

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

Кручински Анастасия Михайловна  
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

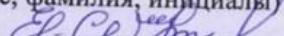
Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Психолого-педагогическая коррекция нарушения развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

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

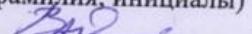
28.11.2025



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
канд. психол. наук, доцент Н. Ю. Верхотурова  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

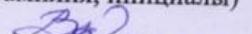
28.11.2025



(дата, подпись)

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

28.11.2025



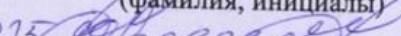
(дата, подпись)

Обучающийся

А. М. Кручински

(фамилия, инициалы)

28.11.2025



(дата, подпись)

Красноярск, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....  | 4  |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....   | 12 |
| 1.1. Эмоционально-личностная сфера как проблема исследования в современной психологии.....   | 12 |
| 1.2. Становление эмоционально-личностной сферы в младшем школьном возрасте.....  | 26 |
| 1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.....  | 35 |
| Выводы по первой главе.....  | 45 |
| ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....   | 48 |
| 2.1. Организация, методы и методики исследования эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.....  | 48 |
| 2.2. Особенности эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха .....   | 64 |
| Выводы по второй главе.....  | 79 |
| ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....  | 81 |
| 3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.....  | 81 |
| 3.2. Основные направления формы и методы психологической программы коррекции эмоционально личностной сферы младших школьников с нарушением слуха с использованием театрализованной деятельности..... | 86 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3. Оценка эффективности программы коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха..... | 103 |
| Выводы по третьей главе.....   | 110 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....  | 113 |
| БИБЛИОГРАФИЯ.....  | 119 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ.....  | 131 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современная система образования Российской Федерации ориентирована на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях реализации принципов инклюзивного образования особое внимание уделяется созданию условий для полноценного развития личности ребёнка, формированию его эмоционально-волевой, познавательной и социальной сфер. Одним из приоритетных направлений педагогической практики становится развитие эмоционально-личностной сферы учащихся, поскольку именно она является важнейшей предпосылкой успешного обучения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также формирования внутренней мотивации.

В процессе психического развития ребёнка эмоционально-личностная сфера играет системообразующую роль. Она обеспечивает регуляцию поведения, способствует развитию самосознания, эмпатии и способности к самооценке. Как отмечал Л.С. Выготский (1934), эмоции выполняют интегративную функцию в структуре психической деятельности, связывая мотивационную и когнитивную сферы личности. Данное положение получило развитие в трудах А.Н. Леонтьева (1972), С.Л. Рубинштейна (1958), А.Р. Лурии (1962), П.Я. Гальперина (1968), Б.М. Теплова (1990), которые рассматривали эмоционально-личностную сферу как основу формирования сознания и поведения человека.

Наиболее интенсивное развитие эмоциональной сферы наблюдается в младшем школьном возрасте. Этот период характеризуется переходом ребёнка от игровой к учебной деятельности, становлением внутреннего плана действий, развитием самоконтроля и нравственно-ценостных установок. Согласно Д.Б. Эльконину (1971), именно в младшем школьном возрасте формируется произвольность психических процессов, что определяет развитие эмоциональной регуляции и социальной адаптации. Исследователи

(Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Н.Г. Морозова и др.) подчеркивают, что развитие эмоционально-личностной сферы обеспечивает становление устойчивых форм поведения, самооценки, эмпатии и коммуникативной компетентности.

Однако у детей с нарушениями слуха эмоционально-личностное развитие имеет ряд своеобразных особенностей. Ограничность слухового восприятия приводит к снижению объёма коммуникативного опыта, затрудняет формирование эмоциональной отзывчивости, понимание невербальных проявлений чувств и эмоциональных состояний других людей.

Изучением особенностей эмоционально-личностной сферы детей с нарушением слуха занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Антогенетические аспекты становления эмоционально-личностной сферы рассматривались в трудах Л.С. Выготского (1934), П.Я. Гальперина (1968), А.Р. Лурии (1962), А.Н. Леонтьева (1972). Специфике психического развития детей с нарушением слуха посвящены исследования В.И. Лубовского (1989), Т.В. Егоровой (1973), У.В. Ульянковой (1994), И.Н. Брокане (1981).

Современные исследования (Е.А. Медведева, 2019; И.Ю. Левченко, 2020; О.В. Елизарова, 2023; Л.В. Киселева, 2022; Т.Г. Богданова, 2021) подтверждают, что эмоционально-личностное развитие детей с нарушением слуха часто сопровождается трудностями в социальной адаптации, саморегуляции и проявлении эмпатии. Эти особенности требуют целенаправленной психологической коррекции, направленной на развитие эмоциональной отзывчивости, повышение уверенности в себе, формирование положительного образа «Я» и развитие коммуникативных навыков.

Анализ современного состояния изучения эмоционально-личностного развития детей с нарушением слуха позволил выявить следующие противоречия:

– вопросам изучения эмоционально-личностной сферы ребёнка уделяли внимание многие исследователи, однако современная научная литература

преимущественно направлена на изучение когнитивного развития и формирования речевой функции у детей с нарушением слуха, вследствие чего проблема исследования эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха остаётся недостаточно разработанной;

– в педагогической практике отмечается рост количества детей с нарушением слуха, испытывающих трудности в эмоциональной регуляции, выражении и понимании чувств, однако при этом практически отсутствуют психологические технологии, направленные на своевременную диагностику и коррекцию данных нарушений у младших школьников;

– игровая деятельность признаётся эффективным средством развития эмоционально-личностной сферы, однако существующие упражнения и методические рекомендации преимущественно ориентированы на детей с нормальным уровнем слухового развития и не учитывают специфики эмоционального реагирования и коммуникативных трудностей слабослышащих учащихся.

**Проблема исследования.** Заключается в изучении особенностей эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха и разработке психологической программы по их своевременной коррекции.

**Объект исследования.** Эмоционально-личностная сфера младших школьников с нарушением слуха.

**Предмет исследования.** Психологическая программа коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха являются: сниженная эмоциональная отзывчивость, трудности в выражении и распознавании эмоций, недостаточная эмпатия и неустойчивая саморегуляция. Эффективность преодоления данных трудностей может быть повышена при условии реализации разработанной психологической программы коррекции эмоционально-личностной сферы, изучаемого контингента школьников.

Цель исследования. Изучить особенности эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по её коррекции.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы определить современное состояние изученности проблемы эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.

2. Выявить особенности эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.

3. Разработать и реализовать программу психологической коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии.

- Концепция культурно-исторического развития высших психических функций (Л.С. Выготский, 1934);
- Деятельностный подход к развитию психики ребёнка (А.Н. Леонтьев, 1972; С.Л. Рубинштейн, 1958);
- Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, 1981);
- Возрастная концепция психического и личностного развития (Д.Б. Эльконин, 1971; Л.И. Божович, 1968; В.В. Давыдов, 1996);
- Гуманистическая теория личности (К. Роджерс, 1961; А. Маслоу, 1968);
- Концепция эмоционального развития ребёнка (Б.И. Додонов, 1978; К. Изард, 1972; П.В. Симонов, 1981);

- Теория коррекционно-развивающего обучения и воспитания (В.И. Лубовский, 1989; М.М. Нудельман, 1975; У.В. Ульянкова, 1994; В.В. Лебединский, 1990);
- Психологические концепции развития личности детей с нарушением слуха (Т.В. Егорова, 1973; И.Н. Брокане, 1981; Г.М. Капустина, 2009; Л.В. Кузнецова, 2003; Т.В. Климентьева, 2014);
- Исследования антогенетических аспектов становления эмоционально-личностной сферы (А.Р. Лuria, 1962; П.Я. Гальперин, 1968; А.Н. Леонтьев, 1972; Л.С. Выготский, 1934);
- Исследования эмоционально-личностного развития и коррекции у детей с нарушением слуха (Т.А. Герасимова, 2010; М.А. Михаленкова, 2008; Е.А. Медведева, 2015; И.Ю. Левченко, 2016; Л.В. Большанина, 2012);
- Концепции коррекции эмоциональной и волевой сфер у детей с ОВЗ (И.И. Мамайчук, 2006; Н.М. Пылаева, 2005; С.Г. Шевченко, 2001; Л.Н. Блинова, 2001);
- Положения артпедагогики и арт-терапии, раскрывающие развивающий потенциал театрализованных методов (Е.А. Медведева, 2015; И.Ю. Левченко, 2016; Т.А. Герасимова, 2012; В.К. Лосева, 2010; Е.Н. Шиян, 2018);
- Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха (Г.М. Капустина, 2009; Л.В. Кузнецова, 2003);
- Современные психолого-педагогические подходы к коррекции эмоционально-личностного развития младших школьников (Т.В. Климентьева, 2014; О.А. Богдашина, 2019; А.Г. Асмолов, 2020).

Методологическая база исследования опирается на принципы системности, личностно-деятельностного и коррекционно-развивающего подходов, единства диагностики и коррекции, а также гуманистическую парадигму образования.

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования по изучению эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.

В ходе исследования применялись:

- теоретические методы — анализ психолого-педагогической, специальной и научно-методической литературы по проблеме эмоционально-личностного развития детей с нарушением слуха и средств его коррекции;
- организационные методы — метод поперечных срезов, комплексный метод, сравнительно-сопоставительный анализ;
- эмпирические методы — наблюдение, беседа, опрос, изучение психолого-педагогической документации, анкетирование родителей и педагогов, диагностическое тестирование;
- экспериментальные методы — констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, а также интерпретационные методы анализа и сопоставления результатов.

В процессе исследования применялись следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Путешествие по планетам», Е. А. Медведевой (2015);
2. Методика «Куклотерапия», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2001);
3. Методика «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003);
4. Методика «Пальчиковый театр», Л. В. Большанина (2012).

Организация исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе школы-интерната №9 города Красноярска, являющейся образовательной организацией, реализующей обучение и воспитание детей с нарушениями слуха.

В исследовании приняли участие 14 учащихся младшего школьного возраста: 8 учащихся (в возрасте 8 – 9 лет) из 3 «А» класса и 6 учащихся (в

возрасте 9 – 10 лет) из 4 «Б» класса. Все участники обучались в условиях инклюзивного образовательного процесса.

**Этапы проведения исследования.** Исследование включало несколько этапов:

Подготовительный этап. На данном этапе проводилось изучение и анализ психолого-педагогической, дефектологической и методической литературы по проблеме эмоционально-личностного развития младших школьников с нарушением слуха. Определялись цель, задачи, гипотеза, объект и предмет исследования, подбирался диагностический инструментарий, осуществлялось знакомство с деятельностью образовательной организации.

Констатирующий этап. Проводилось исследование уровня развития эмоционально-личностной сферы учащихся с нарушением слуха, осуществлялся анализ полученных данных, определялись индивидуальные и типические особенности проявлений эмоций, общения и самооценки у детей.

Формирующий этап. Реализовывалась психологическая программа коррекции эмоционально-личностной сферы с помощью игровых коррекционных игр: включались ролевые игры, куклотерапия, инсценировки, пальчиковые упражнения. Осуществлялось поэтапное наблюдение за динамикой эмоционального состояния и личностных проявлений детей.

Контрольный этап. Проводилась повторная диагностика эмоционально-личностной сферы младших школьников, сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов, оценка эффективности программы коррекции и формулирование выводов.

**Научная новизна исследования:**

- Разработана и апробирована психологическая программа коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха.
- Определены структурные компоненты и критерии оценки эмоционально-личностного развития данной категории детей.

- Уточнены особенности проявления эмоциональной отзывчивости, эмпатии, самооценки и коммуникативного поведения у младших школьников с нарушением слуха.
- Выявлены психолого-педагогические условия, способствующие повышению эффективности коррекционной работы.

Теоретическая значимость исследования. Заключается в расширении представлений о психологических механизмах и закономерностях развития эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха. Полученные результаты углубляют научные подходы к пониманию роли игровой деятельности как эффективного средства психокоррекции и развития личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования и разработанная программа коррекции могут быть использованы педагогами-психологами, сурдопедагогами, логопедами и воспитателями в образовательных организациях компенсирующего и инклюзивного типа. Разработанные методические рекомендации и упражнения могут применяться в индивидуальной и групповой работе, на коррекционно-развивающих занятиях, а также при организации внеурочной деятельности для младших школьников с нарушениями слуха.

Структура и объем выпускной квалифицированной работы. Выпускная квалификационная работа изложена на 130 страницах и состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы (в количестве 100 источников). Работа иллюстрирована 8 таблицами, 8 рисунками из которых 8 гистограмм.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

## Эмоционально-личностная сфера как проблема исследования в современной психологии

Эмоционально-личностная сфера является одним из центральных и важных аспектов науки о психологии, интегрируя многообразные элементы человеческого сознания, существенно влияющие на наше поведение, восприятие окружающего мира, взаимодействие с социумом и успешную адаптацию. Она объединяет не только простейшие эмоциональные выражения, но и сложный комплекс взаимосвязанных факторов, включая сенсорные впечатления, личный опыт, состояния активизации, индивидуально-психологические особенности и системы самоконтроля человека. Все перечисленные элементы оказывают существенное влияние не только на способ осознания человеком окружающей среды и его реакции на неё, но и закладывают базовый фундамент для формирования в целом индивидуальной неповторимой личности, воздействуя на установление и сохранение устойчивого мотивационного направления. Степень зрелости эмоционально-личностной сферы определяет не только уровень психологического комфорта, но и способствует эффективной адаптации к внешнему миру, помогают поддерживать конструктивные отношения с окружающими людьми [8].

Развитие эмоционально-личностной сферы является основополагающим фактором психического здоровья человека, важным и необходимым условием сохранения внутреннего баланса, эффективной социализации в обществе и целостного личностного роста. Эмоциональные реакции представляют собой важный показатель, отображающий то, каким образом человек воспринимает окружающую действительность и как он определяет себя в ней. Так,

способность контролировать собственные эмоции в ситуации стресса, принимать быстрые и взвешенные решения в кризисных моментах, проявлять сопереживание и строить прочные межличностные связи лежит в основе личного и общественного успеха. Переживания, чувства и индивидуальные свойства личности обусловливают восприятие человеком социальной реальности, предопределяя характер его реакций на жизненные обстоятельства и выбор стратегий адаптации и поведения при столкновении с жизненными трудностями.

Современные научные исследования направлены на изучении воздействия эмоционально-личностной сферы на общую динамику личностного становления. Данный феномен выявляется как ключевое звено, объединяющее когнитивные процессы, социализацию и внутренние мотивы человека. За последние годы научное сообщество значительно преуспело в понимании важности эмоций для интеллектуального потенциала человека, его восприятия, принятия решений и самооценки. На текущий момент остаются не до конца исследованные вопросы касающиеся классификации эмоций и их взаимодействия с другими психическими процессами, таких как восприятие, память, внимание [16]. Сложность этого направления в психологии заключается также и в том, что эмоции имеют многогранную природу, и их влияние на личность невозможно однозначно охарактеризовать без учета множества факторов, включая социальную среду и культурные особенности.

Среди главных вопросов, остающихся нерешенными в научной среде, выделяется отсутствие универсальной концепции, объединяющей все стороны эмоционально-личностной области. Сегодня существуют многочисленные подходы, трактующие природу эмоций как следствие как индивидуальных когнитивных механизмов, так и влияния социокультурных условий. Однако ни одна из существующих концепций не способна исчерпывающе раскрыть механизм взаимодействия эмоций с иными психическими функциями, динамику изменений эмоций в рамках социальных ситуаций, а также причины отличий в эмоциональных откликах у различных индивидов. Решение этих

задач предполагает необходимость продолжения исследовательской активности, направленной на разработку целостных теоретических моделей, позволяющих описать влияние эмоциональных проявлений на поведение и учитывать разнообразие культурных особенностей в построении этих моделей [8].

Сегодня наблюдается значительный интерес к исследованию нейрофизиологической основы эмоциональных переживаний, что позволяет анализировать эмоционально-личностное становление не только сквозь призму социально-психологического подхода, но и учитывать биологические детерминанты. Успехи в развитии нейронаук способствуют углубленному пониманию взаимодействия различных зон головного мозга, участвующих в создании эмоциональных состояний в ответ на внешний мир и собственные мысли. Получаемые знания служат базой для усовершенствования психологических парадигм, разъясняющих, каким образом трансформации в работе нервной системы отражаются на эмоциональной сфере и дальнейшем личностном росте и приспособляемости. Исследование нейрофизиологии эмоций приобретает особое значение не только для фундаментальных наук, но и применительно к практике психотерапии и образования, позволяя разработать методики помощи людям, сталкивающимся с трудностями в управлении своими эмоциями.

Немаловажную роль в изучении эмоционально-личностной сферы продолжают играть социальные и культурные переменные. Современные научные изыскания подчёркивают важность учета культурного наследия, общественных норм, семейных традиций и образовательной среды в процессах формирования и осознания эмоций. Имеются убедительные подтверждения того факта, что манера выражения и интерпретация чувств зависит от культуры, в которой воспитывался человек, особенностей его семейного окружения и уровня социализации. Например, в одних сообществах преобладает сдержанность в проявлении эмоций, тогда как в других приветствуется экспрессивность и открытость. Такие культурно-

обусловленные отличия в восприятии и демонстрации эмоций имеют существенное значение для эффективного межкультурного общения и успешной интеграции в обществе.

Одними из первых в исследовании эмоционально-личностной сферы стали ученые, среди которых выделялись Л.С. Выготский (1930), Э. Эриксон (1950), А.Н. Леонтьев (1975), К. Изард (1977), Л. Фестингер (1957) и прочие исследователи, внесшие существенный вклад в изучение механизма эмоционального созревания.

Согласно Л.С. Выготскому (1930), именно социальный контекст играет определяющую роль в формировании эмоциональной составляющей личности. Ученый доказывал, что эмоциональная жизнь человека формируется не изолированно, а посредством постоянного взаимодействия с окружающим миром и культурой. Его точка зрения заключается в том, что эмоции не предопределены генетически, а развиваются в результате активного участия человека в общественной жизни. Для понимания смысла и значения эмоций ключевое значение имеет культура и её символы, позволяющие человеку осознавать и оценивать собственные чувства и переживания. Центральным элементом теории Выготского выступает идея вербальной интранализации — процесса, благодаря которому первоначальные внешние формы выражения эмоций постепенно преобразуются в осознанные ментальные процессы через использование языка.

Учёный отмечал, что возможности развития и контроля над эмоциями тесно связаны с процессом воспитания и социализации. Именно в ходе образовательного опыта и приобретения культурных компетенций личность учится понимать и управлять собственными внутренними переживаниями с помощью знаков, символов и коммуникативных актов, приобретаемых в ходе контактов с обществом. Эмоции становятся не просто физиологической реакцией на события, а внутренним психическим процессом, который можно контролировать, регулируя свою поведенческую реакцию в зависимости от культурных и социальных норм. Таким образом, развитие эмоционально-

личностной сферы невозможно без социальной среды, которая служит катализатором эмоционального развития на протяжении всей жизни человека. Данное утверждение имеет особо важное значение для понимания того, как культура и воспитание влияют на эмоциональное развитие человека в разные возрастные периоды. Именно социальный контекст определяет, какие эмоции считаются приемлемыми в обществе, как их выражать и регулировать, и это непосредственно связано с успешной социальной адаптацией [6].

Известный в психологических научных кругах американский психолог XX века Э. Эриксон (1950) разработал собственную концепцию психосоциального развития личности, акцентируя внимание на эмоциональном аспекте. Исходя из его утверждений, человеческая личность рассматривается как сложная динамичная структура, проходящая ряд последовательных этапов, каждый из которых сопровождается определенными внутренними конфликтами и проблемами. Важно то, что именно такие кризисы оказывают решающую роль в формировании эмоциональной устойчивости и личностной зрелости взрослого человека.

Теория Эриксона выделяет восемь ключевых фаз жизненного цикла, каждая из которых определяет прохождение определенного этапа, направленного на преодоление внутренних конфликтов и приобретение важных качеств. Основные стадии начинаются ещё в период младенчества и продолжаются вплоть до старости. Первая фаза представлена дилеммой "доверие – недоверия", возникающей у новорожденного младенца. Здесь ключевым моментом выступает ощущение ребенком надежности окружающих его взрослых, особенно матери, которое служит основанием для дальнейшего положительного восприятия мира и построения доверительных взаимоотношений с близкими людьми.

Затем идет следующая стадия детства, и выражается она в виде борьбы за автономию и желание самостоятельно осваивать пространство, формируя уверенность в собственных силах и чувство свободы выбора. Уже в дошкольном возрасте дети сталкиваются с необходимостью развивать

инициативность и активность, это необходимо для формирования уверенности в себе и готовности рисковать. Позже наступает этап уже школьного обучения, и он, в свою очередь, способствует развитию трудолюбия и стремлению достичь успехов, а это имеет особую важность для будущей профессиональной реализации.

Эриксон утверждал, что своевременное и эффективное преодоление этих возрастных кризисов имеет большое значение для полноценного личностного развития. Вовремя нерешённые проблемы на предыдущих стадиях приводят к накоплению негативных последствий, делая проблемной дальнейшую адаптацию и провоцируя возникновение серьёзных эмоциональных трудностей. Исходя из этого, теория Эрикссона подчеркивает важность последовательного прохождения всех этапов развития для достижения эмоциональной стабильности и гармонии. Например, подростковый возраст знаменуется периодом идентификации собственной личности, центральным моментом которого является кризис "самоидентификация против неопределенности". Довольно часто этот этап сопряжен с глубокими душевными переживаниями, вызванными попытками понять свое предназначение и место в обществе. Если справиться с кризисом удалось, человек обретает способность принять самого себя и строить гармоничные взаимоотношения с окружающими. Напротив, эмоциональная лабильность, колебание самооценки и стремление к отделению от окружающих — характерные признаки подросткового возраста, влияющие на дальнейшее развитие личности [46].

Еще один значимый вклад в исследование эмоционально-личностной сферы принадлежит ученику Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьеву (1975). Предложенный им деятельностный подход позволил глубже понять происхождение эмоций в контексте активной жизнедеятельности человека. Согласно Леонтьеву, эмоции возникают в результате успешного или неуспешного удовлетворения потребностей человека в ходе осуществления той или иной деятельности. Таким образом, эмоции перестают

восприниматься исключительно как реакция на внешние раздражители, а рассматриваются как активный компонент деятельности.

Леонтьев выделяет особую регуляционную функцию эмоций, заключающуюся в оценке результатов действий относительно целей и ценностей субъекта. Положительный эмоциональный отклик свидетельствует о достижении желаемого результата и стимулирует продолжение активности. Отрицательные эмоции, напротив, указывают на несоответствие достигнутого ожидаемой цели и вызывают необходимость корректировки планов и способов достижения поставленных задач. Таким образом, эмоции не только отражают внутреннее состояние человека, но и стимулируют его к активным действиям, направленным на достижение успеха.

Леонтьев подчеркивал, что эмоции имеют двойственную природу: с одной стороны, они биологически обусловлены врожденными потребностями и инстинктами, с другой — они формируются через систему общественных отношений и личностных смыслов. Это открытие стало основой для более глубокого понимания того, как социальные и биологические факторы взаимодействуют в процессе формирования эмоциональной жизни человека. Эмоции, таким образом, служат не только индикаторами внутреннего состояния, но и важным механизмом саморегуляции, необходимым для успешной адаптации в социальной среде [22].

Э. Эриксон (1950), один из ведущих психологов XX века, предложил свою теорию психосоциального развития личности, в которой также особое внимание уделялось вопросам эмоционального развития. В его концепции личность рассматривается как динамическая система, проходящая через ряд стадий, каждая из которых связана с определённым психосоциальным кризисом. Эриксон выделил восемь стадий развития — от младенчества до зрелости, — на каждой из которых человек сталкивается с определёнными противоречиями, разрешение которых определяет дальнейшее эмоциональное и личностное становление.

Эти кризисы включают: доверие против недоверия (в младенчестве), автономию против стыда и сомнения (в раннем детстве), инициативу против чувства вины (в дошкольном возрасте), трудолюбие против чувства неполноценности (в младшем школьном возрасте) и т.д. Каждая из стадий предполагает формирование определённых эмоциональных качеств — уверенности, автономии, инициативности, ответственности. Таким образом, эмоциональное развитие у Э. Эрикsona представлено как непрерывный процесс, где успешное преодоление кризиса способствует гармоничному развитию личности, а неудача может привести к внутренним противоречиям и эмоциональной неустойчивости.

Внимание Э. Эриксон уделял и подростковому возрасту, который он рассматривал как ключевой этап формирования идентичности. Согласно его теории, в этот период человек переживает кризис «идентичность против путаницы ролей», который сопровождается интенсивными эмоциональными переживаниями, поиском жизненных смыслов и собственного места в обществе. Эмоциональная нестабильность, колебания самооценки, стремление к независимости — всё это естественные проявления данной стадии развития. Решение этого кризиса определяет способность человека к устойчивому самопринятию, внутренней целостности и формированию зрелых социальных связей [46].

Значительную роль в исследованиях эмоционально-личностной сферы оказал ученик Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев (1975). Разработанный им деятельностный подход значительно продвинул понимание природы возникновения эмоций в контексте жизненной активности человека. Леонтьев полагал, что эмоции возникают путем целенаправленных усилий личности, направленностью которых служит удовлетворение либо разочарование конкретных нужд. Леонтьев подчеркивал, что эмоции обладают упорядоченным характером, отражая связь человека с окружающим миром и демонстрируя, насколько успешно или неуспешно достигаются поставленные задачи. По его мнению, эмоции выполняют регулятивную функцию

непосредственно в рамках человеческой активности, сигнализируя о степени соответствия достигнутого результата изначальным ожиданиям и ценностям субъекта. Благодаря этому эмоции не просто выражают внутренний настрой личности, но и способствуют определению активных мер, направленных на устранение неблагоприятной ситуации.

По мнению Леонтьева эмоции делятся на две природы: природу биологическую, и природу социальную. Причинами биологической стороны являются врожденные потребности организма, социальная же сторона формируется под воздействием общественной среды и личной системы ценностей. Это утверждение указывает на необходимость осознанного управления собственными эмоциями и повышения уровня эмоциональной регуляции как важных аспектов эффективной адаптации и успешного существования личности в социуме. [22].

Проводимые исследования К. Изарда (1977) направлены на классификацию и описание базовых эмоций. В соответствии с его дифференциальной теорией эмоций, существует ограниченное число фундаментальных эмоций — радость, грусть, гнев, страх, отвращение, удивление и интерес, и каждая из них имеет специфическую мотивационную и коммуникативную функцию. Вышеперечисленные базовые эмоции универсальны и проявляются у всех людей независимо от культурных различий. Карл Изард отмечал, что эмоции не просто сопутствуют поведению, но активно управляют им, определяя направление действий, силу мотивации и специфику социальных взаимоотношений. По его мнению, эмоции тесно связаны с когнитивными процессами, такими как восприятие, память, мышление и концентрация внимания. Так, позитивные эмоции усиливают творческое мышление и расширение познавательных границ, тогда как отрицательные эмоции сужают фокус внимания и провоцируют застrevание на неприятных переживаниях. Следовательно, согласно концепции Изарда, эмоции являются главным звеном, соединяющим когнитивную, мотивационную и поведенческую составляющие психики, создавая единство

и гармонию личности. Именно его предположения послужили отправной точкой для формирования современных взглядов на эмоциональный интеллект, где эмоции воспринимаются не только как спонтанные реакции, но также как мощный ресурс самопознания и эффективной коммуникации [19].

Лев Фестингер (1957) разработал теорию когнитивного диссонанса, она стала ключевой в психологии и связана непосредственно с эмоционально-личностной сферой. Исходя из его концепции, возникновение эмоций обусловливается ситуацией несоответствия между представлениями человека о самом себе, его убеждениями и объективной реальностью. Подобное рассогласование создает когнитивный диссонанс — психологический конфликт, сопровождающийся негативными эмоциями, такие как тревога, раздражения, вина или замешательство. Перечисленные эмоции возникают как естественная реакция организма на несоответствие между личным мировоззрением и объективной ситуацией, порождая дискомфорт и стремление восстановить гармонию. Ключевой вклад Фестингера заключается в том, что он рассматривает эмоции не только как индикатор нарушения внутреннего баланса, но и как средство способное его восстановить. Психоэмоциональная нагрузка заставляет человека предпринимать усилия для пересмотра своего мировосприятия, своих убеждений и поступков путем изменения существующих представлений, либо посредством модификации собственного поведения, стремясь привести его в соответствие с реальной действительностью. Следовательно, эмоции переходят из пассивных ощущений, в активную фазу, обретая функциональную ценность, сигнализирующую о внутреннем дискомфорте и призывающую к активным действиям по устранению дисбаланса. Такой взгляд стал новаторским в исследованиях эмоциональной регуляции, подчеркивая значимость целенаправленной работы над управлением своими эмоциями для достижения душевного спокойствия и открывая новую ветвь исследований.

С точки зрения концепции Фестингера, эмоции рассматриваются как сигналы когнитивного диссонанса, имеющие большое значение для

адаптивного поведения, так как они предоставляют возможность вовремя распознавать и исправлять психологические погрешности. Данная теория получила всеобщее признание в когнитивной психологии, клинической практике и эмпирических исследованиях эмоциональной регуляции. Особое внимание посвящено идее, что эмоции образуются не только в ответ на внешние обстоятельства, но и действуют изнутри, помогая человеку выявлять и преодолевать внутренние разногласия. Это убеждение привело к глубокому осознанию центральной роли эмоций в поддержании психологического здоровья, обеспечении продуктивного взаимодействия с внешним миром и сохранении целостности личности [84, с. 153].

