

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета


Педагогика и психологии
факультет
Психологии развития личности
Кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.02 Психолого-педагогическое образование»
профиль 44.03.02.05 Психология и социальная педагогика
код и наименование направления подготовки

Тема: Особенности психолого-педагогического сопровождения
школьников с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта

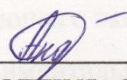
Руководитель



подпись, дата

В.Н.Шурдукалов
инициалы, фамилия

Выпускник



подпись, дата

Г.Ю.Андреева
инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета

Педагогика и психологии
факультет
Психологии развития личности
Кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.02 Психолого-педагогическое образование»
профиль 44.03.02.05 Психология и социальная педагогика
код и наименование направления подготовки

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ И ИНТЕЛЛЕКТА

Работа защищена « 16 » июня 2017г. с оценкой « хорошо »

Председатель ГЭК

Члены ГЭК

подпись, дата

подпись, дата

подпись, дата

подпись, дата

подпись, дата

Логинова И.О.
инициалы, фамилия

Шурдукалов В.Н.
инициалы, фамилия

Мамонкина Н.В.
инициалы, фамилия

Соловьева Е.В.
инициалы, фамилия

Лутоскине В.Н.
инициалы, фамилия

Руководитель

подпись, дата

В.Н. Шурдукалов
инициалы, фамилия

Выпускник 3112-02 БФП
код (номер) группы

подпись, дата

Г.Ю. Андреева
инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

| | |
|---|----|
| Оглавление | |
| Введение | 3 |
| Глава 1 Проблеманарушения эмоциональной сферы детей в психолого-педагогической литературе. | |
| 1.1Нарушение эмоциональной сферы в отечественной и зарубежной литературе..... | 7 |
| 1.2. Причины и виды нарушения эмоциональной сферы у школьников..... | 18 |
| 1.3. Особенности поведения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида с нарушением эмоциональной сферы | 29 |
| 1.4. Обзор возможностей арттерапии при построении психолого-педагогического сопровождения направленной на коррекцию эмоциональной сферы..... | 32 |
| Глава II. Экспериментальное исследование нарушения эмоциональной сферы школьниковв специальной (коррекционной) школы VIII вида | |
| 2.1. Организация и методика исследования | 43 |
| 2.2. Анализ результатов изучения нарушения эмоциональной сферы учащихся начальных классов с нарушением интеллектуального развития | 47 |
| Глава III Методические рекомендации к проведению психолого-педагогического сопровождению, направленной на детей с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта. | |
| 3.1. Описание формирующего эксперимента | 58 |
| 3.2 Результаты экспериментальной работы направленной на коррекцию агрессивного поведения..... | 70 |
| 3.3 Методические рекомендации для педагогов, по психолого-педагогическому сопровождению школьниковс нарушением эмоциональной сферы | 75 |
| 3.4 . Методические рекомендации для педагогов, по организации работы с родителями школьников с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта..... | 79 |
| Заключение | 81 |
| Литература | 83 |

Введение

Актуальность исследования. На современном этапе социализация представляет новые, усложненные требования не только к психофизической конституции ребенка и его интеллектуальным возможностям, но и к целостной личности, прежде всего к ее социально- психологическому уровню. Наряду с этим происходит резкое ухудшение условий жизни, привычной среды, часто возникают психотравмирующие ситуации. Все это приводит к тому, что проблема нарушений эмоциональной сферы в обществе становится все более актуальной. Несмотря на это, в отечественной литературе эта проблема представлена малочисленными и довольно противоречивыми по содержанию и выводами и публикациями. Так, среди отечественных психологов, занимающихся этим вопросам возникновения, можно отметить А.К. Осницкого (1994), Т.Г. Румянцеву (1992), В.В. Лебединского (1990). В зарубежной психологической литературе интерес представляют работы К. Бютнера (1996), Д. Зиммана (1979), М. Раттера (1979), З. Фрейда (1984), Г. Паренса (1997), Р. Бэрона и Д. Ричардсона (1997) и др.

Нарушение эмоциональной сферы у различных лиц может иметь различную степень выраженности от почти полного отсутствия до предельного развития. Потребности индивидуального развития и общественной практики должны формировать в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Вместе с тем, чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, не способную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): эмоциональные нарушения утрачивают рационально-избирательную направленность и становится привычным способом поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, жесткости, негативизме. (А.Д. Столяренко, 2000).

Рассматривая проявления эмоциональных нарушений в детском возрасте в рамках традиционных условий воспитания, в условиях их обычной жизни, необходимо отметить пагубную роль агрессии в становлении личности ребенка, которая превращает его в потенциальную жертву всех конфликтов, либо в агрессора. Большое значение придается (А.К. Осницкий, 1994, В.В. Лебединский, 1990) формирующему воздействию социальной ситуации, но и учитывается возможность реализации природно-закрепленных механизмов агрессивного поведения, усугубленного аномалиями психического развития ребенка.

Вопросы, непосредственно связанные с проблемой эмоциональных нарушений у детей и подростков с нарушением интеллектуального развития, недостаточно разработаны, мало проведено исследований причин, механизмов, особенностей эмоциональных реакций детей данной категории. Исследования эмоциональных нарушений учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида представляют определенный интерес, так как эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, слабое развитие волевых процессов, неспособность проанализировать и оценить ситуацию, несформированность мотивационной сферы влекут за собой неадекватное поведение детей с нарушением интеллектуального развития, в том числе и агрессивное. Это, в свою очередь, затрудняет их социальную адаптацию. Таким образом, вопросы изучения особенностей эмоциональных нарушений у учащихся с нарушением интеллектуального развития, определения психолого-педагогических и социально-психологических условий, обеспечивающих устранение агрессивного поведения у данной группы детей, приобретают особую актуальность.

Проблема исследования. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта в специальной (коррекционной) школе VIII вида является одним из условий их социальной адаптации.

Объект исследования. Проявление эмоциональных нарушений у учащихся четвертого класса с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования. психолого-педагогическое сопровождение по снижению эмоциональных нарушений у учащихся начальных классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения, направленного на снижение эмоциональных нарушений у младших школьников с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования. Организация психолого-педагогического сопровождения, позволит снизить эмоциональные нарушения школьников с нарушением интеллектуального развития.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были предстояло решить следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить направленность и типы эмоциональных нарушений учащихся 4-го класса специальной (коррекционной) школы VII вида.
3. Определить пути психолого-педагогического сопровождения , направленной на устранение эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. ко вторым – тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты; наблюдение за детьми в ходе исследования статистические методы обработки материалов исследования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об

особенностях развития эмоционально личностных качеств у детей с нарушением интеллектуального развития. Практическая значимость исследования заключается в разработке содержания и в определении основных путей психолого-педагогического сопровождения, способствующей устранению эмоциональных нарушений у учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития, что, в конечном счете, позволит успешнее решать проблему социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) школы VIII вида. Разработанный, методический материал может быть полезен психологам и педагогам, работающим с детьми с нарушением интеллектуального развития. Организация исследования. Базой исследования явилась КГБОУ «Дивногорская школа». Экспериментом были охвачены 13 учащихся 4-го класса.

Глава 1. Проблема нарушения эмоциональной сферы детей в психологической литературе.

1.1. Нарушение эмоциональной сферы в отечественной и зарубежной литературе.

Эмоциональная сфера – совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе. Динамика развития эмоциональной сферы ребенка дается и С.Л.Рубинштейном: «Эмоциональное развитие человека проходит... путь, аналогичный пути его

интеллектуального развития: чувство, как и мысль ребенка, сначала поглощено непосредственно данным; лишь на определенном уровне развития оно высвобождается от непосредственного окружения — родных, близких, в которое ребенок врос, и начинает сознательно направляться за пределы этого узкого окружения. Заодно с перемещением эмоций от единичных и частных объектов в область общего и абстрактного, происходит другой, не менее показательный сдвиг — чувство становится избирательным» [39]. Нельзя не учитывать и наличие школьной тревожности, связанной с учебным процессом. А.М.Прихожан показана возрастная динамика изменения тревоги у школьников. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается ее относительная устойчивость, затем происходит резкий всплеск тревоги в старшем подростковом возрасте, особенно в 9-м классе. В 10-м классе уровень тревоги резко снижается и вновь повышается перед выпуском из школы [32].

А.В.Запорожец отмечая большое значение эмоционального развития личности младшего школьника подчеркивал важную роль чувства в энергетическом обеспечении деятельности ребенка, её структурировании, образовании новых мотивов, выделения целей и эталонов эмоционального отношения к людям при помощи учителя, авторитетного взрослого и коллектива сверстников. Он отмечал наличие образца аффективной реакции для ребенка со стороны авторитетного взрослого в мотивационно-смысловой ориентации ребенка: «Влияние такого образца на мотивационно-эмоциональную сферу личности возрастает, если взрослый не просто демонстрирует его пассивно-созерцательному ребенку, а организует в соответствии с образцом детскую деятельность ориентируя её на достижение результатов, полезных для окружающих, на реализацию гуманного отношения к людям, на оказание помощи сверстникам и взрослым» [14].

В.А.Прокофьева отмечает, что за годы дошкольного детства ребенок не только приобрел некоторый эмоциональный опыт, но у него сформировались

определенные особенности эмоционального поведения, эмоционального отклика на воздействия сверстников и взрослых. Со временем он постепенно начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда он находится среди сверстников, боясь их осуждения. Его умение владеть своими чувствами растет год от года [33].

Свобода дошкольного детства, продолжает В.А.Прокофьева, сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности – ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам её организовывать. С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на том, что ученик «должен», а не на том, что он «хочет» [33]. М.Я.Якобсон, а за ней Л.И.Божович утверждают, что поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции [3, 43].

С другой стороны, по утверждению В.А.Прокофьевой, первокласснику приятно быть и чувствовать взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, что такое положение вызывает амбивалентные переживания у ребенка: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию [33].

Г.С.Абрамова высказывает мнение о том, что до середины детства ребенок связан тесными эмоциональными связями с родителями (или людьми их заменяющими), он погружен в эти чувства и ещё не умеет их анализировать. Вскользь сказанное оценочное замечание чужого человека в середине детства оказывает сильное эмоциональное воздействие на ребенка [1].

По мнению Д.Б.Эльконина, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка происходит постепенная потеря непосредственности в социальных отношениях, наблюдается обобщение его переживаний, связанных с оценкой окружающих, идет развитие самоконтроля [42].

Согласно размышлениям В.С.Мухиной, ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый эмоциональный голод - потребность в положительных эмоциях значимого взрослого (а учитель – именно такой взрослый) – во многом определяет поведение ребенка [26].

М.Раттер высказывает важную мысль, что приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей представляет собой один из важнейших этапов развития ребенка данного возраста [36].

Результаты исследований, проведенные Я.Л.Коломинским и Н.А.Березовиным, показывают, что отношение ребенка к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства [19].

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников. Дети в этом возрасте сторонятся не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста.

Развитие общения со сверстниками знаменует новую стадию эмоционального развития ребенка характеризующуюся проявлением у него способности к эмоциональной децентрации(способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию эмоций, эмоционального состояния другого человека).

Это, прежде всего, самолюбие,выражающее стремление ребенка не только к самоутверждению, но и соперничеству с другими людьми.

И.В.Дубровина младший школьный возраст как период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка.Чем больше позитивных приобретений у младшего школьника, тем легче он справиться с предстоящими сложностями подросткового возраста [35]

Исследования, проведенные А.Г.Закаблук [12, 13], позволяют утверждать, что эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

- 1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
- 2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- 3) готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
- 4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;
- 5) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;

б) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции.

В настоящее время психологические вопросы нарушения в эмоциональной сфере личности младших школьников активно изучаются рядом отечественных исследователей. Существуют различные подходы к этим нарушениям, в зависимости от того, к какой области психологического знания и с каких позиций эти нарушения рассматриваются: с точки зрения клинической, специальной или педагогической психологии.

Одной из наиболее распространенных и серьёзных педагогических проблем в психологии является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся младших классов. Педагоги не знают как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными. А это незнание часто приводит к еще большим проблемам, когда не учитываются особенности таких детей и их развитие, как родителями, так и педагогами осуществляется неадекватно.

Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на всё яркое, необычное, красочное [33].

Однако, по утверждению В.В. Лебединского и О.С.Никольской, дети могут постоянно испытывать противоборство разнонаправленных эмоций и, если боязнь, тревожность, страхи становятся ведущими, то, как правило, они начинают играть роль побудительной силы в конфликтной ситуации влиять

на успешность ребенка в учебной деятельности. Постоянные негативные переживания приводят к гипертрофированному развитию мотива самосохранения, самооберегания. Устойчивые негативные переживания являются наиболее опасным для развития психики ребенка, препятствуют развитию активной внутренней позиции, формированию адекватной самооценки [21].

Мухина В.С. отмечает, что в школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений в его поведении: гиперактивность, гиперактивность, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают у него угнетенное состояние и т.д. [26].

В.В.Лебединский, О.С.Никольская под эмоциональными нарушениями понимают «аффективные нарушения, создающие трудности в формировании у ребенка адекватного образа мира, активной позиции, устойчивости и подвижности в отношении с этим миром. Эмоциональные нарушения в последствии ведут к дезадаптации личности» [21].

Важность изучения возрастных особенностей эмоциональной сферы детей определяется тем, что имеется тесная связь эмоционального и интеллектуального развития. Е.И.Янкина отмечает, что нарушения в эмоциональном развитии ребенка дошкольного возраста ведут к тому, что ребенок не может использовать другие способности, в частности интеллект, для дальнейшего развития. У детей с эмоциональными нарушениями преобладают такие отрицательные эмоции, как горе, страх, гнев, стыд, отвращение. У них имеется высокий уровень тревожности, а положительные эмоции проявляются редко. Уровень развития интеллекта у них соответствует средним значениям по тесту Векслера. Отсюда возникает задача контроля за эмоциональным развитием детей и при необходимости применения психокоррекционных программ [45].

