МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

«Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедической работы»

Студент _____ 28.01.25 (подпись, дата) Ботова Светлана Владимировна

Научный руководитель _____ 28.01.25 (подпись, дата) к. п. н., доцент В.В. Гордеева

Нормоконтролёр _____ 28.01.25 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Рецензент учитель-логопед МБОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова _____ 28.01.25 (подпись, дата) Е.Ю. Дворянинова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 19.02.25 № 16)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……...3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

1.1. Понятие эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной научно-методической литературе……....9

1.2. Особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью……..18

1.3. Специфика логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью……...24

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Организация и содержание экспериментального исследования по изучению сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью……..37

2.2. Анализ результатов изучения сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью……..50

ГЛАВА III. ПРАКТИЧЕСАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

3.1. Содержание работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедического воздействия……..59

3.2. Изучение эффективности проведенной логопедической работы в формировании эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью……..73

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….85

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……...88

ПРИЛОЖЕНИЯ……93

ВВЕДЕНИЕ

Развитие эмоционального интеллекта в онтогенезе тесно связано с формированием эмоционально-волевой сферы в целом. В процессе становления эмоционального интеллекта выявлены следующие закономерности: от проявления эмоций для удовлетворения органических потребностей до удовлетворения потребностей общения и самоактуализации; от неточных дифференцировок сходных эмоциональных состояний к более точным; от установок на внешние характеристики для опознания эмоций к нахождению связей с определенной ситуацией, а затем – с знаниями о внутренних состояниях, вызвавших ту или иную эмоцию; от непроизвольности эмоциональной саморегуляции к произвольности; от невербального опознания эмоций к вербальному; от скудности словарного запаса об эмоциональных состояниях к богатству; от неумения к опосредованию эмоциональных переживаний к их вербализации [4].

Важность данной проблемы отмечают многие исследователи. Тем не менее, и в отечественной, и в зарубежной дефектологии ситуация сложилась таким образом, что особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей изучены глубоко и основательно, в то время, как своеобразие эмоционального компонента психики освещено недостаточно. Это отражается на эффективности коррекционно-педагогического процесса. Однако, к настоящему времени, созданы все необходимые теоретические предпосылки для исследования закономерностей и особенностей эмоционального развития детей при умственной отсталости.

Л.В. Занков писал о том, что развитие эмоциональной сферы умственно отсталых детей в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых относится специальное обучение и правильная организация всей их жизни. Он утверждал, что свойственные умственно отсталым детям импульсивные проявления злобы, обиды, радости и т. д. могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания ребенка,

способствующего появлению у него осмысливания своих поступков и действий, помогающего формированию положительных привычек и навыков правильного поведения. Эмоции побуждают ребенка к конкретной активности, а это свидетельствует о том, что они активизируют и организуют деятельность, оказывая непосредственное влияние на когнитивную сферу, которая рассматривается в современной науке как один из главных факторов, влияющих на развитие ребенка [6].

У детей с умственной отсталостью эмоционально-волевая сфера имеет свои специфические особенности:

– недоразвитие потребностной и мотивационной сферы (преобладают биологические потребности, нет потребностей в социальном и личностном развитии, не развита учебная мотивация);

– недостаточная дифференциация чувств и эмоций (бедность чувств, распознают только полярные эмоции, не понимают сложных эмоций, не могут распознать эмоциональное состояние по мимике и жестам, затрудняются в определении эмоций даже на картинках, переживания примитивны);

– неадекватность, неустойчивость, лабильность эмоций, импульсивные реакции на внешние впечатления;

– недостаточно развита воля и произвольность (отсутствует самоконтроль, не могут противостоять воле другого человека, безынициативны);

– неадекватная самооценка (подвергается колебаниям из-за разницы в оценке окружающих);

– низкий уровень притязаний (зависит от уровня доступности той или иной деятельности).

Все эти особенности приводят к незрелости личностной сферы и нуждаются в коррекции.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод о том, что формирование эмоционального интеллекта

умственно отсталых младших школьников представляет серьезную проблему в образовательной среде. Эмоциональный интеллект является важным аспектом развития личности и успешной адаптации в социуме.

На основе этого нами была сформулирована **актуальность исследования**: необходимо разработать и внедрить эффективные практики в работу с этой категорией детей, помогающие развивать и укреплять их эмоциональный интеллект, что приведет к повышению их саморегуляции и успешной адаптации в школьной среде.

Таким образом, вопросы формирования эмоционального интеллекта у детей школьного возраста с умственной отсталостью в настоящее время приобретают особую актуальность. В связи с этим тема нашего исследования является актуальной и требующей дальнейшего изучения.

Объектом исследования является процесс формирования эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования – логопедическая работа как средство формирования эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Целью исследования является изучение эффективности используемых в логопедической работе форм, методов и средств в формировании эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель определила решение ряда взаимосвязанных **задач**:

1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по теме исследования;

2) дать характеристику понятия «эмоциональный интеллект», а также специфики его формирования у детей младшего возраста с умственной отсталостью;

3) описать специфику организации и осуществления логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью;

4) подобрать методики для изучения уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью;

5) провести констатирующий эксперимент с целью выявления начального уровня развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

6) разработать серию логопедических занятий, направленных на формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью;

7) провести формирующий и итоговый этап эксперимента для выявления эффективности использования логопедической работы в формировании эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Перед началом исследования нами была выдвинута **гипотеза** о том, что проведение целенаправленной логопедической работы способствует повышению уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Теоретическими основами исследования являются труды, посвященные особенностям развития детей с умственной отсталостью Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьева, В.И. Лубовского, А.Р. Лурия, В.Г. Петровой, Т.В. Розановой, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова, которые придавали большое значение данной проблеме, доказав своими исследованиями, что эмоционально-волевая сфера играет одну из ключевых ролей в жизнедеятельности любого человека, а работа по ее коррекции у детей выделенной категории начинается с раннего возраста и продолжается на протяжении всех этапов обучения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы:**

– изучение и анализ литературы;

– педагогический эксперимент;

– анализ продуктов деятельности детей;

– сравнение и анализ результатов.

База исследования: ГБОУ «Неверкинская школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам».

Исследование проводилось с 2022 по 2025 год в **три этапа**.

На первом этапе (2022-2023 гг.) было проведено изучению и анализ литературы по теме исследования; осуществлялось изучение нормативных документов по проблеме исследования. Также на данном этапе было осуществлено описание теоретических основ исследования; уточнение понятийного аппарата, конкретизировались гипотеза, цель и задачи, проводился констатирующий эксперимент. Применялись следующие методы исследования: аналитическая оценка педагогического опыта, теоретический анализ научной литературы, тестирование, наблюдение, изучение продуктов деятельности младших школьников с умственной отсталостью.

На втором этапе (2023-2024 гг.) осуществлялось проведение формирующего эксперимента, направленного на разработку и апробацию серии логопедических занятий по развитию эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью. Использованы такие методы исследования, как: формирующий эксперимент, наблюдение.

На третьем этапе (2024-2025 гг.) была проведена повторная диагностика и определение динамики в сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью. Методы исследования: сравнительный анализ экспериментальных данных, систематизация, обобщение, оценка и интерпретация результатов. Также на данном этапе осуществлялось оформление текста магистерской диссертации.

Новизна исследования заключается в том, что развитие эмоционального интеллекта у умственно отсталых школьников возможно, несмотря на их специфические потребности и ограничения. Отыскав подходящие методы и стратегии, основанные на играх, визуальных материалах и индивидуальной работе, исследование продемонстрировало

повышение способностей данных учеников в области распознавания и управления эмоциями, понимания собственных потребностей и установления взаимоотношений с другими людьми.

Теоретическая значимость исследования: эмоциональное развитие у умственно отсталых школьников требует специального подхода и индивидуального планирования. Исследование выявило необходимость наличия обученных специалистов, которые могут предоставить детям подходящую поддержку и руководство. Также важно учитывать особые потребности каждого ученика и персонализировать программу развития эмоционального интеллекта с учетом их возможностей и специфического уровня развития.

Результаты работы могут служить основой для разработки и применения индивидуализированных программ обучения и поддержки, которые помогут максимально раскрыть потенциал каждого ученика выделенной категории и обеспечить их успешное включение в общество.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть применены логопедами-практиками в работе с детьми с умственной отсталостью.

Положения, выносимые на защиту:

1) характеристика эмоционального интеллекта и специфика его формирования у младших школьников с умственной отсталостью;

2) результаты исходной диагностики эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

3) обоснование и результаты внедрения в образовательную практику содержания логопедической работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Структура и объем диссертации. Научная работа объемом 110 страниц включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы и приложения. Диссертация проиллюстрирована 14 таблицами, 12 диаграммами. Список литературы состоит из 46 источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Понятие эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной научно-методической литературе

В современном обществе проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро, поскольку культ рационального отношения к жизни приобретает все большее число поклонников, что, в принципе, противоречит психофизиологическим и социальным особенностям и потребностям человека. Многие исследователи подчеркивали социальный смысл эмоций, отмечая, что общество, заботящееся о совершенствовании ума, допускает ошибку, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает. Действительно, культ рациональности и высокий образовательный ценз не смогут способствовать развитию гуманистического мировоззрения и эмоциональной культуры человека.

Известно, что запрет на эмоции ведет к их вытеснению из сознания. В свою очередь, невозможность психологически переработать эмоции может порождать разнообразные негативные последствия, начиная от психосоматических расстройств и заканчивая девиантным и делинквентным поведением, поскольку эмоциональные проблемы с особой силой проявляются у людей с пониженным уровнем самоконтроля [10].

Решению упомянутых выше проблем могла бы способствовать целенаправленная работа по развитию у индивида «эмоциональной мудрости», т. е. той способности, которая вначале в современных зарубежных, в затем и в отечественных исследованиях была названа эмоциональным интеллектом.

Само сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» вызвало много споров и дискуссий в научном сообществе. По мнению некоторых авторов, во-первых, «интеллект» в данном случае является неуместной, вводящей в

заблуждение метафорой, которую следует заменить термином «компетентность», а во-вторых, интеллект определяется как способность, но «никаких сколько-нибудь уникальных способностей, связанных с эмоциями, не существует» [19].

Классическое представление об интеллекте предложил Д. Векслер, который определял его как глобальную способность индивида действовать целеустремленно, мыслить рационально и эффективно общаться с окружением. Как видим, данное определение подспудно включает в себя не только рациональные способности, но и социальные, коммуникативные навыки. К сожалению, данная группа факторов не привлекла должного внимания, в отличие от рациональной составляющей, что и повлияло на развитие представлений об интеллекте как о неком конструкте, отвечающем за решение математических и логических задач.

К одной из современных концепций интеллекта относится модель «множественного интеллекта» Х. Гарднера. Модель Х. Гарднера включает в себя семь основных подвидов (форм) интеллекта, в число которых, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, входит пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект.

Данная концепция стала основой для создания Д. Карузо, Дж. Мэйером и П. Сэловейем понятия и, в дальнейшем, первой модели эмоционального интеллекта. Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 г. Авторы определили «эмоциональный интеллект» как способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих и использовать эту информацию для принятия решений [20].

Таким образом «эмоциональный интеллект» представлял собой конструкт, состоящий из способностей:

1) к идентификации и выражению эмоций;

2) регуляции эмоций;

3) использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Каждый тип способностей, по мнению авторов, состоит из ряда компонентов.

Способность к идентификации и выражению эмоций делится на два компонента, один из которых направлен на свои, а другой – на чужие эмоции. В первый компонент включаются вербальный и невербальный субкомпоненты, а во второй – субкомпоненты невербального восприятия и эмпатии.

Способность к регуляции эмоций состоит из двух компонентов: регуляции своих эмоций и регуляции чужих эмоций.

Способность к использованию эмоций в мышлении и деятельности включает в себя компоненты: гибкого планирования, творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивации.

Позже Дж. Мэйер и П. Сэловей доработали предложенную модель. Усовершенствованный вариант основывался на том, что эмоции несут в себе информацию о связях человека с предметами либо с другими людьми. Иначе говоря, эмоции дают человеку представления о характере этих связей. При этом связи могут быть актуальными, вспоминаемыми и воображаемыми. Изменение связей с другими людьми и предметами приводит к изменению эмоций, переживаемых по этому поводу. Исходя из описанного, «эмоциональный интеллект» понимается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

Дж. Мэйер и П. Сэловей выделили четыре компонента, которые составляют структуру эмоционального интеллекта. Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно.

Идентификация эмоций включает в себя ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.

Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности включает в себя способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.

Понимание эмоций – это способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

Управление эмоциями – способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений.

В 1990-е гг. появились также другие модели, представляющие несколько иной взгляд на эмоциональный интеллект. Наиболее известными являются модели Р. Бар-Она и Д. Гоулмена.

Д. Гоулмен основал свою модель на ранних представлениях П. Сэловея и Дж. Мэйера, но добавил к выделенным ими компонентам еще несколько, а именно: энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым он соединил когнитивные способности, входившие в модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, с личностными характеристиками [20].

Модель Р. Бар-Она предполагает очень широкую трактовку понятия «эмоциональный интеллект». Автор определяет «эмоциональный интеллект»

как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности.

Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

1) познание себя – осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;

2) навыки межличностного общения – эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;

3) способность к адаптации – решение проблем, связь с реальностью, гибкость;

4) управление стрессовыми ситуациями – устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;

5) преобладающее настроение – счастье, оптимизм [30].

Таким образом, развитие представлений об «эмоциональном интеллекте» можно описать следующим образом. Модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, возникшая первой, включала в себя только когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Затем определился сдвиг в трактовке понятия в сторону усиления роли личностных характеристик. Крайним выражением этой тенденции можно считать модель Р. Бар-Она, который вообще отказывается относить эмоциональный интеллект к когнитивным способностям. Правомерность такого подхода вызывает сомнения, так как понятие «эмоциональный интеллект» становится полностью метафорическим.

Под «интеллектом» в психологии всегда понимается (о каком бы его виде ни шла речь, и каких бы теоретических позиций ни придерживался тот или иной автор) некоторая когнитивная характеристика, связанная с переработкой информации. Если же «эмоциональный интеллект» трактовать как исключительно личностную характеристику, то становится необоснованным само использование термина «интеллект».

Разнообразие появившихся в последнее десятилетие моделей эмоционального интеллекта вызвало необходимость их классификации. В наибольшей степени заслуживают внимания две попытки такого рода.

Д. Карузо, Дж. Мэйер, и П. Сэловей предложили различать модели способностей и смешанные модели. К первому типу относится их собственная модель, трактующая эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а ко второму типу – модели, трактующие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик.

К.В. Петридес и Э. Фернхем провели несколько иное различение, которое они считают более широким: эмоциональный интеллект как способность (они называют его «ability EI» или «information processing EI») и эмоциональный интеллект как черта («trait EI»). Они утверждают, что характер модели определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения конструкта. Рассматривая эмоциональный интеллект как черту, мы должны связывать его с оценкой устойчивости поведения в различных ситуациях, поэтому для его измерения следует применять опросники. Если мы исследуем эмоциональный интеллект с точки зрения способности, то данный подход относится к традиционной психологии интеллекта и для его измерения наиболее адекватны задачи, подобные задачам интеллектуальных тестов. В этих случаях следует применять также проективные задания [23].

В отечественной психологии ключевые идеи, способствующие становлению понятия «эмоциональный интеллект», представлены в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Л.С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии», – писал он.

«Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...». Единство аффекта и интеллекта, по мнению Л.С. Выготского, обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях развития; во-вторых, в том, что эта связь является динамической, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта [8].

С.Л. Рубинштейн, развивая идеи Л.С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального.

Однако описанные идеи Л.С. Выготского на современном этапе развития психологии не получили должного развития. В подтверждение этого можно привести слова Д.Б. Эльконина о том, что до настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и формирования личности (в том числе и эмоционального). А также мнение Е.Л. Яковлевой, которая утверждала, что осознание собственной индивидуальности есть не что иное как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему [7].

Современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах И.Н. Андреевой, О.В. Белоконь, О.А. Гулевич, С.П. Деревянко, Д.В. Люсина, В.В. Овсянниковой, Е.А. Сергиенко, Т.А. Сысоевой, Д.В. Ушакова, и многих других.

И.Н. Андреева показывает, что уровень развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации. Также этот автор отмечает, что высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению,

которые, в свою очередь, дают возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми [1].

Д.В. Ушаков указывает на то, что при проведении исследования эмоционального интеллекта следует использовать не опросники, которые лишь затуманивают измеряемые конструкты, а тесты, оценивающие переработку эмоциональной информации в реальном времени [19].

Как и зарубежные психологи, отечественные исследователи часто изучают эмоциональный интеллект в связи с возможностью его влияния на лидерские качества. Так, работы О.В. Белоконь показывают, что имеется связь между эмоциональным интеллектом и деловым стилем лидерства. Лидеры с высоким эмоциональным интеллектом не только способны создавать благоприятный психологический климат в коллективе, но и, в первую очередь, мотивировать сотрудников на выполнение задач организации [4].

Далее остановимся на отечественной модели эмоционального интеллекта, предложенной Д.В. Люсиным. Этот автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими.

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

– может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;

– может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;

– понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

– может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;

– может контролировать внешнее выражение эмоций;

– может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом.

По мнению Д.В. Люсина, способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому «эмоциональный интеллект» можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками. Следовательно, «эмоциональный интеллект» – это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обусловливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [18].

Можно указать на три группы таких факторов:

1) когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);

2) представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации);

3) особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и др.).

Модель, предлагаемая Д.В. Люсиным, принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных

характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта. Не представляется также возможным отождествить эту модель с трактовкой эмоционального интеллекта как черты. Для измерения предложенного конструкта могут использоваться задачи, характерные для интеллектуальных тестов, и опросники. Для измерения внутриличностного эмоционального интеллекта больше подходят опросники, поскольку сомнительно, что внутренний рефлексивный опыт человека можно оценить с помощью задач, имеющих правильные и неправильные ответы. При измерении межличностного эмоционального интеллекта использование задач более уместно, хотя при этом возникают сложные методические вопросы, связанные с определением правильных и неправильных ответов [19].

Таким образом, можно сделать вывод, что за последние годы вопросы изучения эмоционального интеллекта стали достаточно популярными. Это обусловлено тем, что в социальной сфере эффективность деятельность не может определяться только способностями и объемом знаний человека при логических построениях, но также требует четкого понимания своих и чужих эмоций, способностями осуществлять управление ими. Эмоциональный интеллект в специальной литературе понимается как способность человека понимать свои эмоции, распознавать чужие, управлять ими, а также применять эти знания в качестве основы для принятия последующих решений.

1.2. Особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью

В обшей совокупности черт личности важное значение придается эмоциям, которые являются стимулятором человеческой активности. И наоборот, именно формирование эмоций – важнейшее условие становления человека как личности.

По мнению В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Т.В. Розановой и др. проявление эмоций у умственно отсталого ребенка зависит от возрастных особенностей, структуры дефекта и социальной среды.

