

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

Шахова Ольга Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения
учащихся младшего школьного возраста с нарушением
интеллектуального развития**

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Специальная психология в образовательной и
медицинской практике»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
доктор психол. наук, профессор Е.А. Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

29.05.25. Е.А. Черенева
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. психол. наук., доцент Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

29.05.25. Н.Ю. Верхотурова
(дата, подпись)

Обучающийся О.С. Шахова
(фамилия, инициалы)

29.05.25. О.С.
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	10
1.1. Проблема эмоциональной регуляции поведения в психологии.....	10
1.2. Становление эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте.....	23
1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	31
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	41
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	41
2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	48
Выводы по второй главе.....	59
ГЛАВА III. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	62
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	62
3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	69

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	82
Выводы по третьей главе.....	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	101
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	104
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	111

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В младшем школьном возрасте эмоции детей усиливаются, проявляясь в повышенной чувствительности и переменчивости настроения. Способность регулировать эмоции – ключевой показатель психического здоровья и социально-психологического развития.

Эмоциональная регуляция является важнейшим фактором в обучении и поведении младших школьников. Особенно значима ее роль для учащихся с нарушением интеллектуального развития, так как особенности эмоциональной сферы влияют на их адаптацию в школе, взаимодействие с окружающими и усвоение материала.

Эмоциональная регуляция поведения представляет собой процесс контроля и корректировки эмоциональных реакций человека в различных ситуациях. При этом важно учитывать, что проявления нарушения интеллектуального развития индивидуальны для каждого ребенка.

Изучение эмоциональной регуляции поведения представляет собой одну из самых актуальных проблем исследования в психологии. Эта проблема освещается в трудах таких отечественных авторов, как: Л.С. Выготский (1983), С.А. Козлова (2003), А.Д. Кошелева (1985), А.Н. Леонтьев (1984), Г.А. Широкова (2005), А.В. Запорожец (1986), В.Ф. Рубцов (1971), Е.А. Бурлак (1990), А.В. Петровский (1960), Н.Б. Кулькова (1992) и другие.

Успешная социальная адаптация во многом зависит от соответствия поведения индивида общественным нормам, что достигается гармоничным сочетанием интеллектуальных способностей и эмоциональной регуляции.

Наиболее важное значение имеет проблема изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста, она представлена в научных трудах этих авторов: Л.С. Выготский (1984), Г.С.Абрамова (1998), Л.М. Милтина (2014), П.М. Якобсон (1998), У.В.Ульвенкова (1980), Л.В. Кузнецова (2002), В.Б. Никишина (2003), Л.С.Маркова (1973), Н.В. Бабкина (2006), О.В. Заширинская (2007) и других.

В результате исследований, проведённых современными учёными, среди которых О.С. Никольская (2005), М.К. Бардышевская (2000), В.В. Лебединский (2003), М.В. Чумаков (2007), была подтверждена результативность специализированных программ, ориентированных на особенности когнитивных процессов младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Данные программы способствуют улучшению эмоциональной регуляции поведения у учащихся младшего школьного возраста.

Разработка методов психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития сталкивается с серьезными трудностями. Основные проблемы связаны с недостатком информации об особенностях развития эмоциональной сферы у данного контингента школьников и неприспособленностью стандартных подходов к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Своевременная коррекция эмоциональной регуляции поведения критически важна для данного контингента детей. Неспособность контролировать эмоции проявляется в неадекватных реакциях, трудностях в общении, низкой мотивации к обучению и социальной дезадаптации. Для решения этих проблем создаются комплексные программы психологической коррекции.

Проблема исследования: заключалась в изучении особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и разработке психологической программы коррекции имеющихся недостатков у данного контингента школьников детского возраста.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; теоретически обосновать, разработать и

экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции выявленных нарушений у данного контингента школьников.

Объект исследования: эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: неадекватность эмоциональных проявлений, слабость регуляции эмоций, их малая дифференцированность, сниженная эмоциональная активность, а также трудности в распознавании эмоциональных реакций других людей. Разработанная нами психологическая программа окажет положительное влияние на коррекцию имеющихся недостатков у изучаемого контингента школьников.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были поставлены и решены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

3. Разработать психологическую программу коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и определить ее эффективность.

Теоретической и методологической основой исследования явились следующие положения отечественной психологии:

– Деятельностный подход А.Н. Леонтьева (1972), в котором деятельность предстает как основа эмоциональной регуляции и формирования личности;

- Гуманистический подход С.Л. Рубинштейна (1940), эмоции как субъективная форма существования мотивации (потребностей);
- Культурно-деятельностный подход Л.С. Выготского (1920), акцентирующий внимание на социокультурной природе эмоций и их регуляции;
- Теория эмоционального интеллекта П. Саловея и Д. Майера (1990);
- Научно-психологические подходы и принципы разработки психокоррекционных программ для детей с нарушением интеллектуального развития Л.С. Выготский, 2003; В.В. Лебединский, 1985; Е.М. Мастюкова 1997; Т.А. Власова 1994; С.Т. Шевченко 2001;
- Особенности развития эмоциональной регуляции поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития М.С. Певзнер 1959; Т.М. Власова 1975; В.Г. Петрова 1974; Л.М. Шипицына 2002; Л.Б. Баряева 2007.

Методы исследования: были определены целью, гипотезой, а также задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизацию научных представлений по проблеме исследования. И эмпирические методы – изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение. Применялись и экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики:**

1. Графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [44, с. 243];
2. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44, с. 352];
3. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [44, с. 365].

Организация исследования: экспериментальное исследование осуществлялось на базе КГБОУ Со «Реабилитационный центр Радуга». В эксперименте приняли участие 30 учащихся (коррекционных) групп: 15 учащихся в возрасте 8 – 9 лет (2 класс) и 15 учащихся в возрасте 10 – 11 лет (4 класс) с клиническим диагнозом F70.0 – «Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения».

Этапы проведения исследования: исследование осуществлялось в четыре этапа с октября 2024 года по апрель 2025 года.

Первый этап – (октябрь 2024 г.). На данном этапе осуществлялись изучение и анализ специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния. Разработка моделей исследования.

Второй этап – (ноябрь 2024 г.). На данном этапе происходило формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, цели и задач экспериментального исследования.

Третий этап – (ноябрь 2024 г. — декабрь 2024 г.). Данный этап подразумевал знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катamnестических данных учащихся, подбор диагностического инструментария. Реализация констатирующего эксперимента с последующим качественным и количественным анализом.

Четвертый этап – (декабрь 2024 г. — март 2025 г.). Разработка и реализация программы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Пятый этап – (апрель 2025 г. – май 2025 г.). Проведение контрольного эксперимента, анализ результатов эмпирического исследования и оценка эффективности разработанной психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. А также проведение обобщения и

сравнения результатов, полученных на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования: состоит в том, что полученные результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами коррекционной программы.

Практическая значимость исследования: материалы, представленные в выпускной квалификационной работе, раскрывающие особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, и составленная нами психологическая программа коррекции, направленная на развитие эмоциональной регуляции, могут быть полезны для психологов, педагогов и других специалистов, работающих с данной категорией детей.

Структура выпускной квалификационной работы: Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве 75 источников) и 3 приложений. Работа проиллюстрирована 9 таблицами, 8 гистограммами.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Проблема эмоциональной регуляции поведения в психологии

Проблема эмоциональной регуляции поведения является одной из самых актуальных направлений исследования психологии. Этой проблеме посвящено огромное количество исследований таких авторов, как: Л.С. Выготский (1983), С.А. Козлова (2003), А.Д. Кошелева (1985), А.Н. Леонтьев (1984), Г.А. Широкова (2005), А.В. Запорожец (1986), Б.И. Додонов (1978), Я.З. Неверович, О.А. Шаграева, (2003), А.Р. Лурия (1962), М. Л. Земская, (1970), И.П. Павлов (1902), В.Ф. Рубцов (1970), Е.А. Бурлак (1990), И.Ю. Бондаренко (2000) и других.

Эмоциональный мир человека представляет собой сложную систему, состоящую из различных компонентов: собственно эмоций, глубоких чувств, привязанностей и общего эмоционального фона. С точки зрения психологической науки, эмоции выступают как особые процессы и состояния, которые показывают, насколько значимым является что-либо для индивида на уровне внутренних переживаний. При этом эмоциональная реакция всегда возникает как отклик на определенные объекты или события, демонстрируя их важность для человека. [19].

Аффективные состояния – это мощные всплески эмоциональной активности, которые возникают в ответ на критические обстоятельства. Их главная особенность заключается в том, что они сопровождаются бурными, но кратковременными телесными реакциями и двигательной активностью. При аффекте человек проявляет ярко выраженную эмоциональную реакцию, которая характеризуется стремительностью и кратковременностью своего проявления [39].

В отличие от эмоций, которые отличаются непостоянством и кратковременным характером проявления, чувства представляют собой более устойчивые и продолжительные состояния. Их длительность может варьироваться от нескольких месяцев до нескольких лет, что обусловлено связью с базовыми потребностями личности.

В зависимости от сферы проявления и объекта направленности, чувства классифицируются на несколько *основных типов*:

– моральные чувства отражают внутренний мир человека, его отношение к собственной личности и окружающим людям, формируя систему нравственных ценностей и этических принципов;

– интеллектуальные переживания связаны с познавательной деятельностью человека, его стремлением к новым знаниям и открытиям. К этому типу относятся такие состояния как любознательность, исследовательский интерес и жажда познания;

– эстетические переживания охватывают сферу восприятия прекрасного и безобразного в различных проявлениях: от природных явлений до произведений искусства. Они формируют у человека способность ценить красоту, гармонию и эстетическое совершенство [31, с. 26].

Как отмечал С.Л. Рубинштейн (1998) в своих исследованиях, эмоциональная сфера ребенка характеризуется естественностью проявления, которая выражается в искренности реакций, грациозности поведения и свободе самовыражения. По его наблюдениям, с развитием познавательного интереса к миру и взрослением малыша наступает новый этап – завершение раннего детского периода. В это время характер эмоционального проявления начинает трансформироваться: непосредственность и особая утонченность эмоциональных реакций постепенно уступают место более сдержанным формам выражения чувств [66, с. 8].

Важнейшая роль эмоций в психической жизни человека и формировании его личности рассмотрена в последних работах Л.С. Выготского (1991) [15].

По его мнению, именно эмоции, эмоциональная сфера, способность к переживанию высших чувств и делает человека человеком.

Эмоции являются неотъемлемой частью нашей жизни, и каждый день мы сталкиваемся с ситуациями, которые так или иначе влияют на наше настроение и самочувствие.

Эмоциональная компетентность человека включает в себя несколько важных составляющих. Во-первых, это способность к эмпатии – умение распознавать и адекватно воспринимать эмоциональное состояние других людей, сопереживать им. Во-вторых, необходимо владеть навыками самоконтроля, то есть уметь держать под наблюдением и управлять собственными чувствами в любых жизненных ситуациях. Не менее значимым является умение справляться с эмоциональными последствиями – способность анализировать и перерабатывать переживания, как позитивные, так и негативные. При этом важно сохранять баланс активности – поддерживать такой уровень жизненной энергии, который позволяет эффективно действовать, не скатываясь в крайности апатии или перевозбуждения [61].

Все перечисленные навыки формируют основу эмоционального интеллекта, который выступает фундаментальным элементом в системе управления психическими процессами человека. Именно эта способность к эмоциональной саморегуляции играет решающую роль в развитии полноценной психической деятельности личности.

Как отмечает Л. Алан Сроуф (1980) в своей работе, процесс эмоционального развития представляет собой комплексную трансформацию способности человека управлять своими чувствами и контролировать их проявление. При этом каждый индивид обладает уникальными особенностями в освоении этих навыков, которые складываются под влиянием его интеллектуального развития и жизненного опыта. В ходе эмоционального развития личность учится глубже осознавать значение собственных переживаний, лучше понимать эмоциональные реакции окружающих людей. Человек осваивает неписанные правила проявления чувств и их сдерживания,

которые действуют в разных социальных группах и культурных традициях. Это позволяет ему эффективно взаимодействовать с другими людьми в разнообразных жизненных ситуациях [60].

Согласно концепции П. Лафренье (2004), *эмоциональная регуляция поведения* представляет собой комплекс механизмов, посредством которых индивид контролирует интенсивность и длительность как собственного эмоционального переживания, так и его внешнего проявления. При этом в процесс вовлечены как осознаваемые, так и неосознаваемые стратегии, позволяющие человеку целенаправленного воздействовать на свой эмоциональный опыт. Важно отметить, что данный механизм включает в себя не только подавление или уменьшение эмоциональных реакций, но и их усиление, что демонстрирует гибкость эмоционального контроля в различных жизненных ситуациях [45, с. 160].

В Российской психологической науке *эмоциональная регуляция* представляет собой один из ключевых компонентов психологической саморегуляции поведения. Этот механизм тесно связан с индивидуальными особенностями проявления эмоций, которые отражают субъективное восприятие человеком окружающей действительности. Формирование и развитие эмоциональной регуляции происходит на базе глубокого анализа и осмысления собственных эмоциональных реакций [30].

В своих работах А.Н. Леонтьев (1971) ввел термин «эмоциональные процессы», определяя его как комплекс механизмов, регулирующих внутреннюю деятельность человека [63, с. 269]. Исследователь отмечал, что базовые эмоциональные процессы проявляются через органические изменения, двигательные реакции и секреторную деятельность, являясь врожденными формами реагирования организма. При этом в процессе развития эмоциональные реакции претерпевают существенные изменения: они утрачивают прямую инстинктивную природу, становятся более сложными и многообразными, проходя этап дифференциации и формируя различные виды эмоциональных процессов высшего уровня.

Необходимо подчеркнуть, что способность управлять эмоциями выражается двояко: во-первых, через модификацию самого процесса переживания – его формы, силы проявления и продолжительности (когда эмоция выступает как механизм регуляции), а во-вторых, через трансформации в остальных психических процессах и поведенческих реакциях, которые происходят под прямым влиянием эмоциональных состояний [5].

Регуляция эмоций направлена на обеспечение целостности индивидуального эмоционального опыта и имеет три основные характеристики:

- необходимость регуляции эмоций возникает, когда ожидаемое эмоциональное состояние противоречит сохранению целостности физического и психического благополучия индивида;
- сохранение благоприятного эмоционального состояния, соответствующего важным для человека стимулам и целям;;
- изменение эмоционального состояния в желательном направлении достигается путем изменения восприятия эмоционально значимой информации через познавательные процессы (перераспределение внимания, изменение интерпретации ситуации) или поведенческие стратегии (изменение ситуации) [10, с. 104].

В современной психологии существует разделение механизмов управления эмоциями на два основных вида, определяемых способностью человека контролировать собственные эмоциональные реакции:

- эмоциональная саморегуляция – процесс, при котором индивид самостоятельно управляет своими внутренними состояниями и поведенческими реакциями;
- внешняя эмоциональная регуляция – механизм, основанный на воздействии социальной среды и окружающих людей на эмоциональное состояние человека [68].

Такое разделение позволяет более детально исследовать процессы эмоционального контроля и их влияние на поведение человека в различных жизненных ситуациях.

Эффективность эмоциональной регуляции поведения человека определяется его умением адекватно проявлять эмоциональные реакции в рамках принятых социальных норм при выполнении различных социальных ролей. Именно поэтому совершенствование навыков управления эмоциями неразрывно связано с развитием самосознания личности и ее способности к самоанализу. Другими словами, чем лучше человек понимает себя и свои эмоции, тем успешнее он может контролировать их проявление в соответствии с требованиями общества, что напрямую влияет на его социальную адаптацию и успешность в межличностных отношениях [6, с. 61].

В своей работе Л. Пулккинен (2007) разработала теоретическую модель, где *эмоциональная регуляция* представлена как ключевой компонент самоконтроля, отвечающий за механизмы управления и модификации эмоционального возбуждения человека. Эффективность этого процесса проявляется в способности индивида контролировать интенсивность своих эмоциональных проявлений – как их выраженность, так и подавление при необходимости.

На качество эмоциональной регуляции влияют следующие факторы:

- степень развития механизмов регуляции реактивности;
- особенности родительского воспитания;
- актуальное психологическое состояние;
- степень развития неврологических функций;
- уровень когнитивной зрелости личности [70, с. 55].

Таким образом, способность человека управлять своими эмоциями является результатом сложного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов развития.

Рассмотрим основные направления в разработке этой проблемы, ставшие началом для исследования эмоциональной регуляции. Рассмотрев

работы, которые направлены на изучение эмоциональной регуляции поведения, нам стало понятно, что они опираются на 3 основных источника: на подход А.Н. Леонтьева (1972), теорию эмоций С.Л. Рубинштейна (1940), культурно-деятельностный подход Л.С. Выготского (1920), теория эмоционального интеллекта П. Саловея и Д. Майера (1990) [57, с. 119].

Подход А.Н. Леонтьева (1972) к изучению эмоций основан на теории деятельности, это, в свою очередь, отразилось на его взгляде на природу и особенности эмоций человека. Он считал, что эмоциональные процессы – это широкий спектр процессов, внутренней регуляции деятельности. Данную функцию они выполняют, исходя из смысла объектов и ситуаций, которые в той или иной степени, воздействуют на субъекта. Он утверждал, что человеческие эмоции порождают переживания удовольствия, неудовольствия, страха, стеснения и т.д., они выступают в роли ориентирующих субъективных сигналов [38, с. 12].

Ученый подчеркивал, что эмоции возникают в деятельности и полностью подчиняются ей [52, с. 24].

Согласно концепции А.Н. Леонтьева (1972), в процессе развития эмоциональные реакции претерпевают существенные изменения: их инстинктивная природа трансформируется, уступая место более сложным механизмам формирования. При этом происходит четкая дифференциация эмоциональных проявлений, в результате которой формируются разнообразные типы высших эмоциональных процессов. Особое место среди них занимают интеллектуальные, эстетические и социальные эмоции, которые становятся определяющими в эмоциональной сфере человеческой жизни. Эти высшие формы эмоциональных реакций представляют собой сложную систему, отражающую многогранность человеческого восприятия и взаимодействия с окружающим миром [42, с 57].

В свою очередь, эмоциональная сфера включает в себя несколько ключевых компонентов: аффективные реакции, собственно эмоции и

устойчивые чувства, которые образуют систему эмоционального реагирования человека.

Аффекты, утверждает автор, – это яркие и краткосрочные эмоциональные переживания, проявляющиеся в физических реакциях и социальных взаимодействиях. Они возникают в ответ на реальные события и формируют аффективные следы, влияющие на дальнейшее поведение. Противоположные тенденции аффектов – навязчивость и торможение – приводят к различным реакциям, включая изменения в речи и двигательной активности. Также, повторное воздействие негативных ситуаций может привести к накоплению аффекта, это, в свою очередь, может вызвать сильные и неуправляемые эмоции, или «аффективные взрывы» [46, с. 6].

Собственно эмоции. По мнению ученого, они отличаются от аффектов тем, что являются более продолжительными состояниями, которые чаще всего, менее заметны в проявляющемся поведении. Они как бы отражают оценочное отношение человека к ситуациям и событиям, включая воображаемые или уже пережитые. Важной характеристикой эмоций является их способность предвосхищать события и обобщать эмоциональный опыт, который формируется при взаимодействии с другими людьми. Эмоции воспринимаются как состояния нашего «Я», в отличие от аффектов, которые ощущаются как внутренние состояния «происходящие во мне». Это различие особенно заметно, когда эмоции возникают в ответ на аффекты. Также, следует выделить, эстетические эмоции, они играют важную роль в развитии смысловой сферы личности [2, с. 9].

О *чувствах* автор говорил таким образом: они представляют собой особый подкласс эмоциональных процессов с отчетливо выраженным предметным характером. Они возникают из обобщения эмоций и связываются с представлением о конкретных объектах, такими как любовь или, например, ненависть. Чувства формируют устойчивые эмоциональные отношения, создавая «эмоциональные константы». Есть случаи амбивалентности, когда эмоции противоречат долгосрочным чувствам, например, любовь может

сочетаться с временным недовольством. Чувства развиваются от непосредственных привязанностей до высших социальных концепций и зависят от социальных институтов и символики, которые поддерживают их [43, с. 78].

Эмоции, в подходе А.Н. Леонтьева (1972), как бы выполняют функцию неких индикаторов, которые, в свою очередь, помогают человеку поставить «задачу на смысл» и, в конечном итоге, решить ее. Они также способствуют осознанию соотношения мотивов. Эмоции, по мнению автора, помогают обеспечить функционирование волевых механизмов, которые позволяют поддерживать регуляцию деятельности в сложившихся ситуациях [14, с 103].

Теория эмоций С.Л. Рубинштейна (1940) включает в себя три уровня эмоциональных проявлений. Он считал, что эмоции предстают субъективной формой существования мотивации (потребностей). А это, в свою очередь, означает, что мотивация предстает перед субъектом в виде эмоционального явления, которое дает сигнал о потребностной значимости объектов и побуждает направить на них свою деятельность [47].

Согласно концепции С.Л. Рубинштейна (1940), *чувство* представляет собой особую форму отношения человека к окружающему миру, выражающуюся через непосредственное эмоциональное переживание того, что индивид испытывает и совершает в процессе жизнедеятельности. Автор выделяет следующие характерные особенности эмоциональных состояний:

1. Субъектно-объектная природа – эмоции всегда отражают внутреннее состояние человека и его субъективное отношение к воспринимаемым объектам или явлениям;

2. Биполярность переживаний – эмоциональные реакции обладают четко выраженной направленностью, проявляясь либо в позитивном, либо в негативном ключе.

Данная трактовка позволяет глубже понять механизм возникновения и функционирования эмоциональных процессов в структуре человеческой психики.