Современные исследования свидетельствуют, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. Если ребенок свыкся с состоянием уныния, если он постоянно расстроен или подавлен, он будет не в той мере, как его жизнерадостный сверстник, склонен к активному любопытству, к исследованию окружающей среды.

Ю.М.Миланич разделяет детей с эмоциональными нарушениями на три группы. В первую входят дети с выраженными внутриличностными конфликтами. Родителями и педагогами у этих детей отмечаются тревожность, необоснованные страхи, частые колебания настроения. Вторую группу составляют дети с межличностными конфликтами. Эти дети отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, агрессивностью. Третью группу составляют дети как с внутриличностными, так и с межличностными конфликтами. Для них характерны эмоциональная неустойчивость, раздражительность, агрессивность, с одной стороны, и обидчивость, тревожность, мнительность и страхи — с другой стороны [25].

По мнению И.В.Дубровиной, можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей младшего школьного возраста, имеющих проблемы в эмоциональной сфере [35].

Агрессивные дети. Относящиеся к этому типу дети проявляют агрессивные реакции длительно и порой без явных причин вызвавших аффективное поведение учащегося.

Эмоционально-расторможенные дети. Дети этого типа на всё реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают – их плачь и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

И.В.Дубровина в своих рассуждениях приходит к пониманию, что характер проявления эмоциональных реакций у ребенка, безусловно, связан с типом его темперамента. Так, дети, согласно И.В.Дубровиной, эмоционально-расторможенные, являются скорее холериками, а слишком ранимые, обидчивые, робкие, тревожные – меланхоликами или флегматиками[35].

Общим для всех намеченных групп детей с эмоциональными нарушениями является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) у каждого ребенка носят защитный, компенсаторный характер [35]. В период 6 - 11 лет одно из первых по важности мест занимает управление чувством агрессии. В школу дети приходят с уже сложившимися пристрастиями и проблемами агрессивности. Они не перерастают этих проблем просто так (при чем у девочек они проявляются сильнее, чем у мальчиков). Если не принять меры, со временем всё может стать намного хуже. По этой причине помочь детям научиться не вводить себя в состояние гнева или, по крайней мере, контролировать себя в состоянии гнева, представляется действительно актуальным.

Не меньшую проблему, чем агрессивность и испытывание агрессивных эмоций младшими школьниками, представляет проблема тревожности, в частности, так называемой школьной тревожности. С.Я.Рубинштейн констатирует, что под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [40]. Е.И.Рогов отмечает, что определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это

так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. [37].

Р.С.Немов обращает внимание на то, что проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств. [28]. Ситуативно устойчивые проявления тревожности, согласно Е.И.Рогову принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению. [37]. Личности, относимые к категории высокотревожных, как считает Е.И.Рогов, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности [37]. Известно, что предпосылкой возникновения тревожности, предполагает А.И.Захаров, является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и

запретов, постоянное одергивание) [15]. Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. Существует также зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей [15]. Захаров А.И. также сообщает, что усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова»). Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов [15]. Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Тем не менее, у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Чаще всего те дети, которые с трудом адаптируются к новым условиям жизни, становятся менее успешными в различных ситуациях учебной деятельности, взаимодействия со взрослыми и со сверстниками, и в конце концов становятся учениками классов выравнивания.

1.2. Причины и виды нарушений эмоциональной сферы у школьников

Как известно, ребенок 6-7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями окружающих. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное – момент выбора, когда происходит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С поступлением в школу увеличивается число требований, ожиданий, акцент делается на то, что ученик “должен”, а не на то, что он “хочет”. С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает противоположные переживания: с

одной стороны, стремление оправдать ожидания, а с другой – страх оказаться плохим учеником. Л.С. Славина писала, что неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т.е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность – значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить (Л. С. Славина, 1998). В результате ребенок находится в школе в ситуации неуспеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае в себе. Мы видим, что для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что окружающие несправедливы к нему – учитель поставил низкую оценку, родители наказали его ни за что, одноклассники подшучивают над ним и т.д.

Одним из наиболее распространенных запросов школьному психологу со стороны учителя является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми, или,

например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

Условно можно выделить 3 наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

1. Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

2. Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то своим экспрессивным поведением “заводят весь класс”; если они страдают – их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

3. Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они постесняются громко и явно выразить свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Как мы видим, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы – меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит достаточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (характерные для 2-й группы), так и агрессивные тенденции (1-я группа); или детей агрессивных, но в глубине души очень ранимых, робких и беззащитных. Однако общим для всех намеченных групп является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный Э. Ле Шан (1990): “Около меня сидел мужчина, держа на коленях маленькую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был прикован к отцовскому колену”. Далее автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн и не новую игрушку, а просто своим нытьем хотел привлечь внимание отца на себя, он хотел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Можно соглашаться или не соглашаться с такой интерпретацией данного случая, но очевидно одно, что неудовлетворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескиваются в форме неадекватной аффективной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность. Его недостаточно любили в детстве? Ему не доставало тепла и ласки со стороны родителей? Может быть, они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Т.е. мы видим, что даже такая простая и привычная, на первый взгляд, проблема требует для разрешения ответа на многие, многие вопросы.

Школьному психологу вместе с учителем необходимо определить особенности семейного воспитания детей, у которых есть трудности в развитии эмоциональной сферы, отношение окружающих к ним, уровень их самооценки, психологический климат в классе. На этом этапе используют, как правило, такие методы, как наблюдение, беседа с родителями и учителями, с самим учащимся, проективные методы (например, рисунок “Семья”, незаконченные предложения, незаконченные рассказы на интересующую тему, составление рассказов по тематическим картинкам и др.).

Если с родителями и педагогами установились доверительные отношения, если они нацелены на сотрудничество с психологом для оказания помощи ребенку, можно использовать различные методики, обучающие рефлексивному анализу своей деятельности родителя, воспитателя или учителя. А.С. Спиваковская (1988) описала различные формы работы в родительских группах, где, в частности, использовалось такое задание, как написать сочинение на тему “Портрет моего ребенка”, “Я как родитель”.

Различные диагностические приемы помогают школьному психологу выявить прежде всего возможные причины дезадаптивного поведения ребенка, характер внутренних проблем, особенности защитных механизмов. Знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания (В.И. Гарбузов, 1990; А.И. Захаров, 1986; А.С. Спиваковская, 1988; и др.). Остановимся на четырех наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, в тех случаях, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или если планировалась девочка, а родился мальчик, т.е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности, например, у матери, для нее ребенок – препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где

доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными (т.е. их можно отнести к 1-й группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми (т.е. по нашей классификации, 3-я группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в неправильной ориентации родителей. Это слишком “правильные” люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по “идеальному” воспитанию. “Надо” произведено в абсолют. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнительен. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации или, наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

3. Тревожно-мнительное воспитание наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Он несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе.

4. Эгоцентрический тип воспитания. Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, “смысл жизни” родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В результате он не умеет

понимать и принимать во внимание интерес других, не переносит длительных лишений, агрессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе. Мы так подробно остановились на проблемах личностного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), потому что семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, например, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых из них являются непосильными. Помните эпизод из мудрой и доброй сказки “Маленький принц”:

“- Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват – он или я?”

- Вы, ваше величество, – ни минуты не колеблясь, ответил Маленький принц.

- Совершенно верно, – подтвердил король. – С каждого надо спрашивать то, что он может дать”.

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправильным отношением учителя; школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

Как ни парадоксально, психологи тоже иногда могут вызвать у ребенка эмоциональные нарушения. Они, ожидая “быстрых” и “видимых” “реальных” результатов своей деятельности (которая, к сожалению, а может, к счастью, не измеряется в процентах), стараются превратить в своих

“клиентов” как можно больше учащихся, ищут у них мнимые проблемы, навязывая зачастую свою психологическую помощь, в которой, наверное, в данный момент конкретный ребенок не нуждается. Это создает дискомфорт в душе ребенка: он сам начинает подозревать в себе “психические отклонения”, и не удивительно, что в таком состоянии – находит. Поэтому никогда нельзя забывать, что одна из важнейших заповедей психолога, учителя, так же, как и врача, – “Не навреди”.

Таким образом, к основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся:

1) природные особенности (например, тип темперамента);

2) социальные факторы:

- тип семейного воспитания;

- отношение учителя;

- влияние школьного психолога.

Как можно строить работу с детьми, действительно требующими психологической помощи? Нужно постараться с помощью индивидуально подобранных методик выявить возможную причину эмоциональной дисгармонии. Ведь неадекватные реакции – это следствие, а не причина психологических проблем. Не всегда целесообразно начинать исследование эмоционально-неуравновешенных детей с тестов, бессмысленных, на их взгляд, очередных заданий взрослых. Иногда ребенку нужно просто человеческое общение, понимание, хотя надо сказать, что не всегда дети идут на контакт, они уже научились не доверять. В таких случаях лучше оставить ученика в покое, а через некоторое время постараться заинтересовать его какой-то деятельностью, может быть, подключить к работе в группе, которую ведет школьный психолог.

Различные формы игровой терапии (Т.Д. Лэндрет, 1994), эмаготерапии (терапии образами), арттерапии помогают ребенку пережить свои некогда подавленные чувства. Так, сказкотерапия дает возможность детям идентифицировать себя с героями сказок и вместе с ними пережить тяжелые эмоции, внутриличностные конфликты и успешно разрешить их. В соответствии с возрастом дети получают в доступной форме психологические знания, позволяющие справиться с чувством одиночества, неполноценности, неуверенности в себе, с переживаниями вины, стыда. Дальнейшее прорисовывание сказок также дает возможность выразить свои чувства с помощью образов, символов, т.е. освободиться, “очиститься” от гнетущих эмоций.

Иначе говоря, доброжелательное и понимающее общение, игры, рисование, прослушивание и обсуждение сказок, подвижные упражнения, музыка, а самое главное – внимание к ребенку – помогают ему принять себя и мир, который его окружает.

Эффективными могут быть детско-родительские группы, где взрослые учатся психологически грамотно взаимодействовать со своим ребенком. Но прежде чем создать такую тренинговую группу, необходим подготовительный этап. На этой стадии создается правильная установка для коррекции (А.С. Спиваковская, 1988). Характеристики этой установки таковы:

1. Некоторое ослабление психической напряженности и ощущения дискомфорта.
2. Переформулировка запроса и более глубокое осознание мотивов обращения за психологической помощью.
3. Активизация родителей на самостоятельную психологическую работу.
4. Построение доверительного эмоционально насыщенного контакта с психологом.

5. Повышение веры родителей в возможность достижения позитивного результата в поведении ребенка и во всей семейной ситуации.

Установочный этап можно объединить с диагностическим. Беседуя с родителями, необходимо постараться выяснить не только особенности воспитания, взаимоотношений в семье, но и специфические реакции ребенка, которые могут проявляться только дома, так как известно, что поведение ребенка в школе и дома может носить различный характер.

В беседе с родителями можно обратить внимание на следующие моменты:

1. Сон:

а) как ребенок засыпает: быстро или медленно, требует ли, чтобы с ним сидели, чтобы не гасили свет и т.д.;

б) как спит: крепко, спокойно или мечется; разговаривает во сне;

в) как просыпается: сразу или нет; в каком настроении.

2. Отношение к еде: как ребенок ест – охотно или нет, выбирает пищу или нет.

3. Бывают ли проявления страха у ребенка, при каких обстоятельствах:

а) при наказании, окриках со стороны взрослых;

б) без видимых причин, связанных с поведением взрослых.

4. Как проявляется страх.

5. Чему радуется ребенок и что вызывает у него огорчение, недовольство, обиду; какова длительность его переживаний.

6. Умеет ли ребенок выразить сочувствие своим близким.

7. Какие эмоции наиболее часто наблюдаются у него в игре, в учебной деятельности, доброжелателен ли он к своим сверстникам.

8. Отстаивает ли ребенок свои интересы и каким способом: находит аргументы, упрощает, требует, хитрит, плачет и т.д.

9. Как реагирует на неудачи и на успех.

Безусловно, круг проблем, касающихся эмоционально-волевой сферы ребенка, намного шире, но даже сопоставив ответы на вышеперечисленные вопросы с результатами наблюдений школьного психолога, педагогов, можно составить целостную картину аффективного развития учащегося. (Как уже отмечалось, использование проективных методов дает возможность выявить причины эмоциональных расстройств школьника.)

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, можно предложить взрослым следующие рекомендации:

1. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.

2. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо помочь ребенку адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.

3. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание “тепличных условий” лишь на время снимает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций (отрицательные или положительные), а прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, т.к. избыток однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции – это результат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации. [58]

1.3 Особенности нарушения эмоциональной сферы учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида

Анализируя психолого-педагогическую литературу, касающуюся проблемы умственной отсталости, можно сделать вывод о том, что достаточно хорошо изучены особенности мышления, восприятия, памяти, речи, особенности психического развития аномального ребёнка. Но остаются, в частности еще малоизученные эмоции и чувства умственно отсталого ребёнка. В этой области можно отметить работы В.К. Кузьминой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, С.С. Ляпидевского, Б.И. Шостака, Л.В. Занкова. Однако в этих работах проблема эмоций и чувств умственно отсталого ребёнка затрагивается лишь косвенно. Важность и огромное значение изучения

проблемы эмоциональной сферы аномального ребёнка несомненны. Знать её особенности – значит прямо и опосредованно воздействовать на неё с целью сглаживания и коррекции имеющихся недостатков.