Значительно повлияли на развитие научных представлений об эмоциях труды Р. Лазаруса (1984), он выдвинул когнитивно-познавательную теорию эмоций. Лазарус заявлял, что эмоциональные реакции человека напрямую связаны с его особенностями интерпретации текущих обстоятельств, происходящих вокруг. Его концепция в корне отличалась от общепринятого представления о природе эмоций, доказывая, что эмоции возникают не автоматически, а являются результатом сложной умственной деятельности, позволяющей оценить значимость происходящих событий относительно индивидуальных целей и благополучия. Проще говоря, каждое эмоциональное проявление возникает вследствие анализа конкретной ситуации: столкновение с опасностью провоцирует страх, перспектива выгодного успеха рождает удовольствие, ситуация несправедливости вызывает возмущение. Такой подход показывает, что эмоции становятся своего рода индикаторами персональной значимости тех или иных событий для конкретного человека, обеспечивая отражение его внутренних переживаний и устремлений.

С помощью такого подхода Лазарус внес значительный вклад в исследование когнитивных механизмов эмоциональной регуляции. Этим он лишь подчеркнул, что именно индивидуальный характер восприятия и понимания окружающей обстановки создает различия в проявлении эмоций, подчеркнув зависимость эмоциональных проявлений от особенностей

субъективного опыта и персональных установок. Соответственно, эмоции отражают, как человек воспринимает реальность, и имеют критическое значение для стабилизации эмоционального фона, адаптации к стрессовым условиям и грамотного управления внутренними переживаниями. Опираясь на эти принципы, возникло понятие эмоционального интеллекта, которое подчеркивает умение человека осознавать и правильно отвечать на собственные эмоции, учитывая их влияние на социальное взаимодействие и личную адаптацию (Лазарус, 1984).

Современные научные исследования продолжают развивать идеи Лазаруса, подтверждая ведущую роль когнитивной оценки в появлении эмоций. Последователи его идеи отмечают, что устойчивость к стрессу и способность адаптироваться напрямую зависят от способа, которым человек интерпретирует и обрабатывает стрессовые события. Степень эмоционального интеллекта оказывает сильное влияние на эффективность эмоциональной регуляции в сложных обстоятельствах. Отличительные черты когнитивной оценки чаще всего предопределяют устойчивость человека к эмоциональным потрясениям и его готовность приспосабливаться к изменениям в окружающей среде (Битюцкая, 2023; Оксина, 2024).

П.В. Симонов (1981) сформулировал информационную теорию эмоций, представляющую эмоции как своеобразные ориентиры, сообщающие организму о шансах удовлетворить существующие потребности. Согласно его теории, эмоции функционируют как "маркеры информации", облегчая ориентацию в пространстве и принятие решений. Когда вероятность достижения цели высока, рождаются положительные эмоции, если шансы минимальны — отрицательные. Таким образом, эмоции сообщают субъекту о согласованности внешнего мира с внутренними желаниями и ожиданиями.

Ко всему прочему, Симонов (1981) подчеркивал двойственность функций эмоций: помимо регулировки поведения, они обладают предсказательной функцией, заранее предупреждая о потенциальных рисках или открывающихся возможностях, тем самым помогая скорректировать

действия. Взгляд с этой стороны стал основой для современных нейропсихологических исследований, где эмоции рассматриваются как интегративный механизм адаптации, объединяющий когнитивные, мотивационные и физиологические процессы [15].

В результате, теоретические подходы к изучению эмоционально-личностной сферы личности варьируются от акцента на социальной среде, как у Л. С. Выготского (1934) и Э. Эрикsona (1968), до биологических, когнитивных и деятельностных аспектов, рассматриваемых А. Н. Леонтьевым (1977), К. Изардом (1980), П. В. Симоновым (1981) и прочими исследователями. Концепции, изложенные вышеперечисленными авторами, формируют многомерное понимание эмоционального развития личности, где эмоции рассматриваются не только как результат внешних воздействий, но и как сложная система внутренних процессов, регулирующих деятельность и межличностное взаимодействие человека.

Важнейшая роль этих теоретических направлений заключается в том, что они открывают различные перспективы анализа эмоций и личности на разных возрастных этапах. Например, социально-культурная концепция Л. С. Выготского (1934) позволила раскрыть роль среды и общения в формировании эмоционального опыта, а идеи Э. Эрикsona (1968) — проследить, как преодоление возрастных кризисов влияет на эмоциональную зрелость и устойчивость личности. В свою очередь, когнитивные теории Р. Лазарус (1990), Л. Фестингер (1957) акцентировали внимание на том, что эмоции неразрывно связаны с процессами восприятия, интерпретации и оценки жизненных ситуаций.

Одной из ключевых проблем современной психологии остаётся отсутствие единой интегративной теории, которая могла бы комплексно обосновать функционирование эмоционально-личностной сферы. Даже учитывая значительный прогресс в области психологии эмоций, многие аспекты — к примеру, механизмы взаимодействия между эмоциональными и когнитивными процессами, а также способы их количественного измерения —

остаются предметом научных дискуссий. Современные исследователи Б. Мескита, (2025), Ю. Н. Гончарова, (2019), П. Экман, (2019), отмечают - понимание эмоций требует междисциплинарного подхода, объединяющего нейропсихологические, культурные и личностно-деятельностные компоненты.

Важным направлением современных исследований является изучение влияния социальных и культурных факторов на развитие эмоциональной сферы. Ряд зарубежных и отечественных авторов Е. И. Шеенко, (2024); Т. А. Серебрякова, (2022); Doug VanderLaan, (2020); Alison L.Miller, (2021) подчеркивают, что эмоции не только биологически обусловлены, но и формируются в контексте культурных норм, семейного воспитания, образовательной среды и межличностного опыта. Разнообразие культур влияет на специфику проявления эмоций, их толкования и приемлемые рамки публичного выражения в обществе. Данные аспекты требуют особого внимания при взаимодействии с детьми, ведь эмоциональные реакции ребёнка находятся в тесной взаимосвязи с процессом социализации и становлением его индивидуального самосознания.

Эмоционально-личностная сфера представляет собой не только центральный объект изучения в психологии, но и универсальный индикатор общего психоэмоционального здоровья и эффективности социальной адаптации индивида. Понимание её структуры и закономерностей функционирования имеет фундаментальное значение для педагогической и коррекционной практики, поскольку от уровня эмоциональной устойчивости и способности к саморегуляции напрямую зависит успешность учебной деятельности, межличностного общения и формирования самооценки.

Итак, труды классиков — Л. С. Выготского (1934), Э. Эрикsona (1950), А. Н. Леонтьева (1959), К. Изарда (1980), Л. Фестингера (1957), П. В. Симонова (1981) — заложили основу для глубокого понимания механизмов эмоционально-личностного развития. Современные исследования продолжают расширять и уточнять эти представления, интегрируя

достижения нейронаук, когнитивной психологии и социальной педагогики. Однако проблема комплексного изучения эмоционально-личностной сферы остаётся одной из наиболее актуальных в современной психологии, требующей дальнейших теоретических и эмпирических исследований для построения целостных моделей эмоционального развития человека и его взаимодействия с окружающей действительностью.

## **1.2. Становление эмоционально-личностной сферы в младшем школьном возрасте**

Младший школьный возраст (6 – 10 лет) представляет собой один из наиболее значимых периодов в жизни ребенка, когда происходит интенсивное развитие его эмоционально-личностной сферы. Этот возраст является ключевым этапом в становлении личности, когда формируются основы самосознания, саморегуляции эмоций, а также социальных и нравственных норм. Изменения в психическом развитии, происходящие в этот период, оказывают глубокое влияние на восприятие мира, межличностные отношения и эмоциональную реактивность ребенка. Развитие эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста проходит интенсивно и многосторонне. Этот этап отмечен постепенным переходом от непроизвольных и бессознательных эмоциональных проявлений, характерных для раннего детства, к осознанным и контролируемым переживаниям. У ребенка происходит более отчетливое осознание собственных эмоций, понимание их причины и следствия, удается связать их с конкретной обстановкой и действиями окружающих.

Формируется расположность к четкому различению эмоций: становится легче видеть разницу между похожими состояниями, такими как грусть и сожаление, удовольствие и счастье. Выражение эмоций становится стабильнее и выразительнее, но при этом остаются заметными резкость и изменчивость, свойственные этому возрасту. Важно подчеркнуть мнение

А. Г. Закаблука (2017), указывающего на парадоксальность детской эмоциональной сферы: ярко выраженная чувствительность соседствует с недостаточно развитой возможностью полного самоконтроля.

Дети испытывают многообразие эмоций — от неподдельной радости и вдохновения до горя, испуга и смущения. Глубина эмоциональных ощущений варьирует: некоторые эмоции мимолетны, напоминают короткие всплески чувств, другие же сохраняются дольше и становятся предметом размышлений. Одной из ярких характеристик эмоционального развития является повышенная эмоциональная отзывчивость. Ребёнок остро реагирует на внешние условия — успех в обучении, отношения с друзьями, оценки педагогов и мнения ровесников. Школьные успехи приносят детям гордость, а поражения — досаду и огорчение. Эмоциональные переживания детей чаще всего меняются стремительно, и этому способствует повышенная восприимчивость малышей к изменениям в окружающей среде. Но и одновременно с этим начинается постепенное освоение способов сознательного управления эмоциями. Дети начинают понимать, что чрезмерная публичная демонстрация чувств порой неуместна, и пытаются выработать эффективные способы их подавления.

Очень важным фактором в формировании эмоционально-личностной сферы становится приобретение навыков эмоциональной саморегуляции. Уже в начальных классах ребенок осознает, что чрезмерно яркое выражение эмоций не обязательно соответствует каждой жизненной ситуации. Как пример, когда ученик предпочитает скрыть свое разочарование из-за учебных неудач, предпочитая попытаться справиться с проблемой самостоятельно или обратиться за помощью к старшим. Подобные первые шаги к самостоятельному контролю эмоций создают предпосылки для дальнейшего развития навыков эмоционального самоуправления.

Процесс социализации заметно воздействует на эмоциональное созревание детей младшего школьного возраста. Общение с одногодками и взрослыми способствует усвоению ребенком общепринятых стандартов

поведения и освоению методов передачи своих эмоций в соответствии с установленными правилами. На этом этапе ребенок осваивает способность осознавать и учитывать чувства окружающих. Осознание того, что собственное поведение способно вызывать разные эмоции у других, приходит постепенно. Положительное одобрение взрослого повышает детскую самооценку, в то время как несправедливые высказывания сверстников или неодобрение преподавателя могут породить обиду и подавленность. Научные работы Н. А. Худолеевой (2022) и Ж. В. Горячкxой (2022) свидетельствуют, что в указанный возрастной промежуток дети становятся чрезвычайно зависимы от мнений окружающих, что отражается на их внутреннем настроении и самочувствии.

Характерная черта эмоциональной восприимчивости детей младшего школьного возраста — их предрасположенность к быстрым и ярким эмоциональным вспышкам. Причина такого поведения связана с отсутствием сформированного эмоционального самоконтроля, что ведет к частым импульсным реакциям.

Одним из основных шагов в развитии эмоционально-личностной сферы становится формирование навыков саморегуляции эмоций. Уже в начальной школе ребенок начинает понимать, что интенсивные эмоциональные всплески не всегда соответствуют той или иной ситуации. Ярким примером может послужить случай, когда ученик, сталкиваясь с учебной неудачей, стремится удержать свое огорчение в тайне, решая попробовать исправить положение самостоятельно или попросив поддержки у старших. Подобные ранние опыты самостоятельного эмоционального контроля открывают путь к развитию дальнейших навыков эмоционального самоуправления.

Результаты исследований свидетельствуют, что дети на данном этапе активно формируют способность познавать мир через эмоции, что существенно влияет на общее развитие личности. По наблюдениям Е.В. Гончаровой (2017), яркие события, такие как поход в театр, занятия спортом или просмотр захватывающих мультфильмов, содействуют не только

эмоциональному, но и художественному развитию ребенка. Ощущение прекрасного, активизирующееся в такие моменты, открывает путь к творческой самореализации и создает предпосылки для глубокого художественного восприятия окружающего мира. Возникающие эмоции, вызванные яркими и необычными происшествиями, положительно воздействуют на общий эмоциональный фон ребенка, что подтверждено исследованиями возрастной психологии.

Особенностью эмоционального развития учащихся начальных классов является развивающаяся способность к сочувствию. В отличие от малышей, предпочитающих преимущественно приятные и веселые эмоции, младшие школьники начинают испытывать более глубокие эмоциональные реакции. Им становится доступно горевать вместе с близкими, волноваться за них, чувствовать сострадание к чужим несчастьям. Эти качества составляют основу нравственного воспитания и являются важной частью формирования морального сознания ребенка. Проведённые исследования М.Э. Вайнера (2008) показали, что в этом возрасте дети начинают осознавать не только собственные эмоции, но и переживания окружающих, что становится первым шагом к развитию социальной чуткости [29].

Основополагающими элементами эмоционального развития младшего школьника являются формирование моральных чувств, развитие волевых качеств и установление нравственных принципов. Эти показатели стремительно прогрессируют в начальном школьном возрасте и задают тон дальнейшему личностному росту ребенка. Современная наука, представленная работами Е. О. Смирновой (2018) и О. А. Токаревой (2020), подтверждает, что эмоциональное развитие на данном этапе направлено на выработку способности осознавать личные переживания, разбираться в чувствах окружающих и контролировать эмоциональные реакции, исходя из принятых социальных норм.

Первые годы учебы ознаменованы началом освоения ребёнком умения ясно выражать свои мысли и эмоции, что неразрывно связано с ростом уровня

самосознания. Изначально волевые усилия характеризуются доминирующим влиянием извне, диктуемые наставлениями старших — родителей и преподавателей. Однако с течением времени ребенок обретает способность ставить перед собой конкретные цели и мотивы, вырабатывая полезные свойства характера, такие как целеустремлённость, дисциплинированность и самоконтроль. Согласно выводам Е. Е. Кравцовой (2019), в младшей школе наступает переломный момент перехода от внешнего руководства к внутреннему самоуправлению, что символизирует важный шаг к самостоятельности. Исследовательница продолжает традицию культурно-исторического направления, заложенного её дедом Л. С. Выготским (1960), развивая его идеи о роли социальной среды и совместной деятельности в формировании высших психических функций ребёнка. На завершающем этапе данного возраста дети уже способны к произвольным волевым актам, которые выражаются не только в целенаправленных действиях, но и в умении управлять собственными эмоциями и поведением [24].

Нравственные установки — ещё один важный компонент личностного становления младшего школьника. К ним относятся такие качества, как чувство справедливости, уважение к другим, ответственность, стремление помочь. По данным Х. Л. Роша (2010) и Е. С. Бордина (2010), развитие нравственных установок в младшем школьном возрасте напрямую связано с формированием эмпатии и развитием социального интеллекта. В этот период дети особенно чувствительны к оценке со стороны взрослых, что делает влияние семьи и педагогов решающим фактором морального становления. Учителя и родители, являясь для ребёнка значимыми фигурами, задают нравственные ориентиры, способствуют осознанию того, что такие качества, как доброта, честность и сочувствие, являются основой успешного взаимодействия в коллективе М. В. Кравченко (2015), О. А. Карабанова (2020) [29].

Школа играет ключевую роль в эмоциональном развитии младших школьников, поскольку именно учебная и социальная среда в этот период

становится главным пространством формирования личности ребёнка. Каждый день, проведённый в школе, сопровождается разнообразными эмоциональными переживаниями — радостью, волнением, чувством успеха или неуверенности, — и все эти состояния оказывают существенное влияние на становление эмоциональной устойчивости и самооценки учащегося.

Современные исследования И. В. Дубровина (2016), А. М. Прихожан (2014) подчёркивают, что атмосфера школьного коллектива и стиль педагогического взаимодействия имеют прямое воздействие на эмоциональное благополучие ребёнка. Если в классе царит уважительное, доброжелательное и поддерживающее отношение, школьники чувствуют себя в безопасности, становятся более открытыми, уверенными и активными в общении. Вот только неблагоприятная обстановка, характеризуемая жёсткостью и давлением, способна вызвать повышенную нервозность, закрытость и снижение самооценки, что в свою очередь будет препятствовать полноценному развитию эмоциональной сферы.

Зато благоприятная школьная среда, в свою очередь, позволяет ребёнку не только получать знания, но и укреплять личностные качества — веру в собственные силы, способность сопереживать другим людям, уважение к разным точкам зрения. Именно в такой атмосфере складывается опыт грамотного взаимодействия, развивается умение понимать собственные эмоции и чувствовать настроения окружающих. Чувство безусловной поддержки помогает ученикам справляться с тревогами, неизбежно возникающими в ходе учебного процесса, и относиться к испытаниям как к естественным компонентам личностного роста [26].

Во-первых, образовательная среда создаёт условия для формирования положительной установки к обучению. Успех в процессе обучения, одобрение педагогов и сознание ценности личных достижений повышают уверенность ребёнка в себе и усиливают мотивацию к достижению целей. Современный исследователь Л.П. Афендулова (2024) утверждает, что комфортная эмоциональная атмосфера в классе прямо воздействует на личную

заинтересованность учащихся и их стойкость перед лицом сложностей. Принадлежность к своему классу, совместная работа над школьными проектами и мероприятиями позволяют детям освоить навыки сотрудничества, взаимопонимания и ответственности, что положительно сказывается на их эмоциональном состоянии.

Во-вторых, общение с ровесниками играет весьма значительную роль в развитии навыков эмоционального самоконтроля. Именно так ребёнок учится распознавать эмоциональные сигналы других ребят, договариваться и конструктивно решать разногласия и споры. Учёный Т.Н. Курбатова (2019) подчёркивает, что именно в процессе взаимодействия со сверстниками формируются такие важные человеческие качества, как толерантность, пластичность и способность учитывать мнение другого человека. Конфликтные ситуации, при этом, не всегда имеют отрицательный эффект: они становятся опытом самопознания и тренировки навыков эмоционального самоконтроля.

В-третьих, отношения с педагогами оказывают прямое влияние на эмоциональную устойчивость и развитие личности ребёнка. Эмоционально поддерживающий стиль общения, по мнению А. А. Реана (2016), формирует у младших школьников чувство уверенности, снижает тревожность и способствует развитию позитивного отношения к учёбе. Учитель, проявляющий уважение и эмпатию к ученикам, становится не только источником знаний, но и важной фигурой эмоциональной поддержки [28].

Существуют различные методики и подходы, направленные на развитие эмоционально-личностной сферы младших школьников, каждая из которых по-своему раскрывает механизмы формирования внутреннего мира ребёнка.

Так, Ж. Пиаже (1936) в своей теории интеллектуального развития подчёркивает, что младший школьный возраст является ключевым этапом перехода от наглядно-действенного мышления к мышлению конкретных операций. В этот период у детей появляется осознание причинно-следственных связей, формируется умение сопоставлять факты, проводить

сравнительный анализ явлений и находить логические взаимосвязи между объектами и событиями. Расширение когнитивных способностей непосредственно влияет на эмоциональную сферу: ребенок не только яснее видит внешние обстоятельства, но и начинает глубже понимать собственные эмоции, а также эмоциональные состояния окружающих. Благодаря новым умственным навыкам классификации, систематизации и обобщения накопленного опыта, учащиеся младших классов начинают более сознательно подходить к своему эмоциональному опыту и контролированию его проявлений. Таким образом, интеллектуальное и эмоциональное развитие тесно взаимосвязаны, а повышение когнитивных ресурсов обеспечивает продвижение к более зрелым формам эмоционального реагирования на окружающую среду.

Стоит упомянуть разработанную Д.Б. Элькониным (1959) совместно с В.В. Давыдовым (1959) методологию развивающего обучения. Данная концепция направлена не просто на усвоение знаний, а на развитие способностей к рефлексии, анализу и самостоятельному мышлению. В рамках этого подхода ребёнок рассматривается как активный субъект учебного процесса, способный осмысливать свои действия и делать выводы на основе собственного опыта. Такой тип обучения способствует формированию у младших школьников внутренней саморегуляции — способности осознавать и управлять своими эмоциями, контролировать импульсивные реакции, прогнозировать последствия поступков. Особое внимание уделяется созданию ситуации успеха и учебного сотрудничества, в которых ребёнок переживает положительные эмоции, осознаёт свою значимость и учится воспринимать неудачи как естественную часть развития. Всё это способствует гармонизации эмоционально-личностной сферы и формированию уверенности в собственных силах [38].

На практике при работе с младшими школьниками активно применяются методы психогимнастики, музыкотерапии и другие формы арт-терапевтических практик, направленные на коррекцию повышенной

тревожности, эмоциональной неустойчивости и трудностей в общении. Психогимнастика помогает детям осознать собственные эмоции и научиться выражать их адекватно: через движения, мимику и жесты школьники учатся понимать связь между внутренним состоянием и внешним выражением чувств. Использование музыкотерапии способствует смягчению эмоционального напряжения, подъёму настроения и совершенствованию способности к эмпатии. Занимаясь музыкальными упражнениями, ритмическими играми и песнями, дети находят безопасный и творческий способ выразить свои чувства, достигая внутреннего комфорта.

Отдельного внимания заслуживает методика, созданная М.И. Чистяковой (1990), объединившая в себе элементы расслабляющих техник, дыхательных практик и игровых постановок. Применяя данную методику, дети знакомятся с разными эмоциональными состояниями, узнают и выделяют оттенки чувств — радость, печаль, гнев, испуг, а затем учатся грамотно выражать их понятным и общественно приемлемым образом. Мини-спектакли, разыгранные сцены и упражнения на развитие воображения создают условия, в которых ребята проживают разнообразные эмоциональные эпизоды, учась параллельно понимать и принимать чувства других. Всё это укрепляет эмоциональную чуткость, уменьшает тревожность и облегчает адаптацию к школьной жизни. Опыт показывает, что наибольшего эффекта удается достичь при проведении занятий в группе, где дети поддерживают друг друга, обучаясь взаимодействовать на основе доверия и взаимопонимания [15].

Итак, младший школьный возраст — это важнейший этап формирования эмоционально-личностной сферы ребёнка. В этот период претерпевает кардинальные изменения эмоциональная саморегуляция, складываются нравственные установки и формируется социальная направленность личности. Эмоциональные переживания становятся более постоянными и осознанными, а общение с окружающими людьми обогащает личный опыт,

способствуя лучшему пониманию собственных чувств и построению личностной структуры.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха**

Формирование эмоционально-личностной сферы у детей с нарушениями слуха — это многослойный и комплексный процесс, зависящий как от природных, так и от социальных обстоятельств. Нарушение слуха, как центральный аспект развития этих детей, накладывает определённые ограничения на их способность воспринимать и выражать эмоции, взаимодействовать с окружающими и формировать межличностные связи. Эти трудности особенно проявляются в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы эмоциональной регуляции, формируются навыки социального взаимодействия и самооценка. Исследования Л.П. Назаровой (2008) подводят к тому, что дефекты слуха не только мешают верbalному общению, но и отрицательно сказываются на эмоциональном развитии ребёнка, так как лишают его возможности полноценно воспринимать тонкости эмоциональных нюансов речи и верно передавать собственные чувства [27].

Проблематика эмоционально-личностного развития детей с нарушениями слуха привлекает пристальное внимание исследователей тем, что существенно влияет на социальное функционирование, личностное созревание и успешную адаптацию в обществе. Из работ И.М. Тонконогого и А. Пуантэ (2016) мы видим, что ослабленное слуховое восприятие ухудшает способность различать эмоциональные тона голоса и интонационные акценты, что в свою очередь препятствует формированию эмпатических навыков и эмоциональной чувствительности [29]. Данное обстоятельство особенно актуально в младших школьных классах, где эмоциональные взаимоотношения с одноклассниками и педагогами выступают важными составляющими качественного образовательного процесса.

Дети с нарушением слуха сталкиваются с особыми трудностями в осознании собственных эмоций и понимании эмоциональных состояний других людей. Первоначально стоит отметить, что развитие их эмоциональной сферы происходит в условиях ограниченного доступа к речевому и невербальному общению. По мнению Н. Г. Морозовой (2016), дефицит слуховой информации приводит к своеобразной задержке эмоциональной дифференциации — ребёнку сложнее распознавать сложные эмоциональные состояния, такие как тревога, вина или смущение [30].

Слух играет важную роль не только в восприятии человеческой речи, но и в улавливании интонационных и невербальных аспектов коммуникации — мимики, жестов, тембра и ритма речи. Именно через эти средства дети учатся понимать эмоциональные состояния других людей и выражать собственные переживания. Как отмечает В. Пештак (2022), отсутствие полноценного слухового восприятия может вызывать трудности в развитии эмоционального интеллекта, что требует целенаправленной коррекционно-развивающей работы с опорой на визуальные и тактильные каналы восприятия [31].

Современные исследования показывают, что при своевременной педагогической поддержке и применении специальных методов обучения эмоционально-личностная сфера детей с нарушением слуха может успешно развиваться. Так, Т. В. Волосовец (2012) подчёркивают, что использование театрализованных и игровых форм деятельности способствует формированию эмоциональной отзывчивости, развитию способности к самовыражению и позитивному взаимодействию со сверстниками [32].

Нарушение слуха ограничивает ребёнка в восприятии как вербальных, так и невербальных сигналов, что значительно осложняет процесс эмоционального взаимодействия. Дети с нарушением слуха не могут в полной мере воспринимать интонационные особенности речи, а именно тон, громкость и тембр голоса, которые служат важнейшими носителями эмоционального содержания. По мнению Т. В. Розановой (2005), именно интонационно-эмоциональная окраска речи является одним из ключевых

каналов передачи эмоций, и её отсутствие ведёт к искажению понимания эмоциональных состояний собеседника [33]. Таким образом, нарушение слуха существенно ограничивает способность ребёнка «считывать» эмоциональные сигналы и адекватно на них реагировать.

Однако, несмотря на эти трудности, исследования показывают, что дети с нарушением слуха способны компенсировать недостаток слуховой информации за счёт активного использования других каналов восприятия. Зрительное восприятие, а также средства невербальной коммуникации — мимика, жесты, поза — становятся для них основными источниками понимания эмоциональных состояний окружающих. При систематической работе по развитию зрительного восприятия и жестовой коммуникации дети с нарушением слуха демонстрируют достаточно высокий уровень эмоциональной отзывчивости и способности к установлению межличностных контактов [34]. Жестовая речь и мимика, таким образом, играют важную роль не только в передаче смысловой информации, но и в формировании эмоциональной связи между участниками общения.

Особое внимание заслуживает вопрос эмоциональной осознанности. У детей с нарушением слуха часто наблюдается задержка в её развитии — то есть в способности осознавать и идентифицировать собственные эмоциональные состояния. Это связано с тем, что ограниченность речевого общения и трудности восприятия эмоций других людей снижают возможности для обучения эмоциональной дифференциации. Как показывают исследования, такие дети испытывают затруднения в различении базовых эмоций — радости, грусти, страха и злости, что напрямую влияет на формирование эмпатии и способность к эмоциональному саморегулированию [35].

Еще одной серьёзной проблемой в развитии детей с нарушением слуха является задержка формирования навыков саморегуляции эмоций. Недостаточная способность к контролю собственных чувств нередко приводит к эмоциональной нестабильности, импульсивным реакциям и

непредсказуемости поведения. Такие дети могут быстро переходить от одного эмоционального состояния к другому, проявлять повышенную возбудимость или, наоборот, замкнутость. В младшем школьном возрасте это особенно заметно: эмоциональные вспышки, повышенная чувствительность и склонность к агрессивным реакциям становятся своеобразным отражением внутреннего напряжения, вызванного трудностями в осознании и выражении своих переживаний.

Развитие личности и эмоциональной сферы ребёнка с нарушением слуха невозможно рассматривать вне социального контекста. Важнейшее значение здесь имеет система воспитания и взаимодействия с окружающими, которая формирует у ребёнка представления о нормах поведения, способах выражения эмоций и межличностных отношениях. Одним из ключевых факторов успешной социализации выступают семья и школа, создающие эмоционально насыщенную и поддерживающую среду, необходимую для гармоничного личностного развития [48].

Семейное воспитание оказывает решающее влияние на формирование эмоционально-личностной сферы детей с нарушением слуха. В атмосфере доверия и принятия ребёнок получает возможность безопасно выражать свои эмоции и учится понимать чувства других. Исследования показывают, что характер эмоционального взаимодействия в семье во многом определяет успешность социализации. Так, в семьях, где родители также имеют нарушение слуха, дети нередко чувствуют большее понимание и эмоциональную близость, что способствует развитию уверенности и самостоятельности. В то же время в семьях слышащих родителей дети с нарушением слуха могут испытывать трудности в установлении эмоционального контакта, особенно в раннем возрасте, когда потребность в общении и принятии наиболее высока [35].

Проблемы, связанные с недостаточным верbalным общением, нередко приводят к сужению спектра эмоциональных переживаний ребёнка. Ограниченные возможности в выражении мыслей и чувств с помощью речи

делают эмоциональный опыт менее разнообразным и насыщенным. Ребёнок может испытывать трудности в понимании собственных эмоций и в передаче их другим, что создаёт ощущение внутренней изоляции и непонимания.

Недостаток речевого взаимодействия также осложняет формирование прочной эмоциональной связи с родителями и другими значимыми взрослыми. Отсутствие полноценного диалога затрудняет взаимное выражение привязанности, доверия и поддержки, что особенно важно в младшем школьном возрасте, когда ребёнок активно формирует своё отношение к миру и к самому себе. В результате может наблюдаться неуверенность в собственных силах, повышенная тревожность и трудности в построении позитивной самооценки. Всё это отражается на общем уровне эмоциональной безопасности, снижая чувство защищённости и принятия со стороны близких.

Работа педагогов и специалистов, взаимодействующих с детьми с нарушением слуха, направлена на их всестороннее развитие — когнитивное, речевое, социальное и эмоционально-личностное. Согласно исследованиям Т. М. Харламовой и Е. А. Семеновой (2017), развитие эмоционально-личностной сферы у данной категории детей требует комплексного подхода, сочетающего педагогическую, психологическую и коррекционную помощь [51].