Как мы уже знаем, С.Л. Рубинштейн (1940) выделяет три уровня эмоциональной сферы, каждый из которых имеет особую важность в понимании и проявлении этих самых эмоций [75].

Первый уровень – органическая аффективно-эмоциональная чувствительность. На данном уровне эмоции возникают на базовых физических ощущениях, которые связаны с физиологическими потребностями. Они дают начало легким эмоциональным состояниям, таким как тревога, тоска или радость, которые не всегда имеют конкретный предмет. Такие чувства формируют основу более сложных эмоций и дают возможность человеку осознавать свои внутренние потребности.

Второй уровень – предметные чувства. На таком уровне эмоциональные переживания становятся более дифференцированными и осознанными. Человек может выявить причины своих эмоций, которые могут быть связаны с конкретными объектами или же событиями. На этом уровне уже появляются более сложные эмоциональные проявления, такие как страх, любовь, ненависть и т.д. Это, в свою очередь, демонстрирует обострение чувств в зависимости от предметной сферы. Этот уровень включает более сложные эмоциональные конструкции, а именно: интеллектуальные, эстетические, моральные чувства, которые полноценно отражают индивидуальные человеческие установки по отношению к миру.

Третий уровень – мировоззренческие чувства. Это более общие и абстрактные чувства, которые отражают закрепленные установки личности, такие как чувство юмора или трагедии. Они не всегда привязаны к конкретной ситуации, и часто представляют собой общую эмоциональную картину, которая выражает глубокие философские и жизненные установки [51, с. 135].

Помимо чувств, Рубинштейн (1940) также актуализирует понятия аффектов и страстей. Аффект представляет собой мощное и кратковременное эмоциональное состояние, способное привести к неожиданным действиям и затрудняющее сознательную деятельность. Страсть же, как говорит автор, напротив, является устойчивым и длительным чувством, которое фокусирует

внимание и волю человека на одной цели. Она включает в себя как эмоциональные, так и волевые компоненты, что делает ее более сложной и глубокой, чем аффект [8].

Настроение же, по мнению ученого, является общим эмоциональным состоянием, которое не предметно и отражает личностные переживания человека. Оно связано с бессознательной оценкой окружающих условий и не всегда поддается осознанию [71, с. 70].

Таким образом, работы С.Л. Рубинштейна (1940) подчеркивают многогранность эмоциональной сферы личности, описывая как базовые, так и более сложные уровни эмоциональных переживаний, что позволяет глубже понять динамику человеческой психики и влияние эмоций на поведение и его регуляцию.

Л.С. Выготский (1920), акцентировал внимание на том, что высшие психические функции опосредованы знаками и системами взаимодействия, что изменяет не только характер этих функций, но и поведение человека в целом. Знак же, подчеркивал автор, является средством, помогающим человеку управлять своим поведением, становится психологическим инструментом, наполняясь значением в процессе культурно-исторического развития. Он способствует организации внутренней активности, что делает поведение более осознанным [64].

Благодаря использованию знаков, заявлял автор, человек может создавать новые мотивы для своего поведения, что делает его действие более рефлексивными и произвольными. Это подчеркивает важность внутренней регуляции и осознания в психической активности.

Также, Л.С. Выготский (1920) выделяет, что эмоции, как и другие психические функции, подчиняются логике осознания и становятся опосредованными в процессе развития. Это опосредствование, увеличенное за счет когнитивных процессов, усложняет формы эмоционального реагирования [7, с. 75]. Эмоции, согласно теории автора, могут быть отнесены к классу

высших психических функций, характеризующиеся социальным формированием, опосредованным строением и произвольной регуляцией.

Эмоции формируют внутренний базис субъективной реальности, способствуя целенаправленной и «пристрастной» деятельности. Их значимость заключается в том, что именно через эмоциональные отношения индивидуум способен взаимодействовать с окружающей средой, что открывает возможности для самоприспособления и саморазвития. Также, они обладают сложным психофизиологическим статусом, включая вегетативные реакции, что несколько затрудняет их произвольную регуляцию. Однако, наличие знаково-символического опосредования делает эмоции доступными для контроля и управления.

Принцип единства *аффекта и интеллекта*, который разработал Л.С. Выготский (1920), показывает, что мышление и эмоциональные реакции являются частью единого целого – человеческого сознания. Это позволяет понять, каким образом эмоции влияют на когнитивные процессы и наоборот [27].

Введение автором категории «переживание», как единицы сознания, открыло новые перспективы для изучения эмоций. Оно представляет собой соединение аффективных и интеллектуальных процессов, что позволяет рассматривать эмоции как семиотическую систему, способствующую развитию психических функций личности в целом [37].

Согласно теории Д. Майера и П. Саловея (1990), эмоциональный интеллект представляет собой разновидность социального интеллекта, которая охватывает умение распознавать как собственные, так и чужие эмоции и чувства. Он включает в себя их различение и применение полученных знаний для управления своим мышлением и поведением. По мнению ученых, эмоциональный интеллект состоит из взаимосвязанных компонентов, которые осваиваются в определенной иерархии на протяжении онтогенеза. Каждый компонент направлен как на взаимодействие с окружающими, так и на

саморегуляцию [26]. Майер, Саловей и Карузо (1990) выделяли *четыре составляющие эмоционального интеллекта*:

- первый уровень – распознавание эмоций. Он включает восприятие, идентификацию и дифференциацию эмоций, что позволяет человеку понимать, какие эмоции подлинные, а какие только имитируются;
- второй уровень – связан с использованием эмоций для повышения эффективности деятельности и мышления. Это требует способности вызывать и направлять эмоции, а также управлять своим вниманием и анализировать ситуацию;
- третий уровень – понимание эмоций, предполагающее осознание переходов между разными эмоциями, их взаимосвязей и причин. На этом уровне человек не только осознает эмоции, но и может вербализовать свои чувства, тем самым улучшая свои межличностные отношения;
- четвертый уровень – умение управлять эмоциями. Он включает контроль над эмоциональными состояниями, снижение интенсивности негативных эмоций и способность справляться с эмоционально насыщенными переживаниями, что способствует личностному росту и разрешению личностных проблем [4].

Таким образом, теорию этих авторов можно рассматривать как комплексный подход к изучению эмоционального интеллекта, где каждое умение развивает способность к более глубокому пониманию и управлению эмоциями.

Исходя из всего вышесказанного, можно сказать, что эмоциональная регуляция поведения играет в жизни человека очень важную роль. Без нее человек бы не смог адаптироваться к различным жизненным ситуациям, быть в гармонии с собой и обществом. А правильное формирование навыков эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте предопределяет уровень социальной компетентности и психологического здоровья в будущем.

1.2. Становление эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте

Изучив проблему эмоциональной регуляции в младшем школьном возрасте (работы Л.И. Божовича (1969), Л.С. Выготского (1920), Р.М. Грановской (1984), В.В. Давыдова (1972), И.В. Дубровиной (2001), И.М. Никольской (2005) и других), можно выделить несколько ключевых аспектов, таких как: развитие произвольности и рефлексивности, укрепление волевых качеств у младших школьников, осознанное управление своим поведением, а также изменения в социальном развитии, часто сопровождающиеся стрессом и беспокойством.

Эмоциональная регуляция поведения играет ключевую роль в психическом развитии детей, она включает в себя способность контролировать свои эмоции и адекватно воспринимать чувства других людей. В период младшего школьного возраста, дети сталкиваются с новыми социальными и образовательными вызовами, что делает развитие этого компонента особенно важным [11].

Важнейшие условия психологического развития ребенка выделял С.Л. Рубинштейн (1998), утверждая, что: «Ребенок развивается, через воспитание и образование, а не развивается, и воспитывается и обучается. Другими словами, воспитание и обучение сами по себе являются частью процесса развития ребенка» [65, с. 179].

Регуляция эмоциональных состояний у детей младшего возраста связана, прежде всего, с деятельностью учителей и родителей. Обучение как новый вид деятельности для детей младших классов должно быть связано с такими эмоциональными состояниями, как любопытство, интерес, удовольствие и успех в учебе. Взаимосвязь между этими эмоциями и выполнением учебной деятельности является ключом к развитию ненасыщаемой познавательной активности и познавательной мотивации [24].

Развитие навыков эмоциональной саморегуляции является критически важным аспектом воспитания детей, особенно в младшем школьном возрасте. По мнению современного психолога Н.В. Бабкиной (2018), этот процесс включает в себя комплекс взаимосвязанных умений и способностей, которые необходимо формировать у ребенка. К основным составляющим эмоциональной регуляции относятся:

1. Самоосознание эмоций – способность четко идентифицировать и понимать собственные чувства и переживания;
2. Эмоциональная эмпатия – умение распознавать эмоциональные состояния других людей и правильно интерпретировать их в разных ситуациях;
3. Вербальное выражение – владение богатым эмоциональным словарным запасом и умение корректно описывать свои чувства словами;
4. Социальная чувствительность – развитый эмоциональный интеллект, позволяющий улавливать и осознавать переживания окружающих;
5. Эмоциональная избирательность – понимание необходимости внутреннего контроля над выражением своих чувств;
6. Самоконтроль – владение методами и техниками преодоления негативных эмоций, способность гибко адаптироваться к дискомфортным ситуациям;
7. Социальный интеллект – осознание взаимосвязи между умением контролировать эмоции и успешностью в построении межличностных отношений;
8. Эмоциональная автономия – способность сохранять независимость собственных чувств и переживаний от внешних воздействий [73, с. 40].

Формирование этих навыков в младшем школьном возрасте создает прочную основу для дальнейшего эмоционального развития личности и успешной социальной адаптации ребенка.

Только в младших классах средней школы формирование эмоционально-поведенческого контроля ставится во главу угла психологического развития

ребенка. Это связано, в первую очередь, с физиологическими особенностями младшего школьника (в данном возрасте подходит к концу развитие лобных долей коры головного мозга, участвующих в организации саморегуляции) и, во-вторых, с социальным контекстом развития ребенка (обучение в школе изменяет внутренний статус ребенка, требования, предъявляемые взрослыми к детям, и т. д.). Способность к саморегуляции эмоций играет особую роль в организации сложных форм волевой активности (в основном учебной).

В период младшего школьного возраста происходит интенсивное развитие *познавательной активности* ребенка, что существенно влияет на формирование его эмоционального восприятия. Как показывают исследования Н.Н. Ефименко (2003), именно в этот возрастной период дети обретают способность не просто испытывать эмоции, но и осознанно анализировать их. Особенно важно отметить, что младшие школьники начинают активно развивать *социальный интеллект*: они не только лучше понимают собственные чувства и поведенческие реакции, но и проявляют повышенный интерес к эмоциональному состоянию сверстников. Дети учатся внимательно наблюдать за поведением окружающих, стремятся правильно интерпретировать из действия и реакции [72, с. 7].

Этот этап развития характеризуется значительными изменениями в эмоциональной сфере: у детей формируются и укрепляются такие важные личностные качества, как *сочувствие, эмпатия и способность к сопереживанию*. Развитие этих качеств напрямую связано с совершенствованием навыков эмоциональной саморегуляции, что создает прочную основу для дальнейшего социального и эмоционального развития личности.

Учащиеся средней школы еще не способны полностью подавлять свои эмоции, поскольку кора их головного мозга еще не полностью сформирована, а нервная система более пластична [44]. Хотя дети не могут полностью выразить свои эмоции, их эмоциональное состояние может быть показано через позу, мимику и жесты. Это происходит потому, что прямые тормозные

процессы в коре головного мозга еще не полностью сформированы. Исходя из вышесказанного мы понимаем, в этом возрасте (особенно в первом классе) кора головного мозга не в состоянии адекватно контролировать подкорковые активности, которые напрямую связаны с базовыми эмоциями и их внешним выражением. В результате эмоциональные реакции учеников средней школы меняются довольно быстро, они могут легко возбуждаться или успокаиваться.

По мнению Н.А. Шимкевич (2015), эмоциональная регуляция является важнейшим аспектом успешных социальных взаимодействий ребенка. Дети, которые способны контролировать свои эмоции, легче приспосабливаются к коллективу, эффективнее решают учебные задачи и выстраивают крепкие отношения с ровесниками и взрослыми [21].

Низкая эмоциональная регуляция деятельности в случае эмоционального напряжения приводит к низкому компенсаторному потенциалу когнитивной и волевой регуляции и к чрезмерному напряжению ребенка. Особое внимание следует уделять формированию эмоциональной регуляции деятельности в учебе, так как эмоциональные кризисные ситуации возникают часто [34, с. 6].

В.П. Зинченко (2016), подчеркивала, что эмоциональная регуляция поведения охватывает умение ребенка идентифицировать, осмысливать и управлять своими чувствами. Эти навыки, по мнению автора, играют ключевую роль в формировании здоровой самооценки, развитии наблюдательности и адекватного взаимодействия с окружающими [40].

Приемы и навыки произвольной саморегуляции формируются в процессе преодоления страха, тревоги и стрессовых ситуаций. Большинство исследователей указывают на формирование системы произвольной саморегуляции (В. В. Давыдов (1996), Д. Б. Эльконин (1989), А. К. Маркова (1993)) и развитие самоконтроля как на основную линию психического развития в первых классах. Умение владеть собой является важным компонентом самопознания ребенка и проявляется в любой деятельности.

Развитие самоконтроля как органической особенности самопознания считается важнейшим новообразованием у детей младшего возраста.

Младший школьный возраст представляет собой оптимальный период для формирования у детей навыков самоконтроля и регуляции поведения. Именно в первые годы обучения в начальной школе закладывается фундамент для развития важнейших механизмов саморегуляции. По определению психолога О.В. Голубь (2016), *психическая саморегуляция* в младшем школьном возрасте представляет собой комплексную систему осознанных действий и поведенческих актов, направленных на достижение и поддержание необходимого психического состояния, а также на управление собственной психикой. В этот период происходит активное становление способности ребенка:

- осознанно контролировать свое поведение;
- целенаправленно управлять эмоциональными реакциями;
- поддерживать оптимальное психическое состояние;
- регулировать собственные психические процессы [25].

Формирование этих навыков в начальной школе создает прочную основу для дальнейшего развития личности и успешной социальной адаптации ребенка, поскольку саморегуляция является ключевым фактором в преодолении стрессовых ситуаций и достижении поставленных целей.

В своих исследованиях О.Ю. Осадько (2011) выявила специфический механизм *личностной саморегуляции* поведения, характерный для учащихся младшей школы. Данный механизм демонстрирует устойчивую тенденцию к проявлению в разнообразных ситуациях деятельности и различных формах психической активности, формируя тем самым индивидуальный стиль саморегуляции учащихся

При этом особую значимость приобретают *индивидуальные особенности* процесса регуляции поведения у детей младшего школьного возраста. Именно эти особенности определяют, каким образом дети:

- осуществляют планирование и программирование своих целей;

- анализируют и учитывают условия внешней среды;
- проводят оценку и корректировку своей деятельности;
- стремятся к достижению результатов, которые воспринимаются ими как приемлемые [59, с. 170].

Л. Пулккинен (2019) предложил модель регуляции поведения с акцентом на эмоциональную саморегуляцию, которая позволяет детям контролировать свои агрессивные реакции. Исследователь выделил четыре типа поведения и соответствующие им формы эмоциональной саморегуляции. Если у ребенка плохо развита эмоциональная саморегуляция, то есть он относится к агрессивному и тревожному типу, он более подвержен агрессивному поведению, что приводит к ухудшению психологического здоровья и способствует возникновению социальных трудностей. Если человек обладает высоким уровнем эмоциональной саморегуляции, он будет более успешен в социальной адаптации. Важным требованием модели поведенческой регуляции является возможность прогнозирования уровня и характера социальной адаптации взрослого человека на основе характеристик регуляции в детстве [74].

По наблюдениям Л.И. Кувалкиной (2018), в первые годы обучения в школе фундамент *самоконтроля поведения* закладывается именно через развитие *волевого контроля*. На этом этапе волевой контроль проявляется как осознанное действие ученика, направленное на решение конкретных задач, что является базовым проявлением волевого поведения. Важно отметить, что путь от простых волевых действий к более сложным актам осознанного выбора представляет собой длительный процесс развития. Младшим школьникам необходимо пройти значительную эволюцию в формировании волевых качеств, прежде чем они смогут осуществлять более сложные акты добровольного выбора.

При этом каждый возрастной этап в средней школе характеризуется уникальными особенностями волевой регуляции. Развитие волевых качеств происходит постепенно, с учетом возрастных особенностей учащихся, где

каждый этап вносит свой вклад в формирование целостной системы самоконтроля и саморегуляции поведения [32, с. 148-159].

Эмоциональная сфера младшего школьника, утверждает И.В. Дубровина (2001), обладает рядом *уникальных особенностей*, которые очень важны для понимания их поведения и развития:

– бурные реакции на события. Дети склонны очень мощно реагировать на ситуации, которые их затрагивают. Происходящие яркие и интересные моменты вызывают резкие изменения в настроении, сопровождающиеся активными жестами и изменениями в мимике;

– сдержанность в классе. Дети также часто не показывают свои чувства гнева или досады в школьной среде. Это связано с тем, что проявление таких эмоций может вызвать критику и обсуждение их поведения со стороны сверстников;

– развитие эмоциональной экспрессии. У учащихся средней школы наблюдается рост способности к выражению эмоций, что включает в себя более богатую интонацию и мимику;

– способность к сопереживанию. Дети начинают лучше понимать чувства других и научаются сопереживать как своим сверстникам, так и взрослым;

– чувствительность к ярким впечатлениям. Младшие школьники эмоционально реагируют на яркие, большие и красочные события. Обычные и скучные занятия могут быстро снизить их интерес к учебе и привести к негативному отношению к обучению;

– формирование нравственных чувств. В этом возрасте активно развиваются чувства товарищества и ответственности, а также протест против несправедливости. Такие чувства формируются под влиянием различных факторов, включая примеры педагогов и собственный опыт детей [28, с. 25-29].

Саморегуляция поведения у младших школьников представляет собой комплексный процесс, включающий несколько ключевых компонентов. К основным характеристикам этого процесса относятся:

- волевая активность – способность проявлять целеустремленность и настойчивость в достижении поставленных задач;
- произвольность поведения – умение осознанно контролировать свои действия и поступки;
- осознанное управление – способность планировать и корректировать собственное поведение;
- стремление к самостоятельности – желание принимать решения и действовать независимо.

В процессе взросления и обучения в начальной школе происходит значительное развитие этих качеств. К завершению младшего школьного периода наблюдается существенная эволюция в личностном развитии детей, которая характеризуется: усложнением структуры саморегуляции; дифференциацией поведенческих паттернов; углублением осознанности в управлении поведением; усилением механизмов самоконтроля.

Этот естественный процесс развития приводит к существенному укреплению навыков саморегуляции, что создает прочную основу для дальнейшего личностного роста и успешной социальной адаптации ребенка.

В детском возрасте развитие самоконтроля через произвольную регуляцию способствует формированию социальных навыков, эмпатии, уменьшению агрессивности и обеспечивает общее благополучие. Эффективное самоконтрольное поведение играет важную роль в защите от неблагоприятных условий. Недостаточное развитие произвольной регуляции на различных этапах жизни связано с повышенным риском поведенческих проблем и негативными последствиями взрослой жизни, такими как зависимость и преступность. Также низкий уровень произвольной регуляции может быть связан с эмоциональными проблемами, хоть и в меньшей степени. Именно поэтому важно на данном этапе взросления ребенка обратить

пристальное внимание на выработку различных навыков эмоциональной регуляции поведения.

1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Активность играет важную роль в обеспечении и проявлении поведения ребенка. В контексте взаимосвязи между «активностью» и «поведением» активность представляет собой личностную характеристику, определяющую форму поведения ребенка. Для эффективного управления поведенческой активностью важно иметь понимание того, что представляет собой детское поведение, какие механизмы его контролируют и какие особенности характерны для поведения школьников младшего возраста с нарушением интеллекта.

В исследованиях таких отечественных ученых, как Л.С. Выготский (1930), В.И. Лубовский (1970), В.Г. Петрова (1990), С.Я. Рубинштейн (1950), О.Е. Шаповалова (1990) и многих других, были выявлены уникальные аспекты эмоционального развития у школьников с интеллектуальным нарушением.

У детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии, проблемы с регуляцией эмоций становятся ключевыми. Столкновение между личными желаниями и внешними требованиями усугубляется, а позитивные мотивационные изменения оказываются недостаточно стабильными [11].

В своих исследованиях С.Д. Забрамная (1990) отметила, что у детей, обучающихся в специализированных (коррекционных) учреждениях, эмоции часто подвергаются резким и быстрым изменениям. Они также обладают поверхностным и неустойчивым характером. У некоторых младших школьников с нарушением интеллектуального развития наблюдается инертность в эмоциональных ответах, что может проявляться в затянутости

реакций и ярко выраженной эгоцентричности. Кроме того, дети с данным нарушением зачастую плохо контролируют свои эмоциональные состояния. Сфера эмоций этих детей также отличается незрелостью и недоразвитием. Также, эмоции, возникающие у школьников, не всегда адекватны воздействиям, которым они подвергаются [53].

Особенности эмоциональной сферы детей с нарушением интеллектуального развития проявляются в нескольких ключевых характеристиках:

- низкая дифференцированность эмоций – наблюдается ограниченный спектр эмоциональных проявлений;
- скудность переживаний – эмоциональный опыт ребенка значительно беден;
- монотонность эмоциональных реакций – проявления чувств носят однообразный характер;
- нестабильность эмоционального состояния.

Характерной чертой является то, что эмоциональные реакции часто ограничиваются двумя полярными состояниями – либо ярко выраженным удовольствием, либо выраженным неудовольствием. При этом эмоции возникают исключительно в ответ на непосредственное воздействие внешних стимулов. Особого внимания заслуживает феномен «застревания» на определенной эмоции – ребенок может длительно находиться в одном эмоциональном состоянии, не проявляя способности к его естественной смене даже при изменении ситуации. Это создает определенные трудности в процессе социализации и развития коммуникативных навыков[36].

