння групи учнів з нормальним розвитком та ІФН ($\chi^2=29.72$; $p=0$) та учнями НРЦ ($\chi^2=28.13$; $p=0$). Означене свідчить про суттєве звуження діапазону переживань розумово відсталіх молодших школярів. У ході аналізу анкетування були виявлені специфічні особливості діапазону переживань та емоційного стилю, обумовлені впливом освітнього середовища (Таблиця 2.21).

Таблиця 2.21

Порівняння частоти переживання емоцій різних модальностей у розумово відсталіх учнів, які навчаються в ДШ, НРЦ та ІФН

Модальність емоції	Частота виникнення			Критерій достовірності			Критерій достовірності
		ДШ	НРЦ		ДШ	ІФН	
Гнів	Ніколи	27,08	0	$\chi^2=25.03$; $p=0$	27,08	12,5	$\chi^2=9.81$; $p=0.019$
	Постійно	0	25		0	14,58	
	Рідко	37,5	37,5		37,5	33,33	
	Іноді	35,42	37,5		35,42	39,58	
Страх	Ніколи	10,42	0	$\chi^2=17.81$; $p=0.001$	10,42	0	$\chi^2=19.57$; $p=0$
	Постійно	4,17	0		4,17	29,17	
	Рідко	50	25		50	58,33	
	Іноді	35,42	75		35,42	12,5	
		ІФН	НРЦ		ДШ	ІФН	
Радість	Постійно	70,83	77,08	$\chi^2=8.02$; $p=0.018$	77,08	70,83	$\chi^2=8.02$; $p=0.016$
	Рідко	14,58	0		0	14,58	
	Іноді	14,58	22,92		22,92	14,58	
Сум	Ніколи	0	0	$\chi^2=10.18$; $p=0.004$	4,17	0	$\chi^2=11.87$; $p=0.005$
	Постійно	0	6,25		10,42	0	
	Рідко	56,25	27,08		29,17	56,25	
	Іноді	43,75	66,67		56,25	43,75	
Образа	Ніколи	29,17	0	$\chi^2=24.53$; $p=0$	0	29,17	$\chi^2=28.39$; $p=0$
	Постійно	12,5	20,83		20,83	12,5	
	Рідко	43,75	31,25		25	43,75	
	Іноді	14,58	47,92		54,17	14,58	

Батьки дітей, які навчаються в освітньому середовищі ІФН вказують на суттєве обмеження емоційного досвіду, адже діти перебувають в умовах сім'ї і майже позбавлені ситуацій, що провокують переживання негативних емоцій. На думку батьків розумово відсталих молодших школярів ІФН, емоційний стиль дітей характеризується переважанням емоції радості (постійно відчувають 70,83% учнів); постійно відчувають страх 29,17% учнів; образу – 12,5% респондентів (що є найнижчим показником серед усієї категорії розумово відсталих школярів). Іноді переживають емоції суму та гніву 43,75% учнів ІФН, сором – 29,17% школярів. Найрідше учні переживають емоцію заздрості, відрази та огиди. Учні, які навчаються в ДШІ та НРЦ також найчастіше переживають радість (77,08%). Лише в освітньому середовищі ДШІ було виявлено дітей (10,42%), які постійно перебувають в сумному емоційному стані. На думку батьків наявність цього емоційного стану обумовлена частими розлуками між ними і постійним перебуванням дітей в інтернатному закладі. Найчастіше переживають страх учні ІФН, порівняно з учнями НРЦ ($\chi^2=41.83$; $p=0$) та учнями ДШІ ($\chi^2=19.57$; $p=0$). Найчастіше образу переживають учні ДШІ та НРЦ (постійно 20,83% респондентів), порівняно з учнями ІФН (12,5%). Було виявлено, що найчастіше для розумово відсталих молодших школярів антецедентом емоції радості, суму, злості, страху, образи та сорому – є ситуація, а заздрості – предмет. У якості антецеденту виникнення відрази та образи називають ситуацію, предмет та людину, проте більшість батьків вказують на відсутність в емоційному досвіді цих емоцій. 29,17% батьків дітей, які навчаються в освітньому середовищі ІФН вважають, що їхні діти взагалі не переживали образи, адже вони намагаються задовольнити всі потреби дітей. На думку батьків, саме ситуація спілкування з іншими дітьми провокує виникнення емоції заздрості. 60,42% опитаних батьків дітей ІФН вважають, що їх діти взагалі не відчувають заздрості ніколи. Це найнижчий показник, порівняно з групою учнів НРЦ (ніколи не відчувають 50% учнів, постійно – 2,08% учнів, рідко 47,92%), що підтверджується виявленими значними розбіжностями ($\chi^2=11.93$; $p=0.002$). Аналіз показника „Емоційна напруженість” засвідчує наявність у більшості розумово відсталих учнів емоційної збудливості. Дослідженням

встановлено, що найвищі показники мають учні НРЦ (83,33%), порівняно з учнями ДШ (60,42%) ($\chi^2=5.94$; $p=0.021$) та учнями ІФН (70,83%). Норму емоційного реагування демонструють 12,5% учнів ДШ, 18,75% учнів ІФН та 4,17% учнів НРЦ. Не могли визначитися з відповіддю 25% опитаних батьків учнів ДШ та 10,42% батьків учнів ІФН та 8,33% учнів НРЦ.

Більшість батьків вважають, що їх діти здатні до емоційного зараження й співчуття. Було виявлено, що 79,17% учнів ДШ здатні до переживання тих же емоцій, які відчувають їх батьки. В освітньому середовищі ІФН таких дітей 68,75%, в освітньому середовищі НРЦ – 77,08%. Більш високий рівень розвитку здатності до співпереживання учнів НРЦ та ДШ ми пов'язуємо зі впливом освітнього середовища, зокрема соціального компоненту, адже це соціальне переживання розвивається перш за все у міжособистісній взаємодії, у грі з однолітками. Контакти з іншими дітьми характеризуються відсутністю жорстких норм і правил, які існують при спілкуванні з дорослими. Тому діти у спілкуванні з ровесниками більш розкуті, а їхні контакти мають велику емоційну насиченість. [107].

Аналіз результатів анкетування батьків за показником „Емоційна експресивність” засвідчує, що частина батьків не вважають обличчя дітей достатньо виразним, зокрема за виразом обличчя вони незавжди можуть зрозуміти ті почуття, які відчуває дитина. Зокрема, вважають виразним обличчя дитини 66,67% батьків дітей, які перебувають у ДШ, 68,75% батьків, діти яких навчаються індивідуально та 72,92% батьків учнів НРЦ. Загальною характеристикою емоційної експресії розумово відсталих молодших школярів є підвищення рівня мимовільної емоційної експресії, порівняно з довільною, адже мимовільна емоційна експресія є вродженою, а довільна – набутою у процесі соціалізації (К.Лендіс, П.Екман) [16; 192]. Встановлено, що учні індивідуального навчання більш схильні до закритої форми емоційного реагування, особливо у взаємодії, або навіть у присутності дорослих та однолітків, натомість як учні НРЦ та ДШ – відкритої. Ураховуючи те, що експресивність входить до структури комунікативної та ігрової компетентності дитини і те, що ступінь мимовільної виразності як засіб спілкування з однолітками визначає соціальний статус дитини, можна припустити відсутність соціального

благополуччя у процесі спілкування дітей, які навчаються в освітньому середовищі індивідуального навчання, навіть у позашкільних освітніх середовищах.

Аналіз результатів анкетування за показником „Ступінь участі батьків в емоційному розвитку” (Додаток Н) засвідчує наявність у батьків різних підходів до виховання дітей та різний ступінь їх участі у вихованні. Зокрема 37,5% батьків, діти яких навчаються в освітньому середовищі ДШІ мають низький ступінь участі в емоційному розвитку дитини, 43,75% – середній та 18,75% – високий. Більшість батьків, діти яких навчаються індивідуально, мають високий ступінь участі в емоційному розвитку дитини (81,25%) та 18,75% – середній, низького ступеня виявлено не було. У 64,58% випадків, батьки дітей, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ мають середній ступінь участі в емоційному розвитку, 10,42% – низький та 25% – високий. Низький ступінь участі батьків в емоційному розвитку дитини виявлявся у фрагментарності знань про емоційні властивості їхньої дитини, недостатньому обсязі уваги до емоційних проблем дитини. Зокрема, 68,75% відповідей батьків, діти яких навчаються в освітньому середовищі ДШІ, засвідчують те, що батьки завжди переймаються турботами дитини. 31,25% батьків зазначили, що іноді намагаються виправити ситуацію, якщо дитину щось непокоїть, що є ознакою відсутності близького емоційного контакту з дитиною. Це найвищий показник серед батьків усіх груп досліджуваних. Означене свідчить про порушення дитячо-батьківських стосунків на емоційному рівні та наявність емоційної холодності між батьками та дітьми, що обумовлено впливом інтернатної форми навчання, адже дитина позбавлена спілкування з сім'єю. Середній ступінь участі батьків в емоційному розвитку дітей виявлявся у недостатній емоційності дитячо-батьківських стосунків, обізнаності батьків у сфері емоційного розвитку дитини та низькій компетентності у проблемі емоційного розвитку дітей. Зокрема батьки, зазначаючи, що розповідають дітям про емоції не могли пояснити, які слова для цього використовують, достеменно не знають у чому проявляється любов дітей до них (14,59% батьків дітей, які навчаються в освітньому середовищі ДШІ та 10,42% батьків учнів НРЦ). Вважають, що дитина не проявляє любові 4,17% батьків ДШІ та НРЦ. На думку батьків розумово відсталих дітей, любов до них виявляється

найчастіше у поведінці, рідше у словах. Лише 14,58% батьків дітей, які навчаються на ІФН, зазначили, що виявом любові дітей є залежність, серед інших груп батьків цього вияву любові відмічено не було. Високий ступінь участі батьків в емоційному розвитку виявлений у більшості батьків, діти яких перебувають на ІФН порівняно з батьками дітей, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ та ДШ, що підтверджується значними розбіжностями даного показника між групами учнів з розумовою відсталістю, які навчаються в різних формах організації навчання (Додаток Н).

Отже, результати констатувального дослідження емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання засвідчують наявність специфічних особливостей емоційної сфери учнів ІФН, ДШ та НРЦ. Наявність значних розбіжностей між групами учнів ІФН з групами НРЦ та ДШ за переважною більшістю показників вказує на суттєвий вплив на емоційний розвиток соціального компонента освітнього середовища, який найбільш суттєво виявляється на 3 та 4 роках навчання в початковій школі.

Висновки до розділу 2

Порівняльний аналіз структурно-змістовних компонентів освітнього середовища ІФН, НРЦ та ДШІ засвідчив наявність суттєвих відмінностей в організації просторово-предметних і соціальних умов та дозволив висунути припущення про існування специфічних особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, обумовлених впливом освітнього середовища індивідуальної, екстернатної та інтернатної форм навчання.

Результати констатувального експерименту вказують на наявність як *загальних* особливостей емоційного розвитку, властивих усім розумово відсталим молодшим школярам, так і *специфічних*, обумовлених впливом освітнього середовища з різними формами організації навчання. Доведено, що загальними особливостями змістового компоненту емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів є різко виражене відставання в розвитку соціальних емоцій. Адекватне, усвідомлене емоційне ставлення до моральних норм мають 11,81% розумово відсталих дітей і 78,47% дітей з нормальним розвитком ($\chi^2=79.88$; $p<0,001$), що вказує на наявність суттєвих порушень формування моральних почуттів розумово відсталих молодших школярів. У досліджуваних з розумовою відсталістю виявлено достовірно більшу частоту експресивних виявів гніву – 13,19% ($\chi^2=15.81$; $p=0.001$), страху – 11,11% ($\chi^2=16.39$; $p=0.001$), образи – 18,06% ($\chi^2=13.29$; $p=0.003$), ніж в учнів з нормальним розвитком.

Порівняння показників „Тип сприйняття та розуміння емоцій”, „Довільне відтворення емоцій” виявило наявність статистично достовірних відмінностей між групами учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю, які вказують на обмеженість когнітивно-афективних уявлень розумово відсталих молодших школярів про емоції. Домінуючими типами сприйняття емоцій у розумово відсталих молодших школярів є дифузно-аморфний (58,33%) ($\chi^2=48.73$; $p<0,001$) та дифузно-локальний (29,17%) ($\chi^2=17.92$; $p<0,001$), у дітей з нормальним розвитком – аналітико-синтетичний тип сприйняття (75%). Розумово відсталі молодші школярі демонструють значно меншу здатність до розуміння емоцій (52,01%), ніж школярі з нормальним розвитком (78,12%) ($U= 937$, $p<0,001$), що виразно виявляється в

розумінні емоцій соціального генезу. Домінуючим рівнем розуміння експресивних ознак у розумово відсталих учнів є ситуативно-конкретний (59,72%) ($\chi^2=53.03$; $p<0,001$), в учнів з нормальним розвитком – осмислення у формі опису (56,25%) ($\chi^2=51.06$; $p<0,001$). Кількість довільно відтворених емоцій розумово відсталими молодшими школярами значно менша (46,88%), ніж учнями з нормальним розвитком (64,17%) ($U=1931,5$, $p<0,001$).

Загальними особливостями інструментального компоненту емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів є порушення позаситуативної та ситуативної емоційної регуляції. Емоційний фон більшості досліджуваних з розумовою відсталістю (53,47%) і нормальним розвитком (60,42%) є нейтральним, 26,39% розумово відсталих молодших школярів та 10,42% школярів з нормальним розвитком мають негативний емоційний фон. Розумово відсталим молодшим школярам властиві виразні порушення ситуативної емоційної регуляції в експериментальних емоціогенних ситуаціях, більшість дітей перебувають на низькому рівні (60,42%), середнього рівня досягли 39,58% досліджуваних. Більша частина учнів з нормальним розвитком досягли високого рівня ситуативної емоційної регуляції (66,67%), середній рівень виявлено в 27,08% досліджуваних, на низькому рівні перебувають 6,25% досліджуваних. Діти з розумовою відсталістю мають суттєвіші порушення параметрів ситуативної емоційної регуляції в емоціогенних ситуаціях, ніж діти з нормальним розвитком, які виразніше виявляються в емоціогенній ситуації неуспіху: 77,78% інтенсивності ($\chi^2=24.44$; $p<0,001$), 81,94% тривалості ($\chi^2=19.08$; $p<0,001$), 84,03% реактивності ($\chi^2=32.46$; $p<0,001$), 90,97% адекватності ($\chi^2=74.63$; $p<0,001$) та 100% контролю ($\chi^2=91.5$; $p<0,001$).

Результати дослідження свідчать, що освітнє середовище суттєво впливає на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів. Цей вплив виявляється в різній динаміці емоційного розвитку та специфічних особливостях змістового та інструментального компонентів емоційної сфери учнів НРЦ, ДШІ та ІФН. Деприваційні соціальні умови освітнього середовища ІФН не сприяють збагаченню змістового компоненту емоційного розвитку дітей. Доведено, що в

більшості учнів ІФН відсутній полімодальний емоційний досвід (47,91%), порівняно з цим показником учнів ДШІ (35,42%) ($\chi^2=10.09$; $p=0.006$) та НРЦ (39,58%) ($\chi^2=7.57$; $p=0.026$). Обмеження емоційного досвіду в учнів ІФН виявляється в спрощенні діапазону їх переживань, до складу якого входять базальні емоції радості, суму, страху та гніву. Учні ДШІ та НРЦ мають більш розвинений діапазон переживань, порівняно з учнями ІФН, до складу якого входять базальні та соціальні емоції сорому, заздрості, презирства та відрази. Учні ІФН демонструють меншу здатність до емоційної децентрації (68,75%), порівняно з учнями ДШІ (79,17%) та НРЦ (77,08%). Емоційне ставлення до моральних норм більшості учнів ДШІ (41,67%) та НРЦ (47,62%) маловиразне, проте учні мають адекватні знання про моральні норми та демонструють їх розуміння. Більшість учнів ІФН (50%) не мають стійкого емоційного ставлення до моральних норм, знання про них фрагментарні, порівняно з цим показником учнів ДШІ (16,67%) ($\chi^2=17.3$; $p=0.001$) та НРЦ (22,93%) ($\chi^2=12.25$; $p=0.006$). Отже, навчання розумово відсталих молодших школярів в колективі однолітків (НРЦ та ДШІ) сприяє розвитку соціальних емоцій, які виникають, формуються та проявляються в системі міжособистісних стосунків (Д. Д. Майерс).

Обмеження емоційного досвіду в учнів ІФН негативно впливає на розвиток їх когнітивно-афективних уявлень про емоції. Доведено, що учням ІФН властиве суттєве зниження рівня розуміння емоцій (низький рівень – 64,58%, середній – 35,42%), порівняно з учнями ДШІ (37,5% та 62,5% відповідно) та НРЦ (43,75% та 56,25% відповідно). Учні ІФН мають суттєвіші утруднення при довільному відтворенні емоцій (низький рівень відтворення – 70,83% учнів, 29,17% – середній), ніж учні ДШІ (41,67% та 58,33% відповідно) та НРЦ (45,83% та 54,17% відповідно).

Специфічні характеристики інструментального компонента емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів виражаються в позаситуативних та ситуативних особливостях емоційної регуляції. Позаситуативні особливості емоційної регуляції в учнів ДШІ та НРЦ виявляються в перевазі нейтрального емоційного фону (58,33% та 60,42% відповідно), в учнів ІФН переважає негативний емоційний фон (54,17%). Учням НРЦ властивий агресивніший емоційний фон (25%), ніж учням ДШІ ($\chi^2=13.71$; $p=0$). Педагоги зазначали, що учні ДШІ

демонструють агресивні експресивні вияви, проте вони є короткочасною емоційною реакцією на зауваження, приниження, погану оцінку на уроках тощо. Натомість педагоги НРЦ вказували, що учні виявляють стабільну готовність до агресивних дій у різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання подій, що відбуваються. Більш розвинену здатність до ситуативної емоційної регуляції мають учні ДШІ (середній рівень – 45,83% учнів, низький – 54,17%), порівняно з групою учнів ІФН (33,34% та 66,67% відповідно) та учнів НРЦ (39,58% та 60,42% відповідно). В експериментальних емоціогенних ситуаціях учням ДШІ властива емоційна лабільність, недостатня стійкість емоційної реакції. Учням НРЦ більш притаманна експлозивність емоційних реакцій, яка виявляється в нестабільності, великій амплітуді та дуже швидкому темпі її зростання, що підтверджується виявленими статистично достовірними відмінностями між учнями ДШІ та НРЦ за показником „Емоційна збудливість” ($\chi^2=5.94$; $p=0.021$). Учням ІФН властива емоційна в'язкість, яка виявляється в „застряганні” емоційної реакції, її патологічній стійкості, неможливості появи інших емоцій, відповідних новим обставинам.

У ході дослідження отримано фактичні дані, які відображають динаміку емоційного розвитку розумово відсталих школярів ІФН, ДШІ та НРЦ протягом усього періоду навчання в початкових класах. Найменшу динаміку емоційного розвитку виявлено в учнів ІФН, найдинамічніше розвиток емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів відбувається в освітньому середовищі ДШІ, що підтверджується статистично перевіреними даними, здобутими за всіма застосованими в ході експерименту методиками, детальний аналіз яких наведено в дисертації. Узагальнення результатів дослідження засвідчує наявність суттєвих порушень та недостатньої динаміки емоційного розвитку розумово відсталих школярів. Отже, необхідна цілеспрямована корекційна робота для реалізації потенційних можливостей розвитку емоційної сфери та особистості розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі з індивідуальною, екстернатною та інтернатною формами навчання.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Зміст комплексної експериментальної корекційної програми з розвитку змістових та інструментальних компонентів емоційної сфери молодших школярів з розумовою відсталістю.

Узагальнення даних спеціальної психології та результати констатувального експерименту вказують на емоційну незрілість, обмеження діапазону переживань, спрощення соціальних емоцій, вади сприйняття, розуміння та ідентифікації емоцій, наявність негативних емоційних станів, суттєві порушення ситуативної та позаситуативної емоційної регуляції різного ступеня в молодших школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ та ДШІ (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, А.І. Капустін, Н.Л. Коломінський, О.В. Липа, В.І. Лубовський, М.П. Матвєєва, В.М. Синьов, Л.І. Фомічова, О.П. Хохліна, О.Є. Шаповалова та ін.) М.І. Буянов, Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Ж.І. Намазбаєва, В.М. Синьов, О.Є. Шаповалова зазначають, що систематична, цілеспрямована робота з подолання емоційної незрілості є необхідною умовою якісної підготовки розумово відсталих дітей до життєдіяльності у суспільстві [23; 41; 70; 112; 119; 161; 183]. Тому корекція змістового й інструментального компонентів емоційної сфери виступає важливою передумовою покращення процесу соціалізації розумово відсталих молодших школярів, нормалізації контактів з оточенням та гармонізації розвитку їх особистості (Л. І. Божович, В.І. Бондар, Л. С. Виготський, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Ісаєв, В. П. Кащенко, Н. Л. Коломінський, К.О. Островська, М. С. Певзнер, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов) [19;37; 55; 65; 113; 134; 135; 177].

Розглядаючи питання про корекцію порушень емоційної сфери, ми говоримо про сукупність корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на подолання негативних емоційних станів, порушень у функціонуванні або відставанні у

розвитку змістової та інструментальної складових емоційної сфери дитини, а також про компенсацію негативних рис особистості, створених на основі цих порушень. На підставі вищезазначеного ми припускаємо, що корекція порушень емоційного розвитку забезпечується комплексним підходом, шляхом організації процесу корекційно-розвивального впливу на емоційну сферу з використанням технології прямого й опосередкованого впливу. Розглядаємо психолого-педагогічну технологію як сукупність методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи, оптимальну послідовність їх застосування, а також оптимальні умови, що забезпечують отримання значущого результату [183, с. 250].

Науковим підґрунтям визначення психологічних умов здійснення корекційного впливу на емоційну сферу розумово відсталих молодших школярів є програма розвитку соціальних емоцій О.В. Нікіфорової, О.І. Ізотової [78]. Психологічними умовами здійснення корекційного впливу виступають: 1) здійснення корекційно-розвивального впливу за механізмом компенсації, тобто з використанням потенційних здібностей дитини з метою подолання труднощів у розвитку емоційної сфери; 2) системний підхід до корекційної роботи, пов'язаний з тим, що при вирішенні проблем емоційного розвитку дитини в корекційну роботу включаються й інші сторони розвитку (пізнавальні процеси, компетентність та ін.), а також система міжособистісної взаємодії (система сімейної взаємодії, взаємодії в діаді „педагог-дитина”, „дитина-дитина”), таким чином усуваються причини, що обумовлюють емоційні порушення; 3) надання кредиту довіри дитині, тобто віра в її можливості й підкреслення впевненості при взаємодії нею; 4) формулювання цілей корекційної роботи в позитивних формулюваннях (створення позитивних „точок зростання”); 5) охорона інтересів дитини, тобто побудова корекційних втручань в емоційну сферу з урахуванням того, що корекційний вплив ні в якому разі не повинен завдати шкоди дитині, її психічному і фізичному здоров'ю.

На основі теоретичного аналізу й узагальнення результатів експериментального дослідження було розроблено комплексну програму корекційного впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів (рис. 3.1).

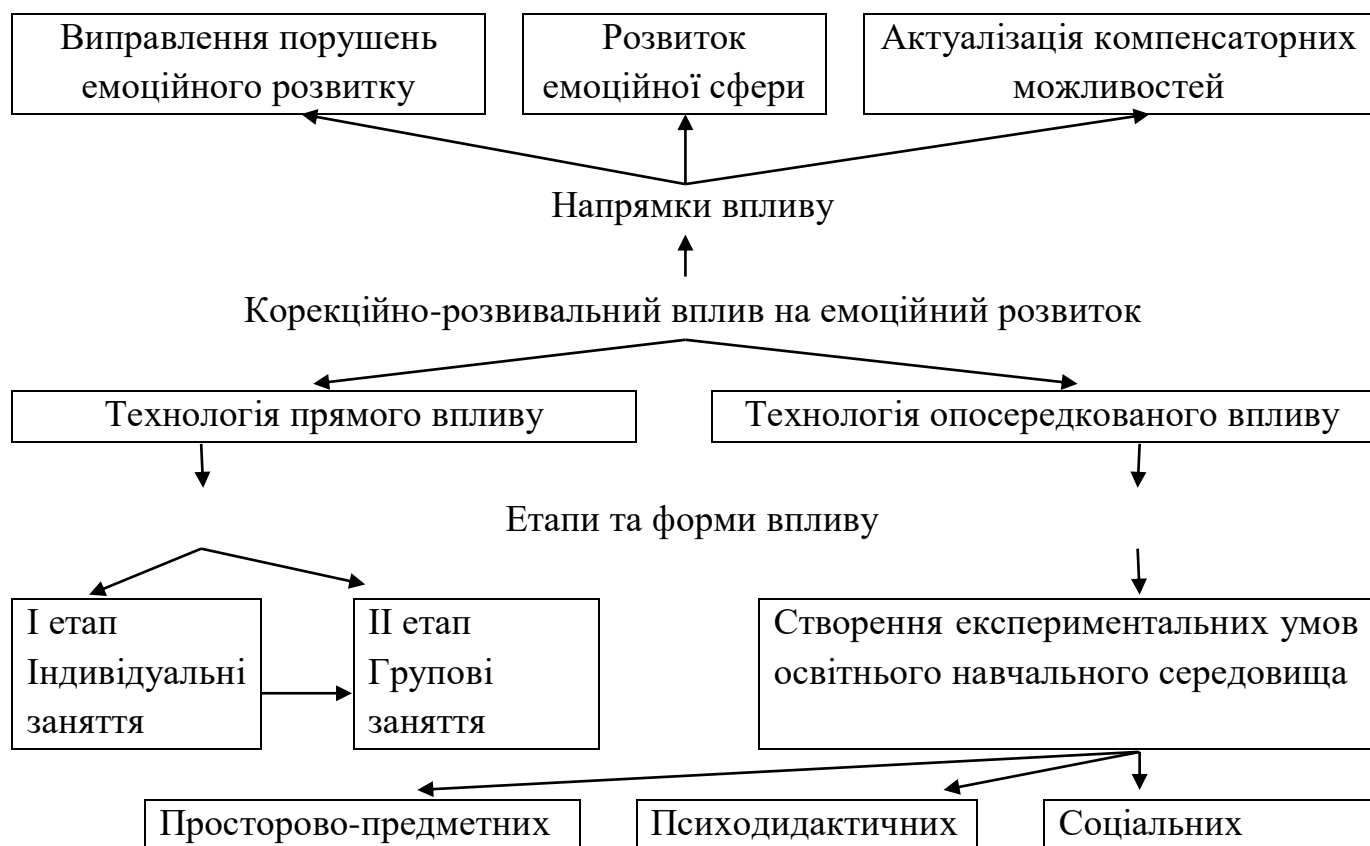


Рис. 3.1 Напрямки, етапи та форми корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих учнів

Виділення напрямків корекційно-розвивального впливу обумовлювалося наявністю в структурі психічного розвитку дітей з психофізичними вадами порушених, недорозвинених, а також відносно збережених властивостей, якостей і функцій (В.В. Лебединський). Відповідно, корекційно-розвивальний вплив на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів охоплював виправлення порушень, розвиток змістового та інструментального компонентів емоційної сфери, а також максимальну актуалізацію компенсаторних можливостей дитини. Корекційно-розвивальний вплив на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів реалізовувався шляхом застосування технології прямого й опосередкованого впливу. Технологія прямого впливу безпосередньо спрямовувалась на корекцію і розвиток емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів, актуалізацію компенсаторних можливостей і передбачала проведення позакласних занять експериментальної програми індивідуально-групової корекції.

Теоретичним підґрунтям виділення технології опосередкованого впливу є ідея „педагогіки середовища” – теорії та технології опосередкованого управління (через середовище) процесами формування й розвитку особистості дитини (С.Т. Шацький, Ю.С. Мануйлов). Зокрема, О.С. Слепович зазначає, що врахування соціальних факторів (навчання і виховання) у формуванні дефекту розвитку дитини є важливим чинником при розробці та реалізації програми психокорекційного впливу, і передбачає перебудову зовнішніх умов, які здійснюють патогенетичний вплив на розвиток дитини [165, с. 103]. Визначаючи освітнє середовище як систему корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого учня, шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви, особливої значущості набуває проблема створення таких умов середовища, які б сприяли корекції вад емоційного розвитку, а також актуалізували компенсаторні можливості психіки, пов'язані з її афективними компонентами. Відповідно, технологія опосередкованого впливу спрямовувалась на максимальну реалізацію корекційних можливостей освітнього середовища і передбачала створення експериментальних умов освітнього середовища, адже просторово-предметний, психодидактичний та соціальний компоненти середовища виступають з одного боку, як атрибути чи аспекти розгляду, що визначають змістову і матеріальну наповненість, а з іншого боку – як ресурси, що включаються у діяльність учасників навчально-виховного процесу (В. А. Ясвін). Експериментальні умови освітнього середовища ми розглядаємо як сукупність спеціально створюваних обставин та вимог, виконання яких забезпечує опосередковане управління процесом емоційного розвитку та сприяє корекції порушень емоційного розвитку.

Експериментальна комплексна програма корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів розрахована для

роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання (ІФН, НРЦ та ДШІ).

Корекційно-розвивальна робота проводилась на базі комунального закладу „Луганський навчально-реабілітаційний центр № 135”; комунального закладу „Петровський навчально-реабілітаційний центр „Шанс”; комунального закладу „Кленова комунальна спеціальна загальноосвітня допоміжна школа-інтернат”; комунальних закладів „Луганська середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 6” та „Луганська середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 45”, на базі яких організоване індивідуальне навчання розумово відсталих молодших школярів протягом 2013 – 2014 навчального року. У формувальному експерименті брали участь 83 розумово відсталі діти експериментальної групи (ЕГ) та 61 дитина контрольної групи (КГ). До складу ЕГ та КГ входили учні, які навчаються в освітніх середовищах ІФН, НРЦ та ДШІ. Усього в експерименті взяли участь 144 розумово відсталі діти віком від 7 до 10 (11) років, їхні батьки та вчителі.

3.2. Технологія прямого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів

Аналіз багатьох досліджень (І. Д. Беха, Н. Б. Гонтаровської, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна тощо) і педагогічної практики дозволяє стверджувати, що в освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу для розвитку особистості школяра крім навчального процесу (навчальне освітнє середовище) має використовуватися педагогічна підсистема позаурочного навчально-виховного процесу (позаурочне освітнє середовище), адже у навчальному освітньому середовищі перевага надається розвитку пізнавальної сфери особистості школяра, позаурочне ж освітнє середовище є більш сприятливим для розвитку емоційної сфери [46, с. 173]. Відповідно, впровадження технології прямого корекційно-розвивального впливу (програми індивідуально-групової корекції) відбувалось в позаурочному освітньому середовищі. Метою програми було: корекція змістового та інструментального компонентів емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів, подолання негативних емоційних станів, компенсація негативних рис особистості, створених на основі цих порушень, актуалізація компенсаторних можливостей дитини. Завданнями програми виступали: навчити дитину помічати емоційні стани інших людей (за виразними рухами: мімікою, пантомімікою, жестами, позою); декодувати (розшифровувати) виразні вияви; аналізувати емоції й розуміти, чим вони викликані, під впливом чого вони змінюються; відтворювати емоції, порівнювати способи виразу актуального емоційного стану; розвинути емоційне ставлення до моральних норм; вміння аналізувати власні емоції та виражати їх соціально-прийнятними способами; знизити рівень емоційного напруження; навчити дитину керувати власним емоційним станом в ситуаціях соціальної взаємодії.

У Додатку II представлений цикл занять, спрямованих на корекцію порушень емоційного розвитку, збагачення змістовного, інструментального компонентів емоційної сфери та розвиток у дітей психічних функцій, адже емоційні реакції

впливають на всі компоненти пізнання: відчуття, сприйняття, уяву, пам'ять і мислення [142; 181].

У при побудові експериментальної корекційної програми використовувався концентричний метод – від простого до складного. В структурі корекційної програми було виділено два етапи: індивідуальних та групових занять. Етап індивідуальних занять включав основний період (1-9 заняття) та узагальнюючий (10-15 заняття). Виділення етапу групових занять обумовлено тим, що у ході індивідуальних корекційно-розвивальних занять розумово відстала дитина перебуває у комфортному середовищі (І. О. Аршавський), проте це середовище не створює умови для запуску нових механізмів регуляції поведінки. Тому, після періоду проведення індивідуальних корекційно-розвивальних занять починався період роботи в групах дітей з розумовою відсталістю. Таке середовище провокувало розвиток системи емоційної регуляції поведінки, адже дитина мала контролювати свою поведінку у ситуаціях взаємодії з однолітками. До групової роботи залучались учні, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, НРЦ, ДШІ за підгрупами. Етап групових занять включав закріплюючий період (16 – 25 заняття).

Метою основного періоду індивідуальних занять було: розвиток елементарних знань про базові емоції (*радість, сум, гнів, відраза, презирство, страх, провина, сором, подив, інтерес* – К. Ізард), можливості емоційного реагування через зовнішні експресивні засоби вияву (міміку, пантоміміку, жести); збагачення діапазону переживань, розвиток адекватного сприйняття емоційних реакцій інших людей за експресивними ознаками та вміння розпізнавати свої емоційні реакції, позначати їх назвою та виражати їх соціально – прийнятними способами. Метою узагальнюючого періоду – узагальнення когнітивно-афективних уявлень про базові емоції, формування соціальних емоцій, розвиток емоційного ставлення до моральних норм, розширення діапазону переживань, зниження рівня емоційного напруження, розвиток ситуативної емоційної регуляції, стабілізація емоційного фону.

Впродовж закріплюючого періоду корекції порушень емоційного розвитку проводились групові заняття з метою розширення когнітивно-афективних уявлень про емоції, розвинення уміння позначати емоцію відповідною назвою (вербалізація

емоцій), адекватного емоційного реагування через використання експресії (міміки, пантоміміки), управління емоційним реагуванням в ситуаціях соціальної взаємодії, розвитку здатності до ситуативної емоційної регуляції.

Кожне заняття складалось з ряду етюдів та ігор. Програму індивідуальних корекційно-розвивальних занять розраховано на 15 індивідуальних занять, по 2 заняття на тиждень. Тривалість кожного заняття складає 35-40 хвилин. Заняття будувались за певною схемою і складались з п'ятьох ланок, або фаз.

I фаза. Ознайомлення з базовою емоцією, аналіз виразних рухів, довільне відтворення. Мета: ознайомити дитину з базовою емоцією, звернути увагу дитини на мімічні та пантомімічні вияви емоції, навчити довільно імітувати емоцію.

II фаза. Етюди та ігри спрямовані на аналіз та розуміння ситуацій, які провокують виникнення емоції. Мета: виявити та розширити наявний у дитини емоційний досвід, стосовно переживання емоції, ознайомити дитину з її антецедентами.

III фаза. Етюди та ігри на вираження окремих рис характеру або почуттів, що пов'язані з базовою емоцією, яка вивчається. Мета: навчити виразно зображувати рису характеру або почуття, складовою якого є базова емоція, що вивчається; охарактеризувати поведінку людини при переживанні певних емоцій, шляхом моделювання та рольового вирішення проблемних ситуацій.

IV фаза. Вправи й ігри, спрямовані на аналіз дитиною власних експресивних засобів вияву емоції у певних ситуаціях. Мета: оволодіння засобами і прийомами вияву емоцій та почуттів у прийнятих в суспільстві формах.

V фаза. Психом'язового тренування або комунікативної „гри-оптимізатора” (С.Л. Коробко). Мета: зняття психоемоційного напруження, формування позитивного ставлення до заняття в цілому.

Програму закріплюючого періоду розраховано на 10 групових корекційно-розвивальних занять. Мета: усунення викривлень емоційного реагування та стереотипів поведінки, реконструкція повноцінних контактів дитини з однолітками.

Групові психологічні заняття склалися з трьох частин: вступної, основної, заключної. Мета вступної частини заняття – налаштувати групу учнів на сумісну

працю, встановити емоційний контакт між усіма учасниками, підвищити інтерес до аналізу емоційного стану інших дітей у процесі виконання сумісних завдань, рольових ігор. Основні компоненти даної частини – привітання, вступна бесіда, ігри. Основна частина передбачала головне змістовне навантаження всього заняття. Її складові: ритмічні ігри та вправи, проблемні ситуації. При розробці психокорекційної програми значна увага приділялась рольовим іграм, проблемним ситуаціям, адже рольові ігри дозволяють сформувати певні шаблони соціально схвалювальних способів експресивного емоційного реагування [5; 17; 30; 31; 51; 66; 93; 105; 127; 157]. Зокрема, О. С. Белкін зазначає, що варіативне повторення позитивної дії дозволяє не лише закріпити спосіб діяти, реагувати певним чином, але й удосконалювати його, виправляючи недоліки наявних порушень поведінки [183, с. 256]. Використовувалися елементи казкотерапії з імпровізацією, елементи психодрами, психогімнастики, музично-рольові ігри та музично-ритмічні ігри та вправи, малювання музичних образів, кляксографія, пантоміма. На заключній частині заняття закріплювалися одержані знання, здійснювалося підведення підсумків, проведення релаксації, психогімнастичних етюдів з метою оволодіння елементарними рухами заспокоєння і розслаблення. Засобами корекції виступали: ігрова діяльність, елементи психогімнастики, спеціальні прийоми неігрового типу, спрямовані на підвищення згуртованості групи, розвиток навичок спілкування, здатності до емоційної децентрації. Допоміжними засобами корекції були: малювання, музика та ліплення, адже у роботах учених-дефектологів підкреслюються значні можливості художньо-естетичного виховання для розвитку і корекції пізнавальної діяльності та емоційної сфери розумово відсталих учнів (А.А. Айдарбекова, Г.М. Дульнєв, І.В. Дмитрієва, О.М. Граборов, Л.В. Занков, І.Г. Єременко, О.В. Коломійцева, М. М. Нудельман) [147; 149].

Ефективність корекційно-розвивального впливу виражалась в підвищенні інтенсивності і стійкості позитивної динаміки за всіма компонентами та параметрами емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів.

3.3. Технологія опосередкованого впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів

Проблема використання освітнього середовища в якості інструмента управління розвитком особистості знайшла своє відображення в працях В. П. Беспалька, І. Д. Беха, Н. Б. Гонтаровської, В. В. Давидова, Ю. С. Мануйлова, В. А. Ясвіна та інших дослідників [24; 55; 57; 71; 74; 75; 81; 92; 98; 202; 204]. На думку С. П. Миронової, сприятливий розвиток компенсаторних процесів у дітей з розумовою відсталістю залежить від цілого ряду спеціально створюваних умов для одержання освіти, які розглядаються як умови навчання (виховання), в тому числі спеціальні освітні програми і методи навчання, індивідуальні ТЗН і середовище життєдіяльності, а також педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги. Відповідно, з метою корекції та розвитку змістового та інструментального компонентів емоційної сфери, створювались експериментальні просторово-предметні, психодидактичні та соціальні умови освітнього середовища.

Експериментальні умови просторово-предметного компоненту освітнього середовища.

Ураховуючи результати теоретичного та емпіричного дослідження відбувалось створення експериментальних предметно-просторових умов освітнього середовища. З метою формування самостійності та стабілізації емоційного фону розумово відсталих молодших школярів було виділено наступні експериментальні просторово-предметні умови:

1. Відповідність оформлення просторово-предметного компонента освітнього середовища навчального закладу (ДШ, НРЦ) до гігієнічних вимог до будівель та основних приміщень, а також їх устаткування [128].

2. Виділення для проведення навчальних занять та корекційно-розвивальних заходів в освітньому середовищі ІФН постійного окремого приміщення (навчального середовища), ізольованого від джерел шуму, вібрації, запахів. Адже самопочуття учнів багато в чому залежить від можливостей ідентифікації себе з місцем і персоналізації, що розуміється як створення „своєї”

території, що забезпечує освоєність, вивченість і звичність (О. М. Арестова, І. О. Пахомова, О. О. Соловйова, М. Черноушек, М. Хейдметс, Е. Richardson) [153; 205; 208].