Е.П. Кистенева выявила, что успех в понимании эмоциональных состояний зависит от таких условий, как модальность эмоции; возраст, личностные характеристики испытуемого; сложность и условия предъявления стимульного материала. Ею были сделаны выводы, что умственно отсталый школьник испытывает трудности в вербальной интерпретации эмоциональных состояний. Автор указывала, что ученики правильно распознают те эмоции, которые чаще всего испытывают сами и наблюдают у других («злость», «радость», «обида»). При просьбе отразить эмоцию отметилась избирательность к отдельным элементам экспрессии (мимике, жесту, позе). Радость и испуг дети изображали с помощью мимики, а при демонстрации грусти, гнева, удивления использовали жесты и позы.

Эмпирические исследования Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой с умственно отсталыми детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста показали следующие результаты:

– наиболее легким для распознавания оказалась эмоция радости;

– дети склонны к подмене одного эмоционального состояния другим. Чаще это касалось таких эмоций, как «грусть», «спокойствие», «страх», «злость» [12].

Н.Б. Шевченко, исследовав особенности опознания эмоциональных состояний другого человека школьниками с умственной отсталостью, выявил, что для них характерны сложности опознания эмоций презрения, гнева, удивления по интонации.

Исследователи – О.К. Агавелян и Е.П. Кистенева отмечают, что эффективной коррекцией поведения по отношению к другим людям у умственно отсталых подростков является обучение их умению понимать эмоцию других людей.

Рассмотрим развитие основных компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью. Выявлено, что восприятие самого себя и других людей у детей с легкой умственной отсталостью недифференцированны и неадекватны. Самовосприятие имеет некритичный характер. Восприятие других людей поверхностное, нечеткое. Образы эмоциональных состояний словесно не воспроизводятся, обнаруживается бедный запас понятий, обозначающих эмоциональное состояние. Дети неправильно интерпретируют состояние других людей. При этом эти суждения имеют ситуативный характер. Им характерна бедность и неточность лицевой экспрессии, что приводит к ограниченному выражению той или иной эмоции.

Д.Н. Исаев считает, что трудности при распознавании эмоций у младших школьников с умственной отсталостью возникают в связи не только с имеющимся дефектом, но и с узким кругом общения [9].

О.К. Агавелян и Е.В. Хлыстова считают, что благодаря достаточному социальному опыту младшие школьники с умственной отсталостью способны распознавать невербальные знаки.

По результатам исследования Л.Н. Батретдиновой и Е.С. Ивановой было выявлено, что младшие школьники с легкой умственной отсталостью умеют считывать эмоцию по лицевой экспрессии, также могут устанавливать связи между сложными визуальными образами и схематическими изображениями.

Данными авторами также выявлено, что при восприятии фотографий с различными эмоциями младшие школьники с умственной отсталостью довольно неплохо распознают радость, печаль, злость. А эмоции страха и удивления, презрения и отвращения вызывают у них определенные трудности.

У младших школьников с умственной отсталостью также возникают трудности при идентификации таких эмоций, как удивление и зависть, стыд и презрение [12].

При изучении особенностей восприятия и понимания эмоциональной экспрессии голоса М.В. Плещакова пришла к заключению, что данная способность у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью находится на низком уровне. Несмотря на успешное распознавание эмоций радости, страха и спокойствия, выделились ошибки дифференцировки страха и печали, гнева и спокойствия, радости и спокойствия [28].

В исследовании, проведенном Е.В. Хлыстовой, у умственно отсталых младших школьников отмечается нечеткая дифференциация эмоций верхней части лица. Типичные ошибки связаны не только с законами смешения, но и в связи с интеллектуальной патологией: удивление часто принимается за страх.

При рисовании эмоций младшими школьниками с умственной отсталостью было выявлено, что у них не сформированы когнитивные эталоны основных эмоций. Рисунки у всех детей этой группы шаблонны: не различаются индивидуальными манерами исполнения, изображают глаза или голову человека без явных экспрессивных признаков. Данные дети также не опосредуют процесс рисования словесными комментариями [33].

Проблема развития эмоционального интеллекта у младших школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью остается недостаточно изученной. Известно, что становление механизмов эмоциональной саморегуляции и развитие эмоциональной сферы в целом у данной категории детей также зависит от выраженного недоразвития познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия).

Л.С. Выготский писал, что «именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка» [7].

Незрелость личности данной категории обучающихся, обусловленная, в первую очередь, особенностями развития их потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей их эмоциональной сферы. Для таких обучающихся характерно недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

Эмоции однообразны, мало дифференцированы, оттенки переживаний либо очень бедны, либо отсутствуют. Эмоциональные реакции в основном наблюдаются на раздражители, которые воздействуют непосредственно на человека. Психика косная, интерес к окружающему недостаточен. Инициатива и самостоятельность со стороны умственно отсталых школьников отсутствуют. Одновременно с этим они не способны подавлять аффекты. Часты сильные аффективные реакции по незначительному поводу.

Особенности психики обучающихся с интеллектуальными нарушениями исследованы достаточно полно. Для умственно отсталых школьников характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Как показывают данные исследований, у умственно отсталых школьников на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях – атипичное развитие психических функций. В результате эти обучающиеся получают неполные, а порой, искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых детей отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. У умственно отсталых детей страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У умственно отсталых младших школьников более, чем у их нормально развивающихся сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При умственной отсталости сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его

произвольная сторона. Это связано с тем, что умственно отсталые обучающиеся при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание обучающихся, не требуя от них большого напряжения [42].

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех – слезами.

Переживания детей с умственной отсталостью неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых школьников эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия).

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых детей. Слабость собственных намерений, большая внушаемость – отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые обучающиеся предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых обучающихся развивается негативизм, упрямство. Все эти особенности психических процессов умственно отсталых обучающихся влияют на характер протекания их деятельности [38].

При исследовании эмоциональной сферы необходимо помнить о ее двойном содержании – это одновременно и объективный процесс

взаимодействия и обмена информацией между людьми, и оценка ими друг друга.

Таким образом, эмоциональная сфера младших школьников с умственной отсталостью характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием. Это проявляется в неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения и плача, иногда – немотивированных проявлениях аффекта. Нередко у детей возникает состояние беспокойства. Неадекватная веселость и жизнерадостность выступают, скорее, как проявление возбудимости, неумения оценить ситуацию и настроение окружающих.

Эмоциональная сфера обучающихся с умственной отсталостью однообразна, мало дифференцирована. Так же характерной чертой является неустойчивость эмоций, поэтому младшие школьники с интеллектуальными нарушениями требуют постоянного внимания и контроля.

1.3. Специфика логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью

Особенности речевого развития умственно отсталых детей в психологическом аспекте изучены многими авторами (С. Борель-Мезонни, М. Зееман, И.В. Карлин, К. Лонэ, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, М. Стразулла, И. Шлезингер и др.). Специфика нарушений речи и их коррекция у умственно отсталых детей определяются особенностями их высшей нервной деятельности и психического развития.

У умственно отсталых детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы [].

Нарушения речи у умственно отсталых школьников исследовались Е.М. Гопиченко, К.К. Карлепом, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной,

Д.И. Орловой, М.А. Савченко, Е.Ф. Соботович, М.Е. Хватцевым и др. По данным этих исследований, в начальных классах вспомогательной школы выраженные дефекты наблюдаются у 40-60% детей. В первых же классах вспомогательной школы, по данным Г.А. Каше, М.Е. Хватцева, число детей с дефектами речи значительно выше.

Анализируя особенности речи у умственно отсталых школьников, В.Г. Петрова выделяет комплекс многообразных факторов, обусловливающих нарушения их речи, отмечая, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности.

Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия, сложной психической деятельности по дифференциации звуков речи. Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка, поэтому умственно отсталые дети с трудом овладевают сложными по семантике словами (абстрактными, обобщенными) и грамматическими формами (например, сложноподчиненными предложениями с придаточными цели, причины и др.).

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у них затруднено формирование всех языковых обобщений. Замедленно и качественно иначе, чем нормальные дети, усваивают они закономерности языка. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер [16].

У детей с умственной отсталостью встречаются все формы расстройства речи, как и у нормально развивающихся детей (дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, дислексия, дисграфия, заикание, афазия и др.). Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект.

Нарушения речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов вспомогательной школы.

Дефекты звукопроизношения у младших школьников с умственной отсталостью встречаются гораздо чаще, чем у других детей. В их основе лежит не одна, а целый ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, аномалии в строении артикуляторного аппарата. Правильное использование звуков в самостоятельной речи представляет для умственно отсталых детей большую сложность и вырабатывается чрезвычайно медленно. Для них характерно резкое расхождение между умением произносить звуки и использовать их в речи.

Речь детей с умственной отсталостью часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков. В одних случаях замедленная, в других – ускоренная. У заторможенных голос тихий, слабый, немодулированный, у возбудимых – крикливый, резкий [5].

Коррекция нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей является более длительным и более сложным процессом, чем у нормально развивающихся.

В логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников широко используется прием сравнения. Большое внимание уделяется развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, т. е. нормализации всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей и обусловливают особенности их проявления.

Особенностью логопедической работы по устранению дефектов звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников также является ее индивидуализация. Специфика проявляется и в планировании:

темы фронтальных занятий должны быть узкими, учитывающими постепенное введение трудностей.

Предварительный этап устранения нарушений звукопроизношения у умственно отсталых младших школьников является более продолжительным и характеризуется качественно иным содержанием: проводится развитие общей, ручной, речевой моторики, развитие слухового восприятия, внимания, памяти.

Умственно отсталым младшим школьникам необходима также работа над правильным речевым дыханием, формированием длительного плавного выдоха в игровых упражнениях («тихий ветерок задувает свечу, колышет листья деревьев, гонит облака»). На длительном выдохе вводятся голосовые упражнения, целью которых является развитие силы, тембра, высоты голоса (игры «Эхо», «Сирена», звукоподражания к сказке «Три медведя», повторение серии гласных). В дальнейшем вводятся простые артикуляторные упражнения [41].

Особенностью этапа постановки звука будет максимальное использование полимодальных афферентаций: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений. Постановка звука у умственно отсталых детей осуществляется с использованием смешанных способов.

Особенно длительным в логопедической работе с умственно отсталыми младшими школьниками является этап автоматизации звуков речи. На этом этапе проводится работа над сложными формами звукового анализа и синтеза, умением выделять звук в слове, определять его место по отношению к другим звукам.

В процессе автоматизации звуков рекомендуется проводить и развитие просодической стороны речи: работу над ударением в слогах, словах, над лексическим ударением при автоматизации звука в предложении, над интонацией при закреплении звука в предложении и связной речи.

Обязательным этапом логопедической работы является дифференциация звуков, что обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей. С детьми с умственной отсталостью эта работа необходима даже в том случае, когда звук искажается в устной речи. Это обусловлено недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен букв при письме.

Работа по разграничению звуков осуществляется в двух направлениях: уточнение произносительной дифференциации звуков, развитие слуховой дифференциации звуков речи, особенно фонетически близких: твердых и мягких, звонких и глухих, аффрикат и входящих в их состав свистящих и шипящих звуков.

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали внимание многих авторов (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, Н.В. Тарасенко), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря.

У умственно отсталых младших школьников выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов. Трудности актуализации словаря более значительны, чем в норме. Пассивный словарь преобладает над активным. Отмечаются несформированность структуры значения слова, нарушение процесса организации семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей является низкий уровень умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти.

По данным В.Г. Петровой, умственно отсталые школьники 1 класса не знают названий многих предметов, которые их окружают. Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется [41].

Как показали исследования многих авторов (М.Ф. Гнездилов, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Е.Ф. Соботович, А.П. Федченко, М.Ф. Феофанов), у умственно отсталых младших школьников наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения. Выявляются искажения в употреблении падежей. Наиболее сформированными оказываются формы именительного, винительного и родительного падежей. Наибольшее количество ошибок встречается в употреблении творительного и всех предложно-падежных конструкций. Творительный падеж часто заменяется именительным («Мальчик копает лопата»), родительным («под стула, под дивана»), формой предложного падежа («Лампа висит на диване»), предложный падеж – винительным («Мальчик катается на санки»). Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске и замене предлогов, искажении окончаний [16].

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Они длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию у этих детей является очень трудным и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов школы.

Связные высказывания младших школьников с умственной отсталостью малоразвернуты и фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не связанных в единое целое, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

Одной из причин задержки формирования связной речи умственно отсталых детей является то, что их речевая активность очень слаба и довольно быстро истощается.

В процессе логопедического воздействия с младшими школьниками с умственной отсталостью ведется работа по обогащению словарного запаса, уточнению значения слов, по развитию семантики слова, формированию лексической системности и семантических полей. Особого внимания требуют предикативный словарь, глаголы и прилагательные.

В младших классах работа с умственно отсталыми детьми начинается с расширения словаря за счет наиболее употребительных глаголов с использованием заданий или игр: «Кто как передвигается», «Кто как голос подает», «Кто как ест», «Кто какие звуки издает», «Кто что делает» и т. д.

Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета, форму, величину. В дальнейшем отрабатываются слова, обозначающие высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес.

Затем проводится работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов, а также над прилагательными, сложными по семантике (оценочными, обозначающими внутренние качества человека).

Параллельно с развитием предикативного словаря продолжается работа по обогащению и уточнению номинального. Особенно важным является работа по усвоению слов обобщающего характера (мебель, одежда и т. д.) которая способствует развитию операций обобщения, аналитико-синтетической деятельности детей.

Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи. Работа по обогащению словаря у умственно отсталых детей предполагает и уточнение слов-синонимов [16].

Работа над уточнением значения слова с умственно отсталыми младшими школьниками должна быть тесно связана с уточнением

представлений учащихся об окружающих предметах и явлениях, с классификацией предметов, с работой по формированию лексической системности. Классификация предметов проводится как в неречевом плане (например, разложить картинки на 2 группы), так и с использованием речи (например, выбрать только овощи, найти лишнее, назвать одним словом все предъявленные предметы и т. д.). Рекомендуются записи, рисунки, помогающие детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное название и названия конкретных предметов, овладеть родовидовыми отношениями.

Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образов [48].

В процессе развития грамматического строя речи у умственно отсталых младших школьников необходимо учитывать структуру речевого дефекта, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.

Большое значение в работе по формированию грамматического строя у младших школьников с умственной отсталостью имеет использование онтогенетического принципа. Последовательность работы над грамматическими формами осуществляется, как и в нормальном онтогенезе: от конкретного к абстрактному, от семантически простых форм к семантически более сложным, от продуктивных к непродуктивным, от простых по грамматическому оформлению предложений к более сложным.

Рекомендуется следующая последовательность логопедической работы над падежными формами: дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа, винительный падеж, родительный, дательный, творительный (беспредложные), предложно-падежные конструкции, падежные формы множественного числа. При согласовании прилагательного и существительного отрабатываются именительный падеж мужского и женского рода, затем именительный падеж среднего рода, а

далее – косвенные падежи, словосочетания прилагательного с существительным.

Развитие функции словоизменения глагола проводится сначала в настоящем времени (единственное и множественное число), затем – в прошедшем (изменение по родам, лицам и числам) и, наконец, в будущем, которое является наиболее сложной временной формой глагола.

Длительным и трудным процессом является работа по формированию формы словообразования у умственно отсталых младших школьников.

Начинать ее надо с уменьшительно-ласкательных и других простых словообразовательных форм существительных. После этого следует работа по образованию прилагательных от существительных, глаголов с приставками, над родственными словами [48].

При формировании структуры предложения особое внимание уделяется усвоению глубинно-семантических (предикативных) отношений внутри речевого высказывания (субъектных, объектных, локативных, атрибутивных), которые постепенно усложняются и последовательно включаются в структуру высказывания (предложения). Сначала предложение распространяется за счет простых объектных отношений («Девочка рвет цветы»), затем – локативных («Дети идут в школу»), в дальнейшем – атрибутивных («Это мамина сумка. Мама несет красную сумку»). Рекомендуется следующая последовательность работы над предложениями: простые нераспространенные, распространенные, сложные предложения.

Работа над связной речью сначала проводится на материале диалогической, ситуативной речи, а позднее – контекстной, монологической. Целесообразна следующая последовательность в работе над связным текстом: пересказ короткого текста с иллюстрациями, пересказ длинного текста с опорой на наглядность, короткий рассказ по серии сюжетных картинок, более длинный по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, самостоятельный на заданную тему. Развитие связной речи у умственно отсталых детей должно быть теснейшим образом связано с

развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования.

Каждая из операций порождения связного высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях. Постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями (М.Ф. Гнездилов, Г.И. Данилкина, В.Г. Петрова, Н.К. Сорокина). В процессе овладения чтением умственно отсталые дети проходят те же этапы, что и в норме. Однако, по данным Г.Я. Трошина, они овладевают ступенями чтения в три раза дольше, чем нормально развивающиеся школьники. Ступени обучения чтению у них растягиваются во времени, а промежутки между ними более продолжительны.

Характерным для учеников с умственной отсталостью является то, что ребенок в одно и то же время пользуется как примитивными, так и более совершенными способами чтения.

Каждый из этапов процесса чтения у умственно отсталых детей характеризуется определенными трудностями. Так, усвоение букв представляет большую трудность для умственно отсталых первоклассников.

Особенно сложной задачей для умственно отсталых детей является слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется лишь на основе четкого представления о звуковой структуре слога. А функция фонематического анализа формируется у умственно отсталых школьников с большим трудом. Сложным является для них и формирование обобщенного представления о слоге.

В процессе чтения слов вследствие недифференцированности восприятия для умственно отсталых детей почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое слово. У умственно

отсталых детей способность звукослогового синтеза часто снижена, происходит замедленное узнавание и понимание прочитанного слова.

Еще большие затруднения вызывает чтение предложений и текста.

Среди умственно отсталых школьников 1-2 классов отмечается большое количество детей со специфическими стойкими и повторяющимися ошибками в процессе чтения, дислексиями. По данным Р.И. Лалаевой, у 65-70% умственно отсталых первоклассников обнаруживаются дислексии [16].

Симптоматика дислексии у умственно отсталых школьников характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения. Нарушения чтения у этих детей можно представить в виде следующих типичных проявлений: 1) неусвоение букв; 2) побуквенное чтение; 3) искажения звуковой и слоговой структуры слова; 4) нарушения понимания прочитанного; 5) аграмматизмы в процессе чтения.

В младших классах имеются дети с умственной отсталостью, которые хорошо читают текст (по слогам или целыми словами), но плохо понимают прочитанное. Прочитав правильно слова, они не могут соотнести их с соответствующей картинкой, а прочитав текст, затрудняются в ответах на вопросы либо дают не соответствующие содержанию ответы. В эту группу нарушений чтения не включаются те нарушения понимания читаемого, которые объясняются искажением читаемого вследствие незнания букв, побуквенного чтения, искажения звукослоговой структуры слова, т. е. нарушениями технической стороны процесса чтения.

Во 2 классе резко возрастает количество детей с нарушением понимания читаемого текста, так как большинство из них на втором году обучения «технически» уже подготовлено к прочтению текста.