Для младших школьников с нарушением слуха особенно важна системная поддержка, включающая как коррекционные методики по развитию речи и слухового восприятия, так и специальные программы, направленные на формирование эмоциональной отзывчивости, эмпатии и навыков саморегуляции. Как отмечает Е. Г. Речицкая (2018), эмоциональное развитие детей с нарушением слуха тесно связано с уровнем их коммуникативных умений и возможностью выражать чувства через невербальные средства общения [37].

Современные исследователи — Т. Богданова (2021), С. П. Дуванова (2018) — подчеркивают, что эмоциональная сфера детей с нарушением слуха

часто характеризуется трудностями в распознавании и выражении эмоций, ограниченностью эмоционального опыта и недостаточной сформированностью личностной идентичности. Эти особенности обусловлены не только сенсорным дефицитом, но и снижением количества спонтанных эмоциональных контактов с окружающими.

Коррекционная работа педагогов и психологов должна быть направлена на развитие эмоционального отклика, формирование положительной самооценки и развитие эмоциональной устойчивости. Важно, чтобы педагогическая практика включала использование разнообразных образовательных и коррекционных технологий: жестовую речь, визуальные средства, мимику, пантомимику, игровые и арт-терапевтические методики [51]. Как отмечает Е. И. Исенина (2021), сочетание визуальных и двигательных форм коммуникации способствует развитию эмоционального интеллекта у детей с нарушением слуха.

Программы, направленные на развитие эмоциональной сферы, должны учитывать особенности восприятия детей с нарушением слуха и использовать методы, активизирующие их эмоциональный опыт — арт-терапию, игровую терапию, элементы драматизации, театрализацию, музыкально-ритмические упражнения.

На сегодняшний день существует ряд апробированных методик коррекции эмоционально-личностной сферы у детей с нарушением слуха. Среди них — программы, основанные на принципах эмоционального отклика (К. А. Жидкова, А. Ю. Кравец, 2022), интегративная танцевально-двигательная терапия (В. В. Козлова, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко, 2022). Они включают как индивидуальные формы коррекционной работы, так и коллективные занятия, способствующие формированию умений взаимодействовать, понимать эмоциональные состояния других людей и адекватно выражать собственные чувства.

Индивидуальные коррекционные занятия занимают особое место в системе психолого-педагогической помощи детям с нарушением слуха. Как

отмечает О. Ю. Пискун (2015), именно индивидуальный формат позволяет учитывать особенности эмоционального и когнитивного развития ребенка, создавая условия для постепенного формирования личностной саморегуляции и уверенности в себе. Такие занятия направлены не только на развитие речевого слуха и произносительной стороны речи, но и на формирование эмоциональных реакций, сопереживания, а также на развитие способности выражать свои чувства и эмоции в словесной и жестовой форме [35].

Психолог Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие речи и эмоционально-личностной сферы взаимосвязаны: через слово ребенок овладевает своими эмоциями. Современные исследователи, в частности Я. К. Смирнова (2021), указывают, что у детей с нарушением слуха данная взаимосвязь нарушается, поэтому особое внимание следует уделять эмоциональной составляющей в коррекционно-речевой работе.

Применение в учебном процессе зрительных материалов, таких как рисунки, речевые подсказки, схемы, пиктограммы и карточки с изображениями эмоциональных выражений лица, способствует эффективному постижению детьми особенностей эмоциональных состояний и мимики. Графические вспомогательные средства помогают учащимся с нарушением слуха установить ассоциации между внешними признаками эмоций и внутренними ощущениями, что принципиально важно для повышения уровня эмоционального интеллекта. Таким образом, визуализация компенсирует дефицит слухового восприятия и превращается в эффективный инструмент для правильного эмоционального восприятия и воспроизведения чувств.

Методы арт-терапии и игровой терапии зарекомендовали себя как высокоэффективные способы коррекции эмоциональных расстройств у школьников с нарушением слуха. Техники арт-терапии снижают уровень стресса, способствуют принятию себя, повышают самооценку и формируют положительный образ своего «Я». Арт-терапия позволяет школьникам выражать эмоции через художественную деятельность — рисование, лепку,

аппликацию, драматизацию — что особенно важно для тех, кто ограничен в речевом общении.

Игровая терапия, в свою очередь, является эффективным инструментом развития коммуникативных навыков и социализации. Исследования Д. Б. Эльконина (1960–1989) и современных специалистов показывают, что игра способствует усвоению социальных ролей и норм поведения, а также формирует способность к эмоциональному взаимодействию. Через игру ребенок с нарушением слуха получает возможность безопасно проигрывать различные эмоциональные состояния, осваивая способы выражения и регулирования чувств.

Создание эмоциогенных ситуаций представляет собой особую методику, в рамках которой педагог или психолог целенаправленно организует ситуации, вызывающие у ребенка эмоциональные реакции — радость, удивление, тревогу, страх, злость. По мнению В. Пештака (2015) и Т. В. Сухановой (2015), такие упражнения позволяют детям осознать и прожить эмоции в контролируемых условиях, что способствует формированию навыков эмоциональной регуляции и развитию эмпатии. Подобные ситуации позволяют детям учиться понимать свои чувства и реагировать на них в соответствии с социальными нормами, а также выражать эмоции в приемлемой форме [50].

Несмотря на значительный прогресс в изучении проблемы, в современной психолого-педагогической науке по-прежнему остаётся ряд нерешённых вопросов, требующих особого внимания специалистов. В первую очередь это касается недостаточной разработки комплексных коррекционно-развивающих программ, которые бы в полной мере учитывали индивидуальные особенности детей с нарушением слуха, их уровень остаточного слуха, степень сформированности речевых навыков и эмоциональной отзывчивости. Такие программы должны быть направлены не только на развитие когнитивных и речевых функций, но и на формирование эмоциональной устойчивости, способности к эмпатии и саморегуляции.

Отсутствие систематизированных методических материалов и диагностических инструментов, ориентированных на эмоционально-личностную сферу, значительно осложняет работу педагогов и психологов.

Особенно остро стоит вопрос разработки эффективных методов коррекции для детей младшего школьного возраста, так как именно этот возрастной период является ключевым для становления эмоциональной сферы. В младшем школьном возрасте формируются базовые чувства уверенности, доверия к миру, умение понимать и выражать эмоции, а также способность регулировать собственные эмоциональные состояния. Недостаток внимания к этим аспектам может привести к затруднениям в общении, снижению самооценки и трудностям адаптации в коллективе. Поэтому методики психологической коррекции должны быть направлены на формирование положительного эмоционального опыта и поддержку личности ребёнка на каждом этапе обучения.

Одним из актуальных направлений исследований остаётся интеграция детей с нарушением слуха в общеобразовательные учреждения. Практика показывает, что при наличии квалифицированного психолого-педагогического сопровождения, адекватной коррекционной поддержки и создании инклюзивной образовательной среды значительно повышается уровень социализации и адаптации таких детей [47]. Однако успешная интеграция возможна лишь при условии, что образовательная среда учитывает особые потребности детей с нарушением слуха: обеспечение доступной коммуникации, использование визуальных и технических средств обучения, подготовка педагогов к работе в условиях инклюзии. Для этого необходима разработка специальных методических рекомендаций и программ, направленных на формирование у детей навыков сотрудничества, эмоционального взаимопонимания и толерантности к различиям между людьми.

Ещё один аспект, требующий дальнейшего внимания, — влияние приобщения младших школьников с нарушением слуха к художественной

литературе на развитие их эмоциональной сферы. Позднее или ограниченное знакомство с литературными произведениями существенно сужает спектр эмоциональных переживаний ребёнка. Недостаток речевого и слухового опыта препятствует глубокому восприятию литературных образов, снижает возможность сопереживать героям и осмысливать их внутренние переживания. В результате формируется ограниченное понимание морально-этических норм, что может негативно сказываться на развитии эмоционального интеллекта и межличностных отношений. Использование литературы и обсуждение художественных произведений в программах коррекционно-развивающей работы способствует не только расширению эмоционального кругозора детей, но и стимуляции их способности к глубокому размышлению, пониманию эмоций других людей и, соответственно, развитию эмпатии.

Учитывая все изложенное, работа по исследованию и коррекции эмоционально-личностной сферы детей с дефектами слуха требует комплексного подхода, организованного командой специалистов разных профилей. Необходимо учитывать уникальные особенности восприятия и взаимодействия таких детей с окружающей средой, это позволит создать высокоэффективные программы, ориентированные на полное раскрытие потенциала личности ребёнка.

## **Выводы по первой главе**

1. Эмоционально-личностная сфера является одной из важнейших позиций в психологической науке, так как охватывает самые важные грани человеческой психики — от восприятия окружающей действительности до выбора линии поведения в повседневной жизни. Данное направление имеет большую значимость, поскольку эмоции и чувства образуют фундамент индивидуальности и оказывают определяющее влияние на социальную интеграцию, мотивацию и качество межличностных отношений. Анализ указанных составляющих необходим для полноценного раскрытия того, как эмоциональная саморегуляция и личностные качества участвуют в процессе социализации и адаптации индивида в разнообразных социальных средах. И хотя исследования данной области привели к значительным успехам, некоторые ключевые моменты требуют дополнительного изучения и детальной разработки.

2. Начальная школа является переломным этапом в формировании эмоционально-личностной сферы ребёнка. Именно в этот период наблюдаются кардинальные изменения в психической организации детей, которые влияют на их поступки, картину мира и коммуникативные навыки. Начало школьного систематического обучения совпадает с формированием самосознания, усвоением моральных принципов и правил поведения, а также ростом способности управлять своими эмоциями, и это служит базой для последующей психосоциальной эволюции. Параллельно же с развитием интеллектуальной сферы усиленно растут эмоциональные компетенции, такие как регулирование эмоций, правильная передача чувств и развитие эмпатии. Эмоциональный тонус остается все таким же высоким, но теперь дети начинают осознавать, что эмоции подлежат контролю, и эмоциональные реакции на неудачи в учебе или конфликты со сверстниками необязательно должны быть излишне яркими. Этот этап является фундаментальным для последующего личностного прогресса.

3. Дети с ограниченными возможностями слуха имеют сложности в восприятии и выражении эмоций, что становится особенностью эмоционально-личностного развития. Сложности с устной речью и невербальной коммуникацией усложняют эмоциональное развитие таких детей. Невозможность полноценно воспринять интонацию голоса, жесты и мимику снижает способность распознавать эмоции других людей и, соответственно, давать на них соответствующую реакцию. В результате чего, осознание и управление эмоциями развиваются медленно, что отрицательно сказывается на социальной жизни и приспособляемости в обществе. Учитывая это, мы можем подчеркнуть, что коррекционная работа с эмоциональной сферой таких детей должна учитывать особые условия их восприятия и взаимодействия с окружающим миром.

4. Большое значение для формирования эмоционально-личностной сферы имеет процесс социализации в детском возрасте, особенно в младшем школьном периоде. Когда ребенок общается с родителями, учителями и ровесниками, он учится осознавать свои чувства, управлять эмоциональными проявлениями и совершенствует коммуникативные навыки. Необходимо подчеркнуть, что дети становятся более чувствительными к оценкам окружающих, и это непосредственно влияет на их самооценку и общее эмоциональное состояние. При наличии поддержки со стороны преподавателей и сверстников у ребенка повышается самооценка, а негативные оценки или дискриминационное отношение как раз-таки могут стать причиной эмоциональных расстройств. Все вышеперечисленное значительно влияет на эмоциональное благополучие и способность к социальной адаптации детей.

5. Хотя наука добилась значительного прогресса в исследовании эмоционально-личностной сферы детей с нарушениями слуха, многие аспекты данного явления ещё недостаточно исследованы. Используемые подходы, хотя и эффективны для широкой категории детей, нуждаются в дополнительной адаптации для детей с особыми потребностями. Одним из

важнейших направлений дальнейших исследований должно стать создание специализированных программ психокоррекции, учитывающих уникальные особенности восприятия и развития детей с проблемами слуха. Необходимость создания инклюзивных образовательных программ, а также развитие эффективных методов интеграции таких детей в школьную среду требует дальнейшего внимания и научного обоснования.

## ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

### 2.1. Организация, методы и методики исследования эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха

Для проведения данного исследования была выбрана специальная образовательная организация — школа-интернат №9 города Красноярска, являющаяся примером учебного заведения, созданного для детей с нарушениями слуха. Важно отметить, что это учебное заведение идеально подходит для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями слуха. Образовательный процесс в таких учреждениях строится на принципах инклюзии и социальной адаптации, что позволяет обеспечить максимально комфортные условия для развития личности каждого ученика.

В эксперименте приняли участие 14 учащихся, распределенных по возрастным группам: 8 детей из 3«А» класса (8 – 9 лет) и 6 детей из 4«Б» класса (9 – 10 лет). Эти дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (АОП НОО), которая была утверждена Министерством просвещения Российской Федерации. Адаптированная программа учитывает особенности психофизического развития детей с нарушениями слуха и нацелена на развитие речи, социально-эмоциональных навыков, а также формирование личной и социальной идентичности.

Форма образования в данном контексте соответствует стандартам для обучающихся с нарушениями слуха и включает в себя дифференцированный подход к каждому ребенку в зависимости от уровня его слухового восприятия и общего развития. АОП НОО ориентирована на разностороннее развитие

учащихся и учитывает их индивидуальные особенности, что крайне важно для успешной социальной адаптации и интеграции в общество. Программа предусматривает использование различных методов и средств обучения, в том числе жестового языка, дактилологии, а также специализированных слуховых аппаратов и других технических средств, помогающих детям лучше воспринимать информацию.

Целью реализации АООП НОО является создание условий для разностороннего развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе развитие эмоциональной сферы, речевых навыков и коммуникативных компетенций. Программа включает в себя следующие ключевые задачи:

- Обеспечение качественного образования, доступного с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей детей с нарушением слуха.
- Формирование у учащихся социальной компетенции, необходимых для успешного взаимодействия с окружающими, как с детьми, так и со взрослыми.
- Создание специальных условий для развития речевой и эмоциональной сферы, что способствует социальной адаптации и преодолению коммуникационных барьеров.

В рамках этой программы также проводится работа по преодолению эмоциональных и психологических трудностей, с которыми сталкиваются дети с нарушениями слуха. Это осуществляется через игровые методики, направленные на развитие способности к самовыражению и улучшение социальной и эмоциональной адаптации [1].

Принципы организации образовательного процесса:

Индивидуализирующий подход лежит в основе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (АОПП) начального общего образования, обеспечивая учет уникальных потребностей учеников в зависимости от уровня слухового восприятия и владения речью. К

примеру, для обучающихся, использующих жестовую речь, могут быть созданы специализированные занятия и задания, предусматривающие включение визуальных приемов и дактильной символики.

1. Индивидуализирующий подход лежит в основе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (АОПП) начального общего образования, обеспечивая учет уникальных потребностей учеников в зависимости от уровня слухового восприятия и владения речью. К примеру, для обучающихся, использующих жестовую речь, могут быть созданы специализированные занятия и задания, предусматривающие включение визуальных приемов и дактильной символики.

2. Активирующий подход. Подход, направленный на активизацию, подразумевает организацию учебного процесса на основе вовлечения ребенка в активную деятельность, что способствует наилучшему усвоению знаний и формированию необходимых социальных навыков.

3. Принцип развития как приоритетной цели – данная программа направлена не только на передачу знаний, но и на развитие личности, расширение «зоны ближайшего развития» каждого ученика [1].

Все три принципа поддерживаются в процессе проведения занятий и игровых мероприятий, таких как ролевые игры и инсценировки.

Ролевые игры и инсценировки, представленные в виде методик, имеют большое значение в психокоррекции эмоционально-личностной сферы детей с нарушениями слуха. По сравнению с общепринятыми методами, эти подходы направлены на создание условий, при которых дети могут активно взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои эмоциональные и социальные навыки.

В рамках данного исследования методики ролевых игр и инсценировок используются не просто как игровые упражнения, а как специально разработанные психотерапевтические техники, которые помогают младшим школьникам, имеющим нарушения слуха, развить эмоциональную

саморегуляцию, научиться пониманию и выражению эмоций, а также улучшить их социальную адаптацию:

- Методика «Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015)
- Методика «Куклотерапия» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)
- Методика «Колобок» Э. Г. Чурилова (2003)
- Методика «Пальчиковый театр» Л. В. Большаниной (2012)

Методика «Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015) [50, с. 39]

«Путешествие по планетам» — это ролевая игра с элементами арт-терапии, направленная на коррекцию и развитие эмоционально-личностной сферы детей через символическое «путешествие» по планетам-эмоциям [17].

Основной принцип адаптации — замена вербальных компонентов на визуально-тактильные и двигательные способы восприятия и выражения эмоций. Это позволяет детям с нарушением слуха вовлечься в процесс игры и эффективно взаимодействовать с окружающим миром через символику и жесты [17].

Основные цели методики:

- Формирование адекватных способов выражения эмоций.
- Развитие эмпатического восприятия и способности к сопререживанию.
- Снижение тревожности и эмоциональной напряженности.
- Повышение самооценки и социальной уверенности.
- Развитие навыков невербальной коммуникации.

Коррекционные задачи методики:

- Обучение распознаванию эмоций через мимику, жесты и пиктограммы.
- Сформировать навыки саморегуляции с опорой на визуальные схемы.

- Развить способность к сопереживанию через символические сюжеты.
- Скорректировать страхи и негативные установки через безопасную игровую форму.
- Стимулировать позитивную самооценку через успешное выполнение ролей.

Принципы адаптации:

Визуализация: крупноформатные пиктограммы эмоций, карты планет с цветовой кодировкой для разных эмоций (например, радость — жёлтый, грусть — синий).

Тактильность: рельефные карты и фигурки персонажей, материалы с разной текстурой для «эмоциональных» заданий, тактильные опознавательные знаки для помощи в ориентации.

Структурированность: чёткие визуальные инструкции, пошаговые схемы действий для каждой планеты, предсказуемая последовательность этапов игры [17].

Техническое оснащение:

1. Экран для демонстрации видео-инструкций.
2. Звукоусиливающая аппаратура (при частичном слухе).
3. Проектор для визуальных эффектов.

Этап 1. Вводная часть

- Ритуал входа: жест-приветствие («космический знак дружбы»); выбор «космического имени» с использованием жестов или картинок.
- Демонстрация видео-сказки о «Галактике Эмоций», обзор карты путешествия с тактильными метками.
- Инструктаж: визуальные правила игры с пиктограммами; жесты для обратной связи («понятно», «трудно», «хочу помочь»).

Этап 2. Основное путешествие

Каждая «планета» включает:

- Знакомство с атмосферой;

- Сценарий с визуальной опорой (например, комикс-схема), выбор способа помощи персонажу (жесты, действия, творчество).

- Коррекционное упражнение:
  1. «Эмоциональный телескоп» (угадывание эмоций по мимике).
  2. «Тактильный код» (определение эмоции по текстуре мешочка).
  3. «Пантомима планеты» (изображение состояния без слов).

### Этап 3. Заключительная часть

- Общий сбор: демонстрация «эмоциональных карт» путешествия, обмен жестами-впечатлениями.
  - Ритуал завершения: совместный жест-прощание, получение «звезды смелости» (тактильный символ достижения).

### Коррекционные приёмы и техники:

- Жестовая имитация - повторение эмоций персонажа через мимику и жесты; составление «словаря чувств» в виде карточек-жестов.
- Тактильно-символическая работа - подбор текстуры под настроение планеты; создание «эмоциональных талисманов» из материалов.
- Двигательные методы:
  1. «Танец планет» (синхронизация движений с ритмом).
  2. Пространственные задания («пройти тропу радости»).

Оценка результатов проводилась по следующим критериям: эмоциональная саморегуляция, эмпатия, выражение эмоций и социальная адаптация. Каждый критерий был оценен по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития (Таблица 1).

Таблица 1. Критерии оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам»

Е. А. Медведевой (2015)

| Критерий                    | Баллы      | Описание  |
|-----------------------------|------------|---|
| Эмоциональная саморегуляция | 1–5 баллов | Оценка способности ребенка успокаиваться, использовать визуальные подсказки и применять техники самоконтроля. |
| Эмпатия                     | 1–5 баллов | Способность сопереживать персонажам, выбирая способы поддержки.   |
| Выражение эмоций            | 1–5 баллов | Оценка точности передачи эмоций через мимику, жесты и действия.   |
| Социальная адаптация        | 1–5 баллов | Способность к взаимодействию в группе, участие в совместных заданиях и помочь другим.                         |

Обработка результатов исследования осуществлялась по представленным критериям с последующим качественным описанием и интерпретацией результатов исследования.

Методика «Куклотерапия» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001) [32, с. 75]

Куклотерапия представляет собой терапевтико-диагностический метод, задействующий кукол как посредников между ребенком и специалистом для выявления и коррекции эмоционально-личностных особенностей. Применение кукол позволяет моделировать игровые ситуации, в которых дети комфортно и естественно выражают свои скрытые чувства и переживания.

Основная цель метода — создать пространство для свободного выражения эмоций посредством кукольного персонажа, что помогает ребенку преодолеть эмоциональные преграды и развить способность к самовыражению [33].

При нарушении слуха, когда восприятие звукового сигнала ограничено, данная техника была доработана с целью усиления невербальных каналов

коммуникации, используя визуальные и тактильные стимулы. Нарушение слуха затрудняет восприятие устной речи, но дети хорошо усваивают визуальные образы, движения тела и жесты, что делает куклотерапию эффективным средством для выражения и осмысления эмоций. Среди особенностей адаптации методики можно выделить следующее:

1. Акцент на жестовом и мимическом общении — использование невербальных инструментов помогает детям общаться с куклами и партнерами по игре с помощью движений рук, мимики и прикосновений. Это позволяет ребятам с нарушением слуха полноценно участвовать в игровом процессе даже при отсутствии словесной речи.

2. Привлечение тактильных ощущений — в игровой деятельности применяются игрушки с разнообразными материалами поверхности (мягкими, гладкими, колючими), что развивает тактильную чувствительность и помогает ассоциировать эмоции с физическими ощущениями.

3. Введение визуальных пособий — иллюстрации, карточки с изображением эмоций и условных обозначений облегчают восприятие игрового сюжета и позволяют детям быстрее установить связь между эмоциями и соответствующими картинками.

4. Адаптация на основе индивидуальных особенностей — в зависимости от уровня слухового восприятия ребенка, используются различные вспомогательные средства, такие как зрительные подсказки или жестовые сигналы. Это помогает создать удобную и понятную игровую среду, в которой дети могут свободно самовыражаться [51].

Основные принципы:

1. Игра как ведущая деятельность младшего школьного возраста.
2. Создание мини-спектаклей.
3. Опосредованное взаимодействие с куклой для снижения стресса.

Диагностические цели применения методики:

- Выявление уровня эмоциональной тревожности, страхов, агрессии, а также особенностей самооценки.

- Оценка коммуникативных навыков, способности выражать эмоции и реагировать на конфликтные ситуации.

Коррекционные цели применения методики:

- Снижение психоэмоционального напряжения и тревожности.
- Развитие навыков эмоционального самовыражения и адаптивных стратегий поведения.
- Улучшение социальной адаптации через игровые взаимодействия с куклами.

Развивающие цели применения методики:

- Стимуляция креативности и воображения.
- Развитие мелкой моторики, координации движений и эмоционального словаря.

Ход проведения методики

Этап 1. Подготовительный этап (5–7 минут)

- Приветствие с использованием жестов и кукольных представлений.
- Разминочные игры: «оживи куклу»: движение под музыку; «эмоции кукол»: демонстрация базовых эмоций через мимику и жесты.

Этап 2. Основной этап (15–20 минут)

- Предложение тем для мини-спектаклей (например, «новый друг», «первый день в школе»).
- Создание мини-сценок: выбор кукол и декораций, роль детей в создании сюжета и распределении ролей.
- Наблюдение за динамикой сюжета и эмоциональными реакциями ребенка.

Этап 3. Заключительный этап (5–10 минут)

- Обсуждение спектакля: что чувствовал герой, как можно было поступить иначе.
- Рефлексия: рисование эмоций куклы, создание «счастливого финала».

Оценка результатов проводилась по следующим критериям: выбор куклы и взаимодействие с ней, эмоциональные проявления, коммуникативные навыки, креативность и гибкость, рефлексия. Каждый критерий был оценен по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития (Таблица 2).

Таблица 2. Критерии оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапия»

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)

| Критерий                           | Баллы      | Описание  |
|------------------------------------|------------|---|
| Выбор куклы и взаимодействие с ней | 1–5 баллов | Оценка того, как ребенок взаимодействует с куклой (например, жесткость контакта, характер движений, предпочтения в выборе кукол).                 |
| Эмоциональные проявления           | 1–5 баллов | Оценка диапазона выражаемых эмоций, адекватность реакции на сюжет и способность к эмпатии.  |
| Коммуникативные навыки             | 1–5 баллов | Способность ребенка взаимодействовать с куклой и другими участниками, наличие диалогов и совместных действий.                                     |
| Креативность и гибкость            | 1–5 баллов | Оценка оригинальности сюжета, способов решения конфликтов и адаптации к изменениям в сюжете.  |
| Рефлексия                          | 1–5 баллов | Способность ребенка осознать мотивы действий персонажей и собственные переживания, готовность обсуждать альтернативные варианты развития событий. |

Обработка результатов исследования осуществлялась по представленным в таблице 2 критериям с последующим качественным описанием и интерпретацией результатов исследования.

Методика «Колобок» Э. Г. Чурилова (2003) [87, с. 24]

Методика «Колобок» — это методика инсценировок сказок. Методика инсценировок направлена на активное участие детей в воспроизведении готовых сценариев. В отличие от ролевых игр, где дети создают свои собственные сюжеты, инсценировка предполагает выполнение заранее подготовленных сценариев, что способствует развитию понимания

эмоциональных состояний, социальных взаимодействий и способности работать в группе.

Методика основана на использовании готовых текстов (например, сказки), где акцент сделан на эмоциональную окраску ситуаций, характеры персонажей и их действия.

Для детей с нарушением слуха методика инсценировки была адаптирована с акцентом на жестовый язык, мимику и визуальные подсказки. Поскольку восприятие речи ограничено, акцент на невербальную коммуникацию становится ключевым элементом [28].

1. Крайне важен акцент на применении жестового языка для передачи реплик и эмоциональных оттенков героев, учитывая ограничения в восприятии речи. Так детям проще передавать и расшифровывать эмоциональные послания персонажей, используя жесты и мимику.

2. Для усиления погружения детей в сюжет, дополнительно вводятся иллюстрированные пособия с демонстрацией эмоций действующих лиц (карточки, постеры), это упрощает распознавание и понимание эмоциональных состояний героев вне зависимости от отсутствия слышимого выражения.

3. Каждому этапу инсценировки соответствует своя система визуальных шаблонов, письменных и жестовых рекомендаций, что дает возможность детям с ограниченными возможностями слуха следовать предварительно составленному плану сценария, обходясь без голосовых команд.

Основные цели методики:

- Развитие способности различать и осознавать эмоции.
- Укрепление эмпатии и способности к сопереживанию.
- Освоение навыков командной работы.
- Освоение навыков социальной коммуникации через разыгрывание и анализ театрализованных сцен.

Главные коррекционные задачи:

- Научить детей определять эмоции, применяя игровые техники на примере заранее подготовленных сюжетов.
- Сформировать начальные навыки осознанного управления своими эмоциональными реакциями, научить их контролировать.
- Улучшить невербальные навыки коммуникации – умение передавать и понимать эмоции через действия и жесты.
- Развивать социальные навыки: умение сотрудничать, примерять на себя разные роли в группе и нести ответственность за свою часть работы.

Принципы адаптации:

1. Активное применение визуальных материалов, таких как иллюстрации, стенды и жестовые знаки для наглядной демонстрации эмоциональных состояний героев.
2. Для альтернативной коммуникации используются жестовая речь и артикуляция лица, что облегчает детям с недостатком слуха понимание эмоций персонажей и собственное выражение чувств.
3. Четкие указания для каждого этапа инсценировки с использованием карт, жестов и текстовых подсказок, что позволяет детям следовать заранее подготовленному сценарию.

Ход занятия:

Этап 1. Вводная часть (5–10 минут)

- Объяснение детям основных персонажей сказки «Колобок» и их эмоций.
- Обсуждение, какие эмоции могут возникать у каждого персонажа в процессе сказки и как их можно передать через жесты и мимику.

Этап 2. Инсценировка (15–20 минут)

- Дети распределяются по ролям и начинают инсценировать сказку. Роли могут быть гибкими, дети могут менять персонажей в зависимости от ситуации.
- Педагог помогает детям выражать эмоции через жесты и мимику, при необходимости — с использованием жестового языка.

### Этап 3. Рефлексия (10–15 минут)

- Обсуждение инсценировки: что чувствовал каждый персонаж, как их эмоции изменялись по ходу истории.
- Дети делятся своими переживаниями, анализируя, какие эмоции они испытывали, играя роли, и как они воспринимали эмоции других персонажей.

Оценка результатов проводилась по следующим критериям: эмпатия и восприятие чужих эмоций, социальная адаптация, обратная связь и рефлексия. Все критерии оценивались по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития (Таблица 3).

Таблица 3. Критерии оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Колобок» Э. Г. Чурилова (2003)

| Критерий                          | Оценка от 1 до 5 | Описание  |
|-----------------------------------|------------------|---|
| Эмпатия и восприятие чужих эмоций | 1–5 баллов       | Оценка способности распознавать эмоции других персонажей.                                   |
| Социальная адаптация              | 1–5 баллов       | Оценка способности взаимодействовать с другими детьми, помогать в процессе игры.            |
| Обратная связь и рефлексия        | 1–5 баллов       | Оценка способности анализировать свои эмоции, делиться переживаниями, осознавать пережитое. |

Обработка результатов исследования осуществлялась по представленным в таблице 3 критериям с последующим качественным описанием и интерпретацией результатов исследования.

