

In this scientific research you will find a theoretical methodological proposal about the effectiveness of the suggested form of the special education training, including organisational, professional aspects of the correctional teachers mental set to meet the individualized needs of children.

You will find the proprietary technology for the special education teachers training programs with such methods like simulation situation, parents interview, effective tools for the successful cooperation with parents, the special developed system for the psychotherapy with parents as far as also the following methods for students and future correlation teachers like the children anamnesis analysis including the etiology and pathogenesis of disorders; completing psycho- corrective and therapy tasks; developing the questionnaire for parents and other professionals; fulfilling the observations children's diary; modifying the general education curriculum to meet the child's individual needs; creating the schedule of forecasting development of the child; learning the special techniques to prevent the professional burnout.

You will find the proprietary technology module "Special education teacher professional consciousness". It includes psychology work methods; job specifications; the history of the professional consciousness study; psycho-corrective evaluation – the professional orientation, psychological professional selection; professional education psychology and career psychology; special education trainings and special education instructor psychology; psychology of a special education teacher workplace management; psychology to meet the individualized needs of children; psychological methods for the professional consciousness formation.

The following modules are presented: 1. Methodological and theoretical framework of the activity, workplace management and consciousness psychology. 2. Mental training. 3. Psychological aspects of the special education teacher motivation. 4. Psychological structure of the special education teacher job specification.

Within the framework of these modules with the idea to show the effectiveness of the self-studying of students and other participants the author offers to prepare show cases using electronic media, reports, brainstorming, round tables, mini conferences and a demo lesson scenario using psychological intervention, psychotherapy and psychological advices.

Key words: children with a special educational needs, special education teacher, individual work system, correctional teachers, students, psychological consciousness, special features of the psychological awareness.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2019.38.31

УДК 159.942/.947:376-056.36

Яковлева С.Д. cdyakovleva@gmail.com

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Метою статті є вивчення стану емоційної сфери дітей з порушенням розумового розвитку молодшого шкільного віку. Представлено особливості емоційної сфери в дітей з порушеннями інтелекту та її залежність від негативних емоцій, які впливають на навчальну діяльність.

З метою вивчення стану емоційної сфери були задіяні методики: шкала самооцінки тривожності (Ч.Д.Спілбергер), опитувальник САН, визначення рівня шкільної тривоги за Філіпсом, кольоровий тест Люшера, методика О.Р.Лурії.

Експериментально встановлено, що в дітей з порушенням розумового розвитку визначається високий рівень загальної (за Ч.Д.Спілбергером), ситуативної і особистісної тривожності (за методикою Філіпса), високий рівень загальної емоційності (за методикою О.Р.Лурія), нереалізовані потреби та засоби їхнього досягнення у порівнянні з однолітками з нормативним розвитком.

Ключові слова: діти з порушенням розумового розвитку, нормативний розвиток, ситуативна та особистісна тривожність, загальна емоційність, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Освіченість, інтелект є провідною визначальною передумовою будь-якого прогресу. На розвиток особистості впливає низка факторів як зовнішніх, так і внутрішніх. Таким чином інтелектуальний розвиток індивіда неможливий без навчальної діяльності, яка є середовищем його розвитку.

Розвиток навчальної діяльності відбувається під час шкільного навчання. Ця діяльність для молодшого школяра стає провідною, оскільки включає в себе прагнення до засвоєння нового, незвіданого.

Цей час є основою формування мотиваційного компоненту навчальної діяльності, який залежить від вчителя, який сприятиме досягненню поставленої перед дитиною мети.

Метою статті є вивчення стану емоційної сфери дітей з порушенням розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Проблема емоційного самопочуття є однією з важливих сторін психічної діяльності дитини. Вона належить до найважливіших форм поведінки, практичного досвіду та відношення дитини до оточуючого світу та оточуючого соціуму.

Для психічного здоров'я дітей має велике значення збалансованість позитивних та негативних емоцій, які дозволяють дитині підтримувати душевну рівновагу та адекватність поведінки. Порушення емоційної рівноваги, як правило, призводить до емоційних розладів, що часто спричиняє відхилення дитини у розвитку та порушення соціальної взаємодії.

Серйозного значення емоції набувають під час навчальної діяльності. Емоційний стан дітей, які йдуть до школи пов'язаний з першими взаємодіями у новому соціумі, з першими «новими друзями», з вчителями, вихователями тощо. Більшість дітей, які ходили у дитячий садок, швидко адаптуються в нових умовах, а частина дітей складно входить у комунікативний процес. Тому емоційний стан дитини з порушеннями розумового розвитку набуває серйозного значення у навчальній та комунікативній діяльності.