В 1936 г. Л. В. Занков опубликовал результаты психологического анализа личности умственно отсталых детей, страдающих разной глубиной дефекта. На фоне широко представленных клинических данных показано, что при наличии интеллектуальной недостаточности влияние эмоций в одних условиях содействует компенсации дефекта, а в других, когда «проявления эмоций не могут быть пропущены через фильтр обобщений, возникает лжеобщение, лжекомпенсация...» (Л.В. Кузнецова, 2002)

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У учащегося специальной (коррекционной) школы VIII вида наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта. Вот почему изучение эмоций и чувств умственно отсталого ребёнка, их формирование и воспитание имеют столь важное значение. Как и все другие дети, умственно отсталые дети на протяжении всех лет своей жизни развиваются. С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что "Психика развивается даже при самых глубоких степенях умственной отсталости... Развитие психики – это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжелую патологию организма"[28 стр. 64].

Наряду со специфичным развитием психики происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы умственно отсталого ребёнка, проявляющееся, прежде всего, в незрелости. Незрелость эмоций и чувств умственно отсталого ребёнка обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов интеллекта.

Рассматривая особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталого школьника и заключение Л.С. Выготского о том, что развитие

аномального ребенка, происходит по тем же законам, что и нормально развивающегося, то можно сделать вывод о том, что причинами появления агрессии будут лежать в той же области, что и нормальных школьников.

Р. Берон, считает что причины агрессии черпаются из трех источников:

- Семья – она может, как демонстрировать агрессивное поведение, так и закреплять его;
- Сверстники;
- Символические примеры.

Причина агрессивности умственно отсталого школьника может так же лежать в зависимости поведения от аффекта. Л.С. Выготский указывает на единство интеллектуальных и аффективных процессов. Следовательно можно говорить о низком уровне возможности подавить свое желание, но с возрастом и развитием психики эта возможность повышается.

Так же следует отметить влияние эгоцентричных эмоций на формирование суждений и уровень притязаний умственно отсталых школьников. Их несоответствие, может стать причиной возникновения агрессивных вспышек.

Роль эмоций крайне важна в организации процесса обучения и воспитания детей с интеллектуальной патологией. На положительном эмоциональном фоне дети легче усваивают учебный материал, вырабатывают новые умения и навыки. Отсутствие эмоциональных нарушений или низкий их уровень характерный для нормального развития личности характерен лишь, по разным данным, от 29% (Б.И. Додонов 1997) до 85% (Лапшин В.П. Пузанов Б.П. 1991) умственно отсталых.

1.4. Обзор возможностей арттерапии при построении психолого-педагогического сопровождения направленной на коррекцию нарушения эмоциональной сферы

В силу того, арттерапия является одним из самых перспективных направлений в психотерапии, и одним из самых доступных для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, был произведен обзор направлений данного течения, в русле коррекции агрессивного поведения.

Арттерапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения. Поскольку арттерапия обеспечивается воздействием средствами искусства, то ее систематизации основываются, прежде всего, на специфике видов искусства (музыка - музыкотерапия; изобразительное искусство - изотерапия; театр,

образ -- имаготерапия; литература, книга - библиотерапия; танец, движение - кинезитерапия).

В свою очередь, каждый вид арттерапии подразделяется на подвиды . Однако было бы неверно рассматривать видовые различия арттерапии только с точки зрения принадлежности к видам искусства. Виды арттерапии в медицине и психологии дифференцируются в зависимости от лечебного и коррекционного воздействия на человека и формы его организации (индивидуальная, групповая). Однако основой для всех видов арттерапии является художественная деятельность субъекта, посредством активизации которой осуществляется коррекция тех или иных нарушений в развитии человека.

Музыкотерапия (МТ) - это вид арттерапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. В настоящее время музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии). Именно катарсическое (очищающее) воздействие музыки позволяет использовать ее в таком качестве в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Рецептивная (пассивная) музыкотерапия характеризуется тем, что пациент в музыкотерапевтическом сеансе участвует относительно активно в непосредственном действии. В рецептивной музыкотерапии выделяются два вида: *музыкopsихотерапия*, *музыкосоматотерапия*.

Музыкopsихотерапия решает задачи нормализации психоэмоционального состояния. В свою очередь, это направление обеспечивает психокоррекционное воздействие в трех направлениях: *коммуникативном* (установка психолога, психотерапевта с пациентом); *реактивном*

(достижение катарсиса, очищения от наслоившихся болезненных отрицательных состояний в процессе музыкального восприятия); *регулятивном* (снятие нервно-психического напряжения, релаксация). Нормализация психоэмоционального состояния посредством восприятия музыки обеспечивается путем выхода человека из отрицательных переживаний, наполнения его положительными эмоциями, реконструирования его эмоционального состояния, когнитивной сферы. **Музыкосомотерапия** ставит целью обеспечивать лечебное воздействие непосредственно на тело человека. Она может быть *зональной*, когда осуществляется воздействие музыкой на определенную область, орган тела (А.В. Гуськов); *аппликационно-точечной* музыкотерапией, направленной на лечение и коррекцию функционального состояния измененных меридиальных систем тела человека (В.С. Шушарджан). Использование музыкально-соматотерапии осуществляется только после диагностического обследования пациента, выявления функционального состояния определенного органа или состояния «сигнальных точек» меридианов, которые показывают изменение его активности, функциональное нарушение. **Активная музыкотерапия** предполагает активное включение пациента (ребенка) в музыкотерапевтический процесс посредством пения (*вокалотерапия*) или движения (*кинезитерапия* - танцетерапия, хореотерапия) и игры на музыкальных инструментах (*инструментальная музыкотерапия*). Активное участие в музыкотерапевтическом сеансе самого пациента (ребенка), получающего возможность выразить себя, свое непосредственное эмоциональное состояние, движением, игрой на инструменте, приводит к разрешению внутреннего конфликта и, как следствие, к стабилизации психоэмоционального состояния, к регуляции функций организма. Положительный эффект в терапевтической и коррекционной работе обеспечивается **вокалотерапией**. В благоприятном воздействии пения на человека можно выделить два аспекта:

- коррекция психоэмоционального состояния (Л.С. Брусиловский, В.И. Петрушин);

- лечебно-оздоровительная направленность пения (В.С. Шишарджан, А.И. Попов, Е.В. Макаров).

Механизм лечебно-оздоровительного воздействия основывается на использовании системы активного классического вокального тренинга, целью которого является повышение резервных возможностей организма человека, коррекции нарушенных функций. Вокальный тренинг, основанный на принципах классического пения, состоит из специальных упражнений осуществляющих биоакустическую стимуляцию жизненно важных органов, а также из упражнений, повышающих адаптационные и интеллектуально-эстетические возможности человека. Подтверждением огромного влияния классического тренинга на организм человека является перечень певцов-долгожителей (И.С. Козловский, М.Д. Михайлов, С.Я. Лемешев, П.Г. Лисициан и др.).

Коррекция психоэмоционального состояния средствами вокалотерапии осуществляется как в *индивидуальной* (сольное пение), так и *групповой* (хор, ансамбль) формах. Положительная реконструкция психоэмоционального состояния средствами проводится на сеансе вокалотерапии. Помимо вокалотерапии, активная музыкотерапия может выражаться в формах танцетерапии, хоротерапии, коррекционной ритмики, психогимнастики. Эти виды музыкально-двигательной терапии основаны на единстве музыки и движения, на активной двигательной деятельности пациента под музыку и в последние годы все чаще рассматривается как составляющие целого самостоятельного направления - ***кинезитерапии***. Формы движений, применяемые в коррекции, могут быть различны. Танец - это особая форма движений, это музыкально-пластическое искусство, отражающее жизнь в двигательных образах. Танцетерапия основана на выражении пластикой тела определенных чувств и переживаний. В качестве главного средства выражения этих состояний в танце является пантомимика,

жесты, которые составляют особый выразительный язык, передающий внутреннее состояние человека. Благодаря своеобразию языка, танец (согласно концепции К. Юнга) способен из сферы бессознательного извлекать подавленные влечения, желания и конфликты человека и делать их доступными для осознания и катарсической разрядки. Использование движений в коррекции психоэмоциональных состояний пациента основывается на принципе тесной взаимосвязи эмоциональных переживаний и телесного напряжения, *теории телесной терапии* В. Райха и А. Лоуэна. Суть этой теории заключается в том, что психические травмы, получаемые человеком в течение своей жизни, заключаются в так называемом мышечном панцире, тормозящем импульс и свободное выражение эмоций. Имеется семь основных сегментов мышц: на уровне глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза, в которых «закупорены» различные отрицательные эмоции - страх, гнев, обида. Снятие такого физического напряжения в танце или в специальных ритмических упражнениях создает условие для выражения чувств, мыслей и эмоций человека. Гибкое расторможенное тело оказывается более способным к широкому спектру эмоциональных переживаний и выходу отрицательных эмоций. Осознание возможностей своего тела в выполнении тех или иных поз, движений, жестов означает вместе с тем и осознание своих чувств.

Коррекционная ритмика - это вид активной музыкальной терапии и кинезитерапии, в основе которой лежит синтез музыкально-ритмодвигательного воздействия. Основателем метода ритмической гимнастики является швейцарский педагог, композитор Э. Жак-Далькроз (1865 - 1950), который выделил музыкальную ритмику в отдельную отрасль музыкальной педагогики. А позже, в 1926г., в России на ее основе создается *лечебная ритмика*. Регулятором движений Э. Жак-Далькроз сделал музыку, поскольку именно в ней имеется идеальный образец организованного движения. Музыка регулирует движение и дает четкие представления соотношений между временем, пространством и движением. Одной из современных

методик, относящихся к кинезитерапии, является *психогимнастика* (М.И. Чистякова). Она включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, суггестивные (основанные на внушении), тренировочные, разъясняющие, активизирующие психомоторику, этюды, • упражнения, игры, направленные на развитие различных сторон психики ребенка. Психогимнастика по задачам и содержанию близка к программе рационально-эмоционального воспитания в США (А. Верон, 1983). Основная цель психогимнастики - научить ребенка справляться с жизненными трудностями. Ребенок должен осознать, что между мыслями, чувствами и поведением существует связь, и что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием.

В ходе рационально-эмоционального восприятия, как и в процессе занятий психогимнастикой, дети изучают различные эмоции, возможность ими управлять. Таким образом, психогимнастика примыкает к психокоррекционным методикам, задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

Интегративная музыкотерапия это вид музыкотерапии, сочетающий в своей методологии подходы рецептивной и активной музыкотерапии. Основной целью интегративной музыкотерапии является коррекция как психофизиологических и психоэмоциональных нарушений, так и повышение резервных возможностей организма в целом. Коррекция психофизиологических процессов основана на использовании современных музотерапевтических методов и технологий музыкосоматотерапии: рефлексомузыкотерапии, аппликационно точечной

музыкотерапии. В этом случае осуществляется интеграция физиологии, рефлексотерапии, музыкознания. Это направление достаточно широко используется в клинической практике, а в системе помощи детям с проблемами она делает первые шаги. Коррекция психоэмоциональных нарушений осуществляется при интегративной музыкотерапии на основе синтеза музыкального и зрительного восприятия: **музыкацветотерапия** (восприятие музыки в сочетании с цветом), **музыкаизотерапия** (восприятие произведений изобразительного искусства, картин природы, а также «изображение» музыки в рисунке).

Музыкацветотерапия - это вид интегративной музыкотерапии, который способствует восстановлению первоначального свойственного человеческому организму энергетического равновесия, нарушенного болезненным состоянием, с помощью синтеза музыки и цвета. Арттерапия, основанная на воздействии искусства, многообразна в направлениях так же, как многообразны виды искусства.

Имаготерапия занимает особое место среди видов арттерапии. Ее основой является театрализация психотерапевтического процесса (И.Е. Вольпер, Н.С. Говоров, 1973). Имаготерапия опирается на теоретические положения об образе, а также о единстве личности и образа. Достижение психокоррекционного эффекта в индивидуальной и групповой имаготерапии обеспечивается путем развития и обогащения личности. Для этого используется (в различной степени и на различных этапах имаготерапии) творческая активность личности. По своей организации имаготерапия может проводиться в разных формах: - *индивидуальной* (использование пересказа прозаического произведения; переход рассказа в заранее запланированный психологом диалог, который по своему содержанию может отражать и развивать изложенную ситуацию, импровизационный диалог по заданной ситуации в «режиссерской игре» с персонажами в «театре» на столе или на ширме); - *групповой* (драматизация народной, авторской сказки, где пациент

исполняет «лечебный» образ персонажа, театрализация специально составленного для него рассказа, инсценирование фрагмента классической или современной пьесы). Имаготерапия имеет различные подвиды: *куклотерапию, образно-ролевую драмтерапию, психодраму.*

Куклатерапия используется в работе с детьми и основана на идентификации с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки). Используется данная методика при различных нарушениях поведения, страхах, трудностях в развитии коммуникативной сферы и т.д. Технология проведения куклотерапии заключается в том, что с дорогим для ребенка персонажем разыгрывается в лицах в «режиссерской игре» история, связанная с травмирующей его ситуацией. Таким образом, технология куклотерапии выражается в усилении эмоционального напряжения, которое постоянно испытывает ребенок, до такой степени, чтобы оно могло перейти в новую форму - расслабление, катарсис. В групповой форме имаготерапии - **образно-ролевая драмтерапия** (разыгрывание по ролям и драматизация сюжета), где осуществляется «ре-конструкция поведенческой реакции». Роль - «лечебный образ» - подбирается с учетом индивидуальных, конструктивных форм общения. Проигрывание ролей направлено на разрушение старых паталогических коммуникативно-поведенческих стереотипов. Правильный подбор образов обеспечивает предварительная психолого-педагогическая диагностика. Образно-ролевая драмтерапия помогает решать различные проблемные ситуации, другим видом театрализации психотерапевтического процесса является *психодрама*. Ее основателем является известный психолог, психотерапевт Дж. Морено (1892 - 1972). Сущность психодрамы состоит в том, что «актеры»-пациенты играют не готовые роли, а свободно под руководством психолога, психотерапевта разыгрывают импровизацию на тему проблемной, травмирующей ситуации. При этом «актеры» и «зрители» меняются местами в процессе повторения импровизации. Результатом психодрамы является катарсис, эмоциональное потрясение и внутреннее очищение, переработка травмирующей ситуации, при этом катарсис

распространяется как на «актеров», так и на «зрителей» психодрамы. Одним из наиболее распространенных видов арттерапии является изотерапия (*рисунки, лепка*) — лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности.

