

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
кафедра специальной психологии

Бронникова Татьяна Васильевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С
ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

Направление подготовки: 37.04.01 Психология
направленность (профиль) образовательной программы
Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)



(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)



(дата, подпись)

Обучающийся Бронникова Т.В.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2020

Содержание:

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.....	10
1.1. Эмоциональная регуляция поведения: понятие, компоненты, характеристики	10
1.2. Становление эмоциональной регуляции поведения в детском и возрасте.....	21
1.3. Проблема изучения эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием в отечественной и зарубежной психологии..	30
Выводы по первой главе.....	37
Глава II. Экспериментальное изучение эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием	39
2.1. Модель и организация исследования эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.....	39
2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием	49
Выводы по второй главе.....	64
Глава III. Программа психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием	67
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.....	67
3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.....	77
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	86
Выводы по третьей главе.....	93
Заключение.....	95
Список использованной литературы.....	99
Приложение.....	107

Введение

Актуальность исследования.

Эмоции – это сложные психические явления и неотъемлемая часть жизнедеятельности любого человека. Благодаря эмоциям мы лучше понимаем окружающих, можем судить о состоянии друг друга и лучше настраиваться на общение или совместную деятельность. Современные исследования свидетельствуют, что люди из разных культур способны воспринимать выражения человеческого лица и определять по нему, что чувствует человек в данный момент. С помощью эмоций мы по-разному реагируем на события происходящие вокруг нас. Они имеют огромное влияние на наши мысли, действия и отношение к тому или иному объекту или ситуации.

В отечественной психологической науке исследования эмоций представлены в работах: Л.С. Выготского (1968, 1984), А.В. Запорожца (1986), Н.Н. Ланге (1914, 1996), П.В. Симонова (1996, 1997), Е.П. Ильина (2001), А.Н. Леонтьева (1971) и др. Авторы указывают на несомненную роль эмоций в жизнедеятельности человека. Эмоции выступают необходимым, связующим звеном между личностью и социальной средой.

В настоящее время существенно возрос интерес общества к проблеме эмоционального развития и восприятия. Процесс восприятия является обязательной составляющей частью общения между людьми. Вступающие во взаимодействие, оценивают уровень взаимопонимания, формируют свое представление о партнере по общению, оценивают его как личность. В процессе общения каждый из участников стремится воссоздать в сознании внутренний мир другого.

Способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими является одной из важнейших компетенций, обеспечивающих полноценное

функционирование индивида в современном обществе. Изучению компетентности, как способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, посвящены работы ряда отечественных и зарубежных авторов: И.Н. Андреевой (2003), Н.М. Иовчука (2001), Е.В. Коблянкой (1995), В.Н. Куницыной (1995), Е.В. Либиной (1996), Д. Майера (1990), П. Саловэя (1990), Е.С. Шиловой (2000), Т.И. Шульги (1996), Г.В. Юсуповой (2006), Е.Л. Яковлевой (1997) и др.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития навыков распознавания элементов невербального поведения. По мнению М. Г. Агавелян (1998), А. Ю. Заровняевой (2002), Н. И. Кинстлер (2000), Н. Л. Коломинского (1972), Н. В. Масленниковой (2004), подростки с психическим недоразвитием в процессе взаимодействия с другими людьми часто сталкиваются с трудностями отражения информации о человеке, с ориентацией в ней, а также с опознанием и реагированием на неё. Незрелость интеллекта, свойственная подросткам с легкой степенью умственной отсталости, определяет трудности на уровне понимания и распознавания своих и чужих эмоций, что в свою очередь приводит к упрощению жизненной направленности, обеднению взаимосвязей с окружающим миром. Всё это отрицательно сказывается на последующей социализации данного контингента школьников в современном обществе.

Важно отметить, что именно такого рода проблемы, фокусируя в себе сложное соединение органических и социальных факторов развития ребёнка, оформляются в различные феномены нарушений в поведении, создают сложности в межличностном взаимодействии со взрослыми и сверстниками, затрудняют процессы обучения и воспитания данного контингента школьников, приводят к дополнительным трудностям в их адаптации и социализации.

В связи с этим, большую актуальность приобретает своевременное изучение эмоциональной регуляции поведения подростков с психическим недоразвитием. Своевременная психологическая программа по коррекции эмоциональной регуляции поведения данного контингента школьников позволит преодолеть трудности связанные с особенностями их эмоционального реагирования, а так же позволит улучшить процессы социализации и интеграции подростков с психическим недоразвитием в условиях современного общества.

Проблема исследования. Заключается в изучении особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием; теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения изучаемого контингента школьников.

Объект исследования. Эмоциональная регуляция поведения школьников с психическим недоразвитием.

Предмет исследования. Психологическая программа по коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием являются трудности в восприятии, вербализации и регуляции эмоционального реагирования. Эффективность коррекции эмоциональной регуляции поведения изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами программы.

Цель исследования. Изучить особенности эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность

программы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения изучаемого контингента школьников.

В соответствии с целью и гипотезой нами были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.
2. Изучить особенности эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.
3. Разработать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием и определить её эффективность.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: фундаментальные положения общей и возрастной психологии (Л.С. Выготский, 1982, 1983; А.Н. Леонтьев, 1956, 1972; В.С. Мухина, 2000; Л.Ф. Обухова, 1995; и др.); учения о сущности и механизмах развития эмоций (В. К. Вилюнас, 1984; Л.С. Выготский, 1968, 1984; А.В. Запорожец, 1986; К. Э. Изард, 1980; Е.П. Ильин, 2001; П.Л. Лафренье, 1995, 2004; С.Я. Рубинштейн, 1945; П.В. Симонов, 1996; и др), психолого-педагогические представления о становлении эмоциональной грамотности в онтогенезе (В.Н. Куницына, 2001; Д.В. Люсин, 2004; Т. П. Гаврилова, 1976; А. Д. Кошелева, 1985; К. Д. Радина, 1971; Н.Ю. Верхотурова, 2012, 2018 и др.); психокоррекционные технологии изучения и коррекции различных аспектов эмоционального реагирования по отношению к учащимся с нарушением интеллектуального развития (О.К. Агавелян, 1998; Е.С. Дробышева, 1998; Н.Ю. Верхотурова, 2010; и др.)

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как

теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической, медицинской и специальной литературы по проблеме исследования; ко вторым – наблюдение, опрос, констатирующий и формирующий эксперимент. В исследовании применялись методы количественной и качественной обработки и интерпретации результатов исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики**: «Опросник Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010); «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001); проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987).

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием, трудностях восприятия, понимания и регуляции эмоционального реагирования изучаемого контингента детского возраста.

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности эмоциональной регуляции поведения и их коррекцию по средствам формирования умений эмоциональной грамотности школьников с психическим недоразвитием, могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией детского возраста.

Организация исследования. Базой исследования явилось Краевое государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат VIII вида № 5». В эксперименте

участвовало 20 учащихся 8-х классов и 4 педагога школы. Возраст испытуемых 15—16 лет. В исследовании принимали участие учащиеся с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости».

Исследование проводилось в период с 2018 г. по 2020 г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (сентябрь 2018 — январь 2019) – анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования и определение её современного состояния;

Второй этап (февраль 2019 — март 2019) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач. Уточнение объекта и предмета исследования; определение методологических основ реализуемого исследования. Разработка экспериментальных планов и модели исследования по изучению эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.

Третий этап (апрель 2019 — июль 2019) – подбор и адаптация диагностического инструментария для экспериментального исследования. Выявление особенностей развития эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием на основании отобранных диагностических методов и методик. Количественный и качественный анализ результатов исследования и их последующая интерпретация.

Четвертый этап (август 2019 — май 2020) – разработка программы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. Определение основных направлений, форм и методов психологической коррекции на основании выявленных результатов констатирующего эксперимента. Реализация программы психологической коррекции.

Пятый этап (июнь 2020 — октябрь 2014) – Реализация контрольного эксперимента. Количественная и качественная обработка результатов

исследования. Оценка эффективности реализованной программы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. Формулирование выводов и заключения.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 100 источников. Включает 6 таблиц, 10 гистограмм.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

1.1. Эмоциональная регуляция поведения: понятие, компоненты, характеристики

Проблема эмоций представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Изучением эмоций занимались как отечественные психологи: П. Я. Гальперин (1999), Б. И. Додонов (1978), П. К. Анохин (1964), Л. С. Выготский (1984) и др., так и зарубежные психологи: К. Е. Изард (1980), Блум Флойд (1988), Вилюнас (1984) и др. Но до сих пор многие вопросы остаются недостаточно изученными.

Несомненная роль эмоций в жизни человека отмечается многими авторами. Однако в современной науке накоплены достаточно противоречивые сведения, касающихся представлений психологов о сущности эмоциональных проявлений, их классификации, природе и механизмах возникновения [17].

На сегодняшний день, в психологии имеется множество разнообразных определений понятия «эмоции». Единственное положение, с которым согласно большинство ученых, состоит в том, что это понятие не имеет никакого общепринятого определения.

Объективные свойства предметов и явлений окружающей действительности отражаются человеком посредством познавательных процессов. Каждый отражаемый объект, каждое событие вызывают к себе определенное отношение человека в зависимости от того, как они связаны с его потребностями. Одни события являются для человека индифферентными, другие — значимыми, т.е. могут удовлетворить некоторые его потребности или препятствуют этому. Одни объекты и явления вызывают симпатию, другие наоборот антипатию. Одни вызывают интерес и любопытства, другие — безразличие. В эволюции сформировалась особая форма психического

отражения значимых объектов и событий — эмоции. Об эмоциях написано очень много в научной литературе, они вызывают интерес у философов, физиологов, психологов, клиницистов. Их изучением занимались такие выдающиеся ученые как, Л. С Выготский (1968, 1984); К. Изард (1980, 2002); Р. С. Лазарус (1991); Н.Н. Ланге (1996); П. Лафренье (1995, 2004); и др.

Эмоции — это очень сложные психические явления. В практической жизни под эмоциями обычно понимаются самые разнообразные реакции человека — от бурных взрывов страсти до тонких оттенков настроений. В психологии под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [2, с. 392-408].

По мнению П. Жане (1928), эмоция — это реакция всей личности на ситуации, к которым она не может адаптироваться, это поведение. Он говорит об эмоциях, как поведении и считает, что функция эмоций дезорганизовывать его.

П. Фресс (1957) считает эмоциями только такие реакции, которые приводят к потере контроля над своим поведением: «...удовольствие не является эмоцией... интенсивность наших переживаний не должна вводить нас в заблуждение. Радость может стать эмоцией, когда из-за ее интенсивности мы теряем контроль над собственными реакциями: свидетельством тому являются возбуждение, бессвязная речь и даже безудержный смех».

Л. С. Выготский (1982) рассматривает эмоцию как «реакцию поведения, результат оценки самим же организмом своего соотношения со средой» [2].

Не менее остро стоит вопрос и о классификации эмоций. Нет такой классификации эмоций, которую приняли бы все исследователи. Трудности возникают, прежде всего, из-за большого многообразия эмоциональных явлений. Ведь эмоции можно классифицировать: по «знаку»

(положительные, отрицательные) по характеру потребности, которая лежит в основе переживания, — биологическая или духовная; по предмету, по явлению окружающего мира, вызвавшему эмоцию или чувство; по их влиянию на деятельность человека — активизируют или тормозят; по степени выраженности — от легкого «нравится» до страстной любви и т. д.

Отечественный психолог Б. И. Додонов (1978) предложил классифицировать эмоции исходя из того, в каких человек чаще нуждается. Основой этой классификации являются потребности и цели человека:

1. Альтруистические эмоции (такие переживания возникают на основе приносить людям радость или сопереживание другим);
2. Коммуникативные эмоции (возникают на основе потребности в общении);
3. Глорические эмоции (потребность в самоутверждении и славе);
4. Апраксические эмоции (желание добиться успеха в работе);
5. Пугнические эмоции (связаны с потребностью преодоления опасности);
6. Романтические эмоции (стремление к необычному);
7. Гностические эмоции (стремление к знаниям);
8. Эстетические эмоции (наслаждение эмоцией);
9. Гедонистические эмоции (удовлетворение эмоцией в телесном комфорте);
10. Акзигитивные эмоции (возникают в приобретении вещей).

Рассмотрим классификацию эмоций по К. Изарду (1980), он выделяет ряд базовых или фундаментальных эмоций. Фундаментальными он считает следующие эмоции: интерес, возбуждение/ удовольствие, радость/ удивление, изумление/ печаль, горе, депрессия/ гнев, ярость/ отвращение, презрение, омерзение/ страх, ужас/ смущение, застенчивость/ стыд, унижение/ ощущение вины, совесть.

Эмоции расположенные в одной строке К. Изард (1999) считает вызванными одним и тем же физиологическим механизмом то есть, вариацией одной и той же эмоции. Таким образом, он исходит из того, что существуют десять базовых эмоций, а все остальные чувства и ощущения, которые испытывает человек, являются лишь сочетанием в различных вариантах базовых эмоций [3].

В настоящее время все больше вызывает к себе интерес проблема понимания своих и чужих эмоций и управление ими. В современной литературе под понятием *«компетентность»* понимают обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо, высказывать веское, авторитетное мнение. Другие ученые связывают компетентность с «умением вырабатывать стратегию действия, намечать рубежи, которые предстоит пройти для достижения запланированной цели, делать полезные выводы из успехов и неудач при составлении жизненных планов» (А.А. Лузаков, 1985, с. 119). Компетентное поведение – это применение интеллектуальных способностей в повседневных жизненных ситуациях. Однако компетентность можно понимать не только как свойство человека, но и как особенность восприятия его другими людьми в аспекте взаимодействия человека и ситуации [38].

И. Н. Андреева (2012) провела анализ существующих подходов к пониманию сущности понятия «компетентность» и выделила на этой основе *две группы теорий:*

Первая группа теорий, акцентирует внимание на умственных процессах, подчёркивают роль планирования, решения проблем и процессов рассуждения или получения информации. Эти теории представлены в работах К.А. Эриксона и Дж. Смита; Р. Стенберга и Т. Бен Зева; Р. Стенберга, Е.Л. Григоренко и М. Феррари. Р. Стенберг идентифицировал следующие метакомпонентные процессы, отличающие эксперта от новичка: планирование, отслеживание, оценка решения проблемы, принятие решения;

Вторая группа теорий, акцентирует свое внимание на знаниях, подчёркивают роль накопленной информации в долгосрочной памяти как ключ к пониманию компетентности. Данные теории описываются в работах А. де Грота, В.Дж. Чейза и Х.А. Саймона [32].

Анализ существенных подходов указывает на то, что компетентность ассоциируется учеными с умственными способностями и знаниями. Понятие **эмоциональной компетентности** было введено в контексте психологии развития К. Саарни в 1990 году. Эмоциональная компетентность концептуально рассматривается как единство трёх аспектов: «Я-идентичности», характера и истории развития. К. Саарни с коллегами (1990) определяет эмоциональные компетенции, как совокупность следующих восьми способностей или умений:

- 1) осознание собственных эмоциональных состояний;
- 2) способность различать эмоции других людей;
- 3) способность использовать эмоции и формы выражения, принятые в данной культуре (или субкультуре), а на более зрелых стадиях усваивать культурные сценарии и связывать эмоции с социальными ролями;
- 4) способность симпатического и эмпатического включения в переживания других людей;
- 5) способность отдавать себе отчёт в том, что внутреннее эмоциональное состояние не обязательно соответствует внешнему выражению, как у самого индивида, так и у других людей, а на более зрелых стадиях способность понимать, как выражение собственных эмоций влияет на других и учитывать это в собственном поведении;
- 6) способность справляться со своими негативными переживаниями, используя стратегии саморегуляции, которые минимизируют интенсивность или длительность таких переживаний (снимают «тяжесть переживания»);
- 7) осознание того, что структура или характер взаимоотношений в значительной степени определяется тем, каким образом эмоции выражаются

во взаимоотношениях, непосредственностью, подлинностью проявления, эмоциональной взаимностью или симметрией во взаимоотношениях;

8) способность быть эмоционально адекватным, то есть понимать собственные эмоции, какими бы уникальными или культурно детерминированными они ни были, и соответствовать собственным представлениям о собственном эмоциональном балансе.

Согласно Е.В. Либиной (1996), эмоциональная компетентность обозначает способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением. Она основана на адекватной интегральной оценке человеком своего взаимодействия со средой. Адекватность означает учет внешних (стимул и обстановка) и внутренних (состояние организма и прошлый опыт) факторов, воздействующих на индивидуума в данной ситуации. Заметно, что во всех определениях эмоциональные компетенции ключевым является термин «способность». Однако способности – это также структурные компоненты эмоционального интеллекта [33].

Эмоциональная компетентность связана с эмоциональный интеллект и основывается на нем. Таким образом, для усвоения определенных компетенций необходим определенный уровень эмоционального интеллекта. Например, способность понимать эмоции других дает возможность развивать такие компетенции как умение осознавать мотивы людей, а способны управлять своими эмоциями, помогает развивать такие компетенции как инициативность. Большинство учёных при определении понятия и содержания эмоциональных компетенций, рассматривают их в тесной связи с эмоциональным интеллектом.

Эмоциональный интеллект – группа ментальных способностей, которые участвуют в осознании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих. При внимательном ознакомлении с распространёнными представлениями об эмоциональном интеллекте оказывается, что содержание

этого понятия довольно широко и расплывчато. Идея эмоционального интеллекта в психологии выросла из понятия «социального интеллекта», которое разрабатывалось такими авторами, как Э. Торндайк (Thorndike, 1920), Дж. Гилфорд (Guilford, 1967), Г. Айзенк (1995).

И. Н. Андреева (2009) под «*эмоциональным интеллектом*» подразумевает совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации [39].

Первая и наиболее известная в научной психологии модель *эмоционального интеллекта* была разработана Питером Сэловеем и Джоном Мэйером (1997); ими же был введён в психологию и сам термин «*эмоциональный интеллект*». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 году (Дж. Майером П. Саловэйем (1990). Они определили эмоциональный интеллект как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий». Эмоциональный интеллект трактовался авторами, как сложный конструкт, состоящий из способностей трёх типов:

1. Идентификация и выражение эмоций;
2. Регуляция эмоций;
3. Использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

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 в большей степени определяется как способность [11].

П. Сэловей и Дж. Мэйер (1990) выделили *четыре компонента*, которые составляют структуру эмоционального интеллекта. Эти компоненты

выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно. Рассмотрим их.

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. 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 [51].

В 1990-е гг. появились также другие модели, представляющие несколько иной взгляд на эмоциональный интеллект.

Модель Р. Бар-Она (1997) 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 (1997) выделил пять компетентностных аспектов, которые, по его мнению, можно отождествить с *пятью компонентами* эмоционального интеллекта. Каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

- *познание себя* – осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
- *навыки межличностного общения* – эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
- *способность к адаптации* – решение проблем, связь с реальностью, гибкость;
- *управление стрессовыми ситуациями* – устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;
- *преобладающее настроение* – счастье, оптимизм.

Современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах И.Н. Андреевой (2009, 2012), Д.В. Ушакова (2004, 2009), Д.В. Люсина (2004), С.П. Деревянко (2009), О.В. Белоконь (2009) и многих других [43].

В работах И.Н. Андреевой (2009) указывается, что уровень развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации. Также 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.

Д.В. Ушаков (2009) 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 [46].

Отечественная модель эмоционального интеллекта, предложена Д.В. Люсиным (2000, 2004). Он 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.