Під дією емоційного фактора знання швидко набувають особистісного змісту, що сприяє їх закріпленню і використанню при вирішенні проблемних ситуацій етичного порядку. Дитині, особливо розумово відсталій, мало знати, як треба чи не треба поступати в тому чи іншому випадку, йому необхідне розуміння того, до яких наслідків для оточуючих призведе його вчинок. А для цього учні повинні навчитися розуміти емоційні стани оточуючих людей, вміти прочитати страх, незадоволення та інші почуття по міміці і зовнішньому вигляді людини. Тому дуже важливим для розумово відсталих дітей є розвиток у них розуміння емоціональних станів людей: емоційної чуйності, почуття впевненості в собі, співчутливості.

Нерозривний зв'язок емоцій з пізнавальними процесами, їх включеність в будь-яку дію, дозволяє віднести емоції до важливих регуляторних процесів психіки. Разом з тим інтегративність і неоднозначність функцій емоцій створюють значні труднощі на шляху дослідження їх природи.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми емоціональної регуляції поведінки розглядалися багатьма спеціалістами, серед яких А.Г.Асмолов (2011), Т.П. Артем'єва (2016), Л.І.Божович (1972), І.А.Васильєв (1980), В.К.Вилюнас (1984), Л.С.Виготський (2003), В.В.Давидов (1940), Л.В.Занков (2002), Д.М. Ісаєв (2006), Л.В. Кузнецова (2002), О.В. Заширинська (2009), Л.В. Шипова (2015) та ін.

Формування та розвиток емоцій, їхня диференціація, збагачення і ускладнення емоційної сфери, поява вищих відчуттів – це повільний та складний процес [3, с.65].

Відомо, що ефективність пізнавальної діяльності пов'язана з емоційними станами людини. Емоції включаються в кожний інтелектуальний процес, тому негативні подразники тривалої дії спричиняють значну патогенну дію на психіку в цілому, є джерелом психічного напруження, що призводить до формування спотвореного життєвого досвіду. Рівень психічної та фізичної працездатності, стійкість до ряду захворювань залежать від стану центральної нервової системи та від емоційного фону життєдіяльності людини.

Розвиток емоцій і засобів їх вираження – складний процес, на який чинять вплив особливості культури, характер дозрівання суб'єкта, рівень інтелектуального розвитку [13].

Зі вступом до школи внутрішній світ дитини змінюється. Ведучим стає мотив належності, хоч мотив бажання ще дуже сильний у багатьох. Конфлікт мотивів «хочу – треба» може викликати у дитини, як прояв агресії, так і тяжкі внутрішньо особистісні конфлікти, хворобливі емоції, страхи. Цей конфлікт може змінити особистість дитини. Разом з тим, у віці 7 років, у зв'язку із зростанням ролі другої сигнальної системи, у дитини формується здатність диференціювати свої емоції за допомогою

мовлення і ці диференційовані емоції стають важливим регулятором поведінки. На основі ведучої навчальної діяльності мислення здобуває все більш домінуюче значення і починає визначати роботу всіх інших функцій пізнання, які інтелектуалізуються і стають свавільними. Таким чином, у дитини з'являється можливість все більш опосередкованого і усвідомленого вираження емоцій і почуттів [9].

Результати психологічних досліджень свідчать про тісний функціональний зв'язок емоцій та пізнавальних процесів. Доведено, що позитивний емоційний стан обстежуваного сприяє покращанню сприймання та запам'ятовування вербального матеріалу, урізноманітненню асоціативних зв'язків, тоді як негативний емоційний стан призводить до того, що сприймання невербальних стимулів зміщується в негативну сторону [4].

Доведений тісний функціональний зв'язок емоцій і пам'яті, який проявляється особливо наочно в тих сферах діяльності людини, які пов'язані з високою емоційністю. Вплив емоцій на психічну діяльність залежить від насиченості емоційних станів, від їх якісної характеристики та міри складності діяльності. Дослідження показують, що позитивні емоції (впевненість, хороший настрій тощо) активізують діяльність, обстежувані проявляють більшу старанність та вирішують більшу кількість задач, тоді як поганий настрій здійснює астеничний вплив та призводить до зниження відтворення приємної інформації (І.А. Васильєв, В.К. Вілюнас, С.Л.Рубінштейн та ін.).

На емоційній основі базується і афективна пам'ять, яка забезпечує емоційне закріплення досвіду, який показався вдалим. Характерно, що при блокуванні успіху негативними емоціями, навіть не пов'язаними з самим завданням, спосіб вирішення, який призвів до успіху, не запам'ятовується. Також якщо при вирішенні завдання дається інструкція «гасити» емоції, то правильного рішення у більшості випадків не отримується [3].

Якщо говорити про розвиток емоцій розумово відсталих дітей, то можна зазначити, що він значно відрізняється від норми. У зв'язку з ураженням кори головного мозку коркова регуляція (корекція гальмування) органічних почуттів недостатня, або і зовсім неможлива. Дитині з порушенням розумового розвитку властива невизначеність, нечіткість, крайня несталість, тобто лабільність емоцій. Протягом одного дня у неї можна простежити велику кількість переходів від жвавості, життєрадісності до пасивності, сумності, від радощів до похмурої примхливості. Така несталість емоцій тим більш виражена, чим молодша дитина.