Изотерапия по форме организации может быть индивидуальной и групповой. В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В.Е. Фолке, Т.В. Келлер, Р.Б. Хайкин, 1977; М.Е. Бурно) выделяют направления этого метода:

- использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации пациентами;
- побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Рисуночная терапия в этом случае рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру. Рисуночная терапия, как указывает О.А. Карабанова, рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру. В связи с этим важной и ответственной задачей для психолога, проводящего изотерапию, является задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенностями рисунка, отражающими личностные характеристики, с другой.

- К видам арттерапии, основанным на лечебном коррекционном воздействии чтением, относятся **либropsychотерапия** (лечебное чтение, метод предложен В.М. Бехтеревым) и **библиотерапия** (терапия через книгу, предложенная В.Н. Мясищевым). Библиотерапия начала употребляться как в России, так и в США в 20-е годы XX столетия, где была создана Ассоциация больничных библиотек. В основе этого вида арттерапии лежит использование специально подобранного для чтения литературного материала как терапевтического средства с целью решения личностных проблем через идентификацию с образом художественного произведения
- при помощи направленного чтения.

Художественным материалом для чтения могут быть произведения различных литературных жанров: проза (рассказы, повести, романы, сказки и т.д.), поэзия (стихи, поэмы). Библиотерапия может применяться как в индивидуальной, так и групповой формах (групповое чтение). При индивидуальном варианте чтение осуществляется по составленному библиотерапевтом плану с последующим разбором прочитанного с читателем или анализом дневника, который ведется в процессе чтения. При групповом варианте обязательно учитывается подбор ее членов по характеру имеющихся проблем, возрасту. После чтения «лечебного» произведения проводится обсуждение, в результате которого может вырисовываться структура межличностных отношений его участников, делаются этические выводы на основании прочитанного. Беседы могут записываться на магнитофон для дальнейшего анализа с врачом, психотерапевтом. Библиотерапия является также и лечебно-педагогическим методом, поскольку решает задачи перевоспитания.

Последние годы появилась самостоятельная методика, относящаяся к библиотерапии - *сказкотерапия*, в основе которой также лежит психокоррекция средствами литературного произведения сказки (Д.Ю. Соколов, 1997; Е.Ю. Петрова, 1998 и др.). Этот вид библиотерапии более приемлем для работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками, имеющими проблемы в развитии, так же его можно применять с учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида. (Т.В. Вохмянина, 1998; Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, 2000). Посредством сказкотерапии можно оказывать помощь детям с проблемами (агрессивным, неуверенным, застенчивым, с проблемами принятия своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями). Эффективность использования сказкотерапии в период дошкольного и школьного детства обеспечивается спецификой деятельности ребенка в этом возрасте, а также притягательной силой этого литературного жанра, позволяющего свободно мечтать и фантазировать. Сказка позволяет

раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной форме постигать мир чувств и переживаний. Она дает возможность ребенку идентифицировать себя с близким для него персонажем, сравнивать себя с героем, понять, что у него есть такие же проблемы, как у героя сказки. Посредством сказочных образов, их действий, ребенок может найти выход из различных сложных ситуаций, увидеть пути решения возникших конфликтов, усвоит моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Психокоррекция с помощью разных видов арттерапии связана с рождением у человека новых креативных потребностей и способов их удовлетворения.

Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как активное восприятие, продуктивное воображение, фантазия и симнолизация (К. Юнг). Симнолическое выражение различных функций предмета и явления позволяет увидеть его в новом ракурсе, в иных отношениях с миром, установить его новое значение и продвинуться в направлении положительного разрешения конфликтной ситуации. В основе создания продуктов деятельности в процессе арттерапии лежит система побуждений, где основным является:

- выражение субъектом своих чувств, переживаний во внешней форме; •
- стремление понять и разобраться в том, что происходит в своем внутреннем мире;
- удовлетворение потребности в общении с другими людьми через продукт своей деятельности;
- познание окружающего мира через симнолизацию его в особой форме, конструирование мира (в виде рисунков, историй, сказок, поделок).

Различные виды арттерапии предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития.

На сегодняшний день вопрос о том, что эмоциональное нарушение это врожденное или приобретенное качество, остается спорным. Однако, ученые

отмечают, что даже если агрессия является врожденной, позитивные пути социализации агрессивных реакций возможны. Разнообразны причины возникновения агрессивности у детей. Одной из причин выделяют дефицит любви, реакцию на наказание, на запрет или разрыв с объектом любви.

Причины возникновения нарушения эмоциональной сферы у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида будут лечить в той же области, что и у нормально развивающихся школьников. Помимо этого к ним присоединятся не зрелость личности, слабая дифференцированность эмоций, преобладание эгоистичных желаний, и не возможность подчинения требованиям общества. Нарушение эмоциональной сферы в поведении ребенка создает большие трудности взаимодействия с ним, но, несмотря на это, нельзя оценивать агрессивные тенденции только как отрицательные. Следует помнить, что они могут закономерно возрастать на фоне повышения активности ребенка.

Глава II. Экспериментальное исследование нарушения эмоциональной сферы младших школьников специальной (коррекционной) школы VIII вида.

2.1. Организация и методика исследования

Исследование проходило в два этапа:

1. Поисково-подготовительный: проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психолого-педагогической коррекции эмоционального нарушения; уточнены цели, объект, предмет, задачи, методы и гипотеза исследования.
2. Опытно-экспериментальный: определено оптимальное содержание экспериментальной работы, ее структура и организационные формы, выявлен круг испытуемых, определена последовательность экспериментальных действий, подготовлено необходимое оборудование.

Методы и методика исследования.

Основными методами научного исследования в нашей работе являются:

1) теоретические методы исследования:

- анализ литературы;

- обобщение;

2) эмпирические методы исследования:

- тестирование по методикам:

1. Тест школьной тревожности Филипса.

2. Методика «Домики» О.А Ореховой.

3. Цветовой тест М. Люшера

- констатирующий и формирующий эксперименты

Охарактеризуем методы исследования:

Анализ – операция мысленного или реального расчленения целого на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно практической деятельности человека [50, с.19].

Синтез - мыслительная операция. Заключается в соединении различных признаков объекта или процесса, выделенных на предшествующей стадии анализа, в некую систему с воспроизведением иерархических связей, свойственных реальным объектам [там же, с.198].

Обобщение – логическая операция, посредством которой в результате исключения видового признака получается другое понятие более широкого объема, не менее конкретного содержания [там же, с.32].

Эксперимент – проводимый в специальных условиях опыт для получения новых научных знаний посредством целенаправленного вмешательства исследователя в жизнедеятельность испытуемого [там же, с.250].

Констатирующий эксперимент – это эксперимент, устанавливающий наличие какого-либо непреложного факта или явления. Эксперимент становится констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления наличного стояния и уровня сформированность некоторого свойства или изучаемого параметра, иначе говоря, определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых [там

же, с. 140]. Формирующий эксперимент применяется в психологии возрастной и педагогической; это метод прослеживания изменений психики ребенка в ходе активного воздействия исследователя на испытуемого. Эксперимент, формирующий применяется не только в психологии теоретической, но и для диагностики развития умственного, в частности - в патопсихологии. Он позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, но через создание специальных ситуаций раскрыть закономерности, механизмы, динамику, тенденции развития психического и становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса. Именно поэтому он широко применяется в отечественной психологии при изучении условий, принципов, путей формирования личности ребенка, обеспечивая соединение исследований психологических с педагогическим поиском и проектированием особенно эффективных форм учебно-воспитательного процесса [19, с. 50].

Тестирование – применяется для определения соответствия предмета испытания заданным спецификациям [36, с. 74]. Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность: это может быть решение задач, рисование, рассказ по картинке и прочее - в зависимости от используемой методики; происходит определенное испытание, на основании результатов коего психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств [19, с. 69]. На всех трех этапах необходимо участие квалифицированного психолога [там же, с. 70].

Тестирование – метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного измерения индивидуальных различий.

В работе использовались следующие методики диагностики:

Тест школьной тревожности Филипса.

Цель: Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Эта методика поможет вам определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста. Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Методика «Домики» О.А.Ореховой

Цель: Выявление уровня адаптации ребенка к школе.

Методической основой теста является цвето - ассоциативный эксперимент, известный по тесту отношений А.Эткинда. Тест разработан О.А.Ореховой и позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций, что делает его особенно ценным с точки зрения анализа эмоционального отношения ребенка к школе.

Цветовой тест Люшера (М. Люшер).

Цель: выявить особенности эмоционального развития, наличие тревожности и агрессивности.

Цветовой тест Люшера - психологический тест, разработанный доктором Максом Люшером. Цветовая диагностика Люшера позволяет измерить психофизиологическое состояние человека, его стрессоустойчивость, активность и коммуникативные способности. Тест Люшера позволяет определить причины психологического стресса, который может привести к появлению физиологических симптомов. Тест Люшера

основан на том опытном факте, что выбор цвета отражает нередко направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Предпочтение того или иного цвета неосознанное. Значения цветов в их психологической интерпретации определялись в ходе разностороннего обследования многочисленного контингента различных испытуемых.

Таким образом, организация исследования по психологу – педагогической коррекции младших школьников проходила в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. Нами были использованы такие методы, как теоретические и эмпирические. Проведение исследования психолого-педагогических условий психолого-педагогической коррекции эмоционального нарушения младших школьников с нарушением эмоционального развития происходило с помощью методик: Тест школьной тревожности Филипс; Методика «Домики» О.А Ореховой; Цветовой тест М. Люшера.

2.2. Анализ результатов изучения нарушения эмоциональной сферы учащихся с нарушением интеллектуального развития

На основании беседы с педагогами и психологом КГБОУ «Дивногорская школа» Мы получили информацию школьникам с нарушением эмоциональной сферы. В процессе обучения у детей было выявлено нарушение эмоциональной сферы. На данный период в двух четвертых классах 13 младших школьников с нарушением эмоциональной сферы. Так как группа была сформирована из двух параллельных классов, то не все дети были близко знакомы друг с другом. В результате изучения психических процессов и возможностей обучения детей с нарушением эмоциональной сферы был выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, эмоционально сфере, поведении и личности в целом.

Были выявлены следующие общие черты: низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости; незрелость эмоций и воли; ограниченный запас общих сведений и представлений; обедненный

словарный запас; не сформированности навыков интеллектуальной деятельности; неполная сформированность игровой деятельности. Восприятие характеризуется замедленностью. На основе этого многие младшие школьники с нарушением эмоциональной сферы считаются как не успевающие, что может привести к затруднению взаимоотношений со сверстниками, это будет сказываться на эмоциональном состоянии детей. Так как эмоции, которые ребенок испытывает при общении со сверстниками во многом формирует его поведение, и значительно влияет на успеваемость. Мы провели исследование среди младших школьников КГБОУ «Дивногорская школа» г. Дивногорска, Красноярского края. Исследованием в общей сложности было охвачено 13 учеников 4 класса в возрасте от 9 до 11 лет.

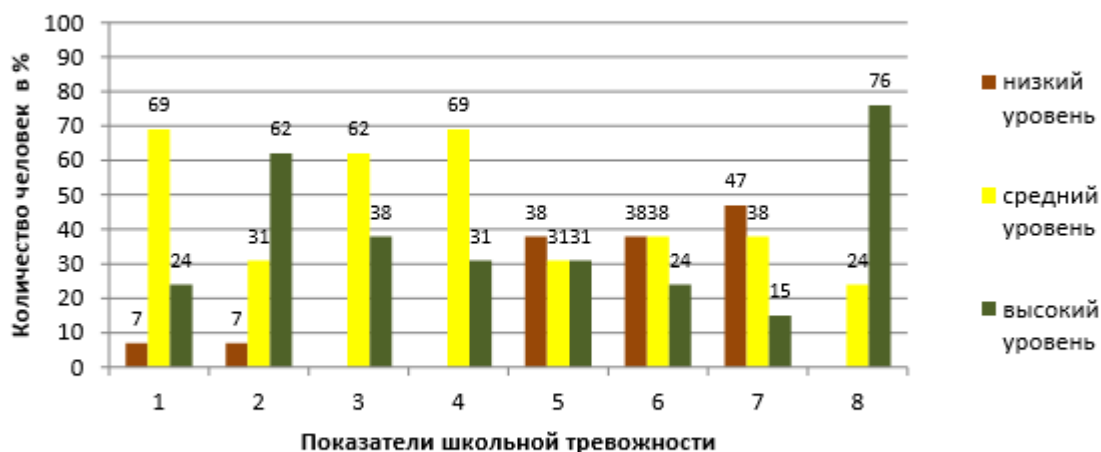


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента по методике «Тест школьной тревожности Филипса»

(1 - Общая тревожность в школе; 2 - Переживание социального стресса; 3 - Фрустрация потребности в достижении успеха; 4 - Страх самовыражения; 5 - Страх ситуации проверки знаний; 6 - Страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 7 - Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8 - Проблемы и страхи в отношениях с учителями).