По мнению Л.С. Выготского (1920), эмоции являются итогом оценки индивидом своего взаимодействия с окружающей средой. Развитие эмоциональной сферы у учащихся с интеллектуальным нарушением способствует формированию умения управлять своими целями, желаниями, состоянием, действиями, мыслями и поведением. Активное вовлечение

нравственно-волевых качеств в этот процесс помогает выработать осознанное и социально приемлемое поведение [2].

Эмоциональное развитие детей с нарушением интеллектуального развития характеризуется рядом специфических особенностей:

- неадекватные эмоциональные реакции – проявления чувств часто не соответствуют реальной ситуации;
- аффективные нарушения – проявляются в виде внезапных эмоциональных вспышек;
- поверхностное восприятие – наблюдается несерьезное отношение к важным жизненным событиям;
- патологические проявления – отмечаются болезненные формы эмоционального реагирования [54].

Особого внимания заслуживает *эмоциональная истощаемость* детей. В состоянии утомления они становятся особенно чувствительны к внешним воздействиям и могут реагировать на них неадекватно, проявляя вспышки гнева.

Как подчеркивает Н.В. Шкляр (2008), сфера эмоций детей с умственным нарушением отличается ограниченной способностью выражать свои переживания и отношения приемлемыми в обществе способами. Такие дети испытывают затруднения в восприятии эмоциональных состояний окружающих [35].

В российской психологической науке существует разработанная модель эмоциональной регуляции у детей (В.В. Лебединский, 2003; О.С. Никольская, 2005), которая позволяет понять механизмы возникновения эмоциональных нарушений через призму организации эмоционального поведения. Согласно данной концепции, эмоциональная сфера выступает фундаментальным механизмом, обеспечивающим:

- регуляцию взаимодействия с окружающей средой;
- поддержание психического равновесия;

- адаптацию к различным жизненным условиям.

Структура эмоциональной сферы представлена в виде иерархической системы, состоящей из четырех последовательных уровней;

1. Уровень полевой реактивности;
2. Уровень аффективных стереотипов;
3. Уровень экспансии;
4. Уровень контроля.

Каждый из этих уровней характеризуется специфическим типом аффективной направленности и выполняет определенные адаптивные функции:

- обеспечение комфортного взаимодействия с окружающим миром;
- удовлетворение базовых потребностей;
- адаптация к неопределенным условиям среды;
- организация социального взаимодействия и поведенческого контроля [58, с. 27-29].

Несоответствие взаимодействий между уровнями приводит к неправильной интерпретации событий, несовпадению оценок и значений эмоций и их выражения, а также к отсутствию предварительного эмоционального анализа определенных проявлений опыта [20].

В отечественной психологической науке сформировался уникальный подход к пониманию эмоциональной сферы человека, который основывается на разграничении трех основных форм эмоциональных проявлений:

Аффект представляет собой бурную, кратковременную эмоциональную реакцию на конкретную ситуацию, сопровождающуюся выраженными вегетативными изменениями в организме. Это наиболее острая и мимолетная форма эмоционального переживания.

Эмоция характеризуется более устойчивым и менее интенсивным проявлением, которое сопровождает и оценивает различные виды активности человека. В отличие от аффекта, эмоции имеют более длительный характер и менее выраженную интенсивность.

Чувство является наиболее стабильной и устойчивой формой эмоционального переживания, представляющей собой глубоко субъективное отношение человека к различным явлениям и объектам действительности. Чувства отличаются постоянством и ярко выраженным личностным характером.

Начало теоретических разработок и исследований в отечественной психологии эмоциональной сферы личности умственно отсталых учащихся связано с именем Л.С. Выготского (1984), который высказал идею о теснейшей взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сфер ребенка [13].

Выражение эмоций у детей с нарушением интеллекта зависит от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта и, конечно, от социальной среды, в которой живет ребенок [55].

Одной из главных детерминант поведения интеллектуально неразвитых учащихся является ослабление целенаправленного мышления. Отсутствие целенаправленности в поведении и установках интеллектуально неразвитых учащихся во многом объясняется ослаблением критичности. Критичность — это способность действовать адекватно, обнаруживать и устранять ошибки [49].

Поведение учащихся характеризуется общей неорганизованностью, импульсивностью, бесцельностью и низкой активностью в различных видах деятельности, особенно в спонтанной. На данном этапе учащиеся младшей школы имеют слабый контроль над своим поведением. Они обычно не анализируют обстановку в целом, не ищут возможных решений, не оценивают полученные результаты, не исправляют ошибки. Редко они могут правильно оценить свою работу, не умеют мотивировать свои действия и часто преувеличивают свои успехи [9].

У детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития наблюдается комплексное нарушение механизмов поведенческой регуляции, что напрямую связано со снижением мыслительной

активности. Это приводит к дисфункции следующих ключевых регуляторов поведения:

- эмоциональный механизм – отвечает за формирование и контроль эмоциональных реакций, их адекватность ситуации;
- волевой механизм – обеспечивает способность к самоконтролю, целеустремленность и настойчивость в достижении целей;
- коммуникативный механизм – регулирует процессы общения и взаимодействия с окружающим миром;
- мотивационный механизм – формирует побуждения к деятельности и определяет направленность поведений;
- интеллектуальный механизм – обеспечивает познавательную активность и способность к рациональному анализу ситуаций.

Важно отметить, что все механизмы тесно взаимосвязаны, и нарушение одного из них неизбежно влечет за собой дисфункцию остальных. Это создает серьезные препятствия для полноценного развития и социализации младших школьников с нарушением интеллектуального развития, требуя комплексного коррекционного воздействия на все уровни поведенческой регуляции [33].

Эмоциональные проявления учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития характеризуются ограниченными, неустойчивыми и интенсивными эмоциональными реакциями, такими как радость, грусть, гнев и удовольствие. У них возникают трудности в распознавании и выражении своих эмоций, а также затруднения и нестабильность при смене одной эмоциональной реакции на другую [56].

Характерные особенности эмоционального реагирования у детей с нарушением интеллектуального развития создают значительные трудности в построении эффективных коммуникативных связей как с педагогами, так и с другими взрослыми. Это существенно осложняет процесс их обучения и воспитательного воздействия.

Согласно исследованиям выдающегося психолога Л.С. Выготского (1984), даже незначительные первичные нарушения развития имеют

тенденцию к прогрессирующему усложнению. В процессе психического развития ребенка эти незначительные отклонения постепенно трансформируются во вторичные нарушения, которые приобретают все более существенное значение для общего развития. Механизм этого процесса заключается в том, что первоначальный, казалось бы, небольшой дефект запускает цепочку последующих отклонений, которые накапливаются и усиливают друг друга. В результате это приводит к значительным трудностям в адаптации ребенка и его взаимодействии с окружающим миром [12].

Дети с нарушением интеллектуального развития часто демонстрируют поведение, не соответствующее общепринятым нормам и ожиданиям взрослых, что приводит к дестабилизации их социальных связей с окружающим миром. Подобные несоответствия порождают целый комплекс негативных последствий: Эмоциональное напряжение возрастает, что проявляется в повышенной тревожности и негативном восприятии окружающего мира; межличностные конфликты становятся более частыми из-за непонимания между ребенком и социальным окружением; враждебность и агрессивные проявления усиливаются, что еще больше усугубляет отклонения в эмоциональной сфере (С.Я. Рубинштейн, 1998) [41].

Эти трудности создают серьезные препятствия для:

- учебной адаптации – дети испытывают сложности в процессе обучения;
- школьной интеграции – возникают конфликтные ситуации в образовательной среде;
- поведенческого контроля – стимулируется проявление нежелательного поведения;
- личностного развития – происходит искажение общего психического развития ребенка.

В результате формируется замкнутый круг: несоответствие поведенческих паттернов социальным ожиданиям усиливает эмоциональные нарушения, которые, в свою очередь, еще больше затрудняют адаптацию и

развитие ребенка. Это требует комплексного подхода к организации образовательного процесса и коррекционной работы с учетом особенностей данной категории детей.

О.Е. Шаповалова (1990) обращает внимание на то, что у таких школьников ограничен словарный запас для описания своих эмоций, переживаний и отношений к другим. В результате их попытки передать свои чувства часто воспринимаются как нарушение норм поведения [16].

Формирование эмоциональной сферы у школьников с нарушением интеллекта представляет собой сложный процесс, который во многом определяется внешними факторами. Ключевую роль в этом процессе играют специально организованные условия обучения и жизнедеятельности детей.

Под влиянием систематического педагогического воздействия наблюдается значительное улучшение эмоциональной регуляции. Импульсивные реакции – такие как обида, гнев или чрезмерная радость – становятся менее выраженными. У детей постепенно развивается способность к самоконтролю, формируются полезные поведенческие паттерны и социально приемлемые модели поведения, что является основой для успешной интеграции в общество [50, с. 68].

Современные исследования показывают, что сложности социальной адаптации у детей с нарушением интеллекта обусловлены не столько физиологическими особенностями, сколько недостаточным развитием навыков *саморегуляции поведения и социальной активности*. Это подчеркивает важность целенаправленной работы по формированию у детей умений контролировать свое поведение и эффективно взаимодействовать с окружающими в различных социальных ситуациях.

М.С. Певзнер (1995) также отмечает, что недостаточная регуляция эмоций при умственной отсталости приводит к несоответствующим реакциям на внешние воздействия, а сама сфера эмоций характеризуется стереотипностью, плохой переключаемостью и неустойчивостью переживаний. У школьников наблюдаются аффекты и немотивированные

перепады настроения (дисфории), а также различные реактивные состояния, требующие коррекции. Из-за снижения регуляции эмоций у учащихся специальных школ отмечается своеобразное отношение к оценке [6].

Согласно высказыванию С.Я. Рубинштейн (1998), личностные особенности умственно отсталого школьника формируются под воздействием общественных отношений и окружающей среды, в которой ребенок вырастает. По мнению ученого, не болезнь является причиной асоциального и аморального поведения умственно отсталых учащихся, а именно окружающая среда, в которой они находятся. Рубинштейн подчеркивает, что дети с нарушением интеллекта также способны развивать высокие чувства, и это должно быть целью их воспитания [67, с. 152].

Проблемам развития эмоционального поведения учащихся с различными трудностями в обучении М. Раттер (1987) уделял особое внимание [62]. Он подчеркивал, что ключевой задачей в работе с такими учащимися является стимулирование позитивных эмоций и обучение эффективным способам их проявления.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что отклонения в развитии эмоциональной регуляции у младших школьников с умственной недостаточностью играют ключевую роль в их поведении. Эти отклонения проявляются в чрезмерной эмоциональной нестабильности, поверхностности переживаний, инфантильной поведенческой реакции, частых изменениях настроения и предпочтении одного типа настроения. Наблюдается либо импульсивность и аффективная возбудимость, либо повышенная чувствительность к критике и склонность к застенчивости. В некоторых случаях, при преобладании психоорганических признаков нарушения развития у учащихся, наблюдаются аффективные расстройства, характеризующиеся высокой интенсивностью эмоций, монотонностью, жесткостью переживаний, настойчивостью в удовлетворении желаний, негативизмом и агрессивностью (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И.Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова, М.Н. Фишман и др.).

Выводы по первой главе:

1. Проблема эмоциональной регуляции поведения является ключевым аспектом адекватного развития личности и довольно актуальной темой для изучения. Эмоциональная регуляция поведения – это механизм, позволяющий контролировать свои эмоции в соответствии с обстоятельствами и личностными целями. Она помогает адаптироваться к различным ситуациям, учитывая свои внутренние потребности и желания.

2. Структура эмоциональной регуляции поведения включает несколько ключевых компонентов: осознание эмоций; оценка ситуации; выбор стратегии; регуляция эмоций; оценка результатов. У детей с нарушением интеллектуального развития имеются проблемы с каждым компонентом регуляции поведения.

3. Легкая умственная отсталость представляет собой наименее выраженную форму данного нарушения, для которой характерны: заметная недостаточность интеллекта, включая когнитивные, речевые и социальные способности, что зачастую приводит к нарушениям адаптивного поведения.

4. У школьников с интеллектуальным нарушением отмечают такую динамику развития регуляции эмоций: младший школьный возраст – затруднения в понимании и выражении эмоций, импульсивные реакции и частые конфликты; средний – начало развития навыков саморегуляции, но по-прежнему преобладание импульсивности; старший – регуляция эмоций становится более стабильной, хотя проблемы с контролем эмоций сохраняются.

5. При реализации комплексного коррекционно-развивающего подхода, включающего взаимодействие различных специалистов и направленного на развитие самосознания с учетом уникальных особенностей младших школьников с нарушением интеллектуального развития, можно наблюдать положительные изменения в становлении адекватной эмоциональной регуляции поведения.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Эксперимент по изучению эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проводился на базе КГБОУ Со «Реабилитационный центр Радуга».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен следующими мотивами:

1. Это единственное учебное заведение на территории края, предоставляющее образовательные услуги детям с нарушением интеллектуального развития.

2. В начальном звене школы обучается достаточное количество детей, что обеспечивает благополучное проведение исследования.

3. Коррекционные классы комплектовались, опираясь на заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школы, что, в свою очередь, не допускает возможность грубых ошибок при постановке клинического диагноза «Умственная отсталость легкой степени» и направлении детей в коррекционные классы.

4. Готовность и заинтересованность педагогического коллектива начального звена и администрации школы к экспериментальной работе, а также положительный настрой на плодотворное сотрудничество.

В исследовании принимали участие 30 учащихся (коррекционных) классов: 15 учащихся в возрасте 8-9 лет (2 класс) и 15 учащихся в возрасте 10-11 лет (4 класс) с диагнозом F70.0 – «Умственная отсталость легкой степени с

указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения». (Приложение 1, таблица 1 – 2 класс, таблица 2 – 4 класс).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. На исследование уходило 15 – 20 минут. При анализе полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии к каждой методике.

Комплектование экспериментальной выборки для проведения эксперимента проводилось на основании следующих *критериев*:

1. Соответствие возрастных параметров методикам (дети в возрасте 8-9 лет и 10-11 лет);

2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70.0 – «Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения») по заключению ПМПК;

3. Обучение в параллельных классах (учащиеся 2 «А» и 2 «Б», 4 «А» и 4 «Б» классов).

Изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены различные данные учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: анамнестические и катамнестические, был проведен анализ медицинских карт, личных дел и заключений психолога. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «задержка психического развития» применялся анализ психолого-медико-педагогической документации – протоколов ПМПК.

Реализация экспериментального этапа исследования осуществлялась при помощи таких методов: наблюдение; беседа; эксперимент (при помощи

надежных и валидных психодиагностических инструментов, отобранных нами).

Метод наблюдения имел особую роль в процессе исследования. Наблюдение за детьми осуществлялось во время проводимых уроков и на переменах, во время занятий со школьным психологом и во время внеклассных мероприятий. Использование метода наблюдения позволило нам наиболее точно и объективно оценивать результаты проведенного исследования.

Метод беседы также был немаловажным, он позволил нам установить необходимый эмоциональный контакт с детьми, сформировать у них хорошее отношение к исследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком и включала в себя как обязательные вопросы, так и вопросы, поддерживающие беседу.

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием таких диагностических методик:

1. Графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [44, с. 243];
2. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44, с. 352];
3. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [44, с. 365].

1. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2006) [44, с. 243]

Цель данной методики — выявление психоэмоционального состояния испытуемого, определение его устойчивости к стрессу и подверженности агрессии, а также выяснение причин и интенсивности проявления этой агрессии.

Для проведения методики необходимы лист бумаги формата А4 и цветные карандаши средней мягкости. Психолог предлагает ребенку нарисовать кактус на предоставленном листе, используя цветные карандаши. Если ребенок не знает, что такое кактус, психолог объясняет ему. На

выполнение задания отводится 30 минут, при этом сам психолог не вмешивается в процесс рисования.

После завершения рисунка психолог задает ребенку дополнительные вопросы для получения более полной информации:

1. Какой ты кактус нарисовал — дикий или домашний?
2. Можно ли прикасаться к этому кактусу?
3. Этот кактус сильно колючий?
4. Как ты думаешь, этому кактусу приятно, когда за ним ухаживают?

Поливают? Удобряют?

5. Каким будет кактус, когда немного подрастет? Опиши его размер, форму, есть ли у него иголки и т.д.

Обработка и анализ результатов:

Манера рисования: Сильное нажимание указывает на напряжение, четко выделенные детали — на импульсивность, слабые линии — на депрессивное состояние.

Расположение на листе: Кактус находится внизу листа — заниженная самооценка, вверху — завышенная, справа — ориентация на будущее, слева — анализирование прошлого. Норма — расположение кактуса посередине.

Размер рисунка: Маленький кактус — указывает на низкую самооценку, неуверенность; занимает 2/3 листа — у ребенка, возможно, завышенное самомнение; крупный — стремление к лидерству.

Дополнительные персонажи: наличие других персонажей указывает на хорошие отношения с окружающими.

Цветовая палитра: Зеленый — это уверенность и стабильность, желтый — вероятно, ребенок испытывает страх отвержения, синий — означает комфорт, красный — сильное эмоциональное напряжение, серый — нейтральное отношение, белый — у ребенка присутствуют возможные проблемы со зрением, черный — противоречивость.

Полученные результаты подвергаются количественной и качественной обработке, после чего проводится интерпретация.

2. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44, с. 352]

Методика направлена на выявление особенностей эмоционального состояния у детей, уровня тревожности и агрессивности.

Стимульный материал представляет собой набор из восьми карточек, среди которых четыре основных цвета и четыре дополнительных. (Приложение 2)

Процедура тестирования включает следующие этапы: перед ребенком раскладываются все цветные карточки; предлагается выбрать одну карточку, которая нравится больше всего, и отложить ее в сторону; из оставшихся карточек нужно выбрать следующую наиболее предпочтительную; процедура повторяется до тех пор, пока не будут выбраны все карточки; тестирование проводится дважды с интервалом 2-3 минуты.

Интерпретация результатов. Первый выбор отражает желаемое состояние; второй выбор показывает реальное эмоциональное состояние.

Позиции в выборе распределяются следующим образом:

- 1-2 позиции – явное предпочтение (+);
- 3-4 позиции – предпочтение (х);
- 5-6 позиции – безразличие (=);
- 7-8 позиции – антипатия (-).

Значение позиций:

- 1-я позиция – средства достижения цели;
- 2-я позиция – конечная цель;
- 3-4 позиции – отражение текущей ситуации;
- 5-6 позиции – нейтральное отношение;
- 7-8 позиции – подавленные потребности.

Основные правила интерпретации:

Расположение основных цветов на позициях 1-5 говорит об удовлетворенных потребностях; позиции 6-8 указывают на наличие конфликта; отвергаемый цвет воспринимается как источник стресса;

сочетание зеленого, красного и желтого цветов свидетельствует о высокой продуктивности; основной цвет на 6-й позиции получает отрицательную оценку (А); цвет на 1-й позиции служит источником (С).

Система оценки тревожности:

Один восклицательный знак (!) ставится при основном цвете на 6-й позиции; два знака (!!) – при 7-й позиции; три знака (!!!) – при 8-й позиции; наличие серого, коричневого или черного цвета на 3-й позиции также оценивается одним знаком (!).

Количество восклицательных знаков в протоколе отражает степень выраженности негативных эмоциональных состояний и уровня тревожности у испытуемого. Чем больше знаков, тем более выражены негативные эмоциональные состояния и чувство страха.

3. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [44, с. 365]

Методический подход направлен на исследование специфики проявления эмоциональных состояний и выявление сложностей в восприятии, вербальном и экспрессивном выражении.

Диагностическая процедура реализуется в два последовательных этапа. На начальном этапе участникам демонстрируются изображения детей, демонстрирующих базовые эмоции: радость, грусть, удивление, гнев и страх. Задача испытуемых заключается в идентификации и вербальном обозначении представленных эмоциональных состояний. (Приложение 3)

Материал для диагностики первого этапа представлен серией изображений с четко выраженными эмоциональными проявлениями. В процессе работы задаются вопросы: «Какие чувства испытывают люди на картинке?» и «Как вы это определили?».

Система оценивания результатов первого этапа включает три уровня поддержки: ориентировочную, содержательную и предметно-действенную. Критерии оценки:

- 1 балл – высокий уровень: корректная идентификация всех эмоциональных состояний;
- 0,5 балла – средний уровень: необходимость содержательной помощи, корректная идентификация 2-4 эмоций;
- 0 баллов – низкий уровень: потребность в комплексной помощи, корректная идентификация до двух эмоций.

Второй этап предполагает самостоятельное воспроизведение эмоциональных состояний участниками. Испытуемым предлагается изобразить заданную эмоцию (радость, грусть, удивление, гнев или страх).

Оценка результатов второго этапа производится по двум параметрам:

1. Выразительность воспроизведения:

- 3 балла – полное выразительное воспроизведение (мимика + пантомимика);
- 2 балла – выразительное воспроизведение;
- 1 балл – невыразительное воспроизведение;
- 0 баллов – отсутствие воспроизведения.

2. Самостоятельность выполнения:

- 2 балла – самостоятельное выполнение;
- 1 балл – выполнение с помощью наводящих вопросов;
- 0 баллов – невозможность выполнения задания.

Заключительный этап включает интерпретацию полученных данных и комплексный анализ количественных и качественных показателей исследования.

Методологическая база исследования включает наблюдение, беседу и экспериментальный метод. В рамках экспериментальной части применяются следующие методики: графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой; методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой; «методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой.

2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

В процессе обучения в начальной школе учитель находится в постоянном контакте с учениками. Его работа включает взаимодействие с детьми не только во время уроков, но и в рамках внеурочной деятельности, где он сталкивается с широким спектром детских эмоций и переживаний.

