

УДК 376.43.032-056.2/3

Ганна Соколова

доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
absokolova@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-9913-1814
Reserch ID: H-9826-2018

Hanna Sokolova

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor Department of Defectology and Physical Rehabilitation

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського»
вулиця Старопортофранківська, 26, Одеса,
65020, Україна

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
26, Staroportofrankivs`ka St.,
Odesa, 65020 Ukraine

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PUPILS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Анотація. На основі теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури з питань особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та результатів власного експериментального дослідження, в статті представлено елементи програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Мета даної статті полягає у науковому обґрунтуванні програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Під час викладення статті нами був використаний метод теоретичного аналізу науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що недостатньо висвітленими залишаються питання комплексної психокорекційної роботи спрямованої на розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Представлена програма психолого-педагогічного впливу включала такі методи, як гру, вправи і тренінг. Вправи виконувалися, як в індивідуальній так і в груповій формі під контролем дорослого. Комплекти ігор, вправ та тренінгів, спрямованих на вирішення конкретних корекційно-розвиваючих завдань, склали окремі підрозділи програми психолого-педагогічного впливу. Кожний такий підрозділ створювався для учнів певного віку і відпрацьовувалася з ними протягом навчального року. Дослідження показало, що

програма психолого-педагогічного впливу помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів зі зниженим інтелектом.

У висновках статті зазначено, що регулярний характер занять, раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи, глибокий облік найменших змін в емоційній сфері школярів і своєчасна корекція конкретних психолого-педагогічних завдань забезпечують успішне використання даної програми в корекційній роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці програми розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу.

***Ключові слова:** школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, емоційна сфера, програма психолого-педагогічного впливу.*

Abstract. Based on the theoretical analysis of special psychological and pedagogical literature on the peculiarities of the development of children with special educational needs and the results of their own experimental research, the article presents elements of the program of psychological and pedagogical influence on emotional development of students with intellectual disabilities. The purpose of this article is to scientifically substantiate the program of psychological and pedagogical influence on the emotional development of students with intellectual disabilities. During the presentation of the article we used the method of theoretical analysis of scientific and methodological literature on the research problem.

The results of the study allow us to conclude that the issues of complex psycho-correctional work aimed at the development of the emotional sphere of students with intellectual disabilities remain insufficiently covered.

The presented program of psychological and pedagogical influence included such methods as game, exercises and training. Sets of games, exercises and trainings aimed at solving specific correctional and developmental tasks, were separate units of the program of psychological and pedagogical influence. Each such unit was created for students of a certain age and worked with them during the school year. The study showed that the program of psychological and pedagogical influence significantly activates the positive dynamics of emotional development of students with low intelligence.

The conclusions of the article indicate that the regular nature of classes, a rational combination of individual and group forms of work, in-depth consideration of the slightest changes in the emotional sphere of students and timely correction of specific psychological and pedagogical tasks ensure successful use of this program in correctional work with students with intellectual disabilities.

Prospects for further research are to develop a program for the development of emotional and volitional sphere in children with intellectual disabilities in the early stages of ontogenesis.

***Keywords:** schoolchildren with intellectual disabilities, emotional sphere, program of psychological and pedagogical influence.*

Актуальність досліджень. Концепція перебудови освітнього простору України передбачає принципову зміну погляду на дітей з особливими освітніми потребами, вирішення питань їх соціалізації та інтеграції. Вивчення

світового досвіду реабілітації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку доводить, що важливим фактором, що забезпечує успішність соціальної адаптації, є адекватна поведінка людини в суспільстві, яка обумовлена гармонійною взаємодією інтелекту та емоційної сторони психіки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Узагальнення існуючих в спеціальній психології та педагогіці наукових досліджень та власне експериментальне вивчення дозволили зробити висновки про закономірності й особливості емоційного розвитку школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковцями та фахівцями, які працюють в галузі спеціальної освіти доведено, що систематична, цілеспрямована робота з подолання емоційної незрілості є необхідною умовою якісної підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до повноцінного життя в суспільстві.

Теоретичні аспекти проблеми емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами висвітлюються у сучасних наукових працях (Лисенкова, 2018; Прохоренко, 2015; Соколова, 2013; Хохліна, 2000) та ін.