По мнению К. Саарни (1990), отличие эмоционального интеллекта от эмоциональной компетентности состоит в том, что эмоциональные компетенции включает умения, необходимые для успешной адаптации и совладения в пределах непосредственного социального окружения. Акцент в данном случае делается не на способности к рассуждению, а на адаптивном эмоциональном функционировании. Если уровень эмоционально интеллекта во многом детерминирован наследственными факторами, то эмоциональная компетентность формируется под влиянием семьи, сверстников, школы, СМИ, социальных сценариев и популярных представлений о том, как эмоции «работают». Существуют и другие определения эмоциональной компетентности:

- способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний;

— коммуникативная способность, проявляющаяся в открытости к осознанию и принятию своих глубинных эмоциональных переживаний, в эмпатическом чувствовании и безоценочном восприятии и понимании переживаний другого.

Возможно, по причине сложности определения различий между эмоциональным интеллектом и эмоциональной компетентностью. Д. Гоулман (2009) фактически не разграничивает понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность».

Р. Боятзис (1982) считал эмоциональную грамотность основной характеристикой личности. Которая, позволяет наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями. Она фокусирует внимание на познании и использовании собственных и эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения, способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления, справляться с требованиями и давлением окружающей среды, взаимодействовать с людьми и достигать желаемых целей.

Развитие эмоциональной грамотности создаёт условия для профилактики стрессогенных состояний, поскольку помогает человеку открыть свои переживания другому, почувствовать его понимание и поддержку. Благодаря такому обмену чувств люди вступают в процесс истинного общения, свободного от манипуляций и защит. Результатом высокой эмоциональной грамотности являются способность управлять своими эмоциями, высокая самооценка и жизнеспособность.

Спорным остается вопрос о том, является ли эмоциональная грамотность следствием осознанной практики или врождённых способностей, или сочетания того и другого.

1.2. Становление эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте

Становление эмоциональных процессов в детском возрасте претерпевает существенные изменения. Анализ современной литературы по проблеме показал существование различных точек зрения о природе происхождения эмоций. Л.С. Выготский (1958) считал, что «Всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта» [52]. Таким образом, каждую эмоцию следует классифицировать не иначе, как с точки зрения ее развития. Дифференциация эмоций и более мягкий характер их протекания являются прямым следствием развития мышления.

Эмоциональные процессы являются мощным регулятором психики и жизнедеятельности человека, они выполняют многочисленные и разнообразные функции. В процессе онтогенеза функции и система знаний об эмоциях последовательно расширяется, усложняется характер связей между представлениями о причинах и следствиях той или иной эмоции.

По мнению Л.С. Выготского (1958) эмоции тесно связаны со многими психическими (познавательными) процессами и влияют на восприятие, память, мышление, поведение человека. Они лежат в основе социальных связей и способствуют успешной адаптации и социализации в обществе.

Ряд психологов К. Изард (1999), Х.Остер, П. Экман (1982) считают, что эмоциональная сфера является врожденной и самой зрелой по сравнению с другими подсистемами личности. Это связано с функциональным значением этой системы, которая обслуживает большое число жизненно важных функций. Так, К. Изард (1999) пишет: «Качество отдельно взятого эмоционального переживания остается неизменным на протяжении всей человеческой жизни, однако причины, его вызывающие, и его последствия зависят от степени зрелости индивида» [3, с. 96].

Однако необходимо отметить, что в концепции К. Изарда (1999) предпринимается попытка преодоления ограниченности биологической модели развития эмоций [3, с. 53].

Пьер Жане (1940) французский психолог и психиатр, рассматривал возникновение эмоций как форму человеческого поведения. Начало разработки этой идеи восходит к работам Ч. Дарвина, рассматривавшего эмоцию как ответ организма на какую-то трудную ситуацию. При дальнейшем развитии этой теории эмоции стали рассматривать как адаптацию, а телесные проявления эмоций – проявление борьбы за адаптацию. В работах Жане, на первое место выходит вопрос: для чего нужна эмоция? По мнению ученого эмоция – это реакция человека, включая и личность, и организм, на те ситуации, к которым он еще не приспособлен в данный момент времени. И главный смысл эмоций – их функциональное предназначение – обеспечить эту адаптацию[54].

По мнению С.Л. Рубинштейна (1946): «нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но и о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как и внутри самого интеллекта» [53]. Л. С. Рубинштейн выделяет три уровня в развитии эмоциональной сферы: *аффективноэмоциональной чувствительности, уровень предметных чувств и уровень мировоззренческих чувств.*

Первый уровень — элементарные физические чувствования, связанные с органическими потребностями: удовольствием, неудовольствием и т. п. Эти эмоциональные реакции носят беспредметный характер.

Второй уровень — составляют предметные чувства, «соответствующие предметному восприятию и предметному действию». Этот уровень характеризуется более высокой степенью осознанности. Интеллектуальные компоненты входят в него как составная часть эмоций.

Третий уровень — это мировоззренческие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические, религиозные. Очевидно, что второй и третий уровни эмоциональной сферы — продукты воспитания, а не врожденные [4].

П. М. Якобсон (1958) считал, что предпосылкой развития чувств является их общественная природа, которая определяет характер поступков человека. Эмоциональное развитие ребенка идет в нескольких направлениях:

- 1) преодоление импульсивности поведения;
- 2) возникновение вместе с чувствами, которые носят ситуативный характер, чувств, имеющих характер более стойкий;
- 3) усиление регулирующих моментов в переживании и выражении чувств в эмоциональной сфере ребенка, которое занимает существенное место;
- 4) социализация чувств.

А. Е. Ольшанникова (1990), опирается на работы П. П. Блонского и Д. Б. Эльконина, утверждает, что эмоциональное развитие осуществляется по следующим направлениям:

- 1) дифференциация эмоций (обогащение качественной палитры переживаний);
- 2) формирование способности контролировать и регулировать эмоции;
- 3) уменьшение с возрастом абсолютной частоты эмоциональных реакций (в связи с развитием мотивационно-потребностной сферы).

Не смотря на разносторонность критериев, лежащих в основе эмоционального развития в концепциях и теориях, их объединяет важное для нас положение – тесное взаимовлияние и взаимодействие эмоционального и когнитивного в становлении личности. С расширением познавательной деятельности, с развитием когнитивных функций психики изменяется содержание и эмоциональной сферы личности. Эмоциональное становление представляет собой процесс усложнения эмоциональных проявлений: от

удовольствия / неудовольствия до глубоких чувств сочувствия, сострадания, эмпатии. Современные исследователи, рассматривают эмоциональное развитие в детском возрасте как закономерный процесс образования определенных на каждом этапе онтогенеза эмоциональных новообразований.

По мнению Лисиной (1974), эмоциональное общение является первой формой социального взаимодействия ребёнка с ближайшим окружением. Развитие эмоций в младенческом возрасте реализуется по средствам комплекса оживления. На заключительном этапе развития комплекс оживления демонстрируется всякий раз, когда у ребенка появляется потребность общения со взрослым [23].

В работе Ермоленко В. Д (1984) младенческий, период выступает как время становления возможностей социального развития, установления в определенном смысле «Я» ребенка в обществе. Развитие социальных контактов — взаимосвязей ребенка со взрослыми, обеспечивающее присвоение их опыта при актуализации предметов-объектов, которыми манипулируют взрослые во взаимоотношениях с детьми, подготавливает годовалого ребенка к овладению предметными действиями [27].

По мнению Кучеровой Е.В. (1996) младенчество является первым и весьма важным периодом развития ребенка [25]. В младенчестве состояние социоэмоционального благополучия определяется как базовое чувство эмоционального комфорта, обеспечивающее доверительное и активное отношение к миру.

Гринспен (1985) отмечал, что в течение 2-го года жизни начинают появляться социальные эмоции: «гордость», «стыд», «смущение», «вина» и «сочувствие», по мере того как начавший ходить ребенок достигает большего понимания себя и других. Это объясняется тем, что овладение ходьбой и речью несравненно расширяет сферу социального общения, вместе с тем обогащается и содержание эмоций ребенка. В этом возрасте у детей

образуются избирательные отношения не только к окружающим их взрослым, но и детям [25].

К третьему году он уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, всегда исходит из своих собственных желаний, совершенно не учитывая желания другого. Он эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Эмоциональный механизм сопереживания появится в дошкольном детстве [25].

Последующий кризис 3-х лет — это граница между ранним и дошкольным детством — один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я», по Д. Б. Эльконину [28]. Симптомы кризиса трех лет описал Л. С. Выготский (1968, 1984) [23] и назвал кризисом отношений. То, что ребенок в три года получает возможность действовать не под влиянием любого случайно возникшего желания, а поступать исходя из других, более сложных и стабильных мотивов, является важным завоеванием в его развитии.

К трем годам появляются личные действия и осознание себя как отдельного активного субъекта. «Я сам» — центральное новообразование этого периода, возникает эмоциональная завышенная самооценка [24]. В три года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и отношениями с другими людьми. Появляются поступки с проявлением «Я» ребенка.

И.Ю. Кулагина считает, что дети 3–5 лет отлично понимают, что человек счастлив, расстроен, обозлен или испуган. Таким образом, он различает четыре основные эмоции – «радость», «грусть», «гнев» и «страх».

Исследования, проводимые А. В. Запорожцем (1986), М. И. Лисиной, Я. З. Неверович, дали возможность установить существенные сдвиги в социоэмоциональной сфере при переходе от раннего к дошкольному детству

в связи с развитием взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, а также с изменениями общего характера его деятельности. Прежде всего, это изменение содержания эмоций, то есть возникновение у ребенка сложных чувств. Они вызваны увеличением значения для других людей совершаемых ребенком действий, а также оценкой соблюдаемых им самим и окружающими определенных норм и правил поведения. Общая социализация эмоций ребенка задает иной контекст эмоциональных значений не только хорошо известных ребенку эмоций, но и новых для него переживаний. Подчинение эмоционального поведения базируется на сложном механизме эмоциональной регуляции, который появляется в социальном пространстве, и, следовательно, высокий уровень ее развития выступает как фактор социализации ребенка.

По мнению А. Н. Леонтьева (1983) основы будущей личности закладываются уже в дошкольном возрасте, который, является периодом первоначального, фактического склада личности. Центральное место в развитии социальных понятий и норм социального мира занимает процесс интернализации: в идеале дети принимают социальные ценности и моральные критерии. Некоторые из этих ценностей касаются соответствующего полу поведения, другие относятся к нормам морали, а третьи — просто к традиционным способам действий.

В.Д. Ермоленко (1984) указывает, что эмоциональная жизнь дошкольника многогранна и насыщена, поскольку освоение окружающего мира вызывает соответствующие эмоции. Это относится и к установлению взаимоотношений с окружающими, особенно трудно идет установление взаимоотношений со сверстниками. В этом процессе требуется управлять своими эмоциями. По мнению ученого у дошкольника, как правило, еще не сформированы умения, позволяющие понимать эмоции других и регулировать свои эмоциональные проявления. Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований.

Развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов и их соподчинение [27]. У шестилетних детей появляется более широкое понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение детей и взрослых. На рубеже пяти – шести лет, таким образом, у ребенка формируется определенное понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочное отношение взрослого через призму конкретной деятельности.

Ф.Я. Варга (1987) считает, что кризис семи лет — это период рождения социального «Я» ребенка [24]. Он связан с появлением нового системного новообразования — «внутренней позиции», которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка. Происходит кризис личности «Я» (соподчинение мотивов). Таким образом, кризис семи лет представляет собой изменения социоэмоциональной сферы ребенка.

Д.И. Фельдштейн (1987) отмечал, что в младшем школьном возрасте, в связи с поступлением ребенка в школу и вхождением его в коллектив учащихся, изменяется и углубляется система взаимоотношений его с окружающей действительностью, а потому изменяется и углубляется его социоэмоциональная сфера. В этот период ведущей для ребенка становится учебная деятельность, но и другие виды деятельности, в которые включен ребенок данного возраста, — игра, общение и труд влияют на его личностное развитие. Тогда же складываются многие деловые качества ребенка, которые отчетливо проявляются в подростковом возрасте.

В работах Т. Б. Пискаревой (1998) указывается, что школьники младших классов лучше понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются оставить эмоциональные переживания в слова. Лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления. В младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. Эмоции связываются с более сложной социальной жизнью ребенка, с более ясно выраженной социальной

направленностью его личности. Происходит перестройка отношений ребенка с людьми [55].

О.В. Хухлаева (2010) отмечает, что эмоциональная грамотность младшего школьника – путь к преодолению феномена алекситимии как предпосылки психосоматических расстройств. Алекситимия – это неспособность человека выразить и описать в словах внутренние переживания, неспособность к дифференциации чувств и физических ощущений, недостаточность воображения, ригидность. Поэтому важно сформировать «эмоциональную грамотность» у детей до начала подросткового возраста – одного из кризисных этапов в развитии.

Согласно данным исследований М.И. Лисиной (1974), В.С. Мухиной (1997), Р.С. Казаковой (1996), В.Г. Маралова (1994), младший школьный возраст признается наиболее благоприятным периодом, в котором закладываются первоначальные основы личностного самоопределения.

Исследователи единодушно подчеркивают противоречивость социоэмоциональной сферы подростка. Подростковый возраст — самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Двумя основными задачами подростка являются достижение автономии и формирование идентичности [21].

Д.И. Фельдштейн (1989) указывает, что подростковый возраст представляет собой этап усиленного становления личности на основе дальнейшего развития процесса социализации. В начале подросткового возраста происходит резкие изменения в ориентации на сверстников. Теперь уже само общение с товарищами, сверстниками и благополучие в этих отношениях являются для подростка личностным смыслом, что делает общение подростков избирательным. Это способствует более четкой и

осознанной идентификации себя как субъекта отношений и деятельности, а выбор социально значимых образцов для подражания во многом определяет содержание формирующихся ценностных ориентаций.

Г. Дюпон, в своих работах, отводит решающую роль эмоциям при формировании ценностно-смысловой сферы личности. По его мнению, именно в подростковом возрасте начинается психологическая стадия развития эмоций, которая связана с новым фокусом интересов подростка. В поисках собственной идентичности и уникальности подростки прикладывают к себе и к другим людям психологические мерки, которые систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях и поведенческих кодах [26]. Как показывает автор, именно подростковый период онтогенеза наиболее чувствителен к формированию социально ценных качеств личности, что имеет огромное практическое значение.

По мнению современных ученых основным новообразованием подросткового возраста является наиболее высокий уровень самосознания. Самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка (Л.С. Выготский 1968, 1984) [26].

Школьный возраст – период развития эмоционального интеллекта: дети эмоционально воспринимают окружающий мир и в то же время происходит активное интеллектуальное развитие. Возрастает способность к идентификации, контролю и рефлексии эмоциональных состояний и поступков, проявлению эмпатии, использованию эмоциональной информации в общении с окружающими, выбору способов достижения цели. В это время у детей активно развивается понимание психического мира другого человека, более сложных внутренних состояний (таких как мысли, убеждения, представления и знания), что позволяет им делать более глубокие оценки человеческих поступков. Понимание эмоциональных состояний может служить важным проводником в развитии более сложных

представлений. Именно поэтому младший школьный возраст оптимален для эмоционального и социального развития детей. [69. с. 59]

В общем эмоциональное развитие школьников является сложным процессом, ведь путь к сознанию проходит через его эмоции, переживания. Эмоциональное состояние качественных изменений личности ребенка в контексте ее социализации и предполагает умение учеников понимать и выражать свои эмоции, определять эмоциональное состояние других людей, проявлять эстетические эмоции, эмпатию и проявлять сбалансированность эмоций.

Таким образом, эмоциональная сфера человека в процессе развития переживает несколько стадий, благодаря этому эмоции усложняются и совершенствуются. На каждый момент своего развития ребенок находится в определенной точке психоэмоционального развития, и в зависимости от степени благополучия и индивидуальных особенностей он может двигаться из этой точки либо вперед, либо назад. Что в свою очередь сказывается на умении устанавливать контакты с окружающими, и социальной адаптации учащихся в школе и в не ее.

1.3. Проблема изучения эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием в отечественной и зарубежной психологии

Концепция модернизации российского образования на период до 2020 провозглашает главные задачи современной школы – «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации». Данное положение абсолютно

точно корреспондируется с целями образования детей с ограниченными возможностями здоровья [56].

Современный социальный заказ на качественное образование состоит, прежде всего, в формировании у учащихся эмоциональных, коммуникативных и социальных компетенций.

Как и у нормально развивающегося ребенка, эмоциональное реагирование школьников с психическим недоразвитием играет важную роль в регуляции своего поведения и деятельности. Эмоции — это один из аспектов социализации и адаптации ребенка.

Эмоциональное развитие младшего школьника с нарушением интеллекта значительно отстает от нормы:

1. Частое несоответствие эмоциональных реакции на окружающую действительность по содержанию, силе и интенсивности;
2. Оттенки переживаний очень бедны и незрелы;
3. Трудности в вербализации и понимании эмоций, что приводит к неадекватному переживанию.

Все это побуждает к трудностям в воспитании и обучении детей с нарушением интеллекта, возникают сложности в общении с людьми, адаптации в современном обществе.

Отечественные ученые Л. С. Выготский (1991), В. Л. Левин, С. Я. Рубинштейн (1986) утверждают, что дети с нарушением интеллекта развиваются точно так же, как и нормальные, только в своеобразных условиях. Выготский сформулировал понятие «социальная ситуация развития» и выдвинул мысль о том, что: «Взаимодействие окружающей среды на ребенка определяется не только характером этой среды, но и индивидуальными особенностями самого субъекта, теми переживаниями, которые у него возникают». Именно переживания ребенка, его отношение к среде рассматривались Л. С. Выготским (1991) как вполне важное звено

социальной ситуации развития, фокусирующее в себе разнообразные влияния внешних и внутренних условий [15, с. 244-268].

Несмотря на большой вклад отечественных психологов, до сих пор многие вопросы эмоционального развития (касается особенностей и условий) учащихся с психическим недоразвитием остаются малоизученными.

Школьный возраст сенситивен для развития всей эмоциональной сферы. Развитие социальной компетентности школьников обусловлено потребностью в самоутверждении, самоопределении и включает развитие качеств личности, способствующих общению, развитию социальных умений и навыков, усвоению социальных ролей и полоролевых стереотипов. Кроме того, развитие социальной компетентности среди школьников обусловлено выраженной потребностью в эмоциональном благополучии и включает развитие способности к эмпатии, умению дифференцировать собственные эмоции и эмоции других людей, самоконтролю и самомотивации.

Подростковый возраст характеризуют как переломный, переходный, критический. Обычно этот возраст соотносят с хронологическим возрастом с 10 – 11 до 14 – 15 лет. [20]. Конечно, нужно учитывать, что границы возраста условны. У некоторых подростковый возраст может начаться раньше, или закончиться позже. Это зависит от многих факторов: от особенностей развития ребенка, от социальной и исторической обстановки. В любом случае, начнется ли он раньше или позже, период этот является сложным для подрастающего ребенка и, чтобы знать, как ему помочь, нам необходимо понимать, какие переживания свойственны подросткам, какие эмоции и по какому поводу они испытывают. Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками, стремление к самостоятельности и независимости. Д. Б. Эльконин (1971) считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками.

Л.С. Выготский (1983) отмечал, что умственно отсталый ребенок отличается от нормально развивающегося не только наличием нарушений в интеллектуальной и эмоционально – волевой сфере, но и характером взаимодействия этих двух сторон психики. Если у нормально развивающегося человека поведенческие реакции и эмоциональные проявления регулируются интеллектом, то при умственной отсталости поступки часто совершаются под влиянием эмоциональных импульсов.