Притаманна дітям з розумовою відсталістю слабкість інтелектуальної регуляції почуттів призводить до того, що в учнів допоміжної школи із запізненням та з труднощами формуються вищі духовні поняття: сумління, почуття обов'язку, відповідальності і т.п.

Воля в психології розглядається, з одного боку, як спроможність суб'єкта до довільної регуляції власної поведінки, уміння організувати свою діяльність, керувати нею, долати труднощі та перешкоди, що стоять на заваді досягнення мети. З іншого боку, воля трактується як якість особистості, сутність якої зводиться до здатності індивіда протистояти своїм безпосереднім бажанням, стримувати або трансформувати власні імпульси, підпорядковувати їх більш значущим, важливішим мотивам.

У розумово відсталих дітей істотно страждають вольові процеси. Багато школярів олігофренів молодших класів вкрай безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певним цілям; не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод. Їм властиві безпосередні імпульсивні реакції на зовнішнє враження, необдумані дії та вчинки, невміння протистояти волі іншої людини. Діти - олігофрени молодшого віку не вміють контролювати свої бажання та вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам [10,13,17].

Несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, невміння долати щонайменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам чи впливам поєднуються, однак, із ознаками протилежного характеру.

Багатьом вихователям відомо, що вихованці допоміжних шкіл нерідко проявляють достатню цілеспрямованість дій та непогано орієнтуються і діють у конкретних побутових умовах. Отже, слабкість волі виявляється у розумово відсталих не завжди і не в усьому. Вона чітко виступає лише у тих випадках, коли діти знають, як потрібно діяти, але при цьому не відчують у тому потреби.

Такі ж різкі контрасти спостерігаються й тоді, коли йдеться про інші показники волі. Так, наприклад, за звичайної млявості та безініціативності поведінки можна спостерігати ззовні протилежні їм нестриманість, непереборність окремих бажань.

Розумово відстала дитина часто не в змозі відмовитись від чогось безпосередньо бажаного навіть заради більш важливого та захоплюючого, але далекого.

І нарешті, ті ж контрасти спостерігаються у розумово відсталій дитини у її ставленні до впливів з боку оточуючих людей. На перший план виходить навіюваність, некритичне сприймання вказівок та порад оточуючих людей, відсутність спроби перевірити, співставити всі вказівки та поради із власними інтересами та нахилами [4].

Всі ці псевдо контрасти проявів волі є вираженням незрілості особистості. Сутністю цієї незрілості є недорозвиток духовних потреб. Всі ті вимоги, які суспільство пред'являє дитині певного віку, відомі учню допоміжної школи від вчителів та вихователів, проте вони ще не перетворились у його власні потреби, інтереси, прагнення.

Негативне значення недостатності волі у процесі психічного розвитку розумово відсталих відмічали ще Е. Сеген та К. Левін. Зокрема, Е.Сеген сутність розумової відсталості зводив до незрілості вольових процесів і відповідно до такого розуміння розробив свою систему виховання дітей з розумовою відсталістю. Ця система зводилась до поступового формування самостійності та довільності поведінки вихованців.

Тому одним із головних завдань корекційно-виховної роботи у допоміжній школі є створення умов для розвитку в учнів свідомої довільної поведінки. У цьому процесі неабияку роль відіграє формування у них прагнень та умінь самостійно приймати рішення та реалізовувати його, самостійно розв'язувати конфлікти. З цією метою можна використовувати прийом моделювання типових ситуацій вибору з наступним пошуком різних варіантів виходу з них.

Якщо говорити про розвиток емоцій розумово відсталих дітей, то можна зазначити, що розвиток емоційної сфери цих дітей значно відрізняється від норми. У зв'язку з ураженням кори головного мозку коркова регуляція (корекція гальмування) органічних почуттів недостатня або і зовсім неможлива. Розумово відсталій дитині властива невизначеність, нечіткість, крайня несталість, тобто лабільність емоцій. На протязі одного дня у неї можна простежити велику кількість переходів від жвавості, життєрадісності до пасивності, сумності, від радощів до похмурої примхливості. Така несталість емоцій тим більш виражена, чим молодша дитина.

Притаманна розумово відсталим дітям слабкість інтелектуальної регуляції почуттів призводить до того, що в учнів допоміжної школи із запізненням та з труднощами формуються вищі духовні поняття: сумління, почуття обов'язку, відповідальності і т.п.