Было проведено изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у младших школьников с использованием «Теста школьной тревожности Филипса».

По результатам методики:

«Тест школьной тревожности Филипса» были выявлены следующие результаты: (Приложение 1, таблица 1)

1. Общая тревожность в школе. Общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы. По результатам теста мы видим, что у 69% (9 детей) уровень общей тревожности находится на среднем уровне, у 24% (3 детей) высокий уровень тревожности, что может говорить о снижении общего эмоционального состояния, им трудно работать не уставая, не сосредоточены, не уверенно отвечают на задания, волнуются при общении. Так же у 7% (1ребенок) отсутствует общая тревожность в школе.

2. Переживание социального стресса.

Эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его эмоциональные контакты. По результатам мы видим, что 62% (8 детей) средний уровень переживания социального стресса, это говорит о том, что для них важно взаимодействие со сверстниками, что могут подумать о них одноклассники. У 31% (4 детей) уровень переживания социального стресса находятся на среднем уровне и у 7% (1 ребенок) низкий уровень переживания социального стресса для данного ребенка не является важным взаимоотношения со сверстниками и их мнение о нем.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха.

Неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. У 62% (8 детей) психический фон находится на среднем уровне, и у 38% (5 детей) высокий уровень, у детей неблагоприятный психический фон, преобладает тенденция избегание неудач, что и не дает в полной мере достигать высоких результатов.

4. Страх самовыражения.

Негативные эмоции переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. По результатам у 69% (9 детей) страх самовыражения находится на среднем уровне, такие дети не стесняются проявлять себя. 31% (4 ребенка) высокий уровень страха самовыражения, у таких детей переживают негативные эмоции при демонстрации своих возможностей, не проявляют себя.

5. Страх проверки знаний.

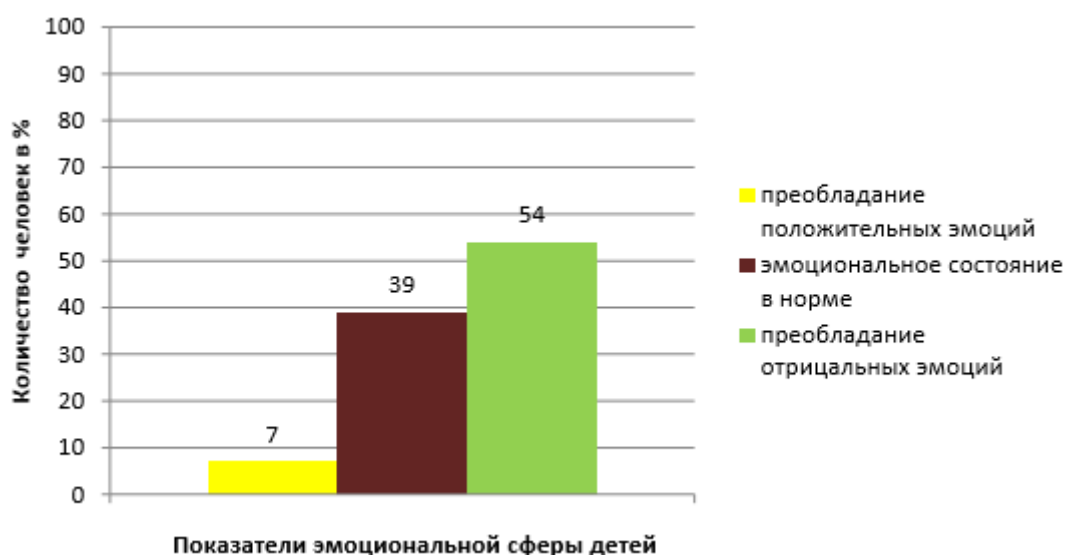
Негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. По результатам у 31% (4 ребенка) уровень страха проверки знаний находится на среднем уровне, так же у 31% (4 ребенка) наоборот высокий уровень, у таких детей негативное отношение к публичным ответам, они переживают тревогу, когда находятся в центре внимания. У 38% (5 детей) низкий уровень страха проверки знаний, такие дети не боятся демонстрировать свои знания.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок. У 38% (5 детей) средний уровень страха, это означает, что их не беспокоят переживания, как их могут оценить окружающие. Так же у 38% (5 детей) низкий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих, это говорит о том, что они безразличны к оценке их достижений окружающими. И только 24% (3 ребенка) имеют высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих, такие дети ориентированы на значимость других в оценке своих результатов.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. По результатам вы видим, что у 38% (5 детей) физиологическая сопротивляемость стрессу находятся на среднем уровне, у 47% (6 детей) низкий уровень физиологической сопротивляемости стрессу. И только у 15% (2 ребенка) высокий уровень, у таких детей снижена приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, могут



неадекватно реагировать на тревожные ситуации.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. У 24% (3 ребенка) нет проблем в отношении с учителями, эмоциональный фон находится на среднем уровне при общении с взрослыми в школе. У 76% (10 детей) высокий уровень, у детей проблемы и страхи в отношении с учителями, что сказывается на плохие обучения ребенка в школе.

Рисунок 2 – Результаты констатирующего эксперимента по проективному тесту личных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»

По результатам методики «Проективный тест личных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»» были выявлены следующие результаты:

1. Преобладание положительных эмоций. По нашим результатам у 7% (1 ребенок) преобладают положительные эмоции, что говорит о том, что такой ребенок находится в хорошем настроении, он счастлив и настроен оптимистично.

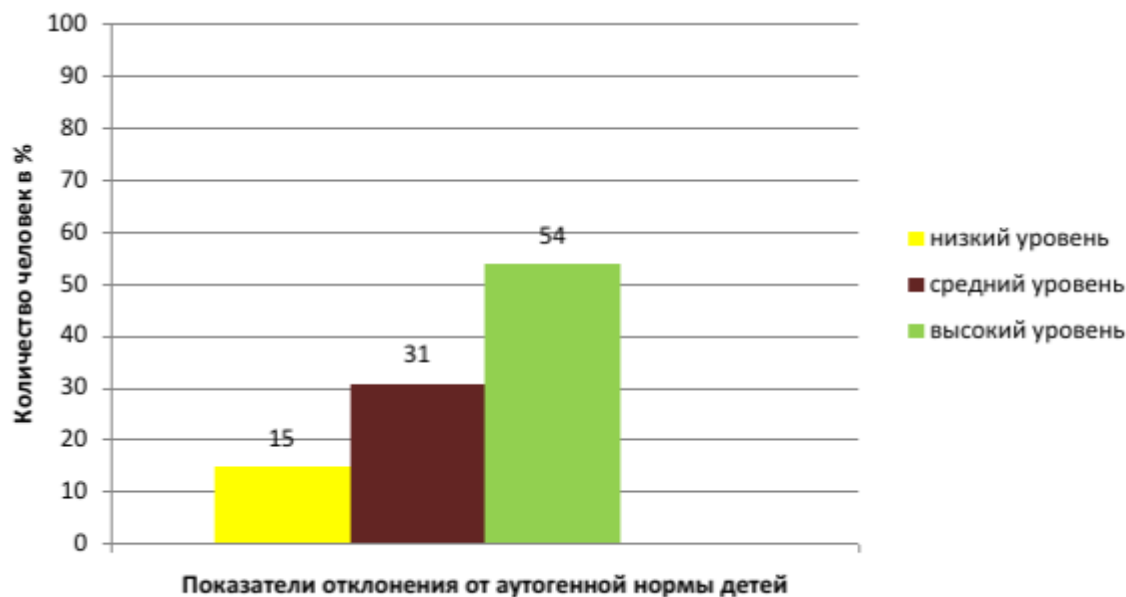
2. Эмоциональное состояние в норме. По нашим результатам у 39% (5 детей) эмоциональное состояние находится в норме, это свидетельствует о том, что они проявляют разные эмоции, как радость, так и печаль, что является нормой.

3. Преобладание отрицательных эмоций.

По нашим показателям у 54 % (7 детей) преобладают отрицательные эмоции, у таких детей доминирует плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно.

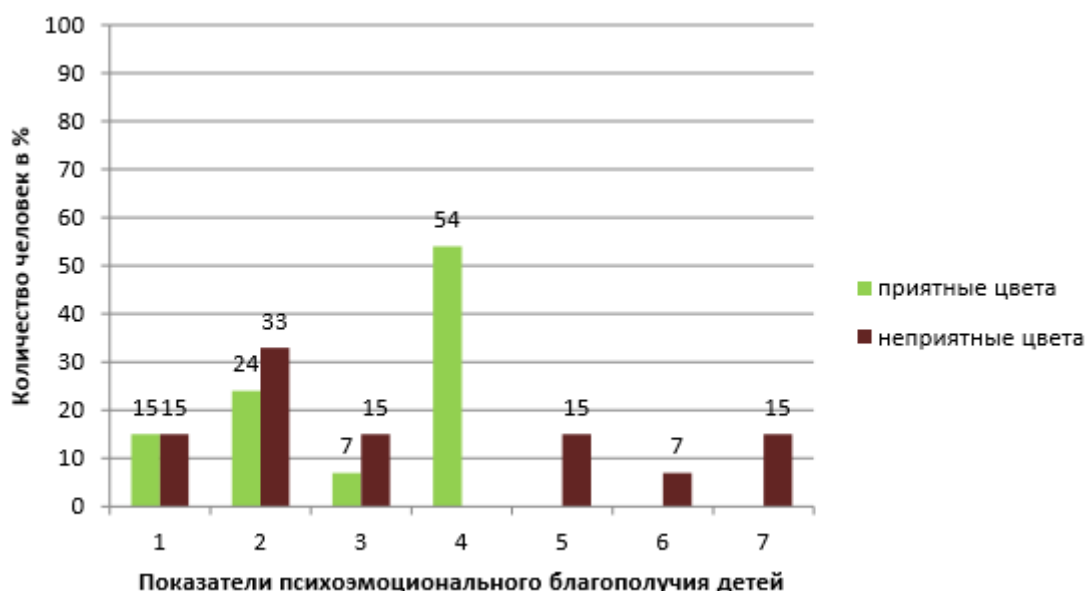
Цветовой диагностикой Люшера измерили психофизиологическое состояние, его стрессоустойчивость, активность коммуникативные способности. Тест Люшера позволяет определить причины психологического стресса, который может привести к появлению физиологических

СИМПТОМОВ.



По результатам методики «Цветовой тест Люшера» были выявлены следующие результаты:

По результатам мы видим, что у 15% (2 детей) низкий уровень отклонения от аутогенной нормы. Это означает, что дети могут переключаться от отдыха к работе, так же спокойно реагируют на переключение от одного вида деятельности к другой. У 31% (4 детей) средний уровень отклонения от аутогенной нормы, но у таких детей невысокий энергетический потенциал. По этой причине им приходится часто заставлять себя делать те или иные дела. Не отключающийся волевой контроль усиливает переутомление. Эмоциональный фон характеризуется повышенной возбудимостью, тревожностью, неуверенностью. По нашим показателям у 54% (7 детей) высокий уровень отклонения от аутогенной нормы, у таких детей повышенная утомляемость, резкие перепады настроения, не могут сосредоточиться на одном деле. При этом они заиклены на эмоциональном переживании. В эмоциональном состоянии преобладает тревога, ожидание неприятностей, ощущение беспомощности и отсутствие желания что-либо делать.



Рисунок

3 – Результаты констатирующего эксперимента по методики «Цветовой тест Люшера» (1 – Зеленый; 2 – Фиолетовый; 3 – Коричневый; 4 – Черный; 5 – Красный; 6 – Серый; 7 – Синий).

По результатам методики «Цветовой тест Люшера» были выявлены следующие результаты:

По результатам диагностики у 54% (7 детей) на первой позиции черный цвет, это означает, что у таких детей может, проявляться бунт против существующих обстоятельств. В таких ситуация дети не слышат никого, делают только то что думают они сами. У 24% (3 детей) на первой позиции фиолетовый цвет, это говорит об их впечатлительности, сентиментальности и чувствительности. Таким детям хочется всем понравиться, любят преобразать действительность. У 15% (2 детей) на первой позиции зеленый цвет, можно сказать, что преобладает настойчивость, целеустремленность, у таких детей много энергии, не склоны заикливаться на плохом. И только 7% (1 ребенок) выбрал на первой позиции коричневый цвет, можно сказать, что такой ребенок нуждается в физическом комфорте и безопасности.

На последней позиции 33% (4 ребенка) выбрали фиолетовый цвет, можно охарактеризовать это так, отвержение фиолетового цвета говорит о том, что происходит контроль своих чувств, такие дети могут быть отзывчивыми, но очень жестко себя контролировать. У 15% (2 ребенка) на

последней позиции выбрали красный цвет, это значит, что такие дети считают себя беспомощными. Возможно даже перевозбуждение нервной системы. Так же у 15% (2 ребенка) на последней позиции выбрали зеленый цвет, можно предположить, что дети могут находиться в страхе из-за каких неудач, длительное такое состояние ожжет привести к стрессу. Еще 15% (2 ребенка) на последнюю позицию поставили синий цвет, кто выбрал данную позицию, их не устраивают взаимоотношения с окружающими, это угнетает и даже приносит боль из-за не сложившегося общения. Так же 15% (2 ребенка) на последнее позиции указали коричневый цвет, можно охарактеризовать это так, что дети не стремятся к физическому комфорту, им важно быть в центре внимания. И только 7% (1 ребенок) на последней позиции выбрал серый цвет, можно охарактеризовать такого ребенка гиперактивным, хочется успеть все и быть в курсе всего.