Не дивлячись на широку представленість проблеми у науковій літературі, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексної психокорекційної роботи спрямованої на розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Тому, актуальність означеної проблематики зумовила напрям нашого дослідження.

Мета статті. Наукове обґрунтування програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Під час викладення статті нами був використаний метод теоретичного аналізу науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

Результати досліджень. Однією з основних ланок розробленої нами програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є засоби корекційної допомоги.

При розробленні програми психолого-педагогічного впливу на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ми орієнтувалися на наступні показники:

1. Відповідність змісту корекційно-розвивальної роботи рівню та особливостям емоційного розвитку кожного школяра.

2. Оптимальна спрямованість корекційної роботи на реалізацію позитивного прогнозу у розвитку емоційної сфери учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та їх особистості в цілому.

3. Наявність результату або стійкої позитивної динаміки в розвитку емоційної сфери школярів.

Програма психолого-педагогічного впливу була безпосередньо спрямована на корекцію і розвиток емоційної сфери учнів з порушеннями інтелекту. Вона включала такі методи, як гру, вправи і тренінг.

Для участі в іграх і тренінгах школярі об'єднувалися в групу по 5-10 учнів, як правило, в межах одного, рідше двох класів. При формуванні груп враховувалися особисті переваги дітей, а також особливості їх емоційного розвитку. З кожною групою такі заняття проводилися один раз на тиждень. Тривалість заняття становила 40 хвилин.

Вправи виконувалися в індивідуальній формі під контролем дорослого. Індивідуальні заняття, відповідно до розробленої для кожного випробуваного корекційно-розвивальної програми, проводилися 1-2 рази на тиждень. Їх тривалість варіювала в межах 20 та 30 хвилин.

Комплекти ігор, вправ та тренінгів, спрямованих на вирішення конкретних корекційно-розвиваючих завдань, складали окремі підрозділи

програми психолого-педагогічного впливу. Кожний такий підрозділ створювався для учнів певного віку і відпрацьовувалася з ними протягом навчального року. Нерідко повне або часткове вирішення поставленого завдання вимагало значно більшого часу. По ходу експерименту задачі уточнювалися, а до програми вносилися необхідні зміни.

Ефективність ігрового методу забезпечується самою сутністю гри, в психологічній структурі якої домінує емоційний початок, а мета і мотиви пов'язані не з утилітарним ефектом, а з переживаннями, які відбуваються. Гра сильніше інших видів діяльності зачіпає емоційну сферу особистості, оскільки навіть ігрові дії є скоріше виразними і семантичними актами, ніж оперативними прийомами.

Гра завжди добровільна, дозволяє учасникам самоствердитися, дає почуття задоволення, може надихнути, розбудити інтерес, сприяє усвідомленню потенційних можливостей власної психіки. Її корекційний вплив на емоційну сферу доводить, наприклад, той факт, що в нормі і дошкільнята, і школярі самостійно вдаються до гри як до психотерапевтичного засобу зняття страхів, розрядки емоційної напруги, подолання негативних переживань.

Для абсолютної більшості школярів, які брали участь в нашому дослідженні приємні емоції викликала вже сама участь у спеціально організованих іграх. Діти із задоволенням виконували правила тієї чи іншої гри і виявляли готовність до продуктивної взаємодії.

Організатором таких ігор завжди виступав дорослий. Навіть якщо вести гру пропонувалося самим школярам, експериментатор в будь-який момент міг включитися в якості учасника гри та внести необхідні зміни в її розвиток.

Психологічний комфорт учнів з порушеннями інтелектуального розвитку досягався завдяки вибору дорослим відповідної ігрової тональності та його вміння найбільш адекватно організувати їх діяльність і поведінку.

Разом з тим, нерідко право вибору тієї чи іншої гри надавалося і школярам. Періодично в них запитували, яка гра подобається їм більше, чому саме, чи бажають вони якимось чином змінити її правила і т.д. При організації занять ці побажання учасників, по можливості, враховувалися.

Групові заняття, зазвичай, починалися іграми, які давали можливість синхронізувати емоційний настрій групи, створити особливу атмосферу. Цієї мети в найбільшій мірі відповідають рухливі ігри з елементами змагання, які виконують швидше розважальну, ніж корекційно-розвивальну функцію, але несуть потужний заряд позитивних емоцій і швидко перемикають школярів на новий вид діяльності. Наприклад, «Гаряча картопля», «Черепашачі перегони», «Кому дістанеться хустка», «Ворони і горобці», естафети «Не пролий воду», «Утримай яблуко» та інші. Такі ігри проводилися і по ходу заняття, якщо виникала необхідність зняти втому, або зайве напруження групи, заповнити виниклу паузу між етапами роботи.