Методика «Пальчиковый театр» Л. В. Большаниной (2012) [10, с.27]

Пальчиковый театр — это методика арт-терапии, в которой сюжет разыгрывается с помощью пальчиковых кукол, надеваемых на пальцы ребенка.

Для младших школьников с нарушением слуха методика пальчикового театра была адаптирована с фокусом на невербальное взаимодействие через жесты, мимику и тактильные ощущения. Это позволяет детям, не

воспринимающим речь, активно участвовать в процессе театра через другие формы общения [28].

1. Повсеместно используется комплекс жестов и мимики — глухие дети активно пользуются языком жестов и выражением лица, передавая эмоции с помощью пальчиковых игрушек. Это помогает развивать навыки самовыражения без задействования речевого аппарата.

2. Игровые сессии задействуют «тактильный интеллект»: манипулируя предметами с разной поверхностью (гладкой, шершавой, пушистой), ребенок пропускает эмоции через кончики пальцев, при этом оттачивая их тонкую маскулатуру.

3. Дополнительно применяются визуальные материалы и тематические изображения, помогающие детям разобраться в эмоциональных состояниях персонажей и правильно исполнять заданные действия с куклами.

4. Подробные пошаговые инструкции — карты, жестовая азбука и пояснительные надписи помогают детям последовательно следовать сценарию спектакля и активно участвовать в актерском процессе, несмотря на невозможность слышать устные команды.

Основные цели методики:

- Снижение психоэмоционального напряжения.
- Развитие навыков самовыражения без речи.
- Формирование позитивной самооценки.
- Улучшение социальной адаптации.
- Коррекция тревожности и страхов.

Коррекционные задачи методики:

- Развитие мелкой моторики и координации движений.
- Формирование навыков невербального общения.
- Проработка эмоциональных состояний через символические сюжеты.
- Развитие способности к эмпатии и пониманию чужих чувств.
- Стимулирование познавательной активности и воображения.

- Коррекция поведенческих трудностей (агрессия, замкнутость, тревожность).

Преимущества методики для детей с нарушением слуха:

- использование визуальных образов, тактильных ощущений и двигательной активности для создания полноценного сенсорного опыта;
- возможность безопасно выражать эмоции через куклу, что снижает страх оценки;
- возможно сочетание с другими методами (арт-терапия, психогимнастика).

Необходимые материалы:

- Пальчиковые куклы (животные, люди, сказочные персонажи).
- Миниатюрные декорации (домики, деревья, транспорт).
- Тканевые фоны (лес, море, город).
- Материалы для самостоятельного изготовления (цветная бумага, ткань, пряжа, клеящие материалы).
- Технические средства (увеличительные стёкла, тактильные панели).

Этапы коррекционной работы:

- Этап 1. Подготовительный (2–3 занятия).

Цель: создание безопасной атмосферы и доверия к куклам.

Знакомство с куклами, базовые упражнения для развития мелкой моторики и эмоций через мимику и жесты.

- Этап 2. Основной (6–8 занятий).

Цель: развитие эмоциональной выразительности и коррекция поведенческих проблем.

Пальчиковые игры-потешки, психокоррекционные этюды, разыгрывание сказок с импровизацией.

- Этап 3. Заключительный (2–3 занятия).

Цель: закрепление навыков самовыражения и развитие креативности.

Самостоятельные постановки, создание новых персонажей, рефлексивные техники.

Коррекционные приёмы и техники:

- отражение эмоций куклы через собственную мимику.
- синхронизация движений, передача эмоций через прикосновения.
- рисование эмоций, изготовление аксессуаров.

Оценка результатов проводилась по четырем критериям: эмоциональная сфера, мелкая моторика, социальное взаимодействие и самовыражение. Каждый критерий был оценен по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития (Таблица 4).

Таблица 4. Критерии оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчиковый театр»

Л. В. Большаниной (2012)

| Критерий                  | Баллы | Описание  |
|---------------------------|-------|---|
| Эмоциональная сфера       | 1–5   | 1 — избегает контакта с куклами, проявляет тревогу;<br>3 — участвует в играх с поддержкой, выбирает нейтральные эмоции;<br>5 — активно взаимодействует, выражает разнообразные чувства. |
| Мелкая моторика           | 1–5   | 1 — движения хаотичны, не скоординированы;<br>3 — выполняет простые действия с ошибками;<br>5 — точные, плавные движения, управление куклами.   |
| Социальное взаимодействие | 1–5   | 1 — изолируется, не вступает в диалог;<br>3 — реагирует на предложения, но не инициирует общение;<br>5 — предлагает сюжеты, взаимодействует с партнёрами.                               |
| Самовыражение             | 1–5   | 1 — не проявляет инициативу, копирует действия;<br>3 — создаёт простые сюжеты, использует знакомые образы;<br>5 — придумывает оригинальные истории, комбинирует роли.                   |

Обработка результатов исследования осуществлялась по представленным в таблице 4 критериям с последующим качественным описанием и интерпретацией результатов исследования.

Таким образом, использование всех методик показало свою высокую эффективность в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха. Эти методики позволяют детям безопасно выражать свои эмоции, развивать эмпатию, саморегуляцию и коммуникативные навыки. Визуальные, тактильные и двигательные компоненты в этих методах создают условия для более глубокого вовлечения детей в процесс, способствуя их эмоциональному и социальному развитию. Данные подходы обеспечивают успешную коррекцию и поддержку детей с нарушениями слуха в процессе их психоэмоционального развития.

## **2.2. Особенности эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха**

В экспериментальном исследовании приняли участие 14 учащихся, распределённых по возрастным группам: 8 детей из 3«А» класса и 6 детей из 4«Б» класса. Эти дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (АОП НОО), утвержденной Министерством просвещения Российской Федерации.

Методика «Путешествие по планетам», Е. А. Медведевой (2015) была применена для изучения особенностей эмоционально-личностной сферы детей с нарушением слуха и её коррекции.

Процесс исследования включал выполнение заданий, направленных на распознавание эмоций, саморегуляцию, выражение эмоций и социальную адаптацию. Все дети принимали участие в играх, где они взаимодействовали друг с другом, используя жесты и мимику для передачи эмоций и выполнения задач.

Оценка результатов проводилась по следующим критериям: эмоциональная саморегуляция, эмпатия, выражение эмоций и социальная адаптация. Каждый критерий был оценен по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития.

Таблица 5. Результаты по критериям оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам»

Е. А. Медведевой (2015)

| Параметр<br>Класс | Эмоциональная<br>саморегуляция<br>(средний балл) | Эмпатия<br>(средний<br>балл) | Выражение<br>эмоций<br>(средний<br>балл) | Социальная<br>адаптация<br>(средний<br>балл) |
|-------------------|--|------------------------------|--|--|
| 3«А»              | 4  | 4,1                          | 4,2                                      | 4  |
| 4«Б»              | 3,5  | 3,4                          | 3,6                                      | 3,3  |

Из данных, представленных в таблице 5, можно сделать следующие выводы:

1. Эмоциональная саморегуляция:

В 3«А» классе средний балл составил 4.0, что свидетельствует о хорошем уровне саморегуляции. Ученики легкоправлялись с использованием зрительных сигналов и жестов для нормализации своего эмоционального фона. Скорее всего, это обусловлено их большей эффективностью в управлении поведением в стрессовых ситуациях, и в данном случае чаще свидетельствует о высоком уровне развитого самоконтроля.

Глядя на результаты 4 «Б», мы видим средний результат — балл составляет 3.5. Это говорит о том, что базовые умения у большинства учеников присутствуют, но при этом их устойчивость недостаточна. Ключевой проблемой стали трудности некоторых детей с контролем эмоций в ситуациях, требующих терпения и спокойствия.

## 2. Эмпатия:

Уровень эмпатии в классе 3«А» набрал среднее значение 4.1 балла, что подтверждает отличное умение детей сопереживать персонажам и оказывать помощь, активно задействуя жестовую и мимическую экспрессию. Полученная высокая оценка отображает высокую чувствительность школьников к эмоциональным сигналам окружающих.

Класс 4«Б», наоборот, показал средний балл ниже — всего лишь 3.4, что подразумевает определённую недостаточность в установлении эмоционального контакта и понимании чувств товарищей. Рекомендуется проведение дополнительных мероприятий, нацеленных на повышение уровня эмпатии.

## 3. Выражение эмоций:

Класс 3«А» показал хорошие результаты — 4.2 балла, и это свидетельствует о прекрасном владении учащимися средствами невербальной коммуникации, такими как мимика и жесты. Их показатели показывают высокое качество эмоциональной экспрессии.

Для класса 4«Б» средние значения оказались немного хуже — 3.6 балла, что говорит нам о меньшей эффективности в использовании невербальных инструментов. Ребята также применяют жесты и мимику, но они делают это менее уверенно.

## 4. Социальная адаптация:

Показатель социальной адаптации в классе 3«А» составил 4.0 баллов, что указывает на хорошие навыки сотрудничества и взаимодействия в коллективе. Они активно участвовали в совместных заданиях и взаимодействовали друг с другом, что говорит о высоком уровне социальной адаптированности.

В 4«Б» балл по социальной адаптации составил 3.3. Это указывает на наличие трудностей при взаимодействии с окружающими. Дети этой группы иногда показывали сложности в групповом взаимодействии и в выполнении совместных заданий.

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015) наглядно отображены на гистограмме (рис.1).

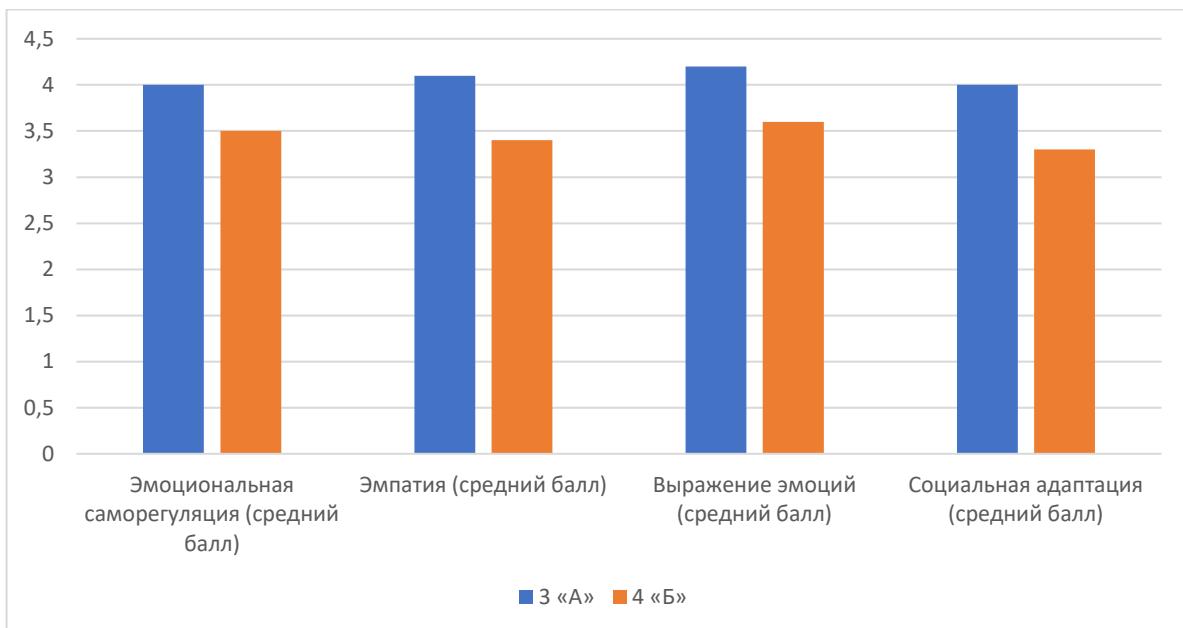


Рисунок 1. Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015)

Видно, что дети из 3«А» класса показывают более высокие результаты по всем критериям, что подтверждается более выраженной концентрацией на высоких баллах в гистограмме. В то же время, 4«Б» демонстрирует более распределённые результаты с большим количеством школьников, имеющих средние и низкие баллы.

По критерию эмоциональной саморегуляции 3«А» класс заметно превосходит 4«Б», что видно на гистограмме, где большинство детей из 3«А» показали высокий результат (4 – 5 баллов), а в группе 4«Б» результаты более разбросаны между низким и средним уровнями.

По эмпатии и выражению эмоций разница также существенна: в 3«А» классе преобладают высокие баллы, в то время как в 4«Б» наблюдается большое количество детей с уровнем 3 и ниже. Это подтверждает, что дети из 4«Б» имеют больше трудностей в распознавании и выражении эмоций.

По социальной адаптации разница не такая выраженная, но всё равно заметна: дети из 3«А» класса чаще показали хорошие результаты, в то время

как в 4«Б» на гистограмме можно увидеть больше детей с показателями ниже среднего.

Таким образом, методика ролевой игры «Путешествие по планетам» оказалась эффективной для коррекции эмоционально-личностной сферы детей с нарушением слуха. Из результатов видно, что дети из 3«А» класса продемонстрировали высокие результаты по всем критериям, что может свидетельствовать о более высоком уровне их развития в области эмоциональной саморегуляции и социальной адаптации. В то время как дети из 4«Б» класса показали более скромные результаты, что указывает на необходимость дополнительной работы с этой группой, направленной на улучшение их эмпатии, саморегуляции и способности выражать эмоции.

Методика «Куклотерапия», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2001) была применена для коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха. В процессе исследования дети использовали куклы как посредников для выражения эмоций, создания мини-сценок и взаимодействия в группе. Всё это помогало выявить уровень их эмоциональной тревожности, социальной адаптации и развития эмпатии.

Оценка результатов проводилась по ряду критериев: выбор куклы и взаимодействие с ней, эмоциональные проявления, коммуникативные навыки, креативность и гибкость, рефлексия. Каждый критерий был оценен по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития (Таблица 6).

Таблица 6. Результаты по критериям оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапия»

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)

| Параметр<br>Класс | Выбор куклы и взаимодействие с ней (средний балл) | Эмоциональные проявления (средний балл) | Коммуникативные навыки (средний балл) | Креативность и гибкость (средний балл) | Рефлексия (средний балл) |
|-------------------|---|---|---------------------------------------|--|--------------------------|
| 3«А»              | 4,2   | 4,1                                     | 4                                     | 4,3                                    | 4,2                      |
| 4«Б»              | 3,8   | 3,7                                     | 3,9                                   | 3,6                                    | 3,8                      |

Из данных, представленных в таблице 6, можно сделать следующие выводы:

1. Взаимодействие с куклами.

В 3«А» классе дети проявили более высокие результаты по этому критерию (средний балл 4.2). В большинстве случаев дети охотно включились в игру с куклами, внимательно следя за ходом действия и проявляя живой интерес к выбору персонажей. Учащиеся третьего класса с большим интересом и удовольствием занимались подбором персонажей для спектакля, показывая глубокую вовлечённость в творческий процесс.

В классе 4«Б» средний балл составил 3.8, что косвенно говорит о слабой уверенности при выборе персонажа. Некоторым ребятам было непросто выбрать подходящего персонажа и грамотно построить сценарий его участия в представлении. По всей видимости, потребуется дополнительная работа по углублению навыков символико-игровой деятельности.

2. Демонстрация эмоций.

В классе 3«А» дети показали высокие результаты, активно пользуясь мимикой и жестами для передачи эмоций героев. Большинство школьников смогли выразить тонкие нюансы чувств, такие как радость, грусть, испуг, с помощью театральных кукол, что говорит об их высоком уровне эмоционального развития и способности к творческому самовыражению.

В классе 4«Б» итоговый балл оказался чуть ниже — 3.7. Школьники испытывали определённые трудности в изображении эмоций посредством кукольного представления, возможно, из-за нехватки опыта самовыражения и неспособности точно считывать эмоциональные сигналы окружающих. В данном случае потребуются дополнительные занятия, направленные на повышение эмоциональной выразительности.

### 3. Навыки общения.

В классе 3«А» среднее значение составило 4.0, что подтвердило активное сотрудничество и обмен информацией между учениками. Школьники с большим желанием вступали в диалоги и использовали кукол для улучшения социальных связей, развивая полезные навыки общения.

В классе 4«Б» средний показатель на отметке 3.9. Учащиеся активно взаимодействовали, но чаще всего использовали кукол скорее, как средство для собственного самовыражения, а не как средство коммуникации с партнёром. Это вполне может говорить нам о некотором недостатке уверенности в общении и потребности в дальнейшем развитии коммуникативной компетенции.

### 4. Творческая фантазия и адаптивность.

Ученики 3«А» класса продемонстрировали великолепную фантазию и креативность (средний балл — 4.3). Дети придумывали интересные сюжеты, оригинально подходили к решению творческих задач и свободно импровизировали в процессе постановки спектакля.

В классе 4«Б» средний балл остановился на цифре 3.6. Несколько детей предложили любопытные идеи, но общая креативность группы оказалась невысокой. Возможно, детям необходимы дополнительные упражнения, стимулирующие воображение и творческие способности.

### 5. Рефлексия.

Рефлексия в 3«А» классе была развита довольно хорошо, с результатом 4.2. Дети осознавали мотивы своих героев, обсуждали переживания кукол и могли предложить альтернативные варианты развития событий.

В 4«Б» классе средний балл составил 3,8. В группе наблюдалось некоторое затруднение в процессе рефлексии. Дети могли обсуждать свои переживания, но чаще ограничивались поверхностными размышлениями, не всегда выходя на более глубокие эмоциональные выводы.

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапии» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001) иллюстративно отображены на гистограмме (рис.2).

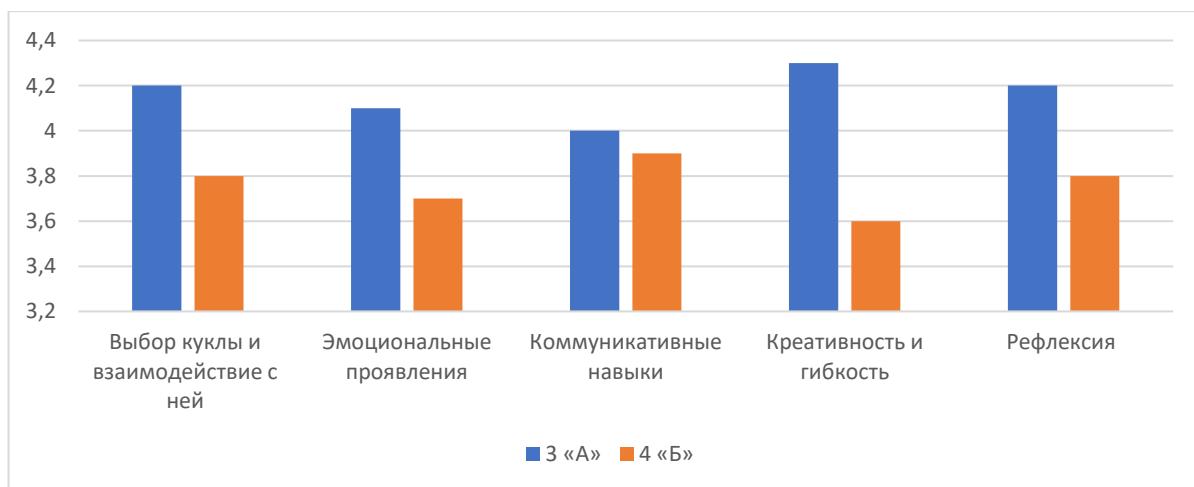


Рисунок 2. Результаты по критериям оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапии»

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)

На гистограмме (Рис. 2) видно, что в 3«А» классе большинство учащихся получили высокие оценки практически по каждому критерию. Самый очевидный отрыв отмечается по параметрам креативности и выбора персонажа, где значительная доля детей заслужила высшие отметки (4 и 5 баллов), и это довольно убедительно говорит нам о высоком уровне их творческой активности и самовыражения.

В 4«Б» классе наблюдается больше разброса в результатах. Несмотря на то, что средние оценки по большинству критериев уступают показателям группы 3«А», отдельные участники группы 4«Б» показали достойные результаты, особенно в сфере коммуникативных навыков. Это может говорить о том, что у части учеников имеются достаточные задатки для дальнейшего

профессионального продвижения, которые необходимо поддерживать и культивировать в будущих тренингах.

Подводя итоги, методика «Куклотерапия» показала свою полезность в коррекции эмоционально-личностной сферы детей с нарушением слуха. Ученики 3«А» достигли высоких показателей практически по каждому параметру, что косвенно подтверждает их более высокое развитие в областях эмоциональной выразительности, самовыражения и социальных навыков. Впрочем, даже у них имеются перспективы для совершенствования, скажем, в области рефлексии и творческих способностей.

Анализ результатов в параллельном 4 «Б» классе выявил неоднозначную картину. Если по основному показателю группа показала результат чуть ниже среднего, то в процессе наблюдения ярко проявилась её сильная сторона: ряд учеников продемонстрировал незаурядные коммуникативные способности и выраженную социальную активность. Эти дети не просто идут на контакт, но и инициируют его, проявляя искреннюю заинтересованность в совместной деятельности. Следовательно, ключевой вектор работы с этим классом — не просто коррекция, а обогащение их социально-эмоционального опыта. Упор стоит сделать на тонкую дифференциацию чувств, артикуляцию внутренних переживаний и развитие способности к осмысленному самоанализу.

### 3. Работа со сказкой «Колобок»: метод драматизации.

В рамках данной методической линии работа строилась вокруг готового сказочного сюжета, который стал живой лабораторией для изучения эмоций. Дети погружались в историю не как пассивные слушатели, а как полноценные соавторы действия, «оживляя» персонажей через пластику, жесты и интонацию.

Через серию специальных упражнений, интегрированных в сценарий, участники учились «считывать» и декодировать эмоции героев, проецировать на них собственный опыт и осваивать нормы социального взаимодействия в игровой форме. Кульминацией стал процесс инсценировки, где, взяв на себя роль, каждый ребёнок получал возможность легитимно и безопасно прожить

гамму чувств — от беззаботной радости до тревоги или хитрости. Такое проживание позволяло не только наблюдать за сиюминутными эмоциональными реакциями, но и отслеживать их трансформацию по ходу развития сюжета, делая внутренний мир ребёнка более понятным и доступным для анализа.

Оценка результатов проводилась по следующим критериям: эмпатия и восприятие чужих эмоций, социальная адаптация, обратная связь и рефлексия. Все критерии оценивались по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития.

Таблица 7. Результаты по критериям оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике инсценировки сказки «Колобок» Э. Г. Чурилова (2003)

| Параметр<br>Класс | Эмпатия<br>(средний балл) | Социальная<br>адаптация<br>(средний балл) | Обратная связь<br>(средний балл) |
|-------------------|---------------------------|---|----------------------------------|
| 3«А»              | 3,5                       | 3,8                                       | 4,33                             |
| 4«Б»              | 3,8                       | 4,1                                       | 4,1                              |

Из данных, представленных в таблице 7, можно сделать следующие выводы:

Эмпатия:

В группе 3«А» класса средний балл по эмпатии составил 3.5, что указывает на достаточную, но не оптимальную способность детей распознавать и воспринимать эмоции других персонажей. Даже учитывая то, что дети в целом могли сопереживать героям сказки, некоторые выражения эмоций были менее чёткими, что указывает на потребности в дополнительных упражнениях для развития этой способности.

В группе 4«Б» уровень эмпатии оказался несколько выше, чем у учеников 3«А» класса (средний балл — 3.8), что указывает о большей способности детей проникнуться эмоциональными переживаниями персонажей и искренне сопереживать им. От сюда можно предполагать, что

учащиеся из 4«Б» более чутко относятся к эмоциям окружающих и проще устанавливают эмоциональные контакты в совместных действиях.

**Социальная адаптация:**

В классе 3«А» ученики получили средний бал 3.8 по уровню социальной адаптации, что говорит о хороших, но не безупречных показателях группового взаимодействия ребят. Отмечаются незначительные сложности в распределении ролей и сотрудничество в коллективе, когда дети пытаются выразить эмоции персонажей средствами жестов и мимики.

В классе 4«Б» показатель социальной адаптации был выше — 4.1, что говорит о более высоком уровне согласованности и взаимодействия между детьми в совместной игровой деятельности. Ученики данной группы работали более дружно, активно помогали друг другу исполнять роли и стремились придерживаться установленного сценария, показывая высокий уровень социальной интегрированности и готовность сотрудничать в коллективе.

**Обратная связь:**

В классе 3«А» этот критерий был оценён в 4.33 балла. Этот результат свидетельствует о высоких способностях учащихся анализировать и делиться своими впечатлениями после проведённой ролевой игры. Дети охотно высказывались о собственных ощущениях и эмоциях, связанных с персонажем, делая выводы и извлекая уроки из опыта выступлений. Правда иногда встречались случаи путаницы в выборе эмоций или трактовке образов.

В классе 4«Б» уровень обратной связи зафиксировался на отметке 4.1 балла, демонстрируя достаточное владение навыками рефлексии и осмысливания своих переживаний. Дети активно принимали участие в обсуждении эмоций персонажей и в целом показали способность трезво оценить и поделиться своими эмоциями. Тем не менее, было замечено, что не все дети из этой группы принимали активное участие в обсуждениях.

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003) иллюстративно отображены на гистограмме (рис.3).

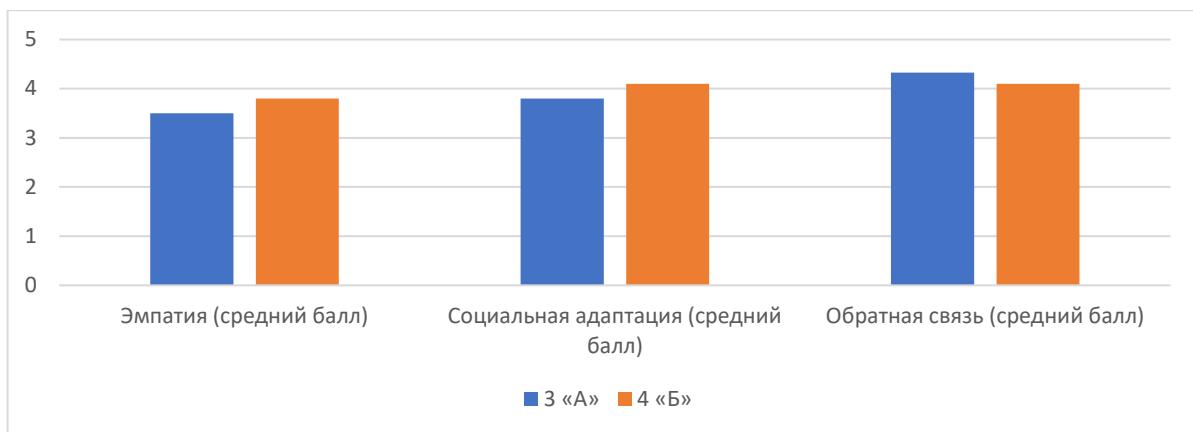


Рисунок 3. Результаты по критериям оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Колобок»  
Э. Г. Чурилова (2003)

На гистограмме видно, что результаты по всем критериям более выражены в группе 4«Б». Дети из 4«Б» показали более высокие показатели по всем критериям, особенно по социальной адаптации, где их средний балл значительно выше.

В группе 3«А» видно больше разброса по результатам, с некоторыми детьми, которые показали результаты ниже среднего по эмпатии и социальной адаптации. Это подтверждается более высокими показателями в группе 4«Б», где большинство детей показали более сбалансированные и высокие результаты по всем критериям.

Методика инсценировки сказки «Колобок» оказалась достаточно эффективной для развития эмпатии, социальной адаптации и рефлексии у детей с нарушением слуха, но с различиями в результатах между группами. В классе 4«Б» ученики продемонстрировали лучшие результаты по всем параметрам. В классе 3«А» наблюдается некоторое отставание по этим же параметрам. Это говорит о более высоком уровне взаимодействия и саморегуляции 4«Б» класса, а также на необходимость дополнительной работы учениками 3«А» класса в сфере социальной адаптации и эмпатии.

#### 4. Методика "Пальчиковый театр"

Данная методика направлена помочь ученикам научиться самовыражению через использование пальчиковых кукол. Ученикам

необходимо активное участие и взаимодействие с куклами, где дети смогут научиться выражать эмоции без речи, тем самым снизить свое психоэмоциональное напряжение и развитию навыков невербального общения.

В ходе исследования происходило использование пальчиковых кукол для отработки различных сюжетов, что позволило детям выражать свои эмоции, взаимодействовать друг с другом и работать в коллективе. Задания разработаны с учетом развития мелкой моторики, координации движений, самовыражения и способности к эмпатии.

Оценка результатов проводилась по четырем критериям: эмоциональная сфера, мелкая моторика, социальное взаимодействие и самовыражение. Каждый критерий был оценен по пятибалльной шкале, где 1 — самый низкий, а 5 — самый высокий уровень развития.

Таблица 8. Результаты по критериям оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчиковый театр»

Л. В. Большаниной (2012)

| Параметр<br>Класс | Эмоциональная<br>сфера<br>(средний балл) | Мелкая<br>моторика<br>(средний<br>балл) | Социальное<br>взаимодействие<br>(средний балл) | Самовыра-<br>жение<br>(средний<br>балл) |
|-------------------|--|---|--|---|
| 3«А»              | 4,33                                     | 3,66                                    | 4  | 3                                       |
| 4«Б»              | 4,14                                     | 3,8                                     | 3,3  | 3,6                                     |

Из данных, представленных в таблице 8, можно сделать следующие выводы:

1. Эмоциональная сфера:

В классе 3«А» дети показали высокий результат в выражении эмоций, с средним баллом 4,33. Выявленные данные подтверждают, что дети активно взаимодействовали с куклами, передавая разные чувства и участвуя в игре с широким спектром эмоций. И в целом, ученики 3-го «А» класса отличились

высоким уровнем вовлечённости и яркого эмоционального самовыражения в ходе занятий.