В ходе исследования особенностей эмоциональной саморегуляции поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития мы применили адаптированную методику «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой [44, с. 243].

Анализ результатов данной методики предоставил ценную информацию о психологическом состоянии исследуемых учащихся. С ее помощью удалось определить характер эмоционального фона детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, а также зафиксировать наличие агрессивных проявлений, их выраженность и направленность.

При анализе результатов исследования были выделены следующие ключевые показатели:

- сила нажима при рисовании позволяет оценить эмоциональное состояние ребенка. Интенсивный нажим часто свидетельствует о накопленном напряжении, тогда как слабый нажим может указывать на депрессивное или подавленное состояние ученика;
- качество линий дает важную информацию о психологическом состоянии. Прерывистые линии характерны для детей с повышенной тревожностью и импульсивным поведением, а наличие штрихов говорит о внутреннем беспокойстве;
- иголки кактуса выступают индикатором агрессивности. Большое количество острых, выступающих иголок может свидетельствовать о наличии агрессивных тенденций в поведении ребенка;

– дополнительные детали рисунка несут особую смысловую нагрузку. Изображение горшка часто указывает на потребность в защите и поддержке. Пустынный пейзаж или отсутствие дополнительных элементов может сигнализировать об ощущении одиночества у ребенка;

– цветовая гамма рисунка помогает определить эмоциональный фон. Предпочтение темных цветов нередко связано с повышенным уровнем тревожности.

Детальный анализ полученных результатов исследования учащихся начальной школы с нарушением интеллектуального развития представлен в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с НИР по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006)

Класс \ Уровень	2 классы (n=15)		4 классы (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Импульсивность	7	47	13	87
Оптимизм	3	20	4	27
Эгоцентризм	2	13	4	27
Тревога	9	60	11	73
Одиночество	6	40	8	53
Напряжение	10	67	13	87
Агрессивность	8	53	10	67

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать следующие выводы о психологическом состоянии учащихся:

Импульсивность наблюдается у 20 детей (67%). При этом во 2 классах таких учеников 7 человек (47%), а в 4 классах показатель значительно выше – 13 человек (87%), что подтверждается наличием прерывистых линий в рисунках.

Оптимизм демонстрируют 7 учащихся (23%). Во 2 классах этот показатель составляет 3 человека (20%), в 4 классах – 4 человека (27%). Такие

дети создавали яркие, красочные рисунки, некоторые даже изображали улыбки на кактусах.

Эгоцентризм выявлен у 6 детей (20%). Во 2 классах этот показатель составляет 2 человека (13%), в 4 классах – 4 человека (27%).

Тревожность присутствует у 20 учащихся (67%). Во 2 классах тревожные состояния наблюдаются у 9 детей (60%), в 4 классах – у 11 человек (73%). Это подтверждается использованием темных оттенков и штриховкой в рисунках.

Чувство одиночества испытывают 14 детей (47%). Во 2 классах этот показатель составляет 6 человек (40%), в 4 классах – 8 человек (53%), что проявляется в отсутствии изображения горшков на рисунках.

Напряжение испытывают 23 учащихся (77%). Во 2 классах этот показатель составляет 10 человек (67%), в 4 классах – 13 человек (87%), что проявляется в сильном нажиме при рисовании.

Агрессивность выявлена у 18 детей (60%). Во 2 классах этот показатель составляет 8 человек (53%), в 4 классах – 10 человек (67%).

Примечательно, что с повышением класса наблюдается тенденция к увеличению показателей по большинству негативных психологических характеристик, что требует особого внимания со стороны педагогов и психологов.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что среди учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития наиболее выраженными являются следующие эмоциональные состояния: импульсивность; эмоциональное напряжение; тревожность.

Для наглядного представления результатов исследования эмоционального состояния учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития был проведен сравнительный анализ показателей во 2 и 4 классах. Результаты этого анализа в процентном соотношении представлены на гистограмме 1 (рис. 1).

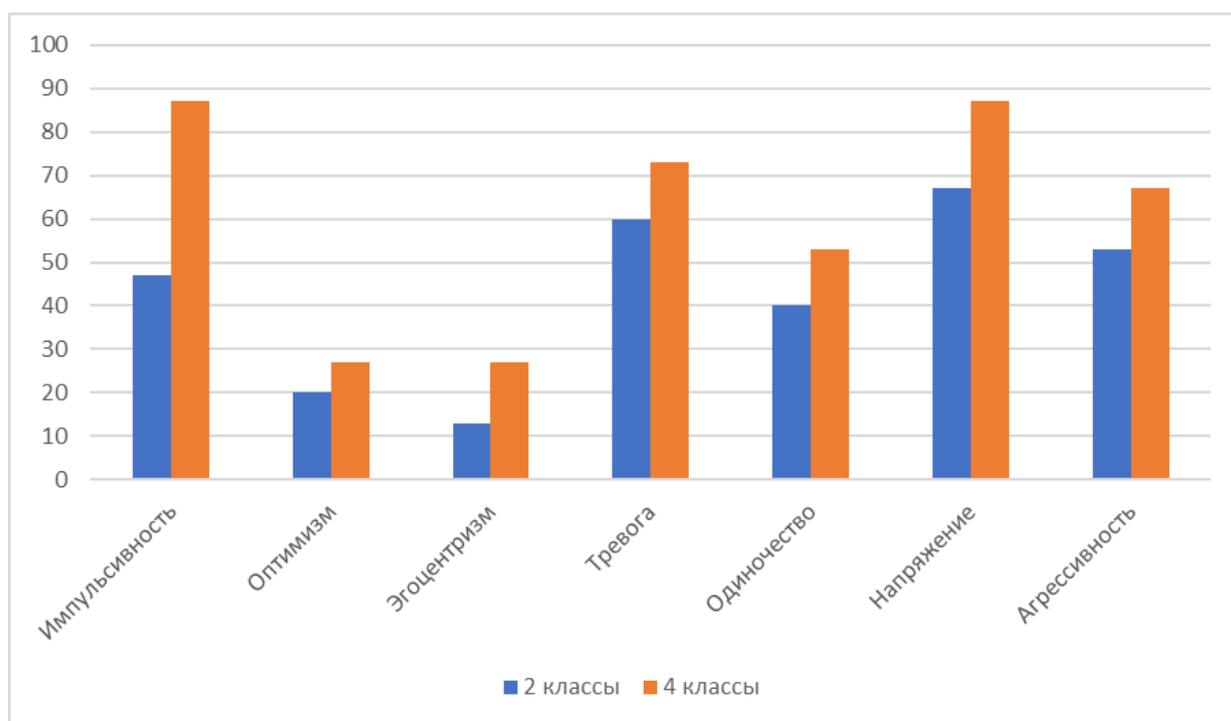


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с НИР по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) (%)

По данным, изображенным на гистограмме 1, можно увидеть, что во вторых классах дети менее импульсивны (47%), чем в четвертых (87%). Напряжение проявляется в таком процентном соотношении: во вторых классах 67% учащихся, в четвертых 87%. Тревога преобладает у детей в четвертых классах и составляет 73%, в то время как во вторых классах это 60%. Детей, страдающих эгоцентризмом во вторых классах меньшее количество – 13%, а в четвертых классах 27%. Оптимистичных детей во вторых классах было 20%, а в четвертых 27%. Также, по данным гистограммы, можно увидеть, что в четвертых классах преобладание агрессивных детей больше, во вторых классах это 53% детей, а в четвертых 67%. Детей, наделенных чувством одиночества было 40% во вторых классах и 53% в четвертых.

Рассмотрим результаты исследования, проведенного с помощью методики «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970). Данная методика

позволила получить комплексную информацию о психоэмоциональном состоянии учащихся начальной школы, выявить признаки эмоциональной неадекватности и возможные нарушения в эмоциональной сфере.

Подробная информация о результатах изучения психоэмоционального состояния учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития представлена в таблице 2.

Таблица 2. Результаты изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970)

Класс	2 классы		4 классы	
	(n=15)		(n=15)	
Уровень	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Отсутствует личностный конфликт	0	0	0	0
Тревога и стресс не высокой степени	8	53	9	60
Сильная тревога и стресс, агрессия высокой степени	7	47	6	40

Анализ данных, полученных с помощью данной методики, показал следующие результаты: личностный конфликт полностью отсутствует у 0 участников исследования (0%); состояние легкой тревоги и стресса низкой степени наблюдается у 17 учащихся (57%).

Полученные данные свидетельствуют о нестабильном психоэмоциональном состоянии учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития. У значительной части детей (43%), а это 13 человек, наблюдается выраженная тревожность и стресс, сопровождающиеся высокой степенью агрессивности. Такая эмоциональная нестабильность характерна для данной категории детей и проявляется в частых аффективных реакциях, варьирующихся от нетерпения до вспышек гнева и ярости.

Детальный анализ по классам показывает следующую картину: личностный конфликт присутствует у всех обследованных детей, что указывает на наличие внутренних противоречий в эмоциональной сфере; легкая степень тревоги и стресса отмечается у 8 учащихся (53%) 2 классов и 9 учащихся (60%) 4 классов; выраженная тревожность и стресс, сопровождающиеся высокой агрессией, выявлены у 7 второклассников (47%) и 6 четвероклассников (40%).

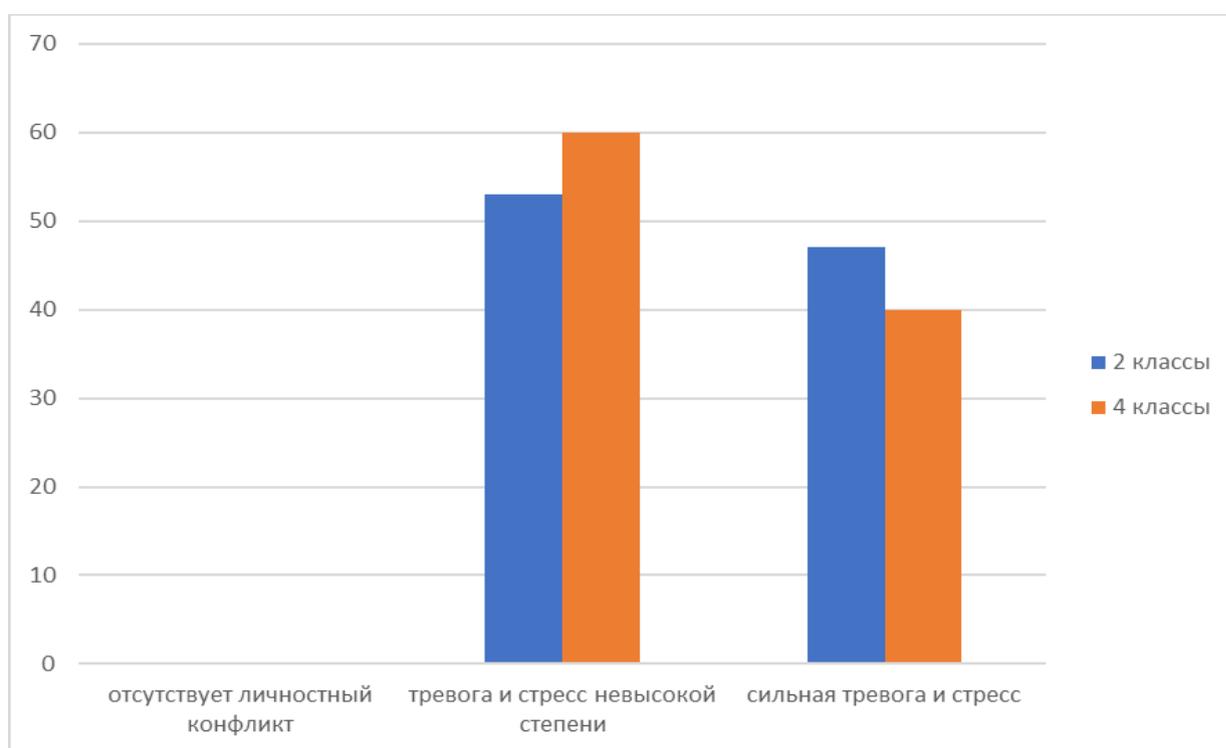


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) (%)

Результаты сравнительного анализа психоэмоционального состояния учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития представлены на гистограмме 2 (рис. 2) в процентном соотношении для вторых и четвертых классов.

Анализ данных показывает следующую картину по классам: Второй класс – личностный конфликт присутствует у всех учащихся (0%); умеренная

тревожность и стресс наблюдается у 53% школьников; выраженная тревожность и стресс отмечаются у 47% учащихся. Четвертый класс: личностный конфликт также присутствует у всех учащихся (0%); умеренная тревожность и стресс характерны для 60% школьников; выраженная тревожность и стресс выявляются у 40% учащихся.

Примечательно, что во всех возрастных группах полностью отсутствует категория детей без личностного конфликта. При этом наблюдается незначительное увеличение доли учащихся с умеренной тревожностью при переходе от младших к старшим классам, хотя разница между показателями не является существенной.

Завершаем анализ исследования рассмотрением результатов последней, но не менее важной методики – «И изучение мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) [44, с. 365].

Данная методика позволила всесторонне оценить способность учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития к эмоциональному взаимодействию. В ходе исследования были изучены следующие аспекты: мимическое выражение эмоций – способность детей полноценно и выразительно передавать собственные чувства через выражение лица; эмоциональная идентификация – умение распознавать и называть эмоции других людей; автономность проявления – возможность самостоятельно выражать определенные эмоции без дополнительной помощи психолога.

Результаты первого этапа исследования, направленные на изучение особенностей понимания и воспроизведения эмоций учащимися младших классов с нарушением интеллектуального развития, представлены в таблице 3.

Анализ данных таблицы 3 позволяет выделить следующие результаты по уровню развития эмоциональной сферы учащихся: низкий уровень понимания и воспроизведения эмоций окружающих демонстрируют – 8 учащихся (53%) вторых классов; 7 учащихся (47%) четвертых классов. Дети с низким уровнем смогли идентифицировать лишь 1-2 эмоции из предложенных, многие

ограничивались только одной эмоцией. Им постоянно требовалась поддержка психолога, при этом они проявляли признаки беспокойства и раздражения из-за неудач.

Таблица 3. Результаты изучения особенностей понимания и воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985)

Класс \ Уровень	2 классы (n=15)		4 классы (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий уровень	3	20	4	27
Средний уровень	4	27	4	27
Низкий уровень	8	53	7	47

Средний уровень выявлен у: 4 (27%) второклассников и 4 (27%) четвероклассников. Эти учащиеся смогли определить более половины представленных эмоциональных состояний, однако для успешного выполнения задания им необходима была внешняя помощь.

Высокий уровень продемонстрировали: 3 (20%) второклассника и 4 (27%) четвероклассника. Дети с высоким уровнем успешно справились с заданием самостоятельно, правильно идентифицировав все эмоциональные состояния на карточках.

Анализ полученных данных подтверждает ранее выявленные особенности эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллектуального развития. Как показывают результаты исследования, у данной категории учащихся наблюдается существенное отставание в развитии способности к пониманию и воспроизведению эмоций других людей. Многие из них испытывают значительные трудности при распознавании эмоциональных состояний окружающих, что согласуется с выводами таких авторитетных исследователей, как Л.С. Выготский (1984), В.П. Зинченко (2004), А.Н.Леонтьев (1984) и других специалистов в области детской психологии.

Сравнительный анализ показателей по классам демонстрирует положительную динамику развития эмоциональной сферы с возрастом. Так, учащиеся четвертых классов демонстрируют несколько более высокие результаты по сравнению с второклассниками. Это свидетельствует о том, что с течением времени и при соответствующей коррекционной работе происходит постепенное улучшение способности детей к пониманию и воспроизведению эмоций окружающих, хотя общий уровень развития этих навыков остается существенно ниже нормы.

Визуализация результатов исследования представлена на гистограмме 3 (рис. 3), где в процентном соотношении отражены данные по сравнению уровня понимания и воспроизведения эмоций у учащихся вторых и четвертых классов.

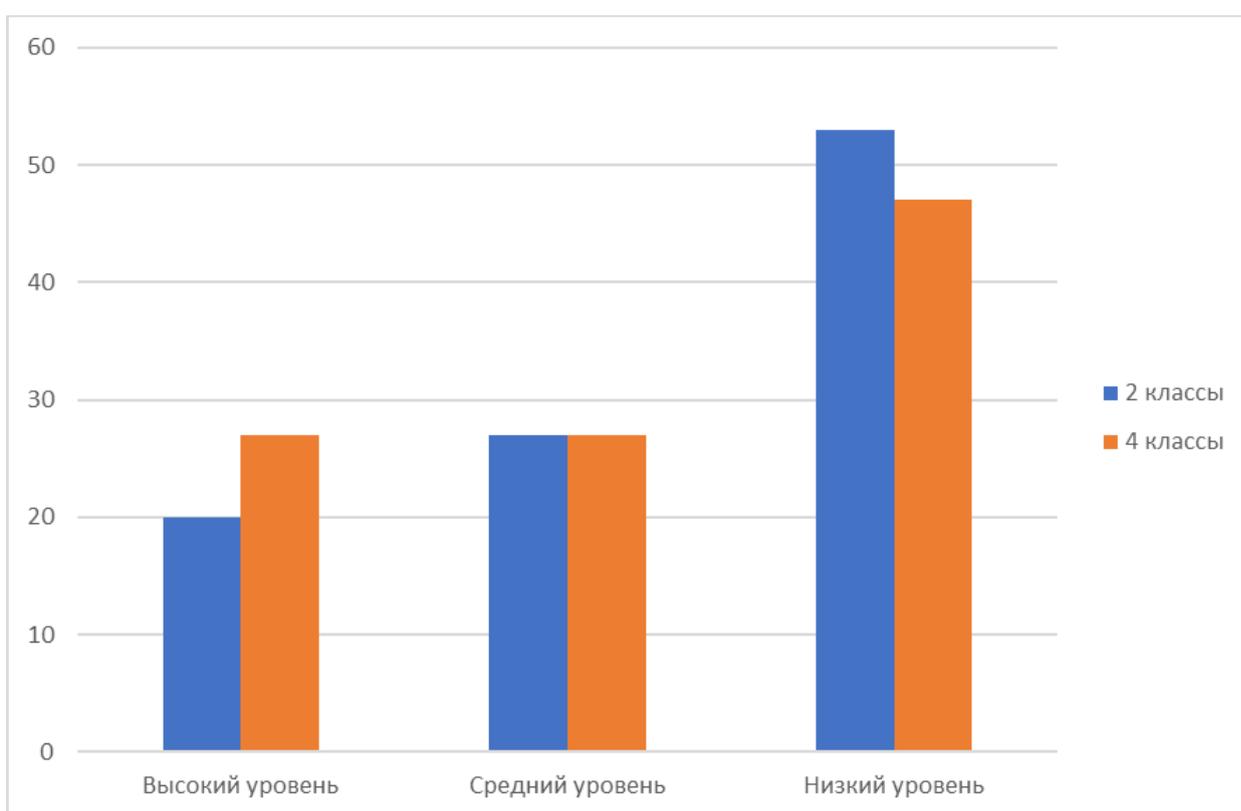


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения особенностей понимания и воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) (%)

Анализ гистограммы показывает интересную закономерность: вопреки ожидаемому, уровень развития эмоциональной сферы у второклассников незначительно превышает показатели четвероклассников. Такая обратная зависимость может быть обусловлена комплексом факторов: различия в возрастном развитии; отличным школьным и жизненным опытом; разным уровнем социального взаимодействия и круга общения.

Эти наблюдения полностью согласуются с теоретическими положениями ведущих исследователей в области детской психологии, включая работы Л.С. Выготского (1984), В.П. Зинченко (2004), А.Н. Леонтьева (1984), которые подчеркивали несоответствие развития эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллектуального развития общепринятым возрастным нормам.

Далее перейдем к рассмотрению результатов второго этапа исследования, представленного в таблице 4. На этом этапе проводилось изучение таких параметров, как выразительность, самостоятельность и полнота воспроизведения эмоций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Таблица 4. Результаты изучения выразительности, самостоятельности и полноты воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучение мимической моторики»

Г.А.Волковой (1985)

Класс	2 классы (n=15)		4 классы (n=15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Уровень				
Высокий уровень	0	0	0	0
Средний уровень	7	47	10	67
Низкий уровень	8	53	5	33

Анализ данных таблицы позволяет сделать следующие выводы о развитии навыков воспроизведения эмоций у учащихся: отсутствие высокого уровня отмечается среди всех участников исследования. Ни один из учащихся вторых и четвертых классов не смог достичь высокого уровня выразительности в воспроизведении эмоций самостоятельно, что обусловлено: ограниченным набором коммуникативных навыков; недостаточным восприятием невербальных сигналов; ограниченными когнитивными способностями.

Средний уровень продемонстрировали: 7 учащихся (47%) вторых классов; 10 учащихся (67%) четвертых классов. Дети со средним уровнем нуждались в дополнительных наводящих вопросах. При этом наблюдались характерные особенности воспроизведения эмоций: грусть выражалась взглядом в пол или простым вздохом; радость проявлялась лишь легкой улыбкой.

Низкий уровень выявлен у: 8 учащихся (53%) вторых классов и 5 учащихся (33%) четвертых классов. учащиеся с низким уровнем не смогли воспроизвести эмоции даже при наличии наводящих вопросов. Часть детей полностью отказалась от выполнения заданий специалиста.

Результаты исследования, проведенного с использованием методики Г.А. Волковой, наглядно представлены на гистограмме 4 (рис. 4).

Анализ полученных данных демонстрирует существенную разницу между показателями учащихся разных классов: четвертые классы – 67% учащихся демонстрируют средний уровень развития эмоциональной сферы; 33% имеют низкий уровень. Вторые классы: 47% учащихся находятся на среднем уровне, а 53% показали низкий уровень развития эмоциональной сферы.