Аграмматизмы проявляются у умственно отсталых школьников на этапе синтетических приемов чтения, особенно начиная со 2 класса. Они проявляются в нарушении морфологической структуры слова, в заменах префиксов, суффиксов, окончаний, в нарушении их понимания и употребления в процессе чтения (захотел – «хотел», голубь – «голубка»).

У умственно отсталых младших школьников наблюдаются разнообразные виды дислексии: оптическая, фонематическая, мнестическая, семантическая, аграмматическая [48].

По данным В.В. Воронковой, Д.И. Орловой, М.Е. Хватцева, нарушения письма у умственно отсталых младших школьников отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Дисграфия у умственно отсталых детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Нарушения развития речи сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой – трудностями использования орфографических правил.

Дисграфия у умственно отсталых младших школьников проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т. д.).

При устранении нарушений письменной речи у умственно отсталых школьников необходимо учитывать особенности их высшей нервной деятельности, а также психопатологические особенности детей.

В связи с этим коррекция нарушений чтения и письма у умственно отсталых младших школьников должна быть тесно связана с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Так, широко используется сравнение фонетически близких звуков (при устранении акустической, артикуляторно-акустической дисграфии, фонематической дислексии); анализ структуры предложения, звукослоговой структуры слова (при устранении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза); развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза (при устранении оптической дислексии и дисграфии).

При устранении нарушений письменной речи у младших школьников с умственной отсталостью возникает необходимость развивать различные психические функции, начиная с самых элементарных форм. Так, развитие фонематического анализа и синтеза начинается с выделения гласного звука на фоне других, развитие слогового анализа – с использованием вспомогательных средств.

Устранение нарушений чтения и письма проводится в тесной связи с коррекцией нарушений устной речи как системы с коррекцией дефектов звукопроизношения, фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя.

Таким образом, логопедическая работа с младшими школьниками с умственной отсталостью характеризуется определенной спецификой, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями умственно отсталых детей, а также характером симптоматики, механизмов и структуры дефекта у них.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Организация и содержание экспериментального исследования по изучению сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью

Теоретический анализ специальной научной литературы по проблеме исследования показал, что эмоциональный интеллект детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеет свои особенности и нуждается в создании специальных психолого-педагогических условий, способствующих его развитию.

В ходе практической работы нами были поставлены следующие задачи:

1) проанализировать медико-психолого-педагогическую документацию для определения контингента детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

2) подобрать методики для диагностики эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте детей с умственной отсталостью;

3) разработать критерии для проведения качественного и количественного анализа результатов по предложенным методикам.

Прежде чем приступать к диагностике, необходимо собрать анамнез, изучить личное дело, чтобы знать особенности развития ребенка и правильно подобрать диагностический материал.

Цель диагностики эмоциональной сферы ребенка – выявление действительного уровня психологического развития и его возможностей. Для этого необходимо заранее, составляя инструкцию к методике, позаботится о том, чтобы все это вызывало у ребенка непроизвольное внимание, и было достаточно интересно для него. Также, должны учитываться особенности познавательных процессов. На этой основе ребенку предлагаются задания, которые соответствуют индивидуальности каждого ребенка, его

возможностям, сохранности интеллекта, чтобы они подходили данному возрасту детей. Задания не должны быть длинными, требующими большого количества времени.

Также важным аспектом является то, что при проведении диагностики необходимо соблюдать следующие требования:

– перед началом исследования ребенок должен иметь возможность познакомится с экспериментатором, привыкнуть к нему – на этом этапе основные условия направлены на установление контакта с ребенком;

– в ходе исследования ребенок должен получать положительное подкрепление, быть уверенным в своих силах, максимально и полно демонстрировать свои способности; с этой целью используется похвала, подбадривание и положительная оценка.

Исследование эмоциональной сферы проводится в индивидуальной форме. Каждому ребенку должна быть изложена цель диагностики, дано ее описание и инструкция. При проведении исследования не должно быть посторонних.

Наше исследование проводилось в три этапа.

1. Подготовительный этап. Изучение медико-психолого-педагогической документации с целью отбора испытуемых и формирования контингента детей экспериментальной группы.

2. Этап констатирующего эксперимента. Его целью являлось выявление уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

3. Анализ и интерпретация полученных результатов.

В ходе исследования использовались следующие методы:

– анализ медико-психолого-педагогической документации;

– метод наблюдения;

– педагогический эксперимент;

– анализ продуктов деятельности детей;

– метод количественного и качественного анализа полученных данных

Методологической основой исследования являлись следующие принципы:

1) принцип надежности – предполагающий относительное постоянство, устойчивость результатов методик;

2) принцип валидности, предполагающий пригодность и эффективность методик;

3) принцип репрезентативности – социокультурные адаптированные методики;

4) принцип точности – способность методик тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемых свойств;

5) принцип научности, включающий в себя понятие о научных и достоверных психолого-педагогических методах и приемах изучения.

В ходе теоретического анализа нами были определены следующие параметры изучения эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью:

– способность распознавать эмоции разных модальностей (фото лицевой экспрессии, схема);

– дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;

– проявление эмпатических реакций в различных видах деятельности;

– вербализация эмоциональных состояний.

В настоящее время диагностический инструментарий, предлагаемый для исследования уровня развития эмоционального интеллекта, разнообразен и непосредственно зависит от базовой модели эмоционального интеллекта. Но, несмотря на это, до сих пор нет единой модели и подхода к пониманию эмоционального интеллекта, а, следовательно, и единого подхода к его диагностике.

Традиционными методами изучения эмоциональных состояний школьников являются наблюдение, опросник, анкетирование. Для детей младшего школьного возраста применяются игровые и цветовые методы

диагностики, которые вызывают интерес у испытуемых, предоставляют возможность для их естественного поведения и проявления эмоциональных состояний, осуществления самостоятельного выбора игровых действий.

Так как стандартизированные методики, предназначенные для диагностики эмоционального интеллекта, предполагают определенный уровень развития самосознания и рефлексии, то в соответствие с целями нашего исследования для диагностики эмоциональных состояний младших школьников с умственной отсталостью, с учетом их психолого-педагогических особенностей наиболее приемлемыми являются методики, разработанные для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Они не требуют от испытуемых анализа и осознания собственных эмоциональных состояний, высокого уровня развития речи, сформированности навыков письма.

В соответствии с целями нашего исследования нами был подобран и адаптирован комплекс следующих методик, для определения уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

1. Методика «Эмоциональные лица» (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго) [34].

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

2. Методика «Гномик» (Н.В. Шкляр) [45].

Цель: определение умений понимать эмоциональное состояние другого человека и соотносить характеризуемую эмоцию с ее изображением.

3. Методика «Что – почему – как?» (автор Нгуень Минь Ань) [22].

Цель: выявление степени готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нем.

4. Методика опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А.М. Щетинина) [46].

Цель – выявление преобладающих эмпатических реакций у детей и определение типа эмпатии.

Младшие школьники с умственной отсталостью могут испытывать трудности в выражении своих эмоций и понимании эмоциональных сигналов окружающих. Поэтому важно вовремя выявить имеющиеся отклонения в эмоциональной сфере детей данной группы. В качестве диагностических в этом случае следует использовать методики, которые будут соответствовать возрасту и развитию детей. Наиболее приемлемыми для младших школьников с умственной отсталостью являются методики, разработанные для детей дошкольного возраста без интеллектуальных отклонений.

Опишем подробно содержание диагностики уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

1. Методика «Эмоциональные лица» (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго).

Данная методика была разработана Н.Я. Семаго в 1993 г. и предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания. Также при работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии. Методика используется для работы с детьми от 3 до 11-12 лет.

Сама процедура проведения исследования в полном объеме состоит из трех последовательных этапов.

1-й этап: предъявление для опознания эмоциональных состояний 1-й серии изображений (схематичные изображения) (см. Приложение 1).

2-й этап: предъявление реальных изображений (в соответствии с полом ребенка) (см. Приложение 1).

3-й этап: придумывание истории по какому-либо изображению.

1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения: 1) злость (гнев); 2) печаль (грусть); 3) радость.

Эмоциональная экспрессия на контурных изображениях обозначена наиболее этологически значимыми элементами лица: характерным для каждого варианта пространственным расположением уголков рта и положения бровей.

2-я серия (14 изображений) заключает в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно). В методике используются изображения со следующими эмоциональными выражениями: 1) явная радость; 2) страх; 3) сердитость; 4) приветливость; 5) стыд, вина; 6) обида; 7) удивление.

В зависимости от поставленных задач и основной диагностической гипотезы обследование может быть завершено уже после первого этапа. В определенной ситуации первый и второй этапы могут меняться местами.

В процессе проведения, помимо стандартной инструкции, возможно использование системы наводящих вопросов. Последние зависят от особенностей состояния и предполагаемого типа развития ребенка, его возраста. Поэтому вопросы должны гибко «модифицироваться» при проведении обследования.

Анализируемые показатели:

– адекватность оценки эмоционального состояния, как по «знаку, так и по силе;

– яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка);

– уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и, соответственно, адекватность владения соответствующим словарем;

– инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния;

– собственно «словарь эмоции» в его сопоставлении с активным словарным запасом ребенка, его возрастом и особенностями аффективного реагирования;

– выявление «конфликтных» зон, связанных с эмоциональным неблагополучием;

– особенности сформированности системы базовой аффективной регуляции.

Критерии оценки:

– высокий уровень – развернутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к оречевлению собственных переживаний.

– средний уровень – ответы на вопросы с помощью; трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого.

– низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе.

2. Методика «Гномик» (Н.В. Шкляр).

Детям читается рассказ о сказочном персонаже «Гномик», который попадает в различные приятные и неприятные ситуации, в соответствии с которыми они должны менять выражения лица на его портрете (см. Приложение 2). Эта методика дает возможность оценить умение школьников соотносить мимическое выражение того или иного эмоционального состояния с его названием.

Оценка результатов предполагает 5 уровней успешности выполнения задания:

1) наиболее успешный уровень выполнения задания (задание выполнено без ошибок);

2) успешный уровень (допущены 2-3 незначительные ошибки); этот уровень выполнения задания говорит о способности школьников к пониманию эмоциональных состояний других людей на основе их мимики и

пантомимики, об их умении распознать и соотнести выразительные движения лица на графических изображениях;

3) средний уровень (наличие 5-6 ошибок); недостаточно глубокое осмысление эмоциональных состояний, возникают при соотнесении эмоционального содержания мимики и жеста;

4) низкий уровень (допущено более 6 ошибок); учащиеся не способны распознать эмоциональные состояния на картинках и правильно подобрать выражения лица, не умеют соотносить выразительные движения лица и тела;

5) очень низкий уровень выполнения задания (с заданием не справились).

3. Методика «Что – почему – как?» (автор Нгуень Минь Ань).

В данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями между детьми, их оценкой ситуации, пониманием эмоционального состояния других людей; осуществить поиск пути решения проблемы в соответствии с этим понимании. Степень решения проблемы оценивается по трехбалльной шкале в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера. Данная методика была построена по типу метода «завершение предложений», теоретико-методологическое обоснование которого базируется на понятии З. Фрейда «проекция», согласно которому проекция является процессом приписывания собственных влечений, чувств и установок другим людям или внутреннему миру, выступающим в качестве защитного механизма, позволяющего не осознавать «нежелательные» явления в самом себе.

Инструкция: педагог говорит детям: «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Ваша задача: слушать внимательно, а потом ответить на мои вопросы».

Текст для девочек.

«Меня зовут Аня. Я учусь в первом классе. У меня есть старшая сестра Таня. Однажды мы ехали на машине и попали в аварию. У Тани была сломана правая рука, но она скоро зажила. А у меня на лице была глубокая царапина, и через месяц остался шрам. Шрам небольшой, но все ребята в

школе его замечают, особенно мальчик Вова – заводила среди ребят. И вы знаете, он и его друзья стали надо мной смеяться. Мне было очень обидно. Я даже не хотела ходить в школу. Таня узнала об этом.

На днях я все-таки как обычно пошла в школу с Таней. Около входа стоял Вова с друзьями. Увидев меня, они начали о чем-то шептаться и смеяться. Моя сестра сразу подошла к ним и что-то сказала Вове. Я стояла далеко, поэтому ничего не слышала. Но после этого разговора с Таней Вова и его друзья перестали надо мной смеяться.

Я горжусь тем, что у меня есть старшая сестра, которая всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Таня сказала Вове и ребятам. Как вы думаете, что она им сказала?».

Текст для мальчиков.

«Меня зовут Антон. У меня есть старший брат Юра. Недавно я начал учиться кататься на велосипеде. Первое время часто падал, и соседские мальчики надо мной смеялись. Было очень обидно. Я даже хотел забросить велосипед. Но Юра решил мне помочь.

В один прекрасный день мы с братом вышли во двор кататься на велосипеде. Нас увидели ребята, начали шептаться и смеяться. Мой старший брат сразу подошел к ним и что-то сказал. Я стоял далеко, поэтому ничего не слышал. Но после разговора с Юрой мальчики перестали надо мной смеяться. Я горжусь тем, что у меня есть старший брат, который всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Юра сказал ребятам. Как вы думаете, что он им сказал?».

Обработка результатов.

Ребенок, отвечая на три вопроса, должен решить определенную проблему, связанную с отношениями между детьми, оценкой ситуации и пониманием эмоционального состояния других людей.

Ответы оцениваются по трехбалльной шкале.

1 вопрос: «Что Юра (Таня) сказал(-а) ребятам?»:

– 0 баллов – ответ отсутствует; ребенок не понимает вопроса или дает следующие варианты ответа: «не смейтесь», «это не смешно», «что вы делаете?», «как вам не стыдно» и т. д.;

– 1 балл – «старшая сестра (старший брат) угрожала (угрожал) ребятам»;

– 2 балла – конструктивное решение проблем.

Варианты конструктивного решения:

– старшая сестра (старший брат) просит ребят оставить младшую сестру (младшего брата) в покое, иначе она (он) пожалуется учителям и родителям;

– старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам, что так делать нельзя, что это плохо;

– старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам проблему своей младшей сестры (своего младшего брата) и настаивает на том, чтобы ребята прекратили над ней (над ним) смеяться.

После того, как дети ответили на вопрос «Что Юра (Таня) сказал(-а) ребятам тогда?», педагог может задать ребенку второй вопрос: «Почему Юра (Таня) так поступил(-а)?».

Ответы детей оцениваются по трехбалльной шкале:

– 0 баллов – ребенок не понимает вопроса; «потому что это ее (его) младшая сестра (брат)»;

– 1 балл – «жалко»; «потому что смеяться над другими плохо, нельзя так делать»; «чтобы не смеялись»; «чтобы не обижали»;

– 2 балла – «потому что люди чувствуют себя плохо, если над ними смеются».

3 вопрос: «Как бы ты поступил(-а) в такой ситуации?»:

– 0 баллов – ребенок не понимает вопроса или выражает агрессивное поведение: «не смейтесь над моим братом, я вам дам по попе»; «я дам им пинка, чтобы им было больно»; или дает следующие варианты ответа: «не знаю», «не смейтесь над моей сестрой» и т. д.;

– 1 балл – ребенок объясняет, опираясь на следствия конфликта, например: «не смейтесь, а то я расскажу маме», «если вы упадете, мы тоже будем над вами смеяться», «если не прекратите смеяться, то я вашим родителям расскажу», «если прекратите смеяться, то мы будем с вами дружить, а то когда вы упадете, мы тоже будем над вами смеяться», «если учителя узнают об этом, то они вас накажут» и т. д.;

– 2 балла – ребенок сам принимает решение, опираясь на чувства обиженного человека; например: «когда над вами смеются, это очень обидно», «не издевайтесь над моей сестрой (моим братом), ей (ему) очень обидно» и т. д. или предпринимает действия, опираясь на чувства обиженного, например: «я бы предложил им подружиться со своим братиком (своей сестренкой), тогда братик (сестренка) почувствовал(-ла) бы себя лучше» и т. д.

Уровни формирования готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека (по балльным результатам ответов на три вопроса): низкий: 0-2 балла; средний: 3-4 балла; высокий: 5-6 баллов.

4. Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А.М. Щетинина).

Таблица 1

Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетининой

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	Часто	Иногда	Никогда
1.	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других.			
2.	Спокойно издалека смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние.			
3.	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него.			

4.	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого.			
5.	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им.			
6.	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже..?».			
7.	«Изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки.			
8.	Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому.			
9.	Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.).			
10.	Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого.			
11.	Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.).			
12.	Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т. е. производит успокаивающие действия.			

Обработка полученных результатов.

Количественная интерпретация данных:

1) если ребенок часто ведет себя адекватно поведению, обозначенному в пунктах 1, 5, 9, 12, то за каждое из этих проявлений он получает 6 баллов, что в сумме будет составлять 24 балла;

2) если подобные формы поведения он обнаруживает лишь иногда, то ему присваивается за каждую по 5 баллов;

3) если форма поведения ребенка часто адекватна обозначенным в пунктах 4, 6, 7, 8, то за них он получает по 4 балла;

4) если проявление данных форм поведения (4, 6, 7, 8) наблюдается у ребенка лишь иногда, то он получает за них 3 балла;

5) если поведение ребенка часто соответствует описанным в пунктах 2, 3, 10, 11, то ставится по 2 балла;

6) если ребенок никогда не проявляет указанного поведения, то ставим 0 баллов.

Качественная интерпретация данных.

Если ребенок проявляет интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагирует и идентифицируется с ним, активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого, то это может интерпретироваться как проявление ребенком гуманистической формы (высокой) проявления эмпатии. К детям с гуманистическим типом эмпатии относятся те, кто набрал от 20 до 24 баллов.

В том случае, когда ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого, но при этом говорит: «А я не плачу никогда…» и т. п.; если ребенок, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому, то все эти показатели рассматриваются как проявление эгоцентрической эмпатии. Эгоцентрическую эмпатию проявляют дети, набравшие от 12 до 16 баллов.

Дети, не проявляющие интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого, могут быть отнесены к низкому уровню развития эмпатии. Это дети, которые получают от 1 до 8 баллов.

Дети с количеством баллов от 17 до 19 могут быть отнесены к проявляющим смешанный тип эмпатии. Если же балл ребенка колеблется в

пределах 11, то можно предположить, что развитие эмпатии у него идет по типу эгоцентрической.

Таким образом, предложенные методики диагностики позволят выявить уровни сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

2.2. Анализ результатов изучения сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью

В данном параграфе представлены результаты констатирующего эксперимента, позволяющие установить уровень сформированности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ «Неверкинская школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам»».

В исследовании принимали участие обучающиеся начальных классов с умственной отсталостью в количестве 10 человек.

Целью констатирующего эксперимента явилась первичная диагностика показателей сформированности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Диагностика проводилась в привычной для детей обстановке в индивидуальной форме.

Методика «Эмоциональные лица» включала в себя 2 серии заданий – опознание эмоций по схематическим изображениям и по рисунку в соответствие с полом ребенка.

Количественный анализ результатов данной методики на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 2.

Таблица 2

Процентное соотношение уровней сформированности адекватного опознания эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент)

Уровень	Всего, чел.	Всего, %
Высокий	–	–
Средний	1	10%
Низкий	9	90%

При изучении возможности понимания эмоциональных состояний другого человека было обнаружено, что младшие школьники с умственной отсталостью на констатирующем этапе эксперимента идентифицировали экспрессию гораздо хуже, чаще допускали грубые ошибки, реже учитывали оттенки выражения эмоциональных состояний. Большинству детей по внешнему экспрессивному выражению лица легче всего удавалось определять такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, удивление, страх.