Однак, якщо на початку заняття експериментатор констатував збуджений стан групи, пов'язаний, наприклад, із загальним переживанням якоїсь недавньої події, для «розігріву» використовувалися спокійні ігри:

«Ласкаве ім'я» (кожен з учасників по черзі називає своє повне ім'я, а всі інші придумують його ласкаві варіанти);

«Дивись мені в очі» (школярі стоять у колі, по сигналу ведучого піднімають голови і намагаються зустрітися з ким-небудь поглядом);

«Будь-яке число» (на прохання ведучого один із учасників називає число (не більше, ніж дітей в групі), а потім по сигналу повинно встати відповідне число граючих);

«Асоціації» (кожен школяр почергово стає центром уваги групи, всі учасники якої повідомляють йому, кого він нагадує з тварин, птахів, рослин або щось з неживих предметів) та інші.

Кожен підрозділ програми становили десятки різних ігор. Серед них були і модифікації відомих («Пропала мавпа»; «Зіпсований телефон»; «Передай іншому»; «Море хвилюється раз»; «Де ми були, ми не скажемо, але що робили - покажемо»; «Зрозумій мене»; «Фарби»; «Птахи, риби, звірі» і т.д.), і спеціально розроблені ігри. Вони підбиралися і модифікувалися з урахуванням складу конкретної групи. В залежності від віку та рівня розвитку школярів їм пропонувалися більш або менш складні варіанти корекційно-розвиваючих ігор. Причому на перших етапах роботи використовувалися прості ігри, характер яких потім ускладнювався.

Наприклад, однією з найбільш простих ігор, спрямованої на корекцію і розвиток невербальних засобів емоційної експресії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, є гра «Найвеселіше (Сумне, зле і т.д.) обличчя». Гравці розташовуються по колу і по команді ведучого за допомогою міміки зображують той або інший емоційний стан. Потім ведучий вибирає кращого гравця і міняється з ним ролями. Коли група освоює цю гру настільки, що задані стани більш-менш адекватно передаються більшістю учасників, можна переходити до складнішого варіанту «На місці сумна (здивована, перелякана і т.д.) фігура замри». Хід і правила гри схожі з попередньою, але ігрові дії ускладнюються за рахунок активізації пантоміміки.

Подальше ускладнення гри передбачає перехід від статичного вираження емоційного стану до руху.

У грі «Станцюємо настрій» засобом емоційної експресії є рух під музику.

Ще більш складна гра «Ожилі картинки». Кожен учасник отримує картинку із зображенням одного персонажа, переживаючого який-небудь

емоційний стан. Потім учні по черзі виконують серію рухів (пройти, присісти, оглянутися по сторонах, і т.д.), в яких повинна проявитися задана емоція. Інші учасники гри повинні дізнатися і назвати цей стан.

Відзначимо, що навіть найпростіші ігри дають задовільний результат тільки після тривалої систематичної роботи. Тим не менш, в нашому дослідженні сама участь в іграх уявлялася як досягнення деякого успіху. Нерідко, всі учасники гри заохочувалися невеликими призами, позитивні зміни в емоційній сфері дітей відзначалися схваленням.

Деякі ігри призначалися для роботи зі старшокласниками та вимагали певної підготовки. Необхідною умовою їх проведення була наявність довірчих відносин в середині групи, а також між групою і експериментатором. Так, наприклад, багато ігор, що складали пірозділ, спрямований на підвищення інтелектуальної регуляції емоційних проявів у складних, конфліктогенних ситуаціях: «Скажи про мене правду», «Ввічлива відповідь», «Круг компліментів», «Я на тебе не серджуся», «Строгий вчитель» і т.д. Їх суть зводиться до вироблення уміння реагувати на неприємні впливи соціально приємним способом.

Так, у грі «Я на тебе не серджуся» учасники розташовуються по колу і за сигналом ведучого один за іншим зображують образливі гримаси, звертаючись до сусіда зліва, який повинен доброзичливо посміхнутися і сказати: «Я на тебе не серджуся». Після цього він звертається до наступного гравцеві, і сам виступає в ролі «кривдника».