3. Архітектурно-планувальні рішення кімнати, де проходять навчальні заняття, повинні забезпечувати чіткий розподіл на основні функціональні зони: навчальну, житлову та ігрову для проведення корекційно-розвивальної роботи. Особливості просторового орієнтування, труднощі комунікативного спілкування розумово відсталих молодших школярів обумовлюють необхідність „символічного супроводу” просторових ресурсів. Ізольованість і залежність дитини з інтелектуальною недостатністю від зовнішніх умов може бути подолана за допомогою символів (піктограм), які повинні бути конкретними і простими для розуміння (Л. М. Шіпіцина). Символами позначались в навчальному приміщенні зони: ігрова зона – „іграшка”, навчальна зона – „книга”. Просторові ресурси навчального приміщення тісно взаємопов'язані з предметними ресурсами і припускають наявність для кожної зони специфічних предметних ресурсів: навчальна зона – підручники, навчальні посібники, шкільне приладдя; ігрова зона – іграшки та ігровий матеріал. В ігровій зоні просторово-організуючим елементом виступає настінне дзеркало (перед яким проводиться значна частина індивідуальних занять з розвитку довільної мимічної імітації різних емоцій).

4. В навчальній зоні освітнього середовища необхідно встановлювати шафу (для дидактичних та наочних посібників), столи та стільці надійної конструкції, без гачків та полиць із заокругленими кутами. Наявність постійного місця для дитини створює відчуття особистісного простору. Навчальні меблі та обладнання приміщень повинні відповідати віковим та морфофункціональним особливостям дітей, враховувати специфіку навчально-виховного процесу, корекційно-розвивальних заходів. Приміщення має бути обладнане меблями, що легко пересуваються, трансформуються залежно від того, яку соціально-психологічну атмосферу збирається створити вчитель, які завдання будуть вирішувати учні.

5. Інтер'єр кожної зони має відповідати вимогам ергономіки (світловий і кольоровий клімат, температурний режим). Кольоровий клімат важливий перш за все для емоційного самопочуття дитини, тому варто уникати яскравих, збуджуючих кольорів у навчальній зоні освітнього середовища, а також складного геометричного малюнку на шпалерах, який буде відволікати розумово відсталу дитину від навчально-виховного процесу.

Недорозвинення емоційної сфери дітей з інтелектуальною недостатністю обумовлює добір педагогом достатньої кількості ігрового матеріалу та дидактичних посібників, що виступають допоміжним засобом корекції порушень емоційного розвитку та застосовуються в навчальному процесі та корекційно-розвивальних заняттях. До таких матеріалів належать: іграшки та ігрові матеріали, що моделюють сімейні стосунки, стосунки з однолітками: ляльки з зображенням експресії обличчя при переживанні різних емоцій, лялькові меблі; набір барельєфних масок обличчя з експресивними виявами різних емоцій; тканеві „обличчя” з можливістю самостійно формувати мімічні вирази різних емоцій людини; шарнірні ляльки для формування поз людини; іграшки й ігровий матеріал для вираження творчої експресії: матеріал для образотворчої діяльності; поліфункціональний ігровий матеріал: вкладиші (набори „Чотири ведмеді”), азбука настроїв; „чарівне дерево”; ілюстративний матеріал: сюжетні малюнки, ілюстрації до художніх творів; „стіна настрою”; аудіовізуальні засоби, які сприяють розширенню і поглибленню змістового компоненту емоційного розвитку, забезпечують формування потреби спілкування з навколишнім світом й емоційний розвиток дітей. Іграшки та ігровий матеріал слід систематично оновлювати з метою формування у дітей інтересу й допитливості, підвищення мотивації діяльності, реалізації принципу умов свободи розвитку дитини (М. Монтессорі), розвитку предметних дій і формуванню емоційного ставлення до діяльності (О. А. Стребелева).

Експериментальні умови психодидактичного компоненту освітнього середовища.

О.Д. Гонєєв, О.І. Захаров, Т.Д. Ілляшенко, В. О. Липа, М.П. Матвєєва, С. П. Миронова, В.Г. Петрова, В.М. Ремажєвська, В.М. Синьов та ін. підкреслюють

необхідність корекційної спрямованості навчання розумово відсталих дітей незалежно від типу закладу, і наголошують, що зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою розвитку дітей, а не формами організації навчання [62; 64; 68; 76; 85; 136]. Ефективність освіти, а отже, і психічного розвитку, залежить від того, наскільки засоби, зміст, методи навчання та виховання розробляються з урахуванням психологічних закономірностей вікового та індивідуального розвитку. При цьому вони повинні не тільки спиратися на вже наявні можливості, здібності, вміння дітей, але і задавати перспективу їх подальшого розвитку. Відповідно, вагомого значення у процесі навчання набуває індивідуальний підхід, який дозволяє при доборі засобів, методів та темпу навчання враховувати індивідуальні особливості емоційного розвитку учня та операційних характеристик діяльності, як чинника збереження адекватного психоемоційного стану. Для навчання дітей з психофізичними вадами використовуються корекційно-розвивальні методи. Особливості нервово-психічного і соматичного здоров'я, відхилення в емоційному розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю визначають значущість організаційних ресурсів, що забезпечують регламентацію режиму життєдіяльності дітей з урахуванням стану здоров'я. Відповідно, проведення навчально-виховного процесу з урахуванням охоронно-педагогічного режиму вважаємо однією з найважливіших вимог до психодидактичних умов освітнього середовища, адже попередження виникнення стану дратівливої слабкості є чинником стабілізації емоційного фону розумово відсталого дитини.

Експериментальні умови психодидактичного компоненту освітнього середовища спрямовувались на відновлення і зміцнення здоров'я, підтримання працездатності та попередження перевтоми учнів. Організація навчально-виховного процесу передбачає правильну побудову режиму дня, навчального процесу, корекційно-розвиткових занять з урахуванням гігієнічних умов до режиму дня й організації навчально-виховного процесу, що відображені у Державних санітарних нормах та правилах „Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних

центрів” [128]. Тривалість основних компонентів режиму дня має відповідати віковим потребам дітей і особливостям їх здоров'я. З метою розвинення довільності емоційної регуляції поведінки дітей у якості експериментальної умови психодидактичного компоненту освітнього середовища нами виділено чітку організацію та планування режиму роботи на уроках. Так, до початку занять розумово відсталих молодших школярів ЕГ ознайомлювали з розкладом уроків та тривалістю перерви, таким чином дитина вчилася планувати свою діяльність та розуміла, що треба вчитися на уроках і відпочивати під час перерви. Результати констатувального експерименту засвідчують відсутність комплексного підходу до проблеми керівництва емоційним станом розумово відсталих молодших школярів. Розуміння ж біологічних причин психологічних порушень дозволяє фахівцям спланувати роботу таким чином, щоб компенсувати наявні порушення психічного розвитку, які відображаються на процесі емоційного розвитку. Відповідно, встановлення закладом освіти медико-педагогічного партнерства із закладами охорони здоров'я, з метою надання дитині комплексу соціально-медико-педагогічних послуг, є експериментальною умовою освітнього середовища. Реалізується через укладання договору. Згідно цього договору двічі на рік проводиться плановий огляд лікарем-психоневрологом розумово відсталих молодших школярів (у період загострення симптомів психічних розладів: восени та навесні) або частіше, якщо є така необхідність. Це дозволяє оцінити стан дитини на початку року (що важливо для розробки освітнього маршруту дитини на рік) і змін, що відбулися. Для розробки єдиної стратегії медико-психолого-педагогічної допомоги дітям батьки ознайомлювали педагога та психолога з рекомендаціями лікарів. Отже, експериментальною умовою психодидактичного компоненту освітнього середовища виступав медичний супровід розумово відсталої дитини лікарем-психоневрологом. Наступною експериментальною умовою психодидактичного компоненту навчального освітнього середовища було ведення „Щоденника настроїв”, зошита, в якому педагог позначав настрій дітей протягом дня. Якщо він змінювався, то виставлялось кілька оцінок. Таким чином можна було охарактеризувати домінуючий емоційний фон (настрій) дитини, своєчасно

відреагувати на його зміни, визначити причину цих змін та вжити необхідних заходів для нормалізації емоційного стану. У ході планових або позапланових (за необхідності) психолого-медико-педагогічних консиліумів обговорювались проблеми дитини педагогами, батьками і лікарями. Якщо педагоги відмічали, що стан дитини раптово погіршився (вона стала дратівливою, емоційні вияви стали інтенсивнішими, поведінка некерованою, дитина швидко виснажується, трапляються вияви дратівливої слабкості), вони звертались до лікаря за додатковою консультацією і відповідно до нових рекомендацій корегували програму занять.

Експериментальні умови соціального компоненту освітнього середовища.

Експериментальні умови соціального компоненту спрямовувались на задоволення потреб суб'єктів освітнього середовища в сприятливому соціально-психологічному кліматі на основі довірчого, доброзичливого спілкування і розуміння один одного, позитивного настрою і взаємного позитивного оцінювання. Зокрема, Н. Б. Гонтаровською встановлено, що емоційному розвитку школяра сприяє педагогічний супровід діяльності й спілкування на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога й учня [46, с. 322], відповідно суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога з розумово відсталою дитиною було визначено експериментальною умовою соціального компонента освітнього середовища. Як показують дослідження Л.С. Виготського, Г.М. Дульнева, Ж.І. Шіф, корекційні можливості різних видів діяльності залежать від своєрідності інтелектуального дефекту, але його вплив є частковим і опосередкованим. Цілеспрямована активність педагога може суттєво посилити корекційно-розвивальний вплив різних видів діяльності на емоційну сферу розумово відсталих молодших школярів (О.Є. Шаповалова). Результати опитування педагогів щодо керівництва емоційним реагуванням розумово відсталих молодших школярів та анкетування батьків зумовили використання методів, що сприяють більш глибокому усвідомленню батьками та педагогами особливостей емоційного розвитку розумово відсталих дітей, а також необхідності систематичної й цілеспрямованої роботи з даної проблеми. У зв'язку з цим технологія опосередкованого впливу включала консультування батьків і педагогів, їх участь в експериментальній роботі з

діагностики та корекції емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів. Результати констатувального експерименту засвідчили наявність у батьків розумово відсталих молодших школярів, які навчаються індивідуально, схильність до надмірної опіки дітей, що провокує безініціативність у дитини. Батьки дітей, які навчаються в ДШІ схильні до гіпоопіки, що породжує в дитини байдужість до оточуючих, жорстокість, призводить до серйозних порушень в соціальному й емоційному розвитку. Отже, у якості експериментальних умов соціального компоненту освітнього середовища було виділено формування адекватного емоційного ставлення батьків до дитини (на противагу неадекватному – недооцінки або гіперрефлексії на дефекті), адже участь батьків у корекційно-педагогічному процесі створює сприятливе середовище для роботи з подолання та попередження порушень емоційної сфери у дітей. Відповідно, з батьками розумово відсталих молодших школярів проводилась консультативна робота, з метою розширення їх знань про особливості психофізичного розвитку розумово відсталих дітей та розкритті результатів діагностування особливостей емоційного розвитку дитини. За результатами діагностування особливостей змістового та інструментального компонентів індивідуального розвитку батьки отримували рекомендації стосовно тактики виховання дитини з метою подолання емоційної незрілості. Отже, гармонізацію спілкування розумово відсталої дитини з батьками та педагогом ми розглядаємо як експериментальну умову соціального компоненту освітнього середовища, адже батьки та педагог виступають як „транслятори” соціокультурних традицій, через них здійснюється передача загальнолюдських норм і правил, вони знайомлять дітей з доступними моделями спілкування (вітатися, прощатися, дякувати), демонструють різноманітні вербальні та невербальні засоби спілкування (міміка, погляд, жест, пантоміміка), формують соціальні навички і соціальну поведінку. Експериментальною умовою соціального компоненту освітнього середовища ІФН було встановлення соціально-педагогічного партнерства (формування малого освітнього округу). Соціально-педагогічне партнерство є окремою формою соціальної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особами та розгортається на засадах визначальної ролі навчального закладу в

реалізації його особистісно-розвивальних функцій [46, с. 323]. До складу малого освітнього округу входили освітня установа, яка організовує індивідуальне навчання, профільна кафедра дефектології (в особі викладача кафедри та творчої групи студентів спеціальності „Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія”). Викладач кафедри здійснював керівництво створенням експериментальних умов освітнього середовища, розробку експериментальної індивідуально-групової програми корекції порушень емоційного розвитку, а студенти проводили індивідуальні заняття основного та узагальнюючого періоду з розумово відсталими учнями ІФН. Варто зазначити, що етапу індивідуально-групових занять передувала діагностика актуального стану емоційного розвитку, під час якої був присутнім студент. Так відбувалось первинне знайомство учня ІФН зі студентом, який проводив індивідуальні заняття, та викладачем кафедри, який продовжуватиме корекційно-розвивальну роботу на етапі групових занять. У комплексній корекційно-розвивальній програмі з розвитку змістових та інструментальних компонентів емоційної сфери молодших школярів з розумовою відсталістю особливу роль відігравав студент, він є носієм досвіду, який виконує функцію посередництва (Д. Б. Ельконін) [193] для учня ІФН між депривованим домашнім освітнім навчальним середовищем та соціумом. Ураховуючи те, ще механізмами формування емоцій є емоційне зараження, емоційне опосередкування та емоційне зумовлювання [78, с. 157], підкреслюємо значущість включення студента до процесу корекції порушень емоційного розвитку в експериментальних умовах освітнього середовища. Ідентифікація як ототожнення дозволяла розумово відсталій дитині емоційно, символічно „привласнювати” почуття дорослого (студента), а також переносити свої почуття, цінності і мотиви. На думку В.С. Мухіної так з'єднуються інтеріоризаційний і екстеріоризаційний механізми ідентифікації. Саме у взаємодії з людиною близькою зі віком ці механізми ідентифікації дають учневі можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства [126]. Соціально-педагогічне партнерство оформлювалось шляхом укладення договору про спільну освітню діяльність в межах освітнього округу. Варто зазначити, що після періоду індивідуальних занять учні ІФН об'єднувались у

групи, в яких заняття проводились вже викладачем кафедри (В.Є. Коваленко), а на кожному занятті дітей супроводжував студент-волонтер, який проводив індивідуальні заняття на попередньому етапі корекційної роботи. Так створювалась ситуація свідомого засвоєння норм поведінки розумово відсталими молодшими школярами, що обумовлена необхідністю проходження розумово відсталою дитиною етапу афективно-емоційного узагальнення того, що і як вона може робити в колективі, адже неодноразове схвалення колективу учнів закріплює правильні вчинки: виконувати правила поведінки, дотримуватися режиму дня (Г. М. Дульнев) [57]. З учнями ДШІ та НРЦ, які входили до складу ЕГ, проводилась програма індивідуально-групової корекції за стандартною схемою, без включення сторонніх осіб до процесу корекції порушень емоційного розвитку, адже діти в освітньому середовищі ДШІ та НРЦ перебувають в колективі однолітків, що створює умови для накопичення дітьми позитивного соціального досвіду. Н. Б. Гонтаровською доведено, що в навчальному та позаурочному освітніх середовищах доцільно залучати школярів до різних видів діяльності (навчально-пізнавальна, ігрова, трудова, художньо-естетична, соціально-громадська, фізкультурно-оздоровча та інші), відповідно особливе значення при створенні експериментальних умов освітнього середовища приділялось організації позаурочного освітнього середовища, зокрема, відвідуванні й участі розумово відсталих молодших школярів (учнів ДШІ, НРЦ та ІФН) у фестивалях дитячої творчості, шкільних виставах, шкільних КВК, спортивних змаганнях. З метою розширення сфери спілкування учень індивідуального навчання залучався до відвідування шкільних вистав, свят, спортивних заходів, і в міру можливостей брав участь у них. В усіх цих заходах дитину супроводжував студент. Отже, здійснення комплексного впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів забезпечувалось шляхом застосування технології прямого та опосередкованого впливу, що передбачало проведення індивідуально-групової корекції й створення експериментальних просторово-предметних, психодидактичних та соціальних умов освітнього середовища.

3.4. Аналіз результатів впровадження комплексної експериментальної корекційної програми

В контрольному експерименті брали участь 83 розумово відсталі дитини експериментальної групи (ЕГ) та 61 дитина контрольної групи (КГ). Стосовно дітей КГ не застосовувались технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу. До складу ЕГ та КГ входили учні, які навчаються в освітніх середовищах ІФН, НРЦ та ДШ. Усього в експерименті взяли участь 144 розумово відсталі дитини віком від 7 до 10 (11) років, їхні батьки та 30 вчителів.

Для оцінки ефективності корекційно-розвивального впливу був застосований наступний перелік експериментальних методик: 1. „Емоційна ідентифікація” (О.І. Ізотова), яка дозволяє виявити особливості змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку: ідентифікації (сприйняття і розуміння) емоцій різних модальностей дітей молодшого шкільного віку, визначити рівень довільного виразу емоцій різних модальностей; виявити рівень емоційного досвіду та когнітивно-афективних уявлень про емоції, фактор емоційної напруженості. 2. „Анкета для вчителів спеціальних освітніх закладів” (Н.Ю. Верхотурова) застосовується для дослідження переважаючого емоційного фону, тривалості та адекватності емоційних реакцій, особливостей ситуативної емоційної регуляції в конфліктних ситуаціях, у ситуації взаємодії з однолітками, індивідуальні емоційні особливості (наявність страхів, агресивності, тривоги), особливості емоційного реагування дитини у навчальній діяльності, трудовій та під час прогулянок. 3. „Анкета-опитувальник для батьків” (О.І. Ізотова), призначена для виявлення уявлень батьків про особливості емоційного розвитку дитини за наступними показниками: емоційний досвід дитини; присутність у дитини фактору емоційної напруженості (наявність страхів, агресивності, тривоги); наявність у дитини знань і уявлень про емоції; емоційне поле дитини; емоційний (модальний) стиль дитини; експресивність (мімічна виразність) дитини; позиція батьків по відношенню до дитини, особливості їх емоційної взаємодії.

Для уточнення отриманих результатів контрольного експерименту проводилась статистична обробка даних. Критерій хі-квадрат (χ^2) застосовувався для порівняння фактичних (емпіричних) частот з теоретичними, емпіричне значення якого вираховувалось за формулою:

$$\chi^2 = \sum \frac{(\mathcal{E} - T)^2}{T},$$

де \mathcal{E} – емпіричне значення частоти; T – теоретичне значення частоти.

При оцінці статистичної значущості розбіжностей використано T -критерій Уїлкоксона для залежних вибірок, в основі якого лежить підрахунок різниці між парними ранговими місцями у вибірках з однаковим об'ємом. Для порівняння незалежних вибірок (ЕГ та КГ) використовувався непараметричний ранговий критерій Манна-Уїтні, значення якого розраховувалось за наступною формулою:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

де n_1 - кількість випробуваних у вибірці 1, n_2 - кількість випробуваних у вибірці 2, n_x - кількість випробуваних у вибірці з більшою сумою рангів, T_x - більша з 2-х рангових сум. Для розрахунку функції розподілу критерію (достовірності відмінностей) використовувалися таблиці критичних значень [160, с. 316].

Порівняння даних ЕГ та КГ до проведення корекційної роботи засвідчує відсутність значних розбіжностей за переважною часткою показників, таких як: довільний вираз емоцій (середньовідсоткове значення довільно відтворених дітьми емоцій ЕГ – 44,46%, КГ – 44,92% при $U=2472,5$ $p=0,801$), встановлення модальностей емоцій згідно антецеденту (гнів, сум, страх, подив, сором, презирство, образа), наявність у дітей обох груп спокійного ($\chi^2=1,5$; $p=0,22$), тривожного ($\chi^2=0,2$; $p=0,64$) та збудженого емоційного фону ($\chi^2=0,1$; $p=0,81$); наявність у більшості дітей емоційного досвіду (переживання різних емоційних модальностей $\chi^2=0,1$; $p=0,77$), частота вияву емоцій (сум, страх, образа, сором, заздрість, презирство), схильність до співпереживання ($\chi^2=0,6$; $p=0,45$), експресивність виразу емоцій ($\chi^2=1,3$; $p=0,25$), ступінь участі батьків в емоційному розвитку дитини (середньовідсотковий показник ЕГ – 20,52%, КГ – 20,38% при $U=2608,5$ $p=0,755$).

Проте, у ході порівняння даних ЕГ та КГ до проведення корекційної роботи виявлені значущі розбіжності за показниками: рівень сприйняття експресивних ознак (кількість встановлених експресивних ознак модальностей емоцій ЕГ – 3,64, КГ – 4,02 при $U=1902$ $p=0,006$); рівень розуміння емоцій (середнє відсоткове значення правильно встановлених емоцій згідно впливу антецеденту в ЕГ – 48,6%, КГ=56,39% при $U=1682$ $p<0,001$); ідентифікація емоцій (середнє відсоткове значення ідентифікованих емоцій у ЕГ – 47,83%, КГ – 52,95% при $U=1967,5$ $p<0,019$); тип сприйняття (домінуючим типом сприйняття дітей ЕГ є дифузно-аморфний ($\chi^2=10,9$; $p<0,001$), КГ – дифузно-локальний ($\chi^2=8,2$; $p<0,001$); тривалість емоційних реакцій ($\chi^2=12,4$; $p=0,01$), частота використання назв емоцій у мовленні ($\chi^2=8,8$; $p<0,001$), частота усвідомленості емоційних реакцій ($\chi^2=11,4$; $p<0,001$) та адекватність емоційних реакцій і контроль. Означене свідчить про наявність схожості ЕГ та КГ, але вказує на суттєвіші порушення змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку дітей ЕГ (Додаток Р).

Досліджувані КГ за час формувального експерименту перебували під впливом природних чинників навчання і виховання, тому у групі змінилися деякі показники. У КГ за даними методики „Емоційна ідентифікація” підвищився рівень сприйняття експресивних ознак (середнє кількісне значення встановлених експресивних ознак емоцій зросло від 4,02 до 4,28, приріст складає 6% при $T=9,5$ $p<0,001$). Розглянемо результати по підгрупам дітей ІФН, ДШІ та НРЦ, які входили до складу КГ: на констатувальному етапі експерименту високий рівень сприйняття експресивних ознак емоцій виявлено у 0% досліджуваних ІФН та НРЦ, 2,94% досліджуваних ДШІ; середній рівень мали 92,86% учнів ІФН, 58,82% учнів ДШІ та 76,92% учнів НРЦ, низький – 7,14% учнів ІФН, 38,24% учнів ДШІ та 23,08% учнів НРЦ. На етапі контрольного експерименту високий рівень сприйняття експресивних ознак виявлено у 7,14% учнів ІФН, 2,94% учнів ДШІ, серед досліджуваних НРЦ високого рівня виявлено не було. Середній рівень мали 92,86% учнів ІФН, 76,47% ДШІ та 84,62% НРЦ, низький рівень виявлено у 20,59% учнів ДШІ, 15,38% учнів НРЦ, серед досліджуваних ІФН низького рівня сприйняття експресивних ознак виявлено не було. Означене свідчить, що в освітньому середовищі ДШІ під впливом

природних чинників навчання і виховання динаміка розвитку сприйняття експресивних ознак емоцій більш виразна. Збільшилась кількість дітей з аналітичним типом сприйняття емоцій ($\chi^2=5,3$; $p=0,02$). Динаміку розвитку типу сприйняття емоцій в дітей КГ демонструє табл. 3.1

Таблиця 3.1

Порівняння типів сприйняття в дітей КГ на констатувальному та контрольному етапах дослідження за підгрупами учнів (у %)

Тип сприйняття	Етапи дослідження					
	Констатувальний			Контрольний		
	ІФН	ДШІ	НРЦ	ІФН	ДШІ	НРЦ
Довербальний	-	17,65	23,08	-	14,71	15,38
Дифузно-аморфний	50	44,12	23,08	35,71	35,29	23,08
Дифузно-локальний	50	35,29	53,85	42,86	41,18	38,46
Аналітичний	-	2,94	-	21,43	8,82	23,08
Синтетичний	-	-	-	-	-	-
Аналітико-синтетичний	-	-	-	-	-	-

Наведені у табл. 3.1 дані свідчать про незначну динаміку розвитку типу сприйняття в дітей під впливом природних чинників, значущих розбіжностей за переважною часткою типологічних показників виявлено не було. Натомість значущі розбіжності були виявлені при порівнянні показника „Довільне відтворення емоцій”. Так, зросла кількість емоцій, які діти КГ можуть довільно відтворити (середньовідсоткове значення кількості відтворених емоцій збільшилось від 44,92% до 47,38%, приріст складає 5% при $T=0$ $p<0,001$). Розглянемо результати по підгрупам дітей ІФН, ДШІ та НРЦ, які входили до складу КГ: так на констатувальному етапі експерименту високого рівня довільного відтворення емоцій виявлено не було у жодного учня ІФН, ДШІ та НРЦ; середній рівень мали 78,57% учнів ІФН, 26,47% учнів ДШІ, 0% учнів НРЦ; низький рівень виявлено у 21,43% учнів ІФН, 73,53% учнів ДШІ та 100% учнів НРЦ. На контрольному етапі експерименту високого рівня довільного відтворення емоцій виявлено не було серед учнів ІФН, ДШІ та НРЦ, проте збільшилась кількість дітей з середнім рівнем до 38,24% серед підгрупи учнів ДШІ, серед учнів ІФН та НРЦ означеної позитивної

динаміки не виявлено. Ми пов'язуємо це з тим, що в молодшому шкільному віці виникає новоутворення – орієнтація на групу однолітків (І.В. Дубровіна), що знаменує інтенсивний розвиток інструментального компоненту емоційного розвитку. Діти, які навчаються в ДШ, постійно спілкуються з однолітками, спілкування характеризується надзвичайно яскравою емоційною насиченістю, адже в спілкуванні з однолітками, за даними В.В. Ветрової, спостерігається набагато більше експресивно-мімічних виявів, що виражають найрізноманітніші емоційні стани, аніж з дорослими [145]. Відповідно, у дитини в позаурочному освітньому середовищі ДШ в процесі спілкування з однолітками активніше розвивається когнітивно-афективна схема емоцій, що призводить до розвитку здатності до довільного відтворення емоцій.

Значущо підвищився рівень розуміння емоцій у дітей КГ (середньовідсоткове значення кількості емоцій, що правильно розуміються дітьми зросло від 56,39% до 63,44%, приріст складає 13% при $T=0$ $p<0,001$). Результати констатувального експерименту засвідчують наявність низького рівня розуміння емоцій у 14,28% учнів ІФН, 44,11% учнів ДШ та 23,07% учнів НРЦ; середнього рівня – у 85,72% учнів ІФН, 55,88% учнів ДШ та 76,93% учнів НРЦ, високого рівня виявлено не було в жодній підгрупі КГ. Результати контрольного експерименту показують наявність низького рівня розуміння емоцій у 7,14% учнів ІФН, 26,47% учнів ДШ та 15,38% учнів НРЦ, середнього рівня у 92,86% учнів ІФН, 70,59% учнів ДШ та 76,93% учнів НРЦ, високий рівень виявлено у 2,94% учнів ДШ та 7,69% учнів НРЦ, серед учнів ІФН високого рівня розуміння емоцій виявлено не було. Отже, динаміка розвитку розуміння емоцій соціального генезу більш помітна у дітей, які навчаються в освітньому середовищі НРЦ та ДШ. У КГ за даними анкети-опитувальника для батьків О.І. Ізотової знизилась частота вияву емоції радості ($\chi^2=7,8$; $p=0,02$), здебільшого ця тенденція спостерігається у дітей, які навчаються в освітньому середовищі ІФН, що підтверджується результатами констатувального експерименту, адже з кожним роком навчання в освітньому середовищі ІФН спостерігалось зниження кількості дітей, які часто переживають і демонструють експресивні ознаки радісного емоційного стану (Розділ II). Інші показники дослідження, такі як

ідентифікація емоцій, тип розуміння емоцій, позаситуативні особливості емоційної регуляції (настрій, емоційний фон), ситуативні особливості емоційної регуляції (адекватність за змістом, інтенсивністю, тривалістю; контроль, ступінь усвідомленості), частота використання назв емоцій у мовленні, ступінь участі батьків в емоційному розвитку, показують відсутність значущої позитивної динаміки розвитку в досліджуваних КГ (Додаток С).

Після впровадження комплексної корекційної програми більшість показників досліджуваних ЕГ значно змінилися (Додаток С). У дітей ЕГ за даними методики „Емоційна ідентифікація” статистично значущо підвищився рівень сприйняття експресивних ознак (середнє кількісне значення встановлених експресивних ознак емоцій зросло від 3,64 до 4,47, приріст складає 23% при $T=0$ $p<0,001$). Зокрема, до проведення корекційної роботи серед учнів ЕГ низький рівень сприйняття експресивних ознак виявлено у 61,74% учнів ІФН, 14,29% учнів ДШІ та 37,14% учнів НРЦ, середній рівень – у 38,24% учнів ІФН, 85,71% учнів ДШІ та 62,86% учнів НРЦ, високого рівня виявлено не було. Після проведення корекційної роботи низький рівень сприйняття експресивних ознак виявлено у 14,70% учнів ІФН, серед учнів ДШІ та НРЦ низького рівня виявлено не було. Середній рівень сприйняття мають 79,42% учнів ІФН, 78,57% учнів ДШІ та 94,28% учнів НРЦ, високий рівень виявлено у 5,88% учнів ІФН, 21,43% учнів ДШІ та 5,72% учнів НРЦ. Означене свідчить про розвиток сприйняття експресивних ознак серед усіх підгруп учнів (ІФН, ДШІ та НРЦ), які входили до складу ЕГ. Аналізуючи показник „Тип сприйняття емоцій” до та після проведення корекційної роботи були виявлені значущі розбіжності, які демонструє таблиця 3.2 (Умовні позначення: „+” – наявність типу сприйняття, „-” – відсутність типу сприйняття).

Таблиця 3.2

Типи сприйняття емоцій у дітей ЕГ до та після корекційної роботи

Тип сприйняття емоцій	Етапи корекційної роботи		Значення критерію χ^2
	До	Після	
Довербальний	10,84	2,41	$\chi^2=3,5$; $p=0,06$
Дифузно-аморфний	69,88	25,3	$\chi^2=31,3$; $p\leq 0,001$
Дифузно-локальний	19,28	40,96	$\chi^2=8,3$; $p\leq 0,001$

Наведені у таблиці дані засвідчують, що в ЕГ суттєво зменшилась кількість дітей з довербальним та дифузно-аморфним типами сприйняття емоцій. Розглянемо детальніше динаміку розвитку типу сприйняття дітей за підгрупами ЕГ, шляхом порівняння даних констатувального та контрольного експериментів. Так, до проведення корекційно-розвивальної роботи довербальний тип сприйняття емоцій мали 14,71% учнів ІФН, 14,29% учнів ДШІ, 5,71% учнів НРЦ, після проведення – 2,94% учнів ІФН, 7,14% учнів ДШІ, серед учнів НРЦ довербального типу виявлено не було. Дифузно-аморфний тип сприйняття на етапі констатувального експерименту був властивий 75,53% учнів ІФН, 50% учнів ДШІ, 74,29% учнів НРЦ, після проведення формуального – 29,41% учнів ІФН, 21,43% учнів ДШІ та 22,86% учнів НРЦ. Дифузно-локальний тип сприйняття було виявлено у 11,76% учнів ІФН, 35,71% учнів ДШІ та 20% учнів НРЦ. Після проведення корекційно-розвивальної роботи – 38,24% учнів ІФН, 42,86% учнів ДШІ та 38,46% учнів НРЦ. Аналітичний тип сприйняття емоцій на етапі констатувального експерименту не був властивий жодній дитині ЕГ, після проведення формуального експерименту аналітичний тип сприйняття емоцій виявлено у 26,47% учнів ІФН, 21,43% учнів ДШІ та 28,57% учнів НРЦ. Після проведення корекційно-розвивальних занять синтетичний тип сприйняття емоцій було виявлено у 2,94% учнів ІФН, 7,14% учнів ДШІ та 2,86% учнів НРЦ. Варто зазначити, що після проведення формуального експерименту з усіх підгруп учнів ЕГ було виявлено 2,86% учнів НРЦ, яким властивий аналітико-синтетичний тип сприйняття емоцій. Отже, всі без винятку досліджувані ЕГ після проведення корекційної роботи демонстрували позитивну динаміку розвитку сприйняття емоцій за типологічною відповідністю, діти показували не глобальне та поверхове сприйняття емоції, а більш узагальнене, змогли більш точно виділяти елементи експресії (Руксана З.: „Йому погано. Він сумний. Це Плакса. Очі такі, прикриті”; Петро П.: „Це точно. Це Бояка. Він очі вирячив, рот відкрив отак, у нього страшний вираз обличчя”). Після проведення корекційної роботи спостерігалось суттєве підвищення рівня розуміння емоційного змісту зображень емоціогенних ситуацій дітьми ЕГ (середньовідсоткове значення кількості емоцій, що правильно розуміються дітьми зросло від 48,6% до 77,47%, приріст складає 59% при $T=0$

$p < 0,001$). Результати виконання завдань 2-ї діагностичної серії психодіагностичної методики „Емоційна ідентифікація” представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняння розуміння модальностей емоцій дітьми ЕГ відповідно до етапів корекційного впливу

Модальність емоції	Етапи експерименту		Критерій χ^2 та його значення
	констатувальний	контрольний	
Гнів	84,34	97,59	$\chi^2=7,3; p=0,01$
Сум	75,9	96,39	$\chi^2=12,9; p \leq 0,001$
Страх	87,95	98,8	$\chi^2=6,2; p=0,01$
Подив	0	49,4	$\chi^2=51,8; p \leq 0,001$
Сором	15,66	57,83	$\chi^2=30; p \leq 0,001$
Відраза	28,92	68,67	$\chi^2=24,7; p \leq 0,001$
Презирство	3,61	49,4	$\chi^2=42,3; p \leq 0,001$
Образа	66,27	89,16	$\chi^2=11,3; p \leq 0,001$
Співчуття	27,71	67,47	$\chi^2=24,7; p \leq 0,001$

З наведеної таблиці видно, що значущо підвищилось розуміння дітьми емоційного змісту емоціогенних ситуацій. Всі діти ЕГ за антецедентом змогли встановити емоцію радості. У більшості випадків діти з легкістю встановлювали базальні емоції гніву, суму, страху, найбільше труднощів виникало при встановленні модальностей подиву, презирства та сорому. Зокрема, діти ототожнювали модальності презирства та заздрості, сорому й суму, презирства й образи. Порівнюючи рівні розуміння емоцій дітей ЕГ за результатами проведеної корекційно-розвивальної роботи, встановлено, що статистично значущо підвищився загальний рівень розуміння емоцій. Так, до проведення корекційної роботи низький рівень розуміння емоцій було виявлено у 85,29% учнів ІФН ЕГ, 21,43% учнів ДШІ ЕГ та 51,43% учнів НРЦ ЕГ, після проведення – 2,94% учнів ІФН, низького рівня розуміння емоцій виявлено не було серед учнів ДШІ та НРЦ. Середній рівень на констатувальному етапі дослідження мали 14,71% учнів ІФН, 78,57% учнів ДШІ та 48,57% учнів НРЦ, на контрольному – 52,94% учнів ІФН, 57,14% учнів ДШІ та 88,57% учнів НРЦ. Після проведення формувального експерименту було виявлено групу дітей з високим рівнем розуміння емоцій, зокрема 44,12% учнів ІФН, 42,86% учнів ДШІ та 11,43% учнів НРЦ. Якісно-кількісний аналіз даних контрольного

експерименту (розподілу за рівнями розуміння емоцій дітьми ЕГ) засвідчує, що значна позитивна динаміка розвитку рівня розуміння спостерігається серед учнів ІФН, адже суттєвій видозміні підлягали умови соціального компоненту освітнього середовища). Означене підтверджується наявним у спеціальній психології про те, що відповідні зміни в соціальному оточенні є загальною лінією емоційного розвитку (Я.Л. Коломінський). Варто зазначити, що суттєві зміни відбулись в ЕГ за показником „Тип розуміння емоцій”, зокрема зменшилась кількість дітей з ситуативно-конкретним типом розуміння емоцій від 74,7% до 46,96% ($\chi^2=18$; $p \leq 0,001$), натомість збільшилась кількість дітей, яким властиві типи „Словесного позначення і опису експресії” від 13,25% до 38,55% ($\chi^2=12,6$; $p \leq 0,001$), а також „Осмислення у формі опису” від 4,82% до 16,87% ($\chi^2=5$; $p=0,02$) (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Порівняння типів розуміння емоцій у підгрупах досліджуваних ЕГ відповідно до етапів корекційного впливу

Тип сприйняття	Дані констатувального експерименту			Дані контрольного експерименту		
	ІФН	ДШ	НРЦ	ІФН	ДШ	НРЦ
Неадекватний	11,74	0	5,71	2,94	0	0
Ситуативно-конкретний	79,14	71,43	71,43	41,18	42,86	40
Словесного позначення і опису експресії	8,82	0	22,86	38,23	28,57	42,86
Осмислення у формі опису	0	28,57	0	14,71	21,42	17,14
Осмислення у формі тлумачення і прояви емпатії	0	0	0	2,94	7,14	0

Наведені у таблиці 3.4 дані засвідчують наявність позитивної динаміки розвитку сприйняття за типологічною відповідністю в учнів ЕГ після впровадження технологій прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу. Після проведення формувального експерименту збільшилось середньовідсоткове значення правильно ідентифікованих емоцій розумово відсталими дітьми ЕГ від 47,83% до 61,2% (приріст складає 28% при $T=0$ $p < 0,001$). До проведення корекційно-розвивальної роботи низький рівень ідентифікації емоцій мали 91,18% учнів ІФН, 35,71% учнів ІФН та 45,71% учнів НРЦ, після проведення – 38,23% учнів ІФН, 7,14% учнів ДШ та 25,71% учнів НРЦ. Середній рівень ідентифікації емоцій за

даними констатувального експерименту мали 8,82% учнів ІФН, 64,29% учнів ДШІ та 54,29% учнів НРЦ, після проведення – 58,82% учнів ІФН, 92,86% учнів ДШІ та 71,43% учнів НРЦ. Варто зазначити, що за даними контрольного експерименту високий рівень ідентифікації мають 2,94% учнів ІФН та 2,86% учнів НРЦ. Під час виконання діагностичних завдань контрольного експерименту діти ЕГ більш уважно вивчали піктограму і фотоеталон, співставляли їх, ретельніше аналізували експресивні ознаки емоційного стану. Ми пов'язуємо це з впливом експериментальних умов психодидактичного компонента освітнього середовища, зокрема наявністю постійного моніторингу стану психічного розвитку дитини лікарем психоневрологом, призначенням за необхідності медикаментозного лікування. На полегшення процесу навчання, поліпшення засвоєння нової інформації, якості запам'ятовування дітей, які отримували медикаментозне лікування вказували і педагоги, які організують процес навчання дітей ЕГ. Значущі розбіжності були виявлені при порівнянні показника „Довільне відтворення емоцій” між залежними вибірками ЕГ: суттєво підвищився рівень відтворення емоцій. Середньовідсоткове значення кількості правильно відтворених емоцій дітьми ЕГ збільшилось від 44,46% до 61,57% (приріст складає 38 % при $T=0$, $p<0,001$). Найбільш інтенсивну динаміку за показником „Довільне відтворення емоцій” демонстрували учні ІФН, які входили до складу ЕГ. Так, дані констатувального експерименту засвідчують наступний розподіл за рівнями: низький рівень – 91,18% досліджуваних, середній – 8,82%. Після проведення корекційно-розвивальної роботи низький рівень виявлено у 14,71% учнів, середній у 70,59%, високий – у 14,71%. Результати анкетування педагогів після впровадження технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу засвідчують про стабілізацію емоційного фону дітей ЕГ. Так, збільшилась кількість дітей зі спокійним емоційним фоном від 9,64% від загальної кількості учнів до 31,33% ($\chi^2=10,7$; $p\leq 0,001$), та радісним – від 6,02% до 21,69% ($\chi^2=7,3$; $p=0,01$). Суттєво зменшилась кількість дітей з агресивним емоційним фоном від 22,89% до 7,23% ($\chi^2=6,8$; $p=0,01$) та збудженим – від 49,4% до 32,53% ($\chi^2=4,2$; $p=0,04$). Означене свідчить про гармонізацію емоційного фону всіх підгруп (учнів ІФН, ДШІ

та НРЦ) дітей ЕГ. Так серед підгруп учнів ДШІ та ІФН, які входили до складу ЕГ збільшилась кількість учнів ДШІ зі спокійним емоційним фоном (від 21,42 до 35,71%), серед учнів ІФН цей показник зріс від 11,76% до 29,41%; збільшилась кількість дітей ІФН з радісним емоційним фоном до 14,71%. Серед учнів ІФН зменшилась частота виявів тривожних (від 14,71% до 11,75%), агресивних (26,47% до 14,71%) станів. Педагоги учнів НРЦ, які входили до складу ЕГ, вказували на суттєве зменшення емоційної збудливості дітей (від 54,28% до 37,14%), суттєве зниження частоти агресивних поведінкових виявів (від 28,57% до 2,86%). Після проведення корекційно-розвивальної роботи педагоги відмічали гармонізацію експресивних виявів емоційних реакцій за параметрами „Тривалість” ($\chi^2=16,5$; $p\leq 0,001$); „Усвідомленість” ($\chi^2=19,1$; $p\leq 0,001$), „Адекватність за інтенсивністю” ($\chi^2=35,5$; $p\leq 0,001$), „Адекватність за тривалістю” ($\chi^2=45,6$; $p\leq 0,001$), „Контроль” ($\chi^2=17,6$; $p\leq 0,001$). Зокрема, педагоги вказували, що емоційні експресивні вияви учнів стали у більшості випадків змістовно відповідати антецеденту, суттєво зменшилась кількість дітей, експресивні вияви яких „дуже рідко” адекватні емоціогенному змісту ситуації (від 59,04% до 16,87%), зросла кількість дітей, які демонструють усвідомлені емоційні реакції (від 37,35% до 72,29%), загалом, діти частіше стали демонструвати соціально нормативні зразки вияву емоцій, хоча вчителі зазначали, що як і раніше найважче дітям здійснювати керівництво над виявом емоцій у конфліктних ситуаціях спілкування з однолітками. Вчителі учнів ІФН наголошували на тому, що у дітей все частіше виявляється відкрита форма емоційного реагування, експресивні вияви стали менш сталими, більш адекватними за змістом, інтенсивністю та тривалістю. Педагоги НРЦ та ДШІ зазначали, що в учнів емоційні реакції стали адекватнішими впливу антецеденту за параметрами „Тривалість” та „Контроль”. Означене свідчить про розвиток здатності всіх підгруп учнів, які входили до складу ЕГ до ситуативної емоційної регуляції поведінки. Значні розбіжності були виявлені за показником „Емоційний досвід”, що свідчить про збагачення та розширення діапазону переживань дітей ЕГ ($\chi^2=9$; $p\leq 0,001$). Діти ЕГ частіше почали використовувати назви емоцій у мовленні ($\chi^2=36,7$; $p\leq 0,001$), зменшилась кількість дітей, які „ніколи” та „дуже рідко” вербально висловлюють

свої переживання (від 74,7% до 26,51%). Так, за даними констатувального експерименту серед учнів ІФН „ніколи та дуже рідко” використовували назви емоцій у мовленні 79,41% учнів, після впровадження технологій прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу цей показник зменшився до 38,24%. Позитивна динаміка розвитку за даним показником спостерігається при співставленні результатів констатувального та контрольного експериментів серед учнів ДШ ЕГ (від 21,43% до 0%) та учнів НРЦ (від 91,43% до 25,71%). Репрезентація емоційного стану дитини частіше стала виявлятися за допомогою прямої номінації, тобто використання ключового слова – найменування емоції.