В классе 4«Б» средний показатель составил 4.14, что также говорит о достаточно хорошо развитой эмоциональной сфере, имея небольшую разницу с результатами 3-го «А». Большая часть детей из 4-го «Б» активно использовала кукол для выражения эмоций, а вот отдельные учащиеся проявляли меньше эмоциональной подвижности и артистизма по сравнению с учениками класса 3«А».

## 2. Мелкая моторика:

В классе 3«А» средний балл за точность движений рук составил 3.66. Большая часть детей обладали хорошими навыками аккуратных манипуляций при работе с куклой, лишь некоторым ученикам ещё предстоит поработать над плавностью движений, посредством дополнительных упражнений.

В классе 4«Б» результат оказался чуть выше — 3.80. Это значит, что дети в среднем обладали лучшими навыками управления мелкими движениями, хотя мелкие недостатки всё же присутствовали. Общее впечатление: ученики из 4«Б» казались немного увереннее в манипулировании куклами.

## 3. Социальное взаимодействие:

В классе 3«А» уровень социальной адаптации был зафиксирован на отметке 4.00. Дети активно обменивались идеями, сотрудничали в разработке сюжета и проявляли заинтересованность в совместной деятельности. Большая часть детей из этой группы достигла значительных успехов в групповом взаимодействии, хотя отдельные ученики порой проявляли меньшую активность в выдвижении свежих идей.

В классе 4«Б» уровень социального взаимодействия оказался несколько ниже — 3.30. Несмотря на участие в коллективных играх, значительная доля детей демонстрировала низкую активность в инициативе предложений и развитии сюжета. Этот факт может указывать на сравнительно низкую интенсивность взаимодействия внутри коллектива, и также потребует

внедрения дополнительных методов, направленных на повышение активности и вовлечения детей в совместное творчество.

#### 4. Самовыражение:

В классе 3«А» итоговый результат составил всего 3.00 балла, и это свидетельствует о преобладании подражательного поведения и склонности повторять ранее известные шаблоны. Полноценная самостоятельность в разработке сюжета и воплощении образов проявляется редко. Для того чтобы преодолеть эту тенденцию, необходимо создавать условия, поощряющие детскую инициативу, свободу творчества и изобретательность в сочинении уникальных рассказов. Дети из этой группы более активно создавали свои сюжеты, придумывали новые роли и более творчески подходили к взаимодействию с куклами. Это также может свидетельствовать о более высоком уровне креативности у детей из 4«Б».

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчиковый театр», Л. В. Большанина (2012) наглядно отражены на гистограмме (рис.4).

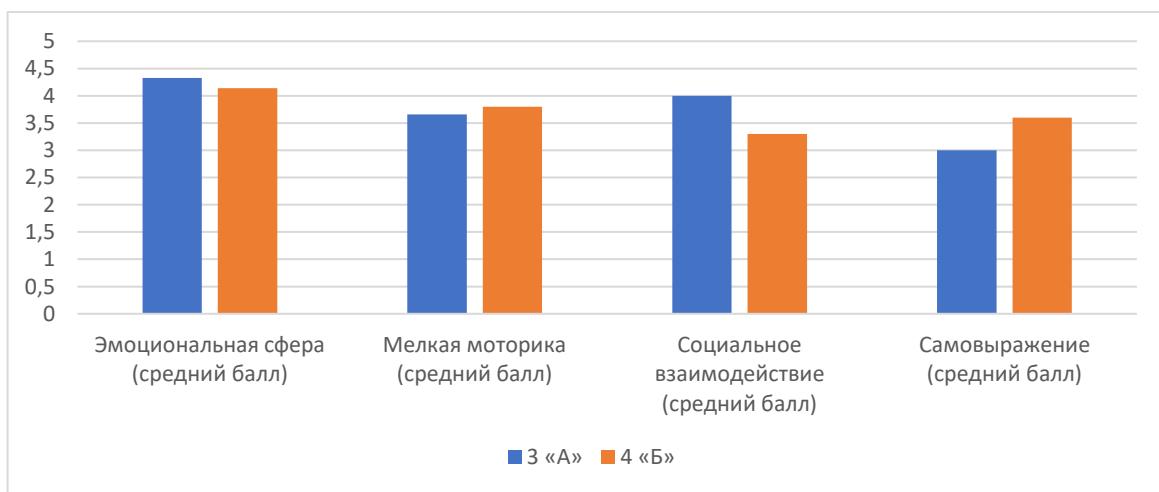


Рисунок 4. Результаты по критериям оценки динамики коррекции младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчиковый театр»  
Л. В. Большаниной (2012)

На гистограмме (Рис. 4) видно, что 3«А» демонстрирует более высокие результаты в эмоциональной сфере и социальной адаптации, что указывает на

то, что дети из этой группы проявляют более яркую эмоциональную вовлеченность и лучше взаимодействуют друг с другом в коллективе.

Группа 4«Б» в свою очередь показывает лучшие результаты в мелкой моторике и самовыражении, что отображается в более активном участии в испытании, в создании собственных историй, а так же о более высоком уровне координации своих действий.

Методика "Пальчиковый театр" оказалась полезной для коррекции эмоционально-личностной сферы детей с нарушением слуха. В 3«А» дети продемонстрировали высокий уровень эмоциональной вовлеченности и социальной адаптации, что указывает на успешную работу с их эмоциональной сферой. В 4«Б» были лучше результаты по мелкой моторике и самовыражению, что может свидетельствовать о более высоком уровне креативности и физической координации.

### **Выводы по второй главе**

1. В целях исследования особенностей эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 14 учащихся младших классов школы-интерната.

2. Для реализации поставленных задач была разработана модель исследования, включающая различные методы и методики, такие как ролевые игры, «Куклотерапия» и «Пальчиковый театр». Эти методы направлены на коррекцию и развитие эмоциональной сферы детей с нарушением слуха, их самовыражения, эмпатии и социального взаимодействия.

3. Для исследования были специально разработаны методики: «Путешествие по планетам», «Куклотерапия», «Колобок», «Пальчиковый театр». Каждая из которой адаптирована под особенности восприятия детей определенного возраста с нарушением слуха, что должно помочь им активно

включаться в интерактивное взаимодействие с окружающим миром посредством невербальных средств коммуникации, жестов и мимики.

4. Полученные результаты позволяют сделать выводы, что ученики класса 3«А» демонстрируют высокие показатели эмоциональной саморегуляции, умению сопереживать, способны свободно выражать свои чувства, а значит, обладают высоким эмоциональным развитием и высоким уровнем социальной адаптации. Класс 4«Б» показал не такие успешные результаты, а это говорит о том, что необходимо ввести дополнительные занятия, направленные на дальнейшее развитие и укрепление данных навыков.

5. Применение методик «Куклотерапия» и «Пальчиковый театр» помогло выявить заметное увеличение индивидуальности, коммуникативных умений и способности к эмоциональному самовыражению у большинства младшеклассников. Но в классе 4«Б» отмечаются некоторые трудности с правильным выражением эмоций и построением эффективного взаимодействия с окружающими.

6. Методы, целью которых являлось развитие эмоциональной регуляции и способности к самовыражению, продемонстрировали свою высокую эффективность в работе с детьми, испытывающими трудности со слухом. Применение визуальных, тактильных и двигательных элементов позволило заинтересовать детей активно чувствовать, что помогло достичь высоких положительных результатов.

7. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что предлагаемые методики являются действенными инструментами для коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха, способствующими укреплению их коммуникативных навыков, способности к самовыражению и эмоциональной зрелости.

## ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха**

Коррекция эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушениями слуха представляет собой особую актуальную тему в современной психологии и педагогике. Недостаточность слуха серьёзно осложняет эмоциональное развитие ребёнка, задерживая формирование эмпатии, ухудшая способность распознавать и выражать эмоции, усложняя процесс коммуникации и усвоения социальных норм. Дети с подобными проблемами часто попадают в условия эмоциональной недостаточности, когда нехватка полноценного общения провоцирует искажённое восприятие собственного «Я» и окружения. В связи с этим психолого-коррекционная работа с данной категорией учащихся требует объединения различных научно-методических подходов, каждый из которых раскрывает отдельную сторону процесса формирования личности и эмоционального пространства ребёнка.

Одним из фундаментальных теоретических оснований служит физиологическая теория эмоций У. Джемса и Г. Ланге (1884–1885). Согласно этой концепции, эмоции рассматриваются не как первичная реакция психики, а как результат восприятия телесных изменений, возникающих при воздействии внешних раздражителей. Человек сначала ощущает физиологические реакции — учащённое сердцебиение, напряжение мышц, изменение дыхания — и уже затем осознаёт эти изменения как эмоциональные состояния. Для детей с нарушением слуха этот подход особенно значим, поскольку у них нередко наблюдается недостаточная осознанность телесных проявлений эмоций. Через театрализованную деятельность можно

активизировать этот процесс: в играх, пантомимах и движениях дети учатся связывать телесные ощущения с эмоциональными состояниями, постепенно выстраивая целостное понимание своего внутреннего мира. Таким образом, теория Джемса–Ланге находит практическое отражение в развитии способности распознавать и контролировать собственные чувства через телесное самовыражение [51].

Дальнейшее развитие идей о природе эмоций представлено в теории функциональных систем П. К. Анохина (1939). Учёный рассматривал эмоции как часть сложного механизма регуляции поведения, направленного на удовлетворение потребностей. Эмоции, по его мнению, являются оценкой результатов действия — положительные эмоции свидетельствуют о приближении к цели, отрицательные сигнализируют о неудаче. Этот подход открывает широкие возможности для коррекционной работы, так как позволяет выстраивать деятельность ребёнка с нарушением слуха таким образом, чтобы он переживал ситуации успеха, испытывал положительные эмоции от достижений и, следовательно, развивал мотивацию к общению и взаимодействию. В театрализованных упражнениях младшие школьники получают возможность действовать, видеть результат и эмоционально переживать успех — будь то удачно исполненная роль, выразительная мимика или реакция зрителей. Всё это формирует положительный эмоциональный фон и усиливает веру в собственные способности [38].

Не менее значимым направлением в объяснении природы эмоций является потребностно-информационная теория П. В. Симонова (1981). Учёный связывает эмоциональные реакции человека с оценкой вероятности удовлетворения актуальных потребностей. Если ребёнок считает, что цель достижима, он испытывает положительные эмоции, если же нет — эмоции приобретают отрицательную окраску. Для детей с нарушением слуха этот механизм часто нарушен: ограниченность слухового восприятия мешает им объективно оценивать ситуацию, прогнозировать исходы действий, что вызывает тревогу и неуверенность. Поэтому при построении коррекционной

работы важно создавать такие условия, при которых ребёнок может ясно видеть связь между своими усилиями и результатом. Театрализованная деятельность идеально подходит для этого: в ходе репетиций, игр и выступлений дети учатся ставить цели, контролировать процесс, радоваться достигнутому, что способствует формированию устойчивого позитивного эмоционального опыта [42].

Существенный вклад в развитие психологической коррекции внёс гуманистический подход К. Роджерса, разработанный в середине XX века. Центральное понятие его теории — самоактуализация — отражает стремление личности к раскрытию своего внутреннего потенциала. Роджерс утверждал, что для эффективного личностного роста необходимо наличие трёх условий: безусловного принятия, эмпатического понимания и подлинности в отношениях. Применение этого подхода к детям с нарушениями слуха особенно важно, так как именно эмоциональное принятие со стороны взрослого компенсирует их чувство отчуждения и неполноценности, формируя доверие и уверенность. Психологическая коррекция в русле гуманистической парадигмы строится не на директивных методах, а на поддержке внутренней активности ребёнка, его способности к самопознанию. В театрализованных занятиях это проявляется в том, что ребёнок получает возможность проявить инициативу, выразить чувства, быть услышанным и понятым — не словами, а через мимику, жест, движение. Таким образом, театрализация становится своеобразным «пространством принятия», где формируются личностная автономия и эмоциональная зрелость [45].

Особое место среди современных направлений занимает эмоционально-уровневый подход, разработанный отечественными психологами-дефектологами в 1980-е годы (В. И. Лубовский, В. В. Лебединский и др.). Согласно этому подходу, развитие эмоциональной сферы ребёнка с нарушением слуха происходит поэтапно, через формирование устойчивого эмоционального контакта со взрослым и постепенное вовлечение в социальную значимую деятельность. Для данной категории детей чрезвычайно важен

уровень эмоциональной включённости в процесс общения, так как именно через эмоции выстраивается понимание смыслов, заменяющих недостающую слуховую информацию. Театрализованная деятельность, в этом контексте, является мощным инструментом коррекции, так как позволяет установить эмоциональную связь между педагогом и ребёнком, создать атмосферу доверия, выразить чувства невербальными средствами и тем самым развить способность к сопереживанию и социальной адаптации [36].

Важным методологическим направлением психокоррекции является мультимодальный подход, предполагающий комплексное воздействие на различные уровни психической организации личности. Он объединяет когнитивные, эмоциональные, поведенческие и телесные техники, что особенно эффективно при работе с детьми, имеющими ограниченные сенсорные возможности. У ребёнка с нарушением слуха часто наблюдается фрагментарное восприятие мира, поэтому воздействие должно осуществляться через несколько каналов — визуальный, кинестетический, эмоциональный. Театрализованные занятия позволяют объединить эти каналы: ребёнок видит действия партнёров, ощущает движение, выражает эмоции лицом и телом, осознаёт смысл происходящего. Мультимодальный подход помогает интегрировать эти переживания в целостный личностный опыт, обеспечивая гармоничное развитие эмоционально-личностной сферы.

Также значимым является психодинамический подход, в рамках которого эмоции рассматриваются как проявления внутреннего конфликта, связанного с неудовлетворёнными потребностями и переживаниями. Согласно З. Фрейду и его последователям, выражение подавленных эмоций в безопасной форме способствует снижению тревоги и внутреннего напряжения. Для детей с нарушением слуха это особенно актуально, поскольку ограниченные возможности коммуникации часто приводят к подавлению негативных эмоций — страха, обиды, гнева. В процессе театрализованных игр ребёнок получает возможность «прожить» эти чувства в художественной форме, выразить их через движение и мимику, что

способствует эмоциональной разрядке и укреплению психического здоровья [36].

Нельзя не отметить и личностно-ориентированный подход, в котором центральным объектом воздействия является уникальная личность ребёнка, его индивидуальные особенности и потребности. Такой подход предполагает создание комфортной, поддерживающей среды, где педагог-психолог выступает не как контролирующий наставник, а как партнёр по взаимодействию. Театрализованная деятельность идеально вписывается в эту парадигму: она позволяет ребёнку проявить инициативу, творчески самовыразиться, почувствовать свою значимость в группе. Через игру, перевоплощение и эмоциональное взаимодействие формируется чувство принадлежности и принятия, что является ключом к коррекции эмоциональных нарушений и развитию положительной самооценки.

Современные научно-методологические подходы к коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха демонстрируют общую тенденцию к интеграции разных направлений психологии. В них объединяются идеи телесно-ориентированных, когнитивных, гуманистических и арт-терапевтических практик. Все они исходят из признания того, что эмоциональная сфера ребёнка формируется не изолированно, а в процессе активного взаимодействия с окружающими, в деятельности, наполненной смыслом и чувствами. Именно поэтому театрализованная деятельность выступает не просто как метод, а как целостная система психолого-педагогического воздействия, в которой объединяются познание, творчество, общение и переживание.

Итак, научно-методологическая основа коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения слуха, представляет собой многоуровневую систему, где каждая теория и каждый подход занимают своё место. От физиологических основ эмоций — к их осознанному проживанию, от потребностных мотивов — к формированию устойчивой самооценки, от индивидуальной поддержки — к коллективному творческому

взаимодействию. Театрализованная деятельность становится тем универсальным пространством, где все эти направления сходятся, обеспечивая развитие эмоциональной зрелости, укрепление личностных качеств и гармонизацию внутреннего мира ребёнка.

### **3.2. Основные направления формы и методы психологической программы коррекции эмоционально личностной сферы младших школьников с нарушением слуха с использованием театрализованной деятельности**

Разработка эффективной психологической программы коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха представляет собой сложный и многогранный процесс, который должен учитывать как особенности восприятия детьми окружающего мира, так и их индивидуальные потребности в обучении, социализации и эмоциональном развитии. Важной частью этого процесса является использование театрализованной деятельности как одного из наиболее мощных инструментов, способствующих коррекции эмоциональных и социальных дефицитов. Театр, как средство самовыражения, общения и развития, предоставляет детям с нарушением слуха уникальную возможность понять и выразить свои эмоции, взаимодействовать с окружающими и формировать более здоровую самооценку.

Программа коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха должна проводиться поэтапно и комплексно, обеспечивая максимальный эффект на разных уровнях.

Важной целью программы является развитие у учащихся способности адекватно выражать свои эмоции и управлять ими. Эмоциональная регуляция включает в себя способность распознавать свои чувства, понимать их природу, а также контролировать их проявления в различных ситуациях. Это особенно

важно для детей с нарушением слуха, так как их эмоциональная регуляция нарушена и ограничена их возможностями.

1. Самовыражение через пантомиму и игру. В процессе театрализованной деятельности дети учат себя проявлять свои эмоции не только вербально, но и через действия, мимику, жесты. Включение пантомимических элементов в программу позволяет детям без слов передавать свои переживания. Особенностью младшего школьного возраста у детей с нарушением слуха заключаются в том, что они учатся выражать свои эмоции преимущественно через физические движения тела, что позволяет им глубже и полнее раскрывать внутренние переживания.

2. Упражнение эмоциями через театральное искусство является базовым элементом эмоциональной регуляции. Помимо простого выражения чувств, дети учатся контролировать интенсивность эмоций. Проигрывая различные сцены, такие как конфликтные ситуации или эпизоды радости, учащиеся усваивают не только форму эмоционального выхода, но и выбирают подходящий момент и манеру для демонстрации эмоций.

Социальная интеграция является неотъемлемой частью общего развития каждого ребёнка, особенно если он сталкивается с трудностями в общении из-за сниженного слуха. Театральные практики оказываются эффективным средством, помогающим таким детям влиться в социальную среду и развить необходимые коммуникативные способности.

1. Моделирование реальных социальных ситуаций. Театр позволяет младшим школьникам с нарушениями слуха переживать ситуации, которые в реальной жизни могли бы вызвать у них трудности, например, вступление в диалог, выражение просьбы, объяснение своего мнения. Сценарии для таких инсценировок разрабатываются с учётом типичных ситуаций, с которыми младшие школьники сталкиваются в повседневной жизни, чтобы они могли практиковаться в их разрешении.

2. Развитие навыков групповой работы через совместные театрализованные проекты. Важной частью программы является организация

групповых театрализованных проектов, где каждый учащийся должен играть свою роль и взаимодействовать с другими детьми. Это развивает умение работать в команде, слышать других людей, понимать их точку зрения и выражать свою собственную.

Навыки эффективной коммуникации играют важную роль в жизни детей, особенно когда речь идет о младших школьниках с нарушением слуха. Игры и упражнения театрализованного типа способствуют развитию невербальных форм общения (используя жесты, мимику, пластику тела), а также вербальных навыков (развитие речи и использование жестового языка).

1. Значение жестов и мимики. Для младших школьников с дефектами слуха жесты и мимика становятся ведущими способами коммуникации. Через театральные игры дети учатся пользоваться выразительными жестами и верно истолковывать невербальные знаки партнера.

2. Тренировка верbalной и невербальной коммуникации. Ролевые игры направлены на развитие у младших школьников не только навыков разговорной речи, но и умения считывать эмоции собеседника, учитывать его реакции и адекватно реагировать на них.

Часто младшие школьники с ослабленным слухом страдают от повышенной тревожности и страхов, связанных с низкой самооценкой и ограниченным восприятием окружающего мира. Занятия театром помогают детям справиться с чувством страха через игру и воображение.

1. Создание защищённой обстановки для высвобождения страхов. Театр позволяет детям безопасно выражать свои опасения через персонажей, что способствует осознанию и преодолению этих переживаний. Играя, дети временно отключаются от реальной жизни и погружаются в мир фантазии, где могут пережить аналогичные эмоции, но в комфортных и подконтрольных условиях.

2. Работа с куклотерапией и воображением для борьбы со страхами. Иногда для преодоления детских страхов применяют технику куклотерапии. Управляя куклой, дети учатся владеть своими эмоциями и выражать их через

манипуляции с игрушками, что помогает снизить уровень страха и найти пути его преодоления.

Программа коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушениями слуха должна строиться на ряде базовых научных принципов и концепций. Эти положения станут теоретической и практической основой для коррекционной работы, нацеленной на устранение психологических, социальных и эмоциональных проблем. Проект программы обязан учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, а также особые нужды младших школьников с проблемами слуха, организуя оптимальные условия для их адаптации и развития. Далее приведены базовые принципы, которые должны лежать в основе данной программы.

1. Принцип сочетания диагностики и коррекции (Д. Б. Эльконин (1989), И.В. Дубровина (1998)). Этот принцип объединяет диагностику и коррекцию в единый цикл, обеспечивая комплексный подход к обучению. Эффективность работы с детьми, имеющими дефекты слуха, напрямую зависит от качественной и глубокой диагностики, проводимой перед проведением коррекционных мероприятий. Диагностика не ограничивается лишь определением текущего состояния эмоционально-личностной сферы, но включает в себя анализ всех аспектов развития ребенка — как когнитивных, так и эмоциональных, социальных и коммуникативных. Выявленные диагностические данные способствуют точному определению целей и задач коррекционной работы, а также подбору соответствующих методов и инструментов [33].

Наличие диагностики обязательно не только на начальном этапе, но и на протяжении всей программы. По итогам результатов психодиагностики можно следить за динамикой изменений и вносить необходимые корректизы в задачи программы, для индивидуализированного и эффективного осуществления диагностики. Методики театрализованной деятельности должны быть разнообразными, учитывать изменения в эмоциональном состоянии и развитии каждого ребенка. Постоянный мониторинг и

своевременная адаптация коррекционных заданий, принимая во внимание их реальную эффективность, способствует увеличению вовлеченности ребенка в учебный процесс и усиливает общую результативность программы.

2. Принцип нормативности развития, который предусматривает обязательное рассмотрение возрастных особенностей и индивидуальных отклонений от общих нормативных показателей. Особенно актуальным этот принцип оказывается при работе с детьми, имеющими нарушения слуха, поскольку они часто отстают в когнитивном и эмоциональном развитии, испытывают трудности в социальной адаптации. Цель коррекционной работы заключается не только в приближении ребенка к возрастной норме, но и в максимальном учете его персональных запросов и возможностей, что требует гибкого подбора методов и подходов. Детям с потерей слуха жизненно важно обеспечить комфортные условия, соответствующие их индивидуальным особенностям и создающие оптимальный климат для развития [33]. Программа должна учитывать не только общие возрастные этапы развития, но и индивидуальные особенности каждого ребенка, такие как степень нарушения слуха, уровень речевых и когнитивных навыков, а также психоэмоциональные особенности. Коррекционная работа должна строиться так, чтобы каждый ребенок мог развиваться в пределах своих индивидуальных возможностей, а не в рамках жесткой возрастной нормы. Такой подход позволяет повысить мотивацию и способствует улучшению общей динамики развития.

### 3. Принцип системности развития (А.Н. Леонтьев, 1979)

Системность развития предполагает организацию коррекционной работы, которая охватывает все уровни психического и социального развития ребенка. Программа должна быть построена таким образом, чтобы в ней учитывались все аспекты развития: от базовых эмоциональных реакций и восприятия до более сложных социальных взаимодействий. Этот принцип нацелен на построение комплексного подхода, который затрагивает все сферы развития ребенка.

Системность требует, чтобы коррекционная работа проводилась на нескольких уровнях: сначала осуществляется работа с основными эмоциями и их выражением (например, через пантомиму и ролевые игры), затем переходят к более сложным формам взаимодействия, таким как инсценировки социальных ситуаций. Постепенно дети учат себя работать с эмоциями, выстраивать социальные взаимодействия, учат себя понимать и взаимодействовать с окружающими, что способствует гармоничному развитию и формированию у ребенка навыков, необходимых для успешной социализации в обществе.

4. Принцип коррекционной работы, основанный на активной деятельности (А.Н. Леонтьев, 1979; Д.Б. Эльконин, 1974)

Данный принцип подчеркивает первостепенную роль активности ребенка в коррекционном процессе. Эффективность достигается путем организации занятий, вовлекающих детей в активную деятельность, что способствует более глубокому усвоению необходимых навыков для эмоциональной и социальной адаптации. Формы театрализованных занятий отлично подходят для воплощения данного принципа, так как позволяют ребенку погрузиться в разнообразные роли и ситуации, что благотворно влияет на развитие эмоциональной гибкости и социального интеллекта.

Использование театрализации в качестве вида деятельности позволяет детям не только тренировать умение выражать эмоции, но и проигрывать различные социальные ситуации, приобретать навыки взаимодействия с окружающими. Участие в постановке, исполнение ролей, репетиции и сами выступления предполагают активное участие ребенка, что способствует быстрому усвоению материала и формированию нужных социальных и эмоциональных навыков. Включение театрализованных методик дает возможность детям получать реальный опыт проживания различных ситуаций, обучаться контролю над эмоциями и осознанию их сути.

5. Принцип ступенчатого усложнения заданий предполагает последовательное увеличение сложности заданий и упражнений в рамках

программы. Постепенное введение более сложных этапов является необходимым условием качественного усвоения материала и формирования устойчивых навыков. Этот принцип особенно востребован в театре, так как позволяет детям сначала освоить простейшие действия, а затем плавно перейти к более сложным задачам, что поддерживает интерес и мотивацию [28].

Детям с нарушением слуха важно предлагать доступные задания на каждом этапе, соответствующие их уровню развития. Программа должна стартовать с легких упражнений, таких как пантомима и простое выражение эмоций, постепенно переходя к более сложным видам деятельности, например, к исполнению социальных ролей и ролевым играм, включающим элементы взаимодействия и коммуникации. Сложность повышается не только количественно, но и качественно, углубляется работа с эмоциями и социальными ролями.

## 6. Принцип эмоциональной поддержки

Принцип эмоциональной поддержки гласит, что весь процесс коррекции должен проходить в атмосфере позитивных эмоций. Театральная деятельность должна приносить радость, удовольствие от достижений и уверенность в себе. Психологическое сопровождение должно способствовать созданию атмосферы, в которой ребенок чувствует себя уверенным, защищенным и свободным в проявлении своих чувств и переживаний. Это особенно актуально для детей с нарушением слуха, которые часто подвержены чувству одиночества и социальной неловкости.

Театральная деятельность должна быть построена так, чтобы дети получали удовольствие от успехов, видели подтверждение своих заслуг и получали позитивную обратную связь. Уверенность в себе, снижение тревожности и положительные эмоции, возникающие в результате успешных выступлений, создают внутреннюю мотивацию и желание продолжить заниматься, что очень важно для сохранения устойчивого интереса к процессу обучения.

## 7. Принцип комбинирования различных видов деятельности

Помимо вышеуказанных принципов, программа коррекции должна включать различные виды деятельности, способствующие комплексному развитию ребенка. Важно, чтобы ребенок имел возможность не только участвовать в театрализованных играх, но и использовать другие формы творчества, такие как рисование, музыка, танцы, которые могут стать дополнительными каналами для самовыражения и эмоциональной регуляции.

## 8. Принцип персонализации подхода

Каждый ребенок уникален, и задача коррекционной работы заключается в том, чтобы программа была адаптирована под индивидуальные особенности и потребности ребенка. Принцип персонализации требует, чтобы педагоги и психологи активно отслеживали реакцию детей на различные виды театрализованных упражнений и при необходимости корректировали программу, выбирая методы, которые наилучшим образом соответствуют индивидуальному уровню развития каждого ребенка [21].

Включение этого принципа в программу способствует более точному и эффективному воздействию на эмоциональное и социальное развитие каждого ребенка с нарушением слуха.

Разработка программы коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха основывается на интеграции театрализованных методов, которые позволяют эффективно развивать как социальные, так и эмоциональные навыки у детей с ограниченными возможностями слуха. Имея цель достижения высоких результатов коррекционной работы, немаловажно учитывать, что каждый из этапов программы связан с целями и задачами, которые необходимо реализовать через практическую деятельность. Учитывая это, программа состоит из нескольких блоков, где из них направлен на решение конкретных задач, связанных с развитием детей в рамках театрализованной деятельности.

Программа включает в себя четыре основных блока:

1. Освоение базовых театральных игр для развития самовыражения.

2. Развитие социальных навыков в процессе ролевых игр и инсценировок.

3. Углубленная работа с эмоциями с помощью куклотерапии и пальчикового театра.

4. Групповые театрализованные проекты как способ социальной адаптации.

Каждый из блоков содержит детально спланированные задания и игры, направленные на развитие отдельных психических функций и практических навыков, например, умение регулировать свои эмоции, способность к эмпатии и социальная адаптация через активное взаимодействие с окружающими.

Первый блок: Базовые основы самовыражения через театрализованную деятельность

Цель этого блока — выработать у детей навыки самовыражения с помощью невербальных приёмов, что особенно полезно для детей с ограниченной способностью слышать. Путём выполнения пантомимических упражнений и иных театрализованных заданий дети осваивают искусство передачи своих чувств и переживаний через движение, жесты и мимику.

Основные упражнения:

1. Пантомимика — в ходе выполнения пантомимических упражнений дети учатся имитировать различные эмоциональные состояния (радость, грусть, страх, негодование и др.) исключительно с помощью телодвижений, не прибегая к словам. Эти упражнения помогают детям овладеть методами невербальной коммуникации и лучше разбираться в своих эмоциональных состояниях.

2. Упражнения на взаимодействие: цель этих заданий — научить детей общаться с окружающими без помощи речи, прибегая исключительно к языку жестов и мимическим средствам. Важнейшая задача — сформировать у детей умение эффективно передавать и считывать эмоции других людей через невербальные каналы общения.