Воля в психології розглядається, з одного боку, як спроможність суб'єкта до довільної регуляції власної поведінки, уміння організувати свою діяльність, керувати нею, долати труднощі та перешкоди, що стоять на заваді досягнення мети. З іншого боку, воля трактується як якість особистості, сутність якої зводиться до здатності індивіда протистояти своїм безпосереднім бажанням, стримувати або трансформувати власні імпульси, підпорядковувати їх більш значущим, важливішим мотивам.

У розумово відсталих дітей істотно страждають вольові процеси. Багато школярів олігофренів молодших класів вкрай безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певним цілям; не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод. Їм властиві безпосередні імпульсивні реакції на зовнішнє враження, необдумані дії та вчинки, невміння протистояти волі іншої людини. Діти - олігофрени молодшого віку не вміють контролювати свої бажання та вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам [5].

Несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, невміння долати щонайменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам чи впливам поєднуються, однак, із ознаками протилежного характеру.

Багатьом вихователям відомо, що вихованці допоміжних шкіл нерідко проявляють достатню цілеспрямованість дій та непогано орієнтуються і діють у конкретних побутових умовах. Отже, слабкість волі виявляється у розумово відсталих не завжди і не в усьому. Вона чітко виступає лише у тих випадках, коли діти знають, як потрібно діяти, але при цьому не відчують у тому потреби.

Такі ж різкі контрасти спостерігаються й тоді, коли йдеться про інші показники волі. Так, наприклад, за звичайної млявості та безініціативності поведінки можна спостерігати ззовні протилежні їм нестриманість, непереборність окремих бажань. Розумово відстала дитина часто не в змозі відмовитись від чогось безпосередньо бажаного навіть заради більш важливого та захоплюючого, але далекого.

І нарешті, ті ж контрасти спостерігаються у розумово відсталій дитини у її ставленні до впливів з боку оточуючих людей. На перший план виходить навіюваність, некритичне сприймання вказівок та порад оточуючих людей, відсутність спроби перевірити, співставити всі вказівки та поради із власними інтересами та нахилами [4].

Всі ці псевдо контрасти проявів волі є вираженням незрілості особистості. Сутністю цієї незрілості є недорозвиток духовних потреб. Всі ті вимоги, які суспільство пред'являє дитині певного віку, відомі учню допоміжної школи від вчителів та вихователів, проте вони ще не перетворились у його власні потреби, інтереси, прагнення.

Тому одним із головних завдань корекційно-виховної роботи у допоміжній школі є створення умов для розвитку в учнів свідомої довільної поведінки. У цьому процесі неабияку роль відіграє формування у них прагнень та умінь самостійно приймати рішення та реалізовувати його, самостійно розв'язувати конфлікти. З цією метою можна використовувати прийом моделювання типових ситуацій вибору з наступним пошуком різних варіантів виходу з них.

Дітям з порушеннями розумового розвитку притаманні підвищена тривожність, емоції страху, погане самопочуття, переважання сумного настрою. Діти менше вірили у свої можливості, швидко втомлювалися, прогнозували зменшення тривалості як власного життя, так і життя близьких, були невпевнені у своєму майбутньому. Це робило суб'єктивно недоцільним набуття освіти, створення сім'ї, народження дітей [16]. Фіксація негативних емоційних переживань послаблює механізми засвоєння інформації і, як наслідок, призводить до зниження загального інтелектуального показника. Детальний аналіз виконання тестових завдань показує, що сферою найбільшого ураження виявляється поняттєве мислення, яке є основою вербального інтелекту. Це негативно позначається як на якості засвоєння навчального матеріалу, так і на успішності учнів.

Для школярів з вищим рівнем інтелектуального розвитку властивий вищий рівень емоційної стабільності, в той час як школярі з низьким інтелектуальним розвитком, навпаки, виявляють високий рівень емоційного напруження. Останнє може бути причиною порушення шкільної адаптації у цієї категорії учнів. Зв'язок між рівнем емоційного неблагополуччя та зниженим рівнем інтелектуального показника за даними розрахунків коефіцієнту контингенції $\zeta = 0,5$; коефіцієнт асоціації становить $Q = 0,84$ (явно виражений статистичний зв'язок) [15].

Емоційні порушення здійснюють гальмівний вплив на розвиток пізнавальної сфери, найбільш чутливим елементом якої є поняттєве мислення. У школярів знижується здатність до виконання вербальних завдань, а це надалі негативно позначається на якості засвоєння навчального матеріалу та навчальній успішності. Стан емоційної активації неопосередковано передує, випереджаючи словесне формулювання принципу вирішення завдання, в цілому виконує в мисленні регулюючі, евристичні функції.

На перших етапах при вивченні ролі емоцій у регуляції мовленнєвих функцій аналізувалась специфіка функціональної організації внутрішньо коркових взаємодій при позитивних і негативних емоційогенних діях – безпосередньо (плач – сміх), картинки (діти плачуть – діти сміються) і опосередкованих словом (дієслова: «плачуть» – «сміються») [10].