Після проведення експериментальної корекційно-розвивальної програми спостерігалось суттєве розширення діапазону переживань дітей ЕГ (модальності: радість, сум, гнів, страх, образа, сором, заздрість, відроза, презирство). Варто зазначити, що зменшилась кількість дітей, які постійно перебувають в ейфоричному стані, переживають радість ($\chi^2=17$; $p\leq 0,001$), зменшилась кількість дітей, які „часто” переживають сум ($\chi^2=8,5$; $p=0,01$), гнів ($\chi^2=19,2$; $p\leq 0,001$), страх ($\chi^2=16,5$; $p\leq 0,001$), образу ($\chi^2=19,7$; $p\leq 0,001$). Збільшилась кількість дітей, які виявляють експресивні ознаки сорому ($\chi^2=0,2$; $p=0,64$), заздрості ($\chi^2=5,4$; $p=0,02$) та презирства ($\chi^2=1,2$; $p=0,26$) (рис. 3.1).

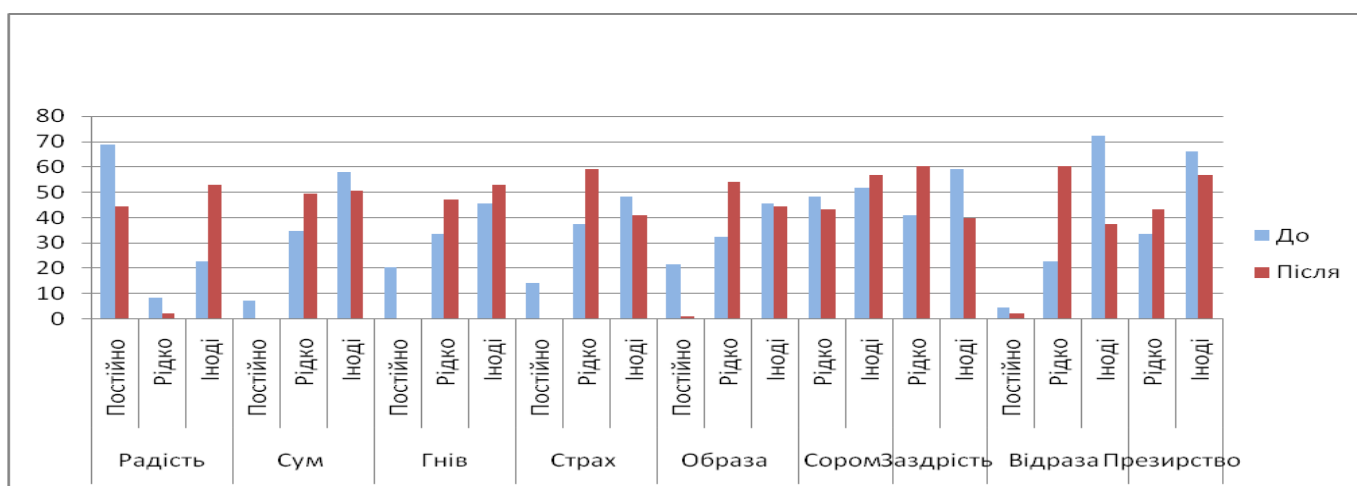


Рис. 3.1 Частота вияву емоцій дітьми ЕГ відповідно до етапів корекційно-розвивальної роботи

Дані рис. 3.1 засвідчують, що серед учнів ЕГ зменшилась кількість дітей, які переживають негативні емоційні стани. Так, дані констатувального експерименту

засвідчують, що на думку батьків 21,43% учнів ДШІ ЕГ постійно переживають сум, в освітньому середовищі НРЦ таких дітей 8,57%. Після проведення корекційно-розвивальної роботи серед дітей ЕГ, учнів ДШІ та НРЦ, не виявлено досліджуваних, які постійно перебувають у сумному емоційному стані, батьки зазначають, що їх діти переживають емоцію суму, проте вона є ситуативною реакцією дитини на факт незадоволення потреби. На думку батьків, після проведення корекційно-розвивальної роботи діти ЕГ стали частіше виявляти співчуття (від 73,49% до 90,36% ($\chi^2=6,9$; $p=0,01$) після впровадження), що свідчить про розвиток здатності до емоційної децентрації, підвищилась мимічна виразність (експресивність) від 68,67% до 89,16% ($\chi^2=9,3$; $p\leq 0,001$). Батьки учнів ЕГ, які навчаються індивідуально, зазначили, що діти частіше стали виявляти відкриту форму емоційного реагування, батьки учнів ДШІ та НРЦ, які входили до складу ЕГ, вказували на підвищення довільної емоційної експресії. Значущі розбіжності були виявлені при порівнянні залежних груп (ЕГ) за показником „Ступінь участі батьків в емоційному розвитку”, що свідчить про його підвищення (середнє кількісне значення зросло від 20,52% до 22,54%, приріст складає 10% при $T=3$ $p<0,001$). Так, високий ступінь участі батьків до проведення експериментальної корекційно-розвивальної програми виявлено у 64,71% батьків учнів ІФН, 21,43% батьків ДШІ та 25,71% учнів НРЦ; середній ступінь мають 35,29% батьків учнів ІФН, 28,57% батьків учнів ДШІ та 62,86% батьків учнів НРЦ; низький ступінь – 50% батьків учнів ДШІ, 11,43% батьків учнів НРЦ та 0% батьків учнів ІФН. Після впровадження технології опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток дітей ЕГ, серед батьків учнів ІФН високий ступінь мають 85,29%, середній – 14,71%, низького ступеня виявлено не було. Серед батьків учнів ДШІ високий ступінь участі в емоційному розвитку дитини мають 50% батьків, середній – 35,71% батьків; низький – 14,29% батьків. Серед батьків учнів НРЦ значущо зросла кількість батьків з високим ступенем участі в емоційному розвитку дитини до 71,43%, середній ступінь мають 28,57% опитаних, низького ступеня виявлено не було. Варто зазначити, що суттєво збільшилась кількість батьків дітей ЕГ, які навчаються у ДШІ та мають високий ступінь участі в емоційному розвитку, що позитивно впливає на динаміку

емоційного розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, які навчаються у спеціальному закладі інтернатного типу. Після проведення корекційно-розвивальної роботи батьки впевненіше відповідали на питання анкети стосовно особливостей емоційного розвитку розумово відсталих дітей, наведемо приклад висловлювань мами Руксани З. (навчається на ІФН): „Після того, як мені були роз’яснені особливості емоційного розвитку моєї дитини, я почала краще її розуміти, раніше я вважала її неслухняною та впертою, а тепер розумію, що проблема як в особливостях її психічного розвитку, так і середовищі, яке було створено нами вдома. Загалом, навіть поведінка Руксани змінилась у кращу сторону, коли були змінені умови домашнього освітнього середовища, пройшов період індивідуальних та групових занять. Це дуже добре, вважаю, що наступного року ми будемо навчатись у класі з такими ж дітьми, як і моя донечка”; тато Пилипа М. (навчається в ДШІ): „Я звик, що син живе тижнями в інтернаті, вважав, що йому там і так добре, відійшов від його виховання. Навіть соромно, що я переклав усі виховні функції на інтернат, я навіть не міг сказати, який настрій у сина впродовж дня, чи може він мені співчувати, чи були трагічні події в його житті”, мама Ганни М (навчається в НРЦ). „У нас у родині не прийнято висловлювати свої почуття в голос, все трималось при собі. Коли я заповнювала опитувальник, мені навіть важко було сказати, як часто моя дитина переживає те чи інше почуття. Я її зовсім не розуміла. Після того як я зрозуміла як треба висловлювати свої переживання, як реагувати на зміни в настрої дитини, я стала її краще розуміти, а вона мене”. Загалом, у більшості випадків батьки стали активними учасниками корекційно-розвивального процесу, брали участь у створенні експериментальних просторово-предметних та соціальних умов освітнього середовища. Отже, порівняння даних констатувального та контрольного експериментів дітей ЕГ засвідчує наявність позитивної динаміки розвитку діапазону переживань, когнітивно-афективних уявлень про емоції та соціальних емоцій, стабілізації позаситуативних особливостей емоційної регуляції (емоційного фону) та ситуативної емоційної регуляції (параметрів адекватності, тривалості, інтенсивності), зниження частоти вияву негативних емоційних станів. Найсуттєвіша динаміка розвитку спостерігається

серед підгрупи учнів ІФН, яка входила до складу ЕГ, що ми пов'язуємо з впливом індивідуально-групової корекційно-розвивальної роботи та створенням експериментальних умов соціального компоненту освітнього середовища, що підтверджується наявним у спеціальній психології положенням Н.Л. Коломінського про вирішальний вплив на розвиток особистості школяра колективу однолітків [163].

Порівняння даних ЕГ та КГ за результатами проведеної корекційно-розвивальної роботи показало значні розходження отриманих даних (Додаток Т). Після проведення експерименту значно підвищився рівень розуміння емоцій дітьми ЕГ порівняно з групою КГ (середнє кількісне значення встановлених емоцій в емоціогенних ситуаціях дітей ЕГ дорівнює 77,47%, в КГ – 63,44% ($U= 3997,5$ $p<0,001$). Розглянемо детальніше особливості розуміння дітьми ЕГ та КГ емоцій різних модальностей (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Порівняння розуміння модальностей емоцій дітьми ЕГ та КГ після проведення формувального експерименту

Модальність емоції	Середньовідсоткове значення встановленої модальності емоції		Значення критерію достовірності
	ЕГ	КГ	
Гнів	97,59	86,89	$\chi^2=4,7; p=0,03$
Сум	96,39	85,25	$\chi^2=4,3; p=0,04$
Страх	98,8	91,8	$\chi^2=2,7; p=0,1$
Подив	49,4	11,48	$\chi^2=21,1; p\leq 0,001$
Сором	57,83	26,23	$\chi^2=13; p\leq 0,001$
Відраза	68,67	70,49	$\chi^2=0; p=0,96$
Презирство	49,4	16,39	$\chi^2=15,3; p\leq 0,001$
Образа	89,16	83,61	$\chi^2=0,5; p=0,47$
Співчуття	67,47	65,57	$\chi^2=0; p=0,95$

Як свідчать наведені у Таблиці 3.5 дані, значущі розбіжності виявлені за показником „Розуміння модальностей емоцій” між ЕГ та КГ за модальностями: гнів, сум, подив, сором, презирство. Ураховуючи те, що подив, сором та презирство є соціальними емоціями, і залежать від специфіки виховання у різних соціальних групах та колективах [99], можна стверджувати, що саме впровадження технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу більшою мірою

сприяють розвитку змістового компоненту емоційного розвитку, аніж стандартні умови навчання та виховання в освітньому середовищі ІФН, ДШІ та НРЦ.

Зменшилась кількість дітей в ЕГ, порівняно з КГ, яким властивий довербальний тип сприйняття емоцій ($\chi^2=3,5$; $p=0,06$). Значно підвищився рівень ідентифікації емоцій дітей ЕГ (усіх підгруп учнів, які входили до складу ЕГ: ДШІ, НРЦ, ІФН), порівняно з КГ (середнє кількісне значення ідентифікованих емоцій після проведення корекційної програми в ЕГ дорівнює 61,2%, в КГ – 53,77% ($U=3258$ $p=0,002$). Підвищився рівень довільного відтворення емоцій різних модальностей в дітей ЕГ, порівняно з КГ (середньовідсотковий показник довільно відтворених емоцій після проведення корекційної роботи в ЕГ= 61,57%, в КГ=47,38% ($U=4037$, $p<0,001$). Підвищення рівня довільного відтворення емоцій різних модальностей є свідченням позитивної динаміки емоційного розвитку, зокрема С.Д. Максименко наголошує на тому, що з опануванням експресивними засобами передавання емоцій і почуттів формується здатність сприймати й розуміти різноманітні форми та відтінки виявлення переживань, уміння їх розпізнавати, що підтверджується результатами контрольного експерименту [116]. Більшість дітей обох груп з легкістю відтворювали емоції радості, гніву, суму, страху, відрази, образи та емоційного стану спокою; труднощі виникали при відтворенні емоцій інтересу, презирства, співчуття. Зокрема, діти уподібнювали у довільному відтворенні радість та інтерес, співчуття та сум, презирство та відразу.

Також в ЕГ порівняно з КГ після експерименту значно підвищилась кількість дітей зі спокійним емоційним фоном (в ЕГ таких дітей виявлено 31,33%, в КГ – 16,39% відповідно ($\chi^2=3,4$; $p=0,06$), зменшилась кількість емоційно збудливих дітей ($\chi^2=3$; $p=0,08$), що свідчить про стабілізацію позаситуативної емоційної регуляції у дітей ЕГ. Значущі розбіжності були виявлені при порівнянні даних анкети для вчителів загальноосвітніх закладів за параметром „Адекватність за тривалістю емоційних реакцій” ситуативної емоційної регуляції між дітьми ЕГ та КГ ($\chi^2=14,2$; $p\leq 0,001$). Порівняння даних ЕГ та КГ анкети-опитувальнику для батьків О.І. Ізотової, засвідчує підвищення мимічної виразності (експресивності) в досліджуваних ЕГ, порівняно з КГ (середньовідсотковий показник в ЕГ=89,16%,

КГ=70,49% ($\chi^2=6,9$; $p=0,01$), а також про збагачення емоційного досвіду дітей ЕГ ($\chi^2=3$; $p=0,08$). Серед батьків досліджуваних ЕГ виявлено суттєве підвищення ступеня участі в емоційному розвитку дітей, порівняно з даними КГ (середньовідсоткове значення показнику в ЕГ – 22,54%, КГ – 20,03% при $U=3591$ $p<0,001$). На відміну від батьків досліджуваних КГ, батьки дітей ЕГ точніше могли охарактеризувати емоційний стиль дітей, дати ґрунтовні відповіді на питання анкети-опитувальнику для батьків О. І. Ізотової. У процесі експериментального дослідження діапазону переживань та емоційного стилю в досліджуваних ЕГ виявлено достовірно меншу частоту експресивних виявів суму ($\chi^2=6,7$; $p=0,04$), страху ($\chi^2=7$; $p=0,03$), образи ($\chi^2=16,3$; $p\leq 0,001$), заздрості ($\chi^2=3$; $p=0,08$), відрази ($\chi^2=5$; $p=0,08$). (Рис. 3.2).

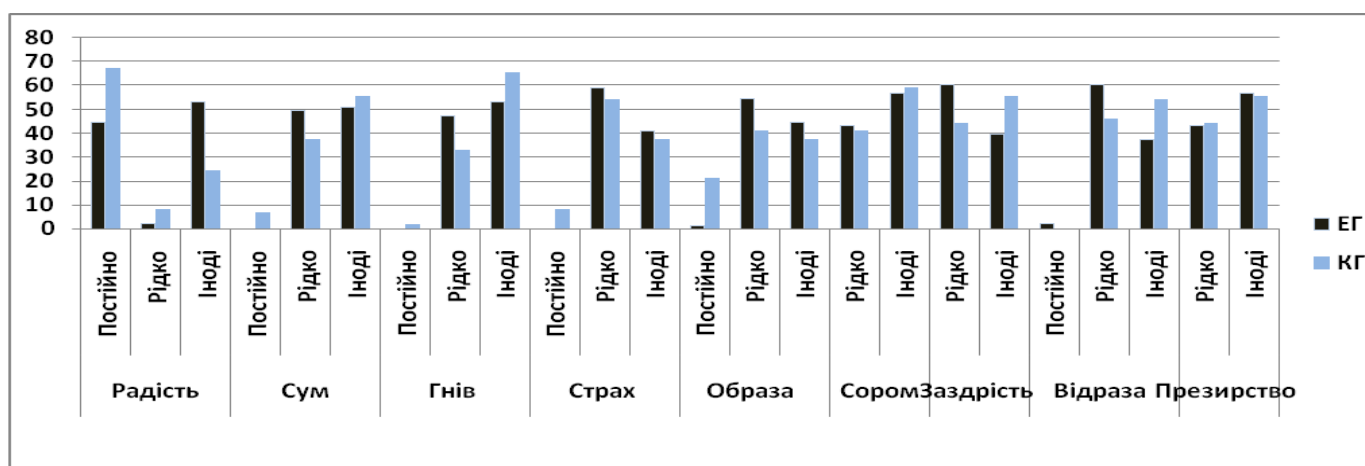


Рис. 3.2 Кількісні показники переживання емоцій різних модальностей дітьми ЕГ та КГ за результатами впровадження формувального експерименту

Як свідчать наведені на рис. 3.2 дані, після впровадження технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих школярів в досліджуваних ЕГ суттєво розширився діапазон переживань, зменшилась частота експресивних емоційних виявів негативних емоційних станів тривоги та пасивно-активної агресивної поведінки. Зменшилась кількість експресивних виявів ейфоричного емоційного стану ($\chi^2=12,7$; $p\leq 0,001$).

Узагальнюючи вищевикладене, підкреслимо, що порівняння результатів констатувального й контрольного експериментів показало, що впровадження комплексної експериментальної корекційної програми з розвитку змістових та

інструментальних компонентів емоційної сфери молодших школярів з розумовою відсталістю в ЕГ (в усіх підгрупах: учнів ІФН, ДШ та НРЦ) дозволило збагатити та розвинути діапазон переживань, стабілізувати позаситуативну емоційну регуляцію поведінки (емоційний фон, настрій), розвинути експресивні засоби вияву емоцій та ситуативну емоційну регуляцію за параметрами: інтенсивність, тривалість, адекватність та контроль. Наявність позитивної динаміки за більшістю показників емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів вдалося досягти завдяки комплексному застосуванню (синергетичному ефекту) технологій прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток. Варто зазначити, що впровадження технології прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу найрезультативніше вплинуло на динаміку емоційного розвитку розумово відсталих школярів, які навчаються в освітньому середовищі ІФН. Ми пов'язуємо це з підсилюючим позитивним впливом на емоційний розвиток експериментальних умов соціального компоненту освітнього середовища ІФН, включенням дитини у групову взаємодію в колективі однолітків, адже задовольняючи вікову потребу у спілкуванні в колективі однолітків актуалізуються компенсаторні можливості дитини. Суттєвий підсилюючий ефект впливу на динаміку емоційного розвитку учнів ДШ та НРЦ мали експериментальні умови соціального та психодидактичного компонентів середовища, зокрема проведення консультативної та психопросвітницької роботи з батьками та педагогами, а також консолідація зусиль педагогів та лікарів стосовно медико-педагогічного керівництва актуальним психоемоційним станом дитини.

Результати проведеного контрольного експерименту доводять, що за умови цілеспрямованої, систематичної роботи порушення змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку дітей, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання з часом корегуються, що позитивно впливає на розвиток її особистості в цілому.

Висновки до 3 розділу

На основі узагальнення даних про особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів, залежно від впливу освітнього середовища навчального закладу було перевірено експериментальним шляхом ефективність комплексної корекційної програми. Корекційне втручання спрямовувалось на корекцію порушень, розвиток змістового та інструментального компонентів емоційної сфери, максимальну актуалізацію компенсаторних можливостей дитини.

Корекційно-розвивальний вплив на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів реалізовувався шляхом застосування технологій прямого й опосередкованого впливу. Технологія прямого впливу передбачала проведення індивідуально-групових позакласних занять з дітьми ЕГ (учнями ІФН, НРЦ та ДШ) й включала основний період (1-9 заняття), узагальнюючий (10-15 заняття) та закріплюючий (16-25 заняття). Технологія опосередкованого впливу спрямовувалась на створення експериментальних просторово-предметних, психодидактичних та соціальних умов освітнього середовища ІФН, ДШ та НРЦ, які здійснюють опосередковане управління (через середовище) процесом емоційного розвитку. За результатами впровадження комплексної експериментальної корекційної програми було розвинуто змістовий компонент емоційної сфери – розширено діапазон переживань розумово відсталих молодших школярів (модальності: подив, сором, презирство, співчуття), підвищено рівень сприйняття експресивних ознак, розуміння та ідентифікації емоцій, подальшого розвитку набули домінуючі типи сприйняття та розуміння емоцій, знижено частоту переживання та виявів негативних емоційних станів. Доведено, що проведення серії корекційно-розвивальних занять забезпечило розвиток інструментального компоненту емоційної сфери: ситуативної емоційної регуляції (параметрів тривалості, адекватності, контролю, інтенсивності), знизило частоту вияву у повсякденній поведінці симптомів емоційної збудливості ($\chi^2=3$; $p=0,08$), а також гармонізацію емоційного фону дітей усіх підгруп (учнів ІФН, ДШ, НРЦ), які входили до складу ЕГ. Впровадження технології опосередкованого корекційно-розвивального впливу забезпечило значуще підвищення ступеня участі батьків в емоційному розвитку дітей, дозволило гармонізувати позаситуативну

емоційну регуляцію дітей ($\chi^2=3,4$; $p=0,06$), збагатити емоційний досвід ($\chi^2=3$; $p=0,08$) та розвинути когнітивно-афективні уявлення. Після проведення експерименту підвищився рівень експресивності та мимічної виразності дітей ($\chi^2=6,9$; $p=0,01$), у дітей ЕГ значущо зросла частота використання назв емоцій у мовленні ($\chi^2=36,7$; $p\leq 0,001$). За результатами контрольного експерименту більшість діагностичних показників КГ, таких як: ідентифікація емоцій, тип розуміння емоцій, позаситуативні особливості емоційної регуляції (настрій, емоційний фон), ситуативні особливості емоційної регуляції (адекватність за змістом, інтенсивністю, тривалістю; контроль, ступінь усвідомленості), частота використання назв емоцій у мовленні, ступінь участі батьків в емоційному розвитку показують відсутність позитивної динаміки розвитку. Ураховуючи те, що порівняння даних ЕГ та КГ до проведення корекційної роботи засвідчило відсутність значущих розбіжностей за переважною часткою показників, але також вказало на суттєвіші порушення змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку дітей ЕГ, і в ході проведення контрольного експерименту були виявлені значущі розбіжності за більшістю діагностичних показників між незалежними вибірками, можна стверджувати про ефективність проведеної комплексної корекційної програми з розвитку змістових та інструментальних компонентів емоційної сфери молодших школярів з розумовою відсталістю в експериментальних умовах освітнього середовища ІФН, ДШІ та НРЦ.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження особливостей емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання дозволяє зробити такі висновки:

1. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження з'ясовано, що основними науково-теоретичними підходами до вивчення емоційного розвитку є поведінковий, діяльнісний та психодинамічний. Інтегративними показниками розвитку емоційної сфери є особливості змістового (переживання дитини, їх діапазон, соціальні емоції) та інструментального (ситуативні та позаситуативні особливості емоційної регуляції) компонентів емоційної сфери, когнітивно-афективні уявлення про емоції, емоційні властивості дитини. Аналіз спеціальних психологічних досліджень дозволяє стверджувати, що при розумовій відсталості інтелектуальний дефект спричиняє порушення всіх складових емоційного розвитку.

2. Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволив констатувати залежність емоційного розвитку дітей від ефективності корекційно-виховного процесу в освітньому середовищі, яке ми розуміємо як систему корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого учня, шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її складових, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, уміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви. Цілісне освітнє середовище та кожний з його компонентів (соціальний, психодидактичний та просторово-предметний) визначають особливості емоційного розвитку дитини з нормальним розвитком та розумовою відсталістю. Порівняльний аналіз структурно-змістовних компонентів освітнього середовища ІФН, ДШІ та НРЦ засвідчив наявність суттєвих відмінностей в їх організації, що дає підстави сформулювати припущення про виникнення специфічних особливостей емоційного розвитку.

3. Розумово відсталі молодші школярі, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання, є неоднорідною за рівнем розвитку емоційної сфери групою, що характеризується як загальними, так і специфічними особливостями розвитку внаслідок впливу форми організації навчання освітнього середовища. Специфічними особливостями змістового компоненту емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів ДШІ та НРЦ є розвиненіший діапазон переживань, ніж в учнів ІФН, до складу якого входять як базальні емоції (радість, гнів, сум, страх), так і соціальні (образа, презирство, відраза, заздрість). Діапазон переживань учнів ІФН обмежується базальними емоціями. Більшість учнів ІФН не мають стійкого емоційного ставлення до моральних норм, знання про моральні норми фрагментарні, порівняно з цим показником учнів ДШІ та НРЦ. Вищий рівень розуміння та довольного виразу емоцій мають учні ДШІ, ніж учні НРЦ та ІФН, що вказує на більш розвинені когнітивно-афективні уявлення учнів ДШІ про емоції.

4. Дослідження специфічних особливостей інструментального компоненту емоційного розвитку, які виявляються в позаситуативній та ситуативній емоційній регуляції, засвідчило, що у більшості учнів ДШІ та НРЦ переважає нейтральний емоційний фон, в учнів ІФН – негативний. Учня НРЦ більше притаманна пасивно-активна агресивна поведінка, схильність до імпульсивних реакцій (спалахів гніву, агресивних розрядів), ніж молодшим школярам ДШІ. Більшість розумово відсталих учнів мають низький рівень ситуативної емоційної регуляції поведінки в експериментальних емоціогенних ситуаціях. З'ясовано, що учням ІФН властиві порушення інтенсивності експресивних емоційних виявів у пасивних формах емоційного реагування на емоціогенні ситуації, сталості емоційних реакцій, порушення емоційної реактивності у формі підвищеної емоційної чутливості до оцінки вчителя, порушення адекватності та контролю. Водночас, учням НРЦ та ДШІ властиві порушення інтенсивності експресивних емоційних виявів по типу її підвищення, тривалості (емоційна лабільність) та реактивності (байдужість до оцінки вчителя), порушення адекватності та контролю. Порушення параметрів ситуативної емоційної регуляції в учнів ДШІ є менш виразними, порівняно з учнями НРЦ та ІФН.

5. Враховуючи дані про особливості емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища навчального закладу, було розроблено й експериментальним шляхом перевірено ефективність комплексної програми, спрямованої на корекцію порушень, розвиток змістового та інструментального компонентів емоційної сфери, максимальну актуалізацію компенсаторних можливостей дитини. Упровадження комплексної експериментальної корекційної програми дозволило збагатити змістовий компонент емоційного розвитку, розширити діапазон переживань, стабілізувати позаситуативну емоційну регуляцію поведінки, розвинути експресивні засоби вияву емоцій та ситуативну емоційну регуляцію за параметрами: інтенсивність, тривалість, адекватність та контроль.

6. Завдяки комплексному застосуванню технологій прямого та опосередкованого корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів ЕГ за більшістю показників вдалося досягти позитивної динаміки. Впровадження зазначених технологій найрезультативніше вплинуло на динаміку емоційного розвитку учнів ІФН, що пов'язано з дією експериментальних умов соціального компоненту середовища, залученням дитини до групової взаємодії в колективі однолітків. Суттєве значення для динаміки емоційного розвитку учнів ДШІ та НРЦ мали експериментальні соціальні та психодидактичні умови, зокрема проведення консультативної та психопросвітницької роботи з батьками та педагогами, а також консолідація зусиль педагогів та лікарів стосовно медико-педагогічного керівництва актуальним психоемоційним станом дитини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впливу на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів освітнього середовища в різних формах організації навчання. Перспектива розробки зазначеної проблеми полягає у вивченні впливу освітнього середовища інклюзивного навчання на емоційний розвиток розумово відсталих молодших школярів, дослідженні ефективності використання окремих методів корекції порушень змістового та інструментального компонентів емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / О.К. Агавелян. – М., 1989. – 34 с.
2. Агавелян М.Г. Оpozнание невербальною поведения человека умственно отсталыми школьниками : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика”/ М. Г. Агавелян. – Екатеринбург, 1998. – 18 с.
3. Альбрехт Э. Я. Эмоционально-волевая сфера у подростков-олигофренов при психической декомпенсации / Э. Я. Альбрехт // Дефектология. – 1976. – № 4. – С. 38 – 44.
4. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // БМЭ. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 35 – С. 339 – 357.
5. Аргайл М. Радость / М. Аргайл // Психические состояния. Хрестоматия. – Спб. : Питер, 2000. – С. 196 – 208.
6. Багдасарьян И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка : автореф. дис. на стиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / И. С. Багдасарьян. – Красноярск, 2000. – 21 с.
7. Бгажнокова И. М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусункаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46 – 52.
8. Белопольская Н. Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом / Н. Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 1992. – № 1 /2. – С. 33 – 42.
9. Бельтюков В.И. Соотношение социальных и биологических факторов в развитии человека / В.И. Бельтюков // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 3 – 10.
10. Белявский Б. В. Обучение детей с нарушением интеллекта социальному взаимодействию в процессе моделируемой педагогом деятельности : автореф. дис.

на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / Б. В. Белявский. – Екатеринбург, 2012. – 19 с.

11. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000 – 115 с.

12. Бех І. Д. Модель рефлексії як складника вольового процесу // Загальна психологія: хрестоматія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – К. : Каравела, 2008. – 640 с.

13. Бех І.Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Дошкільне виховання. – 2005. – № 02 (лют.). – С. 3 – 5.

14. Бех І.Д. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально - психологічна проблема / І. Д. Бех // Дефектологія. – 1996. – №1. – С.19 – 23.

15. Бех І.Д. Емоційні порушення як предмет спеціального психологічного дослідження / І. Д. Бех // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: всеукр. наук. – практ. конф. – К., 1994 – С.19 – 22.

16. Бирах А. Психология мимики / А. Бирах. – М. : Маркетинг, 2004. – 152 с.

17. Богданович В. И. Психокоррекция в повседневной жизни / В. И. Богданович – СПб. : Респекс, 1994. – 432 с.

18. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологические исследования / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – С. 194 – 207.

19. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В.І. Бондар // Рідна школа. – 2011. – № 3 (березень). – С.10 – 14.

20. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – № 15. – 2010. – С. 39 – 42.

21. Большой психологический словарь / [сост.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002 – 633 с.

22. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 240 с.

23. Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии: [книга для учителей] / М. И. Буянов – М. : Просвещение, 1992. – 255 с.
24. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Л. В. Будяк. – К., 2010. – 24 с.
25. Былкина Н. Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 38 – 48.
26. Быстрова Ю. А. Особенности конфликтного поведения умственно отсталых подростков: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Юлия Александровна Быстрова. – К., 2006. – 216 с.
27. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 164 с.
28. Василенко І. А. Психологічні особливості емоційності і товарищкості дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / І. А. Василенко. – О., 2005. – 20 с.
29. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И.А. Васильев // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 49 – 60.
30. Вачков И. В. Основы технологи группового тренинга психотехники / И. В. Вачков. – М. : Осъ – 89, 2003. – 224 с.
31. Витт Н.В. Личностно-эмоциональная опосредованность выражения эмоций / Н. В. Витт // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 95 – 107.
32. Венар Чарльз Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Керинг. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
33. Вербовская Е. В. Социально-эмоциональный статус ребенка старшего дошкольного возраста / Е. В. Вербовская, И. Н. Кольцова // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 93 – 104.

34. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / О. М. Вержиховська. – К., 2001. – 20 с.
35. Верхотурова Н. Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : 19.00.10 „Коррекционная психология” / Н.Ю. Верхотурова. – Екатеринбург, 2010. – 21 с.
36. Висоцька А.М. Комунікативні уміння як фактор виробничої адаптації розумово відсталих старшокласників / А. М. Висоцька // Дефектологія. – 1997. – №1. – С.13 – 18.
37. Вісковатова Т. П. Проблеми генезису діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку у дітей на прикладі несприятливого впливу природних та антропогенних чинників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / Т. П. Вісковатова. – К., 1997. – 40 с.
38. Вовчик-Блакитна О. О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу / О.О. Вовчик-Блакитна // Індивідуалізація виховання в дитячому садку.— К.: Міленіум, 2005. – С. 27–34.
39. Водолазська Т.В. Моделювання освітнього середовища початкової школи / Т.В. Водолазська // ПостМетодика. – 2010. – № 5 (96). – С. 52 – 57.
40. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
41. Выготский Л. С. О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С.Выготский // Вопросы психологи. – 1968. – № 2. – С.149 – 157.
42. Гайдукевич С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

43. Гаурилюс А. И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы / А. И. Гаурилюс // Дефектология. – 1995. – №2. – С. 27 – 31.

44. Гімаєва Ю.А. Розвиток емоційної сфери учнів при переході до основної школи в умовах різних типів навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Ю. А. Гімаєва. – Х., 2005. – 20 [1] с.

45. Глуханюк Т. Особливості діагностики та корекції емоційної сфери дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку [Електронний ресурс] / Т. Глуханюк // Актуальні проблеми формування навчально-виховного середовища в сільських загальноосвітніх навчальних закладах: всеукр. наук.-практ. конф. 11-12 грудня 2008 року. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2008/index.html.

46. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07 / Наталя Борисівна Гонтаровська. – К., 2012. – 475 с.

47. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 26 – 36.

48. Гордиенко Г.Л. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе / Е. Л. Гордиенко // Дефектология. – 1981. – № 5. – С. 14 – 20.

49. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Граборов – М. : Учпедгиз, 1961. – 196с.

50. Гранская Ю. В. Распознавание эмоций по выражению лица: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук: спец.: 19.00.01 „Общая психология, история психологии” / Ю. В. Гранская. – СПб., 1998. – 19 с.

51. Грачева. Л. Б. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой / Л. В. Грачева. – СПб. : Речь, 2004. – 120 с.

52. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / Л. М. Гречко. – К., 2008. – 21 с.
53. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М. : Учебная Литература, 1997. – 322 с.
54. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Чарльз Дарвин – СПб. : Питер, 2001. – 371 с.
55. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / под ред. Н. Д. Соколовой, Л. В. Калашниковой. – М. : Гном, 2001. – 448 с.
56. Диагностика эмоционально-нравственного развития [ред. и сост. И.Б. Дерманов]. – СПб. : Речь, 2002. – 176 с.
57. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т.А. Власовой, В.Г.Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
58. Долгих Л. Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / Л. Ю. Долгих. – М., 2002. – 19 с.
59. Дьякова М.Б. Повышение качества обучения языкам в целостной образовательной среде / М. Б. Дьякова // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 9 – С. 31 – 33.
60. Ежова Н. С. Эмоциональное развитие ребенка в условиях семьи / Н. С. Ежова // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 54 – 56.
61. Емоційний розвиток дитини / [упорядкув. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник]. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
62. Ерніязова В.В. Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / В.В. Ерніязова . – К., 2003. – 19 с.

63. Евлахова Э.А. Особенности восприятия сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательных школ / Э.А. Евлахова. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 56 с.
64. Єременко І. Г. Активізація процесу адаптації учнів допоміжної школи до навчальної праці / І. Г. Єременко // Дефектологія. – 1996. – №1. – С.34 – 38.
65. Єрсова С. А. Особливості розуміння та застосування правил дисциплінованої поведінки молодшими школярами з порушенням інтелектуального розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 – „Спеціальна психологія” / С. А. Єрсова. – К., 2012. – 19 с.
66. Єфремова С. Як допомогти дитині звільнитися від негативних емоцій / Світлана Єфремова // Дошкільне виховання. – 2008. – № 11. – С. 20 – 21.
67. Жук Т. В. Психологические условия эффективного использования педагогической оценки во вспомогательной школе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Тамара Васильевна Жук. – К., 1985. – 168 с.
68. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе / С. Д. Забрамная. – М. : Педагогика, 1990. – 56 с.
69. Забранная С. Д. Развитие ребенка – в ваших руках / С. Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М. : Новая школа, 2000. – 34 с.
70. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1935. – С. 36 – 43.
71. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 169 с.
72. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. В 2-х т. – Т. 1.— М.: Педагогика, 1986. – С. 33 – 35.
73. Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. — 1974. – № 6. – С. 59 – 73.
74. Ілляшенко Т. Яка вона – інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Тамара Ілляшенко // Початкова школа. – 2011. – № 5. – С. 47 – 50.

75. Ілляшенко Т. Д. Аномальна дитина в школі / Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Стадненко. – К. : ІСДО, 1995. – С. 65 – 84.
76. Иванов. Е. С. Этиопатогенез нарушений поведения у учеников вспомогательной школы / Е. С. Иванов, Л. М. Шипицына // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 20 – 24.
77. Изард. К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
78. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова — М.: Академия, 2004. — 288 с.
79. Изотова Е. И. Диагностика эмоциональной сферы дошкольника: концепция и методы / Е. И. Изотова // Психолог в детском саду. – 2011. – № 4. – С. 41 – 59.
80. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
81. Коноплёва А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.
82. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 40 с.
83. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие детей / Д. Н. Исаев. – М. : Просвещение, 1982. – 220 с.
84. Исаев Д. Н. Психологические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. – СПб : Питер, 2000. – 512 с.
85. Калініченко І. Виховання емоційного інтелекту у підлітків в інклюзивному освітньому середовищі / І.Калініченко // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 8 – 9 (117 – 118). – С. 96 – 97.
86. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции / Н.В. Капитоненко // Психологическая наука и образование. – 2007. – №5. – С. 267 – 274.
87. Карелина И.О. Возрастная психология и психология развития: тексты лекций [Электронный ресурс] / И.О. Карелина. – Рябинск. – 2009. – Режим доступа: [http://cito web.uspu.org/link1/metod/met104](http://cito.web.uspu.org/link1/metod/met104).