Вывод по 2 главе

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали по методике «Тест школьной тревожности Филипса»:

- Общая тревожность в школе: высокий уровень - 24% (3 детей), средний уровень - 69%(9 детей), низкий уровень - 7% (1 ребенок);
- Переживание социального стресса: высокий уровень - 62% (8 детей), средний уровень - 31% (4 ребенка), низкий уровень - 7% (1 ребенок); □
- Фрустрация потребности в достижении успеха: высокий уровень - 38% (5 детей), средний уровень - 62% (8 детей);
- Страх самовыражения: высокий уровень - 31% (4 ребенка), средний уровень - 69% (9 детей);
- Страх ситуации проверки знаний: высокий уровень - 31% (4 ребенка), средний уровень - 31% (4 ребенка), низкий уровень - 38% (5 детей);

- Страх не соответствовать ожиданиям окружающих: высокий уровень - 24% (3 ребенка), средний уровень - 38% (5 детей), низкий уровень - 38% (5 детей);
- Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: высокий уровень - 15% (2 ребенка), средний уровень - 38% (5 детей), низкий - уровень 47% (6 детей);
- Проблемы и страхи в отношениях с учителями: высокий уровень - 76% (10 детей), средний уровень - 24% (3 детей).

Исследование показало, что у многих детей преобладают негативные эмоции, как в отношении сверстников, так и педагогов, так же многие неуверенны в демонстрации своих возможностей.

Методики «Проективный тест личных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»»:

- Преобладание положительных эмоций - 7% (1 ребенок);
- Эмоциональное состояние в норме - 39% (5 детей);
- Преобладание отрицательных эмоций - 54% (7 детей).

Исследование показало, что у большинства детей преобладают отрицательные эмоции. Только у одного ребенка Кирилла И. 9 лет, преобладали положительные эмоции.

Методика «Цветовой тест «Люшера»:

Показатели отклонения от аутогенной нормы:

- Низкий уровень - 15% (2 ребенка);
- Средний уровень - 31% (4 ребенка);
- Высокий уровень - 54% (7 детей).

Исследование показало, что у большинства детей высокий уровень отклонения от аутогенной нормы, у таких детей резкие перепады настроения, и подвержены утомляемости, что может привести к

нежеланию реализовать свои возможности, общаться со сверстниками и достигать свои цели.

Показатели психоэмоционального благополучия детей по выбору цветов:

- Первая позиция цвета - зеленый 15% (2 ребенка), фиолетовый 24% (3 ребенка), коричневый 7% (1 ребенок), черный 54% (7 детей).
- Последняя позиция цвета - зеленый 15% (2 ребенка), фиолетовый 32% (4 ребенка), коричневый 15% (2 ребенка), красный 15% (2 ребенка), синий 15% (2 ребенка), серый 7% (1 ребенок).

По результатам исследования видно, что дети впечатлительны, многих не утраивают взаимоотношения с окружающими, так же сдерживают себя в проявлении эмоций.

Глава III Методические рекомендации по психолого – педагогическому сопровождению направленной на детей с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента.

Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента убеждают в необходимости разработки и реализации программы по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта. При построении программы по психолого педагогическому сопровождению, мы опирались на принципы, разработанные в психологической коррекции (И.И. Мамайчук, У.В. Ульенковой)

- Принцип комплексности
- Принцип личностного подхода

- Принцип деятельного подхода
- Принцип единства диагностики и коррекции
- Принцип обходного пути

Актуальность программы определяется тем, что проблема эмоционального дискомфорта личности в настоящее время приобретает большую значимость в связи с повышением динамизма процессов, происходящих в обществе, ростом неопределённости окружающей среды, информационными перегрузками. Но наиболее травмирующее воздействие ситуация эмоционального дискомфорта оказывает на младших школьников, жизнь которых связана с приобретением нового социально значимого статуса. Все изменения в этом возрасте (произвольность психических функций, рефлексия, самоконтроль, умение учиться) происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка. Трудности в понимании и управлении своими эмоциями в этом возрасте, часто идущие от специфики детского мышления, от сложности осмысления себя в контексте многочисленных взаимоотношений, могут привести к школьной дезадаптации. Проблема эмоционального дискомфорта учащихся остается актуальной еще и потому, что отрицательные эмоции обладают большей интенсивностью, чем положительные, они направлены по преимуществу вовнутрь, и не имеют внешнего выражения. Все это способствует нарушению здоровья школьников, появлению и распространению заболеваний.

Критерием эффективности программы является:

- эмоциональное удовлетворение от занятий;
- изменение эмоционального баланса в целом в пользу положительных чувств и переживаний;
- самостоятельно выбирать конструктивные способы выражения собственных эмоциональных состояний;
- достижение поставленных в программе целей;

- просвещенность родителей и педагогов по взаимодействию с детьми.

Цель программы: Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта.

Задачи: 1. Развивать у детей эмоциональное самосознание и самопринятие;
2. Формировать способности к сотрудничеству с взрослыми и сверстниками;
3. Способствовать повышению активности и самостоятельности у детей;
4. Расширить и углубить представления детей о конструктивных способах выражения собственных эмоциональных состояний;
5. Развивать навыки эмоциональной саморегуляции.

Используемые методы и методики.

Методы диагностики: Тест школьной тревожности Филипса, Методика «Домики» О.А.Ореховой, Цветовой тест М. Люшера.

Метод наблюдения.

Участники программы: младшие школьники. Сроки реализации программы: общая продолжительность программы составляет 10 часов. Занятия проводятся 1 раз в неделю, продолжительностью 40- 45 минут. Наполняемость группы составляет 10-13 человек.

Условия проведения: занятия проводятся в начальной школе в групповой форме, в отдельном кабинете; занятия могут проводиться под музыкальное сопровождение, что способствует расслаблению, включенности в работу, снятию психологических барьеров, мышечно-двигательных зажимов, повышению настроения.

1 Блок Цель: Снятие состояния эмоционального дискомфорта. Развитие социальных эмоций.

- формировать в коллективе благоприятный психологический микроклимат, способствующий сохранению и укреплению психического здоровья;

- развитие чувства близости, доверия безопасности по отношению к другим людям;
- формировать у школьников позитивный настрой на занятия.

Общая структура занятий:

1. Ритуал приветствия. Позволяет спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. Ритуал может быть придуман самой группой. 2. Разминка — воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. (Психогимнастика, музыкотерапия, танцевальная терапия, цветотерапия, телесная терапия, пальчиковые игры.)

Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Она проводится не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения.

3. Основное содержание занятия — совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия. (Игротерапия, сказкотерапия, проигрывание ситуаций, этюды, групповая дискуссия.)

Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Количество игр и упражнений 2 - 4.

4. Рефлексия занятия - оценка занятия. Арт-терапия, беседы.

Две оценки: эмоциональная (понравилось - не понравилось, было хорошо - было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали).

5. Ритуал прощания.

Позволяет создать хорошее впечатление от занятия. Подробно узнать мнение каждого ребенка (Ритуал может быть придуман самой группой).

Наглядный и раздаточный материал: карандаши, фломастеры, листы белой бумаги, компьютер, музыкальные записи.

1 занятие «Давайте познакомимся».

Цель: создание положительного эмоционального фона, принятие детьми друг друга.

1. Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Теоретическая часть.

Упражнение: «Мое имя» (начало). Цель: Идентификация себя со своим именем, формирование позитивного отношения ребенка к своему «Я».

Вопросно-ответная форма.

3. Практическая часть.

Упражнение: «Угадай, кого не стало». Цель: Развитие внимания, наблюдательности, принятие детьми друг друга.

Упражнение: «Узнай по голосу». Цель: Развитие внимания, умения узнавать друг друга по голосу, создание положительного эмоционального фона

4. Заключительная часть. Рефлексия. Домашнее задание.

Рисование на тему «Автопортрет». 40 минут.

2 Занятие «Мое имя». Цель: Формирование чувства близости с другими людьми.

1. Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Теоретическая часть.

Беседа на тему домашнего задания. Цель: Раскрытие своего «Я», разгадывание характеров с опорой на художественное изображение.

3. Практическая часть.

Упражнение: «Связующая нить». Цель: Формирование чувства близости с другими людьми.

Упражнение: «Прогулка». Цель: Двигательная и эмоциональная разминка.

Упражнение: Рисование самого себя. Цель: Раскрытие своего «Я», формирование стремления к самосовершенствованию.

Упражнение: «Возьми и передай». Цель: Достижение взаимопонимания и сплоченности, умение передавать положительное эмоциональное состояние

4. Заключительная часть. Рефлексия. Домашнее задание. Беседа с родителями.

Упражнение: «Мое имя» (продолжение). Цель: Формирование чувства близости с другими людьми. 45 минут.

3 занятие «Я люблю...». Цель: Формирование оптимального эмоционального тонуса.

1. Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Теоретическая часть. Беседа на тему домашнего задания: «Мое имя».

3. Практическая часть.

Упражнение: «Переходы». Цель: Развитие навыков кооперации, снятие психофизической нагрузки.

Упражнение: «Разыщи радость». Цель: Формирование оптимального эмоционального тонуса, открытости внешним впечатлениям, развитие любознательности, нивелирование тревожности.

Упражнение: Рисование на тему «Я люблю больше всего...». Цель: Укрепление положительного впечатления от предыдущей игры, перевод в зрительный ряд.

Упражнение: «Подари движение». Цель: Укрепление эмоциональных контактов, взаимопонимания и доверия.

4. Заключительная часть. Рефлексия. 45 минут.

4 занятие «Радуга Эмоций» (Начало). Цель: Развитие способности понимать свое эмоциональное состояние.

1. Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Теоретическая часть. Беседа на тему этюда.

Упражнение: «Солнечный зайчик». Цель: Снятие психоэмоционального напряжения, развитие способности понимать свое эмоциональное состояние и умения его выразить.

3. Практическая часть.

Упражнение: Рисование на тему «Мое настроение». Цель: Осознание своего эмоционального состояния; умение адекватно его выразить.

Упражнение: «Тренируем эмоции». Цель: Развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Упражнение: «Передай улыбку другому». Цель: Ауторелаксация.

4. Заключительная часть. Рефлексия. 40 минут.

5 занятие «Радуга эмоций» (Продолжение). Цель: Снижение эмоционального напряжения.

1. Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Теоретическая часть. Беседа. Цель: Помощь в преодолении негативных переживаний, учить самостоятельно принимать решения, уменьшение тревожности.

3. Практическая часть.

Упражнение: «На что похоже настроение». Цель: Эмоциональное осознание своего самочувствия, развитие симпатии.

Упражнение: сценка «Котята». Цель: Развитие понимания эмоционального состояния и поступков другого человека, умения выразить свое.

Упражнение: Рисование на тему сценки. Цель: Рефлексия с опорой на художественное изображение.

Упражнение: «Настроение и походка». Цель: Снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снятие мышечных зажимов.

Упражнение: игра «Хоровод». Цель: Умение передать свое настроение.

4. Заключительная часть.

Рефлексия.

40 минут.

2 Блок. Цель: Коррекция тревожности и формирование социального доверия.

6 занятие «Наши страхи». Цель: Развитие умения говорить о своих негативных переживаниях открыто в кругу сверстников.

1.Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Практическая часть.

Упражнение: Сценка «Тараканище». Цель: Развитие умения выражать различные эмоциональные состояния, имитация преувеличенного чувства страха.

3. Теоретическая часть.

Упражнение: «Расскажи свои страхи». Цель: Выявление реальных страхов детей, развитие умения говорить о своих негативных переживаниях открыто в кругу сверстников, формирование социального доверия.

4.Практическая часть.

Упражнение: Рисование на тему «Нарисуй свой страх». Цель: Снятие страхов, осознание своих страхов.

Упражнение: «Музыкальная мозаика». Цель: Ауторелаксация, развитие умения двигаться в такт музыкальным фрагментам разных темпов.

4. Заключительная часть.

Рефлексия.

40 минут.

7 занятие «Я больше не боюсь». Цель: Развитие внимания друг к другу, воспитание уверенности в себе.

1.Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Практическая часть.

Упражнение: «Смелые ребята». Цель: Преодоление негативных переживаний, воспитание уверенности в себе.

Упражнение: «В темной норе». Цель: Снятие страха перед темнотой.

Упражнение: «На лесной поляне». Цель: Снятие эмоционального напряжения, мышечных зажимов, ауторелаксация.

Упражнение: «Тень». Цель: Развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности.

Упражнение: «Слепой и поводырь» Цель: Развитие внимания друг к другу, социального доверия.

4.Заключительная часть. Рефлексия.

Упражнение «Хоровод». Цель: Снятие напряжения. 45 минут.

8 занятие «Добро и зло».

Цель: Развитие человеческих качеств.

1. Теоретическая часть.

Упражнение: «Злодей». Цель: Формирование моральных представлений, воспитание новых форм поведения.

Упражнение: «Не смей!». Цель: Развитие человеческих качеств, привитие новых форм поведения. Вопросно-ответная форма.

2. Практическая часть.

Упражнение: «Впереди всех». Цель: Развитие социальных эмоций, обучение проявлениям сочувствия, сопереживания по отношению к сверстникам.

Упражнение: Проигрывание ситуаций. Цель: Научить самостоятельно, принимать верные решения.

3. Заключительная часть. Рефлексия. 45 минут.