Участвующие в диагностике младшие школьники с умственной отсталостью наиболее успешно распознавали эмоции по схемам, хуже и с большим количеством ошибок и недочетов по «портрету»; опознавали эмоцию «страха», испытывая при этом наименьшее количество трудностей. Наибольшие затруднения у данных детей возникли при распознавании «гнев». Данный факт подтверждает известную в психологии особенность успешного восприятия именно эмоции страха при визуальном предъявлении детьми данной категории.

Самые большие трудности у младших школьников с умственной отсталостью вызывало выполнение заданий 3 серии, предполагающих придумывание истории по какому-либо изображению, где причиной эмоционального состояния персонажа оказываются его внутренние взаимоотношения с другими. В этих ситуациях младшие школьники с

умственной отсталостью затруднялись или оказывались не способными правильно выделить причину определенного эмоционального состояния, не понимали смысла ситуации, а также при определении эмоций опирались на несущественные детали или обращались к своему жизненному опыту. Эмоция «радости» в данной серии заданий опознавалась всеми испытуемыми более успешно, чем остальные, вне зависимости от сложности сюжета картины.

При этом следует отметить низкий уровень вербализации эмоциональных состояний младшими школьниками, участвующими в эксперименте. Дети, как правило, использовали атрибутивную («грустный», «радостный», «злой») и номинативную лексику («радость», «злость»). Практически не встречалась в их ответах глагольная лексика – «радоваться», «злиться» и т. д. Затруднялись они и в использовании антонимов и синонимов.

Наглядно результаты, полученные по данной методике на констатирующем этапе эксперимента, представлены на рисунке 1.

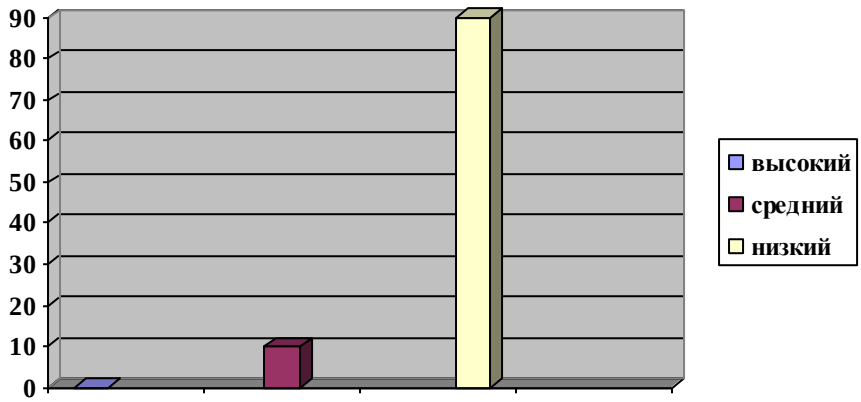


Рис. 1. Процентное соотношение уровней сформированности адекватного опознания эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент)

Методика «Гномик» была направлена на определение умений понимать эмоциональное состояние другого человека и соотносить характеризуемую эмоцию с ее изображением.

Количественный анализ результатов по данной методике на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 3.

Таблица 3

Процентное соотношение уровней сформированности умений понимать эмоциональное состояние другого человека детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент)

Уровень	Всего, чел.	Всего, %
Наиболее успешный уровень	–	–
Успешный уровень	–	–
Средний	2	20%
Низкий	4	40%
Очень низкий уровень	4	40%

Полученные данные свидетельствуют о том, что не все учащиеся младших классов с умственной отсталостью способны распознавать эмоциональные состояния другого человека по картинкам. Дети, участвующие в эксперименте, на констатирующем этапе недостаточно глубоко осмысливали эмоциональные состояния и не могли соотнести выразительные движения лица и тела на графических изображениях. Многие школьники не всегда обращали внимание на эмоциональное содержание мимики и жестов окружающих людей.

При подборе лица персонажа младшие школьники с умственной отсталостью не всегда могли дифференцировать эмоции, что говорит о недостаточной способности их к пониманию эмоциональных состояний других людей на основе их мимики и пантомимики, об их неумении распознавать и соотносить выразительные движения лица на графических изображениях. Мы считаем, что это связано с индивидуальными

особенностями эмоционального развития младших школьников с умственной отсталостью.

Большая часть испытуемых продемонстрировала низкий и очень низкий уровень выполнения диагностических заданий данной методики (по 40% соответственно). Однако, стоит отметить, что некоторые учащиеся даже при совместной работе с педагогом не смогли определить эмоциональное состояние персонажа и подобрать лицо с нужными выразительными движениями. При выполнении задания несколько учащихся поняли инструкцию не сразу (приходилось объяснять 2-3 раза), испытывали необходимость в дополнительной помощи, которая выражалась в совместном с педагогом определении эмоциональных состояний и разборе начального предложения. После долгого объяснения, не вдумываясь в содержание, данные дети произвольно подставляли изображения.

Наглядно результаты, полученные по данной методике на констатирующем этапе эксперимента, представлены на рисунке 2.

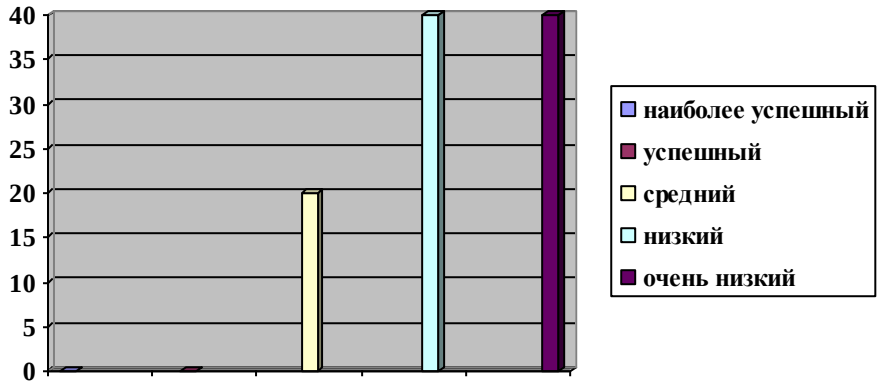


Рис. 2. Процентное соотношение уровней сформированности умений понимать эмоциональное состояние другого человека детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент)

Методика «Что – почему – как?» была направлена на выявление степени готовности детей учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нем.

Количественный анализ результатов данной методики на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 4.

Таблица 4

Процентное соотношение уровней сформированности готовности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью учитывать эмоциональное состояние другого человека (констатирующий эксперимент)

Уровень	Всего, чел.	Всего, %
Высокий	–	–
Средний	2	20%
Низкий	8	80%

Качественный анализ результатов данной методики показывает, что в объяснении причин поступков на констатирующем этапе эксперимента у младших школьников выделенной группы ярко выступала эмоциональная ориентация на себя, но не на партнера по общению («потому что ему жалко братика», «потому что стыдно над маленькими смеяться»). При этом наиболее типичными ситуациями выступали избегание неприятностей для себя, условное общение, стереотипное нравственное представление, отсутствие понимания причин возникновения проблем.

Анализ результатов данной методики на констатирующем этапе эксперимента показал, что для младших школьников с умственной отсталостью в решении проблем, связанных с отношениями со сверстниками наиболее характерно или отсутствие такого способа или простое решение проблемы. Учащиеся, отвечая на вопрос: «Что Юра (Таня) сказал(-а) ребятам?», дети отдавали предпочтение варианту: «Нельзя смеяться над моим братом (моей сестрой)». У некоторых школьников данной группы так же отмечается выбор агрессивного поведения, как способа решения конфликтной ситуации.

Четвертая методика представляла собой опросник, предназначенный для определения типа преобладающих эмпатических реакций. Родителям и педагогам был предложен ряд вопросов, позволяющих с их точки зрения оценить эмпатические реакции детей, участвующих в эксперименте, в различных ситуациях.

Наглядно результаты, полученные по данной методике на констатирующем этапе эксперимента, представлены на рисунке 3.

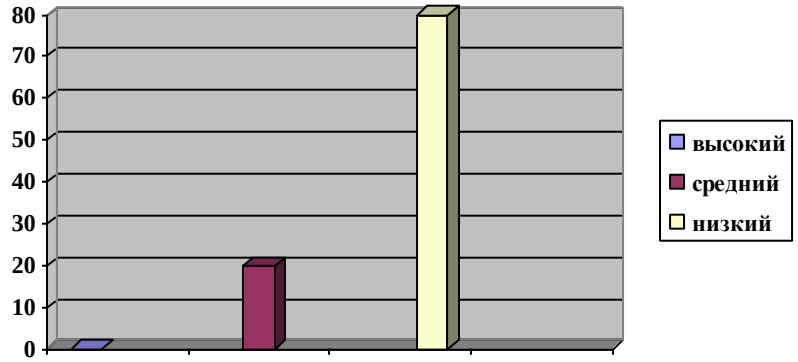


Рис. 3. Процентное соотношение уровней сформированности готовности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью учитывать эмоциональное состояние другого человека (констатирующий эксперимент)

Количественный анализ результатов данной методики на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 5.

Таблица 5

Процентное соотношение типа преобладающих эмпатических реакций у младших школьников с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент)

Типы эмпатии	Всего, чел.	Всего, %
Гуманистическая	–	–
Эгоцентрическая	8	80%
Смешанная	2	20%

Гуманистический тип эмпатии не был отмечен ни у кого из детей, участвующих в диагностике.

Из данных, представленных в таблице, можно сделать вывод, что большая часть учащихся на констатирующем этапе экспериментальной работы продемонстрировали эгоцентрический тип эмпатии (80%). Для детей с таким типом эмпатии характерно стремление отвлечь внимание взрослого на себя, эмоциональное реагирование на переживания другого, но при этом с привлечением внимания к себе.

Смешанный тип эмпатии был зафиксирован у 20% младших школьников с умственной отсталостью. Для них были характерными проявления эмпатии эгоцентрического и гуманистического типа.

Наглядно результаты, полученные по данной методике на констатирующем этапе эксперимента, представлены на рисунке 4.

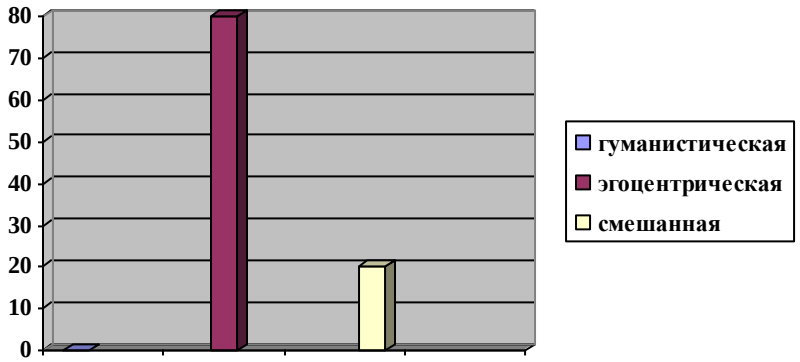


Рис. 4. Процентное соотношение типа преобладающих эмпатических реакций у младших школьников с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент)

Таким образом, обобщенный анализ проведенной диагностики свидетельствует о низком уровне сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью, принимающих участие в экспериментальной работе, на начальном этапе исследования.

Качественный анализ результатов проведенной диагностики позволил выделить следующие особенности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью:

1) успешность понимания эмоций по их проявлениям на лице человека зависит от таких факторов, как модальность, их знак, эмоционально-личностные особенности опознающего индивида; дети, участвующие в эксперименте, на констатирующем этапе эксперимента определяли эмоции по выражению лица, но точность их дифференцирования была низкая;

2) дети успешнее всего справлялись с восприятием эмоций, представленных схематично; по мере детализации зрительного стимула точность идентификации достоверно снижалась;

3) по схемам более эффективно обучающиеся распознавали следующие эмоции: решительность, гнев, интерес; по «портретам» с наименьшим количеством ошибок – смущение, презрение и грусть, а по фотографиям – гнев, интерес;

4) дети вследствие особенностей, обусловленных структурой дефекта, затруднялись в анализе эмоционального состояния партнера по общению, а также причин, его вызвавших; действия участников взаимодействия воспринимались ими без учета обусловленности переживаниями собеседника;

5) вследствие недифференцированного восприятия образов различных эмоциональных состояний при нарушении интеллекта несформированным было чувство эмпатии, которое в свою очередь, ведет к трудностям в установлении социально значимых контактов на фоне их общей нестойкости.

Таким образом, проведенная диагностика позволила нам выявить исходный уровень развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и обозначить дальнейший маршрут взаимодействия для его совершенствования.

ГЛАВА III. ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

3.1. Содержание работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедического воздействия

Изложим специфику организации и осуществления логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью в плане формирования у них эмоционального интеллекта.

Логопедические занятия включены в программу «Коррекционных курсов», которые, в свою очередь, входят в состав элемента учебного плана «Коррекционно-развивающая область» и является обязательным компонентом адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (АООП). Стандартом предусмотрено создание АООП для школьников с умственной отсталостью 2 вариантов: вариант 1 – для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); вариант 2 – для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития [29].

Цель логопедических занятий состоит в диагностике, коррекции и развитии всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической, синтаксической), связной речи; формировании навыков вербальной коммуникации.

Основными направлениями логопедической работы является:

– диагностика и коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация звуков речи);

– диагностика и коррекция лексической стороны речи;

– диагностика и коррекция грамматического строя речи (синтаксической структуры речевых высказываний, словоизменения и словообразования);

– коррекция диалогической и формирование монологической форм речи;

– развитие коммуникативной функции речи;

– коррекция нарушений чтения и письма;

– расширение представлений об окружающей действительности;

– развитие познавательной сферы (мышления, памяти, внимания).

Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками с умственной отсталостью проводится в рамках:

– образовательного процесса;

– внеурочной деятельности;

– психолого-педагогического сопровождения.

При варианте 1 логопедические занятия являются частью коррекционной области АООП. Всего на коррекционно-развивающую область отводится 5 часов в неделю и она включает в себя: ритмику в младших классах и коррекционные занятия (логопедические и психокоррекционные), которые проводятся в рамках внеурочной деятельности.

Вариант 2 не предполагает отдельную коррекционную программу в структуре АООП. Логопедические занятия могут быть организованы как в рамках: I – обязательной части, включающей в себя 6 образовательных областей и коррекционно-развивающие занятия, проводимые учителем-логопедом, учителем или учителем-дефектологом; II – части, формируемой участниками образовательных отношений, которая включает в себя коррекционные курсы и внеурочные мероприятия [29].

Также предусмотрены следующие сроки осуществления логопедического сопровождения.

Вариант 1 – реализация коррекционно-развивающей области АООП, в которую входят логопедические занятия, рассчитана на весь период обучения ребенка в образовательном учреждении. Коррекционно-развивающие занятия проводятся с 1 по 9 класс (выделяются из 5 часов коррекционных занятий в неделю). Раньше логопедические занятия проводились с 1 по 3 классы 4 раза в неделю, а теперь – 3 раза в неделю.

Вариант 2 – отсутствует коррекционная программа в структуре АООП. Коррекционно-развивающие занятия проводятся с 1 по 13 классы (выделяются из 2 часов обязательной части и из 10 часов второй части учебного плана, которая включает в себя коррекционные курсы и внеурочные мероприятия).

Формы логопедического воздействия: вариант 1 – групповые и индивидуальные занятия; вариант 2 – коррекционные курсы реализуются, как правило, в форме индивидуальных занятий.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса (учитель, воспитатель, логопед, педагог-психолог) и в совместном решении обучающих, воспитательных и коррекционных задач.

Цель психокорреционных занятий заключается в применении разных форм взаимодействия с младшими школьниками с умственной отсталостью, направленными на преодоление или ослабление проблем в психическом и личностном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений учащихся, формирование навыков адекватного поведения.

Основные направления работы:

– диагностика и развитие познавательной сферы (формирование учебной мотивации, активизация сенсорно-перцептивной, мнемической и мыслительной деятельности);

– диагностика и развитие эмоционально-личностной сферы (гармонизация пихоэмоционального состояния, формирование позитивного

отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, формирование навыков самоконтроля);

– диагностика и развитие коммуникативной сферы и социальная интеграции (развитие способности к эмпатии, сопереживанию);

– формирование продуктивных видов взаимодействия с окружающими (в семье, классе), повышение социального статуса ребенка в коллективе, формирование и развитие навыков социального поведения).

Специфика организации и осуществления логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью включает следующие аспекты:

1) логопедическое сопровождение в рамках психолого-медико-педагогического консилиума школы: учитель-логопед является членом команды специалистов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ;

2) индивидуальный подход: для каждого ребенка составляется индивидуальная программа логопедической коррекции на основе комплексного мультидисциплинарного обследования, которая в ходе работы постоянно корректируется на основе индивидуальных продвижений и личностных особенностей ребенка;

3) акцент на формирование мыслительных операций: важны навыки анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения;

4) использование наглядных материалов: это могут быть схемы, муляжи правильной артикуляции звуков, разрезная азбука, игровые упражнения, технические средства обучения;

5) стимуляция интереса ребенка к занятиям;

6) спокойный темп занятий, частая смена видов деятельности и дозированная нагрузка, так как дети с умственной отсталостью быстро устают и теряют концентрацию;

7) уделение внимания закреплению речевых навыков: упражнения нужно часто повторять, понемногу добавляя новые элементы;

8) постоянное закрепление освоенных речевых навыков – это нужно делать в разных жизненных ситуациях, иначе ребенок их утратит;

9) работа совместно с психологами, дефектологами, врачами [48].

Коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью представляет собой организованную систему педагогических и психологических воздействий. Основная цель этой системы – снизить эмоциональный дискомфорт у детей, повысить их активность и самостоятельность, а также устранить вторичные личностные реакции, связанные с эмоциональными нарушениями, такие как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и другие.

Важным этапом работы с такими детьми является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции. Поэтому в процессе групповых и индивидуальных занятий необходимо использовать разнообразные методы коррекции для развития эмоционально-волевого компонента.

На первых встречах с педагогом у детей часто наблюдается эмоциональная напряженность, тревожность, замкнутость и настороженность. Поэтому в течение двух-трех занятий необходимо помочь детям адаптироваться и снять это напряжение.

Для этого можно использовать сочетание арт-терапии, сказкотерапии со специальными играми и упражнениями с музыкальным сопровождением или без него. Например, в начале занятия можно провести различные игры на знакомство или упражнения для развития доверия и взаимопонимания в группе. Так, упражнения «Перышко» и «Как летит листочек» способствуют снижению напряжения, которое может присутствовать в начале занятия. Использование элементов арт-терапии, таких как пальцевая живопись или «кляксография», помогает ребенку выразить свои чувства.

Также на занятиях можно использовать задания на рисование по заданной теме, например, «Что вызывает положительные эмоции или отрицательные».

Кроме того, можно использовать рисование по точкам, «дорисуй картинку», рисование основных геометрических фигур и использование их для создания изображений животных, растений или предметов, таких как домик, котенок, дерево и т. п.