88. Кинстлер Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук: спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / Н. И. Кинстлер. – Бийск, 2000. – 19 с.
89. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Т.С.Кириленко. — К.: Либідь, 2007. — 256 с.
90. Кистенева Е.П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / Е.П. Кистенева. – М., 2000. – 20 с.
91. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. – М. : ЛКИ, 2007. – 168 с.
92. Ковалёва Е.А. Коррекционная направленность процесса обучения во вспомогательной школе / Е. А. Ковалева // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В.В.Воронкова. – М., 1994. – С. 62 – 79.
93. Ковалец И. В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере / И.В. Ковалец – М. : ВЛАДОС, 2003. – 136 с.
94. Кожалиева Ч. Б. О возрастной динамике образа „Я” у умственно отсталых подростков / Ч. Б. Кожалиева // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 36 – 42.
95. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. П. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. — 480 с.
96. Колотыгина Е. А. Эмоциональное развитие умственно отсталых первоклассников в разных социально-педагогических условиях: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : 19.00.10 „Коррекционная педагогика” / Е.А.Колотыгина. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.
97. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

98. Колупаєва А.А. Інтегроване навчання: реалії, перспективи / А. А. Колупаєва // Дефектологія. – 2001. – № 3. – С.55 – 57.
99. Кононко А.Л. Социально–эмоциональное развитие личности / А. Л Кононко. – М. : Просвещение, 1998. – 255 с.
100. Коркунов В. В. Формирование у учащихся вспомогательной школы умения работать в трудовом коллективе / В.В. Коркунов // Дефектология. – 1985. – №6. – С. 41 – 44.
101. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева. – М.: Академия. – 2003. – 176 с.
102. Крилова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крилова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
103. Кузнєцов А. М. Психологічні особливості адаптації до навчання розумово відсталих першокласників: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.08 / Кузнєцов Анатолий Миколайович. – К., 2002. – 253 с.
104. Кураев Г. А. Возрастная психология: курс лекций / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 146 с.
105. Курпатов А. В. Средство от страха / А. В. Курпатов. – СПб. : Нева, 2003. – 192 с.
106. Кучеренко М. Емоційний розвиток дітей старшого дошкільного віку / Марина Кучеренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 12. – С. 46 – 56.
107. Кутіщенко В. П. Вікова та педагогічна психологія / В.П. Кутіщенко. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
108. Лабунская В. А. Психология экспрессивного поведения / В. А. Лабунская. – М.: Знание, 1989. – 62 с.
109. Лазарус Р. За границами возможного / Р. Лазарус. – Смоленск : Русич, 1997. – 416 с.
110. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов / Е. Б. Лактионова // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40 – 55.

111. Левитов Н. Д. Классификация психических состояний / Н. Д. Левитов // Психические состояния. – СПб. : Питер, 2000. – С. 181 – 184.
112. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – С. 257 – 267.
113. Локалова Н. П. Связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик старших дошкольников / Н.П. Локалова, Л. И. Никонова // Вопросы психологии – 2012. – № 4. – С. 13 – 23.
114. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1983. – 103 с.
115. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Академический проект, 2000. – 504 с.
116. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
117. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе / В. Г. Максимов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
118. Малафійк І. В. Дидактика / І.В. Малафійк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
119. Мамайчук И. И. Особенности психической адаптации учащихся вспомогательных школ-интернатов / И. И. Мамайчук, Е. Г. Трошина // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 3 – 10.
120. Марцинковская Т. Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 3(5). – Режим доступа до журн.: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n3-5/177-marsinkovskaya5.html>.
121. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
122. Махова В. М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в

период их адаптации к школе / В.М. Махова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 9 – 14.

123. Мачихина В. Ф. Организация работы вспомогательной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по подготовке учащихся к самостоятельной жизни и труду / В.Ф. Мачихина, Н.П. Павлова // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 37 – 42.

124. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / І. В. Мельничук. – Х., 2003. – 19 с.

125. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

126. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

127. Мозгова Г. П. Сприятливий соціально-психологічний клімат – передумова фізичного та психічного здоров'я дітей / Г. П. Мозгова // Вісник КНУ КІМ. – 2012. – Серія педагогіка. – С. 123 – 128.

128. Наказ про затвердження Державних санітарних норм та правил «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і реиму спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів від 20.02.2013 № 144 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13>.

129. Наказ про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку від 15.09.2008 № 852 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08>.

130. Наказ про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр від 16.08.2012 № 920 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>.

131. Наказ про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах від 20.12.2002 № 732 зі змінами внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 432 (z0499-08) від 19.05.2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0009-03>.
132. Никольская А. В. Развитие эмоциональной сферы в филогенезе психики / А. В. Никольская // Мир психологии. 2010. – № 4 (64). – С. 266 – 275.
133. Обухівська А. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / А. Обухівська, Т. Ілляшенко, Т. Жук. — К.: Редакція загальнопед. газет, 2012. — 128 с.
134. Островська К. О. Особливості формування соціальної компетентності в осіб з аутистичними порушеннями / К. О. Островська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Дагоманова. – 2012. – Серія Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 22. – С. 392 – 397.
135. Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1967 – 207 с.
136. Петрова В.Г. Психология умственно отсталого школьника / В.Г.Петрова; И.В.Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
137. Переверзева И. А. Проявление индивидуальных различий по эмоциональности в функции контроля за эмоциональной экспрессией / И.А. Переверзева // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. – С.113 – 117.
138. Переверзева И. А. К проблеме мозговой организации эмоциональных процессов в аспекте функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека / И А. Переверзева // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 65 – 73.
139. Первушина О. Н. Общая психология / О. Н. Первушина — Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 90 с.
140. Печерский В.Г. Способности подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию: автореф. дис. на соиск. ученой степени доктора психол. наук : 19.00.10 „Коррекционная психология” / В.Г. Печерский. – М., 2009. – 38 с.

141. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский – М.: Педагогика, 1985 – С. 31 – 35.

142. Приходько Ю.О. Психологічне здоров'я як чинник духовного розвитку особистості / Ю.О. Приходько // Збіник наук. праць Інститута психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2011. – С. 256 – 261.

143. Прокопенко О.А. Психологічні особливості емоційно-вольової саморегуляції у підлітків з розумовою відсталістю: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.08 / Ольга Анатоліївна Прокопенко. – К., 2013. – 201 с.

144. Проскурняк О. І. Соціально – психологічна адаптація учнів молодших класів допоміжної школи – інтернату: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.08 / Олена Ігорівна Проскурняк. – К., 2004. – 217 с.

145. Психологія: / [О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Злишков та ін.]. – К. : ІНК ОС, 2005. – 351 с.

146. Психология эмоций: тексты / сост. В. К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1984. — 288 с.

147. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / сост. Ж.И. Шиф. – М. : Педагогика, 1972 – 152 с.

148. Психология лиц с умственной отсталостью /сост. Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.

149. Романов А. А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом [Рабочая тетрадь специалиста. Опросники, заключение, рекомендации, перечень игровых задач] / А. А. Романов – М. : Плэйт, 2003. – 32 с.

150. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 713 с.

151. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

152. Руденко Л. М. Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня докт. психол. наук спец. : 19.00.08 „Спеціальна психологія” / Л. М. Руденко. – К., 2013. – 40 с.

153. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью / сост. М. Пишчек. – СПб : Речь, 2006. – 276 с.

154. Савенков А.И. Образовательная среда / А.И. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – № 19 (425). – С. 27 – 30.

155. Савина Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии / Е.А. Савина, О.Б. Чарова // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 15 – 23.

156. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб. : Речь, 2011. – 384 с.

157. Семанак С. И. Развитие эмпатийных проявлений у детей как условие формирования эмоционального интеллекта / С. И. Семанак // Начальная школа – 2013. – № 6. – С. 34 – 40.

158. Семёнова Е.В. Психологические особенности позитивных и негативных эмоциональных состояний школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. на соиск. научной степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / Е.В. Семёнова. – Екатеринбург, 2008. – 20 с.

159. Серомаха Н. Є. Корекція поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / Н. Є. Серомаха. – К., 2013. – 19 с.

160. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Питер, 1996. – 349 с.

161. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В.М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна — К. : Знання, 2008. – 359 с.

162. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / В. М. Синьов. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Частина I. – 238 с.

163. Синьова Є. П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору [монографія]. – К. : НПУ імені М.П. Дагоманова, 2012. – 442 с.
164. Славіна Н. С. Психологічні особливості емоційно – почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н.С. Славіна. – Київ, 2009. – 20 с.
165. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с.
166. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
167. Сокинина А. А. Особенности эмоционального развития младших школьников / А. А. Сокинина // Начальная школа – 2013. – № 6. – С. 50 – 52.
168. Супрун І. П. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку в різних соціальних умовах виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / І. П. Супрун. – О., 2000. – 20 с.
169. Ставицька С. О. Вікова та педагогічна психологія / С. О. Ставицька. – К.: Каравела, 2012. – 400 с.
170. Стадненко Н.М. Психодіагностика в організації навчання дітей з відхиленнями в розвитку / Н. М. Стадненко // Дефектологія. – 1996. – №1. – С.48 – 50.
171. Томчук С. М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С.М. Томчук. – К., 2006. – 25 с.
172. Трубина Е. Н. Формирование нравственных представлений средствами музыки у младших школьников с умственной отсталостью: автореф. дис. на соиск.

ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – „Коррекционная педагогика” / Е. Н. Трубина. – Екатеринбург, 2011. – 20 с.

173. Урбанская М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 / Урбанская Маргарита Викторовна. – СПб, 2010. – 211 с.

174. Ушакова И.П. Формирование позитивного отношения к учебной деятельности как условие правильной организации коррекционной работы с умственно отсталыми учащимися / И. П. Ушакова, Г. И. Данилкина, Н. П. Долгобородова, // Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания: сб. научн. трудов. – Л. : ЛГПИ, 1974. – С. 132 – 143.

175. Фомічова Л.І. Методологічні та теоретичні основи сурдопедагогіки та сурдопсихології: матер. міжнар. наукової конференції „Information and communication Technology in Natural Science Education”. – 2013. – Шяуляй, 2013. – С. 211 – 216.

176. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.

177. Хохліна О.П. Усвідомлення учбової діяльності в розумово відсталих школярів / О.П. Хохліна // Дефектологія. – 1997. – №2. – С. 7 – 9.

178. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. – О.: Богуславская типография, 1992. – 169 с.

179. Чебыкин А. Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола / А.Я Чебыкин, И.В. Мельничук. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. – 147 с.

180. Черножук Ю. Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / Ю. Г. Черножук. – О., 2006. – 20 с.

181. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

182. Шаповаленко И. В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики. – 2005. – 349 с.
183. Шаповалова О. Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.10 / Ольга Евгеньевна Шаповалова. – Нижний Новгород, 2006. – 320 с.
184. Шаповалова О. Е. Выявление особенностей эмоциональной сферы учащихся школы VIII вида с опорой на наглядную основу / О. Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2009. – № 4. – С. 52 – 58.
185. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
186. Шкляр Н.В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ...канд. психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / Наталья Валерьевна Шкляр. – Нижний Новгород, 2008. – 284 с.
187. Шмырева О. И. Понимание подростками эмоциональных состояний как условие формирования отношения к себе / О. И.Шмырёва // Мир психологии. – 2011. – № 1 (53). – С. 211 – 219.
188. Шмырева О. И. Психологические особенности эмоционального реагирования в подростковом возрасте / О. И. Шмырёва // Мир психологии. – 2011. – № 4 (52). – С. 124 – 130.
189. Шульженко Д. И. Формирование самоконтроля у умственно отсталых детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соиск. ученой степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика”/ Д. И. Шульженко. – К., 1994 – 20 с.
190. Шульженко Д. И. Емпіричне дослідження особливостей емоційної регуляції у дітей із затримкою психічного розвитку / Д. І. Шульженко // Збірник наук. праць Кам'янець Подільського національного педагогічного університету імені І. Огієнка. – 2013. – Випуск 12. – Частина 2. – Серія соціально-педагогічна. – С. 294 – 304.

191. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека / А.М. Щетинина // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 60 – 86.
192. Экман П. Психология лжи / П. Экман. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
193. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
194. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.
195. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
196. Янышин П. В. Исследование эмоционального состояния группы методом взаимного цветового оценивания / П. В. Янышин // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 128 – 138.
197. Cross Melanie Children with emotional and behavioural difficulties and communication problems: there is always a reason / Melanie Cross, Jessica Kingsley. – Publishers, 2004. – 185 p.
198. Evans Dylan Emotion / Dylan Evans. – Oxford University press, 2001. – 160 p.
199. Figueroa-Sanchez Magali Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning / M. Figueroa-Sanchez // Childhood Education: Infancy though early adolescence. – 2008. – Vol. 84, No. 5. – P. 301 – 304.
200. Gandi Jane Listening to Children's Voices : Literature and the Arts as Means of Responding to the Effects of War, Terrorism, and Disaster / J. M. Gandi, E. Barowsky // Childhood Education: Infancy though early adolescence. – 2009. – Vol. 85, № 6. – P. 357 – 363.
201. Kersey Katharine C. Is Tattling a Bad Word? How To Help Children Navigate the Playground / K. Kersey, M. L. Masterson // Childhood Education: Infancy though early adolescence. – 2010. - Vol. 86, № 4. – P. 260 – 263.
202. Kirk Samuel A. Educating Exeptional Children / A. S. Kirk, J. J. Gallagher. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1989. – 598 p.

203. Lovell K. Educational Psychology and Children / K. Lovell. – London: University of London Press LTD, 1966. – 312 p.
204. Lowell K. Young Children: Infancy to Grade Three / S. Lowell Kroch. – New York: McGraw-Hill, 1994. – 570 p.
205. Matuszewska Katarzyna Poziom rozwoju emocjonalnego dzieci rozpoczynających naukę szkolną / K. Matuszewska // Nauczyciel i Szkoła. – 2004. – № 1/2 (22-23). – S. 246 – 256.
206. Nissen Hannah Promoting Emotional Competence in the Preschool Classroom / H. Nissen, C. J. Hawkins // Childhood Education: Infancy through early adolescence. – 2010. – Vol. 86, № 4. – P. 255 – 259.
207. Saarni C. Emotional Competence: A Developmental Perspective. / C. Saarni. – San Francisco: Jossey-Bass in Bar-On, 2000. – 212 p.
208. Schanin M. From Integration to Inclusion: The Tirat Carmel Center for Learning Disabilities as a Lever for Beneficial Integration of Children With Special Needs / M. Schanin, S. Reiter // Childhood Education: Infancy through early adolescence. – 2007. – Vol. 83, № 6. – P. 347 – 350.
209. Shankar-Brown Rajni Teaching Our Children To Embrace Diversity: Globetrotting Without leaving Town / R. Shankar-Brown // Childhood Education: Infancy through early adolescence. – 2010. – Vol. 86, № 3. – P. 175 – 177.
210. Tsao Ling-Ling How Much Do We Know About the Importance of Play in Child Development? / L. Tsao // Childhood Education: Infancy through early adolescence. – 2002. – Vol. 78, № 4. – p. 230-233.
211. Walden T. A. Emotion Regulation / T. A. Walden, M. C. Smith // Motivation and Emotion. – 1997. – Vol. 21, № 21. – P. 27 – 34.
212. Wiklacz Joanna „Bliziej siebie” Program profilaktyczno-rozwojowy dla dzieci klas I-III szkół podstawowych / J. Wiklacz // Nauczyciel i Szkoła. – 2002. – № 3/4 (16 – 17). – S. 266 – 281.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати статистичного аналізу показника „Тип сприйняття” у групах дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю за критерієм χ^2

Таблиця А

Порівняння типу сприйняття у молодших школярів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання (у%)

Тип сприйняття	Група учнів та значення критерію достовірності χ^2						
	Норма	ДШІ	Значення	ІФН	Значення	НРЦ	
Довербальний	-	16,67	$\chi^2=8.73$; p=0.008	10,42	$\chi^2=5.27$; p=0.045	10,42	$\chi^2=5.27$; p=0.045
Дифузно-аморфний	-	45,83	$\chi^2=28.54$; p=0	66,67	$\chi^2=48$; p=0	60,42	$\chi^2=41.55$; p=0
Дифузно-локальний	-	35,42	$\chi^2=20.66$; p=0	22,92	$\chi^2=12.42$; p=0	29,17	$\chi^2=16.39$; p=0

Додаток Б

Результати статистичного аналізу показника „Розуміння емоцій” в групах дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю

Таблиця Б

Порівняння розуміння емоцій учнями з нормальним розвитком з групами розумово відсталих молодших школярів, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання (у%)

Модальність емоції	Норма	ДШ	Критерій достовірності	І Ф Н	Критерій достовірності	Н Р Ц	Критерій достовірності
Співчуття	7 2 , 9 2	5 2 , 0 8	Значущих розбіжностей не виявлено	3 5 , 4 2	$\chi^2=13.59$; $p=0.001$	2 9 , 1 7	$\chi^2=18.38$; $p=0$
Гнів	7 0 , 8 3	7 5	Значущих розбіжностей не виявлено	9 1 , 6 6	$\chi^2=6.84$; $p=0.019$	8 1 , 2 5	Значущих розбіжностей не виявлено
Сум	1 0 0	7 9 , 1 7	$\chi^2=11.16$; $p=0.002$	7 9 , 1 7	$\chi^2=11.16$; $p=0.001$	7 2 , 9 2	$\chi^2=15.04$; $p=0$
Сором	7 9 , 1 7	2 5	$\chi^2=28.22$; $p=0$	0	$\chi^2=62.9$; $p=0$	2 0 , 8 3	$\chi^2=29.23$; $p=0$
Відраза	7 9 , 1 7	5 4 , 1 7	$\chi^2=6.75$; $p=0.018$	2 7 , 0 8	$\chi^2=26.14$; $p=0$	4 7 , 9 2	$\chi^2=10.12$; $p=0.001$
Презирство	5 4 , 1 7	1 2 , 5	$\chi^2=18.75$; $p=0$	0	$\chi^2=35.66$; $p=0$	6 , 2 5	$\chi^2=26.14$; $p=0$
Образа	8 9	5 4	Значущих	7 2	Значущих	6 2	$\chi^2=9.66$;

	, 5 8	, 1 7	розбі жност ей не виявл ено	, 9 2	розбі жност ей не виявл ено	, 5	p=0.00 3
--	-------------	-------------	---	-------------	---	--------	-------------

Додаток В

Результати статистичного аналізу рівня розуміння емоцій в групах дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю за роками навчання
(точний критерій Фішера)

1 клас

Таблиця В.1

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ДШІ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	Д ШІ	Норм а	Критерій достовірнос ті
Не властивий	25	100	p=0
Властивий	75	0	
Опис замість розуміння			
Не властивий	10 0	41,67	p=0.005
Властивий	0	58,33	

Таблиця В.2

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів НРЦ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	Норм а	НР Ц	Критерій достовірнос ті
Не властивий	100	25	p=0
Властивий	0	75	
Осмилювання у формі опису			
Не властивий	41,67	10 0	p=0.005
Властивий	58,33		

Таблиця В.3

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ІФН та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	ІФН	Норма	Критерій достовірності
Не властивий	33,3 3	100	p=0.001
Властивий	66,6 7	0	
Осмислювання у формі опису			
Не властивий	100	41,67	p=0.005
Властивий	0	58,33	

2 клас

Таблиця В.4

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ДШІ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	ДШІ	Норма	Критерій достовірності
Не властивий	25	100	p=0
Властивий	75	0	
Осмислювання у формі опису			
Не властивий	91,6 7	25	p=0.003
Властивий	8,33	75	

Таблиця В.5

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів НРЦ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	Норма	НРЦ	Критерій достовірності
Не властивий	100	25	p=0
Властивий	0	75	
Осмислювання у формі опису			
Не властивий	25	10 0	p=0
Властивий	75	0	

Таблиця В.6

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ІФН та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	ІФН	Норма	Критерій достовірності
Не властивий	25	100	p=0
Властивий	75	0	
Осмислювання у формі опису			
Не властивий	10	25	p=0

	0		
Властивий	0	75	

3 клас

Таблиця В.7

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ДШІ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	ДШІ	Норма	Критерій достовірності
Не властивий	58,3 3	100	p=0.037
Властивий	41,6 7	0	

Таблиця В.8

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів НРЦ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	Норма	НРЦ	Критерій достовірності
Не властивий	100	33	p=0.001
Властивий	0	67	
Осмислювання у формі опису			
Не властивий	41,67	91,6 7	p=0.027
Властивий	58,33	8,33	

Таблиця В.9

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ІФН та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	ІФН	Норма	Критерій достовірності
Не властивий	33,3 3	100	p=0.001
Властивий	66,6 7	0	
Осмислювання у формі опису			
Не властивий	100	41,67	p=0.005
Властивий	0	58,33	

4 клас

Таблиця В.10

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ДШІ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Словесного позначення і опису експресії	ДШІ	Норма	Критерій достовірності
Не властивий	58,3 3	100	p=0.037
Властивий	41,6 7	0	

Таблиця В.11

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів НРЦ та учнів з нормальним розвитком (у%)

Словесного позначення і опису експресії	Норма	НРЦ	Критерій достовірності
Не властивий	100	58,3 3	p=0.037
Властивий	0	41,6 7	

Таблиця В.12

Порівняння рівня розуміння емоцій в учнів ІФН та учнів з нормальним розвитком (у%)

Ситуативно-конкретний тип розуміння емоцій	ІФН	Норма	Критерій достовірності
Не властивий	41,6 7	100	p=0.005
Властивий	58,3 3	0	
Словесного позначення і опису експресії			
Не властивий	58,3 3	100	p=0.037
Властивий	41,6 7	0	

Таблиця Е.2

Порівняння середнього значення вегетативного коефіцієнта групи молодших школярів з нормальним розвитком та груп учнів з розумовою відсталістю, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання

	Категорія учнів та середньо відсоткове значення вегетативного коефіцієнта												

Додаток Ж

Результати статистичного аналізу показника „Відхилення від аутогенної норми” у групах дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю за U-критерієм Мана-Уїтні

Таблиця Ж

оцій								
Щастя-горе	Низький	16,67	37,5	$\chi^2=5.27$; $p=0.033$	68,75	$\chi^2=26.61$; $p=0$	52,08	$\chi^2=13.34$; $p=0.001$
	Достатній	83,33	62,5					

Таблиця 3.2

Порівняння ступеня диференціації емоцій „доброта-злоба” та „дружба-сварка”

Група емоцій	Рівень	Норма	ДШІ	Значення критерію	Група емоцій	Рівень	ІФН	Значення критерію
Доброта-злоба	Низький	22,92	47,22	$\chi^2=6.56$; $p=0.018$	Дружба-сварка	Низький	50,00	$\chi^2=5.32$; $p=0.036$
	Достатній	77,08	52,78			Достатній	50,00	

Таблиця 3.3

Порівняння ступеня диференціації емоцій „справедливість – образа” та „нудьга – натхнення”

Група емоцій	Рівень	Норма	ІФН	Значення критерію
Справедливість-образя	Низький	45,83	79,17	$\chi^2=11.38$; $p=0.001$
	Достатній	54,17	20,83	
Нудьга-натхнення	Низький	54,17	85,42	$\chi^2=11.12$; $p=0.001$
	Достатній	45,83	14,58	

Додаток К

Результати статистичного аналізу показника „Соціальні емоції” у групах дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю за точним критерієм Фішера

Таблиця К.1

Порівняння емоційного ставлення до моральних норм (за груповою приналежністю) учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю (у %)

Клас	Група дітей	Норма	Учні ДШ	Критерій достовірності	Учні НРЦ	Критерій достовірності	Учні ІФН	Критерій достовірності
1	1 група	-	25	p=0,001	25	p=0,003	41,67	p=0
	2 група	8,33	25		41,67		58,33	
	3 група	25	50		33,33		-	
	4 група	66,67	-		-		-	
2	1 група	-	25	p=0,027	25	p=0	33,33	p=0

	а						3	
	2 г р у п а	8 , 3 3	2 5			3 3 , 3 3	6 6 , 6 7	
	3 г р у п а	1 6 , 6 7	3 3 , 6 7			4 1 , 6 7	-	
	4 г р у п а	7 5	1 6 , 6 7			-	-	
3	1 г р у п а	-	1 6 , 6 7	p=0,0 2	1 6 , 6 7	p=0,0 05	1 6 , 6 7	p=0
	2 г р у п а	-	1 6 , 6 7		8 , 3 3		5 0	
	3 г р у п а	1 6 , 6 7	4 1 , 6 7		5 8 , 3 3		2 5	
	4 г р у п а	8 3 , 3 3	2 5		1 6 , 6 7		8 , 3 3	
4	1 г р у п а	-	1 6 , 6 7	p=0,0 33	1 6 , 6 7	p=0,0 02	1 6 , 6 7	p=0
	2 г р у	-	-		-		2 5	

	п а							
	з г р у п а	8 , 3 3	4 1 , 6 7		5 8 , 3 3		4 1 , 6 7	
	4 г р у п а	9 1 , 6 7	4 1 , 6 7		2 5		1 6 , 6 7	

Додаток Л

Порівняння параметрів поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції груп учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю в експериментальних ситуаціях

Таблиця Л.1

Порівняння параметрів поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю в ситуації неуспіху (у %)

Пара метр	Оц інк а ек сп ер тів	Категорія учнів та значення критерію достовірності							
		Н о р м а	Д Ц І		І Ф Н		Н Р Ц		
Іnten сивні сть	1	1 4 , 5 8	2 7 , 0 8	χ^2 =1 2. 31 ;	4 1 , 6 7	χ^2 =1 3. 88 ;	3 3 , 3 3	χ^2 =1 9. 44 ;	
	2	2 5	4 7 , 9 2	p= 0. 00 3	3 3 , 3 3	p= 0. 00 2	5 0	p= 0	

	3	6 0 , 4 2	2 5		2 5		1 6 , 6 7	
Тривалість	1	1 6 , 6 7	3 3 , 3 3	χ^2 =1 5. 23 ; p= 0	4 1 , 6 7	χ^2 =2 2. 88 ; p= 0	3 7 , 5	χ^2 =2 5. 13 ; p= 0
	2	1 8 , 7 5	4 1 , 6 7		4 1 , 6 7		4 7 , 9 2	
	3	6 4 , 5 8	2 5		1 6 , 6 7		1 4 , 5 8	
Реактивність	1	6 , 2 5	4 5 , 8 3	χ^2 =2 2. 21 ; p= 0	3 9 , 5 8	χ^2 =2 5. 33 ; p= 0	4 5 , 8 3	χ^2 =2 1. 31 ; p= 0
	2	4 1 , 6 7	3 5 , 4 2		5 0		3 3 , 3 3	
	3	5 2 , 0 8	1 8 , 7 5		1 0 , 4 2		2 0 , 8 3	
Адекватність	1	0	3 3 , 3 3	χ^2 =4 5. 45 ; p= 0	3 7 , 5	χ^2 =3 8. 77 ; p= 0	3 1 , 2 5	χ^2 =4 2. 18 ; p= 0
	2	3 1	6 0		5 0		6 0	

		, 2 5	, 4 2				, 4 2			
	3	6 8 , 7 5	6 , 2 5		1 2 , 5		8 , 3 3			
Конт роль	1	4 5 , 8 3	6 4 , 5 8	χ^2 =4 0. 75 ; p= 0	7 2 , 9 2 2 7 , 0 8 0	χ^2 =3 8. 25 ; p= 0	6 0 , 4 2 3 9 , 5 8 0	χ^2 =4 2. 16 ; p= 0		
	2	2 , 0 8	3 5 , 4 2							
	3	5 2 , 0 8	0							

Таблиця Л.2

Порівняння параметрів поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції учнів з нормальним розвитком та розумовою відсталістю в ситуації успіху (у %)

Пара метр	Оц інк а ек сп ер тів	Категорія учнів та значення критерію достовірності						
		Н о р м а	Д Щ І		І Ф Н		Н Р Ц	
	1	1	3	χ^2	4	χ^2	3	χ^2

Інтен сивні сть		0 , 4 2	3 , 3 3	=1 3. 38 ; p= 0. 00 2	7 , 9 2	=2 0. 01 ; p= 0	9 , 5 8	=2 0. 5; p= 0
	2	2 5	3 7 , 5		2 7 , 0 8		3 9 , 5 8	
	3	6 4 , 5 8	2 9 , 1 7		2 5		2 0 , 8 3	
Трив аліст ь	1	6 , 2 5	2 5	χ^2 =1 3. 43 ; p= 0. 00 1	3 7 5	χ^2 =2 0. 61 ; p= 0	4 3 , 7 5	χ^2 =3 3. 17 ; p= 0
	2	2 7 , 0 8	4 3 , 7 5		3 7 5		4 3 , 7 5	
	3	6 6 , 6 7	3 1 , 2 5		2 5		1 2 , 5	
Реакт ивніс ть	1	1 8 , 7 5	4 7 , 9 2	χ^2 =9 .5 3; p= 0. 00 7	4 7 9 2	χ^2 =1 0. 69 ; p= 0. 00 6	4 3 , 7 5	χ^2 =7 .0 3; p= 0. 04 2
	2	4 5 , 8 3	3 3 , 3 3		3 7 5		3 3 , 3 3	
	3	3 5 , 5	1 8 , 5		1 4 , 5		2 2 , 5	

		4 2	7 5		5 8		9 2	
Адек ватні сть	1	0	2 9 , 1 7	χ^2 =4 8. 31 ; p= 0	4 3 , 7 5	χ^2 =4 5. 81 ; p= 0	2 2 , 9 2	χ^2 =3 6. 39 ; p= 0
	2	2 7 , 0 8	6 4 , 5 8		4 5 , 8 3		6 2 , 5	
	3	7 2 , 9 2	6 , 2 5		1 0 , 4 2		1 4 , 5 8	
Конт роль	1	3 7 , 5	7 7 , 0 8	χ^2 =3 3. 81 ; p= 0	7 0 , 8 3	χ^2 =2 7. 4; p= 0	7 0 , 8 3	χ^2 =3 4. 19 ; p= 0
	2	1 0 , 4 2	2 2 , 9 2		2 5		2 9 , 1 7	
	3	5 2 , 0 8	0		4 , 1 7		0	

Результати статистичного аналізу параметрів ситуативної емоційної регуляції у групах дітей з розумовою відсталістю за результатами анкетування вчителів за методикою Н.Ю. Верхотурової

Таблиця М.1

Порівняння тривалості емоційних реакцій груп учнів 3 класу, які навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання

Тривалість емоційних реакцій	Група учнів та значення точного критерію Фішера					
	Д Ш І	Н Р Ц	Критерій достовірності	Д Ш І	І Ф Н	Критерій достовірності
Хвилини	0	50	p=0.004	0	58,33	p=0.002
Година	25	16,67		25	25	
Декілька годин	41,67	0		41,67	0	
День	33,33	33,33		33,33	16,67	
День або більше	0	0		0	0	

Порівняння частоти змістовно адекватних експресивних виявів емоційних реакцій учнів ДШІ та ІФН за роками навчання (у %)

Таблиця М.2

Клас	Адекватність емоційних реакцій за змістом	Група учнів		Значення критерію p
		ДШІ	ІФН	
1	Дуже рідко	25	75	0.036
	Іноді	66,67	25	
	Завжди	8,33	0	
2	Дуже рідко	16,67	75	0.008
	Іноді	58,33	25	
	Завжди	25	0	
3	Дуже рідко	8,33	58,33	0.012
	Іноді	58,33	41,67	
	Завжди	33,33	0	
4	Дуже рідко	0	41,67	0.004
	Іноді	58,33	58,33	
	Завжди	41,67	0	

Порівняння частоти виявів адекватних експресивних емоційних реакцій учнів ДШІ та НРЦ за роками навчання (у %)

Таблиця М.3

Клас	Параметр	Група учнів		Значення критерію p
		ДШІ	НРЦ	
Адекватність за змістом				
1	Дуже рідко	25	83,33	p=0.015
	Іноді	66,67	16,67	
	Завжди	8,33	0	
4	Дуже рідко	0	33,33	p=0.039
	Іноді	58,33	58,33	
	Завжди	41,67	8,33	
Адекватність за інтенсивністю				
1	Дуже рідко	25	75	p=0.042
	Іноді	66,67	25	
	Завжди	8,33	0	
2	Дуже рідко	16,67	66,67	p=0.025
	Іноді	58,33	33,33	
	Завжди	25	0	
3	Дуже рідко	16,67	66,67	p=0.022
	Іноді	58,33	33,33	
	Завжди	25	0	

4	Дуже рідко	0	66,67	p=0.001
	Іноді	83,33	33,33	
	Завжди	16,67	0	

Порівняння частоти здійснення контролю над експресивними емоційними реакціями учнів ДШІ та НРЦ за роками навчання (у %)

Таблиця М.4

Клас	Частотна ознака	Група учнів		Значення критерію р
		ДШІ	НРЦ	
1	Дуже рідко	41,67	91,67	0.023
	Іноді	50	8,33	
	Часто	8,33	0	
2	Дуже рідко	33,33	75	0.038
	Іноді	33,33	25	
	Часто	33,33	0	
4	Дуже рідко	16,67	50	0.031
	Іноді	41,67	50	
	Часто	41,67	0	

Порівняння частоти використання назв емоцій у мовленні групами учнів з розумовою відсталістю

Таблиця М.5

Клас	Частота використання назв емоцій у мовленні	ДШІ	НРЦ	Критерій достовірності	ДШІ	ІФН	Критерій достовірності
3	Рідко	16,67	91,67	p=0	16,67	66,67	p=0.039
	Часто	83,33	8,33		83,33	33,33	
4	Рідко	8,33	83,33	p=0.002	8,33	50	Значущих розбіжностей не виявлено
	Часто	91,67	16,67		91,67	50	

Додаток Н

Результати статистичного аналізу „Ступеня участі батьків в емоційному розвитку дитини” за результатами анкетування за методикою О.І. Ізотової

Таблиця Н.1

Порівняння ступеня участі батьків в емоційному розвитку дітей з розумовою відсталістю та нормальним розвитком

Клас	Категорія учнів та середньовідсоткове значення кількості позитивних відповідей за показником „Ступінь участі батьків в емоційному розвитку дитини”									
	Норма	ДШ	U	p	ІФН	U	p	НРЦ	U	p
1	81,19	64,54	10,5	<0,001	90,44	123	0,003	72,25	115,5	0,011
2	80,58	65,78	24	0,006	82,42	75	0,884	72,25	100	0,108
3	81,19	72,56	44,5	0,117	87,67	99,5	0,101	70,71	109,5	0,029
4	73,48	76,26	79	0,705	77,8	86,5	0,414	75,03	70	0,93

Таблиця Н.2

Порівняння ступеня участі батьків в емоційному розвитку дітей з розумовою відсталістю, як навчаються в освітніх середовищах з різними формами організації навчання

Клас	Категорія учнів та середньовідсоткове значення кількості позитивних відповідей за показником „Ступінь участі батьків в емоційному розвитку дитини”											
	ДШ	НРЦ	U	p	ДШ	ІФН	U	p	ІФН	НРЦ	U	p
1	64,54	72,25	34,5	0,028	64,54	90,44	0	<0,001	90,44	72,25	140	<0,001
2	65,78	72,25	44,5	0,113	65,78	82,42	11	<0,001	82,42	72,25	110,5	0,027
3	72,56	70,71	77	0,793	72,56	87,67	25,5	0,007	87,67	70,71	128	0,001
4	76,26	75,03	78,5	0,726	76,26	77,8	69	0,884	77,8	75,03	82,5	0,557

Додаток П

Експериментальна програма корекції порушень емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів

ОСНОВНИЙ ПЕРІОД ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Заняття № 1

„Радість”

Мета: розвивати когнітивно-афективну схему уявлень про емоцію „радість”, повідомити способи експресивного виразу емоції (міміка, пантоміміка, жести), збагачувати діапазон переживань, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції радості, уміння довільно імітувати емоцію радості, аналізувати власні експресивні вияви емоції радості.

Обладнання: будиночок з конструктору, піктограма „радість” (з двох частин), емоційні піктограми (модальності радості та суму), клей, шарнірна лялька (модальність „радість”), аудіопрогравач, музичний твір Людвіга ван Бетховена „Весело-Сумно”, дзеркало.

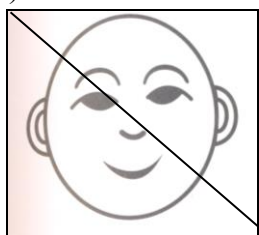
Хід заняття:

I фаза

1. „Казкова подорож”.

Психолог пропонує відправитися в незвичайне місто, в якому живуть різні мешканці: добрі та злі, веселі та сумні, цікаві та нудні. Зокрема, на цьому занятті – перший будинок містечка.

Психолог виставляє сконструйований будиночок, проте для того, щоб дізнатися хто мешкає в цьому будинку, дитині треба скласти емоційну піктограму, розділену на дві частини (емоція радість).



„А тепер подивись на обличчя цієї людини (піктограма „радість”). Як ти думаєш, ця людина сумна? А може бути вона сердитою? Або веселою, радісною? Так, ця людина радісна. Спробуємо зобразити радість на своєму обличчі: Я посміхаюся, мої очі злегка примружені. Куточки рота злегка підведені. Я радію, я сміюся...”

„Отже, в першому будиночку казкового містечка емоцій живе радість. Мешканці цього будиночку завжди радісні та веселі. Хочеш з ними познайомитись?”

2. Психолог показує дві шарнірні ляльки, виразні рухи яких свідчать про переживання емоції радості (міміка, пантоміміка, жести) та читає вірш.

Жартуни-реготуни –
хлопчаки смішливі,
На три тижні і три дні
смішки учинили.
Сміхотворці – хоч куди! –
жарти жартували,
Від кумедної ігри
за боки хапались.

Перехожі, як один,
заходились сміхом,
Їм ставала до душі
розбадьора втіха.
Розійшлася сміхотня
усіма світами,
Щоби радість пробувала
завжди між дітками.

Олександр Виженко

Зміст вірша опрацьовується за запитаннями:

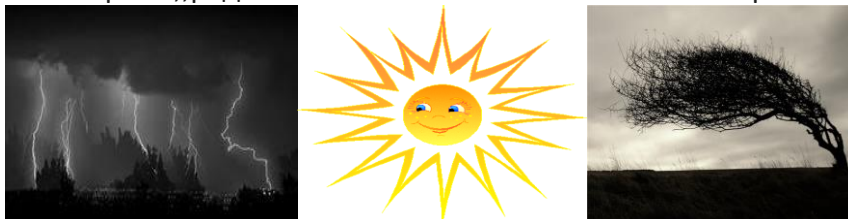
- Які були хлопчики? Веселі чи сумні?
- Яке в них обличчя? Які жести, поза?
- На кого вони схожі?

- Ти буваєш таким? Коли таке буває? Від чого ти радієш?

II фаза

3. Вправа „На що схожа радість?”

Дитині пропонується обрати „радісний” малюнок та пояснити свій вибір.



4. Вправа „Покажи, що б потішило тебе” (І. Ковалець).

Психолог просить дитину показати ті малюнки, на яких зображені предмети, або події, що потішили б її.



(І. Ковалець)

Дітям пропонується визначити, що розсмішило хлопчиків, обрати малюнок та поєднати його з маленькими рисунками.



5. Вправа „Весело – сумно”.

Дитина прослуховує твір Людвіга ван Бетховена „Весело-Сумно”. Коли лунає мажорна (радісна) музика – дитина показує піктограму з зображенням експресивних виявів радості, мінорна (сумна) – піктограми суму.

6. Вправа „Що розсмішило хлопчиків?”

III фаза

7. Психогімнастична вправа „Зустріч з другом”.