3. Рисование эмоций через жесты: на данном этапе дети используют физическое тело и движения для изображения различных эмоций. Например, счастье передается свободными движениями рук и пластичностью тела, тогда как злость выражается в напряжении мускулов, сжатых кулаках и резких позициях. Такие задания хорошо помогают детям разобраться, какими жестами и движениями обычно выражается та или иная эмоция.

Ключевые принципы коррекции:

- Принцип динамического развития: эмоциональное развитие ребёнка – это постоянный процесс, отмеченный чередой меняющихся эмоций. Постепенно усложняемые элементы программы позволяют детям отслеживать изменения в собственном эмоциональном поведении, а также совершенствовать навыки самоконтроля.
- Принцип персонализации процесса: каждое из представленных упражнений должно быть адаптировано под индивидуальные особенности и предпочтения ребёнка.

Второй блок: развитие социальных навыков через игровую деятельность

Этот блок необходим для того, чтобы научить детей ориентироваться в социальных ситуациях и развивать навыки общения и взаимодействия. Важное значение эта задача приобретает для детей с нарушением слуха, которые нередко испытывают трудности в установлении контактных связей с окружающими.

Основные виды заданий:

1. Ролевые игры - принятие детьми на себя различные социальные роли (например, продавец-покупатель, учитель-ученик), что в данном случае позволяет им учиться взаимодействию с другими людьми в реальных жизненных ситуациях. Эти игры помогают детям научиться адекватно выражать благодарность, решать конфликты, выстраивать отношения с окружающими.

2. Инсценировки повседневных ситуаций - в этом упражнении дети воссоздают сцены из повседневной жизни («в магазине», «на уроке» или «на

прогулке»). Детям предоставляется возможность осваивать выражение эмоций, реакцию на поступки окружающих героев и справляться с возникающими проблемами посредством моделирования ситуаций.

Принципы:

- Принцип социально-психологической подготовки — ролевое участие и театральные представления способствуют совершенствованию межличностного взаимодействия с ровесниками и педагогами. Важнейшими аспектами становятся формирование эмоциональной устойчивости и умение строить отношения с окружающими людьми.
- Принцип дифференцированного подхода к выполнению заданий — сложность упражнений должна соответствовать уровню развития каждого ребенка, обеспечивая поэтапное овладение социальными компетенциями и укрепление уверенности в собственных силах.

Третий блок: Интенсивная коррекционная работа с чувствами посредством куклотерапии и пальцевых театров

Основной целью данного этапа становится детальная проработка эмоциональной сферы детей путем применения техник куклотерапии и пальцевого театра. Данные методики предоставляют уникальную возможность ребенку наглядно демонстрировать собственные чувства и понимать эмоции через контакт с персонажем, что крайне полезно для ребят с ограниченными возможностями слуха, испытывающих затруднения в вербализации внутренних ощущений.

Упражнения:

1. Кукольный тренинг — ребенок получает индивидуальное задание с использованием кукол, олицетворяющих определенную эмоцию. Через движение и речь куклы ребята приобретают навыки выражения чувств, глубже осмысливая личные переживания и развивая искусство самоидентификации.

2. Театральные сценки с участием пальцевых игрушек — мини-постановки с применением маленьких кукол позволяют ребятам эффективно

передавать настроения и характеры персонажей, способствуя формированию богатой палитры невербальных проявлений эмоций.

Коррекционные подходы:

- Принцип эмоционального вовлечения — применение кукол активизирует глубокое переживание состояния героя, стимулируя осознанное выражение чувств и переживаний через творческое начало.
- Принцип символического воплощения эмоций — персонажи выступают в качестве символических посредников, позволяющих детям полноценно проживать эмоциональные ситуации в игровой форме, что содействует лучшему усвоению понятий эмоционального мира.

Четвертый блок:

Коллективная деятельность через совместные театральные постановки

Главная задача этого блока — сформировать умение взаимодействовать в команде, распределять обязанности и примерять разные роли, укрепляя таким образом социальную адаптацию ребёнка в коллективе сверстников. Данный блок направлен на совершенствование навыков совместной работы и социализацию через создание совместных театральных проектов.

Практическое содержание:

1. Проектирование постановок — группа совместно создает небольшие пьесы. Учащиеся самостоятельно распределяют роли, взаимно поддерживают друг друга, помогая достичь общей цели.

2. Организация представлений — учащиеся ставят короткие спектакли, исполняя отведённые роли. Такая практика улучшает не только социальные навыки, но и формирует командный дух и ответственность перед группой.

Методологические основы:

- Принцип кооперации — совместная деятельность развивает способность учиться друг у друга, брать на себя обязательства и оказывать поддержку товарищам, повышая уровень взаимопонимания и единства группы.

- Принцип проектирования — выполнение проектных задач стимулирует воспитанников ориентироваться не только на личное исполнение ролей, но и на достижение общих результатов, что значительно облегчает процесс интеграции в общество.

Представленные блоки составляют фундаментальную основу системы психологической поддержки и коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушениями слуха. Применение театрализованных методик обеспечивает эффективное развитие важных качеств, таких как креативность, сочувствие, коммуникабельность и умение действовать сообща.

Эффективная реализация предложенной программы требует внедрения разнообразных приёмов и инструментов, направленных на развитие основных психолого-педагогических и социальных способностей учащихся. Методы воспитания должны включать работу над формированием навыков творческого самовыражения, регуляции эмоциональных реакций, адаптации в социуме и эффективного общения.

### 1. Игровая методика

Игра выступает ключевым инструментом формирования базовых навыков у детей с ограничениями слуха. Игровой процесс помогает ребёнку освоить проявление чувств, развитие эмпатии и социального поведения. Особенno значимо такое направление для детей с подобными особенностями, поскольку они часто сталкиваются с трудностями в налаживании контактов и интерпретации чужих эмоций.

1. Игра по ролям служит действенным способом освоения ребёнком навыков межличностного общения. Подобные занятия предлагают участникам примерить на себя разнообразные жизненные сценарии («продавец-клиент», «доктор-пациент», «учитель-ученики»). Методика направлена на понимание эмоциональных реакций окружающих и приобретение опыта правильного выражения своих собственных чувств в разных социальных обстоятельствах.

Ребёнок учится разрешать конфликтные ситуации, проявлять уважение и признательность другим людям, адекватно воспринимать реакции своего окружения. Параллельно развиваются навыки невербального общения — передача сообщений посредством мимики, жестов и положения тела, что существенно для детей с особыми потребностями, чьи возможности вербальной коммуникации ограничены.

2. Создавая игровые эпизоды из реальной жизни либо литературных произведений, появляется эффективное средство познания эмоциональных состояний и взаимоотношений между людьми. В такой обстановке ребёнок выступает исполнителем определенной роли, воспринимая внутренний мир своего персонажа и передавая его зрителям. В целом эта игра позволяет развивать эмпатию, чувство ответственности за партнера по игре и практику невербального контакта.

Такие игровые эпизоды могут носить реалистичный или фантазийный характер, расширяя диапазон восприятия детских эмоций и жизненных обстоятельств.

3. Инсценировки: проигрывание эпизодов из повседневной жизни или известных сказок, где дети берут на себя роли персонажей. Подобные упражнения способствуют лучшему пониманию и точной передаче эмоциональных состояний, и, помимо этого, развивают навыки коллективной работы, взаимодействия с партнёрами и невербальной коммуникации.

Инсценировки имеют как реалистичное, так и фантастическое содержание, это позволяет детям исследовать разнообразный спектр эмоций и ситуаций, с которыми они могут встретиться в реальной жизни.

4. Пластический этюд: заключается в активном выражении внутреннего состояния и характера персонажа через движения и жесты. Выполняя данное упражнение, дети улучшают двигательные навыки и учатся эффективно управлять своим телом для передачи эмоций без использования речи. Для малышей с нарушенным слухом эта техника имеет особое значение, позволяя им успешно осваивать технику невербального самовыражения.

## 2. Арт-подход

Использование творческих видов терапии демонстрирует высокую эффективность в поддержке детей с потерей слуха. Творческая деятельность позволяет выразить чувства и мысли, минуя словесную коммуникацию, что актуально именно для детей с ограниченными возможностями общения.

- Изобразительное искусство — рисунок становится формой наглядного отображения внутренней жизни ребёнка. Ребёнок, создавая образы, раскрывает своё внутреннее восприятие радостных, грустных или тревожащих моментов своей жизни. Процесс творчества становится своеобразным языком, через который дети могут поделиться своими ощущениями и переработать негативные впечатления.

Занятия включают тематические рисунки, позволяющие малышу передать свои чувства с помощью цвета, композиции и линий. Готовые работы потом могут стать предметом обсуждения, что позволит детям выявить и обозначить словами пережитый опыт.

- Лепка — занятие, которое помимо развития мелкой моторики помогает выразить свои эмоции через материал. Во время занятий дети не только передают ощущения руками, работая с различными поверхностями, но и моделируют трехмерные объекты, представляющие конкретные чувства (радость, печаль).

Это способствует формированию связи между физическими действиями и внутренними эмоциями, что способствует большей осознанности происходящего внутри ребёнка.

- Театр теней и масок, который используется в рамках творческой терапии, дает возможность маленьким актёрам проживать сильные эмоциональные состояния через образ героя. Ребенок надевает маску или берёт игрушечную фигуру, превращаясь в другого персонажа, способного свободно демонстрировать эмоции и переживания. Так детям легче понять и проработать свои переживания, и, что немаловажно, даёт возможность научиться выражать эмоции через действия.

### 3. Музыкальная терапия

Музыкальная терапия интенсивно используется для создания нужного эмоционального фона и углубления переживаний детей. Музыкальное сопровождение помогает детям быстрее входить в нужные эмоциональные состояния, при этом снимает напряжение и усиливает эмоциональную восприимчивость.

- Музыка может хорошо послужить фоном для театрализованных игр и сценок, давая возможность ребенку глубже проживать эмоции. Например, музыкальное оформление может сопровождаться действиями, где дети отвечают на музыку согласно требуемым эмоциям.
- Музыкальные произведения используются как дополнение к инсценировкам, с целью обострить восприятие эмоций. Как пример, грустная мелодия усиливает драматизм сцен с чувством печали, а напротив, веселый ритм поддерживает праздничное настроение.
- В каких-то случаях дети сами могут составлять собственные музыкальные композиции или ритмы, развивая этим эмоциональную чувствительность и творческие способности.

### 4. Физическая терапия

Физические упражнения очень важны в развитии координации, осознания своего тела и эмоциональной саморегуляции.

- Танцы располагают к выражению эмоций посредством движения, при этом дополняя физическую активность музыкой и ритмом.
- Активные игры улучшают двигательную координацию и самоконтроль, одновременно с этим являясь платформой для тренировки социальных навыков и взаимодействия с другими детьми.

### 5. Литературные занятия

Хорошо способствует развитию эмоциональной культуры и чувствительности к переживаниям других людей художественная литература.

- Чтение книг позволяет детям познавать палитру человеческих чувств через истории персонажей, а разбор прочитанного помогает детям

задуматься о том, почему герои чувствуют именно так и сравнить их эмоции со своим опытом.

- Ознакомление с художественными произведениями о дружбе, смелости, любви и преодолении страхов помогают детям точнее распознавать и выражать аналогичные эмоции через поведение и поступки, осознавая их суть и отличия.

## 6. Психологическая поддержка

Специальные психологические упражнения и дискуссии помогают развивать навыки эмоциональной саморегуляции, снижают уровень тревоги и страха, и способствуют росту социальных компетенций.

- Занятия, направленные эмоциональную регуляцию, включают в себя изучение способов осознания своих чувств, преодоления стрессов и тревоги, а также практик расслабления и концентрации. Специалисты обучают детей специальным приемам вроде дыхательных упражнений или особых движений, уменьшающих эмоциональное напряжение.
- Обсуждения в группе помогают детям свободно рассказывать о своих переживаниях, учиться внимательно слушать и поддерживать друг друга, развивая глубокие навыки самопознания и эмпатии.

Подводя итог, представленная система мероприятий по коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха, основанная на театрализации, нацелена на комплексное развитие детей, совершенствование их способности регулировать эмоции и улучшение социальных навыков.

### **3.3. Оценка эффективности программы коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха**

Для реализации программы коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха с использованием театрализованной деятельности был проведен формирующий эксперимент. Задачей эксперимента было выявить динамические изменения в эмоциональной и социальной сферах участников, а также проверить эффективность программы через сравнительный анализ результатов до и после вмешательства.

Для проведения эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). В экспериментальную программу вошли учащиеся, у которых были зафиксированы наименьшие результаты в тестах эмоциональной регуляции до начала программы

Для реализации программы использовались четыре методики, каждая из которых оценила различные аспекты эмоционально-личностной сферы учащихся:

1. Методика ролевой игры «Путешествие по планетам» — направлена на развитие эмпатии, эмоциональной саморегуляции, выражения эмоций и социальной адаптации.
2. Методика «куклотерапии» — используется для развития креативности, коммуникативных навыков и эмоциональных проявлений.
3. Методика «Колобок» — ориентирована на эмпатию и социальную адаптацию.
4. Методика «Пальчикового театра» — фокусируется на эмоциональной выразительности и социальной адаптации через невербальное общение.

Результаты каждой методики были собраны до и после программы. Все критерии оценивались по пятибалльной шкале.

Результаты диагностики до и после эксперимента по каждой методике представлены в таблицах 9-12.

Таблица 9. Сравнительные результаты исследования эмоциональной регуляции у младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам», Е. А. Медведевой (2015) до и после эксперимента

| Параметры                   | ЭГ (до) | КГ (до) | ЭГ (после) | КГ (после) |
|-----------------------------|---------|---------|------------|------------|
| Эмоциональная саморегуляция | 3,5     | 3,3     | 4          | 3,8        |
| Эмпатия                     | 3,6     | 3,4     | 4          | 3,7        |
| Выражение эмоций            | 3,7     | 3,5     | 4,1        | 3,9        |
| Социальная адаптация        | 3,8     | 3,4     | 4,2        | 3,8        |

В ЭГ улучшения наблюдаются во всех параметрах, но они не слишком резкие. Например, эмоциональная саморегуляция улучшилась с 3.5 до 4.0, что подтверждает стабильный прогресс в развитии навыков самоконтроля.

Хотя в контрольной группе начальные результаты были выше, улучшения также имеются, но они менее выражены. Например, эмпатия улучшилась с 3.4 до 3.7, что говорит о небольшом развитии эмпатийных навыков в этой группе.

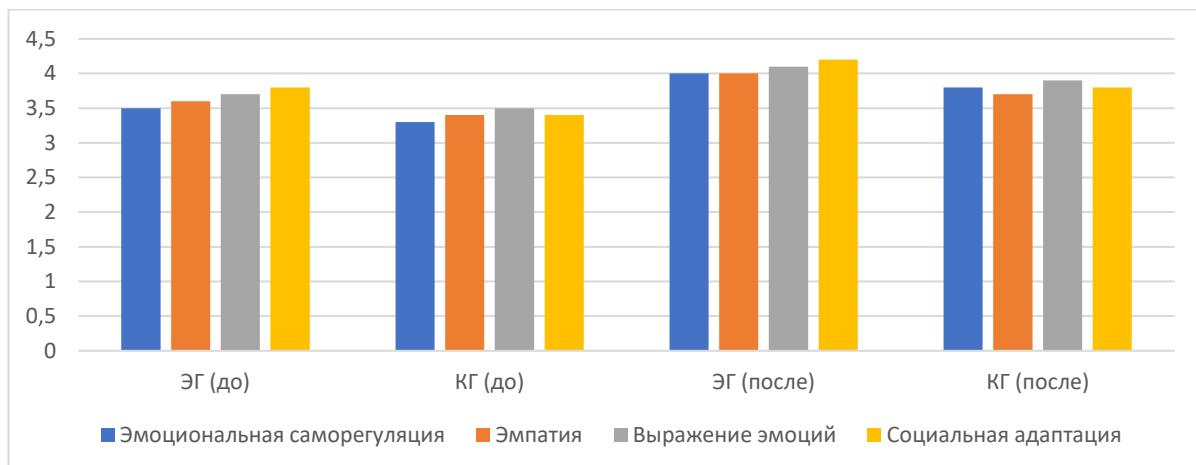


Рисунок 5. Сравнительные результаты исследования эмоциональной регуляции у младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам», Е. А. Медведевой (2015) до и после эксперимента

На гистограмме (Рис. 5) видно, что в ЭГ улучшения более заметны в области эмоциональной саморегуляции, в то время как в КГ изменения меньше выражены, особенно в области выражения эмоций и социальной адаптации.

Таблица 10. Сравнительные результаты исследования эмоциональных проявлений и коммуникативных навыков младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапия»,

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2001)

| Параметры                          | ЭГ<br>(до) | КГ<br>(до) | ЭГ<br>(после) | КГ<br>(после) |
|------------------------------------|------------|------------|---------------|---------------|
| Выбор куклы и взаимодействие с ней | 4          | 3,6        | 4,2           | 4,1           |
| Эмоциональные проявления           | 3,9        | 3,8        | 4,1           | 4             |
| Коммуникативные навыки             | 4          | 3,7        | 4,3           | 4             |
| Креативность и гибкость            | 4,2        | 3,8        | 4,3           | 4,1           |
| Рефлексия                          | 4,1        | 3,9        | 4,4           | 4             |

В ЭГ улучшения заметны по всем показателям, например, рефлексия повысилась с 4.1 до 4.4, что указывает на развитие способности к самонаблюдению и анализу.

В КГ улучшения менее выражены. Например, выбор куклы улучшился с 3.6 до 4.1, что подтверждает позитивные изменения, но они не такие значительные.

Сравнительные результаты исследования эмоциональных проявлений и коммуникативных навыков учащихся с нарушением слуха по методике «Куклотерапии», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2001) до и после эксперимента наглядно отображены на гистограмме (рис. 6).

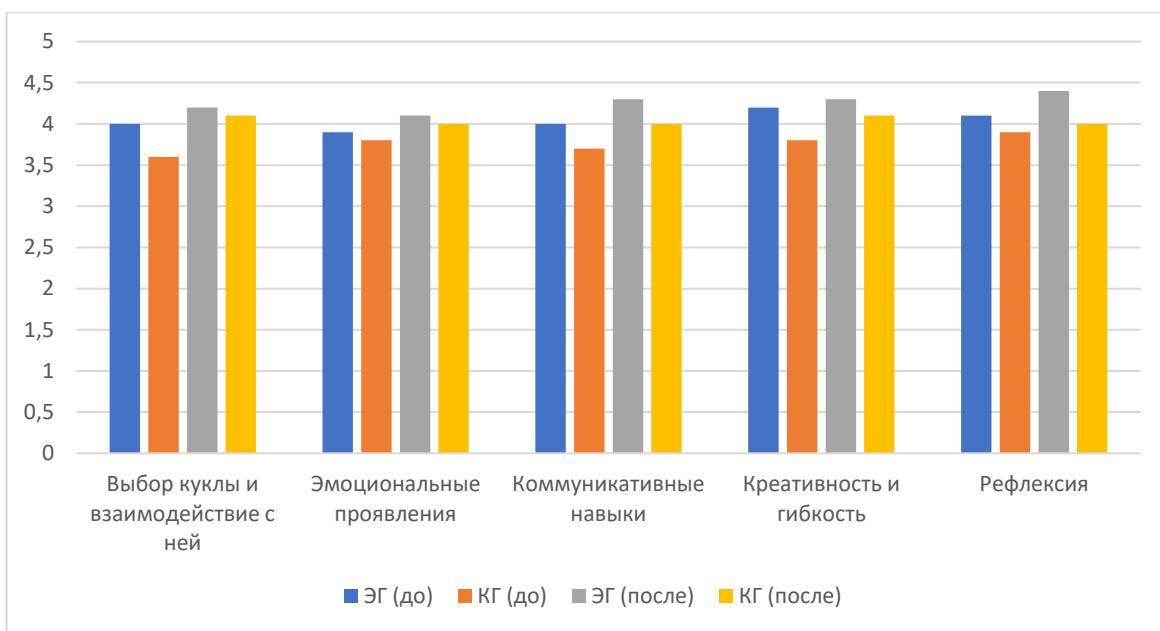


Рисунок 6. Сравнительные результаты исследования эмоциональных проявлений и коммуникативных навыков младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапии», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2001) до и после эксперимента до и после эксперимента

Гистограмма показывает, что в ЭГ улучшения более выражены в области рефлексии и коммуникативных навыков, а в КГ наибольшее улучшение наблюдается в выборе куклы и эмоциональных проявлениях.

Таблица 11. Сравнительные результаты исследования эмпатии и социальной адаптации у младших школьников с нарушением слуха по методике инсценировки сказки «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003) до и после эксперимента

| Параметры            | ЭГ (до) | КГ (до) | ЭГ (после) | КГ (после) |
|----------------------|---------|---------|------------|------------|
| Эмпатия              | 3,5     | 3,7     | 3,8        | 4          |
| Социальная адаптация | 3,8     | 3,9     | 4,1        | 4,2        |
| Обратная связь       | 3,9     | 3,8     | 4,1        | 4          |

В ЭГ улучшения умеренные. Например, эмпатия повысилась с 3.5 до 3.8, а социальная адаптация увеличилась с 3.8 до 4.1, что подтверждает положительное воздействие программы.

В КГ улучшения также присутствуют, но более выраженные по эмпатии (с 3.7 до 4.0). Это может указывать на социальную среду и на улучшения, происходящие без внешнего вмешательства программы.

Сравнительные результаты исследования эмпатии и социальной адаптации у учащихся с нарушением слуха по методике инсценировки сказки «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003) до и после эксперимента наглядно отображены на гистограмме (рис. 7).

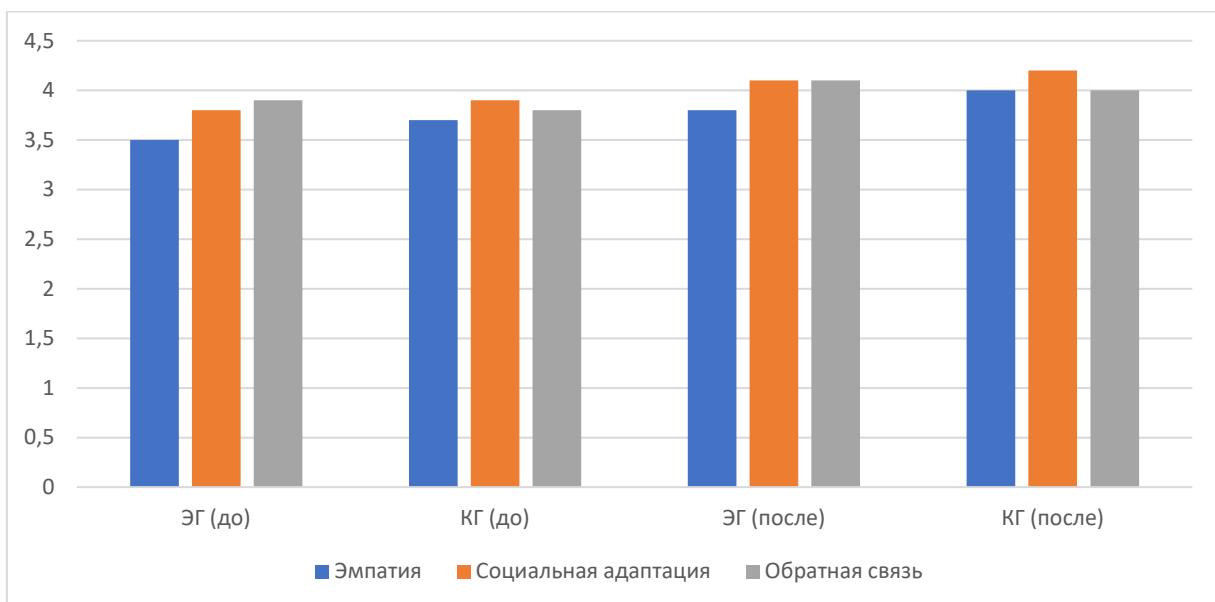


Рисунок 7. Сравнительные результаты исследования эмпатии и социальной адаптации у младших школьников с нарушением слуха по методике инсценировки сказки «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003) до и после эксперимента

Гистограмма показывает, что в КГ эмпатия улучшилась больше, чем в ЭГ, что подтверждает воздействие внешней среды на детей, в то время как в ЭГ изменения более сбалансированные.

Таблица 12. Сравнительные результаты исследования эмоциональной сферы и социальных навыков младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчикового театра», Л. В. Большанина (2012) до и после эксперимента

| Параметры                 | ЭГ (до) | КГ (до) | ЭГ (после) | КГ (после) |
|---------------------------|---------|---------|------------|------------|
| Эмоциональная сфера       | 4       | 3,9     | 4,3        | 4,1        |
| Мелкая моторика           | 3,5     | 3,6     | 3,9        | 3,8        |
| Социальное взаимодействие | 4,1     | 3,8     | 4,4        | 4,2        |
| Самовыражение             | 3,9     | 3,6     | 4,2        | 3,9        |

В ЭГ заметные улучшения, особенно по эмоциональной сфере и социальному взаимодействию (с 4.1 до 4.4). Это подтверждает успешность программы в плане развития навыков самовыражения и групповой активности.

В КГ улучшения присутствуют, но они умеренные. Например, мелкая моторика улучшилась с 3.6 до 3.8, что подтверждает позитивные изменения, но без значительных скачков.

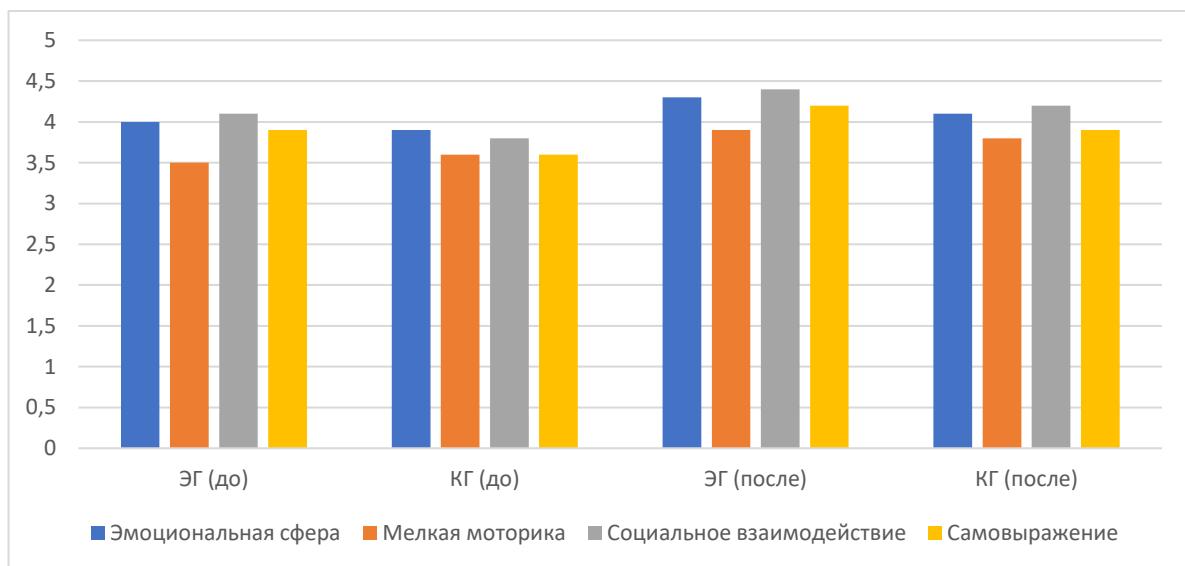


Рисунок 8. Сравнительные результаты исследования эмоциональной сферы и социальных навыков младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчикового театра», Л. В. Большанина (2012) до и после эксперимента

Гистограмма (Рис. 8) показывает более выраженные улучшения в ЭГ по социальному взаимодействию и эмоциональной сфере, в то время как в КГ улучшения были более сбалансированы.

Результаты эксперимента показали, что предложенная коррекционная программа с применением театрализованных методов действительно оказала значимое влияние на эмоционально-личностное развитие детей из экспериментальной группы. Улучшения, которые мы наблюдаем, оказались значительными, хотя их темпы соответствовали естественной скорости детского развития, и, разумеется, программа оставила позитивный отпечаток.

В контрольной группе также наблюдаются позитивные сдвиги, что, очевидно, связано с общим ходом естественного созревания и влиянием окружающей среды. Но и в определенных областях, таких как эмпатия, адаптация в обществе и умение выражать свои чувства, контрольная группа добилась почти аналогичных улучшений, что также указывает на положительное воздействие общей атмосферы и естественной социализации.

По итогам исследования, мы можем сделать вывод, что разработанный коррекционный подход с использованием театрализованных технологий способен оказать глубокое положительное влияние на эмоциональное и личное развитие младших школьников с нарушениями слуха. Например, экспериментальная группа, начав с невысоких стартовых позиций, смогла продемонстрировать серьезные успехи в таких направлениях, как эмоциональная саморегуляция, способность к сопереживанию, умение выражать чувства и социально адаптивное поведение. При этом, контрольная группа, обладавшая лучшими исходными показателями, также достигла позитивных изменений, их масштаб был ограничен.

По итогам этого, можно утверждать, что театрализованная методика является действенным инструментом для расширения и укрепления эмоциональных и социальных навыков у детей с нарушениями слуха, подтверждая целесообразность включения подобных подходов в образовательные программы.

## Выводы по третьей главе

1. Научно-методологические подходы, применяемые в рамках исследования, показали высокую эффективность использования театрализованной деятельности для коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха. Такие театрализованные методики, как ролевые игры и инсценировки, действительно позволили детям с нарушениями слуха выразить эмоции и чувства через невербальную коммуникацию, и это, в свою очередь, значительно повысило их способность к самовыражению. Такой подход создаёт атмосферу доверия и открытости, и в ней дети получают возможность свободно выражать свои переживания и постепенно осваивать навыки саморегуляции.