На коррекционно-развивающих занятиях можно использовать упражнение «Нарисуй свои эмоции в цвете», задавая ребенку определенное настроение (радость, грусть, веселье, печаль, гнев или счастье) или прося его нарисовать то состояние, которое он испытывает в начале или в конце занятия.

Для коррекции эмоционально-волевого развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью полезны игры и упражнения, которые способствуют повышению самооценки и уверенности в себе. Например, можно использовать задания «Я очень хороший», «Мышеловка», «Смелая мышка», «Зеркало» и др.

Также полезны упражнения для тренировки навыка распознавания эмоций, такие как «Угадай эмоции» и «Собери эмоции – разрезные картинки».

Кроме того, на занятиях по коррекции эмоционально-волевой сферы можно использовать:

– упражнения на релаксацию, такие как «Задуй свечу», «Рот на замочке», «Лимон», «Дудочка», «Бубенчик», «Насос и мяч» и др.;

– средства библиотерапии, например, обсуждение рассказов В.А. Осеевой «Синие листья» и «Сыновья» Л.Н. Толстого;

– средства музыкотерапии, такие, как произведения Л.В. Бетховена «Соната №14» – часть 1, П.И. Чайковского «Симфония №5 ми-минор», «Времена года», С.В. Рахманинова «Концерт №2» – начало второй части, Ф. Шопена «Ноктюрн фа мажор» и «Ноктюрн ре-бемоль мажор»;

– психогимнастику, например, этюды М.И. Чистяковой и упражнения и игры, разработанные Н.Л. Кряжевой.

При этом следует отметить, что педагоги в образовательных организациях в основном стремятся формировать умственную и практическую деятельность у младших школьников с умственной отсталостью, активизировать их познавательные процессы. При этом они не всегда уделяют внимание эмоционально-волевой сфере.

Для развития эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью ресурсов общеобразовательных предметов («Русский язык», «Чтение», «Речевая практика», «Мир природы и человека») недостаточно. Необходимо использовать внеурочную деятельность, которая будет способствовать эффективности коррекционной работы по развитию эмоционального интеллекта у обучающихся.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) таким требованиям отвечают коррекционные курсы, которые входят в часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений. В настоящее время проблему развития эмоционально-волевой сферы у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно успешно решать в рамках этой части учебного плана.

Учитывая все вышеизложенное, в рамках формирующего эксперимента нами были подобраны игры и игровые упражнения, которые мы использовали при проведении логопедических занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Серия подобранных нами игр была направлена на развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по следующим направлениям.

1. Знакомство с эмоциональными состояниями и акустическими характеристиками речи.

На этом этапе дети знакомились с эмоциональными состояниями и учились распознавать их по акустическим характеристикам речи. Для этого использовались такие игры и игровые упражнения, как «Мимическая гимнастика», «Анализ доступных литературных произведений», «Дневник настроения» и др.

Упражнение «Мимическая гимнастика».

Цель: укрепление мышц лица, развитие мимики.

Ход: упражнения необходимо выполнять строго перед зеркалом (лучше большим), чтобы ребенок видел в нем движения – как свои, так и логопеда. Во время занятий каждое упражнение акцентируют на одной группе мышц. Мимические упражнения для детей выполняются спокойно, плавно, без особых усилий, но при этом ритмично.

Я удивляюсь (поднять брови высоко).

Я сержусь (ребенок хмурит брови, не включая в движение губы).

Я испугался (ребенок широко раскрывает глаза).

Рыба: открыть рот, задержать до счета 5, закрыть.

Пила: рука лежит на подбородке, малыш двигает нижней челюстью в стороны, не поворачивая головы.

Я нюхаю: школьник раздувает ноздри, вдыхая.

Хитрюга: нужно сузить глаза, как щелочки.

Жмурки: необходимо с силой зажмурить и раскрыть глаза.

Засыпаю: ребенок медленно закрывает и открывает глаза.

Начеку: глаза закрываются поочередно.

Подмигиваю: подмигивание сначала одним, затем другим глазом.

Представьте себе, что вы стали добрым Дедом Морозом (грустной Царевной Несмеяной). Какое у него выражение лица?

Игра «Четвертый лишний».

Цель: развитие внимания, восприятия, памяти, навыка распознавания различных эмоций.

Ход игры: логопед предъявляет детям четыре пиктограммы эмоциональных состояний. Ребенок должен выделить одно состояние, которое не подходит к остальным:

– радость, добродушие, отзывчивость, жадность;

– грусть, обида, вина, радость;

– трудолюбие, лень, жадность, зависть;

– жадность, злость, зависть, отзывчивость.

В другом варианте игры педагог зачитывает задания без опоры на картинный материал: грустить, огорчаться, веселиться, печалиться; радостный, веселый, восторженный, злой; радость, веселье, счастье, злость.

2. Соотнесение акустических характеристик речи с эмоциональными состояниями.

На этом этапе дети учились соотносить акустические характеристики речи с определенными эмоциональными состояниями. Для этого использовались такие игры и игровые упражнения, как «Угадай настроение», «Покажи мимикой настроение», «Маски» и др.

Игра «Маски».

Цель игры: развитие способности определять эмоциональное состояние по изображениям, развитие наблюдательности, понимание мимики.

Оборудование: маски с изображением различных эмоций (грусть, радость, удивление, скука, тоска, страх), а также сказочных персонажей.

Ход игры:

Первый вариант.

Логопед поочередно надевает маски (или просто показывает их) и просит повторить то выражение лица, которое изображено на маске, и назвать его. Действия сопровождается пояснениями педагога. Вопросы для обсуждения игры: «Какие эмоции вы чаще всего наблюдаете у друзей (мамы, бабушки, воспитателя, прохожих)? А вам самим приятно видеть эти эмоции?».

Второй вариант.

Логопед предлагает школьникам назвать выражение лица знакомых героев из сказок: «Какое выражение лица у Бармалея? А какое у Пьеро? А какое у колобка?».

Игра «Найди такое же лицо».

Цель: формирование умения находить одинаковые графические изображения лиц с различными эмоциональными состояниями по образцу; закрепление умения различать эмоциональные состояния по графическим изображениям (радость, грусть, гнев).

Оборудование: наборы графических изображений лиц в различных эмоциональных состояниях у детей и у педагога.

Ход игры: логопед показывает детям картинку и просит найти такую же. Педагог показывает картинку и просит найти всех таких же веселых (грустных) в классе.

3. Произвольное выражение эмоциональных состояний через акустические характеристики речи.

На этом этапе дети учились выражать свои эмоции через акустические характеристики речи. Для этого использовались игры и игровые упражнения «Интонационно-ролевая гимнастика», «Другой мир в эмоциях», «Зеркало» и др.

Игра «О».

Цель: развитие интонационной стороны речи, выражающей различные эмоциональные состояния.

Ход игры: логопед предлагает детям произнести междометие «о» с разной интонацией: удивленно, радостно, испуганно. Затем педагог моделирует ситуации, в которых детей о чем-то просят, и они должны отвечать «да»: восторженно, спокойно и благожелательно, категорическим тоном, вопросительно, задумчиво, скорбно, дерзко, иронически, с сожалением.

Упражнение «Междометия».

Цель: развитие умения произвольно изменять интонацию высказывания.

Ход: логопед просит детей произнести междометия, выражая голосом разные чувства.

Усталость: Уф!

Отвращение: Фу!

Презрение: Фи!

Испуг: Ах! Ох!

Удивление: Ой!

Боль: А-а-а!

Восторг: О-о! Во-о! УРА!

Повеление: Но!

Сомнение: Ну?

Призыв: А-у! Э-й! Эгей!! Эге-гей!!!

Укоризна: Ай-я-яй! То-то!

Сожаление: Ой-е-ей!

4. Целенаправленное использование вербального и невербального репертуара в межличностном общении.

На этом этапе дети учились использовать вербальный и невербальный репертуар в различных ситуациях. Для этого применялись игры и игровые упражнения «Как говорят части тела», «Оживи картинку», «Мое настроение», «Как ты себя чувствуешь» и др.

Игра «Как говорят части тела».

Цель: формирование невербальных способов общения.

Ход игры: логопед дает ребенку разные задания. Покажи:

– как говорят плечи «Я не знаю»;

– как говорит палец «Иди сюда»;

– как ноги капризного ребенка требуют «Я хочу!», «Дай мне!»;

– как говорит голова «Да» и «Нет»;

– как говорит рука «Садись!», «Повернись!», «До свидания».

Остальные дети должны отгадать, какие задания давал педагог.

Игра «Как ты себя чувствуешь».

Цель: развитие умения чувствовать настроение другого.

Ход игры: игра проводится по кругу. Каждый ребенок внимательно смотрит на соседа слева и пытается догадаться, как тот себя чувствует, рассказывает об этом. Ребенок, состояние которого описывается, слушает и затем соглашается со сказанным или не соглашается.

Игра «Мое настроение».

Цель: развитие умений описывать свое настроение и распознавать настроение других.

Ход игры: детям предлагается поведать остальным о своем настроении: его можно нарисовать, можно сравнить с каким-либо цветом, животным, состоянием, можно показать его в движении – все зависит от фантазии и желания ребенка.

Представленные игры и игровые упражнения, направленные на развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью, были включены в логопедическую работу, осуществленную в соответствии со специально разработанным календарно-тематическим планом.

Таблица 6

Календарно-тематический план логопедической работы, направленной на развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью

Время проведения	Тема	Используемые игры и игровые упражнения
Сентябрь	Вводное занятие	Упражнения «Солнышко», «Эмоции», «Звуки», «Рисуем свое настроение».
	Калейдоскоп эмоций	Упражнения «Мое имя», «Дневник настроения»; игры «Передача чувств», «О»; узнавание эмоций по словесному описанию.
	Положительные эмоции	Этюды на выражение положительных эмоций, игра «Здороваемся без слов».

	Мое настроение	Игра «Настроение и походка», упражнение «Рисунок настроения».
Октябрь	Радость	Игры «Разрезные картинки», «Угадай настроение».
	В гостях у Радости	Этюд «Встреча с другом», мимическая гимнастика, упражнение «Когда я радуюсь».
	В гостях у Радости	Упражнения «Улыбка», «Изобрази и угадай», «Закончи предложение», «Собери эмоцию».
	Грусть	Упражнения «Воздушный шарик», «Собери букет».
Ноябрь	В гостях у Грусти	Упражнение «Паровозик эмоций», игра «Грустный – веселый».
	В гостях у Грусти	Упражнения «Грустная история», «Подбодри».
	Обида	Упражнения «Как я обижаюсь», «Обидная история», «Рисуем Обиду».
	Учись прощать обиды	Игра «Угадай эмоции».
Декабрь	Страх	Упражнения «Нарисуй страх», «Как я боюсь».
	Я не боюсь!	Упражнения «Страшная история», «Я не боюсь».
	Злоба	Упражнения «Когда я злюсь», «Мягкая злоба».
	Гнев	Упражнение «Зеркало».
Январь	Горе	Ситуации «Пропала собака».
	Вина и стыд	Этюды на выражение вины и стыда, игра «Море волнуется».
	Хвастовство, вина и стыд	Упражнение «Лото настроений», игра «Скажи, что чувствуешь».
	Зависть	Составление предложений по сюжетной картинке.
Февраль	Удивление	Упражнение «Зеркало»; игры «Фантазии», «Найди отличия».
	Когда мы удивляемся	Этюды «Удивление», «Круглые глаза».
	Благодарность	Игры «Назови ласково», «Птица благодарности».
	Справедливость	Игры «Музыкальная пауза», «Закончи предложение», «Подбери слово».
Март	Слова, обозначающие	Игры «Четвертый лишний», «Что такое хорошо, что такое плохо».

	нравственные понятия	
	Сила воли	Игры «Послушай тишину», «Говори»; упражнение «Хочухалки».
	Эмоции и чувства других людей	Игры «Зеркало», «Как ты себя чувствуешь», «Найди такое же лицо».
	Братья наши меньшие	Упражнение «Чего боится котенок?», психогимнастика «Чудесный сон котенка».
Апрель	Старших надо уважать	Упражнение «Облако моего настроения», игра «Вежливо – не вежливо».
	Закрепление знаний о чувствах и эмоциях	Упражнение «Театр масок», игра «Просьба».
	Эмоции в нашей жизни	Упражнения «Тренируем эмоции», «Бабочка».
	Учись дружить	Анализ ситуаций, упражнение «Опиши своего друга», игра «Сделай подарок».
Май	Что такое конфликт	Упражнение «Шкала настроения».
	Учимся договариваться	Упражнение «Цвет моего настроения».
	Давайте жить дружно	Упражнение «Чаша доброты», этюд «Скажи доброе слово», игра «Комплимент товарищу».
	Учись управлять собой	Игры «Мое настроение», «Как говорят части тела», «Пойми меня».

Реализация представленного плана осуществлялась в ходе специально разработанных логопедических занятий, примеры конспектов которых представлены в Приложении 3.

При проведении занятий мы учитывали утомляемость детей, поэтому часто меняли виды деятельности и строго соблюдали временные рамки. Логопед помогал детям выполнять упражнения и давал им эмоциональную поддержку, что позволило каждому ребенку не только реагировать на происходящее, но и становиться активным участником взаимодействия.

В ходе проведенной нами работы младшие школьники с умственной отсталостью учились адекватно выражать свои чувства, различать свои состояния, оценивать чувства других людей и устанавливать эмоциональный

контакт. Они могли «примерить» эмоциональные состояния других на себя, что позволило им регулировать свои эмоции и выражать их таким образом, чтобы укрепить эмоциональный, коммуникативный и социальный контакты с окружающими и сохранить внутреннее равновесие. Осознание и понимание своих и чужих эмоциональных состояний способствовало успешному саморегулированию и повышало адаптивные возможности младших школьников с умственной отсталостью.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента нами была проведена логопедическая работа с младшими школьниками с умственной отсталостью, ориентированная на формирование у них эмоционального интеллекта и основанная на использовании на специально разработанных занятиях игр и игровых упражнений, направленных на адекватное выражение своих чувств, различение собственных состояний, оценку эмоций других людей и установление эмоционального контакта.

3.2. Изучение эффективности проведенной логопедической работы в формировании эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью

С целью изучения эффективности использованных в логопедической работе форм, методов и средств на третьем этапе нами была проведена повторная диагностика и определение динамики в сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью. В ходе контрольного эксперимента нами были использованы методики, которые применялись на констатирующем этапе.

Перед началом повторной диагностики был установлен эмоциональный и доверительный контакт с учащимися. Все общение проходило в индивидуальном формате, в привычной для детей обстановке. Дети охотно шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

С помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго мы получили информацию о способности детей правильно определять эмоции, а также о том, насколько точно и тонко они могут это делать и насколько они могут соотносить свои переживания с увиденными эмоциями.

Количественный анализ данной методики представлен в таблице 7.

Таблица 7

Процентное соотношение уровней сформированности адекватного опознания эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

Уровень	Всего, чел.	Всего, %
Высокий	2	20%
Средний	4	40%
Низкий	4	40%

При изучении возможности понимания эмоциональных состояний другого человека было обнаружено, что младшие школьники с умственной отсталостью на контрольном этапе эксперимента идентифицировали экспрессию лучше, меньше допускали ошибки, чаще учитывали оттенки выражения эмоциональных состояний. Большинству детей по внешнему экспрессивному выражению лица стало легче определять такие эмоциональные состояния, как радость, злость, удивление, страх.

При этом следует отметить повышение уровня вербализации эмоциональных состояний младшими школьниками, участвующими в эксперименте. Дети стали использовать глагольную лексику – «радоваться», «злиться» и т. д. С помощью логопеда использовали антонимы и синонимы в своих речевых высказываниях.

Наглядно результаты, полученные по данной методике на контрольном этапе эксперимента, представлены на рисунке 5.

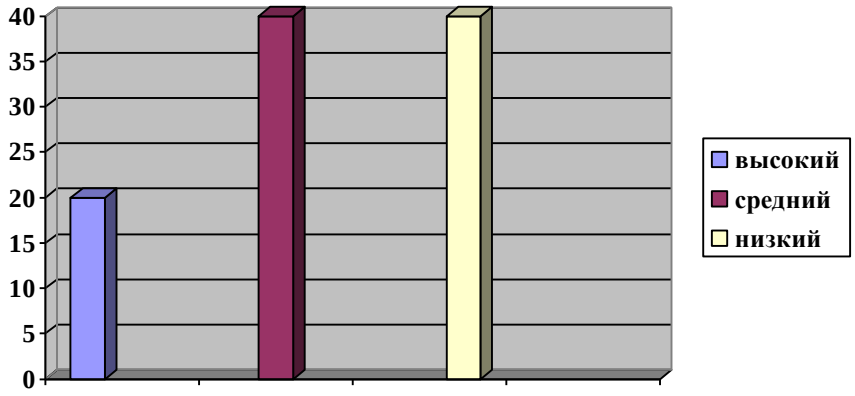


Рис. 5. Процентное соотношение уровней сформированности адекватного опознания эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

Сравнительный количественный анализ результатов данной методики представлен в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительные результаты процентного соотношения уровней сформированности адекватного опознания эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью до и после формирующего эксперимента

	Констатирующий эксперимент		**Контрольный эксперимент**	
Уровень	**Всего, чел.**	**Всего, %**	**Всего, чел.**	**Всего, %**
Высокий	–	–	2	20%
Средний	1	10%	4	40%
Низкий	9	90%	4	40%

Как видно из таблицы у 4 детей (40%) на контрольном этапе эксперимента был отмечен средний уровень сформированности адекватного опознания эмоциональных состояний, у 4 (40%) – остался без изменений, у 2 обучающихся повысился до высокого.

Наглядно результаты, полученные по данной методике на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, представлены на рисунке 6.

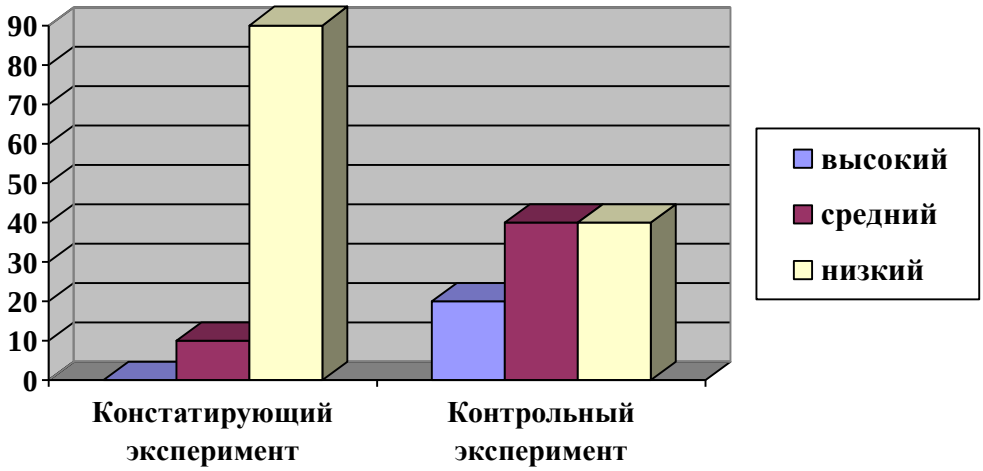


Рис. 6. Сравнительные результаты процентного соотношения уровней сформированности адекватного опознания эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью до и после формирующего эксперимента

Методика «Гномик» была направлена на определение умений понимать эмоциональное состояние другого человека и соотносить характеризуемую эмоцию с ее изображением. Количественный анализ результатов по данной методике на контрольном этапе эксперимента представлен в таблице 9.