При сприйнятті і осмисленні дієслова «плачуть» найбільш функціонально активними були слухові відділи кори лівої півкулі, моторні та асоціативні лобні долі двох півкуль. Виявилась ще одна загальна закономірність: у хлопчиків на всі негативні емоційогенні дії найбільш високий рівень міжпівкульних «симетричних» зв'язків мали лобні і моторні зони, у дівчаток – навпаки, потиличні та нижнє тім'яні.

При позитивних емоційних діях картина змінилася: у хлопчиків в передніх відділах кори рівень кількості зв'язків знизився, а у дівчаток, навпаки, зріс [11].

Виклад матеріалу дослідження. Для дослідження стану емоційної сфери та її впливу на навчальну діяльність було проведено експериментальне дослідження з дітьми двох категорій: діти з порушенням розумового розвитку (ПРР) та діти з нормою інтелекту віком від 8 до 10 років. У експерименті приймали участь 18 учнів з порушенням розумового розвитку та 20 учнів з нормативним розвитком.

З метою вивчення стану емоційної сфери були задіяні методики: Шкала самооцінки тривожності (Ч.Д.Спілбергер), Опитувальник САН(призначений для оперативної оцінки самопочуття, активності й настрою), Визначення рівня шкільної тривоги за Філіпсом (призначений для оцінки рівня ситуативної тривожності та оцінки рівня особистісної тривожності, Кольоровий тест Люшера (Переваги або відторгнення того або іншого кольору пов'язана з глибокою емоційно-потребнісною сферою людини. Тест дозволяє співвідносити актуальні й нереалізовані потреби, мету й засоби їхнього досягнення, а також визначити область тривоги, страху й компенсації, Методика О.Р.Лурії (для вивчення загальної емоційності учнів. Показником емоційності визначено латентний час асоціативної реакції на емоційно значуще слово в порівнянні з індіферентним).

При проведенні експерименту були отримані за усіма методиками результати, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Стан емоційної сфери досліджуваних респондентів

Методики	Учні з ПРР n = 18	Учні ЗОШ n = 20
Ч.Д.Спілбергер		
Особистісна тривожність (у.о.)	59	54
Ситуативна тривожність(у.о.)	54	51
Опитувальник САН		
Самопочуття (у.о.)	3,9	4,9
Активність (у.о.)	4,6	4,8
Настрій (у.о.)	4,5	4,7
Методика Філіпса		
Загальна кількість розбіжностей по тексту (%)	76	75,5
Кількість збігів на кожні з 8 чинників тривоги (%)	78,5	51,75
Кольоровий тест Люшера		
Загальна оцінка (у.о.)	44	46
Методики за О.Р.Лурія		
Завдання 1 (бали)	1	2
Завдання 2 (бали)	2	3
Завдання 1 (бали)	3	3

За результатами таблиці (методика «Шкала самооцінки тривожності(Ч.Д.Спілбергер), які ми отримали при проведенні експерименту можна зробити висновок: в учнів контрольної групи оцінки особистісної тривожності = 54 (у.о.), а ситуативної = 51(у.о.), а в групі РВД відповідно вони дорівнюють 59 (у.о.) та 54(у.о.). В учнів обох груп домінує висока як ситуативна, так і особистісна тривожність(45-80). В групі дітей з ПРР спостерігаємо незначні відхилення на відміну від учнів ЗОШ.

Цифри шкали особистісної тривожності показують, що діти зПРР більш схильні до тривоги, ніж діти контрольної групи, вони сприймають ситуації, як загрожуючі, відповідаючи на кожну з них відповідною реакцією. За даними дослідження ситуативна тривожність РВД дуже висока. Ці діти схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності в різних ситуаціях і реагувати вираженням станом тривожності. В результаті чого ми отримали такі високі значення визначення тривожності.

За результатами опитувальника САН можна зробити такий висновок: в учнів з нормативним розвитком самопочуття = 4,9 (у.о.) , активність = 4,8 (у.о.), тобто це відповідає нормі, а настрої = 4,7

(у.о.) – говорить нам про благополучний стан учнів, а в групі РВД відповідно самопочуття = 3,9 (у.о.) можна сказати, що в учнів спостерігається неблагополучний стан, тому що оцінка нижче 4. Цього ми не можемо сказати про активність = 4,6 (у.о.) і настрої = 4,5 (у.о.), тому що їхні оцінки перевищують 4 бали. Можна зробити висновок за цими двома показниками, що учні обох категорій мають благополучний стан в даний момент. Але ми також відмічаємо значні відхилення в цій методиці. У дітей з ПРР ми відмічаємо низький рівень самопочуття(3,9), що не можемо сказати про дітей групи ЗОШ (4,9). Отримані дані активності та настрою сильно не відрізняються від результатів дітей з нормою інтелекту. Це свідчить, що РВД швидко втомлюються при виконанні завдання, що в свою чергу вплинуло на результати виконання методики. У РВД виникає стан неспокою, незахищеності. Загалом результати позитивні по дітях обох категорій. Вони відповідають віковим, розумовим та індивідуальним особливостям учнів.