2. В программе были представлены мероприятия, основанные на методиках ролевых игр и сюжетно-игровых постановок. Одной из наиболее эффективных стала игровая форма «Космические приключения», в которой дети, используя символику действий, усваивали механизмы идентификации и проявления эмоций, развивали способность к эмпатическому восприятию и улучшали навыки совместного взаимодействия. Точно так же инсценировка известной народной сказки «Колобок» дала отличные результаты: дети с большим энтузиазмом принимали участие в постановке, что способствовало существенному прогрессу в сфере социальной адаптации, управлению собственными эмоциями и формированию навыка групповой работы.

3. Эксперимент охватывал учеников двух классов — 3-А и 4-Б. Итоги анализа показали, что ученики 3-А достигли лучших показателей по таким параметрам, как контроль над эмоциями, развитие эмпатии, свободное выражение чувств и успешная интеграция в группу. Средние оценки по указанным категориям оказались заметно выше, нежели у учащихся 4-Б, которые имели менее высокие показатели. Полученные данные свидетельствуют о том, что театрализованная педагогика приносит

наибольшую пользу в тех группах, где присутствует высокая степень вовлечённости и сформированы крепкие навыки командного взаимодействия.

4. Театрализованные методики, включая куклотерапию и игровую терапию, дали значительные результаты в плане роста эмоционального интеллекта среди детей. Приёмы из этих методик позволили детям не только чётко осознавать собственные чувства, но и повышать уровень эмпатической отзывчивости. Реализация практики куклотерапии указывает, что благодаря применению кукол как посреднических элементов дети получили возможность безопасно и уверенно делиться своими переживаниями. Кроме того, подобные упражнения способствовали укреплению коммуникативной компетентности, так как участники начали чаще применять невербальные инструменты общения, такие как мимику и жесты.

5. При том, что общая динамика изменений носит положительный характер, итоги исследований демонстрируют наличие существенных проблем у части детей из 4-Б класса относительно социальной адаптации и экспрессии эмоций. Появляется необходимость дополнительного внимания и индивидуальной поддержки в разработке индивидуальных программ коррекции. Некоторые дети всё ещё сталкивались с серьёзными трудностями в управлении эмоциями и свободном их выражении.

6. По итогам проведенного анализа, мы пришли к тому, что театрализованная деятельность оказывает мощное воздействие на социальную адаптацию детей с нарушениями слуха. Активно участвуя в театральных занятиях, дети приобрели полезные навыки общения, а также увеличили свою восприимчивость к эмоциональным сигналам окружающих. Это особенно важно для неслышащих детей, испытывающих трудности в восприятии невербальных социальных знаков. Представленная разработанная программа сочетает в себе элементы ролевых игр и театрализацию сюжетов, и это является помостью участникам приобрести важные компетенции, необходимые для успешной интеграции в общество и продуктивной коммуникации в коллективе.

7. По итогам исследования, значимость создания инклюзивных условий обучения для детей с проблемами слуха подтвердила свою значимость. Включение театрализованных методов в образовательный процесс позволяет существенно повысить уровень социализации таких детей. Подход инклюзивной педагогики, включающий использование жестового языка, визуализацию учебного материала и специально адаптированные методики, обеспечивает равноправное включение обучающихся с нарушением слуха в учебный процесс и быстрое формирование необходимых эмоциональных и социальных навыков.

8. Реализация данной разработанной программы привела к положительным переменам в эмоциональной зрелости всех участников. Те из детей, кто прошел театрализованные курсы, отметили улучшение способности контролировать свои эмоции и стали увереннее выражать свои чувства. Это положительно сказывается не только в облегчении взаимодействия с окружающими, но и на дальнейшем успешному эмоциональному и социальному развитию в группе сверстников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего исследования было изучение особенностей эмоционально-личностной сферы младших школьников с нарушением слуха и разработка эффективной психологической программы для коррекции их эмоционального состояния с использованием театрализованных методов. В рамках исследования была проведена теоретическая часть, в которой были рассмотрены основные подходы к изучению эмоционально-личностной сферы, а также разработаны и внедрены методики, направленные на коррекцию этих аспектов у детей с нарушением слуха. Достижение поставленных исследовательских целей предполагало глубокий анализ существующей научно-методической базы и проведение экспериментов, посвященных внедрению театрализованных практик в систему коррекционного воздействия.

Теоретико-аналитическая часть исследования включала систематизацию сведений из научной литературы, касающихся особенностей эмоционально-личностного становления у детей с расстройством слуха. Эмоционально-личностная сфера представляет собой ключевой компонент структуры личности, охватывающий широкий круг феноменов — эмоции, чувства, переживания и черты характера, определяющие поведенческий паттерн индивида в социуме. Особенность данной области у детей с нарушением слуха обусловлена спецификой ограничений в восприятии и передаче эмоциональных сигналов, что усложняет процессы взаимодействия с окружающей средой и объективации эмоциональных реакций других людей.

Значительную долю теоретической части составили концепции, касающиеся механизмов эмоционального развития применительно к категории детей с ослабленным слухом. Среди них приоритет отдавался теории Льва Семёновича Выготского, выделявшего первостепенную роль социальной среды в формировании эмоциональных структур. По мнению учёного, человеческие эмоции возникают и эволюционируют

преимущественно вследствие активного взаимодействия с социальным окружением, что приобретает особую значимость для детей с ограниченной способностью воспринимать акустические сигналы и невербальные знаки. Отсюда возникла идея создания особых условий для социальной эмоциональной интеграции и активной адаптации слабослышащих детей в школьной среде посредством задействования разнообразнейших форм театрализованного искусства.

Наряду с воззрениями Выготского важное место заняла концепция американского психолога Эрика Эрикссона, согласно которой возрастные этапы сопровождаются специфическим развитием эмоциональной сферы. Так, младший школьный период характеризуется началом осознания детьми собственных чувств и стремлением к самостоятельной регуляции эмоциональных процессов. Однако у детей с патологией слуха данная стадия осложняется дефицитом доступного аудиального опыта, вследствие чего применение альтернативных методов эмоционального раскрытия, таких как театрализация, оказывается чрезвычайно перспективным.

Анализируемая литература также включает труды Алексея Николаевича Леонтьева, который трактовал эмоции как производные целостной деятельности субъекта. Поскольку у детей с поражённым слуховым аппаратом нередко обнаруживаются задержки в развитии вербальных навыков, актуальным направлением становится стимуляция эмоциональной составляющей через внесловесные каналы: пантомиму, жестовую экспрессию, телесные ощущения, что дало толчок к созданию комплексной коррекционно-развивающей программы, базирующейся на театрализованном подходе.

Центральным элементом проведенного научного изыскания стала апробация театрализованных методов как инструмента, обеспечивающего коррекционное воздействие на эмоционально-личностную сферу обучающихся младшего школьного возраста с диагностированными отклонениями слуха. Театрализованные методики включают в себя ролевые игры, инсценировки, куклотерапию и пальчиковый театр, специально

адаптированные для детей, которые имеют ограничения в восприятии и выражении эмоций.

Театрализованные методы были выбраны по нескольким причинам. Во-первых, они позволяют детям с нарушением слуха проявлять себя через невербальные средства общения, такие как жесты, мимика и движения, что компенсирует ограниченность их восприятия речи. Во-вторых, театрализованные занятия активизируют развитие навыков самовыражения, эмпатии и саморегуляции, поскольку дети проживают вместе с персонажами их эмоциональные переживания, что помогает глубже осознавать собственные чувства и эмоции. Выделяется также ещё одна важная особенность этих методов — они способствуют развитию социальных навыков благодаря коллективному взаимодействию, что является незаменимым условием для успешной адаптации в школьном сообществе.

Одной из центральных методик, примененных в исследовании, была ролевая игра «Путешествие по планетам». Данная методика объединяет элементы арт-терапевтического направления и театральной импровизационной игры, нацеленные на коррекцию и развитие эмоционально-личностных характеристик. Она предусматривает прохождение участниками ряда символических этапов, представленных метафорически в образе «космических миров», каждый из которых соответствует конкретной эмоции. Путём выполнения практических заданий и актёрской импровизации дети обретают навыки распознавания и внешнего выражения эмоций, используя мимику, телодвижения и практические действия.

Особенностью метода является привлечение визуальных и сенсорных ресурсов, таких как карта виртуальных миров с особой цветовой маркировкой, облегчающей ассоциативное восприятие эмоций и закрепление связи между абстрактными понятиями и зрительными образами.

Дополнительно в рамках программы применяется методика куклотерапии, выступающая незаменимым помощником для слабослышащих

детей ввиду акцента на невербальном взаимодействии. Работая с кукольными персонажами, ребёнок способен раскрыться и транслировать собственные эмоции, внутренние переживания и даже скрытые страхи через манипуляции с символом собственного «героя». Это позволяет детям развивать эмпатию и понимать эмоции других людей, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями в восприятии эмоций.

Методика пальчикового театра также была использована в рамках исследования для развития мелкой моторики и самовыражения у детей с нарушением слуха. Использование пальчиковых кукол позволяет детям не только выражать эмоции, но и развивать социальные навыки через взаимодействие с окружающими, что способствует их более успешной социализации и адаптации в коллективе.

Для подтверждения гипотезы исследования был проведен эксперимент, включавший констатирующий и формирующий этапы. На констатирующем этапе был проведен анализ текущего состояния эмоционально-личностной сферы детей с нарушением слуха. Были выявлены проблемы в области эмоциональной регуляции, низкий уровень самовыражения, а также трудности в социальной адаптации.

Полученные результаты легли в основу специальной психологической программы, предназначенной для коррекции эмоционального фона детей средствами театрализованных технологий. Программа состояла из серии занятий, цель которых заключалась в развитии способности к самостоятельному выражению чувств, регулированию эмоциональных состояний, воспитанию эмпатии и коммуникативных умений. Формирующий этап подразумевал активное включение детей в ролевые игры, постановочные сценки и прочие театральные мероприятия, что послужило мощным катализатором улучшения их навыков самопроявления и социальной интеграции.

Итоги проведённого исследования убедительно доказали целесообразность применения театрализованных методик для коррекции

эмоционально-личностной сферы детей с нарушениями слуха. В результате эксперимента были зафиксированы следующие положительные тенденции:

1. У учеников, принимавших участие в театральных занятиях, наблюдался внушительный скачок в развитии навыков саморегуляции. Юные актёры продемонстрировали более уверенное выражение своих чувств и развитую способность преодолевать эмоциональные трудности.

2. Одновременно с этим, отмечен существенный прогресс в формировании эмпатических способностей. Дети смогли улучшить способность воспринимать и осознавать эмоциональные проявления окружающих, выражать сострадание и подлинную заботу.

3. Учитывая всё вышеперечисленное, мы можем сделать вывод, что театр внёс весомый вклад в повышение уровня социальной адаптации детей. Усовершенствованные коммуникативные навыки этих детей позволили им проще вписываться в школьное сообщество, выстраивая комфортные отношения с окружающими.

4. Эта созданная программа доказала свою высокую эффективность в достижении поставленных целей, что можно наблюдать в виде подкрепления как качественными наблюдениями, так и статистическим анализом собранных данных.

Таким образом, данное исследование подтверждает выдвинутую гипотезу: театрализованные методы действительно обладают потенциалом для значительного повышения эмоциональной стабильности, степени эмпатичности и уровня социальной приспособленности младших школьников с нарушением слуха. Применение таких техник, как ролевые игры, инсценировки, куклотерапия и театральные постановки с использованием пальчиковых кукол, благотворно влияет на эмоциональную устойчивость, эмпатичность и общий уровень социализации детей с проблемами слуха. Эти методы обеспечивают безопасное пространство для самовыражения и позволяют детям развивать важные социальные и эмоциональные навыки, что способствует их успешной социализации в школьной среде. На основе

полученных данных можно заключить, что театрализованные методы являются ценным инструментом для коррекции эмоционально-личностной сферы детей с нарушениями слуха и могут быть внедрены в коррекционные программы для данной группы детей.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слабослышащих и позднооглохших обучающихся (вариант ФАОП НОО 2.2) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://shgd9kras.gosuslugi.ru/netcat\\_files/33/46/AOOP\\_NOO\\_2\\_2.pdf](https://shgd9kras.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/AOOP_NOO_2_2.pdf) (Дата обращения: 19.10.2025).

2. Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Развитие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях традиционного и дистанционного взаимодействия : Развитие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях традиционного и дистанционного взаимодействия : материалы XVII Регионального научно-практического семинара с международным участием, 28 ноября 2020 г., г. Воронеж / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Воронежский государственный педагогический университет" ; ответственный редактор Н. И. Колодина [и др.]. - Воронеж : Воронежский гос. педагогический ун-т, 2020. - 283 с.

3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. и высш. пед. учеб. заведений. /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

4. Анохина, А.С. Развитие слухового восприятия детей с нарушениями слуха: учебное пособие / А. С. Анохина; Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Кемеровский государственный университет". - Новокузнецк; Осинники: Бакланов Г. В., 2025. - 131 с.

5. Асмолов, А.А. Психология личности: Принципы общепсих. анализа: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология" / Александр Асмолов. - Москва: Академия, 2002. – 414 с.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Психология" / Александр Асмолов. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва: Academia, 2007. - 526 с.
7. Богданова Т. Г. ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПСИХОТЕРАПИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПСИХОЛОГИИ США) // МНИЖ. 2022. №11 (125).
8. Башмакова Е. А., Юматова Д. Б., Баныкина С. В. ПРОГРАММА КУРСА ПО ТЕХНОЛОГИИ САМОСБЕРЕЖЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЖИЗНЕННОГО ОПТИМИЗМА «В ЦАРСТВЕ ЗДОРОВЬЯ» (для детей младшего школьного возраста) // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. №3.
9. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - Москва [и др.]: Питер, 2008. - 398 с.
10. Большанина, Л. В. Особенности развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха: научная статья, Новосибирск, 2012. – 373 с.
11. Большанина, Л. В. Система работы по коррекции эмоционального развития детей с нарушением слуха // День дефектологии. — 2022. — № 1. — С. 107–111.
12. Большанина, Л. В., Грибукова, О. Г. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 5. — С. 50.
13. Брокане, И.Н. Особенности вербально-ассоциативной и мыслительной деятельности у шестилетних детей с разным уровнем

умственного развития : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10. - Москва, 1981. - 177 с.

14. Булатова, О.С. Искусство современного урока: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / О. С. Булатова. - 3-е изд., стер. - Москва: Академия, 2008. - 253 с.

15. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб.: Союз, 1997. — 220 с.

16. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — Москва: Педагогика-пресс, 1999.

17. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — Москва: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005.

18. Гальперин, П.Я. Психология: предмет и метод: избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. - 2-е изд. - Москва: Издательство Московского университета, 2025. - 843 с.

19. Гараева, Т. В., Климентьева, Н. Н., Пестерева, О. А. Психология дошкольников, младших школьников и подростков: учебное пособие. — Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2021. — 186 с.

20. Генералова, И. А. Театр в школе: история вопроса и современная ситуация // Науч. Школа Плюс. До и После. — 2008. — № 5. — С. 84-87.

21. Герасимова, Т. А. Особенности развития памяти в младшем школьном возрасте // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум».

22. Грабенко, Т. М., Михаленкова, И. А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Речь, 2008.

23. Грабенко, Т.М. Игровая педагогическая технология как средство эмоционального развития слабослышащих школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Санкт-Петербург, 2004. - 219 с.

24. Давыдов, В.В. Школьное обучение и психическое развитие: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. : [Пер. с рус.] / В.В. Давыдов. - Москва: Прогресс, 1988. - 277 с.
25. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков / Сост.: Н. А. Литвинов. — Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2020. — 52 с.
26. Дружинина, Л. А., Коробинцева, М. С., Лапшина, Л. М., Цилицкий, В. С., Осипова, Л. Б., Лысова, А. А. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности // ПНиО. — 2022. — № 1 (55).
27. Дружинина Л. А. Развитие эмоций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности // МНКО. 2021. №5 (90).
28. Евтухова, И. Н. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте / И. Н. Евтухова // Образование и воспитание. — 2023. — № 1 (42). — С. 46-49.
29. Жиенбаева, Н. Б., Измайлова, А. М. Психологические особенности развития личности в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. — 2018. — № 11 (197). — С. 116-119.
30. Заболтина В. В. Эмоционально-нравственное воспитание младших школьников с нарушениями слуха // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. №4 (Педагогика).
31. Заболтина В.В. Театрализованные игры - средство эмоционально-нравственного воспитания детей с нарушением слуха // Школьное воспитание. - 2007. - № 7 - С. 70-74.
32. Зигмунд Ф. «Сценарий жизни». Комплекс детских травм = Комплекс детских травм [Текст]: [перевод с немецкого] / Зигмунд Фрейд, Эрик Эриксон. — Москва: Алгоритм, 2018. — 238 с. - ISBN 978-5-907028-96-8.
33. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. «Как помочь "особому" ребенку». Книга для педагогов и родителей. 2-е издание - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2001. - 125 с.

34. Зотова, И. В. Школьный театр в развитии самостоятельности и активности школьников / И. В. Зотова // Искусство и образование. — 2008. — № 3. — С. 127-132.
35. Изард, Кэррол Э. Психология эмоций / К. Э. Изард; [пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева]. — Москва: Питер, 2006. — 460 с.
36. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. [и др.]: Питер, 2001. — 749 с.
37. Карпова, Г.А. Основы сурдопедагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г. А. Карпова; М-во социальной защиты населения Свердловской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Уральский гос. пед. ун-т", Ин-т специального образования. - Екатеринбург: Калинина Г. П., 2008. - 353 с.
38. Киселева Т.Ю., Беловолова С.П. Арт-терапия как психолого-педагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. 2010. №11.
39. Королева И.В. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА РАННЕГО ВОЗРАСТА // РО. 2021. №1 (110).
40. Консультация «Театрализованная деятельность в жизни слабослышащих детей» (из опыта работы) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/teatralizovanaja-dejatelnost-v-zhizni-slaboslyshvshchih-detei.html> (Дата обращения: 19.10.2025).
41. Крамаренко, О.К. Социально-культурное воспитание школьников в театральной деятельности: монография / О.К. Крамаренко; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. - Москва: МГОПУ им. Москва А. Шолохова, 2006 (Москва: ООП КПСФ "Спецстройсервис-92"). - 164 с.
42. Кульбицкая А. А. Особенности эмоционального интеллекта детей с нарушением слуха // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2016. №20.

43. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. В. Лебединский. - 4-е изд., стер. - Москва: Академия, 2007. – 140 с.
44. Лебединский, В. В. Нарушения психологического развития у детей: Учеб. пособие / В.В. Лебединский. - Москва: Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
45. Леонтьев, А.Н. Эволюция психики: Избр. психол. тр. / А.Н. Леонтьев. - Москва: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 410 с.
46. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / Кафедра общей психологии. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.
47. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии) / В. И. Лубовский. - 2-е изд., доп. - Москва: Буки Веди, 2013. – 198 с.
48. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия. - Москва: Academia, 2002. – 345 с.
49. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. - [2. изд.]. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1998. - 335 с. - ISBN 5-211-03957-2
50. Михаленкова, И. А. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушениями слуха. — СПб.: КАРО, 2006.
51. Медведев, Е.А. Субкультура участников ролевых игр и методы исследования ее воздействия на личность: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.06. - Москва, 2004. - 186 с.
52. Медведева, Е.А. «Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья через искусство» Москва: Перо, 2015. – 93 с.
53. Мезенцева Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА // Вестник ШГПУ. 2021. №4 (52).
54. Методическая разработка «Влияние эмоций на усвоение знаний» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/vliyanie-emociy->

na-process-usvoeniya-znaniy-3643889.html?ysclid=mgzs4kekcz662077612 (Дата обращения: 19.10.2025).

55. Методические средства развития и коррекции эмоционально-волевой сферы учащихся начальных классов с нарушениями слуха [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/metodicheskie-sredstva-razvitiia-i-korrektsi-emot.html> (Дата обращения: 19.10.2025).

56. Младший школьник: Развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / [И. В. Дубровина и др.]; Под ред. И. В. Дубровиной. — Москва: Просвещение, 2003. — 206 с.

57. Мухина В.В. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ // Развитие личности. 2020. №3.

58. Морозова А.И. ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНСЦЕНИРОВАНИЯ СКАЗОК // Инновационные аспекты развития науки и техники. 2021. №2.

59. Нудельман, М.М. Практикум по сурдопсихологии / М. М. Нудельман ; Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина. - Москва: МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 149 с.

60. Обухов, А. С., Панов, В. И., Савенков, А. И., Слободчиков, В. И. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров. — Москва: Юрайт, 2014. — 583 с.

61. Пакет специальных образовательных условий обучения детей с нарушениями слуха в условиях общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://psycentre26.ru/docs/Commission/forprof/PSOU/4\\_PakSpecObrUslObuchDet\\_NarushSluha.pdf?ysclid=mgzsatzv4n754379159](https://psycentre26.ru/docs/Commission/forprof/PSOU/4_PakSpecObrUslObuchDet_NarushSluha.pdf?ysclid=mgzsatzv4n754379159) (Дата обращения: 19.10.2025).

62. Пантелейева, Т. В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. —

Челябинск, 2015. — С. 19-25. — URL:  
<https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/6902>.

63. Пискун, О. Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 15.

64. Пискун, О. Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.10 / Пискун Ольга Юрьевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Новосибирск, 2015. - 397 с.

65. Подпругина В. В. Представления об эмоциях у детей с нарушением слуха // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. №16 (702).

66. Полякова, Т.Н. Театр с детьми и для детей: (учебно-методическое пособие по организации театрально-игровой деятельности с детьми) / Т. Н. Полякова. - Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – 130 с.

67. Прокопьева, С. А., Сперанская, А. В. Возрастная психология: учебное пособие. — Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2018. — 170 с.

68. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей с нарушением слуха [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2018/10/29/psihologopedagogicheskoe-soprovozhdenie-emotsionalnogo> (Дата обращения: 19.10.2025).

69. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников // Сибирский педагогический журнал., 2007. — № 15.

70. Развитие интереса к сказкам у слабослышащих учащихся [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/647260> (Дата обращения: 19.10.2025).

71. Развитие эмоциональной сферы школьников с нарушенным слухом средствами индивидуальных коррекционных занятий по ФРС и ПСР

[Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/statia-razvitiye-emotsionalnoi-sfery-shkolnikov-s-n.html?ysclid=mgzsbo5mit607097296> (Дата обращения: 19.10.2025).

72. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха через театрализованную деятельность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabortki/373504-teatralizovannaja-dejatelnost-kak-metod-preod> (Дата обращения: 19.10.2025).

73. Разумова, М. Н. Формирование культуры речевого общения у младших школьников средствами музыкально-театральной деятельности [Текст]: монография / М. Н. Разумова, И. А. Медведева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева". - Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2017. - 91 с.

74. Речицкая, Е. Г., Кулигина, Т. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом: методическое пособие. — М.: Книголюб, 2006.

75. Роджерс, К.Р. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в психологической практике: [перевод с английского] / Карл Роджерс. - Москва: ИОИ, 2015. - 197 с.

76. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - Москва [и др.]: Питер, 2009. – 705 с.

77. Савенкова, Т. Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта младшего школьника // Вестник Московского городского педагогического университета. — 2017. — № 3 (41).

78. Сластенин, В.А. Общая педагогика: Учеб. пособие для студентов по дисциплине "Педагогика" цикла "Общепроф. дисциплины вузов, обучающихся по пед. специальностям: В 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. - Москва: Владос, 2002-. - 22 см. – Учебное пособие для вузов. Ч. 1. - 2002. – 286 с.

79. Слободенюк, Д. О., Свириденко, И. А. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с ОНР через театральную деятельность // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — 2025. — № 03 (104).

80. Современные теории эмоций объясняют, вследствие чего формируются эмоциональные проявления человека [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://blog.wikium.ru/sovremennye-teorii-emotsij-obyasnyayut-vsledstvie-chego-formiruyutsya-emotsionalnye-proyavleniya-cheloveka.html> (Дата обращения: 19.10.2025).

81. Театрализованная деятельность как метод преодоления коммуникативной дезадаптации у младших школьников с нарушениями слуха [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabortki/373504-teatralizovannaja-dejatelnost-kak-metod-preod> (Дата обращения: 19.10.2025).

82. Театрализованная деятельность в жизни слабослышащих детей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/teatralizovanaja-dejatelnost-v-zhizni-slaboslyshvshchih-detei.html> (Дата обращения: 19.10.2025).

83. Теплов, Б.М. Психология [Текст]: Учебник для сред. школы. - 8-е изд. - Москва: Учпедгиз, 1954. - 256 с.

84. Ульянкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульянкова. – Москва: Педагогика, 1990. – 180 с.

85. Ульянкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям 031900-Специальная психология, 032000-Специальная педагогика / У. В. Ульянкова, О. В. Лебедева. - 4-е изд., стер. - Москва: Академия, 2008 (Саратов: Саратовский полиграфкомбинат). – 173 с.

86. Усцева, М. Н. Особенности эмоционального самочувствия как показателя адаптации детей младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75-4.
87. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер; [пер. с англ. А. А. Анистратенко, И. Знашевой]. — Москва: Э, 2018. — 251 с.
88. Феталиева Л. П., Стародубцева Т. В. Особенности восприятия музыки младшими школьниками с задержкой в развитии в условиях инклюзивного образования // МНКО. 2016. №1 (56).
89. Хвостикова, Ж. Г. Значение театрализованной деятельности в развитии младших школьников с нарушением слуха // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2015. — № 24.
90. Шматко, Н.Д. Дети с нарушением слуха: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н. Д. Шматко, О. А. Красильникова. - 3-е изд. - Москва: Просвещение, 2021. - 80 с. - ISBN 978-5-09-079791-7.
91. Эльконин, Д.Б. Детская психология: [развитие детей младшего школьного возраста: 16+] / Д.Б. Эльконин. - Москва: Советские учебники, 2025. – 476 с.
92. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - Москва: Советские учеб., 2025 (Киров). - 380 с.
93. Эриксон, Э. Г. Детство и общество: 16+ / Эрик Эриксон. — Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2020. — 447 с.
94. Юдаева И.В. Театрализованная деятельность как средство развития устной речи детей с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 58-61.
95. Яковлюк С.М., Ионов-Тарасов И.В. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. №2.
96. Clark A. Children Engaging with Drama: an Evaluation of the National Theatre's Drama Work in Primary Schools 2002–2004. London, 2004.