У хлопчика був друг. Але от настало літо, і їм довелося розлучитися. Хлопчик залишився в місті, а його друг виїхав з батьками на південь відпочивати. Нудно в місті без друга.

Минув місяць. Одного разу йде хлопчик вулицею й раптом бачить, як на зупинці із тролейбуса виходить його товариш. Як же вони зраділи вони один одному.

Виразні рухи: обійми, посмішка.

IV фаза.

8. Вправа „Серія сюжетних малюнків” (І. Ковалець)

Дитині пропонується скласти розповідь за малюнками.

Питання до дитини: „Як змінився настрій дівчинки? Чому? Відтвори радісний настрій”.



9. Вправа „Плутанина”.

Психолог зачитує дитині вірш.

Геть усе, усе на світі

Переплутав хлопчик Вітя.

Каже: – Діти вчаться в полі,

А комбайн працює в школі.

Всіх людей стрижуть в лікарні,

А лікують в перукарні.

Ми книжки берем в аптеці,

Ліки – у бібліотеці.

От який Вітьок дивак!

Ти ж бо знаєш – це не так!

Діти звісно вчаться в ...

А комбайн працює в ...

Ми лікуємся в ...

А стрижемося в ...

Ліки беремо в ...

А книжки – в ...

Г. Малик

Після віршу опрацьовується його зміст за запитаннями:

Який настрій має вірш?

Що тебе розвеселило?

Що наплутав Вітя?

Яким чином можна проявляти радість та веселощі? Зобрази їх мімікою, позою, жестами.

V фаза

10. Етюд „Квітка”.

„Теплий промінь упав на землю і зігрів у землі насінинку. З насінинки проклюнувся паросток.

Із паростка виросла прекрасна квітка. Ніжитья квітка на сонці, виставляє свою пелюсточку, повертаючи свою голівку слідом за сонцем”.

Виразні рухи: Сісти навколішки, голову й руки опустити; піднімається голова, розпрямляється корпус, руки піднімаються в сторони – квітка розквітла; голова злегка відкидається назад, повільно повертається слідом за сонцем.

Міміка: очі прикриті, посмішка, м'язи обличчя розслаблені.

Наприкінці заняття психолог узагальнює знання дитини про способи виразу емоції радості та зазначає, що сьогодні дитина познайомилась з мешканцями першого будиночку чарівного міста. У цьому будиночку всі мешканці завжди радісні та безтурботні. На ляльковий будиночок дитина наклеює піктограму з емоційними експресивними виявами емоції радості.

Заняття № 2**„Сум”**

Мета: формувати когнітивно-афективну схему уявлень про емоцію „сум”, розкрити можливості емоційного реагування (модальність – сум) через зовнішні експресивні засоби виразу (міміка, пантоміміка, жести); збагачувати діапазон переживань, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції, уміння довільно імітувати сум, аналізувати власні експресивні вияви емоції суму.

Обладнання: будиночок з конструктору, емоційні піктограми (радість – сум); фрагменти з мультфільму „Гуси-лебеді” І. Іванова-Вано, О. Снежко-Болоцької; музичний твір „Перша втрата” Р.Шумана, матеріал для виготовлення масок: білий папір, фарби, пензлики або набір кольорового паперу, ножиці, клей, мотузки для зав'язок, дзеркало.

Хід заняття:

I фаза

1. „Казкова подорож”.

Психолог розповідає, що на минулому занятті вони завітали у казкове містечко, де живуть різні емоції та почуття. У першому будиночку живе радість.

2. Бесіда „На що схожа радість?”.

Психолог пропонує знайти предмети у кімнаті, які схожі на радість; пригадати ситуації, які спричиняли радісний настрій.

3. Вправа „Як змінився настрій Марусі”.

Психолог читає вірш, у якості допоміжного засобу використовуючи ляльок пальчикового лялькового театру, експресивні вияви їхніх облич свідчать про переживання емоції суму та радості.

Друзі

У малої Марусі,
Десь пропали друзі,
Де вони поділись,
Вчора посварились.
А сьогодні їх немає,
Вона бігає, шукає,
Нудьга геть її обсіла,
Що ж вона не так зробила.
Бігає по лузі,
Де ви, мої, друзі,
Годі вже ховатись,
Хочу з вами гратись.

Може завинила,
Так я ж не хотіла,
Ось вам лялька нова,
Не промовлю й слова.
Будемо разом гратись,
У ставку купатись,
Новий м'ячик скаче,
А дівчинка плаче.
Збіглися тут друзі,
Радість у Марусі,
Сміх всюди лунає,
Дружба силу має.

(А. Грицаюк)

Після прослуховування вірша дитина відповідає на ряд питань та виконує завдання:
Який настрій був спочатку у Марусі? Чому?

Чому змінився настрій у Марусі? Як змінився настрій Марусі?

4. Вправа „Обери настрій”.

Психолог ще раз зачитує спочатку першу частину вірша, а потім другу, та пропонує з поміж двох емоційних піктограм (радість, сум) підібрати відповідну.

5. Вправа „Будиночок із сумом”.

Психолог повідомляє, що на цьому занятті вони завітають до другого будиночку чарівного містечка, в ньому живе сум. На другий будиночок психолог наклеює піктограму з експресивним мімічним виразом емоції суму.

6. Вправа „Імітація емоції” (вправа виконується перед настінним дзеркалом)

Психолог показує шарнірну ляльку, виразні рухи якої свідчать про переживання емоції суму (міміка, пантоміміка, жести). Дитині пропонується повторити та зобразити мімікою емоцію суму.

„Очі злегка звужені. Куточки рота опущені. Я плачу” (І. Ковалець).



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

II фаза

7. Вправа „Радісно – сумно”.

Психолог пропонує дитині переглянути два фрагменти з мультфільму „Гуси-лебеді” І. Іванова-Вано, О. Снежко-Болоцької. У першому фрагменті зображено сумний настрій головної героїні (Маша плаче у лісі), у другому – веселий настрій (Маша грає з подружками). Після перегляду кожного фрагменту дитина малює обличчя радісне, а потім сумне.

8. Вправа „Покажи, що могло б засмутити тебе” (І. Ковалець).



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

9. Вправа „Малюнок під музику”.

Дитині пропонується намалювати настрій музичного твору „Перша втрата” Р. Шумана. Після закінчення малювання дитина розповідає який настрій має її малюнок і чому. Психолог акцентує увагу на кольоровій гамі малюнку.

III фаза

10. Психогімнастична вправа „Ой, ой, живіт болить”.

Двоє ведмежат Тім і Том з'їли смачні, але немиті яблука. У них розболілися животи.

Ведмежата скаржаться:

Ой, ой, живіт болить!

Ой, ми яблук не хочемо!

Ой, ой, мене нудить!

Ми хворіємо, Том і Тім!

Виразні рухи. Брови підняти й зсунути, очі приплющити, тулуб зігнути, живіт втягти; руки притиснути до живота.

IV фаза.

11. Вправа „Проаналізуй малюнок”.

Дитина має відповісти на ряд запитань:

Чому плаче хлопчик?; Що його образило?; Чи сумує хлопчик?



12. Вправа „Знайди кошеняті матусю”.

Кошенятко заблудилось. Кошенятко розгубилось.
Плаче, бідне, серед двору. Всім розказує про горе.
Няв, няв, няв! Знайдіть матусю! Без матусі я боюся.



Кошенятко так зраділо.
Аж занявало щосили:

Няв-няв-няв!
Знайшлась матуся!
Я до неї пригорнуся.

(В. Паронова).

Питання до дитини:

Що розвеселило кошеня?

Чому кошеня сумувало?

Як кошеня ставиться до своєї матусі-кішки? Чи це гарне почуття?

V фаза

13. Етюд „Театр”.

На папері малюють або наклеюють різнокольорові маски. Психолог та дитина приміряють по черзі маску й імітують відповідну емоцію, яка зображена на масці. Використовуються наступні маски: сумні – П'єро, віслюк Іа, радісні – весела дівчинка (хлопчик), ведмедик...Потім маски знімаються і психолог з дитиною беруться за руки, радіють, танцюють.

Заняття № 3

„Гнів”

Мета: формувати когнітивно-афективну схему уявлень про емоцію „гнів”, розкрити можливості емоційного реагування (модальність – гнів) через зовнішні експресивні засоби виразу (міміку, пантоміміку, жести); збагачувати діапазон переживань дітей, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції гніву, уміння довільно імітувати емоцію гніву, аналізувати власні експресивні вияви емоції гніву, розвинути здатність до ситуативної емоційної регуляції емоції гніву, закріпити уявлення про емоцію радості та суму у співставленні з емоцією гніву.

Обладнання: будиночок з конструктору, фрагменти мультфільму „Мойдодир” К. Чуковського (реж. І. Іванов-Вано), відеопрогравач, емоційна піктограма (гнів), магнітофон, музичний твір О. Лядова „Баба-Яга”, Є. Ботлрова „Забіяка”, 2 ляльки з пластиліну чорного та білого кольорів; казка Л. Толстого „Три ведмеді”, 2 м'які подушки, дзеркало.

Хід заняття:

I фаза

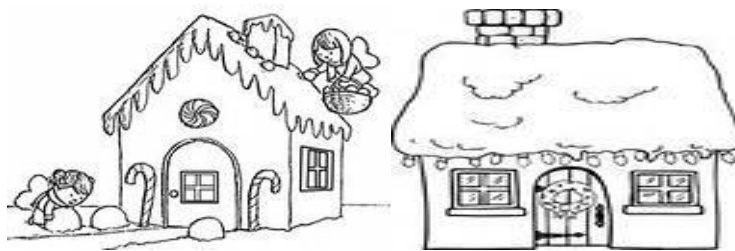
1. „Казкова подорож”.

Психолог розповідає, що на минулому занятті вони завітали у казкове містечко, де живуть різні емоції та почуття. У першому будиночку живе радість, у другому – сум (при цьому психолог звертає увагу дитини на емоційні піктограми, зображені на будинках).

2. Вправа „Диференціація емоцій”.

Психолог пропонує аркуш паперу на якому зображено два будиночки й олівець.

„У першому будиночку живе радість. Давай оберемо олівець того кольору, який схожий на радість, і замалюємо цей будиночок. У другому будиночку живе сум. Давай оберемо олівець того кольору, який схожий на сум, і замалюємо цей будиночок”.



3. „А ось третій будиночок казкового міста (психолог показує ще один сконструйований будиночок). Але для того, щоб дізнатися, хто живе у цьому будиночку, треба переглянути мультфільм і визначити настрій головних героїв” (фрагменти мультфільму „Мойдодир” К. Чуковського (реж. І. Іванов-Вано), у яких зображений гнів Умивальнику та Крокодила).

Питання до дитини:

1. Чому розгнівалися Умивальник і Крокодил?
2. Як описав автор гнів Умивальнику?
3. Як описав автор гнів Крокодилу?

Аналіз ілюстрацій художника О. Алянського на яких зображені сердиті Умивальник і Крокодил.

Питання до дитини: „Як художник відобразив гнів героїв?”

4. Вправа „Імітація емоції” (вправа виконується перед настінним дзеркалом).

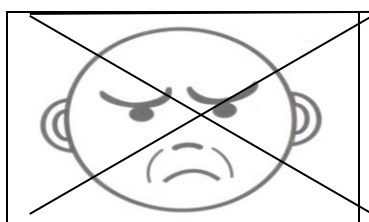
Психолог повідомляє, що на цьому занятті вони завітають до третього будиночку чарівного містечка, в ньому живе гнів. Дитині пропонується відтворити мімікою та жестами емоцію гніву: „Мої брови насуплені і зсунуті. Зуби стиснуті. Губи щільно затиснуті. Ніздрі розширені і тремтять. Я стискаю кулаки і хочу вдарити. Я кричу”.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

5. Вправа „Чарівний будиночок”.

Психолог пропонує скласти піктограму „Гнів” з чотирьох частин та наклеїти її на сконструйований будиночок».



II фаза

6. Етюд „Чому козел сердитий?”

Бородатий, рогатий
Та ще й твердокопитий
До лужка-бережка
Йде козел сердитий.
Ой, чому ж це він сердитий?
Що збирається робити?

Хоче дати рога він волю,
Щоб провчить Климка і Колю.
Ой, чому ж це він сердитий?
Чом він хоче їх провчити?
Бо траву всю столочили,
А йому не залишили.

Питання до дитини:

Чому розгнівався козел? Відобрази злість і лють.

7. Вправа „Що розізлило тебе?”

Психолог пропонує дитині розказати й показати, щоб її могло розізнати і як вона поводить у такій ситуації.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

8. Вправа „Малюнок під музику”.

Дитині пропонується намалювати настрій музичного твору „Баба-Яга” (муз. А.Лядова). Після закінчення малювання дитина розповідає який настрій має її малюнок і чому, який колір має гнів.

III фаза

9. Вправа „Друзі” (І. Ковалець).

Психолог пропонує дитині розглянути малюнки із зображенням портретів дітей та відповісти на ряд питань:

З ким з хлопчиків буде дружити дівчинка? Чому? Поєднай лінією.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

10. Вправа „Розіграй казку”.

Психолог пропонує дитині дві ляльки, зроблені з пластиліну: одну білу, а іншу – чорну та дві мімічні піктограми з експресивними мімічними виявами емоції радості та гніву. Виразні рухи першої (білої) ляльки свідчать про переживання радості, другої (чорної) – злості.

Психолог читає текст.

Жило - було Зло. І ось одного разу, Зло подумало: „І чому це мене ніхто не любить, всі мене проклинають, женуть геть...” Засмутилося Зло, зажурилося, село на камінь у крутого обриву і заплакало.

А в цей час повз йшло Добро. Побачило воно, що Зло плаче, підійшло до нього і запитало: „Зло, ти ж завжди радієш, якщо комусь нашкодиш. Ніколи я не бачило, щоб ти плакало...” А Зло відповідає: „Ніхто мене не любить, ніхто не спілкується, погано мені так жити”. Пожаліло його Добро, присіло поряд на камінь і каже: „А ти, Зло, не роби гидоти, не роби зла, допомагай, а не заважай, тоді й тебе любити будуть!”. „Так само, як і тебе?, - Запитало Зло. Ну, звичайно!”

Питання:

Як ти думаєш, чим закінчиться розповідь?

Чи стане Зло добрим? Чому?

Знайди обличчя кожному герою. Як ти встановив, що саме це обличчя підходить кожному герою?

IV фаза.

11. Гра-драматизація „Три ведмеді”.

Драматизація уривку з казки Л. Толстого „Три ведмеді”.

Дитина з психологом розігрують епізод, де описується, як сердяться ведмеді, дізнавшись про те, що хтось користувався їх речами. Звертається увага дитини на те, як по-різному виражають гнів ведмежа, ведмедиця і ведмідь.

Питання:

Як ти себе поводиш, коли гніваєшся? Як ти виглядаєш в цей момент?

12. Психогімнастична вправа „Бокс”.

Психолог дає дитині м'яку подушку. Дитина має старанно боксувати по ній руками і добряче її побити. Дитину хвалять: „Молодець”.

V фаза

13. Гра „Битва”.

Гра виконується під музику Є. Ботлярова „Забіяка”.

Психолог починає гру, тим самим знімаючи заборону на подібні дії. Гравці кидають один в одного подушки, видаючи переможні вигуки: „Ура”, „Перемога”, намагаючись потрапляти по нижнім частинам тіла.

14. Етюд „Проганяємо лють”.

Дитина (взута в тапочки) лягає на підлогу. З обох боків від неї лежать подушки. Дитині потрібно щосили бити ногами по підлозі, а руками по подушкам. Дитина голосно кричить: „Лють іди”. Вправа продовжується 3 хвилини. Потім за командою дорослого діти закривають очі, відпочивають. Психолог закінчує гру словами: „Все. Вся лють пішла”.

15. Підведення підсумків заняття.

Питання:

Хто мешкає в будиночку до якого ми завітали?

Який мешканець будиночку: добрий чи злий?

Який у нього вираз обличчя? Як виглядають люди, які постійно гніваються?

Який з мешканців будиночків (радість, сум, гнів) добрий? Хто злий? Хто сумний? Як ти дізнався про це?

Заняття 4

„Страх”

Мета: формувати когнітивно-афективні уявлення про емоцію „страх”, розкрити можливості емоційного реагування (модальність – страх) через зовнішні експресивні засоби виразу (міміку, пантоміміку, жести); збагачувати діапазон переживань дітей, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію страху, уміння довільно імітувати емоцію страху, аналізувати власні експресивні вияви емоції страху, розвинути здатність до ситуативної емоційної регуляції, гармонізувати емоційний фон, закріпити уявлення про емоцію радість, сум, гнів у співставленні з емоцією страху.

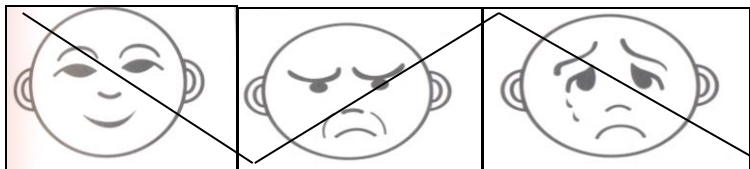
Обладнання: будиночок з конструктору, емоційні піктограми (радість, сум, гнів, страх); „Абетка настроїв” (Н. Бєлопольська), Казка С. Михалкова „Три поросяти”, папір, фарби, пензлики, лялька „Зайчишка-боягузка”, музичний твір Н. Мясковського „Тривожна коліскова”, дзеркало.

Хід заняття:

I фаза

1. Вправа „Три сеньйори”.

Психолог розповідає, що на минулих заняттях вони завітали у казкове містечко, де живуть різні емоції та почуття. „У першому будиночку живе радість, у другому – сум, у третьому – гнів. Мешканці цих будиночків різні, не схожі один на одного. Мешканці будиночків Весельчак, Плакса та Злюка сфотографувалися. Потім Злюка розлютився і розрізав фотографії. Що ж робити? Треба зібрати і склеїти фотографії до приходу інших мешканців містечка. Спробуй скласти малюнки та визначити, хто мешкає в якому будинку. Чому ти так вважаєш?”



2. Вправа „Хто в будиночку живе”.

Для того, щоб дізнатися хто мешкає в наступному будиночку чарівного міста, психолог показує дитині картки з „Абетки настроїв”. „Подивись, які картки я тобі принесла. На них зображені кішка, мишка, мама, тато, мишка. Всі вони відчують якесь почуття. Тобі треба сказати яке”.



Питання до дитини:

„Подумай і виріши, кого з героїв зможеш показати ти. При цьому треба сказати про те, чого боїться твій герой і що треба зробити, щоб його страх пропав.

Як ти думаєш, кого може злякатися мишка? Чому;

Кого може злякатися тато? Чому

Як ти думаєш, кого може злякатися мама, а кішка? Чому?

А що може злякати тебе?

3. Вправа „Як я виглядаю, коли мені лячно?”

Мої брови підняті і злегка зведені до перенісся. Очі дуже широко відкриті. Від переляку я тремчу. Я хочу захиститися, сховатися, втекти.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

4. Вправа „Чарівний будиночок”.

Психолог пропонує скласти піктограму „Страх” із частин та наклеїти її на сконструйований „будиночок”.

II фаза

5. Рольова гра „У страху очі великі”.

Якщо дитина відмовляється грати під різними приводами, у такому випадку треба не наполягати на самій грі, а постаратися спочатку захопити дитину частковостями: підбором і виготовленням іграшок, декорацій. Зайчишку-боягузку легко зробити з двох старих рукавичок.

„У густому лісі жила-була заяча сім'я: тато – Заєць, мама – Зайчиха і (нехай дитина сама придумає скільки) дітей. У всіх, звичайно, були імена (нехай скаже які), але одного зайчика по імені ніхто не кликав, тому що одного разу з ним стався випадок, після якого йому дали прізвисько Зайчик-боягуз і геть забули його справжнє ім'я. А справа була так ...

Стрибав Зайчик по лісу, але не так, як інші – весело, жваво, а несміливо, боязко. Стрибне і зіщулиться (нехай покаже це). І по сторонам озирється: чи немає чого страшного? Зайчик був такий боязкий, що навіть зайці дивувалися: і в кого він такий? Що називається від власної тіні жахався (показати) .

Ну, поки він стрибав по сонячній галявині, все ще було нічого. Але потім Зайчик раптом опинився під великою розкидистою ялинкою. Як це вийшло, він і сам не зрозумів. Напевно, задивився на строкатого метелика, яка пурхала над ним і чомусь норвила сісти йому на вухо. „Гей, Метелик! Ти де?” - пискнув Зайчик. Грати з Метеликом йому сподобалося, це було зовсім нестрашно. Він зробив ще кілька стрибків, сподіваючись знову побачити свою подружку, але замість неї побачив якесь чудовисько. Воно причаїлося під ялинкою і грізно темніло, підстерігаючи здобич. З пащі тварини валив пар, очі зловісно виблискували... Більше, правда, зайчик не встиг нічого помітити, тому що дременув звідти. Він мчав до своєї нори й нестямно волав: „Змій Горинич! Змій Горинич!”. Всі звіри, звичайно, сполошилися (нехай різні іграшки розпитують Зайчика, що сталося, а він, тремтячи від жаху, все твердить про Змія Горинича. Взагалі, показувати страх треба якомога живіше, але при цьому не забувати вголос жалкувати Зайчика).

Тварини спорядили ціле лісове військо і попрямували до старої ялини. Прийшли. Що таке? Де Змій Горинич? Де дракон? А ніякого Змія немає, лежить під гілкою коряга, нікого не чіпає.

Тут всі як розсміються!

Це ж треба! Корягу за Змія Горинича прийняв!

Так, але ж я бачив! - виправдовувався Зайчик. - Я, чесне слово, бачив і пащу, і величезні очі ...

А тварини ще голосніше регочуть – заливаються.

Та це у страху очі великі ! У ТВОГО страху!

З тих пір бідолаху і прозвали Зайчик – боягузка”.

(Т.Шишова)

III Фаза

6. Етюд „Страх”.

Хлопчик боїться самотності. Він нерухомо сидить на стільці і з острахом дивиться на двері...

Раптом в іншій кімнаті хтось причаївся, що тоді?

За час етюд звучить музика Н. Мясковського „Тривожна колискова”.

Виразні рухи. Голову відкинути назад і втягнути в плечі. Міміка: брови йдуть вгору, очі розширені, рот розкритий як би для вигуки.

7. „Встановлення прихованого змісту приказки”.

Обговорення приказки „У страху очі великі”. Дитина має визначити прямий і прихований зміст приказки.

Питання до дитини:

Лякався ти коли-небудь так, що причина страху тобі здавалася значно страшнішою, ніж було насправді?

8. Казка С. Михалкова „Три поросята”.

Психолог зачитує епізод, в якому описується, як поросята тікають від вовка і тремтять від страху.

Питання до дитини:

Що відчували Ніф-Ніф та Нуф-Нуф, коли тікали від вовка?

Чи можна назвати цих поросят сміливими? А боязкими?

Чому Наф-Наф не боявся страшного вовка? Чи був Наф-Наф боязким? А сміливим? Уяви, що ти – сміливий Наф-Наф. Зобрази його.

IV фаза.

10. Вправа „Хто який” (І. Ковалець).



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

Завдання для дитини:

Розглянь малюнок. Хто з дітей самий сміливий, а хто боязкий?

Як би ти повів себе в такій ситуації?

V фаза

11. Вправа „Сміливець”.

Дорослий пропонує дитині разом намалювати те, що її лякає. Якщо дитина самостійно не малює, то дорослий малює сам, а дитині пропонує домальовувати окремі деталі. Потім дорослий пропонує дитині розрізати ножицями свій „страх” на дрібні часточки і допомагає це їй зробити. Коли страх „розсипався” дорослий показує дитині, що тепер скласти його вже неможливо. Потім усі шматочки малюнку психолог з дитиною складають в аркуш паперу та викидають у відро для сміття. Тепер боятися нічого.

Заняття 5

„Подив”

Мета: формувати когнітивно-афективну схему уявлень про емоцію „подив”, розкрити можливості емоційного реагування (модальність – подив) через зовнішні експресивні засоби виразу (міміку, пантоміміку, жести); збагачувати діапазон переживань дітей, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції подиву, уміння довільно імітувати емоцію подиву, аналізувати власні експресивні вияви емоції подиву, розвинути здатність до ситуативної емоційної регуляції, закріпити уявлення про емоцію радість, сум, гнів та страх.

Обладнання: будиночок з конструктору, піктограми (радість, гнів, сум, страх, подив), „Казка про дурне мишеня” (С. Я. Маршак), оповідання М.Носова „Живий капелюх”, дзеркало.

Хід заняття:

Пропедевтичним етапом при вивченні емоції подиву було створення практичної емоціогенної ситуації, яка провокуватиме її виникнення. Результати феноменологічної діагностики змістового компоненту емоційного розвитку та спостереження за дитиною дозволяють визначити для неї антецедент емоції подиву. Це може бути похід з дитиною до звіринцю, спостереження за тваринами.

I фаза

1. Вправа „Подорож до чарівного містечка”.

Давай візьмемося за руки і голосно скажемо один одному: „Доброго дня!”.

Дуже добре! Згадаймо, до яких будиночків казкового містечка ми вже завітали? (показує сконструйовані будиночки з емоційними піктограмами). Так, ми познайомились з гнівом, радістю, страхом та сумом. Сьогодні ми познайомимося з подивом. Що допомагало нам, дивлячись на людину, сказати, радіє вона, сумує, лютує, чи боїться?...Ми дивилися на вираз її обличчя і намагалися визначити, що відбувається з людиною в даний момент.

Зобразимо почуття радості. Що відбувається в цей час з нашим обличчям? Які у нас очі в цей момент? Що відбувається з нашими губами?

Тепер зобразимо почуття страху. Ми можемо допомагати собі жестами. Які у нас будуть рухи? Може бути, відразливі, або навпаки, такі, що кличуть на допомогу? Що в цей час відбувається з нашими обличчями? З очима? Ротом? (за цією ж схемою опрацьовуємо емоцію гніву та суму).

Відмінно! Спробуй зобразити на своєму обличчі подив. Як ти думаєш, подив довго буде відображатися на обличчі, або миттєво виникає і швидко пропадає? Абсолютно вірно, подив несподівано виникає і швидко зникає (показ дитині піктограми „Подив”) Давай розглянемо піктограму. Що ж відбувається з нашим обличчям? З бровами? Правильно, вони підняті вгору. З очима? Вони широко відкриті. З губами? Вони розтягнуті і схожі на букву "О"



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

„Подив можна порівняти з швидким дотиком. Тепер давай передамо дотик один одному. У нас чудово вийшло!”

II фаза

2. Вправа „Казка про дурне мишеня” (С. Маршак).

Психолог читає фрагмент „Казки про дурне мишеня” С. Маршака в якому відображено подив мами-мишки, яка не знайшла вдома маленьке мишеня?

Запитання до дитини:

Де мама залишала маленьке мишеня?

Чи побачила мама-миша маленького мишеня вдома?

Що відчула мама, коли не побачила вдома мишеня?

Який вираз обличчя був у мами-мишки?

3. Вправа „Сюжетна гра”.

„Спробуємо розіграти цю історію. Ти будеш мамою-мишкою? Я – кішкою. А ось наше мишеня. Чудово!”.

Питання до дитини:

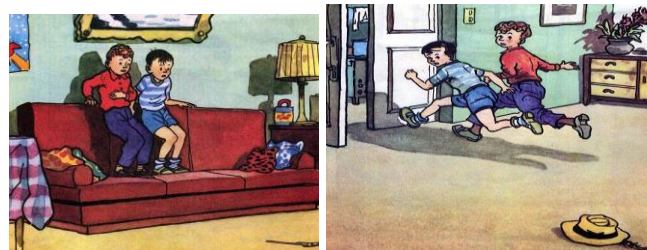
„Як ти думаєш, куди могло подітися мишеня?”

4. Вправа „Здивуй”

Перед тобою лежить аркуш, на якому намальоване обличчя мами-мишки. Тобі треба домалювати здивоване обличчя мишки – намалювати очі, брови, ніс, губи (аркуш паперу з першим малюнком психолога відкладається).

III Фаза

1. Вправа „Що за чим було” (за матеріалами оповідання М.Носова „Живий капелюх”)



(Ілюстрації І. Семенової)

Психолог пропонує розкласти малюнки з урахуванням причинно-наслідкового зв'язку між подіями, зображеними на малюнках. Після цього психолог розповідає оповідання М.Носова.

Запитання та завдання до дитини:

Що здивувало хлопчиків? Чому вони втекли з кімнати? Хто був під капелюхом? Хто ще може „оживити капелюх”?

Покажи як здивувались хлопчики? Яке у них було обличчя? Які рухи? Який вигляд вони мали?

IV фаза

5. Вправа „Що здивувало б тебе?”

Психолог пропонує дитині обрати той малюнок, який би її здивував. „Згадай, що відбувається з твоїм обличчям, коли ти дивиєшся? (Покладіть перед собою аркуш паперу і почніть малювати все те, про що говорить дитина). Рот широко відкривається і витягується. Очі широко відкриті. Брови повзуть вгору. Тепер залишилося намалювати нашому чоловічкові волосся, ніс, вуха і рум'янець. Чудово! Дивись, яка здивована людина у нас вийшла”.

V фаза

6. Етюд „Здивування”.

Хлопчик дуже здивувався: він побачив, як фокусник посадив у порожню валізу кішку й закрив її, а коли відкрив валізу, кішки там не було... З валізи вистрибнув собака.

Міміка: рот розкритий, брови й верхні повіки підняті.

7. Вправа „Хоботок”.

„Сьогодні на занятті ми познайомились з емоцією здивування (подиву). Що може здивувати людину? Пригадай і покажи як виглядає наше обличчя, коли ми здивовані?... Правильно, рот широко відкривається і витягується. Витягни губи „хоботком”. Напруж губи. Опустити „хоботок”. Тепер губи стали м'якими, ненапруженими (рот злегка відкритий, губи розслаблені”.

Заняття 6

„Цікавість”

Мета: формувати когнітивно-афективну схему уявлень про емоцію „цікавість”, розкрити можливості емоційного реагування (модальність – цікавість) через зовнішні експресивні засоби

виразу (міміку, пантоміміку, жести); збагачувати діапазон переживань дітей, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції інтересу, як похідної від емоції подиву, уміння довільно імітувати емоцію інтересу, аналізувати власні експресивні вияви емоції інтересу, розвинути пізнавальні інтереси дитини, закріпити уявлення про емоцію радість, сум, гнів, страх, подив.

Обладнання: сконструйовані будиночки з піктограмами: радість, гнів, сум, страх, подив, цікавість, крохмаль, вода, фарби, аудіопрогравач, сабвуфер, фігури Поппельрейтора, казка Л. Толстого „Три ведмеді”, відеопроектор, фрагменти з мультфільму „Тринадцять вісім папуг” (реж. І. Уфимцев), відеопроектор, дзеркало.

Хід заняття:

I фаза

1. „Подорож до чарівного містечка”.

„Давай візьмемося за руки і голосно скажемо один одному доброго дня! Ми з тобою вже давно подорожуємо по чарівному містечку різних емоцій. Розкажи мені, дивлячись на наше містечко, до яких будиночків ми вже завітали і з ким з мешканців познайомились?... У якому будиночку живуть радісні мешканці? Сумні? Злі? Боязливі? Здивовані? Який вираз обличчя вони мають? Покажи”.

„Сьогодні ми завітаємо до наступного будиночку. Ми спробуємо відчутти настрій мешканців цього будиночку. Для цього ми будемо створювати танцюючих чоловічків. Ти знаєш які вони?”

Для того, щоб вийшли чарівні танцюючі чоловічки, треба зробити суміш з крохмалю з водою у співвідношенні 2:1. Налийте її в тонкий жерстяний підніс або деко. Ємністю з крохмальною сумішшю поставте на верх колонки – сабвуферу. Увімкніть музику (С. Рахманінов „Італійська полька”, С. Прокоф'єв „Вальс”), експериментуйте з частотою від 40 до 63 Герц, притримуючи краї ємності руками. Крохмаль почне відриватися від поверхні, химерно вигинаючись і мовби підскакуючи в такт музиці. Потім додайте в крохмальну масу барвники. Коли вони при русі стануть змішуватися, картина стане ще більш видовищною.

Питання до дитини:

Тобі сподобалось як „чоловічки” танцювали? Тобі було цікаво?

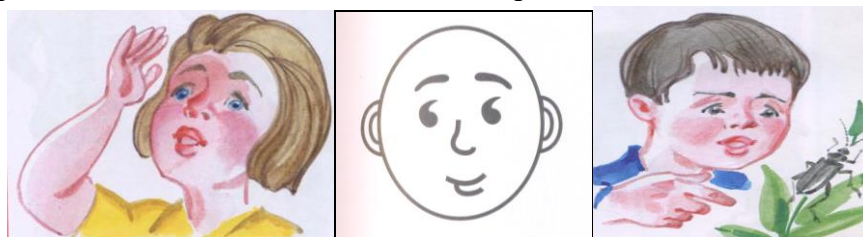
Який настрій був у музики? Який настрій у чоловічків?

(Під час виконання експерименту психолог фотографує обличчя дитини, яке відображає переживання дитиною цікавості).

II фаза

2. Знайомтесь „Цікавість”.

Сьогодні на занятті ми завітаємо до найцікавішого будиночку міста. В ньому живе „цікавість” або „інтерес”. Люди, які зацікавлені якоюсь справою, виглядають так:

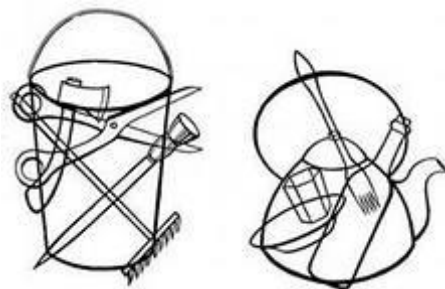


(ілюстрація Р.Сур'янінова)

Коли мені цікаво, я зосереджуюсь. Я дивлюся уважно на предмет, що мене зацікавив. Мої брови злегка зведені. Очі широко розкриті, рот злегка відкритий.

3. Вправа „Що сховалось” (фігури Поппельрейтора).

„Цікаво, що сховав художник на малюнку. Знайди та покажи ці предмети”.



4. Вправа „Домалюй” (І. Ковалець).

Психолог пропонує дитині домалювати вираз обличчя хлопчику та дівчинці на малюнку.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

5. Казка „Три ведмеді” Л. Толстого.

Психолог читає казку „Три ведмеді”, супроводжуючи показом ілюстрацій до казки.

Питання до дитини:

Що відчували ведмеді, коли побачили, що хтось сидів на їхніх стільцях, їв з їхнього посуду, лежав на ліжках?

Чи було їм цікаво дізнатися?

6. Етюд „Маша дослуховується”.

Ситуація: Маша заснула на ліжечку маленького ведмедика. у цей час повернулись ведмеді. Маша прокинулася і дослуховується про що вони говорять.

7. Вправа „По якій дорозі Маша пішла до лісу”.



Питання до дитини:

Цікаво, по якій доріжці Маша піде?

Чому Маша не може піти по синій доріжці?

Яка з доріжок найширша?

Яка доріжка довша: червона чи жовта? Чому?

Що Маша побачила зліва від доріжки? Що – справа?

III фаза

8. Вправа „Які тваринки?”

Показ фрагменту з мультфільму „Тридцять вісім папуг” (психолог показує фрагмент мультфільму про те, як тварини вимірювали довжину удава).

Питання до дитини:

Чи можна назвати тварин допитливими? Хто з тварин найдопитливіший?

IV фаза

9. Етюд „Роздум».

Хлопчик збирав у лісі гриби й заблукав. Нарешті він вийшов на велику дорогу. Але в який бік іти?

Виразні рухи: Дитина стоїть, руки складені на грудях або одна рука на грудях підтримує іншу руку, на яку опирається підборіддя.

Питання до дитини:

А як ти виглядаєш, коли зацікавлено щось робиш? (Психолог показує дитині її фото, зроблене під час вправи та просить довільно імітувати емоцію цікавості перед дзеркалом)

V фаза

10. Етюд „Жучка приношується”.

Собака Жучка побачила кісточку і застигла в напруженій позі. Морда у неї витягнулася вперед, вуха нагострилися. Жучка з цікавістю дивиться на кісточку і приношується.

11. Вправа „Кулачки”.

„Сьогодні ми завітали до будиночку, де живе цікавість (інтерес). Мешканці цього будиночку ніколи не нудьгують, їм завжди цікаво. Отже, якщо ти мене будеш зацікавлено слухати, то у нас вийде дуже цікаве заняття”.

„Стисни пальці в кулачки міцніше. Руки лежать на колінах. Стисни їх так сильно, щоб кісточки побіліли. От як напружилися руки. Нам неприємно так сидіти! Руки втомилися. Розслаб їх. Відпочиваємо. Кисті рук потеплішали. Легко, приємно стало. Слухай і роби, як я сказала. Спокійно! Вдих – видих!”.

Заняття 7

„Провина – сором”

Мета: формувати когнітивно-афективну схему уявлень про соціальні емоції „провини” та „сорому”, розкрити можливості емоційного реагування (модальності провини, сором) через зовнішні експресивні засоби виразу (міміку, пантоміміку, жести); збагачувати діапазон переживань дітей, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції сорому, уміння довільно відтворювати емоцію сорому, вміння аналізувати власні експресивні вияви емоції сорому, закріпити когнітивно-афективну схему уявлень про емоції радість, сум, гнів, страх, подив, цікавість (інтерес).

Обладнання: сконструйовані будиночки й піктограмами: радість, гнів, сум, страх, подив, цікавість, сором, розповідь Л. Толстого „Кісточка”, сюжетний малюнок „Знову двійка?” (альбом С.Д. Забрамної, О.В. Боровика), аркуш, фарби, пензлі.

Хід заняття:

I фаза

1. Вправа „Казкова подорож”.

„Сьогодні ми продовжимо подорож по казковому містечку почуттів. Але для того, щоб завітати до наступного будиночку, треба сісти в казковий автомобіль та проїхати по цій звивистій дорозі”. Психолог серед сконструйованих будиночків малює звивисту дорогу по якій дитина має провезти іграшкову машинку, при цьому потрібно зупинитися біля кожного будиночку, на якому зображена піктограма, та довільно імітувати вираз обличчя відповідно до емоційної піктограми. Так, проїхавши повз всіх будиночків, автомобіль зупиняється біля останнього.

2. Розповідь Л. Толстого „Кісточка”.

„Сьогодні ми поговоримо ще про одне почуття. Подивись на картинку, як ти думаєш, яке почуття відчуває хлопчик? Що з ним могло статися?“



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

Послухай історію („Кісточка“). Купила мати слив і хотіла їх дати дітям після обіду. Вони ще лежали на тарілці. Ваня ніколи не їв слив і все нюхав їх. Дуже хотілося їх з'їсти. Він все ходив повз слив.

Коли нікого не було у світлиці, він не втримався, схопив одну сливу і з'їв. Перед обідом мати порахувала сливи і бачить, що одної немає. Вона сказала батькові.

За обідом батько і каже: „Діти, хтось з'їв одну сливу?“. Всі сказали: „Ні“. Ваня почервонів, як рак, і сказав теж: „Ні, я не їв“.

Тоді батько сказав: „Те, що з'їв хтось із вас, це недобре; але не в тому біда. Біда в тому, що в сливах є кісточка, і якщо хтось не вміє їх їсти і проковтне кісточку, то через день помре. Я цього боюся“.

Ваня зблід і сказав: „Ні, я кісточку кинув за віконце“. І всі засміялися, а Ваня заплакав. Ось така історія.

Як ти думаєш, чому Ваня заплакав? Що він відчував?

Так, це почуття сорому. Як ти думаєш, що при цьому відбувалося з його обличчям? (очі прикриті, на обличчі рум'янець.) З його тілом? (голова опущена, плечі стиснуті)

II фаза

3. Етюд „Мені соромно“

„Я опускаю і повертаю голову у сторону. Я ховаю очі. У мене червоніє обличчя, вуха“.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

4. Етюд „Васькові соромно“.

Жила-була дівчинка Галя. У неї була лялька Таня. Галя грала з лялькою, годувала її, вкладала спати. Одного разу прийшов туди кіт Васька і звалив ляльку на підлогу. Прийшла Галя додому, побачила, що лялька лежить на підлозі, підняла її і стала лаяти Ваську: „Навіщо ти, Васька, мою ляльку звалив?“ А Васька стоїть, голову опустив: соромно йому.