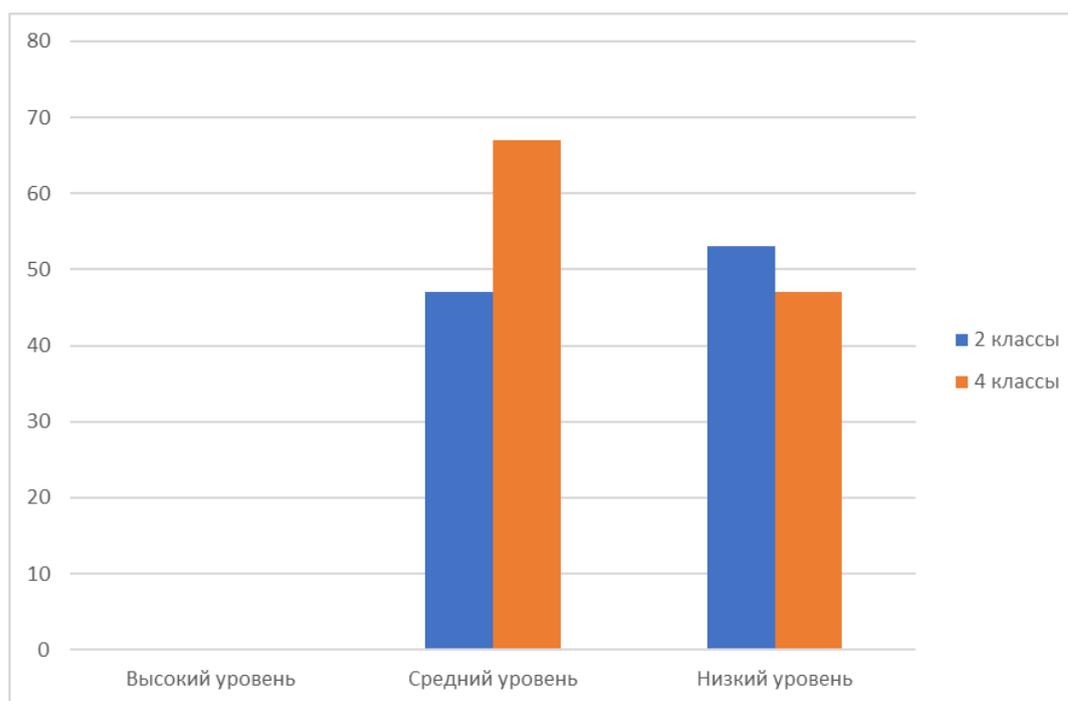


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения выразительности, самостоятельности и полноты воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) (%)

Примечательно, что четвероклассники в целом лучше справляются с воспроизведением и пониманием различных эмоций. При этом даже для достижения средних результатов им необходима помощь специалиста. В то же время среди второклассников наблюдается более сложная картина: значительное число детей испытывает серьезные затруднения при воспроизведении эмоций, даже при наличии подсказок.

Дополнительно следует отметить важный аспект: у младших школьников с нарушением интеллектуального развития наблюдается преобладание отрицательных эмоций над положительными.

Выводы по второй главе:

1. Эксперимент по изучению эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального

развития проходил на базе КГБОУ Со «Реабилитационный центр Радуга». В обследовании принимали участие 30 учащихся (коррекционных) классов: 15 учащихся в возрасте 8 – 9 лет (2 класс) и 15 учащихся в возрасте 10 – 11 лет (4 класс) с диагнозом F70.0 – «Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения».

2. С целью изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами были подобраны и использованы такие методики, как: графическая методика «Кактус» в модификации М.А.Панфиловой (2006) [44, с. 243]; «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44, с. 352]; «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [44, с. 365].

3. Результаты графической методики «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006). Анализ результатов тестирования учащихся вторых и четвертых классов выявил следующие особенности эмоционального состояния детей: эмоциональное напряжение наблюдается у 77% учащихся; тревожность отмечается у 67% детей; склонность к агрессии выявлена у 60% участников; чувство одиночества испытывают 47% учащихся; оптимизм демонстрируют только 23% детей; импульсивность характерна для 67% учащихся; эгоцентричность проявляется у 20% участников.

4. Результаты методики «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой. Исследование показало, что все тестируемые дети испытывают личностные конфликты. Средняя степень тревоги и стресса зафиксирована у 8 учащихся вторых классов и 9 учащихся четвертых классов. Высокая степень тревоги и стресса, включая проявления агрессии выявлена у 7 учащихся вторых классов и 6 учащихся четвертых классов.

5. Результаты методики «Изучение мимической моторики» Г.А.Волковой. Анализ показал следующие результаты: отсутствие высокого уровня выразительности у всех тестируемых детей. Средний уровень продемонстрировали 7 учащихся (47%) вторых классов и 10 учащихся (67%)

четвертых классов. Низкий уровень выявлен у остальных участников тестирования.

6. Полученные данные, в ходе проведения диагностических методик, еще раз доказывают то, что детям с интеллектуальным нарушением достаточно трудно владеть своими эмоциями и распознавать их в лицах других людей. Из-за этого общее состояние школьников страдает. В большинстве случаев дети не способны контролировать свои эмоции, а их общее эмоциональное состояние неустойчиво, что влияет, в том числе, на дальнейшее адекватное обучение детей и их социализацию в целом.

ГЛАВА III. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Крайне важно находить разнообразные подходы и методики для коррекции проблем с эмоциональной регуляцией у младших школьников, имеющих нарушение интеллектуального развития. Один из действенных методов – применение игр и упражнений. Они могут существенно помочь в решении этой задачи. Подбор подходящих игр и упражнений способствует развитию регуляции эмоций и устранению недостатков в данной сфере у данной группы детей. Это поможет им лучше управлять своим эмоциональным состоянием и достичь успехов в социализации.

Г.С. Абрамова (2003) описывает психологическую коррекцию как целенаправленное воздействие психолога на конкретные аспекты внутреннего мира человека, такие как желания, эмоции, когнитивные процессы и поведение [1, с. 63].

Также, психологическую коррекцию можно описать как управляемое воздействие на определенные психические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности, а также компенсации возможных недостатков.

По мнению И.И. Мамайчук (2006) при планировании занятий необходимо придерживаться следующих принципов:

1. принцип последовательности, который предполагает постепенное усложнение задач;
2. принцип доступности заданий;

3. принцип систематичности занятий, с определенной регулярностью; желательно не реже двух раз в неделю;

4. принцип закрепления усвоенного, с привлечением родителей, педагогов, дефектологов и логопедов [48, с. 46].

Психокоррекционная работа с детьми строится на основе тщательного психодиагностического исследования личности. Ключевым фактором успешности коррекционных мероприятий является качество и компетентность организации диагностического процесса.

Согласно классификации Д.Б. Эльконина (1989), выделяют два основных подхода к проведению коррекционной работы, которые различаются по методам диагностики и целевым установкам: симптоматическая коррекция и коррекционная работа, направленная на устранение причин.

Симптоматическая коррекция фокусируется на внешних проявлениях нарушений в развитии, однако она имеет серьезные недостатки, поскольку одни и те же симптомы могут возникать по различным причинам, что, в свою очередь, способно по-разному влиять на психическое развитие ребенка. Это подчеркивает важность того, чтобы психологическая коррекция была нацелена на настоящие источники проблем, а не просто их внешние проявления [17].

А.А. Осипова (2011) в своей работе выделяет несколько ключевых принципов психолого-педагогической коррекции:

1. *Принцип единства коррекции и диагностики.* Он подразумевает последовательность этапов оказания психологической помощи. На основе результатов диагностического обследования психолог или дефектолог разрабатывает план коррекционной работы. Для эффективного контроля и корректировки психических процессов диагностические процедуры проводятся на протяжении всего процесса, что позволяет получать обратную связь и адаптировать методы работы.

2. *Деятельностный принцип коррекции.* Основан на теориях психического развития ребенка, разработанных А.Н. Леонтьевым (1931) и Л.С. Выготским (1991). Согласно Выготскому (1991), «психологический возраст» представляет собой эволюцию личности и ее деятельности, включающую психические и социальные изменения, которые определяют сознание ребенка, его отношения с окружающей средой и весь ход развития в данном периоде.

3. *Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей развития, учет зоны ближайшего развития.* Этот принцип подразумевает, что специалист строит коррекционную работу с учетом сенситивных периодов формирования личности ребенка. Коррекция направлена на тренировку новых умений и навыков в зоне ближайшего развития, где ребенок под руководством специалиста осваивает умения, которые впоследствии сможет применять самостоятельно.

4. *Принцип коррекции «снизу вверх».* Принцип подразумевает необходимость начинать коррекцию с более простых и базовых уровней психических процессов, постепенно переходя к более сложным. В детском возрасте произвольные процессы, такие как внимание, память, мышление, развиваются медленнее, чем непроизвольные, поэтому коррекция может использовать непроизвольные процессы как основу для формирования более сложных форм произвольности.

5. *Принцип парциального усложнения материала.* Этот принцип предполагает постепенное увеличение сложности материала в процессе психокоррекции, начиная с простого и постепенно переходя к более сложному. Уровень сложности подбирается индивидуально для каждого ребенка.

6. *Принцип учета объема и степени разнообразия материала.* Во время реализации программы психологической коррекции переход к новому материалу осуществляется только после того, как у ребенка сформировались необходимые умения.

7. *Принцип учета эмоциональной сложности материала.* Все коррекционные мероприятия, занятия, упражнения и игры должны создавать положительный эмоциональный фон у ребенка. Эмоциональная вовлеченность и поощрение успехов ребенка со стороны взрослого способствует его когнитивному развитию [45].

Детально изучали и разрабатывали коррекционные занятия в отношении детей с нарушением интеллектуального развития такие ученые, как: Д.Б.Эльконин (1980), Л.С. Выготский (1934), А.В. Запорожец (1965), Н.Н.Поддьяков (1993), В.В. Давыдов (1996), И.А. Зимняя (2001), Т.В.Герасимова (2005), М.Е. Брагинский (1999) и другие. Они выделяли индивидуальную, а также групповую коррекцию.

Огромный вклад внес Л.С. Выготский (1934), его идея о зоне ближайшего развития акцентирует внимание на том, что обучение должно исходить из возможностей и способностей ребенка, что становится основополагающим в коррекционных мероприятиях. Автор подчеркивал важность взаимодействия с более опытными участниками, это способствует развитию когнитивных навыков у детей с особыми потребностями [23].

Л.С. Выготский (1934) также акцентировал внимание на игре как на методе, позволяющим создавать пространство для экспериментов и усвоения новых понятий. Более того, его взгляды на значение языка и общения в формировании мышления подчеркивают необходимость вербального сопровождения в процессе обучения, что способствует освоению как знаний, так и социальных умений [43].

Основными направлениями работы в области психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения детей являются:

1. уменьшение эмоционального стресса;
2. развитие активности и способности к самостоятельным действиям;
3. преодоление негативных личностных реакций, связанных с эмоциональными расстройствами, такими как: тревога, агрессия, чрезмерная возбудимость;

4. укрепление эмоциональной устойчивости и саморегуляции, а также работа над самооценкой и самоосознанием [29].

В мировой практике выделяются два основных подхода к коррекции эмоционально-волевой сферы у детей: психодинамический и поведенческий. Психодинамический подход, корни которого уходят в психоанализ, включает в себя психоаналитические и гуманистические методы [18].

Психодинамика исследует внутренние переживания и эмоциональную выразительность, основываясь на принципах и методах психоанализа. Сторонники классического и фрейдистского детского психоанализа считают, что устранение эмоциональных расстройств возможно при осознании внутреннего конфликта. Основная цель коррекции в рамках этого подхода – создание условий, которые снижали бы социальные барьеры и способствовали прояснению внутренних конфликтов. Этого можно достигнуть с помощью психоанализа, семейной коррекции, игровых и арт-терапевтических методов. Классический психоанализ применяет пять техник: свободные ассоциации, интерпретацию сновидений, анализ сопротивления и переноса. Также разработаны специальные методы для детей, такие как игры и арт-терапия. Упор делается на недирективную игровую психотерапию, которая решает три ключевые задачи: развивает самовыражение, корректирует эмоциональные страдания и способствует формированию процессов саморегуляции [31].

Р. Урасно (1980), С. Зонненберг (1990) и С. Лазар (1992) выделяют ключевые функции психолога в рамках психодинамического подхода: создание эмпатического общения и сопереживания, поддержка чувства достоинства ребенка, а также формирование атмосферы принятия всех его проявлений. Важно также продемонстрировать конструктивные способы действий и оказывать техническую поддержку.

Гуманистически-ориентированный подход акцентирует внимание на установлении глубокой эмпатической связи между психологом и ребенком, полном принятии и уверенности в его способностях. При работе с детьми, испытывающими эмоциональные нарушения, активно применяются методы

«терапии на основе экспрессивных искусств», таких как арт-терапия, музыкотерапия и танцевальная терапия [21].

В поведенческом подходе к коррекции эмоций основное внимание уделяется поведению ребенка. Именно через изменение его поведения происходит гармонизация эмоциональных реакций, что также затрагивает эмоциональные факторы, проявляющиеся в его действиях [3].

При выборе методов психокоррекции эмоциональных нарушений стоит обратить внимание на несколько ключевых факторов:

- психологические аспекты, включая индивидуальные черты характера ребенка, особенности внутренних и внешних конфликтов, а также динамику семейных отношений;
- педагогические моменты, такие как уровень развития игровой активности, социальные навыки, а также специфика педагогического подхода взрослых, взаимодействующих с ребенком;
- клинические факторы, которые касаются особенностей перинатального развития, различных соматовегетативных и двигательных нарушений, что может сопровождать эмоциональные расстройства в детском возрасте.

Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции у младших школьников с нарушением интеллектуального развития представляет собой тщательно спланированную систему психологических мероприятий. Ею цель – улучшить управление эмоциями у детей. Она включает в себя несколько ключевых направлений:

- снижение интенсивности эмоциональной реакции;
- повышение способности понимать, выражать словами и различать свои эмоции;
- развитие навыков саморегуляции;
- контроль над такими эмоциями и реакциями, как тревожность, агрессивность и импульсивность.

В рамках психолого-педагогической коррекции эмоциональной регуляции поведения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития выделяют три основных блока содержания коррекции:

1. *Диагностический блок* направлен на изучение особенностей эмоциональной регуляции у детей;
2. *Развивающий блок* включает в себя направления работы, способствующие развитию эмоциональной сферы учащихся;
3. *Психокоррекционный блок* ориентирован на психолого-педагогическую коррекцию эмоциональной регуляции у детей, находящихся на сопровождении у психолога.

Решающими факторами развития эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: социальная поддержка, способность распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать и реагировать на эмоции других и способность ребенка справляться со стрессом и негативными ситуациями.

Психологу следует научить ребенка идентифицировать, а также называть свои эмоции и эмоции других людей. Развивать у ребенка умение обдумывать свои реакции, прежде чем действовать. Поощрять открытое обсуждение своих эмоций с людьми, которым доверяет ребенок, чтобы он чувствовал поддержку и понимание.

Все это поможет ребенку справляться со своими эмоциями и повлияет на результаты учебной деятельности, а также на дальнейшую социальную адаптацию ребенка, он станет более устойчивым к стрессовым ситуациям.

3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Исследование, проведенное нами, позволило выявить, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития наблюдается импульсивность, что может выражаться в агрессии или, наоборот сильной тревожности в конфликтных или стрессовых ситуациях. Они также плохо распознают и интерпретируют эмоции других людей, их эмоциональное состояние меняется быстро и непредсказуемо, это все приводит к тому, что такие дети начинают чувствовать себя одиноко и их самооценка сильно страдает. Развитие навыков саморегуляции у детей с данным нарушением, а также обучение эмоциональной грамотности могут помочь ребенку развить навыки общения, повысить успеваемость и в целом улучшить эмоциональное состояние.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и осуществлена психологическая программа, направленная на коррекцию эмоциональной регуляции поведения учеников младшего школьного возраста, имеющих нарушение интеллектуального развития. Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, послужили основой для разработки этой программы.

Программа для коррекции эмоциональной регуляции у детей представляет собой набор специально разработанных занятий, которые учитывают уровень развития, возрастные и индивидуальные особенности участников. В рамках программы применяются различные методы и техники, способствующие развитию таких свойств эмоциональной регуляции, как осознанность, устойчивость эмоций, эмоциональная отзывчивость и адаптация эмоций к ситуации. Также программа направлена на преодоление проблем, связанных с умением управлять своими эмоциями и импульсами и

способностью адаптироваться и менять эмоциональные реакции, в зависимости от контекста.

Ниже представлены *основные направления по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения* у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития :

1. Развитие социальной восприимчивости. Этот блок ориентирован на обучение детей использованию выразительных движений, таких как мимика и жесты, а также на понимание базовых эмоций и эмоциональных состояний. Кроме того, внимание уделяется формированию заинтересованности к окружающим и развитию навыков общения.

2. Формирование навыков совместного взаимодействия. Здесь делается акцент на развитие делового общения с ориентиром на «ненасильственные способы поведения». Сюда входит совместное целеполагание, планирование действий, развитие терпимости к мнению других и повышение самоконтроля в совместной деятельности.

3. Коррекция эмоционального состояния. Основные задачи: снижение уровня эмоционального напряжения, повышение уверенности у детей с умственной отсталостью через создание успешных ситуаций, а также работа над контролем своих эмоций и уменьшением тревоги.

4. Снижение конфликтности и коррекция агрессивного поведения. Здесь фокус направлен на уменьшение конфликтов и психологическую коррекцию агрессивности у детей.

«Психологическая программа по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития» способствует систематизации материала по проблеме исследования.

Программа базируется на следующих положениях:

1. Начальный уровень образования.
2. Практическая ориентация содержания.
3. Коррекционное и развивающее обучение.

4. Возрастная категория учеников – 8-11 лет.
5. Групповая и индивидуальная форма обучения.
6. Занятия проводятся дважды в неделю.
7. Продолжительность каждого занятия 30 минут.

Программа включает в себя групповые занятия общей продолжительностью 24 академических часа, дополнительно предусмотрено 12 часов индивидуальных занятий с каждым ребенком. В группе рекомендуется обучать пять детей. Каждое занятие длится 30 минут. Программа разработана для детей в возрасте от 7 до 9 лет.

Коррекционные занятия были спланированы так, чтобы охватить все перечисленные направления работы. В процессе занятий применялись разнообразные методики: игровая терапия, арт-терапия, психогимнастика,

Игровая терапия представляет собой эффективный инструмент коррекционной работы с учащимися, имеющими нарушение интеллектуального развития. Она позволяет детям справляться со стрессом и освобождаться от негативных эмоциональных переживаний, также моделировать жизненные ситуации, вызывающие различные эмоциональные реакции и развивать осознанность в отношении собственных чувств и учиться их выражать.

Высокая эффективность игровой терапии обусловлена природной склонностью детей к игровой деятельности. В процессе игровых занятий обучающиеся активно коммуницируют со сверстниками и взрослыми, развивают навыки взаимодействия, осваивают правила социального поведения и улучшают свое эмоционально-психологическое состояние.

Психогимнастика является еще одним важным направлением коррекционной работы. Она направлена на обучение детей конкретным выразительным движениям и телесным практикам и развитие эмоциональной сферы через двигательную активность, на формирование навыков релаксации и самоконтроля, в том числе на преодоление жизненных трудностей с помощью освоенных техник. Особое внимание в рамках психогимнастики

уделяется развитию самопонимания, навыков социальной перцепции и эмоциональной выразительности.

Психогимнастика представляет собой комплексную методику, направленную на развитие эмоционального интеллекта у детей. В ходе занятий ребята осваивают навыки управления чувствами и учатся правильно выражать свои эмоции через различные формы деятельной активности. В арсенале методики используются танцевальные упражнения, ритмические движения и элементы пантомимы. Эти техники позволяют детям глубже понять себя и окружающих, развить эмпатию и эмоциональную выразительность.

Структура занятий включает три последовательных этапа:

1. Подготовительный этап. Снижение уровня стресса; выполнение динамических упражнений (бег, ходьба, прыжки); танцевальные движения; работа в парах для формирования доверительных отношений.

2. Основной этап. Практика пантомимы; физическое выражение эмоций; вербализация ощущения; анализ собственных эмоциональных состояний.

3. Заключительный этап. Коллективные игры, совместные танцы и укрепление групповой связи.

В результате регулярных занятий дети научаются распознавать собственные эмоции и понимают эмоциональные состояния других людей, осваивают связь между эмоциями и выразительными движениями, также развивают навыки невербального общения и улучшают способность к социальному взаимодействию.

Арт-терапия является эффективным методом психологической коррекции для детей с нарушением интеллектуального развития. Этот подход не только открывает возможности для творческого самовыражения, но и способствует снижению уровня агрессии и тревожности у детей.

Механизм воздействия арт-терапии основан на двух ключевых принципах, выделенных О.А. Карбановой (1997):

1. Символическая переработка – через творчество дети получают возможность перерабатывать травмирующие события и находить выходы из сложных жизненных ситуаций.

2. Эстетическая трансформация – согласно концепции Л.С.Выготского (1987), искусство помогает преобразить негативные ощущения дискомфорта в позитивные эмоции удовольствия.

Направления арт-терапии представлены разнообразными формами творческой деятельности: психогимнастика, музыкотерапия, сказкотерапия, танцевальная терапия, изотерапия и песочная терапия.

Применение этих методов в рамках коррекционной программы позволит нам отслеживать несколько ключевых аспектов:

- трансформация механизмов эмоциональной саморегуляции поведенческих реакций;
- становление навыков эмоционального контроля в различных контекстах и обстоятельствах;
- количественные и качественные изменения в эмоциональной сфере учащихся младших классов с особенностями интеллектуального развития.