Таблица 9

Процентное соотношение уровней сформированности умений понимать эмоциональное состояние другого человека детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

Уровень	Всего, чел.	Всего, %
Наиболее успешный уровень	–	–
Успешный уровень	1	10%
Средний	4	40%

Низкий	3	30%
Очень низкий уровень	2	20%

Полученные данные свидетельствуют о том, что при подборе лица персонажа младшие школьники с умственной отсталостью на контрольном этапе эксперимента смогли дифференцировать эмоции, что говорит о повышении их способности к пониманию эмоциональных состояний других людей на основе мимики и пантомимики, об умении распознавать и соотносить выразительные движения лица на графических изображениях. Мы считаем, что это связано с проведенной нами логопедической работой.

Половина испытуемых продемонстрировали успешный и средний уровень выполнения диагностических заданий данной методики (10% и 40% соответственно). Однако, стоит отметить, что некоторым учащимся даже при совместной работе с педагогом затруднительно было определить эмоциональное состояние персонажа и подобрать изображение с нужными выразительными движениями.

Наглядно результаты, полученные по данной методике на контрольном этапе эксперимента, представлены на рисунке 7.

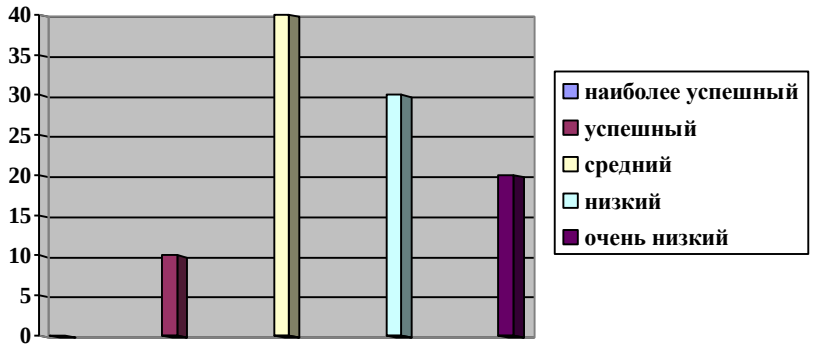


Рис. 7. Процентное соотношение уровней сформированности умений понимать эмоциональное состояние другого человека детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

Сравнительный количественный анализ результатов по данной методике представлен в таблице 10.

Таблица 10

Сравнительные результаты процентного соотношения уровней сформированности умений понимать эмоциональное состояние другого человека детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью до и после формирующего эксперимента

	Констатирующий эксперимент		**Контрольный эксперимент**	
Уровень	**Всего, чел.**	**Всего, %**	**Всего, чел.**	**Всего, %**
Наиболее успешный уровень	–	–	–	–
Успешный уровень	–	–	1	10%
Средний	2	20%	4	40%
Низкий	4	40%	3	30%
Очень низкий уровень	4	40%	2	20%

Результаты контрольного эксперимента позволяют отметить изменения в сформированности умений понимать эмоциональное состояние другого человека детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Один ребенок повысил свой уровень до успешного, 4 – до среднего, а двое обучающихся – с очень низкого до низкого уровня. Только у 2 детей мы по-прежнему наблюдали недостаточно глубокую осмысленность эмоциональных состояний, они затруднялись соотнести выразительные движения лица и тела на графических изображениях.

Наглядно результаты, полученные по данной методике в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента, представлены на рисунке 8.

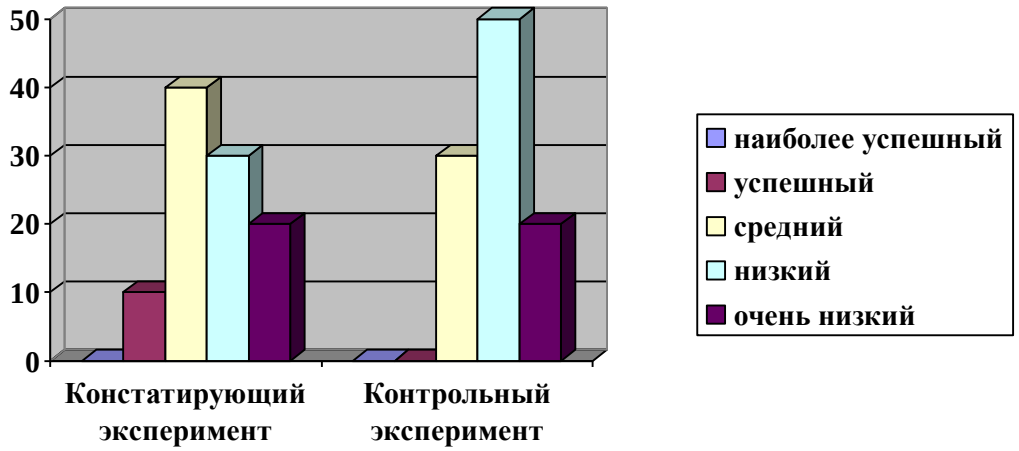


Рис. 8. Сравнительные результаты процентного соотношения уровней сформированности умений понимать эмоциональное состояние другого человека детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью до и после формирующего эксперимента

Методика «Что – почему – как?» была направлена на выявление степени готовности детей учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нем. Количественный анализ результатов данной методики на контрольном этапе эксперимента представлен в таблице 11.

Таблица 11

Процентное соотношение уровней сформированности готовности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью учитывать эмоциональное состояние другого человека (контрольный эксперимент)

Уровень	Всего, чел.	Всего, %
Высокий	1	10%
Средний	5	50%
Низкий	4	40%

Качественный анализ результатов данной методики показывает, что в объяснении причин поступков на контрольном этапе эксперимента у младших школьников выделенной группы стала выступать ориентация на партнера по общению («потому что ему жалко братика», «потому что стыдно над маленькими смеяться»).

Анализ результатов данной методики на контрольном этапе эксперимента показал, что для младших школьников с умственной отсталостью в решении проблем, связанных с отношениями со сверстниками стало характерно другое поведение, например: «когда над вами смеются, это очень обидно», «не издевайтесь над моей сестрой (моим братом), ей (ему) очень обидно».

Наглядно результаты, полученные по данной методике на контрольном этапе эксперимента, представлены на рисунке 9.

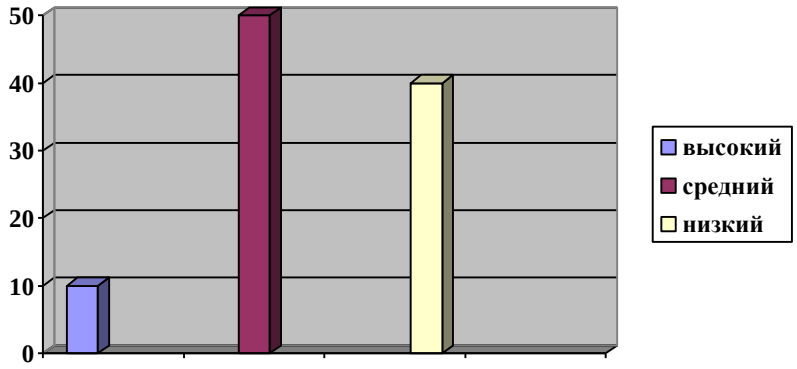


Рис. 9. Процентное соотношение уровней сформированности готовности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью учитывать эмоциональное состояние другого человека (контрольный эксперимент)

Сравнительный анализ количественных результатов данной методики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 12.

Таблица 12

Сравнительные результаты процентного соотношения уровней сформированности готовности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью учитывать эмоциональное состояние другого человека до и после формирующего эксперимента

	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
Уровень	**Всего, чел.**	**Всего, %**	**Всего, чел.**	**Всего, %**
Высокий	–	–	1	10%
Средний	2	20%	5	50%
Низкий	8	80%	4	40%

Количественный анализ представленных данных позволяет сделать вывод о том, что большинство участников эксперимента показали средний уровень готовности учитывать эмоциональное состояние других людей – 50%, один ребенок продемонстрировал высокий уровень, а четверо – низкий.

Наглядно сравнительные результаты, полученные по данной методике, представлены на рисунке 10.

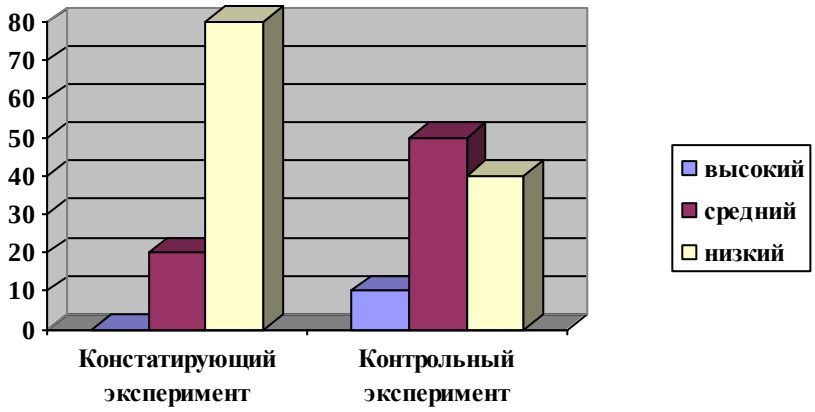


Рис. 10. Сравнительные результаты процентного соотношения уровней сформированности готовности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью учитывать эмоциональное состояние другого человека до и после формирующего эксперимента

Четвертая методика представляла собой опросник, предназначенный для определения типа преобладающих эмпатических реакций.

Количественный анализ результатов данной методики на контрольном этапе эксперимента представлен в таблице 13.

Таблица 13

Процентное соотношение типа преобладающих эмпатических реакций у младших школьников с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

Типы эмпатии	Всего, чел.	Всего, %
Гуманистическая	2	20%
Эгоцентрическая	4	40%
Смешанная	4	40%

Гуманистический тип эмпатии на контрольном этапе эксперимента был отмечен у двоих детей – 20%, участвующих в диагностике. По четыре учащихся продемонстрировали эгоцентрический и смешанный тип эмпатии (40%).

Наглядно результаты, полученные по данной методике на контрольном этапе эксперимента, представлены на рисунке 11.

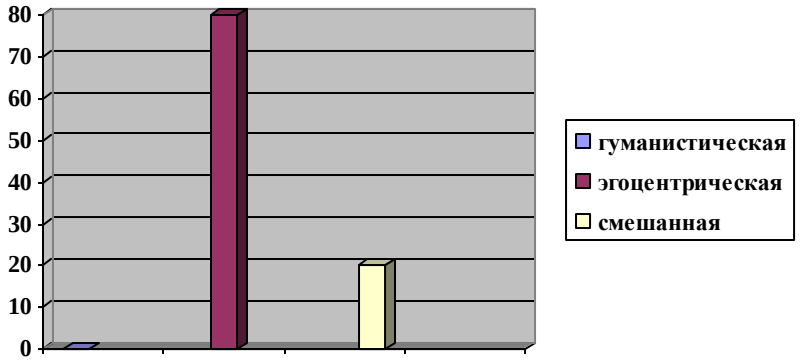


Рис. 11. Процентное соотношение типа преобладающих эмпатических реакций у младших школьников с умственной отсталостью (контрольный эксперимент)

Количественный анализ сравнительных результатов по данной методике представлен в таблице 14.

Таблица 14

Сравнительные результаты процентного соотношения типа преобладающих эмпатических реакций у младших школьников с умственной отсталостью до и после формирующего эксперимента

	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
Типы эмпатии	**Всего, чел.**	**Всего, %**	**Всего, чел.**	**Всего, %**
Гуманистическая	–	–	2	20%
Эгоцентрическая	8	80%	4	40%
Смешанная	2	20%	4	40%

Наглядно результаты, полученные по данной методике на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, представлены на рисунке 12.

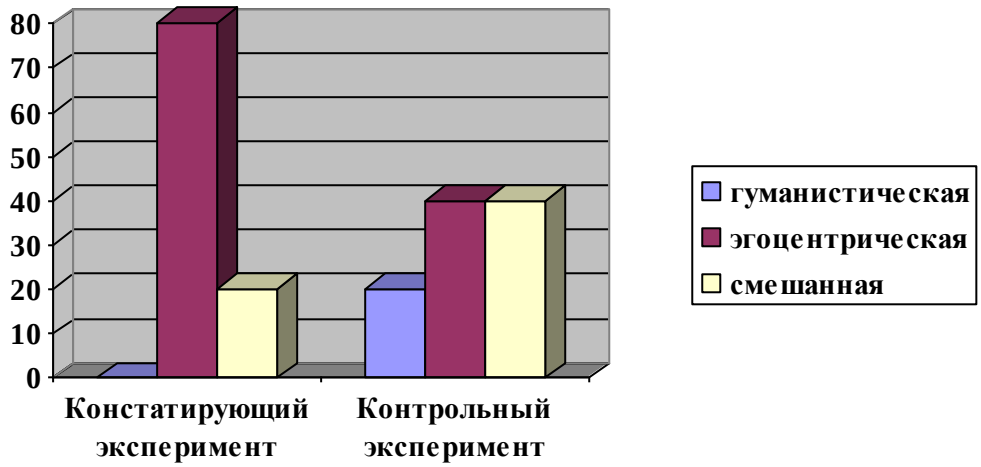


Рис. 12. Сравнительные результаты процентного соотношения типа преобладающих эмпатических реакций у младших школьников с умственной отсталостью до и после формирующего эксперимента

Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты позволяют констатировать, что реализованная подборка игр и упражнений при проведении логопедических занятий доказала свою эффективность в формировании эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Также сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что у некоторых детей результаты остались теми же, что свидетельствует о необходимости продолжения работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью, с использованием соответствующих игр и игровых упражнений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью проведенного нами исследования явилось изучение эффективности используемых в логопедической работе форм, методов и средств в формировании эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Теоретический анализ специальной научной литературы по проблеме исследования показал, что эмоциональный интеллект детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеет свои особенности и нуждается в создании специальных психолого-педагогических условий, способствующих его развитию.

У детей с умственной отсталостью эмоционально-волевая сфера имеет следующие специфические особенности:

– недоразвитие потребностной и мотивационной сферы (преобладают биологические потребности, нет потребностей в социальном и личностном развитии, не развита учебная мотивация);

– недостаточная дифференциация чувств и эмоций (бедность чувств, распознают только полярные эмоции, не понимают сложных эмоций, не могут распознать эмоциональное состояние по мимике и жестам, затрудняются в определении эмоций даже на картинках, переживания примитивны);

– неадекватность, неустойчивость, лабильность эмоций, импульсивные реакции на внешние впечатления;

– недостаточно развита воля и произвольность (отсутствует самоконтроль, не могут противостоять воле другого человека, безынициативны);

– неадекватная самооценка (подвергается колебаниям из-за разницы в оценке окружающих);

– низкий уровень притязаний (зависит от уровня доступности той или иной деятельности).

Все эти особенности приводят к незрелости личностной сферы и нуждаются в коррекции.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами была организована и проведена экспериментальная работа, включающая в себя три этапа.

Констатирующий этап эксперимента показал, что у большинства младших школьников с умственной отсталостью низкий уровень сформированности эмоционального интеллекта.

Качественный анализ результатов проведенной диагностики позволил выделить следующие особенности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью:

1) дети успешнее всего справлялись с восприятием эмоций, представленных схематично; по мере детализации зрительного стимула точность идентификации достоверно снижалась;

2) дети вследствие особенностей, обусловленных структурой дефекта, затруднялись в анализе эмоционального состояния партнера по общению, а также причин, его вызвавших; действия участников взаимодействия воспринимались ими без учета обусловленности переживаниями собеседника;

3) вследствие недифференцированного восприятия образов различных эмоциональных состояний при нарушении интеллекта несформированным было чувство эмпатии, которое, в свою очередь, ведет к трудностям в установлении социально значимых контактов на фоне их общей нестойкости.

Таким образом, проведенная диагностика позволила нам выявить исходный уровень развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и обозначить дальнейший маршрут взаимодействия для его совершенствования.

На формирующем этапе эксперимента нами была организована работа по развитию у младших школьников с умственной отсталостью умений адекватно выражать свои чувства, различать свои состояния, оценивать чувства других людей и устанавливать эмоциональный контакт.

Нами был разработан календарно-тематический план логопедической работы, включающий в себя игры и игровые упражнения, направленные на развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Реализация данного плана включала в себя проведение специально разработанных логопедических занятий в течение учебного года, по 4 в месяц.

По результатам контрольного эксперимента можно отметить изменения в сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью. У большинства детей уровень сформированности эмоционального интеллекта стал выше, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Это позволило сделать вывод о том, что проведенная логопедическая работа дала ощутимые положительные результаты, поставленные задачи были решены, цель достигнута.

Результаты экспериментального исследования позволили подтвердить выдвинутую нами гипотезу о том, что проведение целенаправленной логопедической работы способствует повышению уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83-85.

2. Ашмерова, И.В. Роль предметно-развивающей среды в формировании эмоционального интеллекта дошкольников / И.В. Ашмерова // Материалы XLI научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников СахГУ: сборник научных статей. – Южно-Сахалинск: издательство СахГУ, 2012. – С. 8-12.

3. Бондаренко, Я.А. Рукопись А.В. Запорожца «Эмоции и деятельность» / Я.А. Бондаренко // Психологические исследования. – 2021. – Т. 14. – № 76. – С. 2-8.

4. Былкина, Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 38-48.

5. Вещемова, Е.О. Особенности логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / О.Е. Вещемова, Е.В. Малыхина // Журнал «Научный лидер». – 2022. – № 43(88). – URL:https://scilead.ru/article/3057 (дата обращения: 12.10.2024).

6. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 2010. – 446 с.

7. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости // Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 231-256.

8. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 160 с.

9. Григорьева, С.М. Формирование представлений об эмоциях у младших учащихся вспомогательной школы: психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями умственного и физического развития / С.М. Григорьева, Т.А. Процко. – Минск: МПИ, 1985. – С. 145-149.

10. Егоров, И.В. Психологическое исследование компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью / И.В. Егоров, М.В. Лесняк // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 3(18). – С. 131-141.

11. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 286 с.

12. Землянкина, Е.Д. Изучение особенностей эмпатии умственно отсталых школьников с психопатоподобным поведением / Е.Д. Землянкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5. – С. 45-52.

13. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

14. Ильин, И.П. Эмоции и чувства / И.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

15. Коркунов, В.В. Сформированность поведенческого компонента коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта / В.В. Коркунов, К.К. Рейт // Специальное образование. – 2013. – № 2. – С. 10-14.

16. Лалаева, Р.И. Коррекционно-педагогическая работа логопеда во вспомогательной школе / Р.И. Лалаева. – М., 2001. – 224 с.

17. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1995. – 304 с.

18. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.

19. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., 2004. – С. 29-39.

20. Майер, Д. Эмоциональный интеллект: теория, тесты, тренинги. Карьера. EQ / Д. Майер. – М., 2010. – 280 с.