Исследования О. Е. Шаповаловой (2000), Н. Б. Шевченко (1999) и др. направлены на выявление способности понимания эмоциональных состояний другого человека умственно отсталыми школьниками по внешним экспрессивным признакам (мимика, жесты, поза, особенности голоса, интонационные установки). Н. Б. Шевченко (1999) пришла к выводу, что специфичность восприятия и понимания эмоциональных состояний другого человека, формирование его образа, возможность понимания социально-психологических ситуаций по установкам связана не столько с нарушением восприятия умственно отсталых школьников, сколько с неполноценностью их ощущений, недостаточностью организации и интерпретации чувственного материала, а также с особенностями перестройки фиксированной установки и нарушением регуляторных функций ЦНС.

Исследование О. Е. Шаповаловой (2000) подтвердило данные о низком уровне развития у школьников с умственной отсталостью средств эмоциональной выразительности. Так же исследование показало, что процесс взаимодействия умственно отсталых школьников с окружающей действительностью в значительной степени зависит от состояния их эмоциональной сферы. Школьники данной категории достаточно глубоко осознают своё отношение к понятиям «добро» и «зло». Однако необходимость раскрыть своё отношение на вербальном уровне вызывала у испытуемых существенные затруднения.

Так же, по мнению Э.А. Евлахиной, умственно отсталые школьники допускают грубые неточности и искажения при толковании мимики персонажей, изображенных на сюжетной картине; неправильно узнают сложные и тонкие переживания, сводят их к более простым и элементарным. Особенно резко недостатки зрительного восприятия картин проявились у детей вспомогательной школы с психоподобными чертами характера, а также с нарушениями в области лобных долей больших полушарий головного мозга. Это говорит о прямой связи между ошибками, обнаруживающимися при восприятии картинки и степенью недоразвития эмоциональной сферы умственно отсталых детей.

По мнению Шаповаловой (2000), Н. Б. Шевченко (1999) эмоции подростков с нарушением интеллекта часто бывают неадекватными, непропорциональными воздействиям внешнего мира по своей динамике. У одних наблюдаются чрезмерная легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У других — чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественному поводу. Большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения — проявление их личностной незрелости. Они высоко оценивают лишь тех, кто приятен, или то, что доставляет удовольствие. Однако степень эмоционального недоразвития не всегда соответствует глубине интеллектуального дефекта [14].

По мнению Л.С. Выготского (1984) незрелость личности подростков и интеллектуальная недостаточность проявляются в:

- 1) слабости интеллектуальной регуляции эмоций (ребенка очень трудно удержать от вспышки раздражения, даже если он понимает, что обидеть его не хотели);

2) малой дифференцированности, полярности, неадекватности чувств затруднениях в развитии высших (интеллектуальных, моральных, эстетических) чувств;

3) низком уровне развития средств эмоциональной выразительности.

В своих работах В.Г. Петрова (1993) отмечает, что к старшим годам обучения, у школьников возрастает возможность воспринимать и понимать наиболее часто переживаемые ими и окружающими эмоциональные состояния. Умственно отсталые старшеклассники владеют словарем, обозначающих различные по степени выраженности эмоции. Появляется способность к сопереживанию. В то же время сложные эмоции социально-нравственного характера часто остаются недоступными для умственно отсталого старшеклассника [49].

Л. В. Занков (1939) говорил, что: «Умственно отсталого школьника характеризует своеобразие, недостаточность всей психики, в том числе и эмоций. Однако своеобразие это выражается не в том, что эмоциональная жизнь умственно отсталого ограничивается так называемыми «низшими» эмоциями ...». Автор акцентирует внимание на том, как такие дети переживают успех и неуспех. Переживание неуспеха – частное событие, поэтому умственно отсталые школьники не придают этому значения. По мнению Занкова, такие дети: нерешительны, вялы и несамостоятельны в деятельности, внушаемы в поведении и играх [27, с. 55]

В исследованиях Е.С. Слепович, Т.И. Гаврилко, А.М. Поляков (2002) указывается, что подросток с легкой степенью умственной отсталости уже может описать, назвать некоторые свои эмоции, эмоции окружающих. Следовательно, появляется вербальная категоризация эмоциональных состояний. Эмоциональное самоощущение может быть означено. Очевидно, что включенность знака в структуру образа сознания у умственно отсталого ребенка недостаточна, знаковое опосредование специфично [48].

Однако, пусть школьники не очень глубоко и четко, но понимают свои чувства и чувства окружающих людей, в той или иной степени регулируют свои внутренние переживания, устанавливают определенные отношения и контакты, в основном правильно ведут себя в коллективе. А это значит, что в эмоциональном развитии умственно отсталых детей за время школьного обучения происходят большие положительные сдвиги.

Л.В. Занков (1939) в характеристике эмоционально-волевой сферы детей – с нарушением интеллектуального развития, которая была представлена в его работах освещал общие особенности психики учащихся вспомогательной школы, он основывался на обобщении наблюдений, на результатах, которых достигали практические работники. Л.В. Занков писал о том, что развитие эмоциональной сферы умственно отсталых учеников в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых относится специальное обучение и правильная организация всей жизни этих детей [47].

Л.В. Занков утверждал, что свойственные умственно отсталым школьникам 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.

Таким образом, проблема распознавания, оценки и понимания эмоций школьниками с психическим недоразвитием является одной из важных проблем современной психологии. Незрелость интеллекта, свойственная учащимся с психическим недоразвитием, определяет трудности на уровне понимания и распознавания своих и чужих эмоций. При этом мимическая выразительность и контекстуальность (включенность в контекст конкретной ситуации) эмоций являются условиями успешной идентификации. Несмотря на то, что развитие личности школьника с психическим недоразвитием

происходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся детей, специфика интеллектуальной недостаточности влечёт за собой специфические трудности в развитии эмоциональной сферы и требует целенаправленной своевременной диагностики и коррекции имеющихся трудностей.

Выводы по первой главе:

1. Эмоциональная грамотность является необходимой и важной способностью для эффективного межличностного взаимодействия. Она фокусирует внимание на познании и использовании собственных и эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения.

2. Школьный возраст сенситивен для социального и эмоционального развития. В этом возрасте одним из центральных моментов развития является формирующееся чувство «взрослости», оно оставляет основу формирования самоконтроля, социальных интересов, эмоциональной ответственности — важнейших характеристик личности, отличающей эмоционально зрелую личность от эмоционально незрелой.

3. Анализ литературы показал, что школьникам с психическим недоразвитием свойственны стойкие трудности в распознавании, оценке и понимании эмоций. Данный контингент учащихся испытывает сложности в прогнозировании своих поступков, и поступков других людей, не предвидят последствий, что, в свою очередь, мешает конструктивному общению и успешной социализации и адаптации данного контингента школьников к динамично меняющимся условиям социума.

4. Формирование умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием является, одним из необходимых условий их успешного обучения и воспитания в условиях специальной

коррекционной школы и эффективной социализации и интеграции данного контингента детского возраста в современном обществе. Однако данная проблема в указанном аспекте изучена недостаточно хорошо и требует дальнейшей, как теоретической, так и практической разработки.

Глава II. Экспериментальное изучение эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

2.1. Модель и организация исследования эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

Цель констатирующего эксперимента заключалась в изучении особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. Под эмоциональной регуляцией в нашем исследовании мы понимали сформированность умений понимания, вербализации и регуляции эмоциональных реакций школьниками с психическим недоразвитием.

Экспериментальной базой для реализации исследования послужило: Краевое государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников ограниченными возможностями здоровья «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 5». В эксперименте участвовало 20 учащихся 8-х классов. Среди испытуемых, принимавших участие в исследовании 13 мальчиков и 7 девочек, а так же 4 педагога школы.

В основу *комплектования репрезентативной выборки* испытуемых нами были определены следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (15 — 16 лет);
2. Обучение в одной параллели (8 «б», 8 «в» классы);
3. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 и психологическое заключение «Лёгкая степень умственной отсталости»).

Экспериментальное изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Диагностический;
3. Аналитический;
4. Формирующий и контрольный.

На подготовительном этапе осуществлялся анализ психолого-педагогической документации: личных дел медицинских карт, историй развития, психологических характеристик, заключений и протоколов обследования на каждого учащегося, принимавшего участие в обследовании. Кроме того, нами было проведено наблюдение за испытуемыми на уроках, а также на внеклассных занятиях, с помощью которого удалось получить дополнительную информацию о детях, в частности: об их индивидуальных возможностях и способностях, эмоциональных состояниях учащихся.

На данном этапе нами использовалась *Анкета для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития Н.Ю. Верхотуровой (2009)*. Данная анкета, позволила опросить учителей и психолога с целью выявления особенностей эмоционального реагирования у учащихся, а также получить некоторые сведения о их доминирующих эмоциональных реакциях в поведении.

Так же нами использовалась *Анкета для учащихся с нарушением интеллектуального развития по изучению особенностей эмоционального реагирования Н.Ю. Верхотуровой (2009)*, которая позволила выявить некоторые особенности эмоционально-личностной сферы каждого школьника. Анкетный лист состоял из 45 вопросов и позволил раскрыть понимание учащимися фундаментальных эмоциональных реакций: «радость», «грусть», «страх», «злость», «сердитость», «обида», «удивление», «гордость», «стыд», «зависть», «вина», «волнение», «тревога». В анкете

уделяется внимание как пониманию детьми данных эмоциональных реакций, так и ситуаций их порождающих.

В содержание анкеты были включены вопросы, позволяющие получить краткие биографические сведения от испытуемых, вопросы, направленные на поддержание интереса школьников к взаимодействию с экспериментатором, а также собственно целевые вопросы, получение информации по которым позволило экспериментатору выявить важные сведения об особенностях понимания учащимися своих эмоциональных реакций, их адекватности и предметной соотнесённости.

Не менее значимое место в реализации подготовительного этапа исследования играл метод наблюдения, который применялся нами для изучения естественного поведения школьников и позволил получить целостную картину происходящего. Так, наше внимание обращалось на взаимоотношения учащихся, их высказывания, выразительность их экспрессивных проявлений и физическое воздействие. Метод наблюдения позволил дополнить результаты диагностического обследования, полученные на материале других психодиагностических методик.

На диагностическом этапе с целью исследования особенностей социоэмоциональной грамотности у подростков с нарушением интеллектуального развития нами были использованы следующие методики:

1. «Опросник Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);
2. «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001);
3. Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987).

**«Опросник Басса – Дарки» (1957), в адаптации
Н.Ю. Верхотуровой (2010)**

Целевой направленностью методики является изучение некоторых особенностей эмоционально-личностной сферы, дифференциации личностных черт и эмоциональных реакций, возникающих в сложных и трудных ситуациях.

Испытуемому предлагалось ответить «да» или «нет» на 75 утверждений. В соответствии с инструкцией ставится знак «плюс», если согласен с утверждением, и знак «минус», если не согласен. Анализ результатов исследования осуществлялся по параметрам:

1. *Физическая агрессия* – использование физической силы против другого лица.
2. *Косвенная агрессия*, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. *Раздражение* – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. *Негативизм* – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. *Обида* – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. *Подозрительность* – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. *Вербальная агрессия* – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. *Чувство вины* – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Ответы учащихся оценивались по восьми шкалам следующим образом:

1. Физическая агрессия:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 1,25,31,41,48,55,62,68,
"нет" = 1, "да" = 0 вопросы: 9,7
2. Косвенная агрессия:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 2,10,18,34,42,56,63,
"нет" = 1, "да" = 0 вопросы: 26,49
3. Раздражение:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 3,19,27,43,50,57,64,72,
"нет" = 1, "да" = 0 вопросы: 11,35,69
4. Негативизм:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 4,12,20,28,
"нет" = 1, "да" = 0 вопросы: 36
5. Обида:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 5,13,21, 29, 37,44,51,58
6. Подозрительность:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 6,14,22,30,38,45, 52,59,
"нет" = 1, "да" = 0 вопросы: 33,66,74, 75
7. Вербальная агрессия:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 7, 15, 23, 31, 46,53,60,71,73,
"нет" = 1, "да" = 0 вопросы: 33, 66, 74, 75
8. Чувство вины:
"да" = 1, "нет" = 0 вопросы: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54,61,67

Индекс враждебности включает в себя 5-ю и 6-ю шкалы, а индекс агрессивности включает в себя шкалы 1,3,7-ю.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21(+,-)4.

Нормой враждебности является величина индекса, равная 6,5 – 7 (+,-) 3 [16].

По результатам психодиагностического исследования оценка особенностей эмоционально-личностной сферы испытуемых осуществлялась по уровням агрессивных и враждебных тенденций: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень агрессивности 0 – 16; средний 17 – 25; высокий от 26.

Низкий уровень враждебности 0 – 3; средний 3,5 – 10; высокий от 11.

Таблица 1. Распределение баллов в стеньи по «Опроснику Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Параметры	Уровни выраженности эмоциональных реакций									
	Низкий			Средний				Высокий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Баллы									
1.Физическая агрессия	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.Косвенная агрессия	0-1	2	3	4	5	5	6	7	8	9
3.Раздражение	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
4.Негативизм	0	1	1	2	2	3	3	4	5	5
5.Обида	0	1	2	3	4	5	6	7	8	8
6.Подозрительность	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.Вербальная агрессия	0-2	3	4	5	6-7	8	9	10	11	12-13
8.Чувство вины	0-1	2	3	4	5	5	6	7	8	9

Личностный опросник позволяет не только изучить особенности эмоционально-личностной сферы, но и определить уровень сформированности умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.

**«Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой,
О.И. Муляр (2001)**

Целевой направленностью методики является изучение эмоционально-личностных тенденций поведенческого реагирования испытуемых на основании индивидуального восприятия стимульного материала с изображением кистей рук.

Тест руки Э. Вагнера предназначен для диагностики агрессивности. Испытуемому предлагалось рассмотреть 9 картинок по очереди и ответить на вопрос: «Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? На что способен человек с такой рукой? Назовите все варианты».

При обработке полученных результатов каждый ответ испытуемого относят к одной из 14 категорий.

1. *Агрессия (Agg)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как угрожающая, наносящая повреждения.
2. *Директивность (Dir)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как доминирующая, руководящая.
3. *Аффектация (Aff)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как выражающая привязанность, любовь.
4. *Коммуникация (Com)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука общается или пытается общаться с кем-то.
5. *Зависимость (Dep)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука воспринимается как ищущая помощи или поддержки у других людей.
6. *Страх (F)*. Эта категория включает ответы, отражающие страх перед ответным ударом, агрессией со стороны других людей.
7. *Эксгибиционизм (Ex)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука принимает участие в деятельности, связанной с развлечениями, самовыражением.
8. *Калечность (Spr)*. Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как больная, искалеченная.
9. *Описание (Des)*. Эта категория включает ответы, являющиеся физическим описанием руки.

10. *Напряжение (Ten)*. К этой категории относятся ответы, в которых рука затрачивает определенную энергию, но практически ничего не достигает.
11. *Активные безличные ответы (Act)*. Эта категория включает ответы, в которых рука совершает какое-либо действие, выполнение которого не требует присутствия другого лица/
12. *Пассивные безличные ответы (Pas)*. Эта категория включает ответы, в которых рука совершает пассивные действия, не требующие присутствия другого лица.
13. *Галлюцинации (Bas)*. К этой категории относятся ответы невероятного, необычного.
14. *Отказ от ответа (Fall)*. Человек не может дать ответ на карточку.

После категоризации подсчитывается число высказываний в каждой категории. Затем подсчитывается процент ответов каждой категории по отношению к общему количеству ответов.

Склонность к открытому агрессивному поведению определяется по формуле: $I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep)$.

Степень личностной дезадаптации отражается формулой: $MAL. = Ten + Crip + F$.

Тенденция к уходу от реальности отражается формулой: $WITH = Des + Bas + Fall$.

Наличие психопатологии рассчитывается по формуле: $PATN = MAL + 2 WITH$.

Данная методика позволяет качественно оценивать склонность подростков с нарушением интеллектуального развития к открытому агрессивному поведению, коэффициент агрессивности и коммуникативности, и уровень психологической активности данного контингента учащихся.

Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987)

Направленность методики заключается в изучении особенностей эмоционально-личностной сферы, выявлении доминирующих эмоциональных реакций и стереотипов в эмоциональной регуляции поведения, проявляющиеся в межличностном взаимодействии. Оценка результатов выполнения заданий осуществлялась по итогам выполнения трех субтестов: изображения дома, дерева, человека, рисунок отражает те черты объектов, которые в той или иной мере значимы для испытуемого.

Выполнение тестирования по данной методике состояло из двух частей: процесса рисования и беседы после него. В процессе обследования фиксировались все спонтанные высказывания, жесты, мимика и другие невербальные проявления учащихся.

Суть методики заключается в следующем. Испытуемому предлагается нарисовать дом, дерево и человека. По завершению рисования учащимся предлагалось ответить на ряд вопросов.

Р.Ф. Беляускайте (1987) предложила оригинальную систему интерпретации результатов проективной методики «Дом – Дерево – Человек», позволяющую помимо качественного анализа провести количественную обработку данных.

Качественный анализ рисунков осуществлялся с учётом их формальных и содержательных аспектов. Информативными формальными признаками рисунка в нашем исследовании считались:

- расположение рисунка на листе бумаги;
- пропорции отдельных частей рисунка;
- его величина;
- стиль раскрашивания;
- сила нажима карандаша;

- стирание рисунка или его отдельных частей;
- выделение отдельных деталей.

Для анализа рисунков по методике «Дом–Дерево–Человек» использовались три аспекта оценки: детали рисунков, их пропорции и перспектива. Количественная оценка осуществлялась в соответствии с общепринятыми качественными показателями, сгруппированными в следующие симптомокомплексы, по которым осуществлялся дальнейший анализ рисунков:

1. «Незащищённость»;
2. «Тревожность»;
3. «Агрессивность»;
4. «Замкнутость»;
5. «Враждебность»;
6. «Конфликт (фрустрация)»;
7. «Трудности в общении».

Каждый показатель оценивался в баллах. Если показатель отсутствовал, ставится 0 баллов; присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. Так, наличие облаков на одном рисунке оценивается в 1 балл, на двух – в 2 балла, на всех трех – в 3 балла (симптомокомплекс «тревожность»). При наличии большинства признаков ставится 1 балл или 2 балла в зависимости от значимости данного признака в интерпретации отдельного рисунка или всей целостности рисунков теста. Например, отсутствие основных деталей (глаза, нос, рот) – 2 балла (симптомокомплекс «трудности в общении»), факт изображения человека в профиль в том же симптомокомплексе – 1 балл. Выраженность симптомокомплекса показывает сумма баллов всех показателей данного симптомокомплекса. Для количественной оценки результатов теста «ДДЧ» нами была использована, предложенная автором таблица с балльными значениями (Приложение 4)[15].

На аналитическом этапе, экспериментального исследования нами были проанализированы данные, полученные на предыдущих этапах исследования и выделены особенности социоэмоциональной грамотности у подростков с нарушением интеллектуального развития.

На этапе разработки психологической программы по коррекции эмоциональной грамотности школьников с психическим недоразвитием, мы использовали данные, полученные в ходе психодиагностических испытаний. Выявленные в процессе констатирующего эксперимента данные позволили определить направления психологической работы по коррекции эмоционального реагирования и формированию умений эмоциональной регуляции поведения изучаемого контингента школьников.