Для успешного проведения коррекционно-развивающей работы важно учитывать особенности всех аспектов эмоциональной регуляции. Следует обратить внимание на следующие факторы:

- четкая организация занятий с понятным началом и концом, а также создание необходимых условий для работы;
- оптимальный темп проведения занятий: слишком быстрый темп может привести к ошибкам, а слишком медленный – к потере интереса ребенка;
- последовательность и систематичность требований со стороны взрослого помогают поддерживать внимание ребенка;

- важность смены видов деятельности, так как длительное поддержание самоконтроля через волевые усилия может утомлять;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей эмоциональной регуляции ребенка.

Каждое занятие должно быть направлено на коррекцию и развитие различных параметров эмоциональной регуляции поведения, таких как самоконтроль, адаптация эмоциональных реакций, осознание своих эмоций и далее. Кроме того, важно уделять внимание развитию других психических процессов, связанных с вниманием, а также работе над эмоциональной сферой в целом, произвольностью поведения и коммуникативными навыками.

Цель данной программы – развитие свойств эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Для достижения этой цели необходимо:

1. Развить и скорректировать основные свойства эмоциональной регуляции поведения учащихся: самоконтроль, адаптация эмоциональных реакций, осознание своих эмоций, эмоциональная отзывчивость.
2. Сформировать у учащихся навыки учебной деятельности, включая умение ставить цели, контролировать и оценивать результаты своей работы.
3. Способствовать развитию регуляции поведения через укрепление волевых качеств личности.

Занятия проходят в группах по 5-6 человек в кабинете педагога-психолога после уроков, один раз в неделю. Детям предоставляется возможность свободно передвигаться и участвовать в подвижных играх.

Содержание психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Структура коррекционно-развивающей программы включает два блока:

1. Мотивационный блок направлен на формирование у младших школьников с нарушением интеллектуального развития желания работать с психологом и взаимодействовать с детским коллективом. Он включает в себя 4 групповых занятия, которые проводятся 2 раза в неделю и длятся по 30 минут каждое.

2. Коррекционный блок нацелен на коррекцию основных свойств эмоциональной регуляции поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. В рамках этого блока проводится 16 занятий, которые также проходят 2 раза в неделю и занимают по 30 минут.

Таблица 5. Тематическое планирование занятий по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
Мотивационный блок			
1	Упражнение «Мимика»	Сплочение группы, развитие умения распознавать и выражать различные эмоции.	10
	Игра «Эмоциональный словарь»	Расширение словарного запаса, связанного с эмоциями, и развитие способности описывать свои чувства.	10
	Упражнение «Круглые глаза»	Научить детей адекватно выражать эмоции через мимику и жесты.	5
	Игра «Театр эмоций»	Развитие навыков выражения эмоций через мимику, жесты и интонацию.	5
			ВСЕГО: 30 мин.
2	Упражнение «Эмоциональная ромашка»	Обсуждение и анализ различных эмоций.	10
	Игра «Путешествие в страну эмоций»	Знакомство с различными эмоциями и развитие умения их распознавать.	5

	Упражнение «Возьми себя в руки»	Научить детей контролировать свои эмоции и импульсивные реакции.	10
	Упражнение «Копилка чувств»	Обучение детей осознанному развитию своих чувств и эмоций.	5
			ВСЕГО: 30 мин.
3	Игра «Маска настроения»	Развитие способности выражать свое настроение и эмоции через маску.	5
	Упражнение «Сказка об эмоциях»	Развитие воображения и способности придумывать истории, связанные с эмоциями.	10
	Упражнение «Эмоциональный дневник»	Обучение детей ведению дневника, в котором они могут записывать свои эмоции и чувства.	5
	Игра «Доброе животное»	Развить у детей навыки синхронного дыхания и эмоционального единения с группой.	10
			ВСЕГО: 30 мин.
4	Упражнение «Мозаика»	Развитие творческого мышления и умения выражать эмоции через искусство.	10
	Игра «Грустно мне»	Помочь детям справиться с грустью и печалью, повысить эмоциональный фон.	5
	Упражнение «Комплименты»	Научить детей замечать положительные качества в себе и других.	10
	Игра «Эмоциональные истории»	Научить отслеживать и описывать свои эмоции в течение дня.	5
			ВСЕГО: 30 мин.
1	Коррекционный блок		
	Упражнение «Танец эмоций»	Развитие координации движений и умения выражать эмоции через танец.	5
	Игра «Дружба начинается с улыбки»	Научить выражать доброжелательность через зрительный контакт и улыбку.	10
	Игра «Комплименты»	Развить умение делать и принимать комплименты, повышать самооценку.	5

	Упражнение «Моя любимая игрушка»	Помочь выразить свои чувства и привязанности.	5
	Упражнение «Что я умею?»	Развить уверенность в себе и осознание своих способностей.	5
			ВСЕГО: 30 мин.
2	Упражнение «Моя любимая игра»	Развить умение работать в команде и выражать свои эмоции через игру.	8
	Игра «Что меня радует?»	Научить находить положительные моменты в жизни и радоваться им.	7
	Упражнение «Эмоциональный рисунок»	Развитие художественных навыков и умения выражать эмоции через рисунок.	6
	Игра «Песня»	Развитие музыкального слуха и умения выражать эмоции через пение.	4
	Упражнение «Что я чувствую?»	Помочь осознать и выразить эмоции в безопасной обстановке.	5
			ВСЕГО: 30 мин.
3	Упражнение «Мое настроение»	Научить определять и описывать свое настроение.	7
	Игра «Как я могу помочь?»	Научить сопереживанию и желанию помочь другим.	9
	Игра «Что меня огорчает?»	Научить признавать, понимать и выражать свои негативные эмоции.	6
	Упражнение «Я могу справиться»	Развить уверенность в себе и умение справляться с трудностями.	4
	Игра «Сундук на замок»	Научить альтернативному способу выражения негативных эмоций.	4
			ВСЕГО: 30 мин.
4	Упражнение «Моя помощь другим»	Развить желание помогать другим и понимание того, что помощь может быть разной.	8
	Игра «Боксер»	Предоставить безопасный способ выплеснуть негативные эмоции.	7
	Упражнение «Эмоциональный бумеранг»	Научить распознавать и возвращать эмоции.	7
	Игра «Зеркало»	Развить способность к эмоциональной идентификации и отражению чувств других.	4

	Упражнение «Мой лучший день»	Помочь вспомнить и поделиться положительными эмоциями.	4
			ВСЕГО: 30 мин.
5	Упражнение «Мой пример для подражания»	Помочь найти положительные примеры для подражания и развить стремление к самосовершенствованию.	5
	Упражнение «Копилка чувств»	Обучение осознанному выражению своих чувств и эмоций.	5
	Игра «Волшебная палочка»	Развитие представлений об эмоциях.	5
	Игра «Мой главный страх»	Проработка тревожности и страхов детей.	10
	Упражнение «Закончи предложение»	Развить осознанность своих эмоций и способность их вербализовать	5
			ВСЕГО: 30 мин.
6	Упражнение «Возьми себя в руки»	Научить контролировать свои эмоции и импульсивные реакции.	10
	Игра «Грустно мне»	Помочь справиться с грустью и печалью, повысить эмоциональный фон.	5
	Упражнение «Круг друзей»	Развить навыки невербального общения.	5
	Игра «Рычи лев, рычи»	Научить безопасно выражать сильные эмоции через ролевую игру.	5
	Упражнение «Эмоциональный компас»	Научить ориентироваться в своих чувствах и выбирать конструктивные способы реагирования.	5
			ВСЕГО: 30 мин.
7	Упражнение «Как я могу поддержать друга?»	Научить сопереживанию и умению поддерживать других.	5
	Игра «Ласковые имена»	Развитие позитивного отношения к себе и другим.	5
	Игра «Огонь - лед»	Развитие самоконтроля и умения быстро переключаться между разными эмоциональными состояниями.	10
	Упражнение «Кулачки»	Помочь освоить технику расслабления мышц.	5
	Игра «Свечи»	Развить умение управлять эмоциями и способности рассказывать о своих чувствах.	5

ВСЕГО: 30 мин.			
8	Упражнение «Хрустальная вода»	Развитие умения выражать эмоции через движения и звуки.	5
	Упражнение «Эмоциональный конструктор»	Развить способность создавать новые эмоциональные состояния из базовых.	10
	Игра «Стучи, поезд, стучи»	Помочь освоить навыки синхронной работы в команде и чувство ритма.	5
	Игра «Музыкальные эмоции»	Развитие эмоциональной чувствительности и умения выражать свои чувства через движения.	5
	Упражнение «Похвали соседа»	Научить замечать и отмечать положительные качества других.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
9	Игра «Круглые глаза»	Научить адекватно выражать эмоции через мимику и жесты.	5
	Упражнение «Кувшинчик»	Развитие умения избавляться от негативных переживаний.	5
	Упражнение «Как я справляюсь с ошибками?»	Научить воспринимать ошибки как возможность для роста и развития.	10
	Игра «Атом»	Развитие способности проявлять чуткость и доброжелательность в общении со сверстниками.	5
	Игра «Эмоциональная шкатулка»	Создать безопасное пространство для выражения эмоций.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
10	Игра «Театр настроения»	Развить умение выражать эмоции через мимику и жесты.	5
	Игра «Моя любимая еда»	Развить умение выражать эмоции через еду.	5
	Упражнение «Что такое хорошо и что такое плохо?»	Обсудить с детьми понятия добра и зла, помочь сформировать свои ценности.	10
	Упражнение «Эмоциональный словарь»	Расширение словарного запаса, связанного с эмоциями, развитие способности описывать свои чувства.	5
	Игра «Нарисуй эмоцию»	Помочь осознать свои переживания на данный момент, отреагировать свои чувства.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
11	Упражнение «Настроение и походка»	Формирование навыков эмпатии и вербального описания чувств и	7

		действий окружающих.	
	Игра «Радужный хоровод»	Развить умение делиться эмоциями и создавать позитивную атмосферу.	8
	Упражнение «Котята»	Развитие навыков релаксации и освоение правильной позы для отдыха.	6
	Игра «Аплодисменты»	Развитие уверенности в себе, самоуважения.	5
	Игра «Цветок кактуса»	Освоение техники расслабления и достижение эмоционального равновесия.	4
			ВСЕГО: 30 мин.
12	Игра «Солнышко светит на...»	Развить навыки наблюдения за другими и отмечать их достоинства.	8
	Упражнение «Волшебный мешочек»	Развитие тактильных ощущений и умения описывать свои чувства.	4
	Упражнение «Угадываем чувства»	Научить распознавать эмоции по описанию ситуации и понимать причины их возникновения.	5
	Игра «Волшебный сон»	Развитие воображения и навыков релаксации.	6
	Упражнение «Эмоциональный кубик»	Научить распознавать и называть свои эмоции.	7
			ВСЕГО: 30 мин.
13	Игра «Солнечные лучики»	Создать атмосферу тепла и позитивного эмоционального состояния.	7
	Упражнение «Эмоциональное домино»	Закрепить знания об эмоциях и научиться сопоставлять эмоции с ситуациями.	6
	Игра «Игрушки ругаются»	Снятие стресса и агрессии.	5
	Упражнение «Смешинка»	Развитие саморегуляции.	8
	Игра «Зеркало»	Развить способность к эмоциональной идентификации и отражению чувств других.	4
			ВСЕГО: 30 мин.
14	Упражнение «Эмоциональный твистер»	Развить умение быстро распознавать и выражать эмоции.	8
	Игра «Мыльные пузыри»	Развитие воображения и снятие эмоционального напряжения.	7
	Упражнение «Театр настроения»	Развивать умение выражать эмоции через мимику и жесты.	4

	Игра «Котята»	Развитие навыков релаксации и освоение правильной позы для отдыха.	5
	Упражнение «Комплименты»	Научить делать и принимать комплименты, повышать самооценку.	6
			ВСЕГО: 30 мин.
15	Игра «Мяч эмоций»	Развивать навыки быстрого реагирования на эмоции и их воспроизведения, улучшить коммуникативные навыки.	5
	Игра «Собираем рожицы»	Развить наблюдательность и способность распознавать эмоции, научиться понимать, в каких ситуациях они возникают.	5
	Игра «Рисуем эмоции»	Помочь выразить чувства и эмоции через творчество.	10
	Упражнение «Буратино»	Развивать эмоциональную выразительность и мимику.	5
	Игра «Эхо»	Развитие способности к эмоциональной идентификации и подражанию.	5
			ВСЕГО: 30 мин.
16	Игра «Свечи»	Развить умение управлять эмоциями и способности рассказывать о своих чувствах.	10
	Игра «Огонь - лед»	Развитие самоконтроля и умения быстро переключаться между разными эмоциональными состояниями.	5
	Игра «Что меня огорчает?»	Научить признавать, понимать и выражать свои негативные эмоции.	5
	Игра «Боксер»	Предоставить безопасный способ выплеснуть негативные эмоции.	5
	Упражнение «Возьми себя в руки»	Научить детей контролировать свои эмоции и импульсивные реакции.	5
			ВСЕГО: 30 мин.

Организация занятий построена на последовательной реализации нескольких ключевых этапов:

1. *Приветственная часть* направлена на формирование позитивной атмосферы в группе и подготовку детей к работе. В ходе коррекционной

программы применялись разнообразные ритуалы приветствия, включающие обмен комплиментами и передачу положительных эмоций между участниками.

2. *Подготовительный этап (разминка)* нацелен на создание благоприятной атмосферы в коллективе, дружелюбность и общение между детьми. На этом этапе используются увлекательные и несложные упражнения, способствующие общей вовлеченности в процесс.

3. *Основная часть* занятия представляет собой комплекс разнообразных методик и техник. В нее входят различные игры и упражнения, в том числе, с элементами психогимнастики, способствующие развитию эмоционального интеллекта в целом.

4. *Заключительный этап (рефлексия)* предполагает двойную оценку занятия детьми: эмоциональную (анализ впечатлений: что понравилось/не понравилось, что было хорошо/плохо и причины этого) и содержательную (понимание значимости выполненных игр и упражнений и их целей).

Структура каждого занятия продумана таким образом, что сложные задания чередуются с физическими активностями для кратковременного отдыха. Наиболее трудоемкие упражнения планируются на начало занятия, когда дети могут быть максимально сосредоточены.

Благодаря такому комплексному подходу, включающему разнообразие деятельности и методик, достигается эффективное развитие эмоциональной регуляции поведения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

После реализации разработанной нами психолого-педагогической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития мы приступили к

этапу контрольного эксперимента. На этом этапе была проведена повторная диагностика и осуществлен сравнительный анализ полученных результатов.

Для проведения исследования учащиеся вторых и четвертых классов были разделены на 2 категории: контрольные группы (КГ) и экспериментальные группы (ЭГ). В экспериментальные группы вошли по 8 учеников из каждого класса (второго и четвертого), которые продемонстрировали наиболее низкие показатели в развитии понимания эмоций, испытывали трудности с регуляцией эмоциональных состояний и имели повышенный уровень тревожности и агрессивности.

Коррекционная работа была организована исключительно с двумя экспериментальными группами – учениками второго и четвертого классов. При этом с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился, что позволило обеспечить чистоту исследования и достоверность получаемых результатов.

В рамках проводимого исследования было выполнено повторное психодиагностическое обследование. Его основной задачей стало изучение изменений в формировании навыков эмоциональной саморегуляции у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Особое внимание уделялось оценке результативности применяемых методов психологической коррекции.

При проведении контрольного этапа эксперимента исследователи придерживались методологической последовательности: для анализа были выбраны те же диагностические инструменты, которые использовались на начальном (констатирующем) этапе исследования:

1. Графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [44, с. 243];
2. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44, с. 352];
3. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [44, с. 365].

В процессе повторного диагностического исследования был проведен комплексный анализ данных, включающий как количественную, так и качественную оценку. Особое внимание уделялось сопоставлению полученных показателей с результатами, зафиксированными на начальном (констатирующем) этапе экспериментальной работы.

Результаты сравнительного исследования особенностей эмоциональной регуляции поведения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития были систематизированы и проанализированы в двух группах: экспериментальной и контрольной. Исследование охватило период как до, так и после проведения формирующего эксперимента. Все полученные данные наглядно представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа \ Ведущее состояние	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Отсутствие внутренних противоречий	0	0	0	0	0	0	0	0
Пониженный уровень тревоги и стресса	50	57,14	87,5	57,14	62,5	57,14	75	57,14
Повышенный уровень тревоги и стресса	50	42,86	12,5	42,86	37,5	42,86	25	42,86

Анализ данных таблицы 6 демонстрирует улучшение показателей в экспериментальной группе среди учащихся 2 и 4 классов, однако часть учеников по-прежнему демонстрируют пониженный уровень тревожности и стресса.

Результаты применения данной методики показывают, что после проведения коррекционной работы значительно улучшились показатели эмоциональной регуляции учащихся. В частности, во втором классе количество детей с повышенным уровнем тревоги и стресса уменьшилось до 1 (12,5%), а в четвертом классе, где до коррекции таких детей было 4 (62,5) - до 2 (25%).

Вместе с тем, отмечается изменение количества учащихся с пониженным уровнем тревоги и стресса: во втором классе их стало 7 (87,5%), а в четвертом 6 (75%). К сожалению, учеников с полным отсутствием внутренних противоречий, не прибавилось ни во втором классе, ни в четвертом.

Особого внимания требуют ученики с повышенным уровнем тревоги и стресса, поскольку им необходима дополнительная коррекционная работа по развитию навыков эмоциональной регуляции.

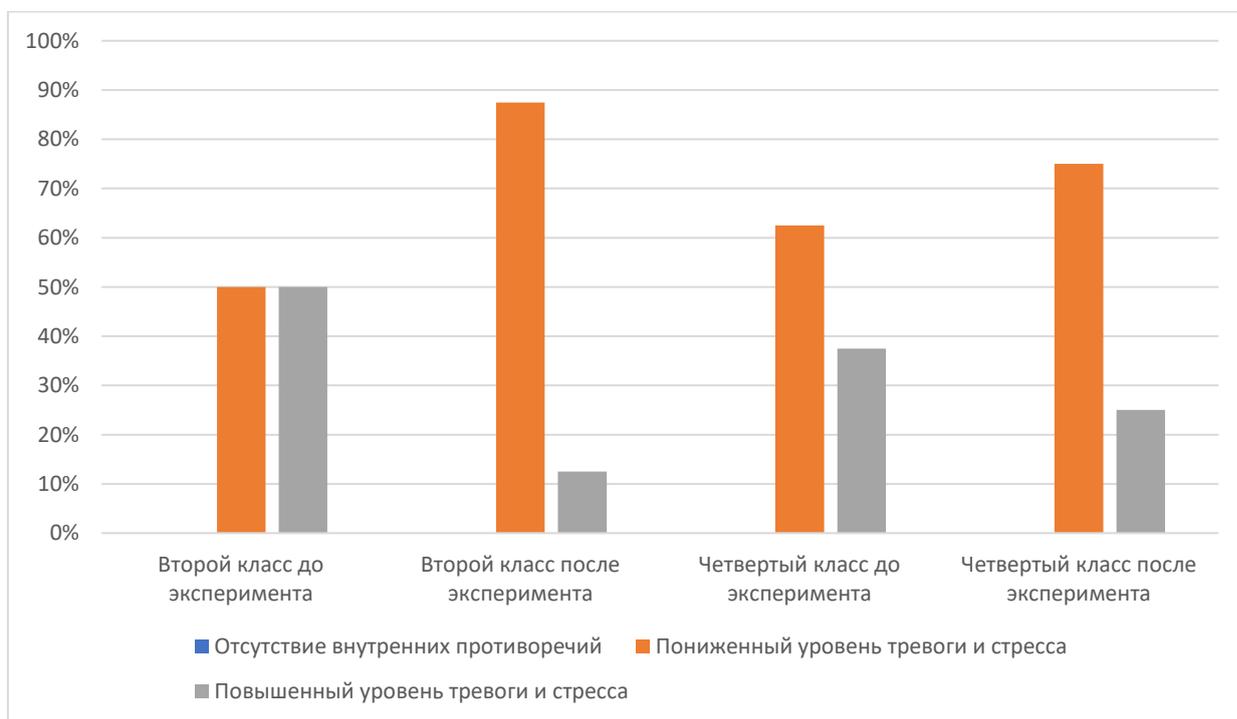


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) до и после формирующего эксперимента (%)

На гистограмме 5 (рис. 5) наглядно продемонстрированы результаты сравнительного анализа показателей эмоциональной регуляции у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Представленные данные показывают динамику изменений в группах учащихся вторых и четвертых классов – как до проведения эксперимента, так и после него. Все результаты выражены в процентном соотношении, что позволяет наглядно проследить различия между показателями.

Анализ данных, представленных на гистограмме 5, демонстрирует положительную динамику в группе учащихся с повышенным уровнем стресса и тревоги. В частности, во втором классе наблюдается следующий прогресс: если до начала эксперимента количество таких учащихся составляло 4 человека (50%), то после его завершения их количество уменьшилось до 1 (12,5%).

Что касается учащихся четвертого класса, то здесь отмечаются такие изменения: до эксперимента количество детей, испытывающих повышенный уровень тревоги и стресса, составляло 3 ребенка (37,5%), а после его проведения их количество составило 2 человека (25%).

Интересно отметить, что число учеников с пониженным уровнем тревоги и стресса также изменилось. Во втором классе детей, испытывающих данные чувства, до эксперимента составляло 4 ребенка (50%), а после эксперимента, увеличилось до 7, то, есть, можем сделать вывод, что дети с повышенным уровнем тревожности, стали испытывать пониженный, что также говорит об успешности составленной нами программы. Такую же картину мы можем наблюдать и в 4 классах. Количество детей, испытывающих пониженный уровень тревоги и стресса, возросло с 5 (62,5%), до 6 (75%).