Інша гра, «Коло компліментів», розвиває вміння відповідати добрим словом на неприємне зауваження про зовнішність, поведінку, риси характеру.

У даній грі учасники по колу передають один одному м'яч, по черзі кидають його школяру, який стоїть в центрі кола, і проізносять при цьому своє

зауваження. Він повертає м'яч кожному гравцеві і відповідає на критичне зауваження компліментом.

Гра «Скажи про мене правду» сприяє стабілізації самооцінки, і розвиває навички контролю над емоційними проявами.

Претендент на головну роль викликається добровільно, або вибирається за жребієм. Ведучий по одному називає (або зачитує) назви позитивних і негативних якостей особистості. Учасники гри висловлюють свої міркування щодо наявності чи відсутності цих якостей у школяра, який забажав почути про себе правду. Потім йому надається відповідне слово, щоб викласти за даним питанням власну думку, погодитися з товаришами, або у ввічливій формі заперечити їм.

На заняттях таким іграм відводився суворо певний час (небільше 10 хвилин), а якщо випробувані починали проявляти неконтрольовані емоції раніше, їх відразу перемикали на інші, позитивні переживання.

Більшість ігор, що сприяли корекції і розвитку емоційної сфери учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, ефективно використовувалися в широкому віковому діапазоні. Так, гра «Добрі чарівники» відкривала перед учнями можливість представити себе всемогутніми і добрими чарівниками, і поділитися з іншими учасниками своїми «чарівними» задумами.

Діти охоче грали в гру «Букет для улюбленої вчительки», де кожен вибирав фломастер і малював на великому аркуші паперу квітку та казав, щось добре про свою вчительку.

У грі «Три бажання» учасники записували на папері свої побажання групі. Листки склалися, три з них навмання витягував ведучий, зміст зачитували вголос. Потім група працювала над виконанням цих бажань.

Гра «Тому що ти самий-самий» починалася з вибору учнями найбільш вподобаних їм листівок (календариків, картинок, невеликих іграшок і т.д.), які

потім слід було подарувати кому-небудь з групи зі словами: «Тому що ти самий-самий...», і пояснити, в чому саме. Якщо один або декілька учасників залишалися без подарунка, вони отримували його від дорослого, який також підкреслював, що вони «самі-самі».

Однаково цікавими для школярів різного віку виявилися і численні інші корисні ігри.

У нашому дослідженні індивідуальна форма роботи забезпечувала стійкий контакт експериментатора і школяра, сприяла встановленню довірчих відносин, надавала можливість тонко регулювати напрямок корекційно-розвивального впливу.

При виконанні вправ учні оперували словесним, наочним і практичним матеріалом. Активний інтерес стимулювався за допомогою цікавої форми завдань і невеликих заохочувальних призів, що створюють атмосферу успіху. Тим не менше, практично всі учні без особливого ентузіазму відносилися до вправ, що вимагають тривалої концентрації і серйозних зусиль.

Індивідуальні заняття обов'язково включали розвиваючі і корекційні вправи.

Вправи розвивального характеру були спрямовані на подолання особистісної незрілості школярів, а також на розвиток вищих почуттів і збереження якостей емоційної сфери.

Наприклад, вправа «А де сміятися?», спрямована на розвиток почуття гумору і побудована на матеріалі смішних картинок, висловлювань, розповідей, анекдотів. Її виконання передбачало виявлення комічного елемента в той чи іншій ситуації, класифікацію стимульного матеріалу, підбір аналогічних прикладів з власного досвіду та інші варіації.

Виконуючи вправу «Директор школи», спрямовану на підвищення адекватності емоційних проявів, діти оцінювали поведінку і окремі вчинки

учнів, поставивши себе на місце директора школи. Деякі вчинки вони схвалювали, за інші виносили осуд уявним школярам.

Вправа «Поділися радістю» дозволяло учням повторно пережити позитивні емоції. Вони повинні були згадати якусь приємну і радісну подію зі свого життя, і скласти про неї розповідь, або намалювати картинку. Таке переключення на приємні спогади сприяло розширенню емоційного діапазону, розвивало вміння керувати своїм настроєм.

Працюючи над вправою «Добрі слова для всіх», учні розвивали доброзичливе ставлення до оточуючих людей, вчилися активно співчувати один одному. Розглядаючи з експериментатором сюжетні картинки, або розбираючи випадки з реального життя, а також з книг і фільмів, вони вирішували питання про те, які саме слова було б приємно почути тій чи іншій людині в конкретній ситуації.