9 занятие «Радость».

Цель: Создать положительный эмоциональный фон.

1. Практическая часть.

Упражнение: «Утро». Цель: Создать положительный эмоциональный фон, помочь ощутить прелесть окружающего мира; психомышечная тренировка.

Упражнение: «Радость». Цель: Использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств.

Упражнение: «Я все люблю». Цель: Использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств.

Упражнение: «Шарик». Цель: Развитие взаимоотношений детей, сочувствия, умения прийти на помощь.

Упражнение: Рисование на тему проведенных этюдов.

2. Заключительная часть. Рефлексия.

Упражнение: «Хоровод». Цель: Снятие напряжения. 40 минут.

3 Блок. Цель: Снятие враждебности во взаимоотношениях со сверстниками.

10 занятие «Встреча с другом».

Цель: Выяснение взаимоотношений детей внутри группы.

1. Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2 Практическая часть.

Упражнение: «Встреча с другом». Цель: Передача с помощью выразительных движений внутреннего состояния героев.

Упражнение: «Два друга». Цель: Сопоставление различных черт характера; развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и адекватно выразить свое; коррекция сферы ребенка.

Упражнение: Рисование на тему «Мои друзья». Цель: Выяснение взаимоотношений детей внутри группы; помощь при осознании себя и черт своего характера.

3. Теоретическая часть. Беседа. Цель: Формирование адекватных форм поведения.

4. Практическая часть.

Упражнение: «Окажи внимание другому». Цель: Развитие умения выражать свое положительное отношение к другим людям, учить оказывать и принимать знаки внимания.

Упражнение: «Музыкальная мозаика». Цель: Саморасслабление.

5. Заключительная часть. Рефлексия. 40 минут.

11 занятие «Давай дружить». Цель: Создание единения с группой, атмосферу без конфликтов.

1. Приветствие присутствующих.

Упражнение: «Приветствие».

2. Практическая часть.

Упражнение: «Найди друга». Цель: Научить детей чувствовать и переживать, развитие коммуникативных навыков.

Упражнение: «Секрет». Цель: Развитие социальной активности детей.

Упражнение: «Цветик-семицветик». Цель: Развитие умения делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками.

Упражнение: Рисование на тему «Новоселье». Цель: Формирование чувства единения с группой.

Упражнение: «Правила дружбы». Цель: Создать благоприятную атмосферу среди ребят.

Упражнение: «Улыбка». Цель: Снятие психоэмоционального напряжения.

3. Заключительная часть. Рефлексия. 45 минут.

12 занятие «Я понимаю своего друга». Цель: Помочь детям выразить свою индивидуальность.

1. Практическая часть.

Упражнение: Сочиняем «Общую историю».

Цель: Помочь детям выразить свою индивидуальность; учить высказывать свои мысли; научить адекватным способам взаимодействия — взаимопонимания; развивать умение спокойно выслушать собеседника.

Упражнение: Инсценировка «Общая история».

Цель: Коррекция поведения; снятие эмоционального напряжения; работа над выразительностью движений; сплочение детской группы.

Упражнение: «Колдун».

Цель: Овладение неречевыми средствами общения.

Упражнение: Коллективный рисунок «Общая история».

Цель: Развитие ощущения свободы и творческой активности, умения удивляться, фантазировать, действовать сообща.

Упражнение: «Иголка и нитка».

Цель: Развитие произвольности, коммуникативных и организаторских способностей.

2. Заключительная часть. Рефлексия. 40 минут.

Таким образом, данная программа способствует развитию следующих навыков: чувство единства, умение действовать согласованно; адекватному восприятию обучающимися действительности и самого себя.

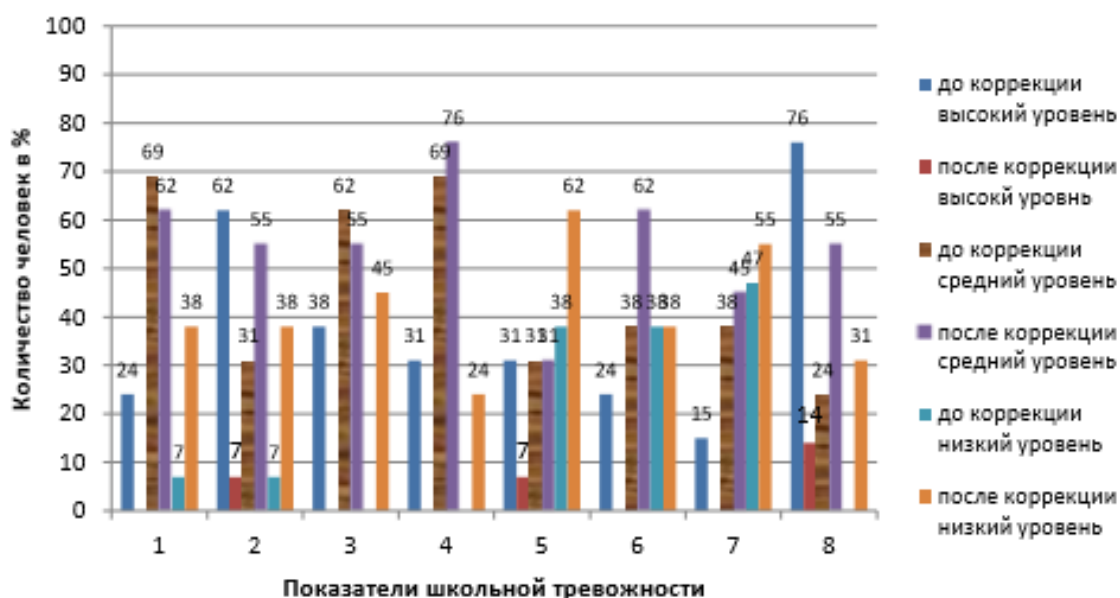
3.2 Результаты экспериментальной работы, направленной на психолого-педагогическое сопровождение школьников с нарушением эмоциональной сферы.

На контрольно-обобщающем этапе исследования после реализации программы по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с нарушением эмоциональной сферы, были получены следующие результаты:

По результатам методики «Тест школьной тревожности Филипса» были выявлены следующие результаты:

1 Общая тревожность в школе.

Общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы. До реализации программы у 24% (3 детей) высокий уровень тревожности, что может говорить о снижении общего эмоционального состояния, им трудно работать не уставая, не сосредоточены, не уверенно отвечают на задания, волнуются при общении. После реализации программы у детей отсутствует высокий уровень школьной тревожности. Дети стали увереннее при демонстрации своих умений. До реализации программы у 7% (1ребенок) отсутствует общая тревожность в школе. После реализации программы у 38%(5детей)отсутствует общая тревожность в школе, таких детей не тревожат ответы у доски, спокойны при общении.



Общие результаты эксперимента по методике «Тест школьной тревожности Филипса»

(1 - Общая тревожность в школе; 2 - Переживание социального стресса; 3 - Фрустрация потребности в достижении успеха; 4 - Страх самовыражения; 5 - Страх ситуации проверки знаний; 6 - Страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 7 - Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8 - Проблемы и страхи в отношениях с учителями)

2 Переживание социального стресса.

Эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его эмоциональные контакты. До реализации программы мы видим, что 62% (8 детей) высокий уровень переживания социального стресса, это говорит о том, что для них важно взаимодействие со сверстниками, что могут подумать о них одноклассники. После реализации программы у 7% (1 ребенок) высокий уровень переживания социального стресса

3 Фрустрация потребности в достижении успеха.

Неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. До реализации программы у 38% (5 детей) неблагоприятный психический фон, у детей преобладает тенденция избегание неудач, что и не дает в полной мере достигать высоких результатов. После реализации программы у детей произошли изменения и высокий уровень отсутствует. До реализации программы у детей не было низкого уровня, это означает, что все дети из-за переживаний не реализовывали свои возможности. После реализации программы у 45% (6 детей) благоприятный психический фон, такие дети стремятся достигать результат.

4 Страх самовыражения.

Негативные эмоции переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. До реализации программы у 31% (4 детей) высокий уровень страха самовыражения, у таких детей переживают негативные эмоции при демонстрации своих возможностей, не проявляют себя. После реализации программы у детей отсутствует высокий уровень страха самовыражения.

До реализации программы все дети испытывали страх самовыражения поэтому низкий уровень отсутствует. После реализации программы у 24% (3 ребенка) страх самовыражения отсутствует, такие дети не боятся проявлять себя.

5 Страх проверки знаний.

Негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. До реализации программы у 31% (4 ребенка) высокий уровень, у таких детей негативное отношение к публичным ответам, они переживают тревогу, когда находятся в центре внимания. После реализации программы у 7% (1 ребенок) остался высокий уровень страха проверки знаний. До реализации программы у 38% (5 детей) низкий уровень проверки знаний. После реализации программы у 62% (8 детей) отсутствует страх проверки знаний, такие дети не боятся публично демонстрировать свои возможности.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок. До реализации программы у 24% (3 ребенка) имеют высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих, такие дети ориентированы на значимость других в оценке своих результатов. После реализации программы у детей отсутствует высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. До реализации программы у 38% (5 детей) низкий уровень. После реализации программы так же у 38% (5 детей) средний уровень у детей отсутствует тревога по поводу оценок окружающих

7 Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера,

повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. До реализации программы у 15% (2 ребенка) высокий уровень, у таких детей снижена приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, могут неадекватно реагировать на тревожные ситуации. После реализации программы у детей произошли изменения, и высокий уровень низкой физиологической сопротивляемости стрессу отсутствует. До реализации программы у 47% (6 детей) низкий уровень. После реализации программы у 55% (7 детей) низкий уровень физиологической сопротивляемости стрессу, такие дети могут спокойно приспособиться к стрессовым ситуациям, самостоятельно справиться с решением ситуации.

8 Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. До реализации программы у 76% (10 детей) высокий уровень проблем и страхов в отношении с учителями, что сказывается на успешности обучения ребенка в школе. После реализации программы у 14% (2 ребенка) остался высокий уровень проблем и страхов в отношениях с учителями. До реализации программы у всех детей присутствовали проблемы и страхи в отношении с учителями, поэтому низкий уровень отсутствует. После реализации программы у 31% (4 ребенка) низкий уровень, такие дети хороший эмоциональный фон с взрослыми в школе, что может сказывать на успешном обучении.

После реализации программы по результатам диагностики мы видим, что произошли сдвиги в положительном направлении. У многих детей преобладают положительные эмоции, как в отношении сверстников, так и педагогов, так же многие стали увереннее в демонстрации своих возможностей. Но также есть дети, у которых показатели сохранились.

3.3 Методические рекомендации для педагогов, по психолого-педагогическому сопровождению школьников специальной (коррекционной) школы VIII вида с нарушением эмоциональной сферы.

Поведение при нарушении эмоциональной сферы нельзя однозначно считать «плохим». Возникая в критической ситуации, оно выполняет защитную функцию, иногда функцию разрешения (выхода) ситуации. Наиболее часто агрессивное поведение наблюдается у ребенка в критические возрастные периоды. Это свидетельствует о том, что существовать ребенку стало сложнее: любую трудную ситуацию в момент возрастного кризиса ребенок переживает сложнее, поэтому можно ожидать возрастания агрессивных элементов в поведении. Это относится как к «нормальному» ребенку, так и к ребенку с эмоциональными нарушениями. В.В.Лебединский

и др. показали, что периоды выраженной агрессивности ребенка, нарушающие его гармоничные отношения с окружающими, наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с переживанием возрастных аффективных и личностных кризисов. Однако, несмотря на то, что наличие эмоциональных нарушений в поведении ребенка всегда создает большие трудности взаимодействия с ним, нельзя оценивать агрессивные тенденции как исключительно отрицательные. Следует помнить о том, что они могут закономерно возрастать на фоне повышения активности ребенка в процессе его аффективного развития. Обычно это неизбежный этап работы, пройдя через который с помощью взрослого, ребенок может приобрести более адекватные формы контакта с окружающей его реальностью. Можно даже говорить о том, что динамика самих проявлений эмоциональных нарушений часто является своеобразным показателем усложнения и большей гибкости в способах взаимодействия ребенка с его ближайшим окружением (В.В. Лебединский, 1990). Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с эмоциональными нарушениями должна начинаться с выяснения ее причин.

Кроме того, в этом случае необходимо соответственно подготовить родителей к адекватному восприятию эмоциональных реакций ребенка.

В других случаях, когда есть проявление нарушения эмоционально-мотивационной сферы личности, действия психолога или воспитателя должны быть направлены на неподкрепление (т.е. не закрепление) агрессивных действий ребенка (Е.И. Рогов, 1997).

Применение психолого-педагогического сопровождения и методов полностью зависит от характера тех причин, которые обусловили агрессивное поведение. Выбор методики психолого-педагогического сопровождения происходит с учетом конкретного случая и конкретного ребенка. Это необходимо учитывать при рассмотрении нижеизложенных коррекционных методов:

1. Игнорирование агрессивной тенденции, нефиксирование на ней внимания

окружающих;

2. Включение агрессивного действия в контекст игры и придание ему нового социально приемлемого, эмоционально наполненного смысла. Этим обеспечивается возможность для ребенка разрядки агрессивных тенденций без ущерба для отношений с окружающими (например, в игре «казаки-разбойники» агрессивному ребенку целесообразно дать роль разбойника);

3. Установление запрета на агрессивные действия ребенка (не разрешать ребенку проявлять агрессию);

4. Активное подключение психолога в игровой ситуации к разворачиванию или «растягиванию» агрессивных действий, в основе которых чаще всего лежит страх.