Прослухавши розповідь, дитина показує, як соромно було коту Васьки.

Виразні рухи: опущена і повернена голова у сторону, очі опущені, червоніє обличчя, вуха.

5. Вправа „Що відчуває Оля?“.

Психолог просить дитину подивитися на сюжетний малюнок і розповісти про те, що сталося.

Після цього треба домалювати обличчя дівчинці.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

III фаза

6. Вправа „Що таке сором?”

Психолог пропонує пояснити дитині значення вислову „Від сорому не знаю куди себе подіти”.

Питання до дитини:

У яких випадках стає соромно?

7. Вправа „Знову двійка?” (альбом С.Д. Забрамної, О.В. Боровика)

Психолог просить дитину подивитися на сюжетний малюнок і розповісти про те, що сталося.

Питання до дитини:

- | | | | |
|-----------|---------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| 1. | Чи завинив хлопчик? | 5. | Як треба вчинити, якщо ти |
| 2. | Як ти вважаєш, що почуває | завинив? | |
| хлопчик? | | 8. Вправа „Виправ ситуацію” | |
| 3. | Що почуває дівчинка? | Психолог читає дитині розповідь. | |
| 4. | Як тепер треба вчинити | | |
| хлопчику? | | | |

Толя з Вітею поверталися з лісу до табору. По дорозі йшла старенька з відром води. Важко їй було нести його. Хлопчики це помітили. Толя швидко попрямував до табору. Вітя побіг допомагати бабусі. Він узяв відро і відніс додому.

Одного разу Толя йшов з прогулянки. Він захотів пити. Хлопчик постукав у хату. Двері відчинила знайома старенька. Вона зустріла Толю ласкаво й привітно, дала води. Толя стояв червоний. Він швидко попив і вибіг на вулицю. Вода здалася йому гіркою.

Питання до дитини:

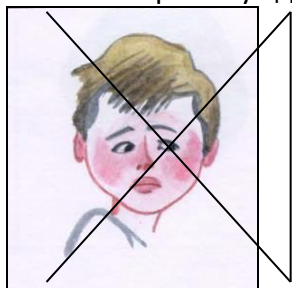
1. Чому вода здалася Толі гіркою?
2. Як завинив Толя перед бабусею?
3. Що треба Толі було сказати або зробити для бабусі, щоб виправити свою помилку?

IV фаза

9. Малюнок „За що тобі було соромно”.

10. Вправа „Збери малюнок”.

Психолог пропонує дитині скласти малюнок та довільно імітувати соціальну емоцію – сором.



11. Етюд „Чуня просить вибачення”.

Від хвалькуватого – поросяти Чуні пішли його друзі – їжачок і

білочка, а вовк тут як тут. Чуня кличе друзів:

Де ви, вірні друзі?

Чуні допоможіть!

За хвастощі й за сміх

Ви мене простіть.

V фаза

Виразні рухи: перший – другий рядки: повертати голови в різні боки, брови підняті, руки протягнуті вперед. Третій - четверті рядки: опущена голова, брови підняті, губи витягнуті і злегка надуті, руки вздовж тіла.

12. Вправа „Штанга”.

Отже, сьогодні на занятті ми завітали до будиночку, де мешкає сором. Коли людина завинила, їй стає соромно. У цій ситуації треба вибачитися перед тим, кого ти образив. І тоді стане легше, немов скинув „тяжку штангу”.

Виразні рухи: дитина піднімає „важку штангу”, потім кидає її. Відпочиває.

Заняття 8**„Відраза”**

Мета: формувати когнітивно-афективну схему уявлень про емоцію „відраза”, розкрити можливості емоційного реагування (модальність – відраза) через зовнішні експресивні засоби виразу (міміку, пантоміміку, жести); збагачувати діапазон переживань дітей, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції відрази, уміння довільно відтворювати емоцію відрази, уміння аналізувати власні експресивні вияви емоції відрази, розкрити сутність риси характеру (відразливість), закріпити когнітивно-афективну схему уявлень про емоції радість, сум, гнів, страх, подив, цікавість (інтерес), вина – сором.

Обладнання: торбинка, емоційні піктограми: радість, сум, гнів, вина – сором, страх, відраза, інтерес (цікавість), подив, чашка, чай, сіль, ілюстрація „Бабусин двір”, аркуші папери, фарби, пензлі, „тканеві обличчя”, казка В.Далю „Відразлива”.

Хід заняття:

I фаза

1. Вправа „Дзеркало”.

„Давай візьмемося за руки і голосно скажемо один одному: доброго дня!”.

Ми з тобою вже давно подорожуємо по чарівному містечку різних емоцій. Сьогодні на заняття я принесла чарівну торбинку. В ній знаходиться багато різних почуттів. Якщо я доторкнусь до малюнку на якому зображена радість – то сама зрадію, якщо сум – то засумую. Тобі треба точно повторити всі мої рухи, а потім вгадати те, що я відчуваю: радість, сум, злість, сором, провину, подив, цікавість, або щось інше (останньою психолог відтворює емоцію „відраза”, створюючи зону труднощів).

2. Вправа „Солоний чай”.

„Перед тим як дізнатися, яке почуття мешкає в будиночку казкового містечка, давай поп’ємо чаю”. Психолог приносить чашку чаю, але навмисно насипає у чашку замість цукру – сіль, і дає дитині спробувати. Таким чином створюється емоціогенна ситуація, яка є антецедентом емоції відрази.

Питання до дитини:

1. Чи сподобався тобі смак чаю?
2. Тобі було приємно чи огидно?
3. Вправа „Казкова подорож”.

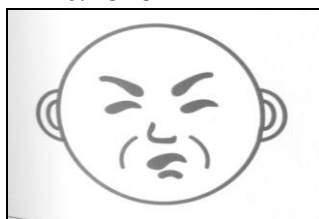
Отже, сьогодні ми завітаємо до будиночку, де живе відраза. І останньою з чарівного мішечку я витягла емоцію „відраза”. Мої виразні рухи свідчили про переживання емоції відрази. Коли людина переживає відразу, то вона виглядає так: голова трохи відкинута назад, верхня губа підтягується до носа, брови насуплені, ніс зморщений (довільна імітація).

Психолог розповідає про те, що мешканці будиночку „Відрази” завжди невдоволені, їм щось не подобається, їм огидно і бридко.

II фаза

3. Вправа „Збери малюнок”.

„Для того, щоб дізнатися як виглядає обличчя людини, яка відчуває відразу, потрібно скласти малюнок”.



4. Вправа „Що викликає відразу”.

Психолог пропонує дитині малюнок і просить сказати, що викликало емоцію відрази у персонажа. Потім просить намалювати дитину все те, що провокує у неї виникнення цієї емоції.



Висновок: відразу можуть викликати не лише неприємні предмети, але й соціальні явища.

5. Етюд „Брудне порося”.

Психолог показує дітям ілюстрацію „Бабусин двір” і звертає увагу на порося, яке лежить у калюжі. Дитина виражає своє ставлення до поросяти.

Виразні рухи: голова відкинута назад, брови нахмурені, очі прищурені, ніздрі роздуті і зморщені, куточки губ опущені.

III фаза

5. Казка В. Даля „Відразлива”.

Психолог розповідає дитині казку, використовуючи „тканеві обличчя” з метою самостійного формування мімічних виразів емоції відрази. Психолог акцентує увагу дитини на моментах, коли дівчинка відмовляється скуштувати житній хліб, яблука та оладки.

Питання до дитини:

Яка була дівчинка: добра або зла?

Що вона почувала, коли відмовлялася їсти хліб, оладки та яблука?

Чи можна назвати дівчинку примхливою?

Чи буде хтось товаришувати з примхливими дітьми?

IV фаза

6. Етюд „Брудний папір”.

На підлозі в коридорі лежить брудний папірець. Його треба підняти і викинути. Хлопчик гидливий... Йому здається, що цей папірець з туалету. Нарешті він пересилює свою відразу, бере папірець кінчиками двох пальців і, відвівши руку в сторону, відносить у відро для сміття.

„Брудний папір” виготовляється з чистого аркушу, який зафарбовується акварельними фарбами в невизначений колір і потім мнеться.

Якщо бридлива дитина не наважується її підняти, то на занятті вона спільно з психологом виготовляє „брудний» папір” сама, тобто сама розфарбовує, мнє і кидає її на підлогу. Потім проводиться етюд.

Питання до дитини:

Як ти виглядаєш, коли відчуваєш відразу? (Довільна імітація)

Тобі подобається твій вигляд?

V фаза

7. Вправа „Маленький скульптор”.

Психолог зображує скульптора, дитина – глину. Скульптор задумує виліпити з глини відразливу лисицю. Він веде дитину на середину залу і показує їй, як вона повинна встати, яке треба зробити обличчя, щоб бути схожою на відразливу лисицю. Дитина – глина застигає в позі. Скульптор обходить навколо статуї, милується нею, а якщо він незадоволений своєю роботою, знову показує позу і міміку дитині – глині. Наступного разу треба виліпити веселу людину.

Заняття 9

„Презирство”

Мета: формувати когнітивно-афективні уявлення про соціальну емоцію „презирство”, як емоцію, що відображає втрату іншою людиною чи цілою групою своєї значущості для індивіда, переживання останнім своєї переваги в порівнянні з іншими. Розкрити

можливості емоційного реагування (модальність – презирство) через зовнішні експресивні засоби виразу (міміку, пантоміміку, жести); збагачувати діапазон переживань дітей, розвинути адекватне сприйняття, розуміння та ідентифікацію емоції презирства, уміння довільно відтворювати емоцію презирство, вміння аналізувати власні експресивні вияви емоції презирства, закріпити когнітивно-афективну схему уявлень про емоції радість, сум, гнів, страх, подив, цікавість (інтерес), вина – сором, відраза.

Обладнання: сконструйовані будиночки з позначенням емоційних піктограм (модальності: радість, гнів, сум, страх, вина – сором, інтерес (цікавість), подив, відраза, презирство), ручна іграшка „Каченя”, відеофрагмент з кінофільму „Опудало” (реж. Р. Биков), відеопрогравач.

Хід заняття:

I фаза

1. Вправа „Літаки”.

„Наша подорож казковим містечком була тривалою, а місто, де живуть наші емоції – великим. Я пропоную тобі його облетіти на літаку. До речі, ти знаєш, що таке літак? Який це вид транспорту: наземний, водний або повітряний?...Ну що, полетіли?”

Дитина розташовуються на одній стороні майданчику, психолог, перебуваючи в середині, показує рухи, які дитина повторює: обертає руками перед грудьми – заводить мотор; піднімає руки в сторони і похитує ними – перевіряє крила літака; за сигналом „Полетіли!” біжить по майданчику, по колу в одну сторону. На сигнал „Посадка!” Летить в коло з емоційною піктограмою. Дитині треба довільно відтворювати емоцію, піктограма якої розташована в центрі кола.

2. Казка Г.Х. Андерсена „Гидке каченя”.

„Ми облетіли казкове містечко і сьогодні завітаємо до останнього будинку. Як же дізнатися хто в цьому будиночку живе?... Дивись хто вийшов з цього будиночку. Та це ж маленьке каченя (психолог показує ручну іграшку – каченя). Дивись, яке воно сумне. Давай з ним привітаємося та спитаємо у нього, чому воно таке сумне”.

Психолог, використовуючи ручну іграшку розповідає дитині фрагмент казки Г. Х. Андерсена „Гидке каченя”, а потім розіграє епізод на пташиному дворі. У цьому епізоді птахи демонструють своє презирливе і брідливе ставлення до каченяти, який не був схожий на інших каченят. Вони вважали його потворним і гидким. При цьому важливо, щоб дитина була в ролі птахів, які презирливо ставились до каченя, адже вона має сама відчутти цю емоцію шляхом емоційного зараження.

„Всі гнали бідного каченя, навіть брати і сестри сердито говорили йому: „Хоч би кішка потягла тебе, нестерпний урод!” А мати додавала: „Очі б на тебе не дивилися!”. Качки скубли його, кури клювали. Каченя не витримало зневажливого і ворожого ставлення до себе. Воно втекло через огорожу з пташиного двору”.

Виразні рухи:

1. Презирство: голова відкинута назад, брови насуплені, очі примружені, ніздрі роздуті і зморщені, кути губ опущені або, навпаки, верхня губа підтягується вгору.

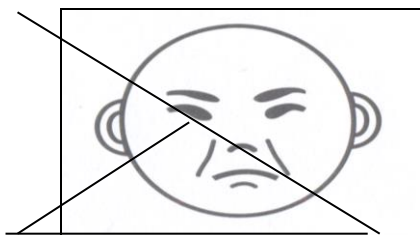
2. Приниження: голова нахилена вниз, плечі зведені вперед.

3. Пояснення „Презирство”.

Психолог пояснює, що те почуття, яке переживали птахи стосовно гидкого каченя – це презирство, і саме презирство „мешкає” в останньому будиночку казкового міста почуттів.

4. Вправа „Склади малюнок”.

Дитина складає малюнок. Після чого психолог дає пояснення:



„Коли я відчуваю презирство, у мене з'являється посмішка, я відвертаюсь від того, кого зневажаю, примружую очі, випинаю нижню губу. Презирство можна почувати лише по відношенню до ЖИВОЇ ІСТОТИ”.

II фаза

5. Пальчиковий ляльковий театр за мотивами казки Г.Х. Андерсена „Дюймовочка”.

Психолог розповідає дитині та показує за допомогою пальчикових ляльок епізод з казки „Дюймовочка та хрущі”. Психолог акцентує увагу дитини на моменті, в якому хрущ приносить Дюймовочку на дерево, де він живе.

„Він (травневий жук) сів з Дюймовочкою на найбільший лист, погодував її солодким квітковим соком і сказав, що вона гарненька, хоч і зовсім несхожа на хруща. Потім до них прийшли з візитом інші хрущі, які жили на тому ж дереві. Вони оглядали дівчинку з голови до ніг, і жучки-панянки ворушили вусиками і говорили: „У неї тільки дві ніжки! Огидно дивитися! У неї немає вусиків! Яка у неї тонка талія! Фі! Вона зовсім як людина! Як негарно!” - сказали в один голос всі жуки жіночої статі.

Дюймовочка була дуже красива! Травневому хрущу, який приніс її, вона теж сподобалася спочатку; а тут раптом і він сказав, що вона потворна, відразлива і не захотів більше тримати її у себе – хай іде, куди знає. Він злетів з нею з дерева і посадив на ромашку”.

Дитина, яка зображувала хруща, з презирством розглядає дівчинку – Дюймовочку. Виразні рухи: дивитися зверху вниз; голова відкинута назад, брови підняті, обличчя витягнуте. Висловлювати зневагу рухом: усуватися, відходити від зневажуваної істоти, як би відчуваючи нудоту.

III фаза

6. Перегляд відеофрагменту з кінофільму „Опудало” (Р. Биков).

Психолог показує дитині фрагмент з кінофільму, коли однокласники знущаються над дівчинкою.

Питання до дитини:

Що відчувають діти до своєї однокласниці? Що відчуває дівчинка? За якими виразними рухами ти це зрозуміла (в)?

7. Етюд „Дюймовочка”.

Психолог пропонує ще раз розіграти етюд „Гидке каченя”, проте тепер дитина виступає у ролі зневаженого каченя, а психолог, використовуючи ручних ляльок, у ролі птахів.

Питання до дитини:

1. Чи приємно було тобі, коли до тебе ставилися зневажливо?

2. Чи шкода тобі маленьке каченя? А інших птахів?

3. Що ти відчував, коли сам був птахами, які ображали та презирливо ставились до каченя?

IV фаза

8. Ліплення з пластиліну „Що може викликати у тебе презирство?”.

Довільна імітація емоції презирства.

Підведення підсумків про емоційну модальність – презирство: фактори виникнення, виразні рухи. Питання до дитини: Чи приємна емоція презирства? Яка з емоцій подобається тобі, а яка ні?

V фаза

9. Гра „Якщо подобається тобі, то роби так!”.

Дитина та психолог стоять лицем до лица. Психолог показує виразні рухи при переживанні певної емоції, вимовляючи при цьому перші слова пісні: „Якщо подобається тобі, то роби так ...”, дитина повторює рух, продовжуючи пісні: „Якщо подобається тобі, то й іншим ти покажи, якщо подобається тобі, то роби так”.

УЗАГАЛЬНЮЮЧИЙ ПЕРІОД ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Заняття 10

„Радість – сум”

Мета: узагальнювати когнітивно-афективні уявлення про емоції радості та суму, формувати соціальні емоції: співпереживання, співчуття, розвивати емоційне ставлення до моральних норм, розширювати діапазон переживань, знижувати рівень емоційного напруження, розвивати ситуативну емоційну регуляцію, стабілізувати емоційний фон.

Обладнання: шарнірні ляльки, виразні рухи та експресія обличчя яких свідчать про переживання емоцій радості та суму, вірш Л. Зубкової „Ох і Ах”, емоційні піктограми (модальність радість, сум), сконструйовані будиночки з емоційними піктограмами, музичний твір С. Рахманінова „Полька”, Л. Бетховена „До Елізи”, П. Чайковського „Нова лялька”, магнітофон, аркуші паперу, олівці, малюнок ромашки.

Хід заняття:

1. Гра „Сонечко і дощик”.

Опис. Дитина сидить на стільці. Психолог каже: „Сонечко! Іди гуляти!”. Дитина ходє й бігає по кімнаті. Після слів „Дощик! Скоріше додому!” дитина біжить на своє місце. Коли психолог знову вимовляє: „Сонечко! Можна йти гуляти”, гра повторюється.

Після гри психолог задає питання:

Як ми раділи сонечку? Чому? Як ми розуміємо, що комусь радісно й весело?

Потім кожній дитині пропонується намалювати усмінене, радісне сонечко. На жовтому колі дитина схематично малює сонечку очі й посмішку.

2. „Ох і Ах”.

Психолог показує двох ляльок однаково вдягнених (виразні рухи ляльок та експресія обличчя свідчать про переживання емоції радості та суму) і повідомляє, що з будиночків казкового містечка (вказуючи на сконструйовані будиночки з емоційними піктограмами) до нас прийшли два хлопчики, які не пам’ятають у яких будиночках живуть і не можуть самостійно знайти шлях додому. Психолог пропонує допомогти хлопчикам.

Психолог читає вірш Л. Зубкової „Ох і Ах”.

Питання до дитини:

- Як ти вважаєш, хто веселий: Ох чи Ах?
- Хто сумний?
- У кого був гарний настрій? У кого поганий?
- Чим схожі хлопчики?
- Чим відрізняються?
- Як ти думаєш, що могло засмутити Оха?
- Що могло порадувати Аха?
- Кому з хлопчиків було легше йти? Чому?

Психолог пропонує перед дзеркалом довільно імітувати емоцію радості та суму.

Як ти вважаєш, у якому будиночку казкового містечка живе Ах? Як ти дізнався? У якому ОХ?

3. Вправа „Намалюй”.

Психолог пропонує намалювати портрет Оха й Аха, а потім подарувати їх хлопчикам для того, щоб вони за зображенням змогли знайти свої будиночки.

4. Вправа „Хто що любить слухати”

Психолог пропонує прослухати музичний твір С. Рахманінова „Полька” (модальність радості) та Л. Бетховена „До Елізи” (модальність сум) і визначити, який з них підходить Аху, а який Оху.

5. Вправа „Що могло б тебе порадувати, що засмутити”.

Психолог пропонує дитині розіграти етюди. Після розігрування етюду дитина має обрати емоційну піктограму відповідно до змісту етюду (модальність радості або гнів).

Ситуація 1 „До побачення”.

Від залізничного вокзалу відходить потяг – бабуся їде в село. Дівчинка з татом і мамою проводжають її. Вони махають їй руками: „До побачення. До зустрічі”.

Ситуація 2. „Загубила рукавицю”.

Дівчинка загубила рукавицю. Вона плаче, шукає її і не може знайти.

Ситуація 3 „Нова лялька”.

Дівчинці подарували нову ляльку. Вона рада, весело скаче, крутиться, грає з лялькою.

У звучить музика П. Чайковського „Нова лялька”.

Ситуація 4. „Ласка”.

Хлопчик з посмішкою гладить і притискає до себе пухнасте кошеня. Кошеня прикриває очі від задоволення, муркоче і висловлює любов до свого господаря тим, що третється головою про його руки.

„А що б могло порадувати тебе?”

6. Вправа „Склади розповідь”.

Психолог пропонує скласти дитині серію сюжетних малюнків з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків між зображеними подіями, а потім розповісти як і чому змінився настрій дівчинки, чому раділа дівчинка і сумувала.



Ілюстрація Р.Сур'янінова

7. Вправа „Мама радіє”.

„На нашому занятті ми з тобою говорили про емоції, які називаються радість та сум. Отже, що ж таке радість та сум для нас? Ми малювали радість і сум. Давай подивимося на малюнки. Ось перша робота. Як ми можемо зрозуміти, що це малюнок радості (портрет Аха)? Що допомагає нам? (варто звернути увагу на колір, вираз обличчя) Наступний малюнок. Як ми можемо зрозуміти, що це малюнок суму (портрет Оха)?”

8. Вправа „Знайди будиночки Оха та Аха”.

Психолог пропонує дитині віднайти будиночки Оха та Аха, співставивши їхні портрети з емоційними піктограмами, зображеними на кожному будиночку чарівного містечка.

9. Вправа „Радісна ромашка”.

„А ось таке радісне обличчя намалювала я. Навколо нього я приклеїла пелюстки і вийшла ромашка. На пелюстках я написала те, що ти мені говорив, коли закінчував речення „Я

радію, коли ...” Дарую тобі цю ромашку, а ти знайди їй місце на стіні, і нехай вона нагадує тобі про наше заняття”.

Заняття 11

„Подив – радість – гнів”

Мета: узагальнювати когнітивно-афективну схему уявлень про емоції подиву, радості та гніву, розширювати уявлення дитини про емоції, шляхом їх порівняння, розвивати емоційне ставлення до моральних норм, розширювати діапазон переживань, знижувати рівень емоційного напруження, розвивати ситуативну емоційну регуляцію, стабілізувати емоційний фон.

Обладнання: Азбука настроїв, казка „Мужик та ведмідь”, картина „Ведмежа сім'я”, набір „Чотири ведмеді”.

Хід заняття:

1. Вправа „Паровозик”.

„Доброго дня. Я рада тебе бачити. Наше заняття ми почнемо з привітання. Зараз ми з тобою пограємо в „Паровозик”. Це незвичайний паровозик. Коли він їде, то не гуде, а плескаючи в долоні, повторює своє ім'я. Поїхали? Відмінно! (на килимі в кімнаті заздалегідь психолог розкладає малюнки з «Абетки настроїв», модальності: подив, радість, гнів). Перед тобою на килимі розкладені картки із зображеннями кішки, рибки, папуги, мами, тата. У них у всіх різний настрій. Зараз ти візьмеш собі будь-яку картку. Уважно подивись, хто тобі дістався, і яке почуття він переживає. Зобрази свого героя і закінчи речення: „Я мишка. Я злюся, коли ... Я радію, коли ... Я дивуюся, коли ...”

2. Казка „Мужик та ведмідь”.

Психолог читає дитині казку. Після казки дитина відповідає на ряд питань.

Що розлютило героїв казки „Мужик і ведмідь”?

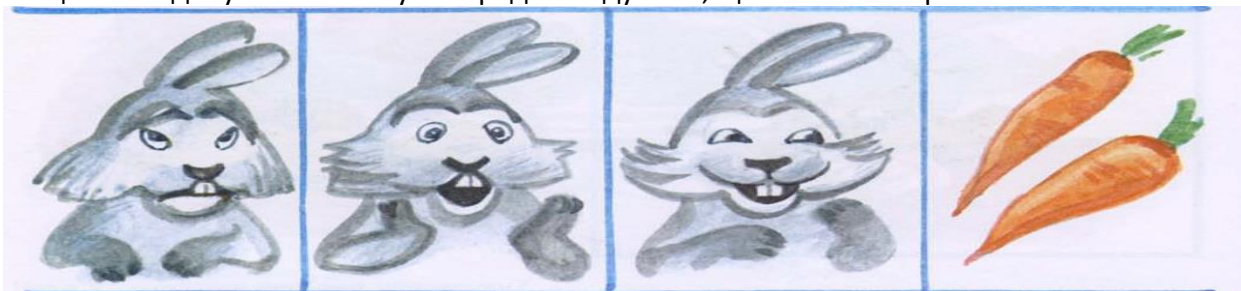
Чому вони зраділи?

Як висловлювали герої казки гнів і радість?

Що здивувало ведмедя?

3. Вправа „Як змінився настрій зайчика”.

Психолог пропонує дитині предметні малюнки. Завдання: розповісти чому зайчик був сумним, що його здивувало та чому він зрадив. Подумати, що могло його розгнівати.



Ілюстрація Р.Сур'янінова

4. Розгляд картини „Ведмежа сім'я”.

Питання до дитини:

Що зображено на картині?

Як ти думаєш, який настрій у ведмедів? Чому вони радіють?

А яке почуття у бджіл? Чому?

Дитині пропонується показати, як сердяться бджоли.

5. Вправа „Настрій ведмедів”.

Психолог пропонує скласти малюнки набору „Чотири ведмеді”. Завдання для дитини: скласти сім'ю, у якій веселий настрій, розгніваний, здивований, добрати одягу з урахуванням візерунку одягу. Розповісти, що могло здивувати ведмедів, розгнівати, розвеселити.

6. Рухлива гра „Ведмеді і бджоли”.

Психолог з дитиною розподіляють ролі: бджоли та ведмеда. Ведмеді крадуть мед у бджіл і тікають, а бджоли наздоганяють їх. Увага дитини акцентується на тому, що ведмідь, крадучи мед, повинен радіти, а бджола - виражати гнів.

7. Вправа „Вимов фразу”.

Дитина має вимовити фразу від імені здивованого, радісного або розгніваного ведмежа: „Тут літають бджоли”; „Хочу меду”.

8. Вправа „Сімейний альбом”.

Психолог розглядає з дитиною сімейний альбом. Запитує у дитини: „Хто зображений на фотографії, який вираз обличчя у зображених людей, який настрій, яке почуття людина переживала”.

Заняття 12

„Радість – сум – страх”

Мета: узагальнювати когнітивно-афективну схему уявлень про емоції радості, суму та страху, розширювати уявлення дитини про емоції, шляхом їх порівняння, розвивати емоційне ставлення до моральних норм, розширювати діапазон переживань, знижувати рівень емоційного напруження, розвивати ситуативну емоційну регуляцію, гармонізувати настрій.

Обладнання: аркуші паперу, фарби, пензлі, предметні малюнки: хмарка, дощ, трава, копна, коник, телятко, лошатко, дівчинка, фрагменти мультфільму (реж. В. Ливанов) „Самий, самий, самий”, відеопрогравач.

Хід заняття:

1. Вправа „Сонячний зайчик”.

Психолог вітається з дитиною та пропонує почати заняття з гри.

„Сонячний зайчик зазирнув тобі в очі. Закрий їх. Він побіг далі по обличчю, ніжно погладь його долонями на лобі, на носі, на ротуку, на щічках, на підборідді, погладжуй акуратно голову, шию, руки, ноги. Він забрався на живіт – погладь животик. Сонячний зайчик бешкетник, він любить і пестить тебе, подружися з ним. Відмінно! Ми подружилися з „Сонячним зайчиком”, глибоко зітхнемо і посміхнемося один одному. Як здорово, що ми зустрілися!”.

2. Етюд „Небом хмароньки пливли”.

Запитання до дитини:

А де розташовується сонечко?

Воно високо або низько? (психолог супроводжує показом).

Що ще є на небі?

Якого кольору можуть бути хмари?

Як ти думаєш, який колір має сердита хмаринка?

А який колір у веселої?

„Зараз я розповім тобі одну історію ...” (вірш Н.Єкімової).

По небу хмароньки пливли,

А я на них дивився.

Спостереження за уявними хмарами з вираженням уваги й інтересу на обличчі: м'язи обличчя злегка напружені, очі примружені.

Ось хмарка веселенька	Я посміхнувся хмароньці:
Сміється з мене:	Так весело з тобою!
Навіщо мружиш оченята так?	І довго-довго хмароньці
Який же ти смішненький!	Розмахував рукою.
<i>М'язи обличчя розслабляються, з'являється посмішка.</i>	
А ось інше хмарка	І крапельками дощичку
Сумна така летить:	Розплакалась вона ...
Її від мами вітерець	І стало сумно – сумно так,
Відніс далеко в мить.	Заплакав й красний мак.
Вираз смутку на обличчі: куточки губ опущені, лоб зморщений, брови трохи зсунуті.	
І раптом тут, по небу,	І кулаком великим
Страховисько летить	Сердито так грозить.
<i>Вираз страху на обличчі: розширені очі, відкритий рот.</i>	
Ох, як злякався я,	Так дмухнув, що страховисько,
Та вітер допоміг,	Раптово щезло вмить.
<i>М'язи обличчя розслабляються, з'являється посмішка.</i>	

3. Вправа „Малювання хмар”.

Запропонувати дитині намалювати хмари. На одному аркуші зобразити веселу хмаринку, на другому – сумну, на третьому – розгнівану, яка злякала хлопчика.

4. Етюд „Дві хмаринки”.

Десь далеко в небі синім дві хмаринки посварились,
і розбіглися по світу, сірі і сумні...
І тепер, коли ти бачиш, як ідуть холодні зливи,
Знай, що то хмаринки плачуть у височині...

Виразні рухи: голова опущена, плечі похилі, куточки губ опущені, лоб зморщений, брови трохи зсунуті.

5. Вправа „Розвесели хмаринку”.

Питання до дитини:

Чому сумують хмаринки?

Як можна розвеселити хмаринку?

Дитині пропонується намалювати на одному аркуші паперу дві хмаринки, які тримаються за руки (намалювати радісний вираз обличчя у хмаринку) та довільно імітувати емоцію радості.

6. Ліплення „Страху, радості, суму”.

Перед тим, як приступити до ліплення, психолог пропонує дитині розповісти про те, що може її налякати, заставити сумувати та зрадіти. Після бесіди з дитиною, психолог пропонує їй виліпити те, чого вона боїться, через що засмутиться, і те, чому зрадіє.

7. Вправа „Вимов фразу”.

Дитина вимовляє будь-яку фразу від імені розгніваної, наляканої та радісної хмаринки.

8. Вправа „Встанови послідовність”.

Психолог показує дитині предметні малюнки: хмарка, дощ, трава, копна, коник, телятко, лошатко, дівчинка. Після цього читає вірш Л. Вознюк „Дружнє коло”, а дитина має розкласти малюнки у такій послідовності, як вони зустрічаються у вірші.

Дружнє коло

Дружить хмарка з дощичком:	а трава — з копичкою,
носить воду горщиком.	а копиця — з коником,
Дощик — із травичкою,	що гасає з дзвоником.

А іще — з телятком,
баранцем, лошатком.
Всі вони — з Даринкою,
дівчинка — з хмаринкою,

з тою, що із дощиком
носить воду горщиком.
Ось замкнулось дружнє коло,
подружились всі довкола.

(Л. Вознюк)

9. Перегляд мультфільму „Самий, самий, самий” (реж. В. Ліванов).

Питання після перегляду:

Коли левеня засмутилось?

У якому епізоді мультфільму левеня злякалось?

Що змусило левеня радіти?

10. Вправа „Зайці та леви”.

„Я хочу тобі запропонувати гру, яка називається „Зайці та леви”. Спочатку ми з тобою будемо зайчиками-боягузами. Скажи, коли заєць відчуває небезпеку, що він робить? Правильно, тремтить. Покажи, як він тремтить. Підтискає вуха, весь стискається, намагається стати маленьким і непомітним, хвостик і лапки його трясуться”. Дитина показує. „Покажи, що роблять зайчики, якщо чують кроки людини?” Дитина біжить і ховається. „А що роблять зайчики, якщо бачать вовка?” Психолог грає з дитиною протягом декількох хвилин. „А тепер ми з тобою слонем, великим, сильним, сміливим. Покажи, як спокійно, розмірено, величаво і безстрашно ходить слон. А що робить слон, коли бачить людину? Він боїться її? Ні. Вони дружать з ним і, коли його бачать, спокійно продовжують свій шлях. Покажи, як. Покажи, що роблять слони, коли бачать тигра”. Діти протягом декількох хвилин зображують безстрашного слона. Після проведення вправи психолог з дитиною обговорюють, ким їм більше сподобалося бути і чому.

Заняття 13

„Радість, сум, подив”

Мета: узагальнювати когнітивно-афективну схему уявлень про емоції радості, суму та здивування, розширювати уявлення дитини про емоції, шляхом їх порівняння, розвивати емоційне ставлення до моральних норм, розширювати діапазон переживань, знижувати рівень емоційного напруження, розвивати ситуативну емоційну регуляцію, гармонізувати настрій.

Обладнання: фланелева дошка, наклейки емоційних піктограм на дошку: радість, сум, гнів, подив, спокій, малюнок із зображенням дощової погоди, малюнок із зображенням сонячної літньої погоди, аркуші паперу, фарба, пензлі, Азбука настроїв, уривки з музичних творів: С. Рахманінова „Полька”; Л. Бетховена „До Елізи”; М. Глінки „Руслан і Людмила”.

Хід заняття:

1. Привітання, бесіда про погоду.

„Доброго дня! Я рада тебе бачити! Давай почнемо наше сьогоднішнє заняття з того, що подивимося у вікно. Яка зараз погода, який у неї настрій? А який настрій у тебе? На який з настроїв він схожий?” (Психолог пропонує дитині фланелеву дошку та піктограми (модальність: радість, сум, гнів, спокій).

2. Етюд „Гарна погода”.

Дитині пропонується малюнок, на якому зображений теплий сонячний день, зелена галявина з яскравими квітами, над якими весело пурхають метелики.

Питання:

Який у тебе настрій, коли навколо така погода?

Потім дитина обирає відповідну піктограму.

3. Етюд „Погана погода”.

Дитині пропонується малюнок, на якому зображене похмуре небо, дощ, холодний вітер, скуповджені горобці, які забилися під дахи будинків.

Питання:

Який у тебе настрій?

Потім дитина вибирає відповідну піктограму.

4. Етюд „Погода змінилася”.

Дитині пропонується уявити собі, як раптом, несподівано для всіх, закінчився дощ і виглянуло яскраве сонечко. І це відбулося так швидко, що навіть горобці здивувалися.

Питання:

Що ти відчув, коли ти уявив собі такі несподівані зміни в погоді?

Потім дитина вибирає відповідну піктограму.

5. Вправа „Клякси”.

Психолог пропонує поставити на аркуші паперу кляксу кольору радості (потім суму, подиву).

Промокнути її іншим аркушем.

Питання до дитини:

На що, або на кого схожий наш малюнок радості (суму, подиву). На що схожа радість (сум, подив)?

Потім малюнки порівнюються.

6. Вправа „Хто чий хазяїн”.

Психолог просить допомогти дитину знайти хазяїв щенят, поєднавши їх лініями



Ілюстрація Р.Сур'янінова

7. Гра „Покажи”.

Зараз ми пограємо в гру, яка називається „Покажи...”. Зараз я кину тобі клубочок і, наприклад, попрошу: „(Ім'я дитини), покажи щеня”. Дитина повинна буде зловити клубок, сказати: „Я – щеня. Я радію, коли ...”. Дитина розповідає, коли щеня радіє, зображує його, а потім кидає клубок психологу, в свою чергу скаже: „Зобрази ...” і називає будь-яку тварину, або людину, або рослину, або птаху, або предмет.

8. Вправа „Розклади малюнки” (Абетка настроїв)

Психолог пропонує дитині розкласти малюнки (жінка, чоловік, папуга, риба, кішка, мишка) схожі за настроєм на три групи (радісний, сумний, здивований).

9. Вправа „Визнач настрій”.

Психолог пропонує дитині прослухати послідовно три музичні твори та визначити настрій мелодії, шляхом показу відповідної емоційної піктограми.

Уривки з музичних творів:

С. Рахманінов „Полька” (радість);

Л. Бетховен „До Елізи” (смуток);

М. Глінка „Руслан і Людмила”, увертюра (подив);

Після цього психолог просить дитину довільно відтворити відповідні емоції, шляхом використання виразних рухів.

10. Гра „Якщо подобається тобі, то роби так!”.

Дитина та психолог стоять лицем до лица. Психолог показує виразні рухи при переживанні певної емоції (радості, суму, подиву, страху) вимовляючи при цьому перші слова пісні „Якщо подобається тобі, то роби так ...”, дитина повторює рух, продовжуючи пісню: „Якщо подобається тобі, то й іншим ти покажи, якщо подобається тобі, то роби так”.

Заняття 14

„Радість – гнів – сум – страх – подив – цікавість”

Мета: закріплювати та узагальнювати когнітивно-афективну схему уявлень про емоції, розвивати діапазон переживань дитини, шляхом використання витворів мистецтва, розвивати соціальні емоції та ситуативну емоційну регуляцію, знижувати рівень емоційного напруження, стабілізувати емоційний фон.

Обладнання: сконструйовані будиночки та емоційні піктограми (модальності: радість, гнів, сум, страх, подив, інтерес), лялька Бармалей, м'яч, аудіопрогравач, музичний витвір Д. Кабалевського „Петро і вовк” (страх), картина В. Васнецова „Оленка”, фрагменти мультфільму за мотивами казки А. Ліндгрен „Малюк і Карлсон, який живе на даху”, відеопрогравач, шарнірна лялька, виразні рухи якої свідчать про переживання подиву, лялька Буратіно, дзеркало.

Хід заняття:

1. Вправа „Подорож до казкового містечка”

Психолог вітається з дитиною, показує сконструйовані будиночки, де „живуть” різні емоції та розповідає, що на сьогоднішньому занятті вони будуть ходити в гості до мешканців цих будиночків та зустрінуться з героями різних казок. Казкові герої будуть виходити до дитини, якщо вона правильно називатиме емоцію, зображену на піктограмі, або вгадає її за настроєм музики, яку почує.

2. Вправа „Будиночок з піктограмою гніву”.

Дитина називає емоцію.

З будиночку виходить злий Бармалей і промовляє: „Я кровожерний, я нещадний, я злий розбійник Бармалей! Мені не треба мармеладу, а ні шоколаду, тільки маленьких, так, дуже маленьких! Дітей!”.

Психолог пропонує дитині зобразити Бармалея та показати, як він виглядає, коли злиться (інсценування перед дзеркалом).

Питання після інсценування:

Що ти відчуваєш в той момент, коли зображуєш злість? Чи зустрічав ти злих людей? Чи ти буваєш злим? Що ти робив в цей момент? Що можна порадити злому Бармалею, щоб він не був таким?

Вислухавши відповіді дитини, психолог розповідає їй, що є багато способів допомогти собі та іншій людині подолати поганий настрій і злість, і пропонує пограти в гру „Чарівні слова”.

3. Вправа „Чарівні слова”.

Дитина й психолог передають один одному м'яч, говорячи при цьому добрі слова. У підсумку психолог формулює висновок: кожна людина може розлютитися, коли її ображають, роблять їй боляче, і в цьому випадку їй обов'язково потрібно допомогти.

Після вправи психолог пропонує дитині сказати Бармалею добрі слова та попросити відпустити її у подальшу подорож.

4. Вправа „Будиночок, де живе страх”.

Психолог показує будиночок і звучить музика Д. Кабалевського „Петро і вовк” – уривок (страх). Дитина називає емоцію.

З будиночку виглядає перелякана бабуся. Психолог читає дитині казку „У страху очі великі”.

Жили-були старенька бабуся, внучка-хохотушка, курочка-клохтушка і мишка-норушка. Кожен день ходили вони за водою. У бабусі були відра великі, у внучки – менші, у курочки – з огірочок, у мишки – з горошину. Бабуся брала воду з криниці, внучка – з колоди, курочка – з калюжки, а мишка – зі сліду від порослячого копитця.