21. Намазбаева, Ж.И. Особенности понимания эмоциональных состояний людей учащимися 3-8 классов вспомогательной школы / Ж.И. Намазбаева // Совершенствование путей обучения и воспитания аномальных детей / под ред. Р.А. Сулейменова. – Алма-Ата, 1986. – С. 33-37.

22. Нгуен, М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М.А. Нгуен // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83-85.

23. Нгуен, М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / М.А. Нгуен // Культурно-историческая психология. – 2007. – Том 3. – № 3. – С. 46-51.

24. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1995. – 357 с.

25. Основы специальной педагогики / под ред. Н.С. Назаровой. – М., 2001. – 478 с.

26. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2007. – 510 с.

27. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. – СПб., 2004. – 527 с.

28. Пискарева, Т.Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушениями интеллекта / Т.Б. Пискарева // Ананьевские чтения-98: тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1998. – С. 44-49.

29. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (с изменениями и дополнениями). – URL:https://base.garant.ru/70860670/ (дата обращения: 20.10.2023).

30. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.И. Зимукова, А.В. Купцова, З.Н. Пименова и др. // Образование и воспитание. – 2015. – № 4(4). – С. 45-48.

31. Рубинштейн, С.П. Основы общей психологии / С.П. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.

32. Рыжов, Д.М. Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта / Д.М. Рыжов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 2. – С. 34-37.

33. Садыкова, Г.Р. Проблема идентификации эмоций подростками с интеллектуальными нарушениями / Г.Р. Садыкова // Концепт. – 2014. – № 6. – С. 13-17.

34. Семаго, Н.Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.

35. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

36. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издат. Центр «Академия», 2006. – 449 с.

37. Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

38. Хасанова, Р.И. Особенности эмпатии у дошкольников с нарушением интеллектуального развития / Р.И. Хасанова. – СПб., 2009. – 204 с.

39. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе (1-4) / О.В. Хухлаева. – М.:«Интермедиатор», 2008. – 198 с.

40. Чистякова, М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2000. – 160 с.

41. Черепкова, Н.В. Особенности логопедической работы с детьми с умственной отсталостью / Н.В. Черепкова, О.А. Савельева // Science Time. – 2014. – № 12 (12). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-logopedicheskoy-raboty-s-detmi-s-umstvennoy-otstalostyu (дата обращения: 28.05.2024).

42. Шаповалова, О.Е. Об изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся вспомогательной школы-интернат / О.Е. Шаповалова // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 60-65.

43. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова. – М., 2005. – 340 с.

44. Шипицына, Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования / Л.М. Шипицына. – М.: Академия, 2012. – 224 с.

45. Шкляр, Н.В. Сравнительное изучение особенностей эмоционального восприятия понимания умственно отсталыми младшими школьниками эмоциональных состояний других людей / Н.В. Шкляр // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 5-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnoe-izuchenie-osobennostey-emotsionalnogo-vospriyatiya (дата обращения: 23.12.2023).

46. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учеб. метод. пос. / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук	Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»
Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»	Утверждаю: зав. кафедрой «02» ноября 2022 г.

Задание

По выпускной квалификационной работе студентки Светланы Владимировны Ботовой

1. Тема работы «Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедической работы»

Утверждена приказом по Университету «28» октября 2022 г. № 914/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» января 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Объектом исследования является процесс формирования эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования – логопедическая работа как средство формирования эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

Целью исследования является изучение эффективности используемых в логопедической работе форм, методов и средств в формировании эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по теме исследования;

2) дать характеристику понятия «эмоциональный интеллект», а также специфики его формирования у детей младшего возраста с умственной отсталостью;

3) описать специфику организации и осуществления логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью;

4) подобрать методики для изучения уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью;

5) провести констатирующий эксперимент с целью выявления начального уровня развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

6) разработать серию логопедических занятий, направленных на формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью;

7) провести формирующий и итоговый этап эксперимента для выявления эффективности использования логопедической работы в формировании эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Приме чания
1.	На первом этапе было проведено изучению и анализ литературы по теме исследования; осуществлялось изучение нормативных документов по проблеме исследования. Также на данном этапе было осуществлено описание теоретических основ исследования; уточнение понятийного аппарата, конкретизировались гипотеза, цель и задачи, проводился констатирующий	2022-2023 гг.	

	эксперимент. Применялись следующие методы исследования: аналитическая оценка педагогического опыта, теоретический анализ научной литературы, тестирование, наблюдение, изучение продуктов деятельности младших школьников с умственной отсталостью.		
2.	На втором этапе осуществлялось проведение формирующего эксперимента, направленного на разработку и апробацию серии логопедических занятий по развитию эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью. Использованы такие методы исследования, как: формирующий эксперимент, наблюдение.	2023-2024 гг.	
3.	На третьем этапе была проведена повторная диагностика и определение динамики в сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью. Методы исследования: сравнительный анализ экспериментальных данных, систематизация, обобщение, оценка и интерпретация результатов. Также на данном этапе осуществлялось оформление текста магистерской диссертации.	2024-2025 гг.	

6. Дата выдачи задания «20»_____сентября___2022 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению_____
(подпись)

Отзыв

на магистерскую диссертацию С.В. Ботовой
«Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедической работы»

Исследование С.В. Ботовой актуально в работе с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Ее актуальность обусловлена недостаточным количеством современных методических разработок по развитию эмоционально-волевой сфере у младших школьников данной группы, в том числе с использованием с этой целью возможностей логопедической работы.

Работа С.В. Ботовой имеет хорошее теоретическое обоснование. С целью разработки содержания логопедической работы и оценки ее эффективности проводился констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Исследовав сформированность эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью, студентка пришла к выводу о том, что у данных детей исследуемый компонент находится на низком и среднем уровнях. Это явилось основанием для разработки специального содержания логопедической работы младшими школьниками с умственной отсталостью.

Студенткой определено содержание логопедической работы, направленной на формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью посредством использования специально разработанных игр и дидактических упражнений.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в развитии эмоционального интеллекта у младших школьников, участвующих в эксперименте, что подтвердило эффективность проведенной работы.

Исследование С.В. Ботовой имеет теоретическую и практическую значимость, соответствует всем требованиям, предъявляемым к работам такого вида, и заслуживает быть допущенным к защите.

Научный руководитель:
к. п. н., доцент кафедры
«Дошкольное
и дефектологическое образование» В.В. Гордеева

Рецензия
на магистерскую диссертацию С.В. Ботовой на тему: «Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедической работы», выполненную на кафедре «Дошкольное и дефектологическое образование»

Магистерская диссертация С.В. Ботовой посвящена особенностям коррекционной работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедической работы.

С.В. Ботова проанализировала имеющуюся методическую литературу по исследуемому вопросу; изучила специальную психолого-педагогическую литературу, касающуюся особенностей развития детей младшего школьного возраста с УО. На основе систематизации имеющихся данных и учета психологических особенностей младших школьников с УО студентка определила систему коррекционной работы с использованием игр и упражнений, направленную на формирование эмоционального интеллекта у детей выделенной категории. Эффективность предлагаемой методики была подтверждена экспериментальным путем.

Магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении дается основание выбора темы, выдвигается гипотеза, цель, научный аппарат исследования.

В первой главе рассматривается психологические особенности детей младшего школьного возраста с УО, а также особенности развития у них эмоционального интеллекта и возможности использования с этой целью логопедической работы.

Во второй главе описывается констатирующий эксперимент по определению особенностей развития эмоционального интеллекта у младших школьников с УО. В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что дети, участвующие в эксперименте, обладают недостаточным уровнем развития исследуемого компонента.

В третьей главе описываются результаты формирующего эксперимента по формированию эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с УО в процессе логопедической работы. Проводится анализ результатов и делаются соответствующие выводы.

Данное исследование соответствует требованиям, предъявляемым к магистерским диссертациям, оценивается положительно и рекомендуется к защите.

Учитель-логопед МБОУ СОШ
им. М.Ю. Лермонтова Е.Ю. Дворянинова

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

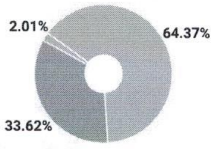
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Ботова Светлана Владимировна
Самоцитирование рассчитано для: Ботова Светлана Владимировна
Название работы: Ботова С.В. Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью в процессе логопедической работы
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	33.62%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	64.37%
ЦИТИРОВАНИЯ	2.01%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 28.01.2025



Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.9-84, 106-110, титульный лист с.1, содержание с.2, введение с.3-8, методы с.98-106, выводы с.85-87
Модули поиска: ИПС Адилет; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; СМИ России и СНГ; Диссертации НББ; Переводные заимствования (RuEn); Патенты СССР, РФ, СНГ; Медицина; Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования; IEEE; Коллекция НБУ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Сводная коллекция ЭБС; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Собственная коллекция (переводы и перефразирования); Собственная коллекция компании

Работу проверил: Гордеева Вероника Викторовна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 28.01.25

Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЯ

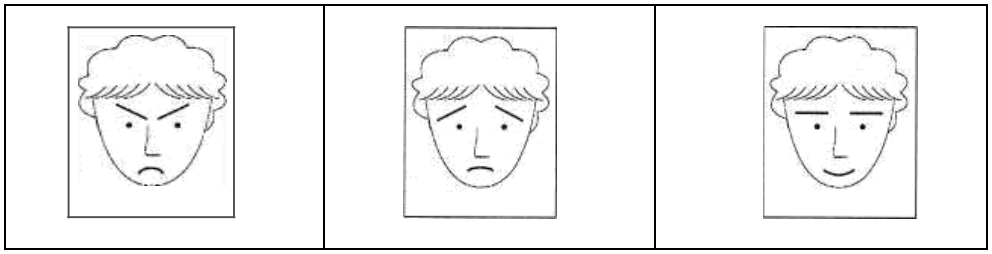
Приложение 1

Протокол к методике «Эмоциональные лица»

Имя, Фамилия Возраст

Класс Дата

I-й этап. Опознание схематических изображений (отметить порядок предъявления изображений).



Эмоциональные и речевые реакции ребенка:

II-й этап. Опознание реальных изображений (предъявляются (отметить): мальчики/девочки).

№ изображ.	Оценка эмоционального выражения	Реакции ребенка
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

III-й этап. Придумывание рассказа по изображению.

Выбрано изображение № _____ (_____)

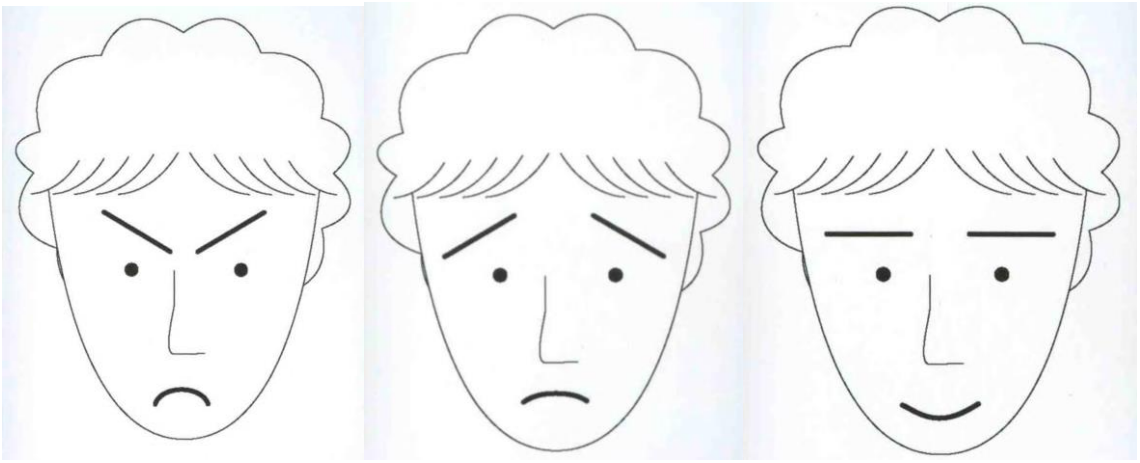
выбранное эмоциональное состояние

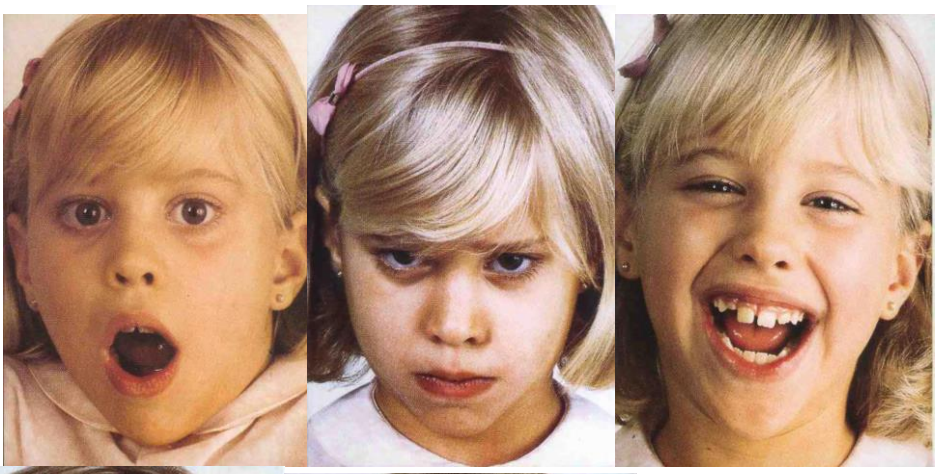
Что послужило причиной этого состояния?

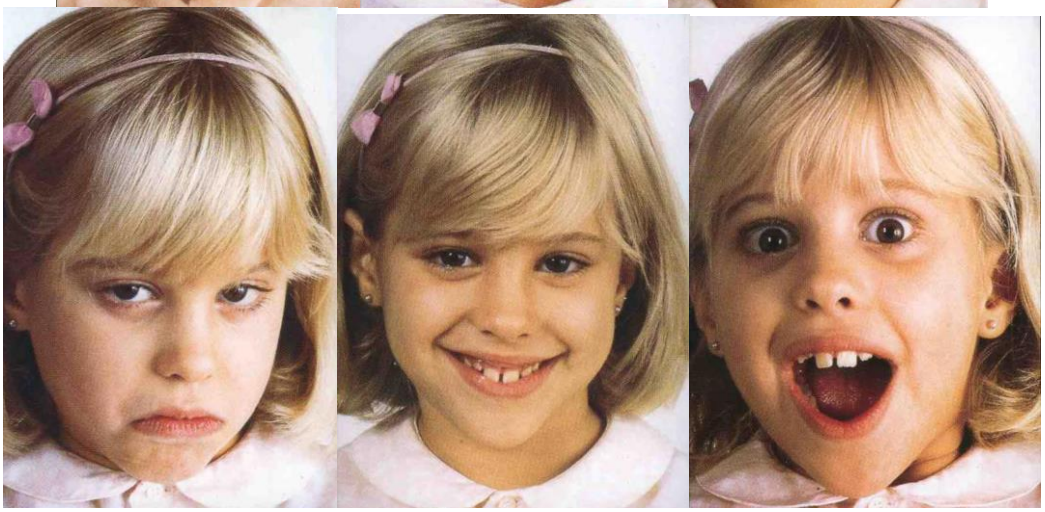
Из-за чего такое состояние бывает у тебя?

Особые реакции ребенка при рассказе:

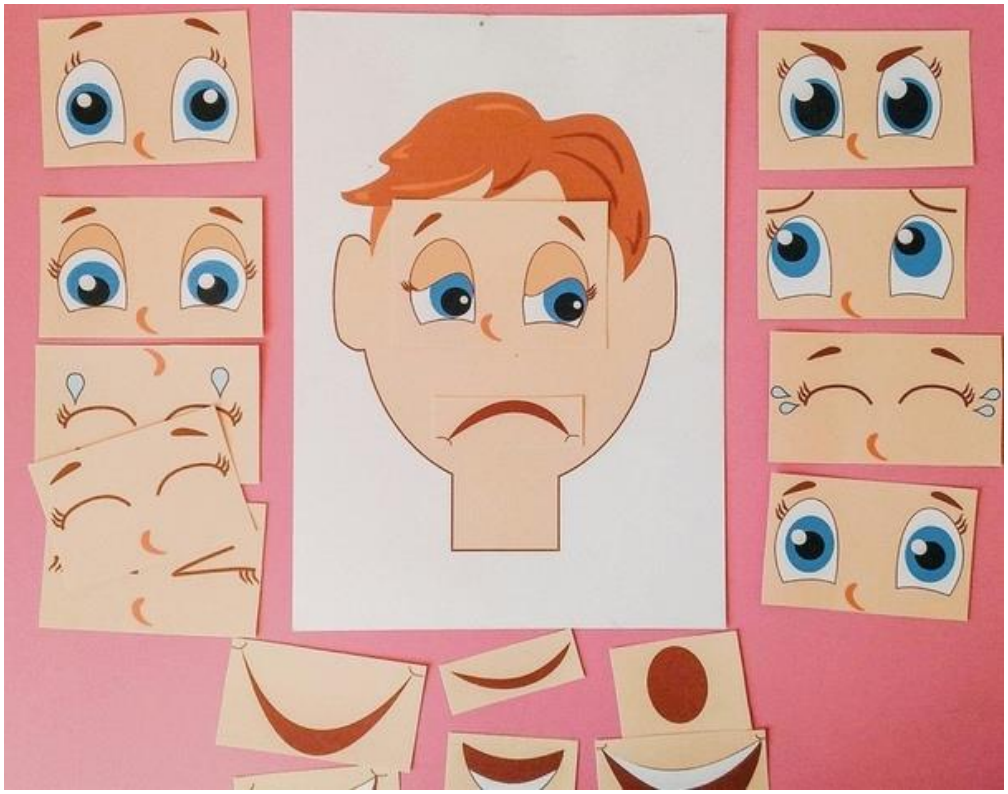
Стимульный материал







Приложение 2



Приложение 3

Тема: «Вводное занятие».

Цель: развитие чувства доверия, сплочение группы.

Коррекционно-образовательные задачи:

– учить понимать своего собеседника по выражению лица и тела, жестам, эмоциям;

– учить детей различать разные звуки на слух, ассоциируя их с той или иной эмоцией;

– упражнять в выражении эмоциональных состояний.

Коррекционно-развивающие задачи:

– развивать эмоциональную произвольность;

– формировать умение правильно выражать свои эмоциональные реакции, мысли и чувства;

– развивать слуховое восприятие

Коррекционно-воспитательные задачи:

– формировать навыки сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности;

– способствовать созданию положительного эмоционального фона.

Ход занятия:

1. Вводная часть.

– Ребята, сегодня у вас первое занятие, давайте поприветствуем друг друга, но делать это мы будем необычным образом. Для этого нам нужно будет встать в круг, протянуть к своему соседу справа нашу левую руку и пожать нашей левой рукой правую руку вашего соседа.

Упражнение «Солнышко».

– Ребята, каждый из вас стоит на месте солнечного лучика. Сейчас мы будем продолжать приветствовать друг друга, при этом говорить следующую фразу человеку, который находится справа от вас: «Я очень рад(-а) тебя здесь видеть, (называя имя участника, к которому обращаетесь)».

Упражнение «Как тебя зовут?».

Дети сидят в кругу на ковре и передают друг другу мяч.