2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

С целью изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием на подготовительном этапе исследования нами были проанализированы личные дела, психологические заключения на каждого учащегося. По результатам анализа личных дел, нами было отмечено у 35% испытуемых неблагоприятная социальная ситуация в семье, нарушение детско-родительских отношений (неполные семьи; алкоголизм и безработица родителей; жестокость в обращении с ребенком) 25 % подростков являются социальными сиротами.

Результаты наблюдения за учащимися показали: в целом классы дружные, но иногда между учащимися случаются ссоры. Правила поведения в школе соблюдают не всегда. Многие подростки начинают скрывать, что учатся в коррекционной общеобразовательной школе VIII вида. Насмешки по поводу интеллектуальной недостаточности вызывают у них бурные

аффективные вспышки с агрессией, драками, стремлением к самоутверждению и доказательству своего физического превосходства.

На занятиях отвлекаются, в связи, с чем переспрашивают учителя. Большинство подростков трудно адаптируются к новым условиям. У учащихся снижена работоспособность, истощаемость наступает постепенно, утомление проявляется к середине урока. Большинство школьников могут контролировать свое поведение, однако отмечается наличие импульсивных реакций поведения, что обусловлено, как правило, органическими нарушениями, имеющимися у данного контингента учащихся.

В ходе анкетирования учителей по выявлению особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся с психическим недоразвитием (Н.Ю. Верхотурова 2009) отметили, что подростки, не всегда дифференцируют эмоциональные реакции, адекватно их проявляют и контролируют в ситуациях взаимодействия со сверстниками и учителями. У большинства учащихся во время урока отмечается нестойкий, нестабильный интерес и повышенная отвлекаемость. Многим испытуемым, принимавшим участие в исследовании, свойственна раздражительность и неуравновешенность в сочетании с неадекватной самооценкой. Так же у подростков имеет место ряд трудностей в общении со сверстниками и взрослыми.

Отразим результаты исследования эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием в таблице 2. При анализе ответов данного контингента учащихся отмечались трудности в понимании некоторых фундаментальных эмоций, дифференциации их между собой, а так же подростки затруднялись привести примеры ситуаций, в которых возникают те или иные эмоции.

Из таблицы 2 видно, что преобладающим эмоциональным состоянием учащихся подросткового возраста является «спокойное» и составляет 40%,

следующее по степени выраженности – «агрессивное» и наблюдается у 20% подростков.

Так же, удалось увидеть, что уровень адекватности эмоциональных состояний по параметру «интенсивность» у данного контингента подростков различен. Об этом свидетельствуют следующие данные, так 35% учащихся имеют низкий уровень, что может свидетельствовать о неадекватном эмоциональном реагировании подростков на значимую для них ситуацию, 30% испытуемых имеют средний уровень, а 35% высокий. При дальнейшем анализе, мы увидели, что 30% учащихся имеет низкий уровень умения контролировать свои эмоциональные реакции в конфликтных ситуациях со сверстниками.

Таблица 2. Результаты анкетирования педагогов по изучению особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

Параметр	Состояние/уровень	Показатели
Преобладание эмоциональных состояний	Радостное	10%
	Спокойное	40%
	Агрессивное	20%
	Вспыльчивое	15%
	Тревожное	15%
Уровень осознания переживаемых эмоциональных реакций	Высокий	60%
	Средний	25%
	Низкий	15%
Уровень соотнесения эмоциональных реакций по внешним экспрессивным признакам	Высокий	50%
	Средний	35%
	Низкий	15%
Адекватность эмоциональных состояний по интенсивности	Высокий	35%
	Средний	30%
	Низкий	35%
Умение контролировать свои эмоциональные	Высокий	40%

реакции в конфликтных ситуациях со сверстниками.	Средний	30%
	Низкий	30%

Кроме этого, результаты исследования свидетельствуют о недифференцированном и неточном понимании подростками собственных эмоций, а так же эмоций других людей.

Рассмотрим результаты исследования эмоциональных проявлений у подростков с нарушением интеллекта по «Опроснику Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010). Наибольшие трудности вызвали вопросы: «Люди, которые надоедают мне, заслуживают, чтобы их щелкнули по носу», «Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не переживаю», «У меня нет врагов, которые хотели бы сделать мне плохо». Можно предположить, что данные трудности возникают в силу недостаточной сформированности речи, особенностей мотивационной и эмоционально-волевой сферы.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунке 1 гистограмме 1. При анализе данной гистограммы, следует отметить, что наиболее выраженными показателями эмоциональных реакций, среди учащихся являются: «физическая агрессия» - 40% и «косвенная агрессия» - 30%, «подозрительность» - 40%, «вербальная агрессия» - 50%.

В указанных случаях подростки склонны к проявлению физической силы против другого лица, к проявлению негативных чувств вербально — например, через повышение тона голоса или посредством содержания речевых высказываний.

Наиболее выраженным среди других оказался показатель «вербальная агрессия», его значение составляет 50%. Выраженность данного параметра может свидетельствовать о проблемах эмоциональной регуляции поведения всех испытуемых.

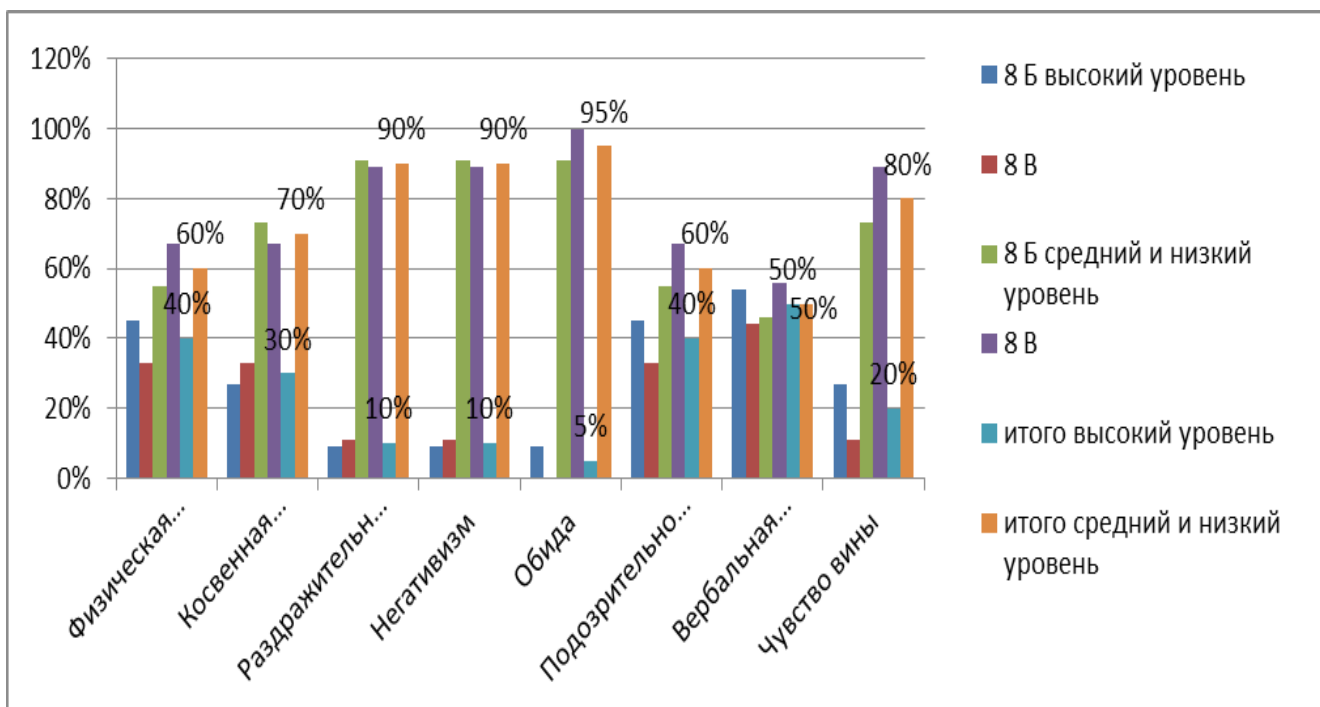


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения эмоциональных реакций школьников с психическим недоразвитием с помощью опросника А. Басса — А. Дарки (%).

Следующий по степени выраженности был показатель «Физическая агрессия». Его значение определяет степень выраженности склонности к физическому превосходству по отношению к людям. Такая агрессивная реакция, как «подозрительность», имеет высокий показатель в 40% случаев, средний и низкий — в 60% случаев соответственно. Это означает, что недоверие и осторожность по отношению к окружающим испытывают 40% обследованных подростков, у остальных гипотетически сформировано базовое доверие к миру и позитивное отношение к окружающим. Предположительно и межличностные отношения подростков, имеющих средний уровень выраженности такого качества, как «подозрительность», должны складываться удовлетворительно для них.

Особое внимание следует обратить на «индекс агрессии» (ИА) и «индекс враждебности» (ИВ). «Индекс агрессии» (ИА) складывается из трех видов агрессии: физической, косвенной и вербальной – и в целом описывает

выраженность всех агрессивных проявлений. «Индекс враждебности» (ИВ) складывается из подозрительности и обиды и отражает враждебный настрой по отношению к окружающим, проявляющийся в желании защищать себя.

Количественный анализ ИА и ИВ позволил выделить уровни выраженности данных параметров у испытуемых, принимавших участие в исследовании. Нами были обозначены: низкий, средний и высокий уровни. Данные отражены на рисунках 2 и 3.

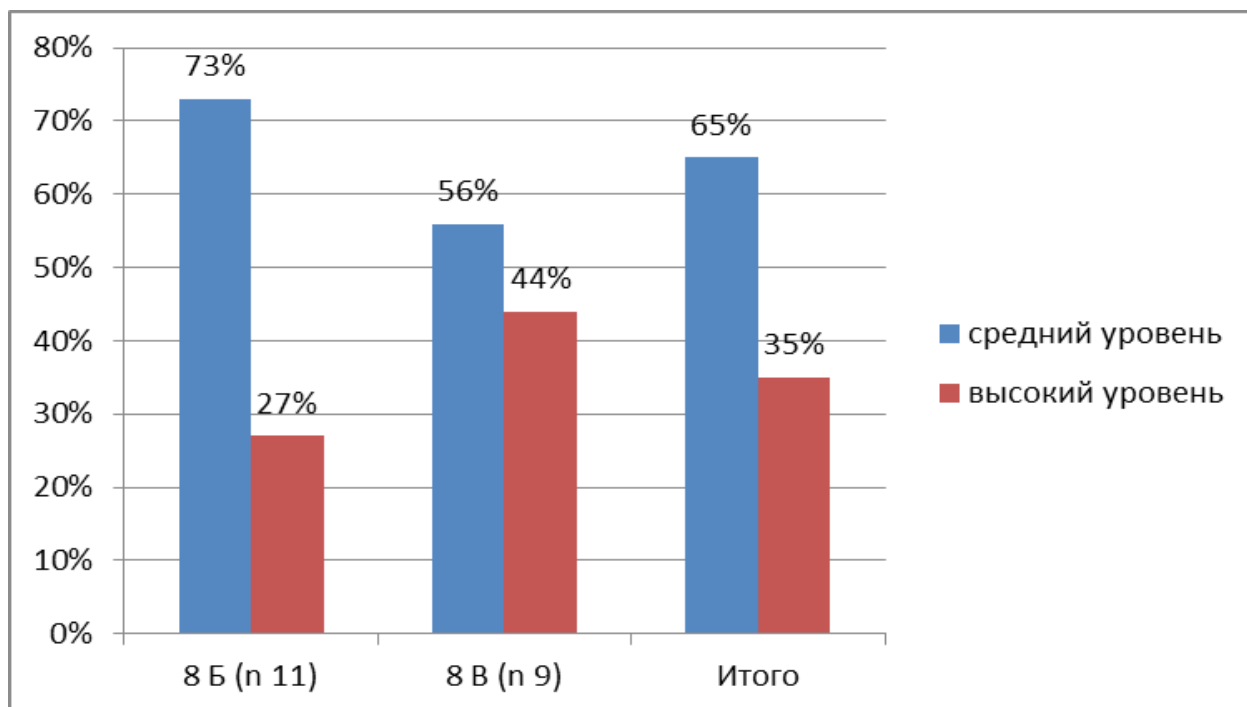


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения индексов агрессии у школьников с психическим недоразвитием по методике Басса-Дарки (%)

Из гистограммы 2 видно, что индекс агрессивности у 35 % школьников с психическим недоразвитием находится на высоком уровне, что в свою очередь влияет на их социальное поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях и препятствует успешности деятельности. У 65 % отмечается средний уровень, что указывает на адаптивное поведение с учетом требований, интересов и ожиданий партнеров по общению.

Проиллюстрируем результаты изучения индекса враждебности школьников с психическим недоразвитием в виде гистограммы:

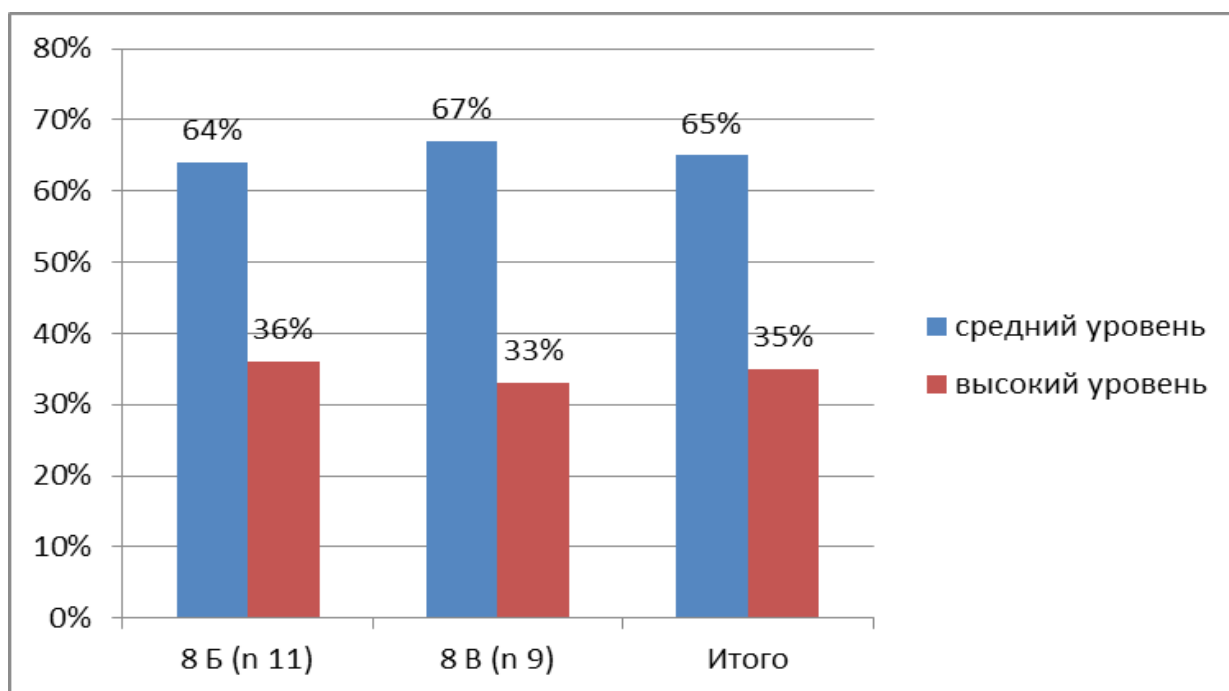


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения индекса враждебности у школьников с психическим недоразвитием развития по методике Басса–Дарки (%)

Прежде всего, следует обратить внимание, что количественные значения индекса враждебности повышены у 35% учащихся. Это может означать, что у подростков существует тенденция к негативному оцениванию людей и событий. Так же, у испытуемых с такой выраженной чертой личности как «враждебность» отмечается, высокий уровень показателя «подозрительность». У 65% учащихся средний уровень враждебности, что говорит об умеренной враждебности по отношению к другим людям. Преобладание высокого уровня агрессивности и враждебности было выявлено у 10% школьников, что свидетельствуют об их недостаточной адекватности в различных ситуациях. Несмотря на то, что враждебность трактуется как планируемая реакция индивида на агрессора, у школьников с

психическим недоразвитием она, как и агрессивность, осуществляется по шаблону, который ребенок приобрел в ближайшем социальном окружении.

Проанализируем результаты методики «Hand – тест» Э. Вагнера, в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляра (2001). У всех испытуемых были выделены преобладающие показатели: «коммуникация», «экспрессионизм», «активные безличные ответы», «отказ от ответа», «агрессия». Процентное распределение показателей среди подростков отражено на рисунке 4 гистограмме 4.

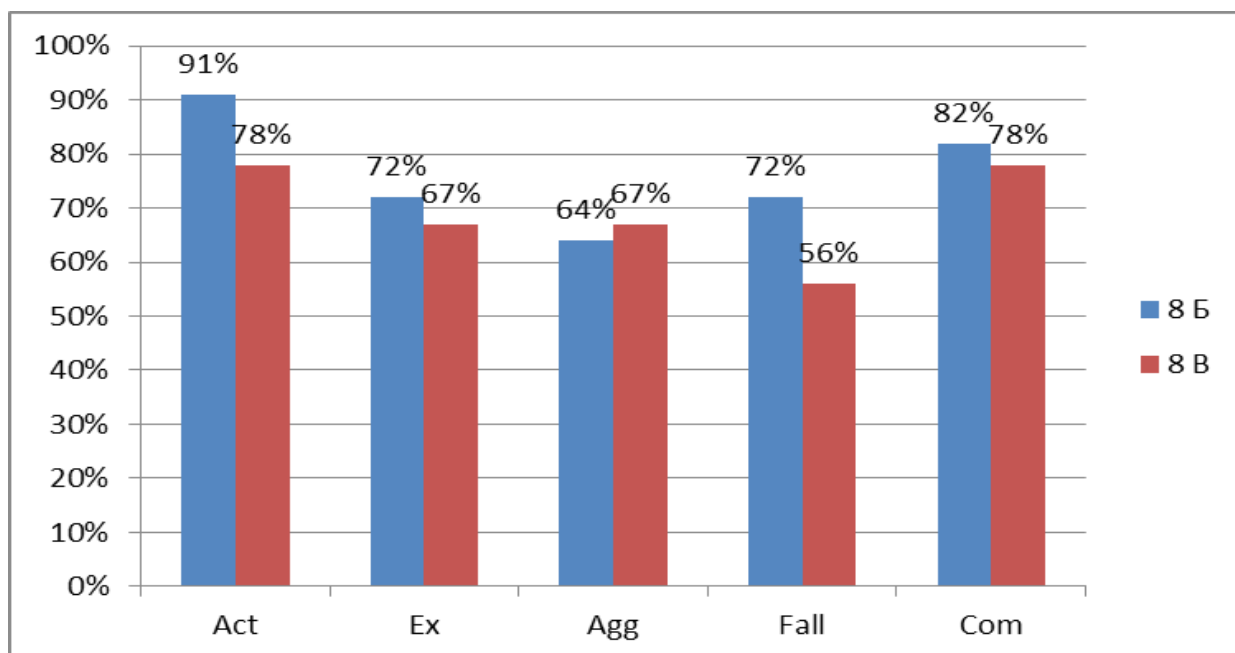


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения эмоциональных реакций у школьников с психическим недоразвитием по методике «Hand тест» Э. Вагнера.