Корекційні вправи підбиралися і розроблялися відповідно до індивідуальних своєрідних порушень емоційного компонента психіки.

З одними учнями проводилися вправи, що сприяли подоланню підвищеної тривожності, ірраціональних страхів («Не боюся темряви», «Намалюй свій страх» – по закінченні роботи малюнок слід було знищити, «Перелякане обличчя», «Мій захисник» та ін.).

Інші вчилися уникати афективних спалахів, зберігати емоційну рівновагу («Порахуй до десяти», «Не буду злитися», «Мене це не стосується», «Карикатура», та ін.).

Учнів наступної групи тренували в подоланні пригніченого, негативного фону настрою («Розсміши сумного клоуна», «Лялька» – вона брала на себе поганий настрій, «Чому буває сумно», «Сміттєва корзина» – саме туди слід було відправити негативні емоції, і ін.) і т.д.

Психолого-педагогічна програма спрямована на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку включала і метод рольового тренінгу, заснований на моделюванні реальних, емоційно значущих для школярів ситуацій, пов'язаних зі спілкуванням.

До особливостей цього методу відноситься його спрямованість на розвиток адекватного ставлення до інших людей; на підвищення рівня інтелектуальної регуляції емоційних проявів; збагачення уявлень учнів про способи вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із спілкуванням; можливість оцінювати такі ситуації з різних точок зору.

У роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку метод рольового тренінгу виявився недостатньо ефективним. При відповідній підготовці вони впоралися тільки з нескладними завданнями, побудованими за типом гри-драматизації: із заданим сюжетом, з чітко позначеними рольовими діями, із заздалегідь відомою розв'язкою.

Це відкривало певні можливості, оскільки школярі все-таки переживали різні ситуації, примірявся варіант поведінки, поки ще не засвоєний в реальній дійсності.

Після заняття завжди проводилося обговорення роботи, іноді у вигляді бесіди про саму ситуацію та можливі способи її вирішення, іноді як обмін думками з приводу сценок або міні-вистав.

Сюжет рольових завдань будувався на реальних подіях шкільного життя, а також на ситуаціях з досвіду взаємодії учнів з членами сім'ї та позашкільним оточенням. Час від часу одні й ті ж ситуації повторювалися, але випробувані вирішували їх по-іншому, на новому рівні.

Відповідно, учасники тренінгу отримували можливість неодноразово пережити подію, оцінюючи її з точки зору різних людей. Крім того, вони могли в якості глядачів спостерігати за тим, як цю ситуацію вирішують інші школярі.

Це сприяло збагаченню морального досвіду, виробленню адекватного і осмисленого емоційного ставлення до інших людей і різних проблем, пов'язаних з спілкуванням.

Завдання розрізнялися за ступенем складності. Найбільш прості з них припускали більш або менш точне відтворення ситуації за заданим сюжетом. Наприклад, сварка однокласників з якогось незначного приводу, втручання вчительки і примирення. При виконанні таких завдань учні розподіляли і розігрували ролі.

При моделюванні ситуацій з незакінченим сюжетом завдання значно ускладнювалися, школярам треба було не просто розіграти ситуацію, але і вирішити її.

Треба зазначити, що спочатку учні зображували вчителів і вихователів дуже впізнавано. Тобто вони ще не примірювали цю роль на себе, а вводили в ту чи іншу сцену конкретну особу з характерною для нього поведінкою. І тільки після цілого ряду занять вони починали представляти в ролі вчителів і вихователів себе, показуючи, як само вони повели б себе в такій ситуації.

Рольове вирішення проблемних ситуацій наочно показує школярам, що деякі варіанти поведінки спочатку здаються привабливими, але їх наслідки можуть бути тільки неприємними, так як рішення неправильне. Наприклад, одна з підгруп учнів ситуацію, в якій два школяра ненавмисно зіпсували кілька наочних посібників, і повинні вирішити, що сказати педагогу, представила наступним чином: обидва учня домовилися сказати вчителю, що коли вони зайшли в клас, макети яблук, які там лежали, вже були покусані, і вони до цього непричепні. Учитель, нібито, цьому вірив. Але глядачі при розборі ситуації помітили, що в житті так не буває. За свої вчинки завжди доводиться відповідати. Справжній вчитель одразу зрозумів би, що діти його обманюють,

і покарав їх. Причому, покарав би не за те, що вони покусали яблука, а за те, що вони обманули.