– Ребята, сейчас каждый из вас по очереди будет передавать этот мяч. У кого в руках окажется мяч, тот называет свое имя и имена тех ребят, которые уже представились раньше.

Вопросы к упражнению:

1. Легко ли было выполнять упражнение?

2. Если были трудности, то какие?

3. Что понравилось в данном упражнении? Есть ли то, что не понравилось?

2. Основная часть.

Упражнение «Эмоции».

– Ребята, наша полянка не обычная, на ней растут цветочки – эмоции. Хотите ли вы с ними познакомиться?

– Давайте познакомимся с первым цветочком. Посмотрите на него. Как вы думаете, какое у него настроение? Правильно, веселое. А как вы догадались? Правильно, потому что он улыбается, а вы умеете улыбаться? Покажите, как вы это делаете. Найдите у себя на листочке такую карточку, на которой изображена та эмоция, которая подходит к этому цветочку (дети у себя на листочке находят карточку с изображением «Радости»).

– А теперь давайте подойдем к другому цветочку, вот к этому. Как вы думаете, какое у него настроение? Правильно, грустное. А вы умеете изображать грусть? Как вы это делаете? А сейчас найдите подходящую эмоцию у себя на листочках. Как называется эта эмоция? Правильно, «Грусть».

– Теперь подойдем к следующему цветочку. Какое у него настроение? Правильно, похоже, что он обиделся на кого-то. А вы сможете изобразить его настроение? Найдите у себя на листочках изображение эмоции, которая подходит к этому цветочку. Как она называется? Правильно «Обида».

– Сейчас подойдем к следующему цветочку. Какое у него настроение? Правильно, злое. Найдите у себя на листочках эмоцию, которая подходит к этому цветочку. Как она называется? Правильно, «Злоба».

– А сейчас мы подойдем к следующему цветочку. Какой он? Правильно, похоже, что он испугался чего-то. Как вы думаете, какая карточка на ваших листочках подойдет к этому цветочку? Как называется эта эмоция? Правильно, «Страх».

– Теперь сядьте на свои места. Вот мы с вами и познакомились с такими эмоциями, как радость, грусть, обида, злоба, страх. Запомните, как они выглядят. Сейчас я перемешаю все эмоции и буду показывать их по очереди вам, а вы называйте, как их зовут.

Упражнение «Звуки».

Каждый из участников по очереди выходит в круг, достает из «волшебного» мешочка один из предметов и издает им звук. Остальные участники по очереди отгадывают, какой предмет мог издать тот или иной звук.

В конце игры ведущий задает детям следующие вопросы:

– Какой предмет было отгадать легко, а какой сложно? Почему?

– Какие звуки были «веселыми», «грустными», «злыми», «добрыми»?

Подвижная игра «Человечки».

Дети свободно двигаются по комнате. Ведущий показывает картинку со смайликом, изображающего ту или иную эмоцию (радость, грусть, злость, обида, страх). По команде ведущего дети останавливаются и изображают эмоцию, которую они увидели на картинке.

Упражнение «Цветные эмоции».

Дети сидят в кругу на ковре. Ведущий по очереди показывает детям карточку того или иного цвета. После предъявления каждой карточки ведущий спрашивает у детей, на какую эмоцию похоже изображение и почему.

3. Итог.

Упражнение «Лучики».

Каждый из участников садится напротив лучика «солнца».

– Ребята, закройте глаза, почувствуйте, как лучики солнца прогревают вас. Запомните это ощущение. Побудьте в этом состоянии немного времени, а сейчас откройте глаза. Что вы чувствовали, когда выполняли это упражнение? Какими были лучи солнца? (Теплыми, холодными, добрыми, злыми, большими, маленькими и др.)

Упражнение «Рисуем свое настроение».

– А сейчас каждый из вас пусть изобразит свое настроение на листочке бумаги.

– Ребята, вот и подошло к концу наше первое занятие. Давайте на прощание друг другу что-нибудь пожелаем на весь день.

Дети высказывают друг другу свои пожелания на день по кругу.

Тема: «В гостях у Радости».

Цель: продолжение знакомства детей с эмоцией радость, формирование умения отличать ее от других.

Коррекционно-образовательные:

– учить детей передавать радостное настроение, используя выразительные средства музыки и пантомимики;

– закрепить у детей эмоциональное состояние обозначающее «радость»;

– учить детей соотносить свое эмоциональное состояние с событием, ситуацией;

– закрепление название эмоций, с которыми дети уже знакомы.

Коррекционно-развивающие:

– развивать коммуникативные способности, умение работать сообща, оказывать друг другу помощь;

– совершенствовать слуховое восприятие;

– развивать пластику формообразующих движений, необходимых для передачи художественных образов.

Коррекционно-воспитательные:

– воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, создать ситуацию успеха, атмосферу радости и добра, группового единства;

– вызывать эмоциональный отклик на занятие.

Ход занятия:

1. Вводная часть.

– Ребята, давайте поприветствуем друг друга. Но делать это мы будем необычным образом. Для этого нам нужно встать в круг. У меня есть «волшебные» воздушные шарики и фломастеры. Сейчас каждый из вас на воздушном шарике нарисует смайлик, который и будет означать приветствие вашим товарищам. А шарики с нарисованными смайликами вы подарите своему соседу справа.

Упражнение «Улыбка».

– На ковре лежит ленточка, как вы думаете, на что она похожа? Правильно, она похожа на улыбку. Вот и мы с вами сейчас встанем так, как изображена эта улыбка, ориентируйтесь по ленточке.

2. Основная часть.

Упражнение «Изобрази и угадай».

– Ребята, а как один человек может догадаться, какое настроение у другого без слов? Правильно, по выражению лица (мимики), по движениям частей тела (пантомимике). Сейчас каждый из вас по очереди будет показывать свое настроение, а все остальные будут угадывать, какое настроение было изображено.

Все участники по кругу изображают настроение (доброе, злое, грустное, веселое и др.).

Упражнение «Закончи предложение».

– Ребята, у меня в руках карточки, на каждой из которых написаны предложения. Но вот только они не законченные. Давайте вместе придумаем

конец к каждому предложению.

Когда меня мама хвалит, я … (радуюсь, обижаюсь, пугаюсь, грущу).

Когда меня ругают, я … (радуюсь, обижаюсь, пугаюсь, грущу).

Когда у меня что-то хорошо получается, я … (радуюсь, обижаюсь, пугаюсь, грущу).

Когда у меня что-то не получается, я … (радуюсь, обижаюсь, пугаюсь, грущу).

Когда мне дарят подарки, я… (радуюсь, обижаюсь, пугаюсь, грущу).

Упражнение «Собери эмоцию».

– Ребята, волшебный ветер разорвал эмоции и разбросал их на полянке. Сейчас вам нужно будет их собрать. Собирайте внимательно, каждая эмоция состоит из двух частей.

Подвижная игра «Радость».

– Ребята, сейчас вы будете слушать отрывки из разных музыкальных произведений. Вам нужно будет угадать, какое настроение у музыки. Если веселое, тогда хлопайте в ладоши, если грустное – тихо сидите на стульчиках.

Вопросы к игре:

1. Какую по характеру музыку вы слышали?

2. Какую музыку было легко угадывать?

3. Была ли такая музыка, над характером которой пришлось хорошо подумать?

4. Были ли музыкальные произведения, в которых соединялись веселый и грустный характер?

Релаксационное упражнение «На солнечной полянке».

– Лягте на ковер. Постарайтесь лечь так, чтобы вам было удобно. Закройте глаза, представьте, что вы находитесь на полянке. Солнце согревает вас своими лучиками, вы слышите, как поют птички, шелестят листья на деревьях. Вот к вам подлетела бабочка. Она села вам на руку, рассмотрите эту бабочку. Посмотрите на ее крылья, тельце. Недалеко от вас течет ручеек,

послушайте, как он звучит. А теперь откройте глаза, как только вы будете готовы это сделать. Вы вернулись в нашу комнату и теперь вы опять здесь, в этом классе.

Вопросы к упражнению:

1. Где вы себя представляли?

2. В образе кого вы себя представляли?

3. Удалось ли вам представить бабочку? Если да, то какой она была?

4. Какие звуки вы представляли?

5. Хотелось бы вам еще раз оказаться на солнечной поляке?

Упражнение «Рисуем эмоцию Радость».

– Ребята, сейчас вы будете рисовать эмоцию «радость». Для этого можно использовать бумагу и цветные карандаши, которые лежат у вас на столах. После того, как вы закончите рисовать, ваши работы будут вывешены на выставку.

3. Итог.

– Ребята, вот и подошло к концу наше занятие. Пришло время прощаться. Теперь на прощание мы скажем друг другу «До свидания. До новой встречи».

Тема: «В гостях у Грусти».

Цель: знакомство детей с эмоцией «грусть», формирование умения отличать ее от других эмоций.

Коррекционно-образовательные:

– продолжать знакомить детей с эмоциями;

– учить детей соотносить эмоции с ситуацией, различать эмоциональные состояния;

– упражнять детей в использовании антонимов;

– учить детей использовать эмоциональную лексику в ответах на вопросы.

Коррекционно-развивающие:

– закреплять правильное произношение гласных звуков;

– развивать слуховое восприятие и воображение;

– содействовать в становлении речевого диалога между педагогом и детьми.

Коррекционно-воспитательные:

– воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, создать ситуацию успеха, группового единства;

– снять эмоциональное и физическое напряжение.

Ход занятия:

1. Вводная часть.

– Ребята, вот мы и снова встретились. Я очень рада вас всех здесь видеть! Сегодня мы будем приветствовать друг друга как всегда необычным способом. Для этого вы нарисуете на листочке бумаги то, с помощью чего вы хотели бы поприветствовать друг друга (например, цветочек, солнышко и др.).

Упражнение «Собери букет».

– Ребята, посмотрите вокруг себя, что вы видите? Правильно, цветочки. Сейчас под музыку вы будете их собирать.

– Посмотрите на те цветочки, которые вы собрали. Как вы думаете, какое у каждого из них настроение? (Дети по очереди называют, какое настроение у каждого цветочка в их руках).

– У всех цветочков одинаковое настроение или разное? Как вы об этом догадались? Хорошо, разбросайте снова цветочки на ковре.

– А сейчас разбейтесь по парам. Для этого посмотрите направо: человек который стоит справа от вас будет вашим партнером. Сейчас первой паре надо будет собрать «радостный букет», второй – «грустный», третьей – «испуганный», четвертой – «обиженный», пятой – «злой». Пара, которая первая соберет букет, получит приз. Итак, начали!

2. Основная часть.

Упражнение «Горячий пирожок».

– Ребята, представьте, что у вас в руках находится горячий пирожок. Вам очень сложно его удержать, и вы перекладываете его из одной руки в другую.

Вопросы к упражнению:

1. Что вы чувствовали, когда выполняли это упражнение?

2. Какая у вас левая рука, а какая правая рука (теплая, холодная, мягкая, твердая…)?

3. Было ли легко выполнить упражнение?

Упражнение «Картинка».

– Ребята, для выполнения этого упражнения вам нужно разделиться на две команды. Делать это мы будем следующим образом: у меня в руках карточки двух цветов – зеленого и желтого. Кто вытянет зеленую – будет участником первой команды, а кто желтую – второй. Итак, вы разделились на две команды. Теперь члены каждой команды сядут за один стол.

– Посмотрите на доску: на ней размещены различные предметы, вырезанные из бумаги. Перед вами лежат большие листы, кисточки, клей, салфетки. Сейчас «зеленая» команда будет собирать веселую картинку, «желтая» команда – грустную. Та команда, которая соберет картинку быстрее, получит призы. Собирать начинаем по моей команде. Итак, начали!

Вопросы к упражнению:

1. Какие картинки у Вас получились?

2. Как вы догадались, какие именно предметы подходят к той или иной картинке?

3. Что вам понравилось больше всего?

4. Хотели бы вы выполнить такое упражнение или похожее на него еще раз?

Упражнение «Паровозик эмоций».

– Ребята, для выполнения этого упражнения вам надо будет разбиться на пары. Для этого посмотрите направо: ваш сосед справа и будет вашим

партнером в этой игре. Прежде чем начать выполнять упражнение, давайте вспомним, с какими эмоциями мы познакомились на прошлых занятиях.

Примечание: после того, как дети называют эмоцию, ведущий показывает пиктограмму, на которой она изображена.

– Наши эмоции решили отправиться в путешествие, а поехать они решили на поезде. Каждая пара будет одним вагончиком. Но вагончики у нас будут необычными: первая пара будет изображать «веселый вагончик» (для этого они могут взять один из шариков, которые лежат у меня на столе с изображением одной из подходящих эмоций). Изображать можно с помощью слов, звуков, мимики, пантомимики (движением тела), пиктограмм эмоций. Вторая пара будет изображать «грустный вагончик». Третья пара – «обиженный вагончик». Четвертая пара – «испуганный вагончик». Пятая пара – «злой вагончик».

Подвижная игра «Грустный – веселый».

– Ребята, представьте, что внутри нашего круга лежит большой воздушный шар. Мы все будем его лопать, но только каждый раз по-разному. Первый шар будет «веселым», значит и лопаться он будет весело (когда шар лопается, дети все вместе изображают веселый звонкий звук). Второй шар будет «грустным» и лопаться он будет грустно (когда шар лопается, дети вместе изображают тихий глухой звук).

Примечание: перед началом игры логопед показывает детям, что означают веселый звонкий и тихий глухой звуки (демонстрирует их детям, а дети повторяют за ним).

Упражнение «Лепим эмоцию «грусть»».

– Ребята, сейчас мы с вами будем лепить эмоцию, у которой мы были сегодня в гостях. Кто помнит, как зовут эту эмоцию? Правильно, Грусть. Перед вами пластилин, доски для него, салфетки для рук и украшения. Всем этим вы можете пользоваться в своей работе. После того, как вы закончите работать, мы устроим выставку ваших работ».

Релаксационное упражнение «В лесу».

– Ребята, сядьте удобно, закройте глаза. Представьте, что вы сейчас в лесу. В этом лесу много разных деревьев, цветов, птиц, животных. В центре леса стоит большое дерево. Посмотрите на него, обнимите его. Прислушайтесь к звукам, которые вас окружают. Запомните свои ощущения, пусть они будут с вами сегодня весь день.

Вопросы к упражнению:

1. Что вы представляли во время выполнения этого упражнения?

2. Что было выполнять легко, а что – сложно? Почему?

3. Итог.

– Вот и подошло к концу наше занятие, а сейчас давайте попрощаемся с эмоцией «грусть» (каждый из детей прощается с «грустью» и говорит ей пожелания, высказывает благодарность и др.).

Тема: «Я не боюсь!».

Цель: формирование у детей умения отличать эмоцию «страх» от других эмоций.

Коррекционно-образовательные:

– учить детей соотносить эмоцию «страх» с ситуацией;

– продолжать учить определять эмоциональное состояние других;

– совершенствовать навыки построения связного высказывания, программирования его смысла и смысловой структуры.

Коррекционно-развивающие:

– закреплять правильное произношение согласных звуков;

– развивать слуховое восприятие и воображение;

– формировать умение внимательно слушать и слышать педагога, не переключаясь на посторонние воздействия.

Коррекционно-воспитательные:

– воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, создать ситуацию успеха, группового единства;

– снять эмоциональное и физическое напряжение.

Ход занятия:

1. Вводная часть.

– Здравствуйте, ребята! Вот мы и снова с вами встретились! Я очень рада всех вас здесь видеть! Сегодня мы будет приветствовать друг друга как всегда необычным способом. Для этого нам нужно рассчитаться на «первый», «второй». Тот, кто стоит справа от меня, будет «первым» (дети рассчитываются на «первый», «второй»). Теперь первые номера встаньте напротив вторых. Все вытяните вперед свою правую руку и слегка прикоснитесь своей правой ладонью до правой ладони того, кто стоит напротив вас.

Упражнение «Как я боюсь».

– Ребята, сегодня мы с вами поговорим о такой эмоции, как «страх». Помните, мы с ней знакомились на прошлом занятии? Сейчас каждый из вас по очереди попробует изобразить «страх» с помощью мимики и пантомимики таким, каким он себе его представляет.

2. Основная часть.

Упражнение «Хлопаем в ладоши».

– Ребята, представьте, что вас пригласили на концерт. Артисты выступили. Кто-нибудь из вас знает, что нужно делать, после того, когда артисты закончили свое выступление? Правильно, аплодировать. Давайте, покажем, как вы умеете аплодировать! (Дети вместе с педагогом хлопают в ладоши). Молодцы!

Упражнение «Страшная история».

– Ребята, наверное, с каждым из вас хотя бы один раз в жизни происходила страшная история, и вы наверняка уже где-то встречали эмоцию «страх». Сейчас каждому из вас нужно будет вспомнить эту встречу и рассказать свою «страшную» историю нам всем, передавая друг другу вот этот мяч. Итак, начали!

Примечание: дети по кругу рассказывают свои «страшные» истории, передавая при этом друг другу мяч. Рассказывать начинает тот, у кого в

руках окажется мяч.

– Вот и все из вас рассказали свои «страшные» истории. А сейчас мы будем сочинять одну большую «страшную» историю. Первый человек, кому я дам мяч, начнет рассказывать историю, а затем, по моей команде остановится, передаст мяч следующему, который продолжит историю. В конце мы получим один большой рассказ.

Примечание: если у кого-то из участников возникнут затруднения, то остальные ему помогают. Педагог записывает «страшную» историю на листе бумаги.

– Ребята, у нас с вами получилась вот такая «страшная» история… (зачитывает «страшную» историю, которая получилась).

Упражнение «Я не боюсь».

– Ребята, сейчас мы с вами проверим, насколько каждый из вас смелый. У меня в руках карточки с незаконченными предложениями. Я буду их зачитывать, а вы все вместе в конце каждого предложения будете говорить следующие слова: «Я не боюсь»».

Боли, болезни, уколов, врачей…

Воды, огня, пожара, …

Машин, поездов, самолетов…

Высоты, глубины…

Урагана, наводнения, землетрясения…

Волка, лису, медведя, собаки, пауков…

Вопросы к упражнению:

1. Были ли предложения, в которых сложно было сказать «Я не боюсь»? Если да, то в каких именно? А как вы думаете, почему?

2. Во всех ли предложениях вы говорили «Я не боюсь» одинаково (громко, тихо…)? Почему?

Упражнение «Рисуем необычно».

– Ребята, вот и подходит к концу наше очередное занятие. Сейчас мы будем изображать эмоцию «страх», но только необычным способом: вместо

кисточек мы будем использовать губки, которые лежат у вас на столе и наши пальчики. После того, как вы все закончите рисовать, мы устроим выставку ваших работ.

Упражнение «Снежки».

– Ребята, у меня в «волшебном» мешочке есть что-то интересное для вас. Как вы думаете, что это? Сейчас я раздам каждому из вас по одному снежку, а вы можете, передвигаясь по комнате, подбрасывать его. Можно разрывать снежок на снежинки. Итак, начали!

3. Итог.

– Ребята, вот и подошло к концу наше занятие. У какой эмоции в гостях вы побывали сегодня? Правильно, у «страха». Давайте вы по очереди на прощание скажете «страху» хорошие пожелания.

Дети говорят хорошие пожелания.