Результаты эксперимента подтверждают, что разработанная нами система занятий способствовала улучшению навыков эмоциональной регуляции поведения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Теперь проанализируем итоги применения «методики изучения мимической моторики» разработанной Г.А. Волковой (1985), после реализации формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

На начальном этапе исследования было организовано диагностическое занятие, направленное на изучение способности детей распознавать и называть эмоции других людей. Данное занятие проводилось дважды: до начала формирующего эксперимента и после его завершения – с группой младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Статистические данные, полученные в результате диагностики, отражены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения особенностей понимания и воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента

Возрастная группа \ Ведущее состояние	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Высокий уровень	25	14,29	37,5	14,29	25	28,5	37,5	28,5
Средний уровень	25	28,57	37,5	28,57	25	28,5	37,5	28,5
Низкий уровень	50	57,14	25%	57,14	50	42,86	25	42,86

Анализ данных, представленных в таблице, демонстрирует положительную динамику в двух экспериментальных группах.

В частности, во втором классе количество учащихся с высоким уровнем развития до проведения эксперимента составляло 2 человека (25%), а после эксперимента этот показатель увеличился в полтора раза – до 3 человек (37,5%).

Аналогичная положительная тенденция наблюдается и в четвертом классе, где число учащихся с высоким уровнем выросло с 2 (25%) человек, до 3 (37,5%) человек.

Важно отметить, что ученики, продемонстрировавшие высокий уровень, показали очень хорошие результаты в работе с эмоциями: они достаточно уверенно отвечали на вопросы, корректно называли и безошибочно определяли различные эмоциональные состояния.

Позитивные изменения также затронули группу учащихся со средним уровнем. В ходе исследования во втором классе количество учеников со средним уровнем выросло с 2 (25%), до 3 (37,5%) человек. Аналогичная динамика наблюдалась и в четвертом классе: если изначально средний уровень демонстрировали двое учащихся (25%), то в результате работы их количество увеличилось до 3 (37,5%).

Стоит отметить, что ученики этой категории испытывали определенные трудности при выполнении заданий и часто проявляли неуверенность в своих ответах. Тем не менее, они успешно справлялись с задачей, идентифицируя и называя более четырех различных эмоций правильно.

Результаты исследования показали положительную динамику в развитии эмоционального интеллекта учащихся.

В начале эксперимента во втором классе 4 (50%) учеников демонстрировали низкий уровень распознавания эмоций. После проведения коррекционных занятий количество учащихся с низкими показателями снизилось до 2 (25%).

Аналогичная положительная тенденция наблюдалась и в четвертом классе. Если изначально 4 (50%) учащихся испытывали трудности в определении и назывании эмоций, то по завершении эксперимента этот показатель составил 2 (25%) человека.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об эффективности проведенных коррекционных мероприятий, направленных на развитие эмоциональной компетентности школьников.

В ходе исследования не было выявлено изменений в контрольной группе, что обусловлено отсутствием коррекционной работы с ее участниками.

Для наглядного представления результатов анализа способности младших школьников с нарушением интеллектуального развития распознавать и вербально выражать чужие эмоции, представлена гистограмма 6 (рис. 6), демонстрирующая полученные данные в процентном соотношении.

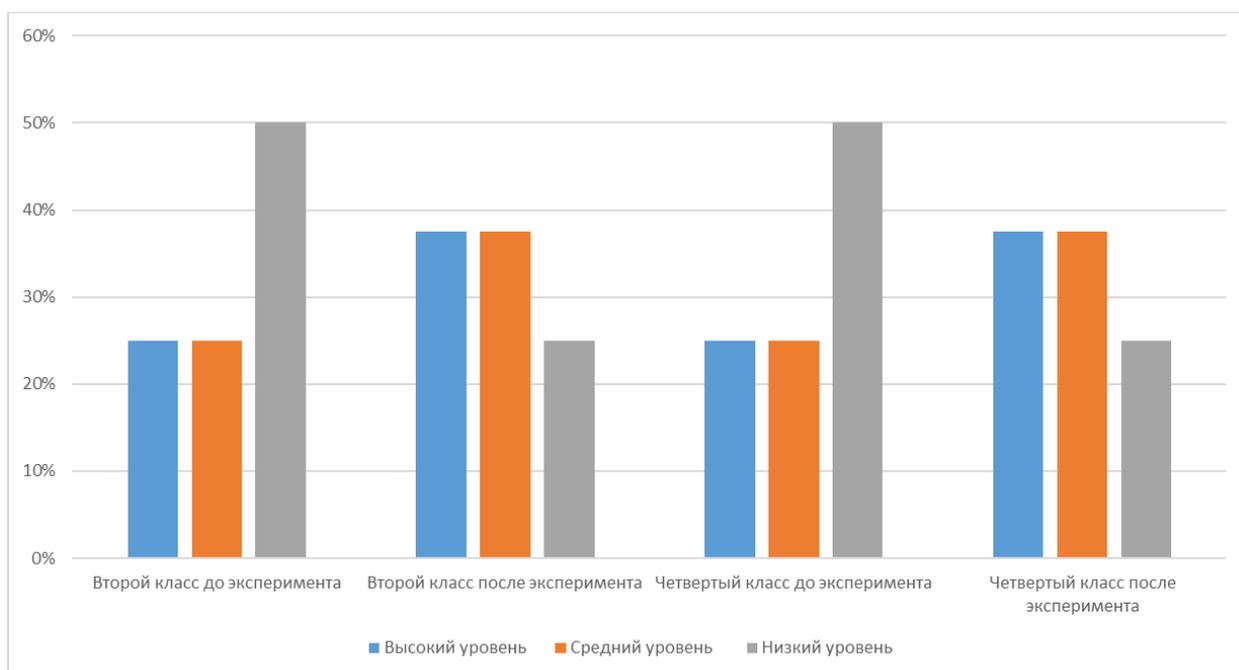


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения особенностей понимания и воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

Из рисунка видно, что до проведения формирующего эксперимента половина учащихся в указанных классах демонстрировали низкий уровень навыков. У них возникали трудности с пониманием и определением эмоций, им было тяжело выразить словами свои чувства и чувства людей,

изображенных на картинках. Они также не могли различать даже самые простые эмоции.

Результаты исследования показали значительное улучшение навыков понимания и выражения эмоций у младших школьников.

В частности, доля учащихся с высоким уровнем вербализации эмоций во втором классе увеличилась в полтора раза – с 25% до 37,5%. Такие же результаты были зафиксированы в четвертом классе, где этот показатель вырос тоже в полтора раза – с 25% до 37,5%. Дети, демонстрирующие такой уровень, проявляли отличное понимание различных эмоциональных состояний и могли легко их обозначать словами.

Позитивная динамика также наблюдалась среди учащихся со средним уровнем развития эмоциональных навыков. Во втором классе количество таких учеников выросло с 25% до 37,5, в четвертом классе также – с 25% до 37,5%.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа \ Ведущее состояние	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Высокий уровень	0	0	12,5	0	0	0	12,5	0
Средний уровень	50	42,86	75	42,86	62,5	71,43	75	71,43
Низкий уровень	50	57,14	12,5	57,14	37,5	28,57	12,5	28,57

Детальную информацию о результатах второго этапа исследования, посвященного оценке выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций младшими школьниками с нарушением

интеллектуального развития (до и после проведения формирующего эксперимента), можно найти в таблице 8.

Анализ данных, представленных в таблице 8, позволяет сделать следующие выводы: процент учащихся, способных полноценно и самостоятельно выражать свои эмоции, увеличился в обоих классах. Во втором классе количество таких детей увеличилось с 0 (0%) человек, до 1 (12,5%), и в четвертом классе с 0 (0%) до 1 (12,5%) человека.

Что касается учащихся со средним уровнем развития эмоциональной сферы, то им требовалась дополнительная помощь при выполнении диагностических заданий. Во втором классе эта категория составляет 6 (75%) человек, и в четвертом классе – 6 (75%) человек от общего числа учащихся.

Выявлено, что определенная часть учащихся демонстрирует недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта. В частности, 25% учеников (по 1 ученику) во 2 и 4 классах испытывают затруднения при выражении собственных эмоций, не способны делать это полноценно и самостоятельно. В связи с данными результатами рекомендуется продолжение коррекционной работы с указанной категорией учащихся.

Анализ показателей выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоциональных состояний проводился по методике Г.А. Волковой (1985). Результаты исследования, включающего диагностику до и после проведения формирующего эксперимента в 2 и 4 классах, наглядно представлены на гистограмме 7 (рис. 7).

Исходя из данных, представленных на гистограмме 7, мы можем сделать вывод о положительной динамике в двух исследуемых классах. При этом результаты второго и четвертого класса совпадают.

Во втором классе наблюдается следующая динамика: высокий уровень – до эксперимента 0 (0%) человек, после – 1 (12,5%) человек. Средний уровень: до эксперимента – 4 (50%) ребенка, после – 6 (75%) человек. Низкий уровень: до эксперимента – 4 (50%) ребенка, после – 1 (12,5) человек.

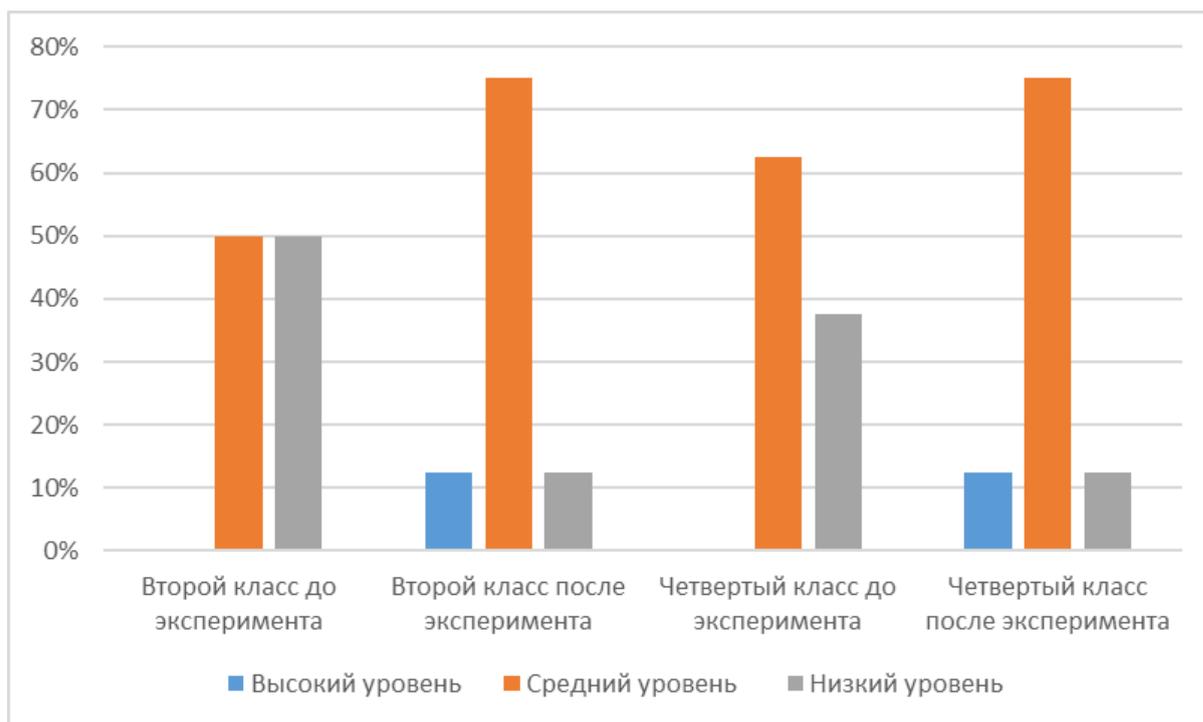


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

В четвертом классе показатели изменились следующим образом: высокий уровень – до эксперимента 0 (0%) человек, после – 1 (12,5%) человек. Средний уровень: до эксперимента – 5 (62,5%) человек, после – 6 (75%) человек. Низкий уровень: до эксперимента – 3 (37,5%) ребенка, после – 1 (12,5%) ребенок.

Заметное улучшение показателей в области понимания и вербального выражения эмоций, а также в их полном и самостоятельном воспроизведении стало результатом внедрения коррекционной программы.

Теперь рассмотрим итоги применения проективной методики «Кактус», адаптированной М.А. Панфиловой (2006), после завершения формирующего эксперимента в обеих группах исследования.

В таблице 9 отражены результаты комплексного анализа эмоциональной сферы учащихся начальных классов, имеющих нарушения интеллектуального развития. Представленные данные демонстрируют состояние эмоциональной сферы как до, так и после проведения формирующего эксперимента.

Исследование позволило проследить динамику изменений в эмоциональной сфере детей с нарушением интеллектуального развития на разных этапах экспериментального воздействия, что дает возможность оценить эффективность примененных коррекционных мероприятий.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с НИР по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) до и после формирующего эксперимента %

Возрастная группа Ведущее состояние	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)	ЭГ (n=8)	КГ (n=7)
Импульсивность	50	42,86	25	42,86	87,5	85,71	37,5	85,71
Оптимизм	25	14,29	50	14,29	25	28,57	62,5	28,57
Эгоцентризм	12,5	14,29	12,5	14,29	25	28,57	0	28,57
Тревога	62,5	57,14	25	57,14	75	71,43	25	71,43
Одиночество	37,5	42,86	12,5	42,86	50	57,14	12,5	57,14
Напряжение	62,5	71,43	25	71,43	87,5	85,71	25	85,71
Агрессивность	50	57,14	25	57,14	62,5	71,43	12,5	71,43

Анализ данных, представленных в таблице 9, демонстрирует значительное улучшение эмоционального состояния участников эксперимента. Внедренная нами программа показала свою высокую эффективность в работе с эмоциональной сферой учащихся.

Результаты исследования во втором классе экспериментальной группы демонстрируют впечатляющую динамику: если до начала эксперимента признаки импульсивного поведения наблюдались у 4 (50%) человек, то после

его завершения количество таких проявлений снизилось вдвое – до 25% (2 человека).

Особенно показательны результаты в четвертом классе, где изначально уровень импульсивности был критически высоким – 7 человек (87,5%) проявляли признаки импульсивности. После проведения экспериментальной программы ситуация существенно улучшилась: импульсивное поведение сохранилось лишь у 37,5% учащихся (3 человека).

Таким образом, полученные данные наглядно демонстрируют эффективность разработанной программы в коррекции эмоционального состояния учащихся и снижении уровня импульсивности в детской среде.

В ходе исследования было зафиксировано изменение уровня эгоцентризма у учащихся только 1 из классов. Во втором классе количество таких учеников не изменилось, а вот в четвертом снизилось до нуля – с 2 (25%) учеников, до 0 (0%).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что возраст играет существенную роль в способности детей контролировать свое поведение. Старшие школьники демонстрируют более высокий уровень самоконтроля и эмоциональной регуляции, что подтверждается лучшими показателями четвертого класса по сравнению со вторым.

Анализ результатов показал, что проблема тревожности явно уменьшилась в обоих классах. В частности, во втором классе показатель составлял 5 (62,5%) человек, а после эксперимента уменьшился до 2 (25%) человек. В четвертом же классе, данный показатель составлял 6 (75%) человек до эксперимента, и 2 (25%) человека после.

Учитывая полученные данные, мы можем говорить об эффективности нашей коррекционной программы в данном направлении, полученные результаты это подтверждают.

Исследование показало, что позитивное отношение к жизни характерно для определенной части учащихся в обеих группах. В экспериментальной группе второклассников наблюдалась следующая динамика: если до начала

эксперимента оптимистично настроенными были 2 (25%) учащихся, то после проведенных мероприятий их количество увеличилось вдвое, до 4 (50%) учащихся.

В то же время в группе четвероклассников показатель оптимистичности мышления до эксперимента насчитывал 2 (25%) человека, а после – возрос до 5 (62,5%) человек. Таким образом, проведенная работа способствовала повышению уровня оптимизма в обеих группах.

В результате проведенного исследования были получены значимые данные о снижении уровня ощущения одиночества у учащихся. Заметные изменения произошли как во втором классе, так и в четвертом. Если до эксперимента во втором классе количество таких детей было 3 (37,5%) человека, то после сократилось – до 1 (12,5%) человека. В четвертом же классе показатели составляли 4 (50%) человека до, и 1 (12,5%) ребенка после эксперимента.

Эти данные наглядно демонстрируют эффективность примененных методик, благодаря которым ученики смогли почувствовать себя частью коллектива, сплотиться с другими учениками и найти себе новых друзей, что также очень важно для коррекции эмоциональной регуляции поведения.

Результаты эксперимента показали значительное улучшение показателе по снятию внутреннего напряжения у учащихся. Особенно впечатляющие результаты были зафиксированы в 4 классе экспериментальной группы, где число детей с высоким уровнем напряжения сократилось с 7 (87,5%) человек до 2 (25%) человек.

Аналогичная положительная динамика наблюдалась во 2 классе, хотя снижение было чуть менее масштабным. В начале исследования 5 (62,5%) учащихся испытывали повышенное внутреннее напряжение, однако по завершении эксперимента этот показатель снизился до 2 (25%) человек.

Таким образом, оба класса демонстрировали существенное улучшение показателей, что свидетельствует об эффективности примененных методов работы.

В ходе исследования была выявлена проблема агрессивного поведения среди школьников. Анализ показал следующие результаты: во втором классе изначально фиксировались 4 (50%) случая проявления агрессивности среди учащихся. Однако после проведения специального эксперимента ситуация кардинально изменилась – подобных случаев стало вдвое меньше.

В четвертом классе также отмечалась положительная динамика. Если до эксперимента показатель составлял 5 (62,5%) человек, то после его завершения процент сократился в пять раз, достигнув отметки 1 (12,5%). Таким образом, проведенные мероприятия продемонстрировали эффективность в решении проблемы агрессивности среди учащихся начальной школы.

Результаты исследования эмоциональных состояний учащихся начальной школы с нарушением интеллектуального развития были наглядно продемонстрированы на гистограмме 8 (рис. 8). В исследовании приняли участие две экспериментальные группы: ученики второго класса и четвероклассники. Гистограмма отражает динамику изменений в эмоциональной сфере обеих групп как до начала эксперимента, так и после его завершения.

Разработанная программа была направлена, в том числе, на проработку различных негативных эмоциональных состояний у учащихся. В ходе реализации были получены следующие результаты:

Агрессивное поведение продемонстрировало существенное снижение. Во 2 классе уровень агрессии уменьшился вдвое, с 50% до 25%, а в 4 классе показатель снизился более чем в два раза с 62,5% до 12,5%. Импульсивность также значительно уменьшилась. Во 2 классе процент импульсивных детей снизился с 50% до 25%, а в 4 классе произошло более заметное улучшение – с 62,5% до 12,5%.

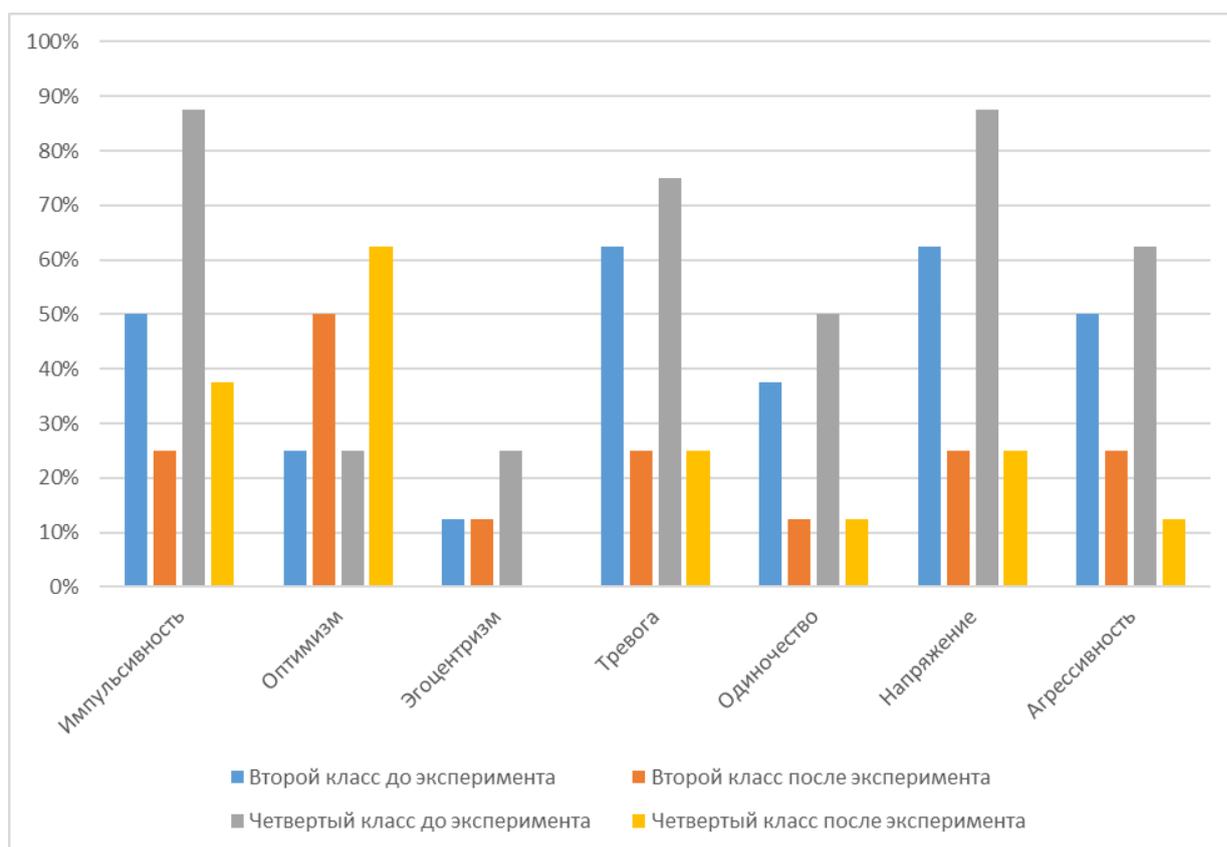


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний младших школьников с нарушением интеллектуального развития по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) до и после формирующего эксперимента.