Назад йдуть додому через город, вода тьох-пльох! А в городі яблунька росла, й на ній яблука висіли. А під яблунькою зайчик сидів. Налетів на яблуньку вітерець, яблуньку хитнув, яблучко хлоп – і зайчику в лоб! Стрибнув зайчик, та прямо нашим водоносам під ноги. Злякалися вони, відра покидали й додому побігли. Бабуся на лавку впала, внучка за бабку сховалася, курочка на грубку злетіла, а мишка під грубку сховалась. Бабка охає:

- Ох! Ведмедиця мене ледь не задавила!

Внучка плаче:

- Бабуся, вовк-то який страшний на мене наскочив!

Курочка на грубці кудкудахчить:

- Ко-ко-ко! Лисиця до мене підкралася, мало не злапала!

А мишка з-під грубки пищить:

- Котище-то який вусатий! Ось страху я натерпілася!

А зайка в ліс прибіг, під кущик ліг і думає: „Ось пристрасті - то! Чотири мисливця за мною гналися, і все з собаками; як тільки мене ноги внесли!”.

Вірно кажуть: „У страху очі великі: чого немає, і то бачать”.

Питання до дитини:

Що відчули бабуся, внучка-хохотушка, курочка-клохтушка і мишка-норушка, коли щось стрибнуло прямо на них? Як вони себе поводити, коли злякалися? А ти чого-небудь боявся в житті?

5. Вправа „Поясни”.

Психолог просить дитину розповісти, що означає вислів: „У страху очі великі” та пояснити, що треба зробити, щоб перестати боятися бабусі.

Бабуся дякує дитині та зичить доброї дороги по казковому містечку емоцій.

6. Вправа „Будиночок, де живе сум”.

Дитина за емоційною піктограмою називає емоцію.

Психолог пропонує розглянути картину В. Васнецова „Оленка”.

Питання до дитини:

Що відчуває Оленка?

Як художник показав горе Оленки?

Після того, як дитина дасть відповідь на питання, з будиночку виходить Оленка. Вона розповідає дітям про своє горе. Дитина пропонує варіанти того, як можна допомогти Оленці звільнитися від чар Іванка. А щоб диво сталося, дитина повинна розкрити значення назвати прислів'їв про горе: Можна й мовчки своє серце з'їсти; Радість красить, а печаль палить; мов у воду опущена.

Відповіді дитини допомагають Оленці зустрітися з братом, який виходить з будиночку. Іванко й Оленка дякують дитині. Подорож продовжується.

7. Вправа „Будиночок, де живе подив”.

Дитина за емоційною піктограмою називає емоцію.

З будиночку виходить Карлсон. Він пропонує дитині переглянути епізоди з мультфільму (казка А. Ліндгрена „Малюк і Карлсон, який живе на даху”), в яких герої дивуються. Карлсон просить дитину розповісти, чому вона дивувалася у своєму житті. Далі Карлсон пропонує дитині потанцювати під веселу мелодію так, щоб він здивувався, як вона чудово танцює. Після танцю дитина продовжує подорож.

8. Вправа «Будиночок, де живе інтерес»

Дитина за емоційною піктограмою називає емоцію, психолог просить дитину довільно відтворити емоцію подиву.

З будиночку виходить лялька, виразні рухи якої свідчать про переживання подиву. Лялька здивована, що зовсім забула продовження історій та просить дитину допомогти їй.

1. Маша і Света прибирали іграшки. Маша швидко склала кубики в коробку. Вихователь їй сказав: „Маша, ти зробила свою частину роботи. Якщо хочеш, йди грай або допоможи Светі закінчити прибирання”. Цікаво, що Маша відповіла ... Чому ?
2. Петро приніс в дитячий сад нову іграшку – самоскид. Всім дітям хотілося пограти з цією іграшкою. Раптом до Петі підійшов Серьожа, вихопив машину і став з нею грати. Тоді Петро ... Цікаво, що зробив Петро? Чому ?
3. Катя й Віра грали у квача. Катя тікала, а Віра наздоганяла. Раптом Катя впала. Тоді Віра ... Цікаво, що зробила Віра ? Чому ?
4. Саша гуляв біля будинку. Раптом він побачив маленького кошеня, яке тремтіло від холоду та жалібно нявчало. Цікаво, що Саша зробив? Чому?

Відповіді дитини допомагають ляльці пригадати, що сталося в цих історіях. Подорож продовжується.

9. Вправа „Будиночок, де живе радість”.

Дитина за емоційною піктограмою називає емоцію радості.

З будиночку виходить Буратіно. Він пропонує дітям згадати:

Яким героям ти допоміг?

Які почуття ти при цьому відчував?

Яких веселих героїв казок ти знаєш?

Потім Буратіно пропонує дитині пограти в гру "Хоровод казкових героїв".

Психолог з дитиною беруться за руки і, танцюючи, зображують веселих казкових героїв, які назвала дитина.

Заняття 15

„Сором (провина) – відраза – презирство”

Мета: закріплювати та узагальнювати когнітивно-афективну схему уявлень про емоції, розвивати діапазон переживань дитини, шляхом використання витворів мистецтва, розвивати соціальні емоції та ситуативну емоційну регуляцію, знижувати рівень емоційного напруження, стабілізувати емоційний фон.

Обладнання: комплект малюнків із зображеннями різних емоцій та відповідні фотоеталони (модальності: радість, гнів, сум, подив, інтерес, страх), сконструйовані будиночки з емоційними піктограмами сорому, відрази, презирства, шарнірна лялька Маша, відеопрогравач, фрагменти мультфільму „Маша і чарівне варення” реж. Л. Мільчин, картина О. Решетнікова „Знову двійка”, фрази для вправи № 4 „Які ми слова вживаємо, коли вибачаємося?”, фрагмент мультфільму „Нехочуха” реж. Ю. Бутирін, каченя, фрагмент з мультфільму „Гидке каченя” (реж. В. Дегтярьов), три повітряні кульки червоного, коричневого та сірого кольору.

Хід заняття:

1. Гра „Вгадай настрої”.

Після привітання психолог дає дитині комплект малюнків із зображеннями різних емоцій (модальності: радість, гнів, сум, подив, інтерес, страх) літературних персонажів, і пропонує вгадати їх настрої (сумний, спокійний, веселий і т.д.). Після того, як дитина називає настрої персонажів, психолог пропонує розкласти їх по відповідним будиночкам, ідентифікуючи емоційну піктограму з відповідним фотоеталоном.

2. Вправа „Будиночок, де живе сором”.

Психолог повідомляє, що на цьому занятті вони з дитиною продовжують подорож по казковому місту, де живуть емоції. Вони відправляються у подорож до наступного будиночку.

Дитина за емоційною піктограмою називає емоцію.

З будиночку виходить Маша (головна героїня мультфільму „Маша і чарівне варення”), виразні рухи якої свідчать про переживання емоції сорому.

Для того, щоб точно визначити, що переживає дівчинка, психолог пропонує переглянути фрагменти мультфільму „Маша і чарівне варення” (реж. Л. Мільчин).

Питання:

1. Перед ким завинила Маша?
2. Яку емоцію переживає Маша?
3. Як ти зрозумів, що Маші соромно?
4. Через що Маші стало соромно?
5. Як треба вчинити, якщо ти перед кимось завинив?

Маша дякує за допомогу та просить допомогти ще одному хлопчику, який завинив перед батьками та вчителем.

3. Аналіз картини О. Решетнікова „Знову двійка”.

Робота над репродукцією картини „Знову двійка”.

- Давайте спробуємо за репродукцією картини О.Решетнікова визначити почуття.
- Хто є головним героєм?(хлопчик)
- Які почуття переживає хлопчик? (Сором, провину, образу)
- Як ти думаєш, чому? (він отримав двійку, довго гуляв...)

Ця картина О.Ф.Решетнікова називається „Знову двійка”.

• Які фарби використовував художник, щоб висловити почуття хлопчика? (сірі, темні, похмурі).

- Що треба сказати і зробити хлопчику для того, щоб виправити ситуацію?

4. Робота зі словами етикету.

„Які ми слова вживаємо, коли вибачаємося?”

Психолог пропонує дитині надруковані на окремих аркушах паперу фрази:

- Вибачте, будь ласка!
- Я прошу вибачення (за те, що ...)
- Я винен перед вами ...
- Я не хотів тебе (Вас) образити ...
- Я приношу свої вибачення ...
- Пробачте ...
- Не гнівайтесь, будь ласка ...

„Як можна відповідати на вибачення?”

- Добре!
- Нема за що!

- Я не серджуся!
- Будь ласка!

„Отже, у яких ситуаціях можна використовувати ці фрази?” (у тих ситуаціях, коли чинимо неправильно). „Ніколи не соромно просити вибачення”.

Маша дякує за допомогу дитині, подорож продовжується.

5. „Будиночок, де живе відраза”.

Психолог показує дитині сконструйований будиночок на якому немає емоційної піктограми.

Для того, щоб дізнатися про те, хто мешкає в цьому будиночку, психолог пропонує дитині переглянути фрагмент мультфільму „Нехочуха” (реж. Ю. Бутирін).

Питання до дитини:

1. Опиши зовнішній вигляд великого Нехочухи.
 2. Чи гарно виглядає великий Нехочуха?
 3. Чому великий Нехочуха так виглядає?
 4. Можна його назвати красивим? А відразливим?
1. Гра „Гарно – відразливо”.

Для того, щоб Великий Нехочуха дозволив продовжити подорож далі, треба виконати наступне завдання

Психолог пропонує дитині предметні малюнки: смачна страва – відразлива їжа, красива людина – некрасива, красивий одяг – брудний та відразливий, чиста вулиця – вулиця зі сміттям, гарний вчинок – бридкий, відразливий. Завдання для дитини: розкласти малюнки так, щоб в одній купі були гарні та красиві малюнки, а іншій – погані, відразливі, бридкі.

Великий Нехочуха бажає гарної подальшої подорожі.

6. „Будиночок, де живе презирство”.

Дитина за емоційною піктограмою називає емоцію.

З будиночку виходить каченя.

Психолог показує фрагмент мультфільму, в якому описується зустріч птахів на пташиному дворі („Гидке каченя” Г.Х. Андерсена, реж. В. Дегтярьов).

Питання після перегляду:

Чому каченя прозвали гидким? Як до нього ставилися інші мешканці пташиного двору? Що відчувало каченя? Ти коли-небудь відчував, що тебе ніхто не любить, ставиться до тебе з презирством?

7. Вправа „Аналіз ситуацій”

Психолог розповідає, що казка про гидке каченя закінчилась тим, що воно стало прекрасним лебедем і всі захоплювались його красою. Зараз цей лебідь просить допомоги іншій дівчинці, до якої з презирством ставляться інші діти.

Аналіз ситуацій:

А) Дівчинка прийшла після хвороби з коротко підстриженим волоссям, їй самотньо і незатишно, всі сміються над нею;

Б) Дівчинка переходить до іншої школи, вона боїться, що у неї там не буде друзів. цікавиться, що б відчували самі діти, опинившись в подібній ситуації.

Потім психолог просить дитину „зобразити” перед дзеркалом емоції презирства й образи та розповісти, як змінюється вираз обличчя (рота, брів, очей) у ображеної й презирливої людини.

8. Вправа „Поясни зміст фрази”

Що означає фраза: „Не одежаприкрашає людину, а добрі вчинки”.

Як поводити себе, якщо до тебе ставляться з презирством? (Треба ділами доводити, що ти вартий доброзичливого ставлення).

9. Вправа „Оживи повітряну кулю”.

Психолог підводить підсумки заняття, характеризуючи основні причини виникнення емоцій сорому, відрази, презирства та переживання, які їх супроводжують. В кінці заняття дитина отримує три повітряні кулі (червоного – сором, сірого – відраза, коричневого – презирство), які потрібно „оживити”, наклеївши на них зображення очей, ротів, носів так, щоб кулі зображували сором, відразу та презирство.

ЗАКРІПЛЮЮЧИЙ ПЕРІОД ГРУПОВИХ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Заняття 16

„Частина Всесвіту”

Мета: розвивати почуття приналежності до групи, навички позитивної соціальної поведінки, розвивати емпатію, закріплювати когнітивно-афективну схему уявлень про емоції, розширювати діапазон переживань, розвивати здатність до ситуативної емоційної регуляції в ситуаціях взаємодії з однолітками, реконструкція повноцінних контактів дитини з однолітками.

Обладнання: обручі для кожної дитини, емоційні піктограми (радість, гнів, сум, спокій) по одному набору для кожної дитини, чарівна торбинка, сюжетні малюнки для відтворення емоцій в етюдах, дзвіночок, фрагменти мультфільму „Білосніжка і сім гномів” (реж. Девід Хенд), сюжетні малюнки (Білосніжка підмітає підлогу; мачуха варить зілля; гноми плачуть за Білосніжкою); відеопрогравач, аудіопрогравач, музичний твір Adriano Caselotti „Whistle While You Work”, Ф. Шопен „Mariage D'Amour”.

Хід заняття:

1. Вправа „Привітання”.

Звучить спокійна музика. Психолог радісно вітає дітей і пропонує кожному з дітей сісти в той обруч, в центрі якого лежить його фото. „Хто вже знайшов своє місце, нехай обійде навколо свого обруча ... А тепер сядьте в центр обруча. Це буде ваш будиночок на нашому занятті. Відмінно! У всіх вийшло?”.

2. Вправа „Відлуння”.

Інструкція: Той, хто сидить праворуч від мене, називає своє ім'я і поплескає його в долоні, ось так: „Ва-ся, Ва-ся”, а ми дружно, як відлуння, за ним повторюємо. Потім своє ім'я поплескає Руксана, а ми знову повторюємо. Таким чином всі по черзі назвуть і поплескають своє ім'я.

3. Вправа „Мій настрій”.

Психолог говорить дітям, що сьогодні у нього дуже гарний настрій, і питає, як про це можна здогадатися. Він нагадує про те, що настрої людини можна дізнатися за мімікою, жестами, позою і т.д.

Після цього психолог пропонує дітям обрати одну з емоційних піктограм (радість, гнів, сум, спокій), яка відповідає їхньому настрою. Після вибору кожна дитина має назвати, яку піктограму обрала і який у неї настрій.

4. Пантоміма „Мої відчуття”.

Психолог показує дітям чарівний мішок, в якому знаходяться сюжетні малюнки на яких зображені наступні ситуації: „Дитина з'їла щось гірке (солодке, кисле, солоне, смачне)”, „Дитина розбила чашку”, „Дитина йде в цирк”. Завдання для дітей: по черзі діставати з

мішечку сюжетний малюнок і виразними рухами зобразити відповідну емоцію. Інші діти мають її вгадати, той хто вгадує – отримує малюнок.

5. Рухлива гра „Хлоп'ята й вовченята”.

Хід гри: Психолог ділить дітей на дві команди та розповідає, що обручі — „будиночки” для хлоп'ят, розповідає, як вдень дїтлахи бігають по лісу, а коли настає ніч (психолог дзвенить у дзвіночок) – виходять вовченята, які хочуть вполювати їх. Коли настає ніч, дїтлахи ховаються у свої будиночки, а виходять вовченята.

6. Перегляд фрагменту зустрічі Білосніжки і гномів з мультфільму „Білосніжка і сім гномів” (реж. Девид Хенд) з подальшим обговоренням.

Питання до дітей:

Що допомогло Білосніжці здогадатися про те, як звать кожного гнома? (слова, міміка, жести, рухи героїв). Одній дитині пропонується зобразити будь-якого гнома, а іншим – вгадати його ім'я, потім діти міняються.

7. Рухлива гра „Де були ми не скажемо, а краще покажемо”.

Психолог показує дітям три сюжетні малюнки (ілюстрації Фреда Мура з мультфільму „Білосніжка і сім гномів”, режисер Девид Хенд): Білосніжка підмітає підлогу; зла мачуха варить зілля; гноми плачуть за Білосніжкою.

Діти розбиваються на невеликі 3 групи, і кожна група за допомогою дорослого продумує інсценізацію дії (підмітання, приготування зілля, плач гномів), зображеної на малюнку. Після такої підготовки кожна група мовчки показує свою дію. Кожен показ випереджається фразою: „Де ми були, ми не скажемо, а що робили, покажемо”. Глядачі уважно спостерігають за товаришами і відгадують, що вони роблять і де знаходяться. Після правильного вгадування актори віддають глядачам малюнок із зображенням цієї дії і стають глядачами, виходить наступна група.

8. Вправа „Веселий хоровод”.

Психолог хвалить дітей за діяльність на занятті й пропонує взятися за руки і, танцюючи, зображують веселих гномів, які зраділи тому, що Білосніжка одужала (діти водять хоровод під музику Adriana Caselotti „Whistle While You Work”).

Заняття 17

„Такий різний настрій”

Мета: розвивати здатність до аналізу власного емоційного стану; закріпити вміння впізнавати і виражати емоції в міміці, виразних рухах, розвивати соціальні емоції та ситуативну емоційну регуляцію в ситуації спілкування з однолітками, гармонізувати емоційний фон, формувати позитивне ставлення до однолітків.

Обладнання: м'яч, іграшка дракончик Памсі, три стакани з водою, блискітки, шматочок глини, ватман, фарби, пензлі, музичний витвір А. Вівальді „Зима”, С. Рахманінова „Полька”.

Хід заняття:

1. Привітання.

„Доброго дня! Давайте почнемо нашу зустріч з гри „Паровозик з ім'ям”. Зараз кожен буде перетворюватися в паровоз. Коли „паровоз” буде їхати по колу, він буде плескати в долоні і називати своє ім'я. Я почну: „Све-та, Све-та ...” Я проїхала ціле коло, а тепер виберу одного з вас, і він стане паровозиком замість мене. Я вибираю Олю. Тепер вона буде називати своє ім'я і плескати в долоні, а я стану її вагончиком, покладу руки їй на плечі і разом з нею буду

повторювати її ім'я ... Поїхали! Ось ми і проїхали ціле коло, тепер Оля вибере того, хто стане „паровозиком”, і ми вже втрюх будемо повторювати його ім'я. І так до тих пір, доки всі діти не візьмуть участь в грі. Відмінно!”.

2. Зупинка „Будиночок Памсі” (С. Крюкова, Н. Слободяник).

Потяг зупиняється біля будиночку, з якого виходить дракончик Памсі.

„Памсі – особливий дракончик. Справа в тому, що він вміє думати. Памсі дуже любить вчитися! Але найдивовижніше у Памсі – це його думки. Думки Памсі бувають дуже різними. Іноді вони схожі на святковий салют – яскраві, добрі, швидкі, як різнокольорові іскорки. Коли думки у Памсі такі думки, то у нього прекрасний настрій.

Але думки не завжди схожі на салют, іноді вони спокійні й тихі. Коли його думки такі, то він відчуває себе спокійно, добре і впевнено. Він мріє, щоб так було завжди, і тоді душевний спокій ніколи не покине його.

Але іноді Памсі відчуває себе дуже погано, навіть огидно. Те, що відбувається з ним, нагадує щось неприємне і похмуре. І тоді думки Памсі схожі на каламутну калюжу в погану погоду. Вони темні, злі. Йому дуже погано, він засмучений. У такі моменти Памсі хоче тільки одного: щоб скоріше пройшли ці думки і поганий настрій”.

3. Вправа „Колір мого настрою”.

Після читання оповідання психолог бере три склянки з водою і говорить:

„Коли Памсі почувається добре, у нього все виходить, він сам задоволений і всіх любить. У цей час його настрої схоже на чисту воду, і думки у нього ясні та „чисті”, він спокійний” (показує склянку з чистою водою).

„Коли в його голову приходять чудові ідеї, то настрої буває прекрасним, радісним і думки стають схожі на салют: вони блищать і переливаються, як вода в цьому стакані” (кидає в другій склянку блискітки і паличкою їх розмішує).

„Але буває, що його думки сумні і неприємні, або злі, йому чи погано, чи прикро. Тоді думки Памсі схожі на темну, мутну воду” (кидає шматочок глини в третій стакан).

4. Обговорення.

Питання для обговорення:

Чи був у вас такий сумний настрій, як у дракона Памсі? Коли?

Що ви відчували при цьому?

Про що ви думали?

5. Вправа „Клякси”.

На ватмані психолог пропонує намалювати один малюнок під назвою „Сум”. Завдання виконується під музичний супровід А.Вівальді „Зима”.

Змішуючи різні кольори психолог показує яким чином можна темні кольори суму перетворити на світлі кольори радості. Музичний супровід С.Рахманінова „Полька”.

6. Вправа „Передай радісний настрій”.

Вправа заснована на грі „Дракон ловить свій хвіст” і виконується під музику „Танець каченят”. Психолог, який стоїть першим, тримає персонаж-ігрушку Памсі на піднятій руці. Діти, взявшись за руки (ланцюжком), зображують хвіст дракона, підстрибуючи під музику. Дитина, яка замикає ланцюжок, керує „хвостом”, повертаючись в різні боки.

Заняття 18

„Як пізнати почуття”

Мета: закріплювати когнітивно-афективну схему емоцій, закріплювати вміння впізнавати і виражати емоції в міміці, виразних рухах, розвивати соціальні емоції та ситуативну емоційну регуляцію в ситуації спілкування з однолітками, гармонізувати емоційний фон,

розширювати діапазон переживань через прослуховування музичних творів; створювати комфортний психологічний мікроклімат у групі, формувати позитивне ставлення до оточуючих.

Обладнання: емоційні піктограми (модальності: радість, гнів, сум, страх, спокій, подив), Азбука емоцій, шарнірна лялька, аудіопрогравач, аудіозапис пісні „Разом весело крокувати ...” (муз. В. Шайнського, сл. М. Матусовського), виконаної з різною інтонацією.

Хід заняття:

1. Привітання, гра „Паровозик з ім'ям”.

Доброго дня! Давайте почнемо нашу зустріч з гри „Паровозик з ім'ям”. Зараз кожен буде перетворюватися в паровоз. Коли „паровоз” буде їхати по колу, він буде плескати в долоні і називати своє ім'я. Я почну: „Све-та, Све-та ...”. Я проїхала ціле коло, а тепер виберу одного з вас, і він стане паровозиком замість мене. Я вибираю Олю. Тепер вона буде називати своє ім'я і плескати в долоні, а я стану її вагончиком, покладу руки їй на плечі і разом з нею буду повторювати її ім'я ... Поїхали! Ось ми і проїхали ціле коло, тепер Оля вибере того, хто стане „паровозиком”, і ми вже втрьох будемо повторювати його ім'я. І так до тих пір, доки всі діти не візьмуть участь в грі. Відмінно!».

2. Актуалізація вивчених емоцій.

„А тепер згадаємо, з якими почуттями ми з вами вже познайомилися”. (Психолог показує дітям піктограми з різними емоціями і зазначає причини їх виникнення та способи їх виразу).

„А зараз подивіться сюди. Перед вами на килимі розкладені картки із зображенням: кішки, рибки, папуги, мами, тата. Уважно розгляньте картинку і розкажіть, яку емоцію переживає зображений персонаж. Зобразіть свого героя і закінчите речення: „Я мишка. Я боюся, коли ... Я радію, коли ... Я дивуюся, коли ... ” або чим-небудь похваліться”.

3. Вправа „Скажи з різним настроєм”.

Діти разом з психологом повинні голосно проговорити вірш, і виконати при цьому ритмічні рухи.

Заплакали хмари і все посіріло,
А небо нависло, повсюди вода...
Та дощик помив всі листочки уміло.
Хоч сонця немає, та це не біда!

Спочатку вірш проговорюють всі разом, а потім індивідуально за бажанням.

4. Вправа „Вгадай настрої”.

Психолог приносить шарнірну ляльку. Лялька „пропонує” дітям наступну гру: всім дітям роздають конверти, в яких знаходяться картки із зображеннями різних виразів обличчя (сумне, веселе, сердите, перелякане, спокійне, здивоване). Лялька „включає” касету із записом куплету однієї і тієї ж пісні, яка виконується в різних інтонаціях (сумним, веселим, сердитим, переляканим, спокійним, здивованим голосом). Діти повинні підібрати до кожної інтонації відповідну картку. Останньою пісня виконується сердитим голосом .

Після цього психолог задає дітям питання:

„Яким голосом зараз лялька проспівала цю пісню? Як ви здогадалися, що ця пісня виконувалася сердитим голосом? Яке у вас обличчя, коли ви гніваєтесь? А як ви помічаєте, що хтось сердиться? Чи можемо ми допомогти людині, яка сердиться?”

У висновку педагог і діти приходять до висновку: настрої людини можна дізнатися з виразу обличчя і за інтонацією. Однак інтонація не завжди збігається зі змістом слів. Так, наприклад, можна вимовити ласкаві слова із загрозливою інтонацією. Тому так важливо не тільки що, але і яким тоном ми говоримо. Під час суперечки або сварки люди відчувають

неприємні почуття образи або досади, тому треба розібратися, через що вони виникають, і постаратися знайти вихід з положення.

5. Вправа „Доторкнись”.

Інструкція до виконання: „А тепер сідайте в коло і закрийте очі. Доторкніться рукою до будь-якої частини тіла дитини: долоні, руки, обличчя, голові, плечах, спині. Хто відчує дотик, повинен, не відкриваючи очей, передати його своєму сусідові справа. Молодці!”.

Після того, як коло замкнеться, психолог доторкається по черзі до кожної дитини м'яким хустром (хусткою, пір'їнкою і т.п.). А тепер той, хто відчує дотик, може відкрити очі.

Заняття 19

„Твої вчинки і почуття інших”

Мета: закріплювати вміння впізнавати і виражати емоції в міміці, виразних рухах, розвивати соціальні емоції та ситуативну емоційну регуляцію в ситуації спілкування з однолітками, гармонізувати емоційний фон, розширювати діапазон переживань через прослуховування музичних творів; створювати комфортний психологічний мікроклімат у групі, формувати позитивне ставлення до оточуючих.

Обладнання: кольоровий картон, ножиці, маркери, аудіопрогравач, музичний вистрій „Разом весело крокувати ...” (муз. В. Шаїнського, сл. М. Матусовського).

Хід заняття:

1. Привітання дітей.

Психолог пропонує дітям взятися за руки, утворивши коло. Інструкція до виконання вправи дітьми: „Кілька разів вдихніть і видихніть. Вдих – видих, вдих – видих. І останній раз – вдих – видих. Відмінно ... Широко посміхніться своєму сусідові праворуч, а тепер – сусідові ліворуч. Зморщіть лоб – здивуйтеся, зморщити брови – розсердиться, зморщити ніс – вам щось не подобається. Розслабте м'язи обличчя, обличчя спокійне. Підніміть і опустіть плечі. Вдих – видих, вдих – видих вдих – видих. Молодці!”.

2. Рухлива гра „Чотири стихії”.

„А зараз ми з вами будемо фантазувати. Подумайте і за допомогою рухів покажіть землю, небо, вогонь і воду ... У вас чудово вийшло. Зараз я включу музику, і буду кидати м'яча, той, кому я його кинула, виходить у коло і зображує щось одне: землю, небо, вогонь чи воду, а всі інші спробують вгадати, що їм показують”.

3. Вправа „Вгадай настрій”.

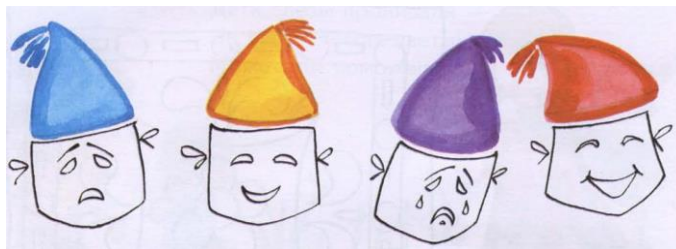
Психолог каже, що, уважно подивившись на дітей, вона відразу здогадалася, що у Маші сьогодні гарний настрій, а у Даші – поганий. Запитує, що означають слова: „У нього все на обличчі написано”.

4. Вправа „Виготовлення масок емоцій”.

Питання до дитини:

Як ми виглядаємо, коли радіємо? Коли сумуємо? Коли злякалися? Коли сердимось? Коли спокійні?»

У ході сумісної діяльності діти виготовляють з щільного паперу маски, що зображують основні емоції: радість, смуток, страх, спокій.



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

5. Вправа „Встанови вираз обличчя”.

Психолог пропонує дітям зобразити вираз обличчя своїх близьких, вдягнувши відповідну маску, у таких ситуаціях:

- „Ти допоміг мамі прибрати в кімнаті”;
- „Ти сам виправ свою сорочку”;
- „Ти зіпсував гарну нову скатертину”;
- „Ти побачив, як на дитину напала велика собака”;
- „Ти спокійно йдеш додому зі школи”.

Діти повинні пояснити, як і чому змінюється міміка обличчя (залежно від ситуації). Психолог і діти приходять до висновку: наш настрій залежить від наших вчинків, від того, що ми робимо і як.

6. Вправа „Веселий хоровод”

Гарний настрій ми можемо створити один-одному самі, коли говоримо „добрі” слова, слова вдячності. Які ви знаєте слова вдячності? (дякую, я вдячна тобі за те, спасибі, мені приємно з тобою, я щасливий через те, що ти зі мною...)

Психолог дякує дітям за заняття і пропонує передати слова вдячності один одному по колу. Дітям пропонується стати в хоровод і всім разом порадіти гарній пісні „Разом весело крокувати ...” (муз. В. Шаїнського, сл. М. Матусовського).

Заняття 20

„Тренуємо емоції”

Мета: розширювати знання про емоції та почуття, розвивати здатність до розуміння власних почуттів та виразу їх адекватними способами, створювати ситуацію емоційного комфорту в групі однолітків, розвивати здатність до емпатії, вправлятися в умінні управляти рухами і контролювати свою поведінку; виховувати витримку, вольові зусилля.

Обладнання: по два комплекти розмальовок на кожну дитину (сумний та веселий Памсі), музичні твори „Вальс квітів” (муз. П. Чайковського); „Перша втрата” (муз. Р. Шумана), „Жарт” І. Бах, аудіопрогравач, А. Вівальді „Ельфійська ніч”, емоційні піктограми (модальності: спокій, радість, сум).

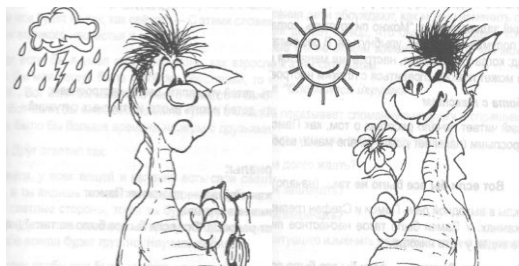
Хід заняття:

1. Привітання.

Діти стають у коло. „У мене в руках клубочок. Зараз ми будемо передавати його по колу, і кожен, у кого в руках він виявиться, буде називати своє ім'я і розповідати нам про те, що він любить робити найбільше. Я почну, а продовжить той, хто сидить ліворуч від мене, отже, я – Света. Найбільше я люблю гуляти в парку зі своєю собакою ...”

2. Вправа „Розмалюй”.

Психолог роздає дітям по дві розмальовки (на першій дракон Памсі зображений у сумному настрої, а на другій – у веселому) і просить розфарбувати їх кольоровими олівцями або фломастерами.



Потім діти всі разом розглядають малюнки, обговорюють, як вони розфарбовані. Важливо, щоб діти прийшли до висновку, що коли нам погано, то все навколо здається похмурим, темним, неприємним, а коли добре – все змінюється, світлішає, ніби оживає.

3. Вправа „Встанови настрої музики”.

Звучать уривки веселої, сумної та спокійної мелодій. Діти повинні підняти картку, яка відповідає настрою кожного уривку. Музичні твори: „Вальс квітів” (муз.П. Чайковського); „Перша втрата” (муз. Р. Шумана), „Жарт” (муз. І. Бах).

4. Вправа „Кричалки – шептунки – мовчанки”.

Три долоні: червона, жовта, синя. Це сигнали. Коли дорослий піднімає червону долоню – „кричалку” – можна бігати, кричати, сильно шуміти; жовта долоня – „шептунка” – можна тихо пересуватися і шепотітися, на сигнал „мовчанка” – синю долоню – діти повинні замертти на місці або лягти на підлогу і не ворухитися. Закінчувати гру слід „мовчанками”.

5. Вправа „Тренуємо емоції”.

„Сьогодні ми з вами будемо готуватися стати акторами. У школу акторів приймають після невеликої перевірки. Отже вам потрібно:

- а) насупилася, як осіння хмара; розлючений чоловік;
- б) позлитися, як: зла чарівниця; два барани на мосту; голодний вовк; дитина, у якої забрали м'яч;
- в) злякатися, як: заєць, що побачив вовка; пташеня, що впало з гнізда; кошеня, на якого гавкає злий собака;
- г) посміхнутися, як: кіт на сонечку; саме сонце; хитра лисиця”.

б. Вправа „Чарівний сон”.

«Актори всі старалися і трохи втомилися. Я пропоную вам відпочити».

Вправа супроводжується музичним твором А. Вівальді „Ельфійська ніч”

Вії опускаються ...

Ноги теплі у нас ...

Очі закриваються ...

Жаркіше сонечко зараз ...

Ми спокійно відпочиваємо (2 рази)

Ноги теплі у нас ...

Сном чарівним засинаємо.

Дихається легко ... рівно ... глибоко ...

Дихається легко, рівно, глибоко

(тривала пауза)

Напруженість відлетіла ...

Ми спокійно відпочивали

І розслаблено все тіло (2 рази)

Сном чарівним засинали

Ніби ми лежимо на травичці,

Добре нам відпочивати ?

На зеленій м'якій травичці.

Але пора вже вставати.

Гріє сонечко зараз ...

7. Вправа «Браво»

„У всіх вийшло відмінно. Всі прийняті в актори”. Діти стають у коло і аплодують один-одному.

„Хороша людина: яка вона?”

Мета: закріплювати когнітивно-афективну схему уявлень про емоції, розширювати діапазон переживань, формувати у дітей уявлення про позитивні якості однолітків, розвивати здатність до ситуативної емоційної регуляції в ситуаціях взаємодії з однолітками, реконструкція повноцінних контактів дитини з однолітками.

Обладнання: аркуші в клітинку для кожного учня, окреслені рамкою, стимульний матеріал психодіагностичної методики „Оціни поведінку” (Т. Марцинковська, М. Мітру), дзвінок, повітряна кулька, музичний твір „Танець скоморохів” М. Римського-Корсакова.

Хід заняття:

1. Вправа „Хустинка з зашифрованим посланням”.

Психолог вітає дітей і пропонує зайняти місця за партами.

Інструкція: „Сьогодні ми спробуємо приготувати один одному подарунки. А дарувати ви будете хустинки, які самі вишиєте хрестиком. Я буду називати вам місце кожного хрестика, а ви маєте його там поставити. І так до кінця роботи. Якщо ви будете уважно мене слухати, то, коли закінчите працювати, побачите, що на вишитій хустинці хтось або щось з’явилося”.

2. Вправа „Подаруй хустинку”.

Психолог пропонує дітям стати в коло та подарувати один одному хустинки, промовляючи побажання. Ведучий формулює висновок про те, що дарувати й отримувати подарунки дуже приємно та радісно, це добрий вчинок.

3. Вірш Л. Забашти „Людина починається з добра”

Казав мудрець:

Живи, добро звершай!

Та нагород за це не вимагай.

Лише в добро і вищу правду віра

Людину відрізняє від мавпи та від звіра.

Хай оживає істина стара:

людина починається з добра.

Обговорення:

1. Що таке добро?

2. Наведіть приклад добрих вчинків.

3. Вправа „Добрі і лихі вчинки”.

Психолог показує сюжетні малюнки з психодіагностичної методики „Оціни поведінку” (Т. Марцинковська, М. Мітру). Інструкція: «Це - чарівна доріжка. На ній стоять всі люди, хороші й погані. Тут (вказати на «-») стоять погані люди, тут (вказати на «+») – хороші, а тут (вказати на «0») – середні, не погані і не хороші. Я зараз покажу вам різні картинки. На них намальовані діти, хлопчики і дівчатка, які щось роблять. Вам потрібно уважно подивитися на картинку і вирішити, де на чарівній доріжці стоїть кожен хлопчик чи дівчинка. Подивіться на картинку, де стоїть ця дівчинка на чарівній доріжці? Чому ви так думаєте? А де стоїть на чарівній доріжці цей хлопчик? Чому ви так вважаєте?

4. Бесіда з дітьми „Позитивні якості людини”.

Питання до дитини:

Які позитивні якості людини ви знаєте? (кожній позитивній якості протиставляють негативну).

5. Вправа „Серія сюжетних малюнків”

Учні розглядають серію сюжетних малюнків і складають оповідання. Декілька учнів переказують свої твори



(ілюстрація Р. Сур'янінова)

Питання для обговорення:

1. Чому хлопчики не прийняли Петра до своєї гри?
2. Який, на ваш погляд, був настрій у хлопчиків під час гри, під час розмови з Петром і після розмови?

після розмови?

Вільний час. За сигналом психолога (дзвін у дзвінок) починається „час вільної дії для дітей”, при повторному сигналі дзвоника – діти мають стати в коло.

6. Вправа „Повітряна кулька”.

„Подивіться діти на мою повітряну кулю. Уявіть що ця куля – злість, гнів. Ця злість живе всередині нас і буває різних розмірів. Подивіться, коли куля НЕ надута, злість спить, вона маленька. А коли ми починаємо злитися, злість стає все більше і більше, як ось ця куля. (Поступово надувається повітряна кулька). Ми сердимося, і хочеться що-небудь зробити: стукнути, зробити боляче, штовхнути. Якщо злість не випускати і не дозволяти їй виходити назовні, то в якийсь момент можна луснути від злості, як кулька (лопнути кулю голкою). Ми можемо заподіяти своєю злістю шкоду собі і оточуючим нас людям, і тому я вас навчу, як же можна вихлюпувати злість правильно, не заподіявши ні кому шкоди”.

7. Вправа „Брикання”.

„Звісно, кожний з людей може розізлитися. Зараз я вас навчу проганяти лють”.

Діти лягають спинами на килим. Ноги вільно розкинуті. Повільно вони починають брикатися, торкаючись підлоги всією ногою. Ноги чергуються і високо піднімаються. Поступово підвищується сила та швидкість брикання. На кожний удар ногою дитина каже: „Ні”, підвищує інтенсивність удару. Музичний супровід: „Танець скоморохів” М. Римського-Корсакова.

8. Вправа „Проблемні ситуації”

- „Тобі дуже хочеться погратися іграшкою такою самою, як у одного з твоїх знайомих. Як ти вчиниш?”;

- „Попереду Мишка йшов чоловік. Раптом Мишко побачив, що у нього з кишені випав гаманець. Мишко швидко підійшов, підняв гаманець і ...”;

- „Ваню послали за хлібом. По дорозі він зустрів Сергійка, який йшов купувати морозиво. Він запропонував Вані витратити гроші на морозиво, а вдома сказати, що втратив їх. Ваня подумав і ...”

Після обговорення діти приходять до висновку: завжди приємно спілкуватися з доброю, справедливою людиною. Таку людину всі поважають. Отже, заслуговують на повагу ті дівчатка і ті хлопчики, які чесні, привітливі і добрі.

9. Вправа „Якщо згодні – плескайте”.

Психолог: „Якщо ви згодні з тим, що говоритиму, заплескайте у долоні”.

„Я зрозуміла, що кожний із вас хоче бути кмітливим, вправним, добрим, захищати слабких, бути надійним другом. У вас все вийде”.

„Чесноти людини”

Мета: розвивати соціальні емоції та емоційне ставлення до моральних норм, шляхом вивчення правил виявлення доброти в типових життєвих ситуаціях, створювати позитивний емоційний фон, тренувати почуття впевненості, розвивати самоконтроль, реконструювати повноцінні контакти дитини з однолітками.

Обладнання: сюжетні малюнки зі збірки „Уроки доброти”, музичний твір Т. Вількорейської „Помирилися”, аудіопрогравач.

Хід заняття:

1. Гра „Впізнай за голосом”.

Психолог вітає дітей. Діти стають у коло, обирається ведучий. Він стає у центр кола й намагається упізнати дітей за голосом.

2. Гра „Сімейний портрет”.

У сім’ю приходять фотограф, щоб зробити сімейний портрет. Він має визначити сімейні ролі для всіх членів групи й розсадити їх, водночас розповідаючи про те, хто з ким дружить у цей сім’ї.

3. Опрацювання змісту вірша Д. Павличка „Звернення”.