Ще більш складні завдання припускали моделювання ситуації відповідно до чітко сформульованої теми: «Вчинок вірного друга», «Мама буде задоволена», «Якщо жарт поганий – нікому не смішно», «Обманювати друзів не тільки негарно, але й даремно», «Поділися своєю усмішкою» і т.д.

Іноді, як тема пропонувалися добре відомі школярам прислів'я та приказки: «Поспішиш – людей насмішиш», «Як гукнеш, так і відгукнеться», «Не роби іншому того, чого не бажаєш для себе», «Немай 100 рублів, а май 100 друзів» і т.д. Але в цьому випадку обов'язково проводилась попередня розмова, уточнююча представлення школярів про сенс того чи іншого виразу.

Як з'ясувалося, рольові тренінги є найбільш складними. Учням було необхідно 2 – 3 місяці регулярних занять, щоб активно включитися в роботу. Першій час вони відчували себе скуто, розробка кожної ситуації займала багато часу, і вирішити її не завжди вдавалося в межах одного заняття.

Деякі школярі просто відмовлялися виконувати завдання, однак із задоволенням спостерігали за роботою інших. Тим не менш, при щотижневих заняттях рольові тренінги роблять помітний вплив на емоційний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо якщо цей метод поєднувати з вправами, іграми.

Дослідження показало, що програма психолого-педагогічного впливу помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів зі зниженим інтелектом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в ході дослідження було доведено, що, програма психолого-педагогічного впливу що об'єднує методи ігри, вправи та тренінг, помітно активізує позитивну динаміку емоційного розвитку школярів з порушенням інтелектуального розвитку.

Цілеспрямована робота дозволяє отримати значимі результати по ряду параметрів вже протягом одного року, хоча подолання емоційної незрілості таких учнів взагалом вимагає тривалого часу.

Як з'ясувалося, не всі параметри емоційного розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку піддаються корекційно-розвиваючому впливу в однаковому ступені. Результативність тієї чи іншої складової програми визначається також складністю конкретного завдання, на вирішення якого вона спрямована. Деякі завдання реалізуються досить вдало, інші вимагають великих зусиль. Виявлено і деякі індивідуальні прояви сприятливості школярів до корекційної допомоги.

Регулярний характер занять, раціональне поєднання індивідуальних і групових форм роботи, глибокий облік найменших змін в емоційній сфері школярів і своєчасна корекція конкретних психолого-педагогічних завдань забезпечують успішне використання даної програми в корекційній роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

У контексті висвітленої в данному дослідженні проблеми перспективними напрямками подальших наукових пошуків є розроблення програми розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лисенкова, І. П. (2018). Проблема емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*, 4, с. 182-186.
2. Прохоренко, Л. І. (2015). Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1(73), с. 58-64.
3. Соколова, Г. Б. (2013). Теоретико-методологічні передумови дослідження емоційного розвитку розумово відсталих дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 19(23), с. 396-400.

4. Хохліна, О. П. (2000). Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти. *Дефектологія*, 2, с. 11-16.

REFERENCES

1. Lysenkova, I. P. (2018). Problema emotsiinoho rozvytku ditei z kohnityvnymy porushenniamy. [The problem of emotional development of children with cognitive impairment]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 4, pp. 182-186 (in Ukrainian).

2. Prokhorenko, L. I. (2015). Motyvatsiini chynnyky navchalnoi diialnosti shkoliariv iz zatrymkoiu psykhiichnoho rozvytku. [Motivational factors in educational activity of pupils with the delay of mental development]. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, 1(73), pp. 58–64 (in Ukrainian).

3. Sokolova, H. B. (2013). Teoretyko-metodolohichni peredumovy doslidzhennia emotsiinoho rozvytku rozumovo vidstalykh ditei. [Theoretical and methodological background for the study of the emotional development of mentally retarded children]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 19(23), pp. 396-400 (in Ukrainian).

4. Khokhlina, O. P. (2000). Korektsiino-rozvyvalna robota v systemi zahalnoi osvity. [Correctional and development work in the general education system]. *Defektolohiia*, 2, pp. 11-16 (in Ukrainian).