Следует отметить, что у 80% школьников с психическим недоразвитием наблюдается низкая психологическая активность. Из рисунка 4 гистограммы 4 видно, что процентное соотношение ответов школьников в 8 «б» и 8 «в» различны. Так, процент «активно безличных ответов» (Act) выше в 8 «б», что может свидетельствовать о сниженном значении социума, основной опыт переживаний связан с физической средой, а не с другими людьми. Процент «агрессии» (Agg) выше в 8 «в» классе, он повышает

вероятность проявления агрессии в открытом поведении. Отказ от ответа (Fall) выше в 8 «б» классе.

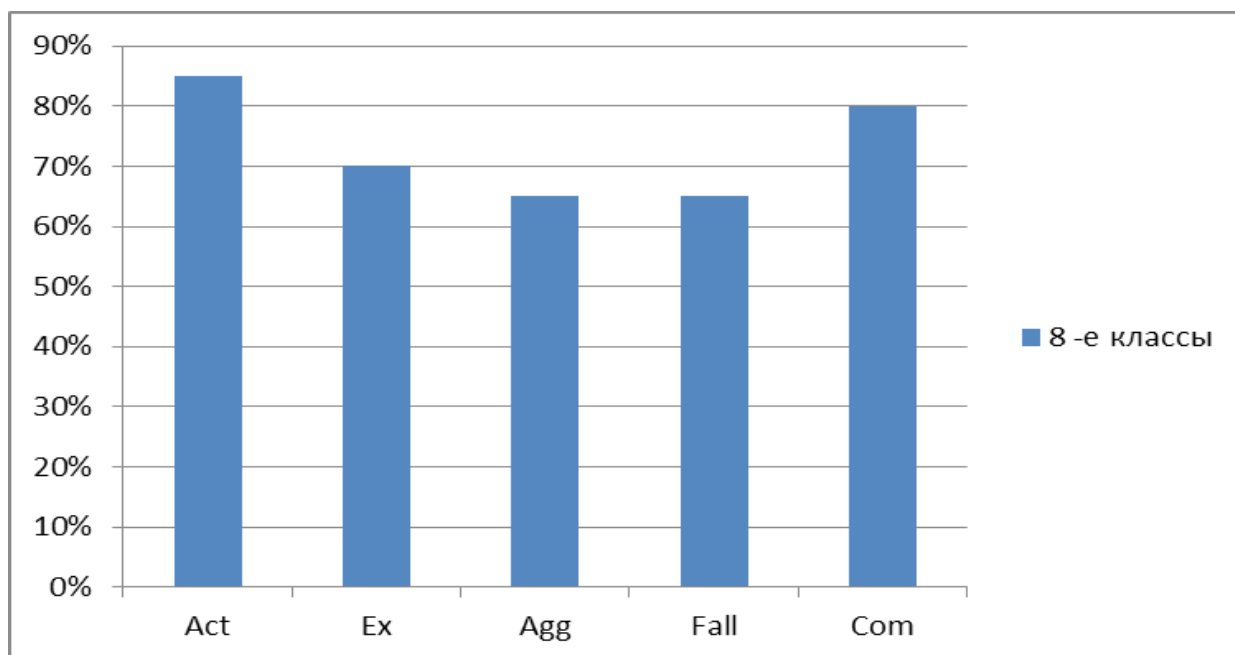


Рисунок 5. Гистограмма. 5. Результаты изучения эмоциональных реакций у школьников с психическим недоразвитием по методике «Hand тест» Э. Вагнера (%).

Из рисунка 5 гистограммы 5 следует, что у 85% испытуемых наблюдается высокий показатель «безличных активных ответов» (Act), что указывает на простоту личностного внутреннего мира, незрелость личности. Преобладание ответов данной категории и минимальная представленность ответов ряда других оценочных категорий подтверждает снижение интеллекта данного контингента школьников.

Далее по степени выраженности следует показатель «коммуникация» (Com), который проявился у 80% учащихся. Ответы категории Com оценивается совместно с показателем аффектации (Aff). Соотношение данных показателей отображается в таблице 3.

Таблица 3. Соотношение количественных показателей Com и Aff у школьников с психическим недоразвитием по результатам методики «Hand тест» Э. Вагнера

Соотношение показателей				
	Com >Aff		Com <Aff	
Испытуемые	6	55	3	27
8 «б»	7	78	2	22
8 «в»	13	65	5	25
Итого				

Преобладание Com в сравнении с Aff означает формальность общения и исключает эмоциональную привязанность, что наблюдается у 65% учащихся 8-х классов. Преобладание ответов категории Aff в сравнении с Com, наблюдающееся у 25% всех испытуемых, говорит об избирательности в общении: оно выстраивается по принципу «нравится – не нравится». Эти дети не способны дружелюбно общаться с одноклассниками, которые вызывают у них интерес или симпатию. Следующий по выраженности показатель «экзгибиционизма» (Ex), который проявился у 70% учащихся. Этот показатель связан с истероидными чертами личности, желанием быть в центре внимания.

У большинства испытуемых наблюдается низкая психологическая активность. Затруднения при ответе на X карту испытывали 40%, это означает, что подростки неспособны или испытывают трудности в выборе желаемой цели поведения. Это свидетельствует так же о слабых способностях к проявлению себя как личности.

Показатели «агрессии» (Agg) составили 65%, что может свидетельствовать о высокой вероятности проявления агрессии в открытом поведении и нежелании приспособливаться к социальному окружению.

Преобладание этих ответов оказывает существенное влияние на трудности в межличностных взаимоотношениях. Полученные результаты в целом объясняют сложности в межличностном взаимодействии подростков друг с другом.

Из данных таблицы 4 можно увидеть предрасположенность учащихся к открытому агрессивному поведению.

Таблица 4. Расположенность школьников с психическим недоразвитием к открытому агрессивному поведению по результатам методики «Hand-тест» Э. Вагнера

Соотношение показателей Испытуемые	I = 0		I ≥ 1		I < -1	
	8 «б»	1	9	2	18	8
8 «в»	1	11	3	33	5	56
Итого	2	10	5	25	13	65

Показатель I, равный 0 означает, что склонность к агрессии с хорошо знакомыми, близкими людьми, что наблюдается у 10% всех испытуемых. При значении I, равном или большем, чем 1, существует реальная вероятность проявления агрессии в открытом поведении. Среди всех испытуемых 25 % подростков склонны к проявлениям агрессии, что представляет собой проблему. Если I больше – 1, то это говорит о том, что к агрессии дети прибегают только в значимых ситуациях, что проявилось у 65% учащихся. При увеличении I, в данном случае, вероятность проявления агрессии даже в значимых ситуациях снижается.

Такие показатели теста как, «Dir», «Aff», «F», «Cnp», «Des», «Ten», «Pas», «Bas» не интерпретировались, т.к. у всех испытуемых они не являются выраженными.

Перейдем к анализу методики «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987) оценивающую доминирующие эмоциональные проявления и

коммуникативную успешность школьников с психическим недоразвитием. Результаты исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты изучения эмоциональных проявлений школьников с психическим недоразвитием по методике «ДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987) высокий уровень выраженности (%)

Симптомокомплексы	Испытуемые				Итого	
	8 «б» (n 11)		8 «в» (n 9)		Абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
Незащищенность	6	55	3	33	9	45
Тревожность	2	18	1	11	3	15
Недоверие к себе	1	9	2	22	3	15
Чувство неполноценности	3	27	1	11	4	20
Враждебность	2	18	1	11	3	15
Конфликтность (фрустрация)	4	36	3	33	7	35
Трудности общения	4	36	3	33	7	35
Депрессивность	2	18	1	11	3	15

При оценке количественных показателей, мы использовали следующие симптомокомплексы: «незащищенность», «тревожность», «недоверие к себе», «чувство неполноценности», «враждебность», «конфликтность» (фрустрация), «трудности в общении» и «депрессивность».

Как видно из данных таблицы 5, у подростков доминируют такие характеристики психического состояния, как «незащищенность», его значение составляет 45%, «конфликтность» (фрустрация) – 35% и «трудности общения» – 35% выраженности. Безусловно, преобладание таких психических состояний в эмоциональном фоне свидетельствуют о несбалансированности эмоциональной сферы школьников с психическим недоразвитием. Наличие данных доминирующих тенденций не могут способствовать развитию благополучной межличностной коммуникации и приводят к конфликту.

Таблица 6. Результаты изучения эмоциональных проявлений школьников с психическим недоразвитием по методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987) средний уровень выраженности (%)

Симптомокомплексы	Испытуемые				Итого	
	8 «б» (n 11)		8 «в» (n 9)		Абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
Незащищенность	4	36	4	44	8	40
Тревожность	3	27	3	33	6	30
Недоверие к себе	2	18	-	-	2	10
Чувство неполноценности	3	27	5	55	8	40
Враждебность	3	27	3	33	6	30
Конфликтность (фрустрация)	2	18	4	44	6	30
Трудности общения	4	36	3	33	7	35
Депрессивность	3	27	1	11	4	20

Из таблицы 6 видно, что средний уровень выраженности таких симптомокомплексов, как: «незащищенность», «чувство неполноценности» отмечается у – 40% подростков и «трудности общения» у 35%. Средний уровень выраженности симптомокомплекса отражает недостаток социальной нормативности, которая носит ситуативный характер, может наблюдаться в стрессовых и непривычных для школьника ситуациях.

Таблица 7. Результаты изучения эмоциональных проявлений школьников с психическим недоразвитием по методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987) низкий уровень выраженности (%)

Симптомокомплексы	Испытуемые				Итого	
	8 «б» (n 11)		8 «в» (n 9)		Абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
Незащищенность	1	9	2	22	3	15

Тревожность	6	55	5	55	11	55
Недоверие к себе	8	73	7	77	15	75
Чувство неполноценности	5	45	3	33	8	40
Враждебность	6	45	5	55	11	55
Конфликтность (фрустрация)	5	45	2	22	7	35
Трудности общения	3	27	3	33	6	30
Депрессивность	6	55	7	77	13	65

Низкий уровень выраженность симптомокомплекса обычно свойственен подросткам хорошо знакомым с социальными нормами, стремящимся продемонстрировать социально-приемлемое поведение.

Анализируя данные, представленные в таблицах 5, 6 можно увидеть некоторую взаимосвязь параметров уровню выраженности «незащищенности» и «трудности общения», степенью выраженности конфликтности, а именно у детей с высоким и средним уровнем незащищенности наблюдаются трудности в общении, которые появляются, возможно, в результате конфликтности. Недостаток такого базового чувства, как защищенность приводит к чувству тревожности и препятствует становлению эмоциональной зрелости и личностному развитию.

Анализ рисунка Дианы И., показал наличие высокого уровня незащищенности, о чем говорит изображение рисунка внизу листа. На рисунке дом и дерево девочка находятся с края листа. Так же на рисунке отмечается неустойчивость фигуры в сочетании с непропорционально длинными руками. На рисунке подростка изображено длинное узкое туловище – рассматривается как замкнутость, плохой контакт с окружающими. Отсутствие таких основных деталей как: дверь (символизирует способность человека к прямым, непосредственным контактам) говорит о возможных трудностях общения либо низкой потребности в нем, слабо прорисованные уши (отношение к аудиальной информации), говорит об избирательном восприятии информации.

Также в рисунках некоторых испытуемых наблюдаются элементы конфликтности. Особенно это видно на рисунках Миши К., Саркиса Н., Коли

С., Анжелики К. и др. Подростки отказывались рисовать один из объектов, часто перерисовывали один и тот же рисунок, на некоторых изображениях отмечалось ограничение пространства и отсутствие трубы. Так же наблюдается явное несоответствие качества изображения.

Анализ еще одного рисунка, Саши М., выявил высокий уровень тревожности и трудности в общении со сверстниками. На рисунке видна сильная линия нажима карандаша на бумагу. В рисунке человека, Саша сильно выделил туловище: оно слишком крупное, что говорит о наличии неудовлетворенных, остро осознаваемых ребенком потребностей; туловище сильно затушевано, что говорит о присутствии тревоги у ребенка. Руки слишком крупные, т.е. у ребенка сильная потребность к лучшей приспособляемости в социальных отношениях с чувством неадекватности и склонностью к импульсивному поведению. В нарисованном доме отсутствует дверь, т.е. можно сказать, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими, есть трудности в общении с детьми, может быть из-за повышенного уровня тревожности. При зарисовке дерева изобразил только ствол и ветки. Ветки нарисованы в разные стороны – это поиск самоутверждения, контактов.

Иван С., расположил все три рисунка в самом низу листа бумаги, рисунки очень маленькие, что может говорить о незащищенности ребенка, о неуверенности в себе, чувство неполноценности. На всех трех рисунках ребенок интенсивно выделял некоторые детали – это показывает тревожность ребенка. В рисунке дерева ветви нарисованы в разные стороны, что показывает поиск контактов с окружающим, чувствительность к окружающему.

По анализу рисунка, можно сказать о проявлении признаков агрессии, а именно: сильные руки, одна рука спрятана за спину, что может говорить о чувстве вины, неуверенности в себе. Другая рука сильно вытянута вперед, пальцы крупные и длинные, похожи на гвозди, что говорит о враждебности,

открытая агрессия. Для рисунка дерева характерно то, что ствол несколько зачернен, что может указывать на внутреннюю тревогу, боязнь быть покинутым, подозрительность, может быть скрытая агрессия.

Выводы по второй главе:

1. Экспериментальное исследование проходило на базе Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида № 5. В эксперименте участвовало 4 педагога, 20 учащихся 8-х классов.

2. В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии: Схожесть показателей возраста (15 — 16 лет); Обучение в одной параллели (8 «б», 8 «в» классы); Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 «Лёгкая степень умственной отсталости»).

3. С целью изучения эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием нами были отобраны следующие методики:

– Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Н.Ю. Верхотуровой (2009);

– Анкета по изучению особенностей эмоционального реагирования для учащихся с нарушением интеллектуального развития Н.Ю. Верхотуровой (2009);

– «Опросник Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

– «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001);

– Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987).

4. Результаты изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием при анкетировании учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида показали, что у большинства испытуемых отмечаются трудности в понимании, дифференцировании собственных эмоций, а так же эмоций других людей, поведение школьников отражает, нарушение социальной адаптации на фоне несформированных компетенций эмоциональной регуляции поведения.

5. Анализ «Опросника Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010) выявил тенденции к проявлению негативных чувств в физической форме, а также косвенно и вербально. На это указали выраженность показателей: «вербальная агрессия» 50%, «физическая агрессия» 40% , «косвенная агрессия» 30% и «подозрительность» 40%.

6. Анализ методики «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001) показал, что у 25% подростков выявлена тенденция к открытому агрессивному поведению, у 85% учащихся отмечается снижение значения социума.

7. Данные, полученные при анализе методики «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987) свидетельствуют о том, что 45% школьников испытывают стойкие трудности в межличностной коммуникации, которые проявляются в трудностях общения, конфликтности и чувстве незащищенности.

8. Анализ полученных результатов указывает на серьезные трудности в развитии эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием и свидетельствует о необходимости целенаправленной реализации программы по их своевременной коррекции у изучаемого контингента школьников. Под понятием эмоциональной регуляции поведения мы понимаем сформированные умения распознавать, называть и регулировать эмоциональным реагированием.

Глава III. Программа психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

Эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Эмоциональная грамотность, является важнейшей составляющей эмоциональной саморегуляции, она способствует более эффективной ориентации в мире и адаптации в социуме.

При анализе литературы по проблеме исследования можно выделить следующие подходы к изучению эмоциональной грамотности школьников:

1. Деятельностный подход – эмоции выполняют функцию внутренних сигналов, и являются психическим отражением предметной деятельности, особенность этого подхода состоит в том, что эмоции отражают отношения между потребностями и успехом действий или возможностью успешной

реализации отвечающей им деятельности субъекта, речь идет о непосредственно чувственном их отражении, о переживании. Этот подход разрабатывали в своих работах Л.С. Выготский (1996), А.Н. Леонтьев (1979), Д.Б. Эльконин (2001), А.В. Запорожец (2000).

2. Личностный подход – представлен как основа принципа единства аффекта и интеллекта. По Л. С. Выготскому единство аффекта и интеллекта, обнаруживается во взаимосвязи этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и, в том, что эта связь является меняющейся, динамической, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. Л.С. Выготский (1984) отмечал, что: «Эмоции и когнитивная система совместно обеспечивают ориентировку в окружающем».

3. Поведенческий подход – суть этого подхода, которым занимались И. П. Павлов и Б. Скиннер, состоит в большом разнообразии поведенческих реакций через использование принципов теории научения. Поведенческие и эмоциональные проблемы – это закрепленные в результате поощрения, дизадаптивных ответов на внешние раздражители. Первоначально этот подход строился по схеме «стимул – реакция» и оперантного обусловливания, поэтому коррекционная работа проявлялась не внутренне, а внешне. Затем в эту модель поведения были введены внутренние раздражители когнитивного процесса.

Таким образом, когнитивные процессы, обуславливающие поведение, становятся центром психологических воздействий. В работах А. Бандуры (концепция самоэффективности) и Дж. Роттера (теория социального научения), теоретическая модель внутренних процессов поведения и научения была усложнена включением процессов саморегуляции. Можно сказать, что главное в этом подходе – это поведение ребенка, через влияние которого происходит регуляция его эмоциональных реакций; влиянию подвергаются эмоциональные переживания, отражающиеся в поведении.

4. Психодинамический подход берет начало от метода психоанализа. Цель психологической коррекции эмоциональных нарушений - понять и разрешить внутренние эмоциональные конфликты. В своих исследованиях Р. Урсано, С. Лазар, С. Зонненберг (2004), предметом психодинамического подхода выделяют переживания и импрессию (средства эмоциональной выразительности) [30, с. 27]. В рамках данного подхода Р. Н. Досаева (2012) разработала технику ненаправленной игротерапии, недирективной сказкотерапии (мифотерапии), арттерапии.

Эмоциональная ориентация, заключается в способности непосредственно узнавать эмоциональные состояния других людей и распознавать свои эмоциональные отношения с ними. Существует чёткая зависимость функционирования индивида от точности его ориентации, в том числе и эмоциональной, которая особенно важна в подростковый период. Развитие социально-эмоциональной сферы способствует формированию уверенного в себе, в своих возможностях и взглядах человека, который умеет понимать и считаться с мнениями и чувствами других, может добиться значительных результатов в своей жизнедеятельности.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал потребность в разработке коррекционно-развивающей программы, так как школьники с психическим недоразвитием нуждается в специально организованных условиях психолого-педагогического воздействия, направленных на коррекцию эмоционального реагирования и формированию у них элементарных умений эмоциональной регуляции поведения.

Нами были изучены работы отечественных и зарубежных психологов Р.В. Овчарова (1996), А. А. Осипова (2000), Н. Я. Семаго (2000), Н. М. Семаго (2000), Семенович (1998), О.Н. Карабанова (2002), Д.У. Джонсона (2000), Э. Кристофера (2001), Л. Смита (2001) раскрывающие принципы и методы психокоррекции.

В ходе исследовательской работы были использованы общедидактические и методические принципы обучения. В процессе психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием мы руководствовались следующими *принципами*:

1. Принцип индивидуального подхода к учащимся. Для реализации этого принципа весь материал для занятий подбирался с учетом, выявленных в процессе обследования, индивидуальных особенностей и возможностей учащихся.

2. Принцип систематичности и последовательности в обучении. Данный принцип реализовался в особом построении коррекционной работы, где выбранные игровые упражнения были систематизированы, и предлагались учащимся последовательно в зависимости от степени сложности.

3. Принцип развивающего характера обучения. При реализации этого принципа особое внимание уделялось расширению зоны ближайшего развития учащихся.

4. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач (необходимость присутствия в программе всех трех видов задач);

5. Принцип единства диагностики и коррекции (началу осуществления коррекционной работы предшествует диагностический этап, диагностика также служит средством контрольных измерений и является инструментом оценки эффективности проведенной работы);

6. Деятельностный принцип коррекции (необходимость опоры на ведущий тип деятельности, характерный для данной стадии развития);

7. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка (согласование требований соответствия хода психологического и личностного развития ребенка нормативному развитию,

с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности – с другой);

8. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов (опора на более развитые процессы и использование методов, их активизирующих);

9. Принцип усложнения (каждое предполагаемое задание должно проходить ряд этапов: от минимально просто к минимально сложному);

10. Учет объема и степени разнообразия материала (необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности того или иного умения);

11. Учет эмоциональной сложности материала (предъявляемый материал должен создавать благоприятный эмоциональный фон и стимулировать положительные эмоции).

При составлении психокоррекционной программы необходимо ориентироваться на следующие требования:

- четко формулировать цели коррекционной работы; определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;

- четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);

- отобрать методики и техники коррекционной работы; определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;

- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);

- определить длительность каждого коррекционного занятия (от 10 – 15 мин в начале коррекционной программы до 45 – 60 мин на заключительном этапе);

- разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;
- планировать формы участия других лиц в работе (педагогов, значимых взрослых, и т.д.);
- реализовать коррекционную программу (необходимо предусмотреть контроль динамики хода коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу);
- подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершению коррекционных мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Существует множество различных психокоррекционных упражнений, используемых в работе со школьниками, однако все они являются конкретным воплощением какого-либо метода из следующих направлений: игротерапии, арттерапии, поведенческой терапии (различного вида тренинги, психогимнастика), социальной терапии.

Игротерапия – метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. Она способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий. После каждой игры проводится обсуждение. Участники делятся впечатлениями о том, как они чувствовали в той или иной роли, мотивируют свои поступки. Это даёт возможность развивать психологическую наблюдательность, научиться объяснять поведение других людей, смотреть на межличностную ситуацию глазами партнёра.

О.Н. Карабанова (2002) отмечает: «Основная цель *арт-терапии* состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей

самовыражения и самопознания. Расширение возможностей самовыражения и самопознания в искусстве, по сравнению, например, с игрой, связано с продуктивным характером искусства — созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка, облегчающих процесс коммуникации с окружающими людьми» [59].

В групповой арт-терапевтической работе фокусируется внимание, как на личность ребенка, так и на группу в целом, это касается направления на сплочение группы, оптимизации межличностных отношений и повышения коммуникативной компетентности подростка. Важной задачей арт-терапии при работе с подростками в силу их повышенной критичности к результатам своей деятельности должна стать организация усвоения ими изобразительных техник, причем специальное внимание должно быть уделено упражнениям и заданиям, направленным на изучение возможностей изобразительного материала.

Применение арт-терапевтических методов в коррекционной работе с подростками позволяет обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование, придать ему социально приемлемые допустимые формы; облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников детей; развивать произвольность и способность к саморегуляции, осознанию ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний. Арт-терапия существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Метод *поведенческого тренинга* направлен на обучение школьников с психическим недоразвитием адекватным формам поведения в проблемных ситуациях. Одной из движущих сил развития личности подростков и старшеклассников в процессе групповой тренинговой работы является

принцип демократичности. Символами-составляющими демократичности являются:

- а) принцип обращения на «ты» между всеми участниками в ходе тренинга;
- б) полная свобода школьников во время тренинга: сам ребенок и только он сам принимает решение, участвовать или не участвовать ему в следующем упражнении-испытании или вообще в сессии тренинга;
- в) делегирование школьникам права на принятие некоторых групповых решений.

Л. Анн (2004) определяет *социально-психологический тренинг* с подростками как «форму специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которого решаются следующие задачи:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- формирование положительной «Я-концепции» [60].

Познание подростком себя происходит в ходе групповой работы через соотнесение себя с другими, через восприятие себя другими (посредством обратной связи), через результаты собственной деятельности, через восприятие своего внешнего облика и внутренних переживаний.

Психогимнастика относится к невербальным методам групповой психотерапии, в основе которой лежит использование двигательной экспрессии. Это курс специальных занятий (этюдов, упражнений, игр). Их основная цель — преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения. Во время занятий психогимнастикой, в основном, используется бессловесный материал, хотя вербальное выражение детьми своих чувств поощряется ведущим.

Р.В. Овчарова (1996) разработала следующую схему психогимнастического занятия:

1 фаза. Мимические и пантомимические этюды.

Цель — выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психического удовольствия или недовольства. Модели выражения основных эмоций.

2 фаза. Этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций.

Цель — выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой, их моральная оценка. Закрепление и расширение уже полученных ранее сведений, относящихся к социальной компетентности.

3 фаза. «Минута шалости». Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу в целом.

Цель — коррекция настроения и отдельных черт характера, тренинг моделированных стандартных ситуаций.

4 фаза. Психомышечная тренировка.

Цель — снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, поведения и черт характера [61].

Метод социальной терапии — это метод психологического воздействия, основанный на использовании социального принятия, признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением — как взрослыми, так и сверстниками. Данный метод обеспечивает, во-первых, удовлетворение потребности личности в социальном признании и, во-вторых, формирование адекватных способов социального взаимодействия у детей с низким уровнем коммуникативной компетентности.

Психологическую коррекцию по формированию умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием рекомендуют реализовывать как в индивидуальных, так и в групповых формах. О роли групповой формы работы указывал Я. Морено

(1932), по мнению, которого группа оказывает лечебное, терапевтическое воздействие. Данная форма работы включает в себя целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы в коррекционных целях. Психокоррекционная группа представляет собой искусственно созданную малую группу, в которой ребенок или подросток отражают свой коммуникативный потенциал и проблемы. Группа для подростка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции.

По мнению А.А. Осиповой (2000) групповая психологическая коррекция должна быть сфокусирована на трех составляющих самосознания:

- самопознание (когнитивный блок);
- отношение к себе (эмоциональный блок);
- саморегуляция (поведенческий блок).

Задачей *когнитивного блока* является: осознание подростком своих интеллектуальных, личностных и эмоциональных ресурсов.

Эмоциональный блок — отвечает за формирование у подростка позитивного эмоционального отношения к себе; переживание в группе и осознание ребенком и подростком прошлого эмоционального опыта; получение новых эмоциональных переживаний в группе.

Поведенческий блок — задействуется в процессе преодоления неадекватных форм поведения; развития и закрепления новых форм поведения. Следует отметить, что групповая психокоррекция решает те же задачи, что и индивидуальная, но с помощью других средств. Главное их отличие заключается в том, что групповая психокоррекция в большей степени акцентирует внимание на межличностных проблемах подростка, а индивидуальная — на внутриличностных проблемах. При комплектации психокоррекционных групп необходимо учитывать степень тяжести и клинико-психологическую структуру дефекта у ребенка. Желательно, чтобы

в группе были дети с разной степенью тяжести физического и психического дефекта, но одной нозологической формы.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы легли в основу организации и содержания психологической работы по коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.

3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием

Цель психокоррекционной программы заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.

Достижение цели предусматривало решение ряда задач:

- Расширение знаний школьников об эмоциях;
- Формирование умений понимать и дифференцировать собственные эмоции и эмоции других людей;
- Развитие умений понимать эмоциональные реакции по мимике, пантомимике;
- Расширение элементарных знаний о причинах возникновения эмоций;
- Развитие знаний о конструктивных способах эмоционального реагирования;
- Развитие умений конструктивного общения со сверстниками;
- Формирование осознанного отношения к социальным нормам и правилам поведения.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В

экспериментальную группу вошли: 10 учащиеся с высоким уровнем агрессивных и враждебных тенденций, и с выраженными симптомокомплексами: «незащищенность», «конфликтность», «трудности в общении». Так же в группу вошли школьники, у которых наблюдается трудности в межличностных взаимодействиях, выражающихся в физической и вербальной агрессии. С учащимися контрольной группы в дальнейшем не проводилось специальных коррекционных мероприятий. А с учащимися экспериментальной группы с января 2014 года по апрель 2014 был проведен формирующий (обучающий) эксперимент.

Форма проведения психокоррекционного занятия — групповая.

Продолжительность реализации психокоррекционной программы по формированию эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием осуществлялась на протяжении 3х месяцев, что в целом составило 14 (занятий). Продолжительность одного занятия в подгруппе учащихся 60 минут. Частота занятий – 1 раз в неделю.

На основании результатов психодиагностического исследования мы изучили особенности эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. В результате полученных данных нами были обозначены следующие **направления психокоррекционной работы:**

№	Особенности эмоциональной регуляции поведения	Направление психологической коррекции
1	Трудности в понимании и дифференцировании эмоций	— Обучение школьников пониманию своих эмоций и эмоций окружающих; — Развитие умения осознавать переживания, сопровождающие эмоциональные реакции и причины их вызывающие.
2	Слабый контроль над своими эмоциями.	— Закрепление умений выражать свои эмоциональные реакции в речевой форме; — Обучение школьников управлению эмоциями.

3	Не способность управлять эмоциональным реагированием в ситуациях социального взаимодействия	— Развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное состояние; — Формирование умений регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения.
4	Эмоциональное «застревание» на ситуации. Неумение предвидеть последствия своих действий.	— Обучение школьников эмоциональному реагированию конструктивным способом; — Развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.
5	Низкая потребность и трудности в межличностном общении	— Обучение конструктивному межличностному взаимодействию; — Формирование осознанного отношения к социальным нормам поведения.

Структура занятий программы включает в себя:

1. Ритуал приветствия – выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с учащимися и формирования у них направленности на сверстников;

2. Разминка – упражнения, которые помогают школьникам настроиться на работу, повышают уровень их познавательной активности и способствует формированию их групповой сплоченности;

3. Основная часть занятия – психотехнические упражнения, игры и приемы, направленные на решение основных задач программы;

4. Рефлексия занятия — предполагает эмоциональную и смысловую оценку занятия в ходе заключительного обсуждения;

5. Ритуал прощания — сплачивает учащихся, создает атмосферу группового доверия и принятия, им завершается занятие.

Оценка результатов исследования эффективности психокоррекционной программы определялась с помощью повторного психодиагностического обследования с использованием психодиагностических методов и методик, которые мы отбирали для реализации констатирующего эксперимента.

Анализ полученных результатов обучающихся проводился в виде соотнесения данных, полученных в ее ходе, с уровнями результативности констатирующего эксперимента.

Основные методы, используемые в ходе реализации психокоррекционной работе: игротерапия, арт-терапия, метод группового обсуждения, психогимнастика, метод ролевой игры, наблюдение.

В качестве основных **ожидаемых результатов** реализации психокоррекционной программы по формированию умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием является, овладением учащимися, следующими социально–значимыми компетенциями:

Знания:

1. Элементарные знания об эмоциональном реагировании, его роли и функциях в жизни человека;
2. Элементарные знания об основных эмоциональных реакциях, и их дифференциации;
3. Элементарные знания о выражении конструктивным способом переживаемых эмоциональных реакций с помощью речевых, мимических, пантомимических, двигательных и жестикуляционных средств.

Умения:

1. Элементарные умения понимать свои эмоциональные реакции и эмоциональные реакции окружающих;
2. Элементарные умения дифференцировать эмоциональные реакции;
3. Элементарные умения выразить во внешней форме переживаемые эмоциональные реакции;
4. Элементарные умения адекватно выразить эмоциональные реакции социально-приемлемыми способами.

Разрабатывая план мероприятий по коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием, мы

ориентировались на работу психологов, классного руководителя и воспитателя группы продленного дня. В соответствии с этим, каждый специалист составил календарно-тематическое планирование с учетом индивидуальных особенностей учащихся и взаимосвязанности занятий.

Основные направления, формы и методы психологической коррекции

Тема	Цель	Метод и его содержание	Примеры и примечания
Этап 1. Предварительный – объединение в группы			
	Создание оптимального состава группы для коррекции.	Анализ диагностических материалов.	
Этап 2. Основной – конструктивно – формирующий			
«Эмоции и чувства»	Актуализация и расширение знаний, относящихся к эмоциональной сфере. Тренировка умений выразить свои эмоции и чувства (эмоциональное состояние)	Игротерапия; Метод группового обсуждения; Психогимнастика.	1. Коллективное обсуждение, – «какие бывают эмоции и чувства» 2. Обсуждение о пользе и роли эмоций в жизни человека. 2. Индивидуальная работа с карточками «Понимание наших чувств окружающими» 3. Ролевая игра «Скульптор - глина» 4. Задание Зеркало
«Познание своего Я. Мое настроение»	Повышение самооценки на основе своих положительных качеств. Обучение пониманию своих эмоций. Формирование	Арт-терапия; Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1. Какой я в общении? 2. Круг моего общения 3. Автопилот 4. Я ценю себя

	умения выразить свои эмоциональные реакции.		
«Я в своих глазах и глазах других людей»	Развитие умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние. Самораскрытие и самопознание. Раскрытие важных качеств для эффективного межличностного общения.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения; Психогимнастика.	1.Игра подарок (невербально). 2.«Части моего Я или каким я бываю в различных ситуациях» 3. Игра «Угадай по описанию». 4.Приятный разговор (ситуационные задачи).
«Чувство собственного достоинства»	Развитие умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние. Развитие уверенности и благоприятного отношения к себе.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения.	1.«Не могу полюбить себя» 2.Я в лучах солнца 3.Мои достоинства.
«Как справиться с плохим настроением»	Развитие умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние. Обучение регуляции, контролю и управлению эмоциональных реакций.	Арт-терапия; Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1.Твое настроение. 2.Причины плохого настроения и его последствия. 2.Чувствую себя хорошо 3.«Аукцион» способов борьбы с плохим настроением 4.Способы расслабления 5.Рисунок «Мусорное ведро».
«Работа с обидами»	Актуализация и расширение знаний, относящихся к эмоциональной	Метод группового обсуждения; Арт-терапия; Метод	1.Что такое обида? Почему мы обижаемся? Как долго сохраняются обиды?

	сфере. Обучение реагированию конструктивным способам на оби́ду. Формирование адекватной самооценки.	наблюдения.	2.Копилка оби́д, нарисовать/описать «копилку» и поместить все оби́ды. 3.Как относится к оби́дчику? Прощение оби́ды. 4. «Горячий стул»
«Агрессивное (конфликтное) поведение»	Развитие умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние. Обучение управлению своими эмоциональными реакциями. Формирование умения реагировать конструктивным способам. Обучение способам релаксации.	Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1.Что такое агрессия? 2.Упражнение «Полярности: конфликт «нападающего» и «защищающегося» 3.«Скульптура» ситуация общения в конфликте. 4.Понимание 5.Приемы релаксации
«Навыки саморегуляции»	Развитие умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние. Обучение управлению эмоциональными реакциями. Обучение конструктивному способу реагирования на критику.	Метод ролевой игры.	«Прокуроры и адвокаты»
«Мотивы наших	Помощь в	Игротерапия;	1.Что означает слово

поступков»	осознании мотивов своих поступков. Обучение успешному межличностному взаимодействию. Формирование осознанного отношения к социальным нормам поведения.	Метод группового обсуждения; Психогимнастика.	мотив? Какие бывают поступки? 2.Правила поведения. Почему люди нарушают правила? 3.«Волшебный магазин» 4.Игра закончи предложение. 5.Благодарность без слов.
«Управляем действиями и поступками»	Поиск способов расположения людей к себе. Обучение успешному межличностному общению Формирование осознанного отношения к социальным нормам поведения.	Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1.Я тебя понимаю 2.Новые знакомые 3.Идеал 4.Значимые люди
«Взаимопомощь»	Обучение понимаю эмоций окружающих. Закрепление умения выразить свои эмоциональные реакции. Обучение успешному межличностному общению.	Игротерапия; Метод группового обсуждения; Метод ролевой игры.	1.«Тимуровцы» (Рассказы подростков о помощи, ее значение, в каких ситуациях мы ее оказываем). 2.Ситуативные задачи. 3. Игра «Друг для друга» 4. Вежливость. 5.Поведение и культура. 6. Доброе слово.
«Взаимодействие с окружающими людьми»	Закрепление умений элементарно	Игротерапия; Арт-терапия; Метод	1.Какой я в общении? 2.Умение вести

	оценивать свое эмоциональное состояние и окружающих. Закрепление умения управлять своими эмоциональными реакциями. Обучение успешному межличностному общению.	группового обсуждения.	разговор 3.Упражнение «Передай другому» 4.Как улучшить свой навык общения?
«Бесконфликтное общение»	Закрепление умений элементарно оценивать свое эмоциональное состояние и окружающих. Обучение успешному межличностному общению. Формирование осознанного отношения к социальным нормам.	Игротерапия; Метод группового обсуждения.	1.Упражнение «Что такое конфликт» 2.«Как слово наше отзывается...» 3.Значимые люди. 4.Найди свою пару 5.Гость
Этап 3 Обобщающе – закрепляющий			
«Прощание»	Закрепление умения успешного межличностного общения. Закрепление осознанного отношения к социальным нормам.	Игротерапия; Арт-терапия; Метод группового обсуждения	1.По секрету 2.Принцип «Я хочу», «Я могу», «Я буду». 3.Именинный пирог (важность желаний).

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Данный этап исследования проводился после реализованной нами психологической программы, направленной на коррекцию эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием и является контрольным этапом.

Для проверки эффективности проведенной психокоррекционной работы с испытуемыми экспериментальной группы, нами было проведено вторичное психодиагностическое исследование для прослеживания динамики. На этапе контрольного эксперимента нами использовались те же методики, которые применялись на первом этапе работы, а именно:

1. Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Н.Ю. Верхотуровой (2009);

2. «Опросник Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

3. «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001);

4. Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987).

Полученные результаты были проанализированы и сравнены с результатами, полученными до проведения коррекционной работы.

При анкетировании, педагогам повторно предлагалось ответить на вопросы, направленные на выявление особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием.

Анализ результатов анкетирования педагогов (Рис.6.Гистограмма 6.) свидетельствует об изменениях, произошедших с учащимися экспериментальной группы, с которыми проводились коррекционные мероприятия. Так, педагоги отмечают, что школьники начали проявлять больше интереса к общим делам класса, контролировать свои эмоции и поведение, считаться с мнением окружающих и принимать социальные правила. Так же, учащиеся стали, лучше оценивать себя в ходе группового взаимодействия.

Так до формирующего эксперимента высокий уровень осознанности, адекватности и контроля эмоциональных реакций показали 45 % учащихся средний 30% и низкий 25% уровень, после формирующего эксперимента было выявлены количественные изменения данных показателей, так у 50% учащихся мы отметили высокий уровень, средний 35% и низкий 15% учащихся.