5. Психодрама: произвольное вызывание аффекта с последующим катарсисом - разрешением, снятием эмоционального напряжения. (Изложение плана коррекционной работы дано по. «Эмоциональные нарушения...») (Е.И. Рогов, 1997).

И.В. Дубровина (1997) отмечает следующие особенности работы с ребенком, который имеет эмоциональные нарушения. Если педагог приходит к выводу, что эмоциональное нарушение ребенка не носит болезненного характера и не наводит на мысль о более тяжелом психическом отклонении, то общая тактика работы состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка выражать свое неудовольствие в социально приемлемых формах. Основные пути работы по преодолению эмоциональных нарушений у детей подробно рассматриваются д. Лешли (1991). Это не конкретная программа, а та тактика поведения взрослых, которая в конечном итоге способна привести к устранению нежелательных форм поведения ребенка. Важны постоянство и последовательность в реализации выбранного взрослыми типа поведения по отношению к ребенку.

Первым шагом на этом пути является попытка сдерживать агрессивные порывы ребенка непосредственно перед их проявлением. В отношении физической агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно

остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удерживать за плечи).

Если акт эмоционального всплеска предотвратить не удалось, надо обязательно показать ребенку, что такое поведение абсолютно неприемлемо. Проявивший агрессивную выходку ребенок подвергается суровому осуждению, в то время как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Такое положение может ясно показать ребенку, что сам он только проигрывает от таких поступков (И.В. Дубровина, 1997).

В случае разрушительной агрессии взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все порушить, поэтому я уверена, что ты поможешь мне прибраться». Уборка как наказание за содеянное неэффективна; лейтмотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убраться, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо» (И.В. Дубровина,). Вербальную агрессию предотвратить трудно, поэтому почти всегда приходится действовать после того, как акт агрессии уже свершился. Если обидные слова ребенка адресуются взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие чувства и переживания ребенка стоят за ними. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть, в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств. Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать им,

чем

ответить

(И.В.Дубровина,).

Работая с детьми имеющие эмоциональные нарушения, всегда нужно иметь в виду, что любые проявления страха у окружающих перед агрессивным выпадам ребенка могут его только стимулировать. Конечная цель преодоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять, что есть иные способы проявления силы и привлечения аудитории, гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией. для преодоления и предупреждения агрессивного поведения маленьких детей можно использовать коллективные игры, способствующие выработке у них терпимости и взаимовыручки (И.В. Дубровина,).

3.4. Методические рекомендации для педагогов, по организации работы с родителями школьников с нарушением эмоциональной сферы в специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Эта работа является очень сложной, так как часто родители, имеющие аномального ребенка, и к тому же еще и с нарушением эмоциональной сферы ребенка, испытывают к нему неприязнь и обращаются за помощью к педагогу лишь для «усмирения» ребенка, а не за помощью ему. Их вполне бы устроило дать ребенку успокоительную таблетку, действие которой было бы очень длительным, и ребенок перестал бы приносить им досадные неприятности.

Родители аномального, ребенка часто оказываются фрустрированными и недовольными жизнью людьми. В большинстве случаев это бывшие дети, которые передают свои психологические трудности собственным детям.

Поэтому, по возможности, необходимо избегать любого негативного воздействия на самооценку родителей («Вы ничего не понимаете в нарушении личности вашего ребенка, сейчас я Вам объясню» - такие грубые нарушения в деятельности педагога встречаются нечасто, но более легкие; сходные случаи, иногда имеют место), стремиться стабилизировать ее. Причем, часто заниженная самооценка проявляется как завышенная и сочетается с завышенным уровнем притязаний в отношении своих действий и успехов ребенка, на которого часто возлагаются надежды на реализацию тех целей, которые не достигнуты в собственной жизни («Я не стал... (музыкантом, известным писателем и пр.), значит, таким должен стать мой сын»)(Е.И. Рогов,).

Во-вторых, необходимо изменить установку родителей на ребенка. Они считают умственно отсталого ребенка неблагодарным, ожидают, что в ответ на их раздражение и упреки ребенок будет раскаиваться, испытывать чувство вины, просить прощения и успокаивать их. Когда же этого не происходит, родители озлобляются, считают ребенка «скверным», «испорченным». Необходимо вызвать жалость к ребенку со стороны их родителей, показать, что агрессивный ученик с патологией интеллектуального развития - это всегда в первую очередь несчастный ребенок. Необходимо объяснить родителям механизм появления гнева, а также агрессивности как эмоционального нарушения (Е.И. Рогов,).

В-третьих, надо вызвать воспоминания родителей о собственном детстве, о причинах их собственных агрессивных поступков в детском возрасте. Возможно, это «вскроет» многие личностные комплексы, тогда необходимо проводить стабилизацию личности каждого родителя, оказать психологическую помощь. Проблема детей всегда поднимает семейные проблемы (т.е. трудности каждого члена семьи, а также всей группы в целом). Отдельно помочь одному ребенку, не помогая окружающим его людям, практически невозможно. То, что здесь преимущественно описываются способы коррекции нарушений личностного развития ребенка,

означает не возможность «сепаратной» ему помощи, но обусловлено сложностью работы с личностью взрослого человека. Эта проблема требует не упоминания, но длительного, серьезного изложения (Е.И. Рогов, 1997).

В-четвертых, необходимо выяснить отношение родителей к ребенку до рождения и в первые месяцы его появления, узнать какая реакция была у родителей, когда они узнали, что их ребенок, является умственно неполноценным. Если ребенок с самого начала был нежелателен (ситуация, когда ребенок родился «вынужденно» или «случайно»), то необходимо прийти к какому-то решению, причем, четко оговоренному (вербализованному, а не предполагаемому, подразумеваемому), совместно с родителями. Например, что, несмотря на то, что ребенок нежелателен, все же они должны о нем заботиться. Возможно, само выяснение причин отвержения ребенка изменит отношение к нему родителей. Если же родители желали появления ребенка, но изменили свое отношение к нему, когда он стал «агрессивен, непослушен», то необходимо, не унижая достоинства, происходит, родители озлобляются, считают ребенка «скверным», «испорченным». Необходимо вызвать жалость к ребенку со стороны их родителей, показать, что ребенок с эмоциональными нарушениями - это всегда в первую очередь несчастный ребенок. Необходимо объяснить родителям механизм появления гнева, а также агрессивности как эмоционального нарушения (Е.И. Рогов, 1997).

При правильной организации работы с родителями, произойдет снижение агрессивности связанной с проблемами в отношениях с родителями. Является необходимой составляющей разработанного коррекционного процесса с учениками специальных (коррекционных) школ VIII вида, так как было указано ранее одна из причин агрессивности лежит во внутрисемейных

Заключение.

В настоящее время психологические вопросы нарушения в эмоциональной сфере личности школьников активно изучаются рядом отечественных

исследователей. Существуют различные подходы к этим нарушениям, в зависимости от того, к какой области психологического знания и с каких позиций эти нарушения рассматриваются: с точки зрения клинической, специальной или педагогической психологии.

По утверждению В.В. Лебединского и О.С.Никольской, дети могут постоянно испытывать противоборство разнонаправленных эмоций и, если боязнь, тревожность, страхи становятся ведущими, то, как правило, они начинают играть роль побудительной силы в конфликтной ситуации влиять на успешность ребенка в учебной деятельности. Постоянные негативные переживания приводят к гипертрофированному развитию мотива самосохранения, самооберегания. Устойчивые негативные переживания являются наиболее опасным для развития психики ребенка, препятствуют развитию активной внутренней позиции, формированию адекватной самооценки [21]. Современные исследования свидетельствуют, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. Если ребенок свыкся с состоянием уныния, если он постоянно расстроен или подавлен, он будет не в той мере, как его жизнерадостный сверстник, склонен к активному любопытству, к исследованию окружающей среды.

В результате констатирующего эксперимента по методикам Тест школьной тревожности Филипса, методики «Домики» О.А. Ореховой, и Цветовой тест Люшера (М. Люшер) стало ясно что что у многих детей преобладали негативные эмоции. Так же исследование показало, что у детей случаются резкие перепады настроения, и подвержены утомляемости, что может привести к нежеланию реализовывать свои возможности, общаться со сверстниками и достигать свои цели, что дети впечатлительны, многих не утраивают взаимоотношения с окружающими, так же сдерживают себя в проявлении эмоций.

Поэтому мы разработали и реализовали программу по психолого-педагогическому сопровождению школьников с нарушением эмоциональной сферы и интеллекта.

Таким образом, после реализации программы по психолого- педагогическому сопровождению школьников с эмоциональными нарушениями и нарушением интеллекта нами были получены положительные сдвиги по методике: Тест школьной тревожности Филипса.

Гипотеза исследования говорила о том, что после организации психолого- педагогического сопровождения позволит снизить эмоциональные нарушения школьников с нарушением интеллекта, подтвердилась

Литература

1. .Абрамова Г.Г. Возрастная психология. Екатеринбург: деловая книга, 2013.
2. . Алфимова М.В., Трубникова В.И. Психогенетика агрессивности. 1/Вопросы психологии. - 2014. - К6.
3. Альманах психологических тестов. - М.: Издательство «КСП», 2014.
4. . Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2т. - М.: Просвещение, 2013.
5. . Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. /Под ред. Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Издательский центр «Академия», 2015.

6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Педагогика, 2014.
7. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: Изд-во «Гном и Д», 2012.
8. .Бреслов Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. -М.: Просвещение, 2013
9. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. -М.: Просвещение, 2015
10. Буянов М.И. Беседы по детской психиатрии. - М.: ВЛАДОС, 2016.
- 11.. Бэрн Р., Ричардсон д. Агрессия. - СПб.: Издательство «Питер», 2012
12. Бютнер К. Жить с агрессивным ребенком. - М.: Педагогика, 2013.
- 13.. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 2013.
- 14.Запорожец А.В. Роль Л.С.Выготского в разработке проблем эмоций. Отечественная психология. Классические труды. М.: Директмедиа Паблишинг, 2014.
- 15.. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. /Под ред. В.В. Воронковой. - М.: Школа-Пресс, 2014
- 16.Выгодский Л.С, Собрание сочинений в 6 т –т.5.
- 17.Выгодский Л.С. «Психология» М.: изд-во ЭКСМО-Пресс, 2013-1008с. (Серия «Мир психологии»)
18. Гонеев А.д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. - М.: Издательство. «Академия», 2014.
19. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М.: Просвещение, 2012.
20. Дордонов Б.И., Эмоция как ценность ” М.: „ Политиздат” 2015 год
21. Емелина О.И. Особенности проявления агрессивности у младших школьников с задержкой психологического развития. /13 сб.

- Диагностика, коррекция, валеология в специальном (коррекционном) образовании. -Красноярск, 2012.
- 22.Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика). Под ред. Б.П. Пузанова М.: Издательский центр «Академия», 2014.
23. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. М.: Учпедгиз, 2015
24. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. - М.: Просвещение, 2014
25. Зимман Д. История и агрессия. - М.: Политиздат, 2013.
26. Изард К.Е. Эмоции человека. - М.: МГУ, 1980. 24. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. - М.: Просвещение, 2014
- 27.. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков: Издательство ГИ4УУ, 2014. 2
- 28.. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Издательство «Питер», 2015.
- 29.Кружева Н.Л. Мир детских эмоций . Дети 5-7 лет – Ярославль : Академия развития, 2012. – 160 с. Ил.- (Серия ваш ребенок: наблюдаем , изучаем развиваем)
30. Кратчфильд, Ливсон Нравственность, агрессия, справедливость. Элементы психологии. - М.: Просвещение, 2013.
- 31.Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: 2014. – 143с.
- 32.Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. – СПб: Речь, 2014.
- 33.. Лебединский В.В., Никольская О.С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М.: Просвещение, 2013.
- 34.Махова В.М. « Изучение личностных свойств личности и особенности эмоционального реагирования детей с

интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе» // Дефектология №6 2012 с. 36

35. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2014.
36. Мухина В.С. Возрастная психология. Издательский центр «Академия», 2014.
37. Немов Р.С. Психология. Т. 1-3. - М.: ВЛАДОС, 2014.
38. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивного поведения учеников. //Вопросы психологии. - 2013. -К3.
- 39..Российская социологическая энциклопедия/под ред. Г.В.Осипова. М.: Норма-Инфра, 2013.
- 40.. Паренс Г. Агрессия наших детей. - М.: ВЛАДОС, 2015.
41. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. - М.: Изд-во АГП-1 РСФСР, 2014.
42. Практическая психология образования. /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: ТЦ «Сфера», 2014.
- 43.Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М., 2014.
44. Рабочая книга школьного психолога. /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение,2012.
45. Ратгер М. Помощь трудным детям. - М.: Просвещение, 2015.
46. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. -М.: ВЛАДОС, 2015.
47. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методы патопсихологии. - М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2012.
48. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль. //Вопросы психологии. - 2012. - 1Г25, 6.
- 49.. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в зарубежной современной психологии. //Вопросы психологии. - 20121. - 1.
50. Рычкова Н.А. Поведение: расстройства у детей: диагностика, коррекция и психопрофилактика. - М.: Изд-во «Академия», 2013.

51. Соколова Е.Т. Проективные методики исследования личности. -- М.: МГУ, 2013.
52. Столяренко А.д. Основы психологии. - Ростов-на-дону: «Феникс», 2014.
53. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Просвещение, 2014.
54. Шаповалова « о изучение особенностей эмоционально волевой сферы учащихся вспомогательной школы – интерната» // Дефектология №5 2014 с. 59
55. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. -- СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2012.
- 56..Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. /Под ред. В.В. Лебединского, О.С, Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. - М.: Просвещение, 2013.
57. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуализации. М.: Наука, 2015.
58. И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». -160 с.. 2014