За результатами методики «Визначення рівня шкільної тривоги за методикою Філіпса» ми спостерігаємо деякі відмінності між результатами. В учнів з нормою інтелекту ми отримали по 1 завданню > 75%, а саме 75,5%, це говорить, що в них дуже висока тривожність, а по 2 завданню понад 50% це говорить про підвищену тривогу, а в дітей з розумовою відсталістю відмічаються деякі відхилення від дітей нормативної групи, оскільки загальна кількість розбіжностей по всьому текстові > 75%, тобто = 76%, а кількість збігів за кожен із 8 чинників, також > 75%, він = 78,5%. В двох категоріях дітей цифра більше 75%, що дає нам підставу говорити про високу тривожність учнів. РВД відчувають неспокій, дискомфорт у школі, вони емоційно незрілі. Їхні результати залежать від соціального становища, здоров'я. За даними таблиці ми можемо сказати, що в учнів обох категорій відмічається дуже високий рівень тривоги. Можна сказати, що РВД відчувають загальну тривожність у школі, переживання соціального стресу, несприятливий психічний фон, який не дає змогу дитині розвивати свої потреби у досягненні високого результату. У них виникають проблеми у стосунках з учителями, які в свою чергу знижують здатність дитини до успішного навчання, підвищують вірогідність неадекватного реагування на тривожний чинник середовища.

За допомогою тесту Люшера ми визначили, що РВД болісно переживають образу, приниження, тривалий час повертаються подумки до неприємних подій, що викликали негативні емоції. Вони довго пам'ятають образу, страх, зраду. Їх легко обдурити. У деяких дітей безпорадність проявляється у взаєминах з однолітками, коли дитина не може захистити себе. Вони губляться, мовчать, плачуть, глибоко переживаючи образу, приниження. Найбільш високо дитина оцінює тих, хто їй приємний, найближчий до неї. Так вона оцінює не тільки людей, а й події навколишнього життя – добре те, що приємно... Дитина може безпричинно сміятися, радіти дрібницям. Негативні емоції виникають несподівано, носять стійкий характер. Саме цим вони відрізняються від дітей з нормою інтелекту. На відміну від РВД діти з нормою інтелекту прагнуть до успіху, до незалежності, яскравих вражень, хочуть подолати перешкоди. Також люблять фантазувати і мріяти. Хочуть розширити сферу своєї діяльності. Тому такі ми одержали результати.

За результатами «Методики А.Р.Лурії» можна зробити такий висновок: в учнів з нормою інтелекту ми відмічаємо: 1 завдання – оцінка в межах 2 балів, коли учень надає допомогу за порадою вчителя, 2 завдання – майже 3 бали, позитивне ставлення до результатів діяльності, і 3 завдання – 3 бали, виразна розповідь за малюнком. Діти все вірно розповіли по малюнкам, повністю передали емоційний стан зображених на них людей. У розумово відсталих дітей відмічалися відхилення у результатах, на відміну від дітей з нормою інтелекту: по-першому завданні набрали 1 бал, які в свою чергу говорять про те, що учні відмовляються допомогти своєму товаришеві, навіть тоді коли їх попросив вчитель. В іншому завданні – оцінка ближче до 2 балів, що говорить нам про нейтральне або зауальоване ставлення до результатів діяльності. І зрештою в третьому завданні – 3 бали, виразна розповідь за малюнком. Вони повністю описали малюнки, дії, які відбуваються, а також вираження обличчя осіб, зображених на цих малюнках, передали всі емоційні стани, які були зображені на малюнках. Відмінність полягає в тому, що діти з порушенням розумового розвитку дуже вразливі, їм властива образливість, безпорадність, відлюдкуватість. Ці учні характеризуються дратівливістю, нестриманістю, що призводить до виникнення конфліктів.

Таким чином, здійснивши дослідження впливу емоційно-мотиваційної сфери на навчальну діяльність учнів з порушенням розумового розвитку, дійшли **висновку**, що як в дітей з порушенням

розумового розвитку, так і в дітей з нормативним розвитком молодшого шкільного віку спостерігається високий рівень загальної емоційності. Стан самопочуття, активності і настрою в дітей обох груп були близькі до нормальної оцінки, тоді як самооцінка тривожності, ситуативна та особистісна тривожність була в учнів з порушенням інтелектуального розвитку особливо висока : майже у 1,5 рази вища, ніж в учнів з нормативним розвитком, що свідчить про наявність досить високого відсотку школярів із відхиленням емоційної сфери за типом невротичних розладів та депресивних станів. Безперечно, що ці явища є багатofакторними, проте в їх виникненні провідна роль належить факторам психологічним, основні з яких – характерологічні особливості дітей, що підсилюють схильність до емоційних розладів та соціально – психологічні психотравмуючі ситуації.