До вас, мої, рідні, звертаюся я –
 Найменший у нашій сім’ї,
 Стоїть на узліссі ялинка моя –
 Не зрубайте її!
 На озері плаває пташка моя –

Не убийте її!
 Яскріє на небі зірка моя –
 Не згасить її!
 Світ-казку буде мрія моя –
 Не спиняйте її!

Питання до дитини:

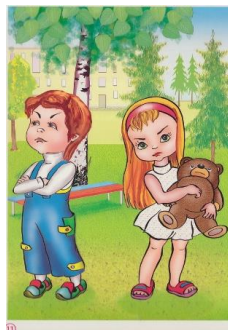
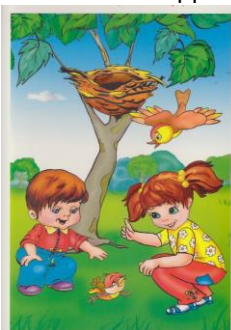
1. Про що цей вірш?
2. Які почуття він викликає у вас?
3. Що таке чесноти людини?
4. Чи заслуговує на повагу несправедлива людина, яка бажає зробити комусь боляче?

4. Бесіда „Чесноти людини”.

„На минулому занятті ми говорили про те, що таке доброта, що означає бути добрим. Ми говорили також і про те, що погано тим дівчаткам і хлопчикам, яких не поважають однокласники та діти у дворі. Їм прикро, адже з ними не граються, не спілкуються і навіть інколи б’ють”. Розмова про те, що таке доброта, що означає бути добрим і як ним стати.

5. Вправа „Сюжетні малюнки”.

Психолог організовує роботу із серією малюнків („Уроки доброти. Демонстраційний матеріал”), спонукаючи дітей до вирішення моральної проблеми. Діти визначають який вираз обличчя у кожної людини, зображеної на малюнках. Діти висловлюють свою думку про те, що спричинило радісний настрій у того, кому допомогли, кому вибачили, з ким чимось поділились.





Учні проговорюють правила поведінки, що відповідають сюжету кожного малюнка.
б. Гра-драматизація „Утрьох” (вірш А. Костецького).

Славкові, що з квартири сорок,
велосипед купили вчора.
Він зразу в двір його потяг,
прудкого та дзвінкого,
все хизувався ним,
та нас не підпускав до нього.
Просила Іра:
— Славчик, дай проїду до паркану!
А він Ірині:
— Не займай, бо дам
— так враз одстанеш!
Просив Юрко:
— Ну дай хоч раз проїду метрів двісті! —
А він Юркові:
— Ач, який!
Свого купи та їзди!
І я просив.
Та він:
— Моє!
І нам кататись не дає...
Ну й що?
Нехай!
А ми зате утрюх в кіно ходили,
утрюх у нашому дворі
співали скільки сили,
а потім грали у квача,
аж поки вечір не почавсь.
А що Славко?
Він сам-один
сидів з велосипедом
і вже кататись не хотів...
Отак йому і треба!
Хай трошечки
позаздрить —
хай виправиться завтра!

Питання до дітей:

Через що діти перестали товаришувати зі Славком?

Можна сказати, що жадібність – це чеснота людини? Чому?

Що можна порадити Славкові, щоб знов потоваришувати з дітьми?

7. Етюд „Посварились – помирились”.

Двоє дітей спочатку зображують сварку.

Виразні рухи. Двоє дітей стоять спиною один до одного і притупують однією ногою; руки на поясі або за спиною.

Потім зображують дітей, які помирилися.

Виразні рухи. Діти повертаються обличчям один до одного і, посміхаючись, беруться за руки, весело кружляють у танці. Наприкінці обіймаються.

Звучить музика Т. Вількорейської „Помирилися”.

8. Гра „М’яч”.

Діти стають у коло обличчям один до одного. Психолог: „Візьміть м'яча і починайте передавати його, називаючи чесноти цієї людини”.

Заняття 24

„Образа й образливість”

Мета: розвивати вміння розпізнавати мімічні і пантомімічні ознаки образи, формувати прийоми примирення, створювати позитивний емоційний фон, тренувати почуття впевненості, усувати викривлення емоційного реагування та неадекватні стереотипи поведінки, реконструювати повноцінні контакти дитини з однолітками.

Обладнання: вірш А. Мошковської „Образа”, аудіопрогравач, музичні твори С. Слонімського „Наклепник”, О. Райчева „Посварилися два півники”, А. Ферро „Гавот”.

Хід заняття:

1. Гра „Море хвилюється”.

Дітям необхідно перетворитися (завмерти) в образ якої-небудь тварини або персонажа: перетворитися на суворого ведмедя, здивовану лисицю, пояснюючи, чому у них такий стан. Останнім психолог просить дітей перетворитися в ображеного зайчика (головного героя казки „Лисиця і заєць”.

Питання до дітей:

Що відчував зайчик? Хто його скривдив?

2. Аналіз вірша Е. Мошковської „Образа”.

Психолог читає вірш Е. Мошковської „Образа” і запитує у дітей, як і чому змінився настрій головного героя, цікавиться, що б відчували самі діти, опинившись в подібній ситуації.

3. Вправа „Відтвори емоції”.

Психолог просить дітей „зобразити” перед дзеркалом різні емоції і розповісти, як змінюється вираз обличчя (рота, брів, очей) у переляканої, здивованої, задоволеної, ображеної людини.

4. Етюд „Егоїст”.

Мама принесла до чаю три тістечка. Хлопчик взяв собі одне тістечко і показав пальцем на два інших: „А ці я з'їм увечері”. Мама подумала: „Мій син – егоїст”.

Виразні рухи хлопчика: голова піднята вгору, руки схрещені на грудях.

5. Етюд „Наклепник”.

Хлопчик заважає малювати хлопцям, які сидять за столом. Він то забирає до себе всі олівці, то псує чужі малюнки, чиркаючи на них олівцем. Діти проганяють його. Хлопчик плачуть і біжить до своєї мами (до вихователя) і каже, що його образили.

Під час етюд звучить музика С. Слонімського „Наклепник”.

Питання до дітей:

Чи правду сказав хлопчик мамі? Це гарний або поганий вчинок? Хто ображений насправді?

6. Вправа „Пригадай”.

Психолог: „Пригадайте випадки, коли ви своїми необачними вчинками або грубим словом образили когось, але вам вибачили. Що ви тоді відчули?”.

„Тепер пригадайте, коли ображали вас, та ви змогли пробачити кривдника. Якими були ваша почуття?...”

„На жаль, ми не завжди помічаємо, як ображаємо інших. Той, хто образив когось із вас, вчинив погано, і це його провина, його лихо. Але якщо когось образили ви, це ваша провина і ваше лихо”.

Правило: „Якщо ви когось образили, треба попросити вибачення. Якщо тебе образили, то треба пробачати кривду”.

7. Вправа „Хто і що зробив”

Психолог пропонує дітям розглянути малюнок і відповісти хто образив, а хто ображений? Кому з дітей соромно, а кому сумно? (Ілюстрація Р. Сур'янінова).



(ілюстрація Р.Сур'янінова)

8. Етюд „Посварилися два півники”

Двоє дітей зчіплюють за спиною пальці рук, стають на одну ногу і, поки звучить музика О. Райчева „Посварилися два півники”, підстрибуючи, намагаються вдарити один одного різкими рухами плечей вперед.

9. Імпровізація „Помирилися”.

Після попереднього етюд діти мають імпровізувати ситуацію „Помирилися”.

10. Вправа „Хто за ким”.

Залюю розставлені у випадковому порядку стільці. У залі звучить музика А. Ферро „Гавот”.

Одна дитина, яку викликав психолог, ходить між стільцями і, почувши зупинку музики, сідає на найближчий стілець. Психолог викликає наступну, і та повторює дії попередньої дитини. Коли всі діти сядуть на стільці, психолог пропонує дітям по черзі вставати і йти на колишнє місце. Підніматися вони повинні в такому порядку, як їх викликав на початку гри ведучий.

Заняття 25

„Правила моєї поведінки”

Мета: узагальнити когнітивно-афективні уявлення дітей про емоції, збагачувати досвід емоційної чуйності до дітей, розвивати соціальні емоції, усунути викривлення емоційного реагування та стереотипів поведінки, розвивати здатність до ситуативної та позаситуативної емоційної регуляції, реконструювання повноцінних контактів дитини з однолітками.

Обладнання: аудіопрогравач, музичні твори Р. Газізова „Марш”, Д. Львова-Компанійцева „Гарний настрій”, малюнки ромашки (згідно кількості дітей у групі), музичні п'єси Д. Кабалевського: „Злюка”, „Плакса” і „Жвавушка”, пластилін.

Хід заняття:

1. Гра „Слухай команду!”.

Діти йдуть під музику (Р. Газізов „Марш”) у колоні один за одним, коли музика припиняється, всі зупиняються та слухають проголошену пошепки команду ведучого і негайно ж її виконують. Команди віддаються тільки на виконання спокійних рухів. Гра

проводиться до тих пір, поки група добре слухає і точно виконує завдання. Останньою дітям дається команда сісти за столи.

2. Завдання до заняття.

Психолог повідомляє, що сьогодні на занятті діти будуть складати правила своєї поведінки. Для цього психолог пропонує кожній дитині малюнок ромашки, яка має 5 пелюстків. Діти мають у серцевині квітинки написати „Я” і протягом заняття в пелюстки вписувати основні правила своєї поведінки.

3. Вправа „Три характери”.

Діти слухають три музичні п'єси Д. Кабалевського: „Злюка”, „Плакса” і „Жвавушка”. Разом з психологом дають оцінку поведінки Злюки, Плакси і Жвавушки. Троє дітей домовляються, хто яку дівчинку буде зображувати, а інші діти повинні здогадатися за їх мімікою і пантомікою, хто з них Злюка, Плакса і Жвавушка.

При повторенні гри Злюка, Плакса і Жвавушка стають поруч і діти повинні дізнатися хто з них хто без музичної підказки, тільки за мімічними й пантомімічними ознаками.

4. Вправа „Відтвори”.

Після того як діти відтворили етюди, психолог просить їх зліпити з пластиліну три ляльки, виразні рухи яких свідчать про переживання гніву, суму, радості.

Обговорення:

1. За якими ознаками можна визначити настрій ляльок?
2. Яка з ляльок швидше за все знайде собі друзів? Чому?
3. З якою з ляльок ви б не хотіли спілкуватися?

Правило 1. „Добра вдача” (психолог записує на дошці). Якщо дитина ще не вміє списувати або писати, то запис робиться у вигляді піктограми.

Психолог: „Завжди приємно спілкуватися з доброю, справедливою людиною. Таку людину всі поважають. Отже, заслуговують на повагу ті діти, які мають добру вдачу”.

5. А на кого з ляльок найчастіше схожий ти (опитується кожна дитина): на Злюку, Плаксу або Жвавушку?

Висновок: „Кожний з нас буває і Жвавушкою, і Плаксою, і Злюкою. Проте, зі Злюкою мало хто буде товаришувати. Тож, як треба себе поводити у ситуації, коли ти дуже злий і хочеться сваритися і навіть битися?”.

Психолог радить, як допомогти собі стриматися.

„Ти розгнівався, хочеш наговорити грубощів і навіть битися, але розумієш, що втрапиш друзів. Вчини так. Скажи собі: „Так роблять лише лихі люди, вони мають безглуздий і брудний вигляд”. Примусь себе сказати щось смішне. Поглянь на праву руку і накажи їй: „Не підведи мене, стань доброю, теплою, м'якою”.

6. Вправа „Як вчинити”.

Робота над віршем Л. Людкевича „Чим закінчується сварка”.

„Послухайте вірш і подумайте, що мають зробити герої вірша для того, щоб помиритися”.
Читає першу частину вірша/

Хлопчик цей — великий злюка,
Він мене шарпнув за руку,
Обізвав: «Всезнайка, соня
І бабусина тихоня,
Мямля, чапля із поліна
І зануда, як Мальвіна».
Я сказала: „Ти на вроду —
Мов опудало в городі”.
Він сказав...
І я сказала...

Він замовк. І я мовчала.

Діти пропонують різні варіанти примирення дітей.

Психолог: „Молодці, діти, ви пригадали багато слів, які допомагають помиритися.

Сподіваюся, ви знаєте, що вони називаються словами ввічливості. А тепер послухайте, як помирих автор героїв свого вірша”.

Ми мовчали, а на гіллі
Яблука гойдалися спілі...
Хлопчик яблуко зірвав
І мені подарував.

„Як бачите, помиритися можна не тільки за допомогою слів ввічливості”.

Правило 2. „Ввічливість”. *„Не гнівайся (показ піктограми гніву), посміхнись (показ емоційної піктограми радість), доброзичливо звертайся до іншої людини з пропозицією спокійно розібратися в ситуації, що склалася”.*

7. Етюд „Ведмедик Топчій”.

Психолог читає вірш В. Бірюкова „Шкода”, потім учні розігрують етюд.

Ведмедик Топчій знайшов медовий стільник і почав ласувати медом.

До нього підійшов ведмедик Коротун і запитав:

— Смачно?

— Дуже.

— Солодкий мед?

— Ой, який солодкий!

Подивився Коротун на стільник і зітхнув:

— От якби мені дали стільник...

— І що б ти зробив?

— Я б тобі половину віддав.

Топчій пробурмотів, облизуючи з лапи мед:

— Шкода!

— Чого шкода?

— Шкода, що тобі не дали медового стільника.

— А чому тобі шкода?

— А ти б мені половину стільника віддав. А то я не наївся.

Обговорення:

8. Чи можна назвати Коротуна жадібним? А Топчія? Хто добріший?

Правило 3. „Не будь жадібним! Поділися з друзями тим, що є в тебе”.

1. Етюд „Просто старенька”.

По вулиці йшли хлопчик і дівчинка. А попереду них йшла старенька. Було дуже слизько.

Старенька посковзнулася і впала.

- Потримай мої книжки! - Крикнув хлопчик, передав дівчинці свою сумку і кинувся на допомогу старенькій. Коли він повернувся, дівчинка запитала його:

- Це твоя бабуся ?

- Ні, - відповів хлопчик.

- Мама? - Здивувалася подружка.

- Ні!

- Ну, тітка? Або знайома?

- Та ні ж, ні! - Відповів хлопчик. – Це просто старенька.

Діти, прослухавши розповідь В. Осєєва „Просто старенька”, розігрують іншу ситуацію: як би вчинила дівчинка, якби вона була одна і побачила стареньку, яка впала. Після цього розігрується ситуація так, як вона подана в оповіданні В. Осєєва. Потім етюд програється ще раз: хлопчик і дівчинка разом допомагають старенькій.

Правило 4: „Допомагай”: „Будь уважним до того, хто слабкіший за тебе, запропонуй свою допомогу”.

Правило 5. „Пробач”: Якщо ти завинив перед кимось – не соромся, вибачся, тільки виховані діти можуть визнати свої помилки.

9. Вправа „Я все зможу”.

Психолог пропонує зробити дітям колективний малюнок: „Я все зможу” у вигляді клякс. Музичний супровід Д. Львова-Компанійцева „Гарний настрій”.

10. Підсумки.

„Я вірю, що ви наполегливо будете працювати над собою і у вас все вийде». Зараз я зачитаю основні правила вашої поведінки. Якщо ви згодні з твердженням – плескайте, якщо ні – топайте”.

Ви добрі і сильні.

Ви ввічливі. Ви поважаєте людей навколо себе.

Ви щедрі.

Ви чесні, справедливі, уважні до людей.

Ви справжні друзі.

Додаток Р

Порівняння результатів констатувального експерименту між залежними вибірками

Порівняння результатів констатувального експерименту між незалежними вибірками (ЕГ та КГ) за даними психодіагностичних методик „Емоційна ідентифікація” та „Анкета-опитувальник для батьків” О. І. Ізової

Таблиця Р.1

Показник	Значення показнику		Значення U-критерію Манна-Уїтні	
	Е Г	К Г	U	p
Сприйняття експресивних ознак (середнє кількісне значення)	3 , 6 4	4 , 0 2	1902	0,006
Розуміння емоцій (у %)	4 8 , 6	5 6 , 3 9	1682	<0,001
Ідентифікація емоцій (у %)	4 7 , 8 3	5 2 , 9 5	1967, 5	0,019
Довільний вираз емоцій (у %)	4 4 , 4 6	4 4 , 9 2	2472, 5	0,801
Ступінь участі батьків в емоційному розвитку (у %)	2 0 , 5 2	2 0 , 3 8	2608, 5	0,755

Порівняння домінуючих типів сприйняття та розуміння емоцій досліджуваних ЕГ та КГ за даними констатувального експерименту (у %)

Таблиця Р.2

Тип сприйняття емоцій	Наявність типу сприйняття емоцій		Значення критерію χ^2
	ЕГ	КГ	
Довербальний	10,84	14,75	$\chi^2=0,2;p=0,66$
Дифузно-аморфний	69,88	40,98	$\chi^2=10,9;p<0,001$
Дифузно-локальний	19,28	42,62	$\chi^2=8,2;p<0,001$
Аналітичний	0	1,64	$\chi^2=0; p=0,88$
Тип розуміння емоцій			
Неадекватний	7,23	8,2	$\chi^2=0;p=1$
Ситуативно-конкретний	74,7	42,62	$\chi^2=13,9;p<0,001$

Словесного позначення і опису експресії	13,25	36,07	$\chi^2=9,1;p<0,001$
Тлумачення у формі опису	4,82	13,11	$\chi^2=2,2; p=0,14$

Порівняння розуміння емоційних модальностей дітьми ЕГ та КГ на етапі констатувального експерименту (у %)

Таблиця Р.3

Розуміння емоцій	ЕГ	КГ	Значення критерію χ^2
Гнів	84,34	81,97	$\chi^2=0;p=0,88$
Сум	75,9	77,05	$\chi^2=0;p=1$
Страх	87,95	86,89	$\chi^2=0;p=1$
Подив	0	6,56	$\chi^2=3,4;p=0,06$
Сором	15,66	14,75	$\chi^2=0;p=1$
Відраза	28,92	63,93	$\chi^2=16,1;p<0,001$
Презирство	3,61	9,84	$\chi^2=1,4;p=0,24$
Образа	66,27	75,41	$\chi^2=1;p=0,32$
Співчуття	27,71	54,1	$\chi^2=9,2;p<0,001$

Порівняння позаситуативної емоційної регуляції дітей ЕГ та КГ (середньовідсоткове значення)

Таблиця Р.4

Домінуючий емоційний фон	ЕГ	КГ	Значення критерію χ^2
Спокійний	9,64	18,03	$\chi^2=1,5;p=0,22$
Радісний	6,02	24,59	$\chi^2=8,6;p<0,001$
Агресивний	22,89	3,28	$\chi^2=9,3;p<0,001$
Тривожний	12,05	8,2	$\chi^2=0,2;p=0,64$
Збуджений	49,4	45,9	$\chi^2=0,1;p=0,81$

Особливості ситуативної емоційної регуляції досліджуваних ЕГ та КГ на етапі констатувального експерименту (у %)

Таблиця Р.5

Параметри	Характеристика параметру	ЕГ	КГ	Значення критерію χ^2
Тривалість емоційних реакцій	Хвилини	50,6	24,59	$\chi^2=12,4;p=0,01$
	Година	24,1	34,43	
	Декальк годин	4,82	16,39	
	День та більше	20,48	24,59	
Адекватність емоційних реакцій за змістом	1. Дуже рідко	59,04	21,31	$\chi^2=20,7;p<0,001$
	2. Іноді	31,33	63,93	
	4. Завжди	9,64	14,75	
Адекватність емоційних реакцій за інтенсивністю	1. Дуже рідко	56,63	21,31	$\chi^2=18,3;p<0,001$
	2. Іноді	37,35	70,49	

	4. Завжди	6,02	8,2	
<i>Продовження таблиці Р.5</i>				
Адекватність емоційних реакцій за тривалістю	1. Дуже рідко	38,55	22,95	$\chi^2=7,1;p=0,03$
	2. Іноді	54,22	57,38	
	4. Завжди	7,23	19,67	
Контроль над виразом емоцій	1. Дуже рідко	66,27	42,62	$\chi^2=8,3;p=0,02$
	2. Іноді	24,1	44,26	
	3. Часто	9,64	13,11	
Усвідомленість емоційних реакцій	Дуже рідко та ніколи	74,7	49,18	$(\chi^2=8,8;$ $p<0,001)$
	Іноді-часто	25,3	50,82	

Порівняння частоти вияву емоцій дітьми ЕГ та КГ на етапі констатувального експерименту за даними „Анкети-опитувальнику для батьків О.І. Ізотової” (середньовідсоткове значення)

Таблиця Р.6

Модальність емоції	Частота вияву	ЕГ	КГ	Значення критерію χ^2
Радість	Постійно	68,67	85,25	$(\chi^2=7,6;$ $p=0,02)$
	Рідко	8,43	0	
	Іноді	22,89	14,75	
Сум	Постійно	7,23	3,28	$(\chi^2=1,4;$ $p=0,51)$
	Рідко	34,94	40,98	
	Іноді	57,83	55,74	
Гнів	Постійно	20,48	1,64	$(\chi^2=11,5;$ $p<0,001)$
	Рідко	33,73	39,34	
	Іноді	45,78	59,02	
Страх	Постійно	14,46	6,56	$(\chi^2=5,5;$ $p=0,06)$
	Рідко	37,35	55,74	
	Іноді	48,19	37,7	
Образа	Постійно	21,69	13,11	$(\chi^2=1,9;$ $p=0,38)$
	Рідко	32,53	32,79	
	Іноді	45,78	54,1	
Сором	Рідко	48,19	37,7	$(\chi^2=1,2;$ $p=0,28)$
	Іноді	51,81	62,3	
Заздрість	Рідко	40,96	40,98	$(\chi^2=0;$ $p=1)$
	Іноді	59,04	59,02	
Відраза	Постійно	4,82	0	$(\chi^2=10,4;$ $p=0,01)$
	Рідко	22,89	45,9	
	Іноді	72,29	54,1	
Презирство	Рідко	33,73	42,62	$(\chi^2=0,8;$ $p=0,36)$
	Іноді	66,27	57,38	

Додаток С

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів між залежними вибірками

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів КГ за даними психодіагностичної методики „Емоційна ідентифікація” та „Анкета-опитувальник для батьків”

О. І. Ізотової

Таблиця С.1

Показник	Дані констатувального експерименту КГ	Дані контрольного експерименту КГ	П р и р і ст (%)	Значення Т-критерію Уїлкоксона	
					р
Сприйняття експресивних ознак (середнє кількісне значення)	4,02	4,28	6		< 0,0001
Розуміння емоцій (у %)	56,39	63,44	13		< 0,0001
Ідентифікація емоцій (у %)	52,95	53,77	2		0,236
Довільний вираз емоцій (у %)	44,92	47,38	5		< 0,0001
Ступінь участі батьків в емоційному розвитку (у %)	20,38	20,03	-2		0,064

Порівняння домінуючих типів сприйняття та розуміння емоцій на етапі констатувального та контрольного експериментів в КГ (у %)

Таблиця С.2

Тип сприйняття емоцій	Наявність типу сприйняття емоцій		Значення критерію χ^2
	Дані констатувального експерименту КГ	Дані контрольного експерименту КГ	

Довербальний	14,75	11,48	$\chi^2=0,1;p=0,79$
Дифузно-аморфний	40,98	32,79	$\chi^2=0,6;p=0,45$
Дифузно-локальний	42,62	40,98	$\chi^2=0;p=1$
Аналітичний	1,64	14,75	$\chi^2=5,3;p=0,02$
Тип розуміння емоцій			
Неадекватний	8,2	6,56	$\chi^2=0;p=1$
Ситуативно-конкретний	42,62	37,7	$\chi^2=0,1;p=0,71$
Словесного позначення і опису експресії	36,07	42,62	$\chi^2=0,3;p=0,58$
Тлумачення у формі опису	13,11	13,11	$\chi^2=0;p=1$

Розуміння емоційних модальностей дітьми КГ на етапах констатувального та контрольного експериментів (у %)

Таблиця С.3

Розуміння емоцій	Дані констатувального експерименту КГ	Дані контрольного експерименту КГ	Значення критерію χ^2
Гнів	81,97	86,89	$\chi^2=0,2;p=0,62$
Сум	77,05	85,25	$\chi^2=0,9; p=0,35$
Страх	86,89	91,8	$\chi^2=0,3; p=0,56$
Подив	6,56	11,48	$\chi^2=0,4; p=0,53$
Сором	14,75	26,23	$\chi^2=1,8; p=0,18$
Відраза	63,93	70,49	$\chi^2=0,3; p=0,56$
Презирство	9,84	16,39	$\chi^2=0,6; p=0,42$
Образа	75,41	83,61	$\chi^2=0,8; p=0,37$
Співчуття	54,1	65,57	$\chi^2=1,2; p=0,27$

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів КГ за даними психодіагностичної методики „Анкета для вчителів спеціальних загальноосвітніх шкіл”

Н.Ю. Верхотурової

**Особливості позаситуативної емоційної регуляції
(середньовідсоткове значення)**

Таблиця С.4

Домінуючий емоційний фон	Дані констатувального експерименту КГ	Дані контрольного експерименту КГ	Значення критерію χ^2
Спокійний	18,03	16,39	$\chi^2=0;p=1$
Радісний	24,59	24,59	$\chi^2=0; p=1$
Агресивний	3,28	6,56	$\chi^2=0,2; p=0,68$
Тривожний	8,2	9,84	$\chi^2=0; p=1$
Збуджений	45,9	42,62	$\chi^2=0; p=0,86$

Особливості ситуативної емоційної регуляції дітей КГ на етапах констатувального та контрольного експериментів (у %)

Таблиця С.5

Параметри	Характеристика параметру	Дані констатувального експерименту КГ	Дані контрольного експерименту КГ	Значення критерію χ^2
Тривалість емоційних реакцій	Хвилини	24,59	19,67	$\chi^2=0,6$; $p=0,9$
	Година	34,43	37,7	
	Декілька годин	16,39	14,75	
	День та більше	24,59	27,87	
Адекватність емоційних реакцій за змістом	Дуже рідко	21,31	21,31	$\chi^2=7,6$; $p=0,06$
	Іноді	63,93	54,1	
	Часто	0	11,48	
	Завжди	14,75	13,11	
Адекватність емоційних реакцій за інтенсивністю	Дуже рідко	21,31	22,95	$\chi^2=5,5$; $p=0,14$
	Іноді	70,49	62,3	
	Часто	0	8,2	
	Завжди	8,2	6,56	
Адекватність емоційних реакцій за тривалістю	Дуже рідко	22,95	19,67	$\chi^2=6,4$; $p=0,09$
	Іноді	57,38	50,82	
	Часто	0	9,84	
	Завжди	19,67	19,67	
Усвідомленість емоційних реакцій	Дуже рідко – ніколи	32,79	32,79	$\chi^2=0$; $p=1$
	Іноді – часто	67,21	67,21	
Контроль над виразом емоцій	Дуже рідко	42,62	31,15	$\chi^2=1,8$; $p=0,4$
	Іноді	44,26	50,82	
	Часто	13,11	18,03	

Порівняння частоти вияву емоцій дітьми КГ на етапах констатувального та контрольного експериментів за даними „Анкети-опитувальнику для батьків О.І. Ізотової” (у %)

Таблиця С. 6

Модальність емоції	Частота вияву	Дані констатувального експерименту КГ	Дані контрольного експерименту КГ	Значення критерію χ^2
Радість	Постійно	85,25	67,21	$\chi^2=7,8; p=0,02$
	Рідко	0	8,2	
	Іноді	14,75	24,59	
Печаль	Постійно	3,28	6,56	$\chi^2=0,8; p=0,69$
	Рідко	40,98	37,7	
	Іноді	55,74	55,74	
Гнів	Постійно	1,64	1,64	$\chi^2=0,6; p=0,75$
	Рідко	39,34	32,79	
	Іноді	59,02	65,57	
Страх	Постійно	6,56	8,2	$\chi^2=0,1; p=0,94$
	Рідко	55,74	54,1	
	Іноді	37,7	37,7	
Образа	Постійно	13,11	21,31	$\chi^2=3,5; p=0,17$
	Рідко	32,79	40,98	
	Іноді	54,1	37,7	
Сором	Рідко	37,7	40,98	$\chi^2=0; p=0,85$
	Іноді	62,3	59,02	
Заздрість	Рідко	40,98	44,26	$\chi^2=0; p=0,85$
	Іноді	59,02	55,74	
Відраза	Рідко	45,9	45,9	$\chi^2=0; p=1$
	Іноді	54,1	54,1	
Презирство	Рідко	42,62	44,26	$\chi^2=0; p=1$
	Іноді	57,38	55,74	
Схильність до співпереживання		80,33	83,61	$\chi^2=0,1; p=0,81$

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів в ЕГ за даними психодіагностичної методики „Емоційна ідентифікація” та „Анкета-опитувальник для батьків” О. І. Ізотової

Таблиця С. 7

Показник	Дані констатувального експерименту	Дані контрольного експерименту	П р и р і с т	Значення Т-критерію Уїлкоксона

	нту ЕГ	именту ЕГ	(%)	а	
					р
Сприйняття експресивних ознак (середнє кількісне значення)	3,64	4,47	23		<0,001
Розуміння емоцій (у %)	48,6	77,47	59		<0,001
Ідентифікація емоцій (у %)	47,83	61,2	28		<0,001
Довільний вираз емоцій (у %)	44,46	61,57	38		<0,001
Ступінь участі батьків в емоційному розвитку (у %)	20,52	22,54	10		<0,001

Порівняння домінуючих типів розуміння емоцій у дітей ЕГ на етапі констатувального та контрольного експериментів (у %)

Таблиця С.8

Типи розуміння емоцій	Дані констатувального експерименту ЕГ	Дані контрольного експерименту ЕГ	Значення критерію χ^2
Неадекватний	7,23	1,2	$\chi^2=2,4;p=0,12$
Ситуативно-конкретний	74,7	40,96	$\chi^2=18;p\leq 0,001$
Словесного позначення і опису експресії	13,25	38,55	$\chi^2=12,6;p\leq 0,001$
Тлумачення у формі опису	4,82	16,87	$\chi^2=5;p=0,02$
Тлумачення і прояви емпатії при розумінні емоцій	0	2,41	$\chi^2=0,5;p=0,48$

Порівняння позаситуативних особливостей емоційної регуляції у дітей ЕГ за даними констатувального та контрольного експериментів (у %)

Таблиця С.9

Домінуючий емоційний фон	Дані констатувального експерименту ЕГ	Дані контрольного експерименту ЕГ	Значення критерію χ^2
--------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------

Спокійний	9,64	31,33	$\chi^2=10,7$; $p\leq 0,001$
Радісний	6,02	21,69	$\chi^2=7,3$; $p=0,01$
Агресивний	22,89	7,23	$\chi^2=6,8$; $p=0,01$
Тривожний	12,05	7,23	$\chi^2=0,6$; $p=0,43$
Збуджений	49,4	32,53	$\chi^2=4,2$; $p=0,04$

Порівняння особливостей ситуативної емоційної регуляції дітей ЕГ (у %)

Таблиця С.10

Параметри	Характеристика параметру	Дані констатувального експерименту ЕГ	Дані контрольного експерименту ЕГ	Значення критерію χ^2
Тривалість емоційних реакцій	Хвилини	50,6	20,48	$\chi^2=16,5$; $p\leq 0,001$
	Година	24,1	39,76	
	Декілька годин	4,82	7,23	
	День та більше	20,48	32,53	
Адекватність емоційних реакцій за змістом	Дуже рідко	59,04	16,87	$\chi^2=42,2$; $p\leq 0,001$
	Іноді	31,33	50,6	
	Часто	0	22,89	
	Завжди	9,64	9,64	
Адекватність емоційних реакцій за інтенсивністю	Дуже рідко	56,63	19,28	$\chi^2=35,5$; $p\leq 0,001$
	Іноді	37,35	53,01	
	Часто	0	21,69	
	Завжди	6,02	6,02	
Адекватність за тривалістю	Дуже рідко	38,55	7,23	$\chi^2=45,6$; $p\leq 0,001$
	Іноді	54,22	49,4	
	Часто	0	32,53	
	Завжди	7,23	10,84	
Контроль над виразом емоцій	Дуже рідко	66,27	33,73	$\chi^2=17,6$; $p\leq 0,001$
	Іноді	24,1	45,78	
	Часто	9,64	20,48	
Усвідомленість емоційних реакцій	Дуже рідко – ніколи	62,65	27,71	$\chi^2=19,1$; $p\leq 0,001$
	Іноді – часто	37,35	72,29	

Порівняння частоти вияву емоцій дітьми ЕГ відповідно до етапів корекційно-розвивального впливу за даними „Анкет-опитувальнику для батьків О.І. Ізотової” (середнє відсоткове значення)

Таблиця С. 11

Модалність емоції	Частота вияву	До	Після	Значення критерію χ^2
Радість	Постійно	68,67	44,58	$\chi^2=17$; $p\leq 0,001$
	Рідко	8,43	2,41	

	Іноді	22,89	53,01	
Печаль	Постійно	7,23	0	$\chi^2=8,5;p=0,01$
	Рідко	34,94	49,4	
	Іноді	57,83	50,6	
Гнів	Постійно	20,48	0	$\chi^2=19,2;p\leq 0,001$
	Рідко	33,73	46,99	
	Іноді	45,78	53,01	
Страх	Постійно	14,46	0	$\chi^2=16,5;p\leq 0,001$
	Рідко	37,35	59,04	
	Іноді	48,19	40,96	
Образа	Постійно	21,69	1,2	$\chi^2=19,7;p\leq 0,001$
	Рідко	32,53	54,22	
	Іноді	45,78	44,58	
Сором	Рідко	48,19	43,37	$\chi^2=0,2;p=0,64$
	Іноді	51,81	56,63	
Заздрість	Рідко	40,96	60,24	$\chi^2=5,4;p=0,02$
	Іноді	59,04	39,76	
Відраза	Постійно	4,82	2,41	$\chi^2=23,8;p\leq 0,001$
	Рідко	22,89	60,24	
	Іноді	72,29	37,35	
Презирство	Рідко	33,73	43,37	$\chi^2=1,2;p=0,26$
	Іноді	66,27	56,63	
Схильність до співчуття		73,49	90,36	$\chi^2=6,9;p=0,01$

Додаток Т

Порівняння результатів контрольного експерименту між незалежними вибірками (ЕГ та КГ)

Порівняння результатів контрольного експерименту у досліджуваних ЕГ та КГ за даними психодіагностичної методики „Емоційна ідентифікація” та „Анкета-опитувальник для батьків”

О. І. Ізотової

Таблиця Т.1

Показник	Значення показнику		Значення критерію U-критерію Манна-Уїтні	
	ЕГ	КГ	U	p
Сприйняття експресивних ознак (середнє кількісне значення)	4,47	4,28	2825,5	0,196

Розуміння емоцій (у %)	77,47	63,44	3997,5	<0,001
Ідентифікація емоцій (у %)	61,27	53,77	3258	0,002
Довільний вираз емоцій (у %)	61,57	47,88	4037	<0,001
Ступінь участі батьків в емоційному розвитку (у %)	22,54	20,33	3591	<0,001

Порівняння домінуючих типів сприйняття та розуміння емоцій у досліджуваних ЕГ та КГ за даними контрольного експерименту (у %)

Таблиця Т.2

Тип сприйняття емоцій	Наявність типу сприйняття емоцій		Значення критерію χ^2
	ЕГ	КГ	
Довербальний	2,41	11,48	$\chi^2=3,5$; p=0,06
Дифузно-аморфний	25,3	32,79	$\chi^2=0,6$; p=0,43
Дифузно-локальний	40,96	40,98	$\chi^2=0$; p=1
Аналітичний	26,51	14,75	$\chi^2=2,2$; p=0,14
Тип розуміння емоцій			
Неадекватний	1,2	6,56	$\chi^2=1,6$; p=0,2
Ситуативно-конкретний	40,96	37,7	$\chi^2=0$; p=0,82
Словесного позначення і опису експресії	38,55	42,62	$\chi^2=0,1$; p=0,75
Тлумачення у формі опису	16,87	13,11	$\chi^2=0,1$; p=0,7
Тлумачення і прояви емпатії при розумінні емоції	2,41	0	$\chi^2=0,3$; p=0,62

Порівняння результатів формувального експерименту між незалежними вибірками (ЕГ та КГ) за даними психодіагностичної методики „Анкета для вчителів спеціальних загальноосвітніх шкіл”

Н.Ю. Верхотурової

Особливості позаситуативної емоційної регуляції у дітей ЕГ та КГ за результатами впровадження корекційної програми (домінуючий емоційний фон) у %

Таблиця Т.3

Домінуючий емоційний фон	ЕГ	КГ.	Значення критерію χ^2
Спокійний	31,33	16,39	$\chi^2=3,4$; $p=0,06$
Радісний	21,69	24,59	$\chi^2=0$; $p=0,83$
Агресивний	7,23	6,56	$\chi^2=0$; $p=1$
Тривожний	7,23	9,84	$\chi^2=0,1$; $p=0,8$
Збуджений	32,53	42,62	$\chi^2=1,1$; $p=0,29$

Особливості ситуативної емоційної регуляції досліджуваних ЕГ та КГ за даними контрольного експерименту (у %)

Таблиця Т.4

Параметри	Характеристика параметру	ЕГ	КГ	Значення критерію χ^2
Тривалість емоційних реакцій	Хвилини	20,48	19,67	$\chi^2=2,2$; $p=0,53$
	Година	39,76	37,7	
	Декілька годин	7,23	14,75	
	День та більше	32,53	27,87	
Адекватність емоційних реакцій за змістом	Дуже рідко	16,87	21,31	$\chi^2=3,4$; $p=0,34$
	Іноді	50,6	54,1	
	Часто	22,89	11,48	
	Завжди	9,64	13,11	
Адекватність емоційних реакцій за інтенсивністю	Дуже рідко	19,28	22,95	$\chi^2=4,8$; $p=0,19$
	Іноді	53,01	62,3	
	Часто	21,69	8,2	
	Завжди	6,02	6,56	
Адекватність емоційних реакцій за тривалістю	Дуже рідко	7,23	19,67	$\chi^2=14,2$; $p\leq 0,001$
	Іноді	49,4	50,82	
	Часто	32,53	9,84	
	Завжди	10,84	19,67	
Контроль над виразом емоцій	Дуже рідко	33,73	31,15	$\chi^2=0,4$; $p=0,83$
	Іноді	45,78	50,82	
	Часто	20,48	18,03	
Усвідомленість емоційних реакцій	Ніколи – дуже рідко	27,71	32,79	$\chi^2=0,2$; $p=0,64$
	Іноді – часто	72,29	67,21	

Порівняння частоти вияву емоцій дітьми ЕГ та КГ на етапі контрольного експерименту за даними „Анкети-опитувальнику для батьків О.І. Ізотової” (середньовідсоткове значення)

Таблиця Т.5

Модалність емоції	Частота вияву	ЕГ	КГ	Значення критерію χ^2
Радість	Постійно	44,58	67,21	$\chi^2=12,7$; $p\leq 0,001$
	Рідко	2,41	8,2	
	Іноді	53,01	24,59	
Сум	Постійно	0	6,56	$\chi^2=6,7$; $p=0,04$
	Рідко	49,4	37,7	

	Іноді	50,6	55,74	
Гнів	Постійно	0	1,64	$\chi^2=4$; $p=0,13$
	Рідко	46,99	32,79	
	Іноді	53,01	65,57	
Страх	Постійно	0	8,2	$\chi^2=7$; $p=0,03$
	Рідко	59,04	54,1	
	Іноді	40,96	37,7	
Образа	Постійно	1,2	21,31	$\chi^2=16,3$; $p\leq 0,001$
	Рідко	54,22	40,98	
	Іноді	44,58	37,7	
Сором	Рідко	43,37	40,98	$\chi^2=0$; $p=0,91$
	Іноді	56,63	59,02	
Заздрість	Рідко	60,24	44,26	$\chi^2=3$; $p=0,08$
	Іноді	39,76	55,74	
Відраза	Постійно	2,41	0	$\chi^2=5$; $p=0,08$
	Рідко	60,24	45,9	
	Іноді	37,35	54,1	
Презирство	Рідко	43,37	44,26	$\chi^2=0$; $p=1$
	Іноді	56,63	55,74	
Схильність до співпереживання		90,36	83,61	$\chi^2=0,9$; $p=0,34$