Эгоцентризм оказался чуть менее поддающимся коррекции параметром. Показатели остались неизменными во втором классе – 12,5%, а в четвертом снизились с 25% до 0%. Оптимизм вырос в обоих классах, во 2 классе с 25% до 50%, в то время как в четвертом классе показатель вырос более, чем в два раза – с 25% до 62,5%.

Чувство одиночества было практически устранено в обоих классах. В 4 показатель упал с 37,5% до 12,5%, а во 2 с 50% до 12,5%. Тревожность существенно снизилась: во 2 классе с 62,5% до 25%, в 4 классе – с 75% до 25%. Внутреннее напряжение также спало: во 2 классе с 62,5% до 25%, в 4 классе с 87,5% до 25%.

Анализ полученных нами данных демонстрирует высокую эффективность коррекционной программы. Особенно заметные улучшения были достигнуты при раннем вмешательстве – во 2 классе. Это подтверждает гипотезу исследования о том, что своевременная коррекция эмоциональной регуляции поведения приводит к более значительным положительным результатам. Чем раньше начинается работа с эмоциональным состоянием ребенка, тем выше вероятность его возвращения к комфортному психологическому состоянию.

Выводы по третьей главе:

1) Термин «психологическая коррекция» понимается как целенаправленное воздействие психолога на конкретные аспекты внутреннего мира человека, такие как желания, эмоции, когнитивные процессы и поведение.

2) Изучали и разрабатывали коррекционные занятия в отношении детей с нарушением интеллектуального развития такие авторы: Д.Б. Эльконин (1980), Л.С. Выготский (1934), А.В. Запорожец (1965), Н.Н. Поддьяков (1993), В.В. Давыдов (1996), И.А. Зимняя (2001), Т.В. Герасимова (2005), М.Е.Брагинский (1999) и другие. Они выделяли индивидуальную, а также групповую коррекцию.

3) В процессе повторного изучения особенностей эмоциональной регуляции у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития мы провели оценку результативности созданной и внедренной психологической коррекционной программы. Для достижения исследовательских целей был применен комплекс диагностических инструментов: Графическая методика «Кактус», в модификации М.А.Панфиловой (2006) [44, с. 243]; Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44, с. 352]; «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [44, с. 365]. Каждая из представленных методик была

выбрана с учетом специфики исследуемой группы и задач коррекционной программы.

4) Результаты применения методики «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) показали следующие изменения: детей с отсутствием личностных конфликтов не прибавилось ни в первом, ни во втором классе (0%). Уровень тревожности и стресса (невысокой степени) во втором классе изменился с 50% до 87,5%. В четвертом с 62,5% до 75%. Высокая степень тревожности и стресса показала следующие результаты: во 2 классе произошло уменьшение с 50% до 12,5%, а в четвертом снижение было с 37,5% до 12,5%.

5) Исследование мимической моторики по методике Г.А. Волковой (1985) показало значительные изменения в развитии эмоциональной выразительности у школьников. В ходе исследования были получены следующие результаты – во втором классе наблюдалась следующая динамика: Высокий уровень: увеличился с 0% до 12,5%. Средний уровень: увеличился с 50% до 75%. Низкий уровень: уменьшился с 50% до 12,5%. В четвертом классе изменения были такими – высокий уровень: увеличился с 0% до 12,5%. Средний уровень: увеличился с 62,5% до 75%. Низкий уровень: уменьшился с 37,5% до 12,5%.

6) Применение модифицированной методики «Кактус» М.А. Панфиловой (2006) позволило провести детальный анализ изменений в эмоциональной сфере учащихся и оценить результативность коррекционной работы. Анализ показал значительное улучшение почти по всем исследуемым параметрам. В ЭГ уровень агрессивного поведения существенно снизился: во 2 классе показатель уменьшился с 50% до 25%, в 4 классе – более чем в два раза с 62,5% до 12,5%. Наблюдалось заметное уменьшение количества детей с импульсивным поведением: во 2 классе с 50% до 25%, в 4 с 87,5% до 37,5%. Показатели эгоцентризма во 2 классе не изменились, а в 4 упали с 25% до 0%. Уровень тревожности значительно снизился: во 2 классе показатель уменьшился с 62,5% до 25%, в 4 – с 75% до 25%. Количество детей,

испытывающих одиночество, также изменилось: во 2 классе с 37,5% до 12,5%, в 4 – с 50% до 12,5%. Заметные результаты достигнуты также в снижении внутреннего напряжения: во 2 классе показатель уменьшился с 62,5% до 25%, в 4 – с 87,5% до 25%.

7) Анализ данных контрольного исследования позволяет констатировать позитивные трансформации в учебной группе второклассников и четвероклассников. Проведенное сопоставление показателей экспериментальной диагностики убедительно демонстрирует результативность разработанной нами психологической программы коррекции, направленной на совершенствование навыков эмоциональной регуляции поведения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение развития эмоциональной регуляции поведения является актуальной проблемой современности. Это связано с ключевой ролью эмоциональной регуляции в жизни каждого человека. Умение управлять эмоциями важно для всех возрастов, так как неконтролируемые эмоции могут навредить как самому человеку, так и окружающим.

Эмоциональная регуляция представляет собой многоуровневый механизм, основанный на развитии самоконтроля. В начальной школе формируются ключевые компетенции по управлению чувствами и поведенческими реакциями. Этот процесс начинается в раннем детстве и включает набор специфических умений, развивающихся в определенных контекстах. Совершенствование эмоциональной саморегуляции тесно связано с развитием когнитивных функций.

На основе достижений российских и зарубежных психологов разработаны методические рекомендации. Они включают инструменты для диагностики эмоционального развития и программу коррекционной работы для учащихся младших классов. Программа предполагает комплексное обследование детей с нарушениями интеллектуального развития и углубленную диагностику на основе индивидуального подхода, ориентации на зону ближайшего развития, использования игровой деятельности и эмоционального вовлечения ребенка в процесс взаимодействия со взрослым.

Эксперимент по изучению эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития производился на базе КГБОУ Со «Реабилитационный центр Радуга». В исследовании принимали участие 30 учащихся (коррекционных) классов: 15 учащихся в возрасте 8-9 лет (2 класс) и 15 учащихся в возрасте 10-11 лет (4 класс) с диагнозом F70.0 – «Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения».

Изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов: подготовительный; экспериментальный; заключительный.

Комплектование экспериментальной выборки для проведения эксперимента проводилось на основании следующих критериев:

1. Схожие показатели возраста (возраст испытуемых принимавших участие в исследовании охватывал периоды 8-9 и 10-11 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70.0 – «Умственная отсталость легкой степени с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения») по заключению ПМПК;
3. Все испытуемые обучаются в коррекционных классах по адаптивной программе;
4. Одинаковые условия обучения (дети посещают одну школу и ходят в коррекционные классы).

В процессе исследования механизмов эмоциональной саморегуляции у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, мы применили комплекс диагностических инструментов, включающий следующие методики: Графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [44, с. 243]; Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44, с. 352]; «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [44, с. 365].

Проведенное исследование подтвердило научные данные о специфике эмоционального развития младших школьников. У данной категории учащихся выявлена повышенная тревожность и трудности в распознавании собственных и чужих эмоций. В поведении проявляются замкнутость, несдержанность и агрессия, что согласуется с исследованиями Л.С. Выготского (1984), В.И. Лубовского (), М.С.Певзнер (1959), В.В. Лебединского (2003), Я.З. Неверович (1986) и других ученых.

На основе анализа научной литературы и собранных данных была создана и успешно внедрена психологическая программа коррекции. Программа учитывает индивидуальные особенности детей и включает комплексный подход с использованием игровых технологий, психогимнастики, развивающих бесед и арт-терапии.

Программа состоит из 20 занятий по 30 минут, проводимых дважды в неделю в кабинете педагога-дефектолога. Каждое занятие имеет трехчастную структуру: вводная часть создает благоприятную атмосферу, основная часть включает коррекционную работу, заключительная часть посвящена рефлексии и закреплению опыта.

Эффективность программы была оценена через повторный диагностический этап, в ходе которого были систематизированы и обработаны данные обследования, что позволило сделать выводы о результативности коррекционной работы.

По итогам проведенного исследования удалось зафиксировать значительные позитивные изменения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Наблюдалось существенное улучшение эмоционального состояния: стабилизация фона настроения, повышение способности к выражению эмоций словами, более точная дифференциация различных эмоциональных состояний и их понимание. Кроме того, отмечался заметный прогресс в развитии навыков самоконтроля и саморегуляции поведения.

Полученные результаты наглядно демонстрируют высокую эффективность реализованных коррекционных мероприятий, направленных на совершенствование механизмов эмоциональной регуляции у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Практическая психология Учебник для студентов вузов. Изд 6-е., перераб. и доп. Москва : Академический Проект, 2003. 496 с.
2. Агавелян М.Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 1998. 18 с.
3. Агавелян О.К. Общение учащихся с нарушением умственного развития: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. — М., 1989.
4. Агеева И.А. Обучение с увлечением. - М.: Лайда, 1995.
5. Барсукова Ж. А. Общая психология. Эмоции и мотивация. – 2017.
6. Богданова А. А. Особенности регуляционной системы поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью //Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 58-3. – С. 60-63.
7. Валиева Ф. И. Эмоциональная регуляция как предпосылка резилиантного поведения //Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – №. 3 (17). – С. 72-81.
8. Виленская Г. А. Развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе: дис.... канд. псих. наук. – Москва, 1999.
9. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование / Л.С. Выготский, Собрание сочинений. Т. 4. - М.: Педагогика, 1984.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология / иод ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 142.
11. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
12. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч. в 6 т. — Т. 5. — М., 1984. — С. 231—256.
13. Голубь О.В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию //

Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки. – 2016. – №1. – С.94-100.

14. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – " Манн, Иванов и Фербер", 2017.

15. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост. Велиева С.В. СПб: Речь, 2005.

16. Досаева Р. Н. Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний дошкольников //Психология: традиции и инновации. – 2012. – С. 108-114.

17. Дрокина О. В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков. Автореф. дис...канд. психол. наук. М., 1999.

18. Дубровина И.В., Прихожан В.В. «Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия». Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., «Академия», 2001г.

19. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. — М.: Просвещение, 1981.

20. Ефименко Н. Н. " Организация коррекционного воспитания в массовых и специальных дошкольных учреждениях".

21. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе / М.: Педагогика. - 1990. 56 с.

22. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. — М.: Учпедгиз, 1939.

23. Зобков, А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / А.В. Зобков ; Владим. гос. Унт им. А.Г. и Н.Г. Столетовых ; С-Петербур. акмеолог. акад. ; под науч. ред. проф. Н.П. Фетискина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с. – ISBN 978-5-9984-0390-3.

24. Ильин Е.П. Психология воли. — СПб.; Мастера психологии, 2002.

25. Калининцева М. А. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА» // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2022. – №. 7 (71). – С. 127-131.
26. Карелина И. О. Проблема формирования регуляции эмоций у детей // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №. 3. – С. 134-137.
27. Ковалец И. Албука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере. – Litres, 2022.
28. Комкова, Е. И. Идентификация эмоций детьми старшего дошкольного возраста и развитие эмоционального интеллекта / Е. И. Комкова, Т. М. Недвецкая // Современная психология: актуальные проблемы и тенденции развития : материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф., 30 окт. 2010 г. / Новосибир. гос. пед. ун-т ; рец.: Н. В. Дмитриева, Н. Р. Гулина. – Новосибирск, 2010. – С. 113–121.
29. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. — М.: ПЕР СЭ, 2000.
30. Кувалкина Л.И. Нескучные правила для формирования саморегуляции младших школьников // Открытый урок. – 2018. – №11.
31. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1986. С. 5-35.
32. Лафренье, П. Эмоциональное развитие учащихся и подростков [Текст] / П. Лафренье; пер. с англ. М. Васильева, С. Комаров и др. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 256 с.
33. Лебединский В. В., Никольская О. Г., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.
34. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребенка в норме и патологии.// Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия: В 2т. / Под ред. В.В.Лебединского, М.К.Бардышевской. М.: ЧеРо, Высш. шк., изд-во МГУ, 2002. Т. 1, 588-681.

35. Ленкевич Я.Г. Изучение уровня развития и особенностей эмоциональной экспрессии речевых средств младших школьников с нарушением интеллекта. Постулат: № 5, 2016. <http://e-postulat.ru>
36. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971.
37. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному //Вопросы психологии. – 2011. – Т. 1. – С. 3-27.
38. Лобина С. А. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника: Методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений //school. tver. ru/(дата обращения: 04.10. 2022). – 2008. – С. 12.
39. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития //Дефектология.1995. N 1
40. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1983. 103 с.
41. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. - М.: Педагогика, 1978
42. Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1975
43. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М. 1973
44. Лусканова Н.Г. Пути психологической коррекции аномалии развития личности //Здоровье, развитие, личность. - М., 1990
45. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
46. Матасов, Ю. Т. Интегративная характеристика развития мышления умственно отсталых школьников / Ю.Т. Матасов //Дефектология. - 1997. - N 2. - С. 3-8.
47. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

48. Немов, Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии- 2-е изд. / М. : Просвещение: ВЛАДОС, 2018. – 576 с.
49. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд через призму детского аутизма. М., 2000.
50. Олпорт Г., Пешкова Н. А., Рубинштейн С. Л. Проблема эмоций в трудах СЛ Рубинштейна.
51. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: Диссертация канд. псих. наук. – Киев, 2011. – 170 с.
52. Пантелеева Т. В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии //Актуальные вопросы современной психологии. – 2015. – С. 19-25.
53. Певзнер М.С. Дети олигофрены. М.: АПН РСФСР, 1959. 486 с.
54. Первичко Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход //Национальный психологический журнал. – 2014. – №. 4 (16). – С. 13-22.
55. Подкина Н. А., Абрамова А. Г., Тенякова Е. А. Взгляды Д. Дьюи и ИЯ Яковлева на вопросы воспитания: исторический аспект и современность //Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. ИЯ Яковлева. – 2015. – №. 4 (88). – С. 167-172.
56. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. – 2006.
57. Рапиева, С. Е. Влияние уровня эмоционального развития детей, поступающих в школу, на их адаптацию к обучению / С. Е. Рапиева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 43 (542). — С. 118-120.
58. Раттер М. Помощь трудным детям. — М.: Апрель Пресс, 1999.
59. Рибо Т. Творческое воображение. — СПб., 1901. Электронный вариант текста.
60. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. –М.1998

61. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1986.
62. Савеньшева С. С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии //Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – №. 1. – С. 4.
63. Селютина Н. В. и др. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции //Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12. – №. 5. – С. 267-274.
64. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2. 0), русскоязычная адаптация //М.: Издательство «Институт психологии РАН. – 2009. – С. 308-331.
65. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. — СПб.: Речь, 2003. — 216 с.
66. Тхостов Ю. Ш. Феноменология эмоциональных явлений/АШ Тхостов, ИГ Колымба //Вестник Моск. ун-та.–Сер. – 1999. – Т. 14. – С. 3-14.
67. Чакова И. Н. Работа педагогов по формированию эмоциональной культуры в условиях образовательной преемственности //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – №. 2. – С. 80-82.
68. Шаповалова О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. — М.: МПГУ, 2005.
69. Шаповалова О.Е. Развитие и коррекция эмоциональной сферы учащихся в условиях школы восьмого вида: учебное пособие для студентов коррекционно-педагогических специальностей и направлений. Биробиджан: Изд-во ГОУВПО «ДВГСГА», 2010. 141.
70. Шарапова А. М. Формирование эмоционально-волевой сферы у младших школьников с нарушением интеллекта //Вестник науки и образования. – 2020. – №. 13-3 (91). – С. 56-58.

71. Шевырева Е. Г., Федосова И. В. Основные теоретические модели эмоционального интеллекта // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 9 (10). – С. 264-269.

72. Шкляр Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников // Начальная школа. 2007, № 8. С. 71-73.

73. Шкляр Н.В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. дисс. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 29 с.

74. Шуткин С. Н., Усков В. М., Теслинов И. В. Эмоции как психический процесс импульсивной регуляции поведения // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2014. – Т. 2. – № 1 (5). – С. 309-314.

75. Эмоционально-волевая сфера младших школьников: Методическое пособие. - М.: «АСВ», 2008. - 117 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

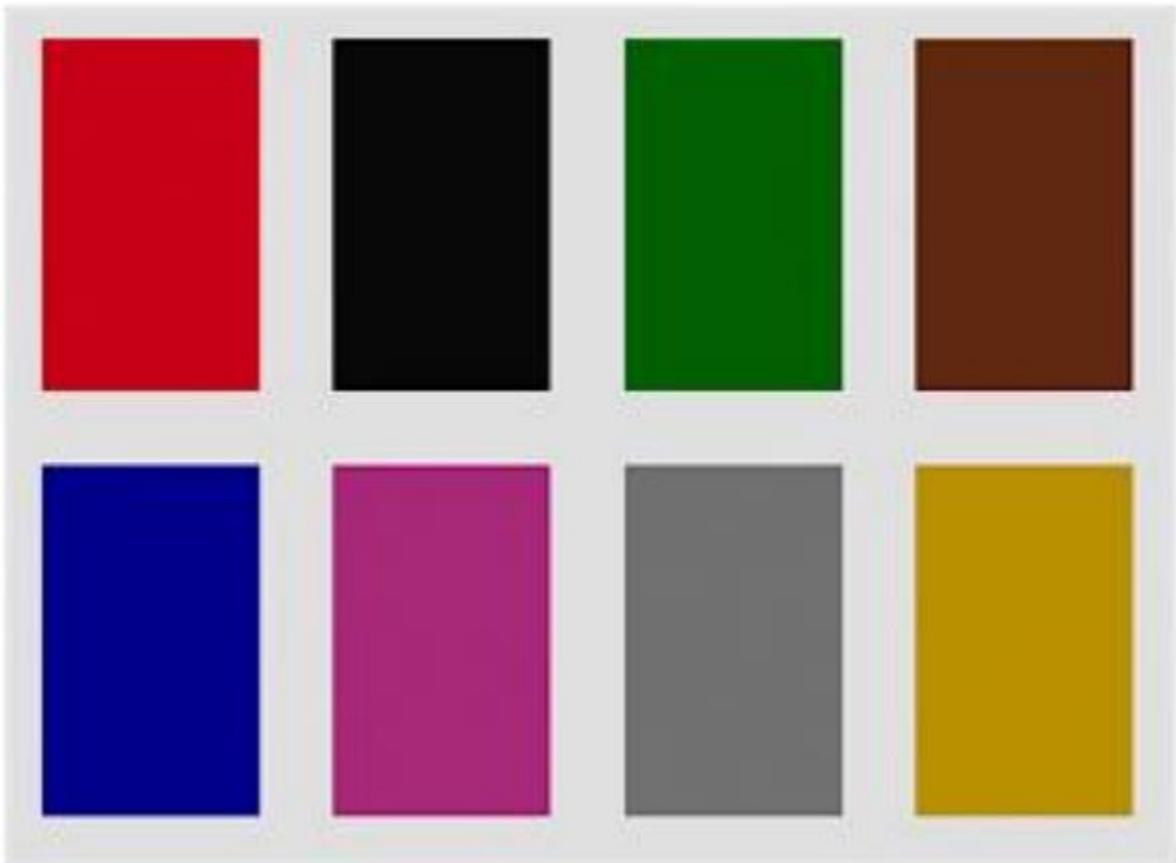
Таблица 1. Состав испытуемых 2 класса, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Юлия В.	2 «А»	8 лет	Умственная отсталость легкой степени
2.	Алиса Г.	2 «А»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
3.	Михаил Г.	2 «А»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
4.	Дарья З.	2 «А»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
5.	Ярослав К.	2 «А»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
6.	Анастасия К.	2 «А»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
7.	Дарья К.	2 «А»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
8.	Глеб М.	2 «А»	8 лет	Умственная отсталость легкой степени
9.	Самира Ч.	2 «А»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
10.	Максим Ш.	2 «Б»	8 лет	Умственная отсталость легкой степени
11	Валерий Г.	2 «Б»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
12	Денис М.	2 «Б»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
13	Евгений Д.	2 «Б»	8 лет	Умственная отсталость легкой степени
14	Василиса Р.	2 «Б»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
15	Екатерина Э.	2 «Б»	9 лет	Умственная отсталость легкой степени

Таблица 2. Состав испытуемых 4 класса, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	София С.	4 «А»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
2.	Алексей С.	4 «А»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
3.	Анастасия С.	4 «А»	10 лет	Умственная отсталость легкой степени
4.	Николай З.	4 «А»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
5.	Денис М.	4 «А»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
6.	Даниил К.	4 «А»	10 лет	Умственная отсталость легкой степени
7.	Егор Ю.	4 «А»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
8.	Алексей Ф.	4 «А»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
9.	Михаил Т.	4 «Б»	10 лет	Умственная отсталость легкой степени
10.	Алена К.	4 «Б»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
11	Даниил Д.	4 «Б»	10 лет	Умственная отсталость легкой степени
12	Александра К.	4 «Б»	10 лет	Умственная отсталость легкой степени
13	Виктор Ш.	4 «Б»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
14	Полина Н.	4 «Б»	11 лет	Умственная отсталость легкой степени
15	Ярослав С.	4 «Б»	10 лет	Умственная отсталость легкой степени

Иллюстративный материал к методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [44 , с. 354]



Иллюстративный материал к методике изучения мимической моторики

Г.А. Волковой (1985) [44 , с. 365]