97. Coutts G. The Way They See It: An Evaluation of the Arts Across the Curriculum Project.
98. Daniel G. R., McLeod S. Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers // Australian Journal of Teacher Education. 2017. Vol. 42, № 2. DOI: 10.14221/ajte.2017v42n2.622.
99. François M., Boukhris M., Noel-Petroff N. Schooling of hearing-impaired children and benefit of early diagnosis // European Annals of Oto-rhino-laryngology, Head and Neck Diseases. 2015. Vol. 132, № 5. P. 251–255. DOI: 10.1016/j.anorl.2015.08.026.
100. Kim S. J., Kwon M. S., Han W. Development of a School Adaptation Program for Elementary School Students with Hearing Impairment // Journal of Audiology & Otology. 2015. Vol. 19, № 1. P. 26–33. DOI: 10.7874/jao.2015.19.1.26.
101. Laugen N. J., Jacobsen K. H., Rieffe C., Wichstrøm L. Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss // Deafness & Education International. 2017. Vol. 19, № 2. P. 54–62. DOI: 10.1080/14643154.2017.1344366.
102. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. 2nd ed. New York: Van Nostrand Reinhold, 1968. 240 p.
103. Murshid M. Y., Al-Ahmad A. The Role of Extracurricular Theatrical Activities in the Emotional and Social Development of the Avant-Garde Pioneers (10–12 years old): A Field Study // eprints.ioe.ac.uk. 2010.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Приложение 1

Список испытуемых младших школьников с нарушением слуха, принявших  
участие в экспериментальном исследовании на базе школы-интерната  
№9 г. Красноярска

| №  | Имя        | Возраст | Класс |
|----|------------|---------|-------|
| 1  | Алеша Н.   | 8       | 3 «А» |
| 2  | Софья В.   | 8       | 3 «А» |
| 3  | Тимофей К. | 9       | 3 «А» |
| 4  | Вова Д.    | 8       | 3 «А» |
| 5  | Никита Л.  | 8       | 3 «А» |
| 6  | Даша М.    | 9       | 3 «А» |
| 7  | Алена П.   | 8       | 3 «А» |
| 8  | Сергей В.  | 9       | 3 «А» |
| 9  | Арина К.   | 9       | 4 «Б» |
| 10 | Саша А.    | 10      | 4 «Б» |
| 11 | Дарина А.  | 9       | 4 «Б» |
| 12 | Ваня И.    | 9       | 4 «Б» |
| 13 | Захар Р.   | 10      | 4 «Б» |
| 14 | Егор П.    | 9       | 4 «Б» |

Таблица 1. Критерии оценки динамики коррекции по методике  
«Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015)

| Критерий                    | Баллы      | Описание  |
|-----------------------------|------------|---|
| Эмоциональная саморегуляция | 1–5 баллов | Оценка способности ребенка успокаиваться, использовать визуальные подсказки и применять техники самоконтроля. |
| Эмпатия                     | 1–5 баллов | Способность сопереживать персонажам, выбирая способы поддержки.   |
| Выражение эмоций            | 1–5 баллов | Оценка точности передачи эмоций через мимику, жесты и действия.   |
| Социальная адаптация        | 1–5 баллов | Способность к взаимодействию в группе, участие в совместных заданиях и помочь другим.                         |

Таблица 2. Критерии оценки динамики коррекции по методике  
«Куклотерапия» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)

| Критерий                           | Баллы      | Описание  |
|------------------------------------|------------|---|
| Выбор куклы и взаимодействие с ней | 1–5 баллов | Оценка того, как ребенок взаимодействует с куклой (например, жесткость контакта, характер движений, предпочтения в выборе кукол).                 |
| Эмоциональные проявления           | 1–5 баллов | Оценка диапазона выражаемых эмоций, адекватность реакции на сюжет и способность к эмпатии.  |
| Коммуникативные навыки             | 1–5 баллов | Способность ребенка взаимодействовать с куклой и другими участниками, наличие диалогов и совместных действий.                                     |
| Креативность и гибкость            | 1–5 баллов | Оценка оригинальности сюжета, способов решения конфликтов и адаптации к изменениям в сюжете.  |
| Рефлексия                          | 1–5 баллов | Способность ребенка осознать мотивы действий персонажей и собственные переживания, готовность обсуждать альтернативные варианты развития событий. |

Таблица 3. Критерии оценки динамики коррекции по методике «Колобок»

Э. Г. Чурилова (2003)

| Критерий                          | Оценка от 1 до 5 | Описание  |
|-----------------------------------|------------------|---|
| Эмпатия и восприятие чужих эмоций | 1–5 баллов       | Оценка способности распознавать эмоции других персонажей.                                   |
| Социальная адаптация              | 1–5 баллов       | Оценка способности взаимодействовать с другими детьми, помогать в процессе игры.            |
| Обратная связь и рефлексия        | 1–5 баллов       | Оценка способности анализировать свои эмоции, делиться переживаниями, осознавать пережитое. |

Таблица 4. Критерии оценки динамики коррекции по методике  
«Пальчиковый театр» Л. В. Большаниной (2012)

| Критерий                  | Баллы | Описание  |
|---------------------------|-------|---|
| Эмоциональная сфера       | 1–5   | 1 — избегает контакта с куклами, проявляет тревогу;<br>3 — участвует в играх с поддержкой, выбирает нейтральные эмоции;<br>5 — активно взаимодействует, выражает разнообразные чувства. |
| Мелкая моторика           | 1–5   | 1 — движения хаотичны, не скоординированы;<br>3 — выполняет простые действия с ошибками;<br>5 — точные, плавные движения, управление куклами.   |
| Социальное взаимодействие | 1–5   | 1 — изолируется, не вступает в диалог;<br>3 — реагирует на предложения, но не инициирует общение;<br>5 — предлагает сюжеты, взаимодействует с партнёрами.                               |
| Самовыражение             | 1–5   | 1 — не проявляет инициативу, копирует действия;<br>3 — создаёт простые сюжеты, использует знакомые образы;<br>5 — придумывает оригинальные истории, комбинирует роли.                   |

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015)

Таблица 5. Результаты по критериям оценки динамики коррекции по методике «Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015)

| Параметр<br>Класс | Эмоциональная<br>саморегуляция<br>(средний балл) | Эмпатия<br>(средний балл) | Выражение<br>эмоций<br>(средний балл) | Социальная<br>адаптация<br>(средний балл) |
|-------------------|--|---------------------------|---------------------------------------|---|
| 3«А»              | 4  | 4,1                       | 4,2                                   | 4   |
| 4«Б»              | 3,5  | 3,4                       | 3,6                                   | 3,3                                       |

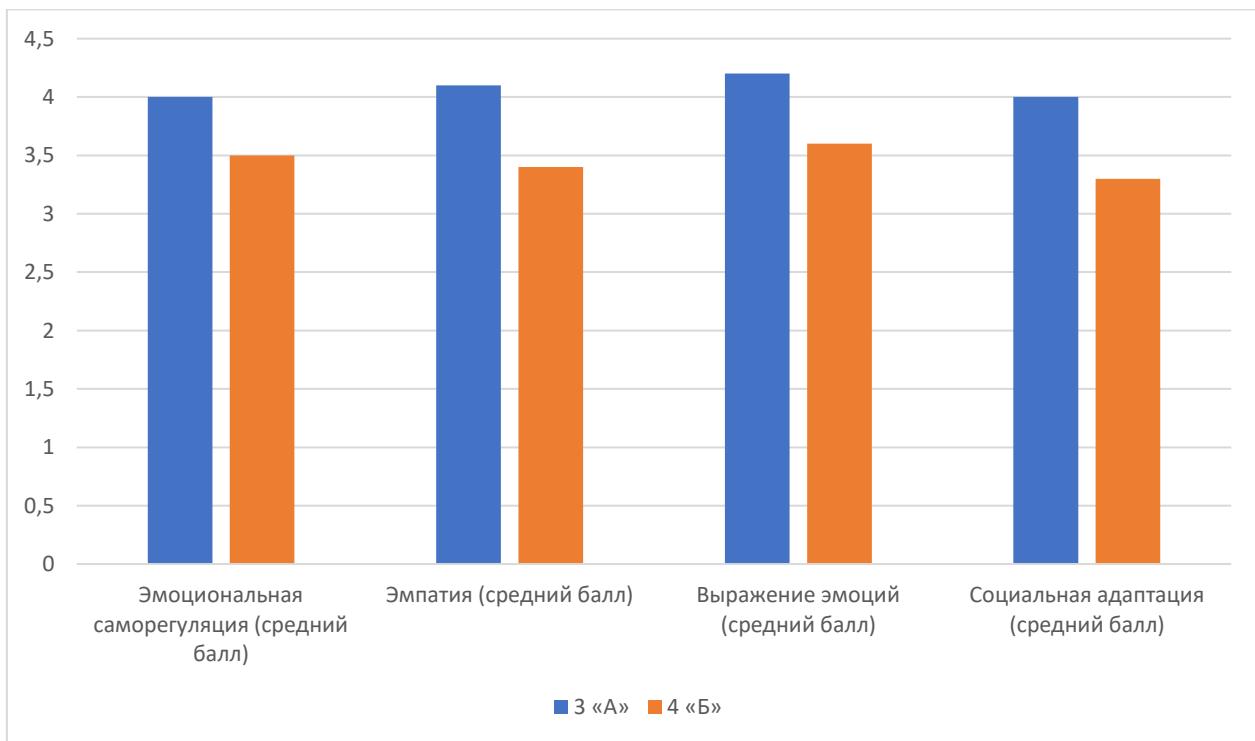


Рисунок 1. Результаты исследования по методике «Путешествие по планетам» Е. А. Медведевой (2015)

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапии» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)

Таблица 6. Результаты по критериям оценки динамики коррекции по методике «Куклотерапия» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)

| Параметр<br>Класс | Выбор куклы и взаимодействие с ней (средний балл) | Эмоциональные проявления (средний балл) | Коммуникативные навыки (средний балл) | Креативность и гибкость (средний балл) | Рефлексия (средний балл) |
|-------------------|---|---|---------------------------------------|--|--------------------------|
| 3«А»              | 4,2   | 4,1                                     | 4                                     | 4,3                                    | 4,2                      |
| 4«Б»              | 3,8   | 3,7                                     | 3,9                                   | 3,6                                    | 3,8                      |

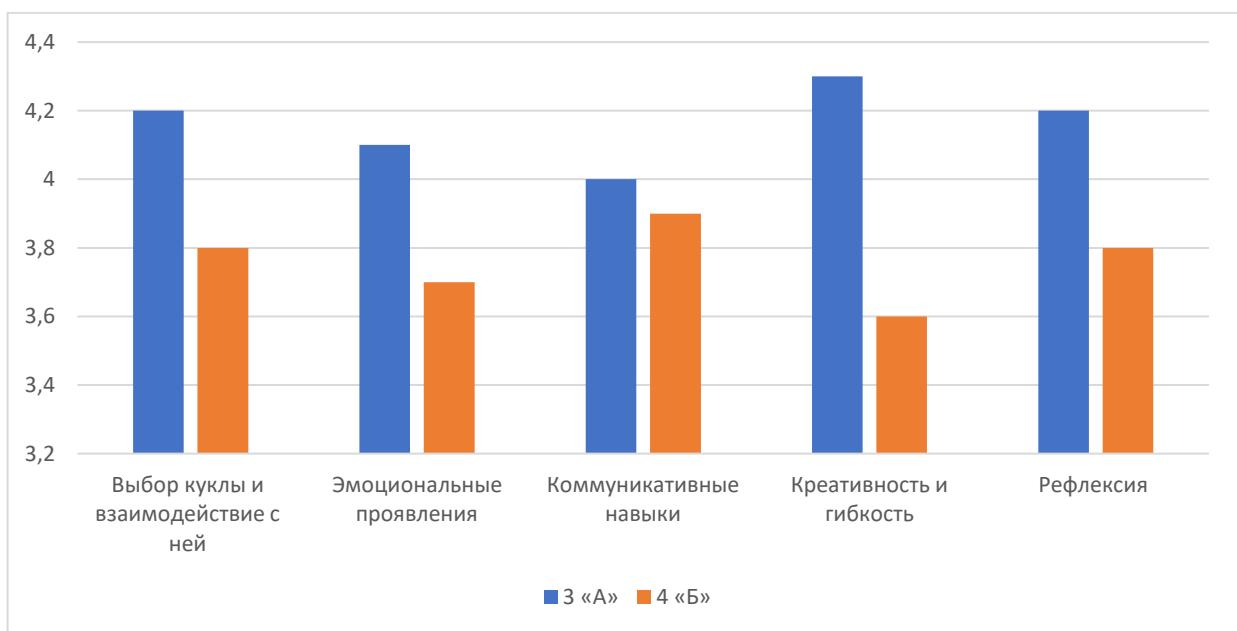


Рисунок 2. Результаты по критериям оценки динамики коррекции по методике «Куклотерапии» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2001)

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Колобок» Э. Г. Чурилова (2003)

Таблица 7. Результаты по критериям оценки динамики коррекции по методике инсценировки сказки «Колобок» Э. Г. Чурилова (2003)

| Параметр<br>Класс | Эмпатия<br>(средний балл) | Социальная<br>адаптация<br>(средний балл) | Обратная связь<br>(средний балл) |
|-------------------|---------------------------|---|----------------------------------|
| 3«А»              | 3,5                       | 3,8                                       | 4,33                             |
| 4«Б»              | 3,8                       | 4,1                                       | 4,1                              |

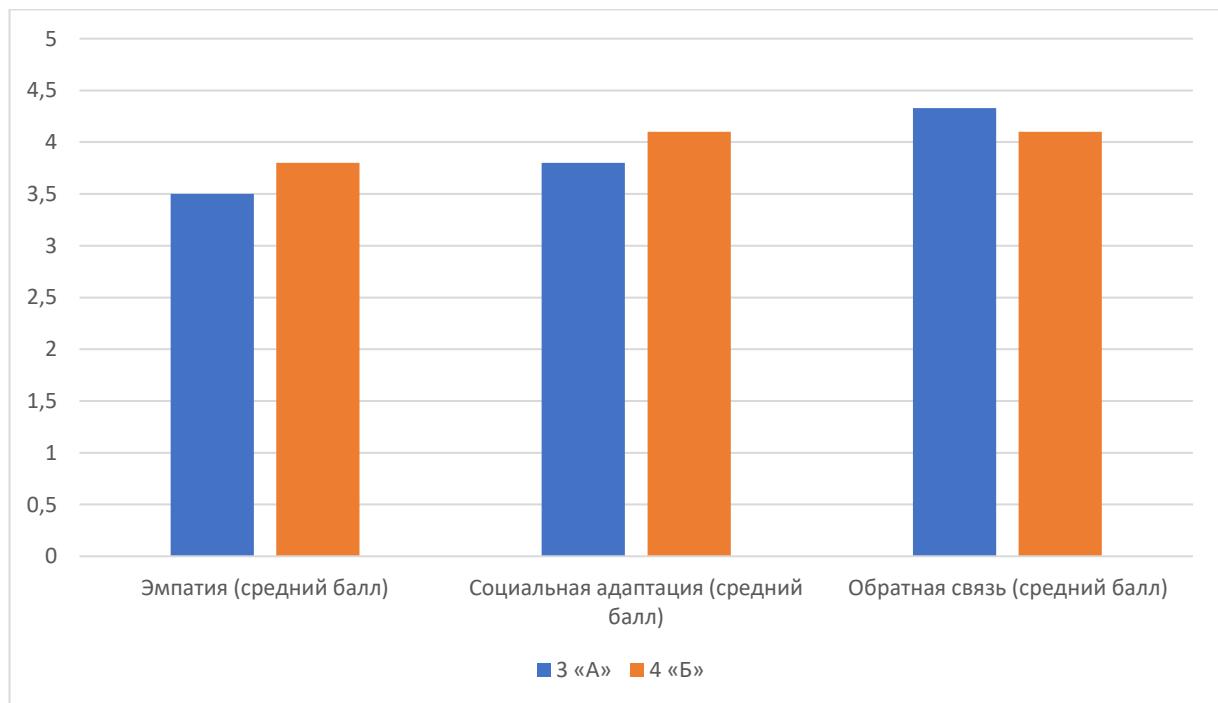


Рисунок 3. Результаты по критериям оценки динамики коррекции по методике «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003)

Результаты исследования младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчиковый театр» Л. В. Большаниной (2012)

Таблица 8. Результаты по критериям оценки динамики коррекции по методике «Пальчиковый театр» Л. В. Большаниной (2012)

| Параметр<br>Класс | Эмоциональная<br>сфера<br>(средний балл) | Мелкая<br>моторика<br>(средний балл) | Социальное<br>взаимодействие<br>(средний балл) | Самовыра-<br>жение<br>(средний балл) |
|-------------------|--|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| 3«А»              | 4,33                                     | 3,66                                 | 4  | 3                                    |
| 4«Б»              | 4,14                                     | 3,8                                  | 3,3  | 3,6                                  |

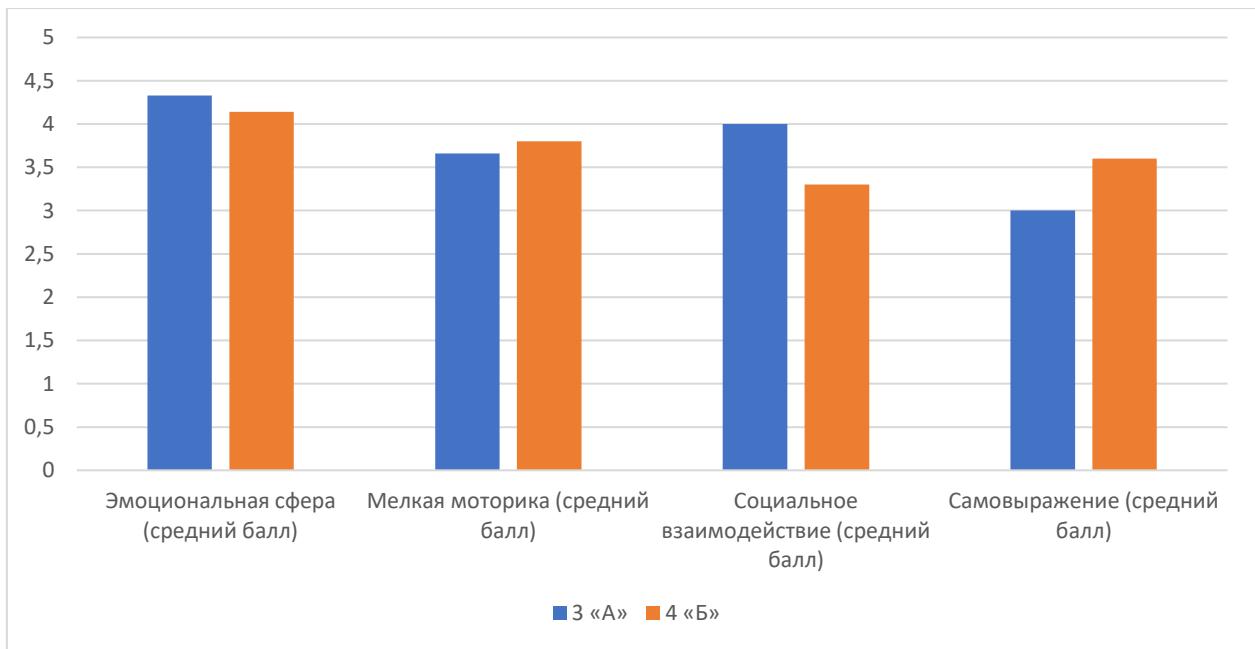


Рисунок 4. Результаты по критериям оценки динамики коррекции по методике «Пальчиковый театр» Л. В. Большаниной (2012)

Таблица 9. Сравнительные результаты исследования эмоциональной регуляции у младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам», Е. А. Медведевой (2015) до и после эксперимента

| Параметры                   | ЭГ (до) | КГ (до) | ЭГ (после) | КГ (после) |
|-----------------------------|---------|---------|------------|------------|
| Эмоциональная саморегуляция | 3,5     | 3,3     | 4          | 3,8        |
| Эмпатия                     | 3,6     | 3,4     | 4          | 3,7        |
| Выражение эмоций            | 3,7     | 3,5     | 4,1        | 3,9        |
| Социальная адаптация        | 3,8     | 3,4     | 4,2        | 3,8        |

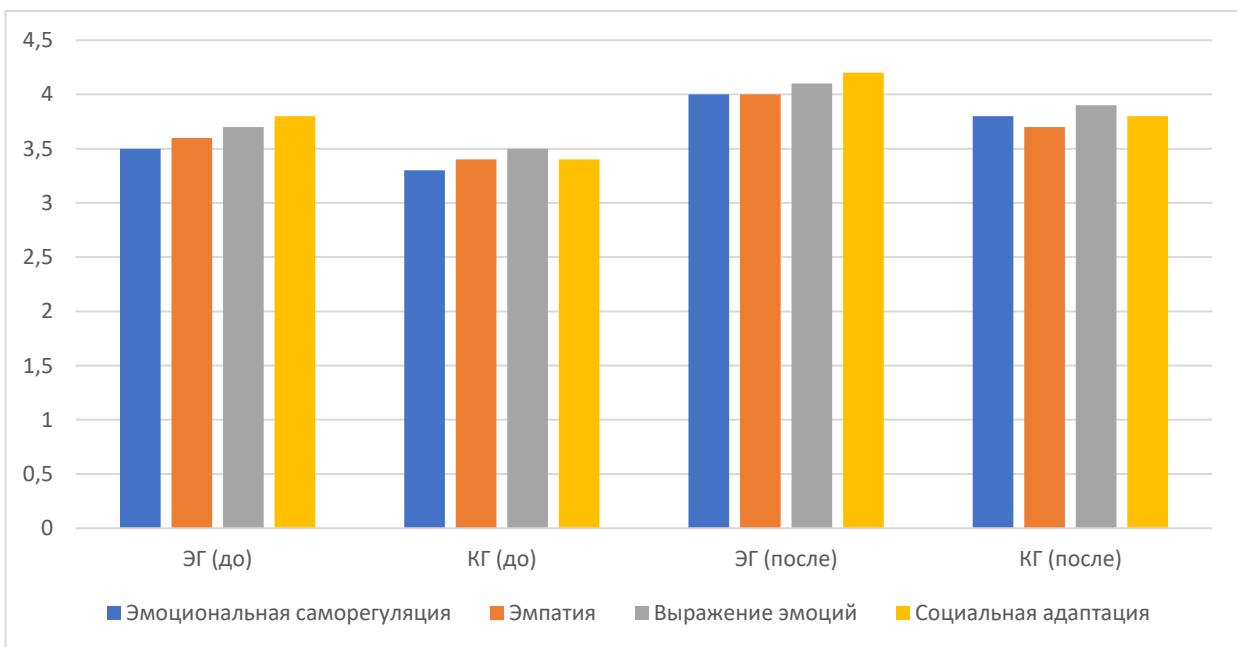


Рисунок 5. Сравнительные результаты исследования эмоциональной регуляции у младших школьников с нарушением слуха по методике «Путешествие по планетам», Е. А. Медведевой (2015) до и после эксперимента

Таблица 10. Сравнительные результаты исследования эмоциональных проявлений и коммуникативных навыков младших школьников с нарушением слуха по методике «Куклотерапия», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2001)

| Параметры                          | ЭГ<br>(до) | КГ<br>(до) | ЭГ<br>(после) | КГ<br>(после) |
|------------------------------------|------------|------------|---------------|---------------|
| Выбор куклы и взаимодействие с ней | 4          | 3,6        | 4,2           | 4,1           |
| Эмоциональные проявления           | 3,9        | 3,8        | 4,1           | 4             |
| Коммуникативные навыки             | 4          | 3,7        | 4,3           | 4             |
| Креативность и гибкость            | 4,2        | 3,8        | 4,3           | 4,1           |
| Рефлексия                          | 4,1        | 3,9        | 4,4           | 4             |

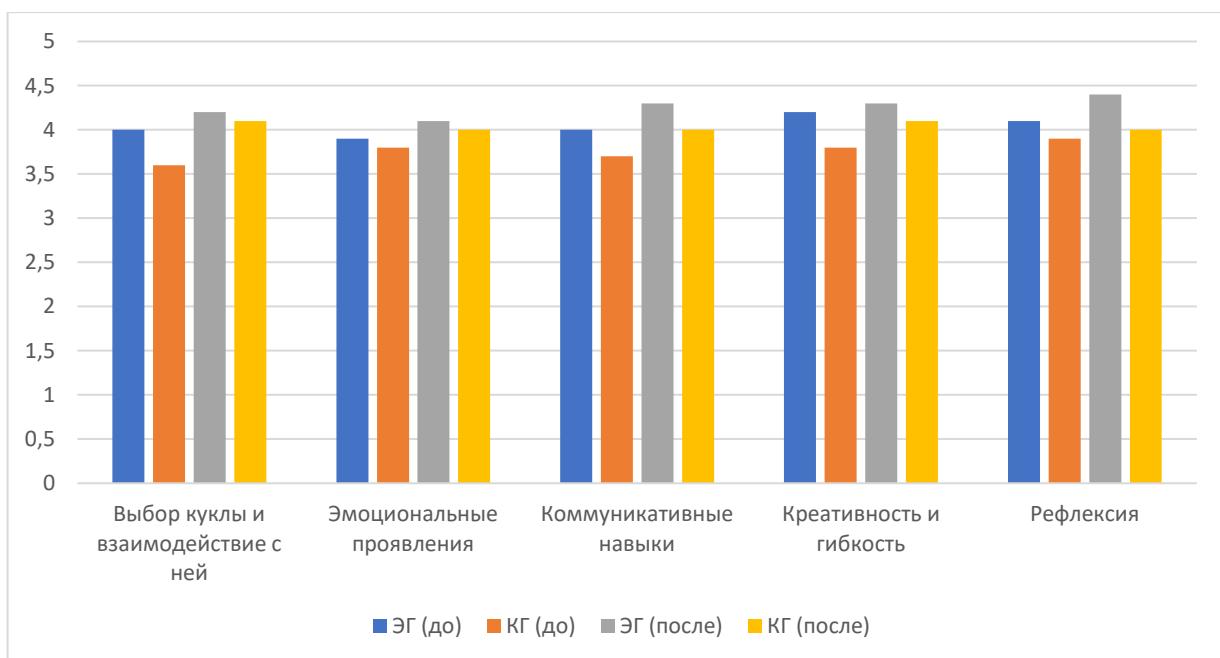


Рисунок 6. Сравнительные результаты исследования эмоциональных проявлений и коммуникативных навыков учащихся с нарушением слуха по методике «Куклотерапии», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2001) до и после эксперимента до и после эксперимента

Таблица 11. Сравнительные результаты исследования эмпатии и социальной адаптации у учащихся с нарушением слуха по методике инсценировки сказки «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003) до и после эксперимента

| Параметры            | ЭГ (до) | КГ (до) | ЭГ (после) | КГ (после) |
|----------------------|---------|---------|------------|------------|
| Эмпатия              | 3,5     | 3,7     | 3,8        | 4          |
| Социальная адаптация | 3,8     | 3,9     | 4,1        | 4,2        |
| Обратная связь       | 3,9     | 3,8     | 4,1        | 4          |

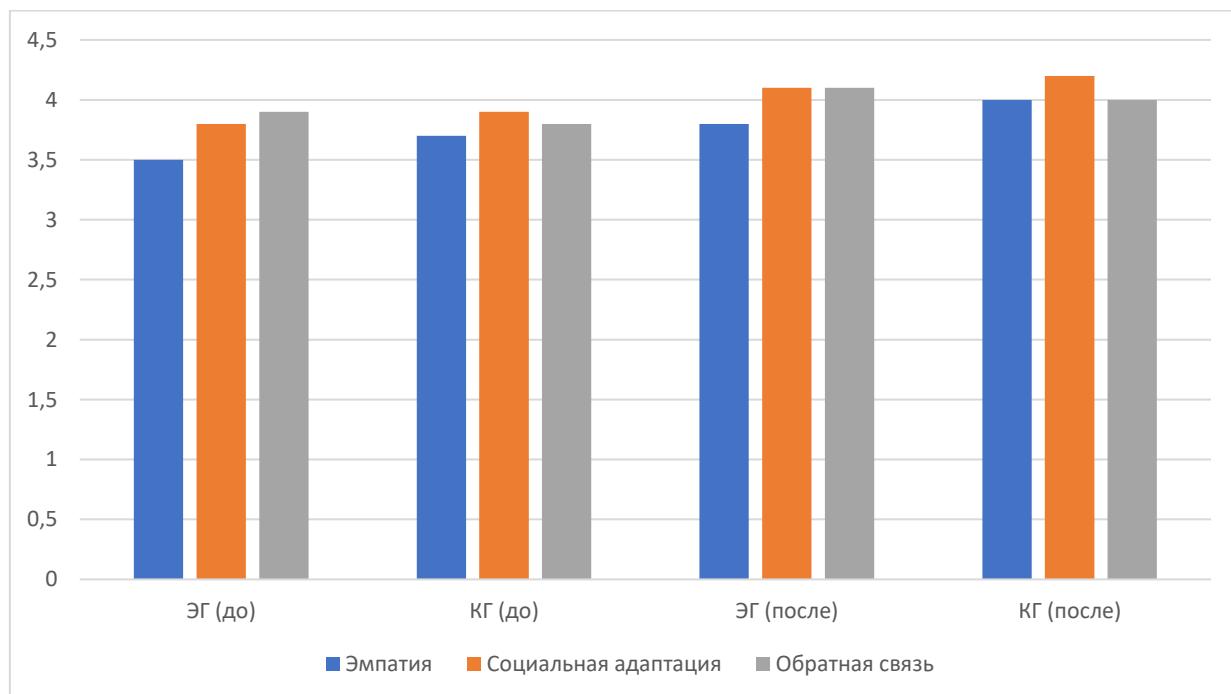


Рисунок 7. Сравнительные результаты исследования эмпатии и социальной адаптации у учащихся с нарушением слуха по методике инсценировки сказки «Колобок», Э. Г. Чурилова (2003) до и после эксперимента

Таблица 12. Сравнительные результаты исследования эмоциональной сферы и социальных навыков младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчикового театра», Л. В. Большанина (2012) до и после эксперимента

| Параметры                 | ЭГ (до) | КГ (до) | ЭГ (после) | КГ (после) |
|---------------------------|---------|---------|------------|------------|
| Эмоциональная сфера       | 4       | 3,9     | 4,3        | 4,1        |
| Мелкая моторика           | 3,5     | 3,6     | 3,9        | 3,8        |
| Социальное взаимодействие | 4,1     | 3,8     | 4,4        | 4,2        |
| Самовыражение             | 3,9     | 3,6     | 4,2        | 3,9        |

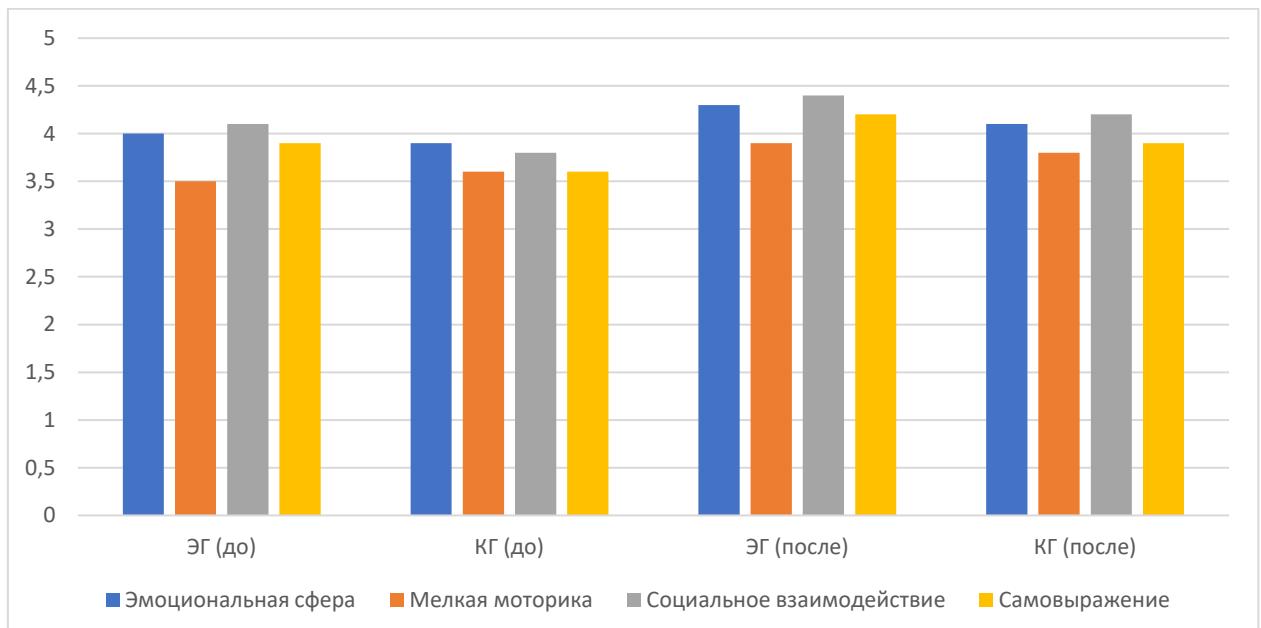


Рисунок 8. Сравнительные результаты исследования эмоциональной сферы и социальных навыков младших школьников с нарушением слуха по методике «Пальчикового театра», Л. В. Большанина (2012) до и после эксперимента