Перспективою подальших пошуків є корекційно спрямована діяльність з метою формування стійкої емоційно-мотиваційної складової дітей з порушенням розумового розвитку задля усунення утворення стійкої негативної позиції та до деформації розвитку особистості даної категорії дітей.

Список використаних джерел:

1. Артемьева Т.П.(2016). Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития. Специальное образование, 1(41),5-15
2. Божович, Л.И.(1972). Проблемы развития мотивационной сферы ребенка Изучение мотивации поведения детей и подростков. Л.И.Божович & Л.В. Благоннадежина (ред),с.7-44. Москва : Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР.
3. Васильев, И.А.(1980) Эмоции и мышление. Москва : [Издательство Московского университета](#).
4. Выготский, Л.С. (2003) Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Изд-во Лань.
5. Давыдов, В.В. (1990). Психическое развитие младшего школьника. В.В.Давыдов (ред.). – М : Педагогика.
6. [Занков, Л.В.](#) (2002). Психология аномального развития ребенка. Ред. [В.В. Лебединский](#) & [М.К. Бардышевская](#). (Т.1-2). (Т.2,с. 272-311). Москва : ЧеРо : Издательство Московского университета : Высшая школа.
7. Запорожец, А.В.(1986). Избранные психологические труды. (Т. 1-2). (Т.1.,320 с.). Психологическое развитие ребенка. М.: Педагогика.
8. Исаев Д.Н. (2006). Психопатология детского возраста. Санкт-Петербург : СпецЛит.
9. Кузнецова Л.В. (2002). Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы. Основы специальной психологии. Л.В.Кузнецова (ред.). Москва : Издательский центр «Академия».
10. Лебединский, В.В. (2004). Нарушение психического развития в детском возрасте. Учебники и пособия. Москва. : Издательский центр «Академия».
11. Ломов, Б.Ф. (1984). Методологические и теоретические проблемы психологии (Монография) Москва.: Наука.
12. Вилюнас В.К. & Гиппенрейтер Ю.Б. (Ред.) (1984). Психология эмоций. Тексты. Москва : Изд-во Московского университета.
13. Рогов Е.И. (2001). Эмоции и воля. Москва.: Владос.
14. Рубинштейн, С.Я. (2002). Основы общей психологии. Учебники и пособия. Санкт-Петербург.: Питер.
15. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.В., Карабанова О.А, Салмина Н.Г., Молчанов С.В. (2011) Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя (изд 2-е). Москва : Просвещение.
16. Шаповалова О.Е.(2006). Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников. (Дис. д-ра. психол.наук). Н.Новгород.
17. Шипицына Л.М., Защиринская О.В. (2009). Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей. Вестник С-Петербургского ун-та. Серия: Социология. (Вып.2, ч.1, с.187-197).

References:

1. Artem'eva T.P. Izuchenie i razvitie emocional'noj sfery mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'yu i zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Study and development of the emotional sphere of primary schoolchildren with mental retardation and mental retardation]. Special'noe obrazovanie, 1(41), 5-15 [in Russian]
2. Bozhovich, L.I.(1972). Problemy razvitiya motivacionnoj sfery rebenka [Problems of the development of the motivational sphere of the child] Izuchenie motivaczii povedeniya detej i podrostkov.(pp. 7-44). Moscow : Nauch.-issled. in-t obshch. i ped. psihologii APN SSSR [in Russian].
3. Vasil'ev, I.A. (1980) Emocii i myshlenie.[Emotions and thinking] Moscow : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
4. Vygotskij, L.S. (2003) Osnovy defektologii.[Basics of defectology] Sankt-Peterburg : Izd-vo Lan' [in Russian].
5. Davydov, V.V. (1990). Psichicheskoe razvitie mladshego shkol'nika. [Mental development of a primary school student]. V.V.Davydov (red.). Moscow : Pedagogika [in Russian].