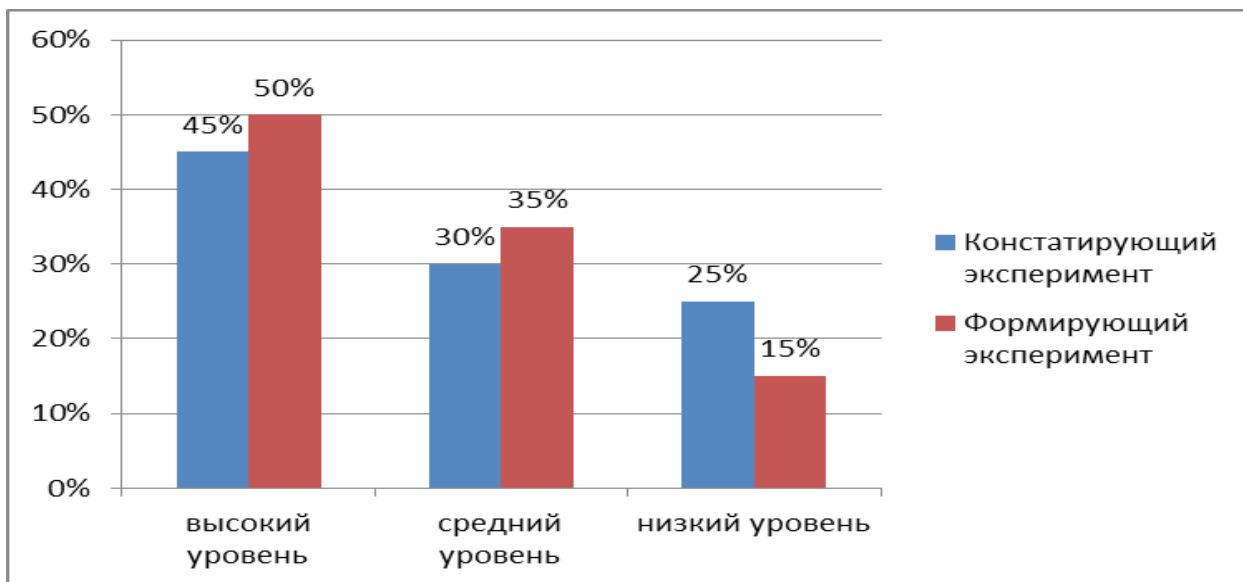


Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты анкетирования педагогов по изучению эмоционального реагирования школьников с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента.

Исследования эмоциональных реакций школьников с психическим недоразвитием с помощью «опросника Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010) после проведенной психокоррекции отражено на риске 7. гистограмме 7.

На эффективность проводимых психокоррекционных занятий указывает уменьшение числа учащихся с выраженным показателем «физическая агрессия» с 60% до 40%. Анализ результатов так же показал, что уменьшилось число испытуемых с низким уровнем «вербальной агрессии» с 70% до 50% , «косвенной агрессии» с 50% до 40% в экспериментальной группе.

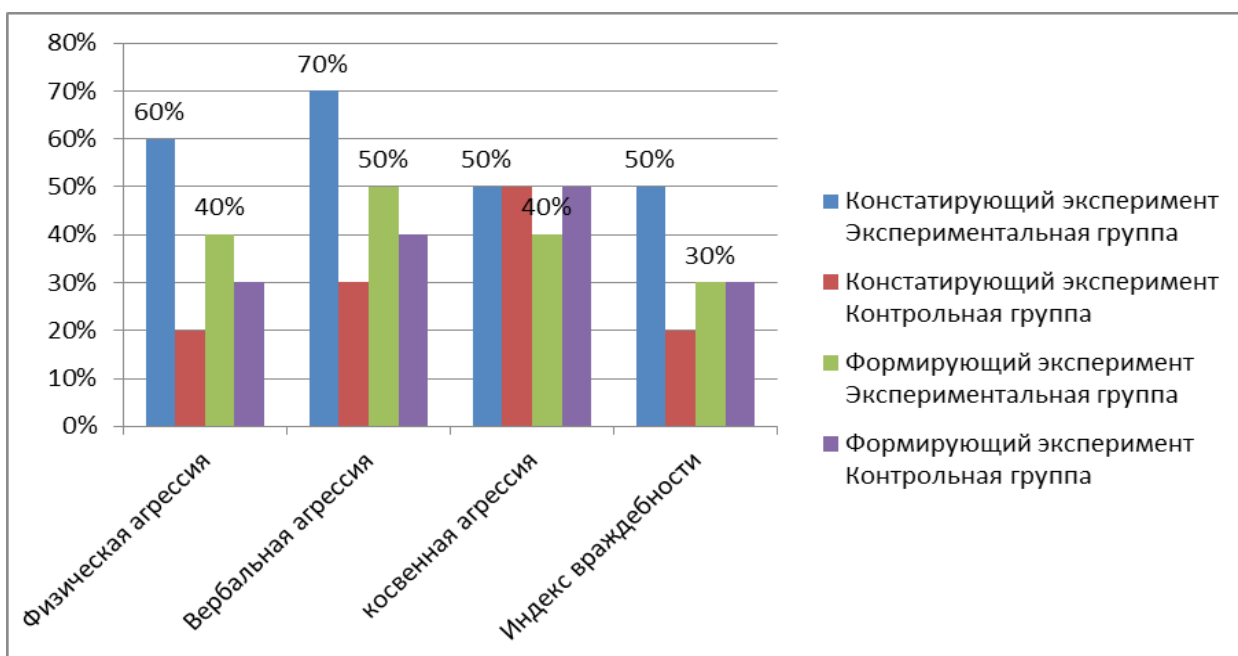


Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты изучения эмоциональных реакций школьников с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента. По «опроснику Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010).

О положительной динамике свидетельствуют следующие данные из рисунка 7. гистограммы 7, так до формирующего эксперимента 50% испытуемых экспериментальной группы и 20% учащихся контрольной группы показали высокий уровень индекса враждебности. После проведенной коррекционной работы враждебно настроены во взаимоотношениях с окружающими стали 30% учащихся экспериментальной группы и 30% учащихся контрольной.

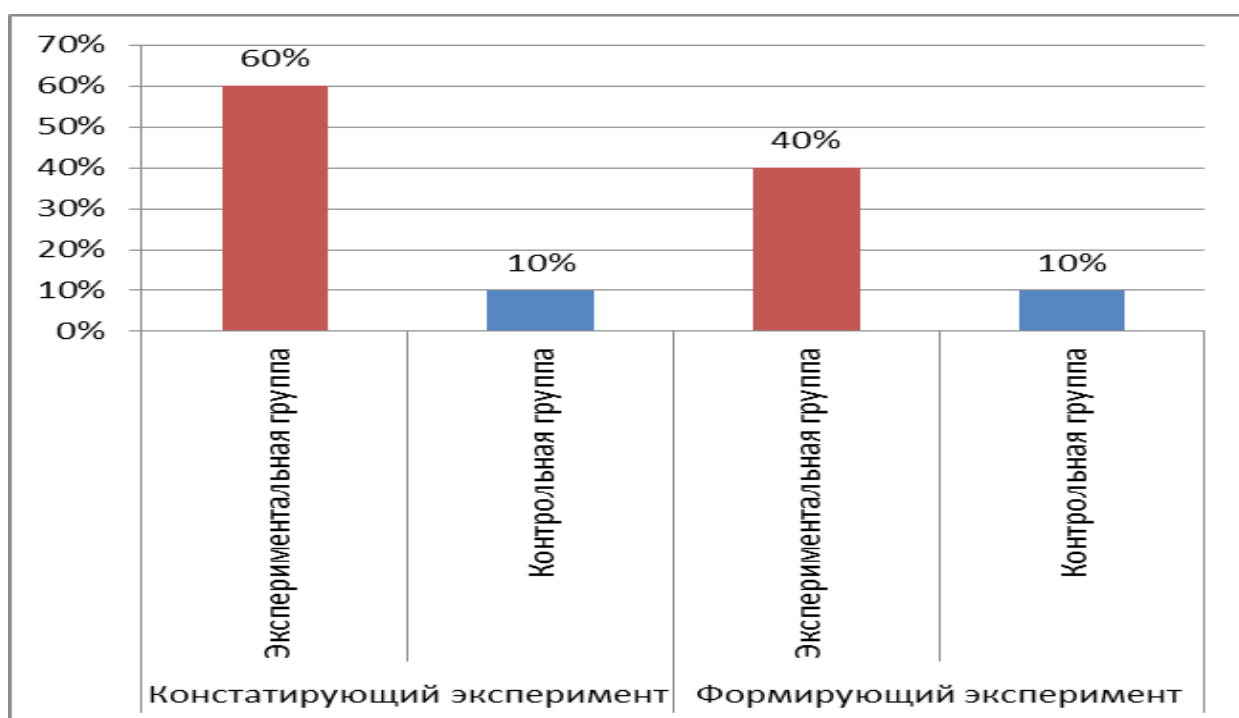


Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты изучения индексов агрессивности у школьников с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента. По «опроснику Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010).

После проведения психокоррекционных занятий направленных на снижение агрессии в различных ситуациях были получены следующие результаты (Рис.8.Гистограмма.8.), снижение показателя индекса агрессии в количественном соотношении с 60% до 40% в экспериментальной группе.

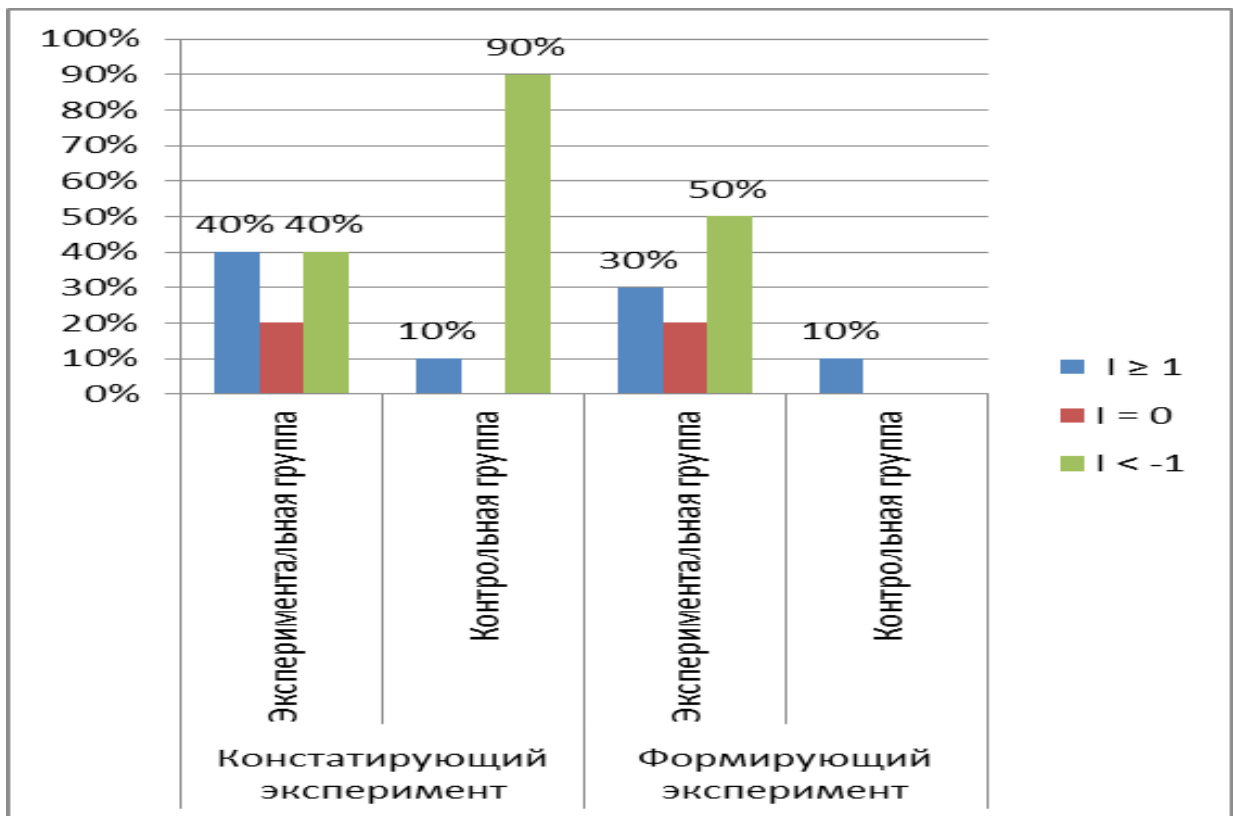


Рисунок 10. Гистограмма 10. Расположенность школьников с психическим недоразвитием к открытому агрессивному поведению до и после формирующего эксперимента. По методике «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Мулярь (2001).

Отразим результаты исследования школьников с психическим недоразвитием, склонных к открытому агрессивному поведению до и после формирующего эксперимента на рисунке 10. гистограмме 10.

Согласно представленным данным 40% испытуемых экспериментальной группы и 10% учащихся контрольной группы до формирующего эксперимента во взаимоотношениях с окружающими были настроены агрессивно, показав высокий уровень агрессивного поведения. После проведенной коррекционной работы агрессивно настроены во взаимоотношениях с окружающими стали 30% учащихся экспериментальной группы и 10% учащихся контрольной.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет говорить о положительной динамике в экспериментальной группе, которая выражается в снижении количества школьников, склонных к открытому агрессивному поведению.

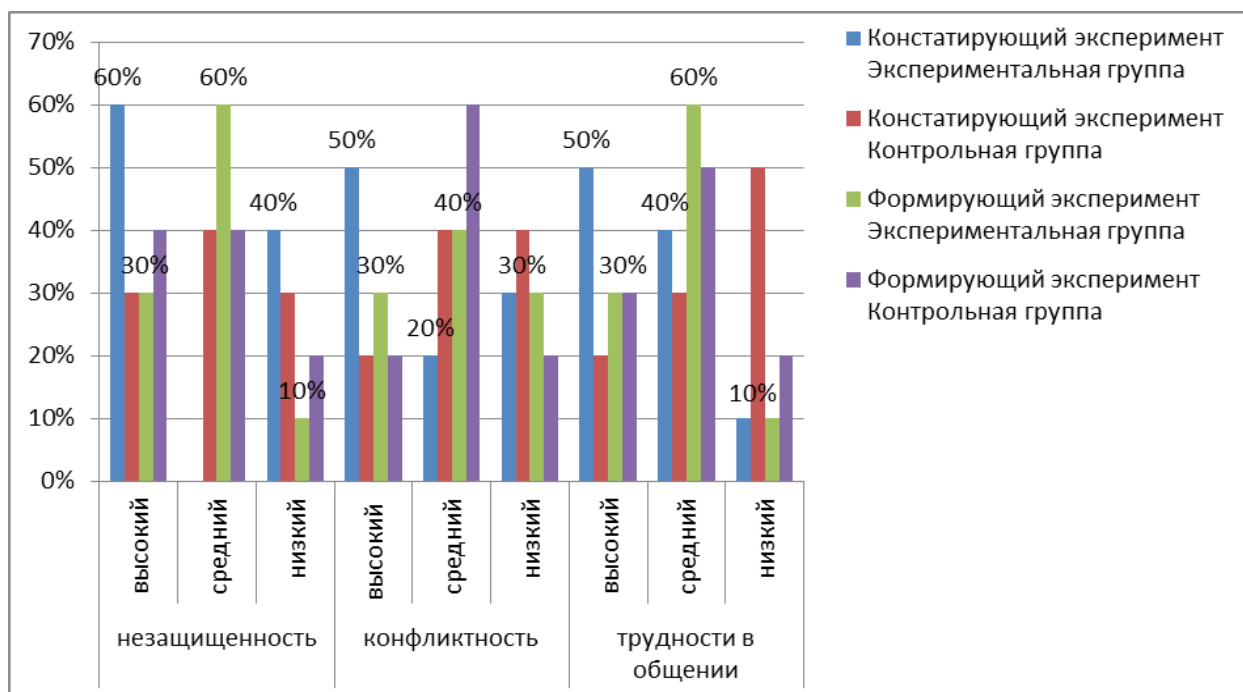


Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты изучения эмоциональных проявлений школьников с психическим недоразвитием до и после формирующего эксперимента. По методике «ДДЧ» Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987).

Из рисунка 9. гистограммы 9 видно, что до формирующего эксперимента 60% школьников экспериментальной группы и 30% школьников контрольной группы показали высокий уровень выраженности незащищенности, а 40% испытуемых экспериментальной группы и 40% школьников контрольной группы имеют низкий уровень незащищенности. После формирующего эксперимента результаты, согласно рис. 9. гистограмме. 9 по показателю «незащищенность» учащихся экспериментальной группы изменились. Так анализ результатов показал, что

30% учащихся экспериментальной группы и 40% учащихся контрольной группы имеют высокий уровень выраженности показателя «незащищенность», 60% учащихся экспериментальной группы и 40% учащихся контрольной группы показали средний уровень выраженности незащищенности, низкий уровень показателя отмечается у 10% экспериментальной и 20% контрольной группы.

По показателю «конфликтность» до формирующего эксперимента высокий уровень отмечался у 50% подростков экспериментальной группы и у 20% контрольной группы. Средний уровень показали 20% школьников экспериментальной группы 40% учащихся контрольной группы. После формирующего эксперимента учащиеся экспериментальной группы стали менее конфликтными, это подтверждают следующие данные, так показатель «конфликтность» снизился с 50% до 30% у подростков с высоким уровнем выраженности. У учащихся имеющих средний уровень выраженности конфликтности, показатели так же подверглись изменениям, с 20% до 40%.

После проведения психокоррекционных занятий направленных на развитие конструктивного взаимодействия, как фактора развития эмоциональной регуляции поведения, были получены следующие результаты (Рис.9.Гистограмма.9.), снижение показателя «трудности в общении» при высоком уровне выраженности с 50% до 30%, и изменение показателей при среднем уровне с 40% до 60% в экспериментальной группе.

Анализ результатов контрольного эксперимента по методике «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987) показал, что у школьников экспериментальной группы, после проведенной коррекционной работы отмечается положительная динамика. В данном случае наблюдались снижение уровня незащищенности, снижение степени выраженности конфликтности и преодоления трудностей в общении.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о необходимости и реализации психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием с целью их наилучшей социализации и социальной адаптации в условиях современного общества.

Выводы по третьей главе:

1. В третьей главе данной работы нами был разработан план коррекционных мероприятий направленных на коррекцию эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. Коррекционная работа проводилась на занятиях, где с целью развития эмоциональной грамотности и формированию умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием, нами были использованы материалы и игровые упражнения, предложенные Л.Ф. Анн (2007), О.В. Хухлаевой (2010), Ч. Шефером (2000), К. Фопель (2001).

2. По окончанию формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие методики:

– Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Н.Ю. Верхотуровой (2009);

– «Опросник Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

– «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001);

– Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987).

3. Эффективность внедрения и реализации психодиагностических мероприятий, направленных на работу с школьниками, имеющими психическое недоразвитие при анкетировании учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида показали повышение уровня контроля за своими эмоциональными реакциями с 45% до 50% при высоком уровне осознанности, с 30% до 35% при среднем.

4. Анализ «опросника Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010), показал снижение индекса враждебности у подростков с нарушением интеллектуального развития с 50% до 30%, а индекс агрессии с 60% до 40%:

5. Результаты, полученные по методике «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001), свидетельствуют о снижении открытого агрессивного поведения с 40% до 30%

6. Анализ методики «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987), показал снижение уровня незащищенности с 60% до 40%, конфликтности с 50% до 30%, трудностей общения с 50% до 30%.

Заключение

Данная работа посвящена изучению особенностей эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием и разработке психокоррекционной программы по формированию умений эмоциональной регуляции поведения у данного контингента школьников.

Формирование умений эмоциональной регуляции поведения у школьников с психическим недоразвитием является одной из необходимых условий их успешного обучения и воспитания в условиях специальной коррекционной школы, а так же эффективной социализации и интеграции данного контингента школьников в современном обществе.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что эффективность коррекционной работы с учащимися, имеющими психическое недоразвитие, будет повышена, при условии использования разработанной нами программы, направленной на формирование умений эмоциональной регуляции поведения у изучаемого контингента школьников.

Для подтверждения гипотезы нами было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей эмоциональной регуляции поведения у школьников с психическим недоразвитием, в процессе которого были использованы следующие методики:

1. Анкета по выявлению особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида Н.Ю. Верхотуровой (2009);

2. Анкета по изучению особенностей эмоционального реагирования для учащихся с нарушением интеллектуального развития Н.Ю. Верхотуровой (2009);

3. «Опросник Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010);

4. «Hand тест» Э. Вагнера (2001), в адаптации Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр (2001);

5. Проективная методика «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987).

В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- Схожесть показателей возраста (15 — 16 лет);
- Обучение в одной параллели (8 «б», 8 «в» классы);
- Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 «Лёгкая степень умственной отсталости»).

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. У большинства учащихся отмечаются трудности в понимании и дифференцировании собственных эмоций, а так же эмоций других людей. Школьники испытывают трудности в межличностных взаимодействиях, выражающиеся в физической и вербальной агрессии. Таким образом, школьники с психическим недоразвитием эмоционально незрелы.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на коррекцию эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием. В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- Обучение школьников элементарным умениям понимать эмоциональные реакции свои и окружающих;

- Развитие элементарных умений дифференцировать эмоциональные реакции;

— Развитие элементарных умений выражать во внешней форме переживаемые эмоциональные реакции;

— Формирование элементарных умений адекватно выражать эмоциональные реакции социально-приемлемыми способами.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на формирование умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием, показали результаты психодиагностического обследования в динамике. Так анализ результатов анкетирования педагогов свидетельствует об имеющихся положительных изменениях, произошедших с учащимися с которыми проводились мероприятия. Так, учащиеся стали более позитивно позиционировать себя в обществе, проявлять социальную активность, участвовать в коллективных обсуждениях и научились сдерживать сиюминутные желания и контролировать свое поведение.

Анализ результатов полученных по «опроснику Басса – Дарки» (1957), в адаптации Н.Ю. Верхотуровой (2010), выявил, снижение индекса враждебности и индекса агрессии.

По результатам, полученным с помощью рисуночного теста «Дом – Дерево – Человек» (ДДЧ) Дж. Бука и Л. Кауфмана (1948), в модификации Р.В. Беляускайте (1987), так же была выявлена положительная динамика, выражающаяся в снижении уровня незащищенности, конфликтности и трудностей общения.

Таким образом, результаты коррекционной работы по формированию умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием свидетельствуют о том, что все испытуемые, участвовавшие в формирующем эксперименте, стали меньше конфликтовать со сверстниками, соблюдать правила поведения и контролировать свои эмоциональные реакции.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование умений эмоциональной регуляции поведения школьников с психическим недоразвитием будет протекать успешнее, если организация коррекционной работы будет строиться на основе использования разработанной нами программы.

Список использованной литературы

1. Абульханова К.А., Богданова Е.Н., Бодалев А.А. и др. Психология и педагогика: учеб. Пособие. М.: Институт психологии, 2004. 584 с.
2. Алексеев В.А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возрастов : автореф. дис. ... канд. психол. наук М., 1985. 19 с.
3. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2004. 271 с.
4. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте // Психологическое здоровье в контексте развития личности: Материалы республ. научно-практ. конференции. Брест. 2004.
5. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83 – 95.
6. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / ПГУ. – Новополоцк, 2011. 388 с.
7. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
8. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / пер. англ. М.А. Ковальчук под ред. В.С. Магуна. М.: Аспект Пресс, 1998. 517 с.
9. Астапова В.М., Микадзе Ю.В. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / под. ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. СПб.: Питер, 2002. 384 с.
10. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Психологическая диагностика. 2004. № 4. С. 58-72.
11. Березина О.Н. Роль социального интеллекта в формировании нарушения поведения умственно отсталых подростков с девиантным поведением //

- Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 40. С 30 – 46.
- 12.Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
 - 13.Белоконь О.В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2009. – 566с.
 - 14.Большаков В.Ю. Психотренинг, социодинамика: учебное пособие / В.Ю. Большаков. СПб.: Питер, 2008. 100 с.
 - 15.Бурменска Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М.: Академия, 2002. 208 с.
 - 16.Варга Ф. Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. ... канд. психол. наук М., 1987. 21 с.
 - 17.Вачков И.В. Психологический тренинг: учеб. пособие. М.: Эксмо, 2010. 560 с.
 - 18.Вербина Г.Г. Психология эмоций: учеб. пособие / под. ред. Г.Г. Вербина. Чуваш, ун-т. Чебоксары, 2008. 308 с.
 - 19.Верхотурова Н.Ю. Психологическая коррекция эмоционального реагирования младших школьников с нарушением интеллектуального развития: учебное пособие для студентов психолого-педагогических и дефектологических факультетов. / Н.Ю. Верхотурова – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. 196 с.
 - 20.Верхотурова Н.Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010. 230 с.

- 21.Верхотурова Н.Ю. Формирование умения эмоциональным реагированием младших школьников с нарушением интеллектуального развития: монография/ КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 208 с.
- 22.Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / под. ред. А.Л. Венгер М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с: ил.
- 23.Вильнюс В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. М., 1984. С. 3 – 28.
- 24.Власова Т. А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 173 с.
- 25.Выготский Л.С. Проблемы эмоций // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 125–134.
- 26.Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр соч.: в 6 т. Т. 3. / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. 328 с.
- 27.Выготский Л.С. Основы дефектологии СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
- 28.Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. Т.4. М.: Педагогика, 1984. С. 90-318.
- 29.Гальперин П.Я. Лекции по психологии.М.: Книжный дом, Ун-т: Высш. школа, 2002. 400 с .
- 30.Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Под ред. А.М. Матюшкина // Психология мышления. М., 1965. С.433- 456.
- 31.Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ 2009, 487с.
- 32.Гудонис В. Исследование социальных навыков воспитанников детского дома // Дефектология. 2008. №6. С. 85-89.
- 33.Дубровина И.В. Проблемы социализации человека // Вопросы психологии. 2005. №3. С. 13 – 18.

34. Дягтерев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 12-16.
35. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: учеб. пособ. / Ю.Н. Емельянов. Л.: ЛГУ, 1991.
36. Ерохина Е.В. Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и профессиональной дезадаптации личности. // Вестник Адыгейского Государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. 2010. № 1. С. 135 – 150.
37. Злобин А.Т. К классификации эмоций // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 96 – 99.
38. Изард К. Э. Психология эмоций / пер. с англ. А. Татлыбаева. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
39. Изард К.Э. Эмоции человека / ред. Л.Я. Гозман, М.С. Егорова. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
40. Изард К.Э. Методы изучения эмоций // Психология мотиваций: хрестоматия / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Н. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 439 – 446.
41. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 491 с.
42. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 752 с.
43. Кистинева Е.П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 16 с.
44. Колмогорова Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / Под ред. А.В. Егоровой, И.М. Каманова, М.В. Поповой. М., 2006. С. 45 – 50.

45. Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 191 – 205.
46. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2000. 192 с.
47. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. СПб.: Питер, 2010. 176 с.
48. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. СПб., 1995. Ч. 1. С. 48-59.
49. Кучерова Е.В. Эмоциональное благополучие детей как показатель их психологического здоровья / А.В.Запорожец и современная наука о детях: Тезисы конференции, посвященной 90-летию А. В. Запорожца. М., 1996. С 45– 51.
50. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.
51. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во МГУ, 1971. 40 с.
52. Лубовский В.И., Певзнер М.С. Динамика развития детей – олигофрению. М.: Изд-во АПНРСФСР, 1963. 222 с.
53. Лук А.Н. Эмоции и личность. М.: Знание, 1982. 176 с.
54. Лурия А.Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. М., 1956. Т. 1; 1958. Т. 2.
55. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29 - 36.
56. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2000. 592 с.
57. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.

58. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
59. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: мат. науч.-практич. конф. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. С 103 – 107.
60. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. 352 с.
61. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. М.: Знание, 1983. 80 с.
62. Петрова В.Г., И.В. Белякова. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.
63. Петухов В.В. Критерии воли. Общие ситуации, требующие произвольной и волевой регуляции // Общая психология. Тексты. Т. 2. Субъект деятельности./ В.В. Петухов. М.: Генезис, 2002. 645 с.
64. Пискарева Т.Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1998. С 199- 210.
65. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 656 с.
66. Регуш Л.А. Психология современного подростка. СПб.: Речь, 2005. – 386 с.
67. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в 2ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практич. пособие/ Е.И. Рогов. М.: Юрайт, 2012. 412 с.
68. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
69. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2004. 21 с.
70. Спасибенко С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека // Соц.-гуманитарные знания. 2002. № 2. С 15.

71. Стенберг Р. Дж. Практический интеллект / пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. СПб., 2002. 700 с.
72. Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М. Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Л. С. Выготского: Подходы к построению и трансляции. // Психологическая практика: Проблемы и перспективы. 2002. № 4 С. 167–182.
73. Соложенкин В. В. Психологические основы врачебной деятельности: Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2003. 546 с.
74. Усынина Т. П. Эмоциональный интеллект в структуре социоэмоциональной компетентности в старшем школьном возрасте // Современные исследования социальных проблем. 2011. №3. С 45-50.
75. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / под ред. Д. В. Люсина // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11-28
76. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект и его измерение / под ред. Д. В. Люсина // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 129 – 140.
77. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2009. 350 с.
78. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Знание, 1989. 208 с.
79. Филиппова Г. Г. Образ мира и мотивационные основы материнства. // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. Межвуз. сборник научн. трудов. / Г. Г. Филиппова. Пермь: 1995, С. 31-36.
80. Холмогорова А. Б., Н. Г. Гаранян. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. 1999. № 2. С 72.

- 81.Чеснокова О.Б. Возрастной поход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. 2005. №5. С.33-34.
- Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2004. 349 с.
- 82.Шептенко П.А, Л.Н. Гиенко. Модель формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 3. С. 241-243.
- 83.Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4. С 20.
- 84.Ярулов А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников // Школьные технологии. 2005. №2. С. 97-127.

Приложение 1

Таблица 1. Список учащихся, принимавших участие в исследовании

№	ФИ обследуемого	Диагноз МКБ 10	Идентификация диагноза в соответствии с МКБ-10
Учащиеся 8-х классов			
1	Варе А.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
2	Михаил К.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
3	Виталий С.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
4	Сироджидин А.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
5	Диана И.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
6	Анжелика К.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
7	Кристина М.	70.08	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная другими уточненными причинами
8	Анастасия Х.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
9	Наталья С.	70.99	Умственная отсталость легкой степени без указаний на нарушение поведения, обусловленная неуточненными причинами
10	Карина Т.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения

			поведения, обусловленная неуточненными причинами
11	Светлана Ч.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
12	Саркис А.	70.19	Умственная отсталость легкой степени со значительными нарушениями поведения, требующими ухода и лечения, обусловленная неуточненными причинами
13	Михаил К.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
14	Александр М.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
15	Никита Т.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
16	Сергей Н.	70.99	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
17	Алексей Ш.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
18	Александр Т.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами
19	Иван С.	70.08	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная другими уточненными причинами
20	Николай С.	70.09	Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами

Приложение 2.

Таблица 2. Сведения об учащих экспериментальной группы

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
-------	--------------	-----	---------

1	Ваге А.	мужской	16
2	Михаил К.	мужской	16
3	Виталий С.	мужской	16
4	Михаил Кос.	мужской	15
5	Саркис Н.	мужской	16
6	Иван С.	мужской	16
7	Николай С.	мужской	15
8	Карина Т.	женский	15
9	Наталья С.	женский	15
10	Светлана Ч.	женский	15

Таблица 2. Сведения об учащихся контрольной группы

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	Возраст
1	Диана И.	мужской	16
2	Анжелика К.	мужской	15
3	Кристина М.	мужской	15
4	Анастасия Х.	Мужской	15
5	Никита Т.	Мужской	16
6	Сергей Н.	Мужской	16
7	Алексей Ш.	Мужской	16
8	Александр Т.	Женский	15
9	Сироджидин А.	Женский	16
10	Александр М.	Женский	16

Приложение 3.

**«Анкета по изучению особенностей эмоционального реагирования
учащихся подросткового возраста с нарушением интеллектуального
развития» Н.Ю. Верхотуровой (2009)**

Дата _____ Класс _____

1. Как тебя зовут? Сколько тебе лет? _____
2. У тебя есть любимые занятия? _____
3. Есть ли у тебя друзья? _____
4. Чем вы любите заниматься вместе? _____
5. Какое настроение у тебя бывает чаще всего? _____
6. Тебе бывает радостно? _____
7. Можешь припомнить случай, когда тебе было радостно? _____

-
8. Что ты делаешь, когда тебе радостно? _____
9. Тебе бывает грустно? _____
10. Можешь припомнить случай, когда тебе было грустно? _____
-
11. Что ты делаешь, когда тебе грустно? _____
12. Бывало такое, что тебе было страшно? _____
13. Можешь припомнить случай, когда тебе было страшно? _____
-
14. Что ты делал, когда тебе было страшно? _____
15. Бывает такое, что ты злишься? _____
16. Можешь припомнить случай, который тебя разозлил? _____
-
17. Что ты делаешь, когда ты злишься? _____
18. Случалось ли с тобой такое, что ты был сильно рассержен? _____
19. Можешь припомнить случай, который тебя сильно рассердил? _____
-
20. Что ты делал, когда был сильно рассержен? _____
21. Что бы ты почувствовал, если твой друг не пригласил тебя на День рождения? _____
-
22. Можешь припомнить случай, когда тебе было обидно? _____
-
23. Что ты делал, когда тебе было обидно? _____
24. Что бы ты почувствовал, если увидел, что из крана вместо воды идёт апельсиновый сок? _____
25. Можешь припомнить случай, который тебя удивил? _____
-
26. Что бы ты почувствовал, если учитель похвалил тебя при всех одноклассниках? _____
-
27. Можешь ли ты припомнить случай, когда ты испытывал гордость? _____
-
28. Что ты делал, когда испытывал гордость? _____
29. Как ты думаешь, почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание? _____
-

30. Бывало ли с тобой такое, что тебе было стыдно за совершённый поступок? _____

31. Что ты делал, когда тебе было стыдно? _____
32. Что бы ты почувствовал, если твоим друзьям Дед Мороз подарил на Новый год подарки, которые тебе давно хотелось иметь?

33. Случалось ли с тобой такое, что тебе было завидно? _____

34. Что бы ты почувствовал, если бы сломал любимую игрушку своего друга?

35. Можешь ли ты припомнить случай, когда ты чувствовал себя виноватым? _____

36. Что ты делал, когда себя чувствовал виноватым? _____
37. Если бы тебе предстояло выступить на концерте перед всей школой, что бы ты чувствовал, перед тем как выйти на сцену? _____
38. Можешь ли ты припомнить случай, когда ты волновался? _____

39. Что бы ты почувствовал, если твой друг попросил поиграть твоей любимой игрушкой, отказать которому ты не можешь, потому что также играешь его игрушками. Но ты знаешь, что твой друг играет не аккуратно и может испортить твою любимую игрушку _____
40. Можешь ли ты припомнить случай, когда тебе было беспокойно, тревожно? _____

41. Что ты делал, когда тебе было беспокойно, тревожно? _____
42. Случались ли с тобой забавные или смешные истории? _____

43. Находишь ли ты забавной, смешной, (странной) историю о том, как один раз на берёзе выросли яблоки? _____
44. Можно ли назвать историю о том, как один мальчик споткнулся, упал, больно ударился и заплакал – забавной, смешной? _____

Таблица 3. Параметры оценки эмоциональных проявлений учащихся по методике «Дом –Дерево –Человек» Р.В. Беляускайте (1987)

Показатель	№	Симптом	Баллы
Незащищенность	1	Рисунок в самом центре листа	0;1;2;3
	2	Рисунок в верхнем углу листа	0;1;2;3
	3	Дом, дерево – с самого края	0;1;2
	4	Рисунок внизу листа	0;1;2;3
	5	Много второстепенных деталей	0;1;2;3
	6	Дерево на горе	0;1
	7	Очень подчеркнутые корни	0;1
	8	Непропорционально длинные руки	0;1
	9	Широко расставленные ноги	0;1
	10	Другие возможные признаки	
Тревожность	1	Облака	0;1;2;3
	2	Выделение отдельных деталей	0;1
	3	Ограничение пространства	0;1;2;3
	4	Штриховка	0;1;2;3
	5	Линия с сильным нажимом	0;1;2;3
	6	Много стирания	0;1;2;3
	7	Мертвое дерево, больной человек	0;2
	8	Подчеркнутая линия основания	0;1;2;3
	9	Толстая линия фундамента дома	0;2
	10	Интенсивно затушеванные волосы	0;1
	11	Другие возможные признаки	
	1	Очень слабая линия рисунка	0;2
	2	Дом с краю листа	0;1

Показатель	№	Симптом	Баллы
Недоверие к себе	3	Слабая линия ствола	0;1
	4	Одномерное дерево	0;1
	5	Очень маленькая дверь	0;1
	6	Самооправдывающие оговорки во время рисования, прикрывание рисунка рукой	0;1
	7	Другие возможные признаки	
	Чувство неполноценности	1	Рисунок очень маленький
2		Отсутствуют ноги, руки	0;2
3		Руки за спиной	0;1
4		Непропорционально короткие руки	0;1
5		Непропорционально узкие плечи	0;1
6		Непропорционально большая система веток	0;1
	7	Непропорционально крупные двумерные листья	0;1
	8	Дерево, умершее от гниения	0;1
	9	Другие возможные признаки	
Враждебность	1	Отсутствие окон	0;2
	2	Дверь – замочная скважина	0;1
	3	Очень большое дерево	0;1
	4	Дерево с краю листа	0;1
	5	Обратный профиль дерева, человека	0;1
	6	Ветки двух измерений, как пальцы	0;1
	7	Глаза – пустые глазницы	0;2
	8	Длинные, острые пальцы	0;2

Показатель	№	Симптом	Баллы
	9	Оскал – видны зубы	0;1
	10	Агрессивная позиция человека	0;2
	11	Другие возможные признаки	
Конфликтность (фрустрация)	1	Ограничение пространства	0;1;2;3
	2	Перспектива снизу (взгляд червя)	0;1;2;3
	3	Перерисовывание объекта	0;2
	4	Отказ рисовать какой-либо объект	0;2
	5	Дерево, как два дерева	0;2
	6	Явное несоответствие качества одного из рисунков	0;2
	7	Противоречивость рисунка и высказываний	0;1
	8	Подчеркнутая талия	0;1
	9	Отсутствие трубы на крыше	0;1
	10	Другие возможные признаки	
Трудности Общения	1	Отсутствие двери	0;2
	2	Очень маленькая дверь	0;1
	3	Отсутствие окон	0;2
	4	Излишне закрытые окна	0;1
	5	Окна – отверстия без рам	0;1
	6	Выделенное лицо	0;1
	7	Лицо, нарисованное последним	0;1
	8	Отсутствие основных деталей лица	0;2
	9	Человек, нарисованный схематично, из палочек	0;2

Показатель	№	Симптом	Баллы
	10	Дом, человек в профиль	0;1
	11	Дверь без ручки	0;1
	12	Руки в оборонительной позиции	0;1
	13	Высказывание о нарисованном человеке как об одиноком, без друзей	0;1
	14	Другие возможные признаки	
Депрессивность	1	Помещение рисунков в самый низ листа	0;1;2;3
	2	Вид дерева или дома сверху	0;1
	3	Линия основания, идущая в низ	0;1
	4	Линия, слабеющая в процессе рисования	0;2
	5	Сильная усталость после рисования	0;2
	6	Очень маленькие рисунки	0;2
	7	Другие возможные признаки	