6. Zankov, L.V. (2002). Psihologiya anomal'nogo razvitiya rebenka. [Psychology of abnormal development of the child]. Red. V.V. Lebedinskij, & M.K. Bardyshevskaya. (T.1-2). (T.2, s. 272-311). Moscow : CHeRo : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta : Vysshaya shkola [in Russian].
7. Zaporozhec, A.V.(1986). Izbrannye psihologicheskie trudy. (T. 1-2). (T.1.,320 s.). Psihologicheskoe razvitie rebenka.[Psychological development of the child]. Moscow.: Pedagogika [in Russian].
8. Isaev D.N. (2006). Psihopatologiya detskogo vozrasta.[Childhood Psychopathology]. Sankt-Peterburg : Speclit [in Russian].
9. Kuznecova L.V. (2002). Osobennosti razvitiya lichnosti i emocional'no-volevoj sfery.[Features of the development of personality and the emotional-volitional sphere]. Osnovy special'noj psihologii. L.V.Kuznecova (red.). Moscow : Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian].
10. Lebedinskij, V.V. (2004). Narushenie psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste.[Violation of mental development in childhood.] Uchebniki i posobiya. Moscow : Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian].
11. Lomov, B.F. (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii (Monografiya)[Methodological and theoretical problems of psychology] Moscow.: Nauka [in Russian].
12. Vilyunas V.K. & Gippenrejtter YU.B. (Red.) (1984). Psihologiya emocij. [Psychology of emotions]. Teksty. Moscow : Izd-vo Moskovskogo universiteta [in Russian].
13. Rogov E.I. (2001). Emocii i volya .[Emotion and will.]. Moscow: Vldos [in Russian].
14. Rubinshtejn, S.YA. (2002). Osnovy obshchej psihologii.[Fundamentals of General Psychology] Uchebniki i posobiya. Sankt-Peterburg.: Piter [in Russian].
15. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.V., Karabanova O.A, Salmina N.G., Molchanov S.V. (2011) Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. [Formation of universal educational actions in a primary school: from action to thought]. Sistema zadaniy: Posobie dlya uchitelya (izd 2-e). Moscow : Prosveshchenie [in Russian].
16. SHapovalova O.E.(2006). Emocional'noe razvitie umstvenno otstalyh shkol'nikov. [The emotional development of mentally retarded students]. Doctor's thesis. N.Novgorod. [in Russian].
17. SHipicyna L.M., Zashchirinskaya O.V. (2009). Emocional'nyj komponent kak faktor uspeshnosti neverbal'nogo obshcheniya umstvenno otstalyh detej.[The emotional component as a factor in the success of non-verbal communication of mentally retarded children.] Vestnik S-Peterburgskogo un-ta. Seriya: Sociologiya. (Vyp.2, ch.1, s.187-197) [in Russian].

Яковлева С.Д. Влияние эмоционально- мотивационной сферы на учебную деятельность детей с нарушениями интеллектом

Целью статьи является изучение состояния эмоциональной сферы детей с нарушением умственного развития младшего школьного возраста. Представлены особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями интеллекта и ее зависимость от негативных эмоций, которые влияют на учебную деятельность.

С целью изучения состояния эмоциональной сферы были задействованы методики: шкала самооценки тревожности (Ч.Д.Спилбергер), опросник САН, определения уровня школьной тревоги по Филлипсу, цветной тест Люшера, методика О.Р.Лурии.

Экспериментально установлено, что у детей с нарушением умственного развития определяется высокий уровень общей (по Ч.Д.Спилбергером), ситуативной и личностной тревожности (по методике Филиппса), высокий уровень общей эмоциональности (по методике О.Р.Лурии), нереализованные потребности и средства их достижения по сравнению со сверстниками с нормативным развитием.

Ключевые слова: дети с нарушением умственного развития, нормативное развитие, ситуативная и личностная тревожность, общая эмоциональность, учебная деятельность.

Yakovleva S.D. The influence of the emotional-motivation sphere on learning of children with disordered intelligence

The article purpose is to study the state of an emotional sphere characteristic for primary school-age children with impaired mental development. The peculiarities characteristic for the emotional sphere of children with intellectual disabilities and its dependence on negative emotions that affect learning activities are presented.

Such children often have increased anxiety, experience fear, and have sad mood or high emotional lability. The cortical dependence of the emotional sphere organization on their higher mental functions is shown.

In order to study the children's emotional sphere, the following methods were used: the State-Trait Anxiety Inventory (C.D. Spielberger), SAN questionnaire (intended for operative assessment of well-being, activity and mood), Phillips' test for school anxiety assessment (intended for assessment of situational and personal anxiety), Lüscher Colour Test (a preferable choice or rejection of some colours is related to an individual's deep emotions or needs; the test correlates actual and unfulfilled needs, purpose and means for its achieving, as well as determines anxiety, fears

and compensations), O.R. Luria's method (intended for assessment of the children's general emotionality; emotionality is determined with a latent time of associative reaction to an emotionally meaningful word in comparison with that to an indifferent one).

According to the experiment results, we can say that children with intellectual disabilities differ significantly from children with unimpaired intelligence. The experimental data show that children with intellectual disabilities have higher levels of general (according to C.D. Spielberger's inventory), situational and personal anxiety (according to Phillips' test), higher general emotionality (according to Luria's method), more unmet needs and less means of their achieving compared to their peers with unimpaired development. If children with emotional disorders are educated without necessary corrective measures, this can lead to formation at them of a persistent negative attitude towards relationships with other people, as well as to deformation of their personal development.

Keywords: children with impaired mental development, unimpaired development, situational and personal anxiety, general emotionality, learning.