

Брагина Елена Александровна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

г. Ульяновск, Ульяновская область

Фахрутдинова Гузьяль Расимовна

магистр, учитель

ОГКОУ «Школа для обучающихся

с ограниченными возможностями здоровья №39»

г. Ульяновск, Ульяновская область

ИТОГИ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье показано, что коррекция эмоциональной сферы младших школьников с легкой умственной отсталостью оказала существенное позитивное влияние на умения выражать собственные эмоции и различать эмоции других людей, дифференцировать эмоциональные состояния, на способность контролировать эмоции и их интенсивность в учебной деятельности, на самоконтроль и адекватность эмоций в общении с взрослым. Вместе с тем существенного изменения эмоциональных проявлений во взаимодействии со сверстниками добиться не удалось, однако уровень эмоционального контроля эмоций в общении со сверстниками приблизился к аналогичному показателю в учебной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники с легкой умственной отсталостью, выражение, распознавание эмоций, дифференциация эмоций, самоконтроль, адекватность эмоциональных реакций, интенсивность эмоциональных реакций.

В АООП.1 ФГОС обучающихся с умственной отсталостью в качестве первостепенных коррекционных задач определены такие, как гармонизация психоэмоционального состояния младшего школьника, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие

способности к эмпатии, сопереживанию, что выступает необходимой основой формирования коммуникативных умений и навыков, продуктивных межличностных отношений, и, следовательно, – социализации.

В многочисленных исследованиях особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью, как ставших уже классическими, так и современных, установлены инертность эмоциональных процессов и, соответственно, плохая переключаемость, ограниченность и поверхностность эмоциональных проявлений, слабая дифференцированность и крайняя полярность переживаний, отсутствие адекватной модуляции эмоций, эгоцентризм, высокая тревожность, склонность к аффективным вспышкам и, в целом – значительная недостаточность эмоциональной саморегуляции, ее несоответствие возрастным характеристикам нормотипичных детей [6–7, 9]. И.М. Бгажнокова констатирует, с одной стороны, связь эмоциональных особенностей ребенка с умственной отсталостью со структурой и глубиной первичного дефекта, а с другой – компенсаторный потенциал его психики и значительные возможности адекватной коррекционной работы [3]. Важно подчеркнуть, что коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью способствует формированию их коммуникативных умений, включающих как необходимый компонент умения аффективно-коммуникативные (эмпатию, умение учитывать эмоциональное состояние партнера и проч.) [4]. Таким образом, коррекция негативных особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью создает основу для расширения возможностей их социальной адаптации и социализации.

В нашем исследовании представлены результаты реализации программы коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников с легкой умственной отсталостью. В исследовании приняли участие 10 младших школьников с легкой умственной отсталостью 2 и 3 классов. Эти дети постоянно проживают в детском доме-интернате для умственно отсталых детей «Родник» в Ульяновской области. Для учебы их возят в Салмановскую среднюю школу Ульяновской области, где они

обучаются на основе АООП 1 ФГОС обучающихся с умственной отсталостью в отдельном классе, но имеют возможность общаться с нормотипичными сверстниками.

Коррекционно-развивающая работа включала предварительную диагностику особенностей эмоционально-волевой сферы детей, реализацию коррекционно-развивающей программы и диагностику итоговую.

В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики: карта наблюдения за детьми, разработанная на основе методики «Оценка эмоциональных состояний и реакций детей» М.К. Бардышевой, позволяющая оценить интенсивность эмоций ребенка в учебной ситуации, в общении с взрослым и сверстниками, адекватность и самоконтроль эмоциональных проявлений [2], методика «Домики» (О.А. Орехова), использовавшаяся в целях диагностики умения ребенка различать эмоции и эмоциональные переживания [5], методика «Диагностика эмоциональной сферы ребенка» (Л.П. Стрелкова), выявляющая способность ребенка выражать ту или иную эмоцию и распознавать проявление эмоций у других людей [8].

Задачи коррекционно-развивающей программы были определены на основе современных научных представлений о типологических и возрастных особенностях эмоциональной сферы детей с легкой УО соответствующего возраста и предварительной психологической диагностики индивидуальных особенностей тех учеников, которые были вовлечены в ее реализацию. В частности, мы опирались на рекомендации, сформулированные Т.П. Артемьевой, считающей необходимым развивать у умственно отсталых детей умение осознавать, как собственные эмоции, и так и эмоциональные состояния других людей [1]. В результате были сформулированы следующие основные задачи коррекционно-развивающей работы:

– снижение негативного эмоционального фона в учебной деятельности и во взаимодействии со сверстниками;

– развитие умений как распознавать эмоции партнеров по взаимодействию, так и выражать более широкий спектр собственных эмоциональных реакций;

– формирование опыта позитивного взаимодействия со сверстниками и развитие умения контролировать собственные эмоциональные реакции.

Программа коррекционной работы включала методы арт-терапии, позволяющие снижать напряженность, интенсивность негативных переживаний и тем самым повышать возможности самоконтроля, а также создавать на занятиях положительный эмоциональный настрой; психогимнастические упражнения, направленные на развитие умений проявлять эмоции в различных ситуациях, а также распознавать их, как на картинках, так и у своих сверстников, принимавших участие в программе; игры с правилами, нацеленные на развитие самоконтроля; игры, требующие согласования действий или помощь в совместной деятельности.

Занятия проводились один раз в неделю в течение 4,5 месяцев.

Сопоставление результатов предварительной и итоговой диагностики позволило сформулировать основные результаты проведенной работы.

Заметный позитивный сдвиг показателей установлен по результатам методики способности адекватно выражать свои эмоции и распознавать эмоции других (методика Л.П. Стрелковой): значения Т-критерия равны 1, $p \leq 0,006$ и 3, $p \leq 0,008$, соответственно.

Достоверно значимое улучшение показателей дифференциации эмоциональной сферы младших школьников с легкой УО обнаруживает и сопоставление результатов первичной и итоговой диагностики на основе методики «Домики» (О.А. Орехова): значение Т-критерия Вилкоксона равно 6 при $p \leq 0,05$. Отметим, что наблюдения показали, кроме того, значительное улучшение эмоционального состояния детей, как в ходе исследования, так и, в целом, в интернате.

Менее обнадеживающие результаты получены при сопоставлении данных методики М.К. Бардышевской на предварительном и итоговом этапе (таблица 1).

Таблица 1

Результаты методики «Оценка эмоциональных состояний и реакций детей»
на предварительном (I) и итоговом (II) этапах исследования

	Учебная деятельность		Общение с взрослым		Общение со сверстником	
	I	II	I	II	I	II
Интенсивность эмоциональных проявлений	2,4	2,2	1,8	1,6	2,5	2,3
Адекватность эмоциональных проявлений	1,3	1,1	1,4	1,2	1,6	1,4
Контроль эмоциональных проявлений	2,7	2,4	2	1,6	2,8	2,6

Примечание: чем ниже балл, тем менее интенсивно проявляется эмоция, тем она более адекватна и тем более выражен самоконтроль эмоциональных реакций.

Отмечается определенное улучшение всех показателей, однако достоверные позитивные изменения Т-критерий Вилкоксона фиксирует только для показателей интенсивности и самоконтроля эмоций в учебной деятельности, а также показателей самоконтроля и адекватности эмоциональных реакций в общении с взрослыми: значения Т-критерия равны 8,5 для обоих показателей эмоциональных проявлений в учебной деятельности и 10 и 6 для отмеченных показателей в ситуациях взаимодействия с взрослыми, соответственно. Все значения Т-критерия достоверны при $p \leq 0.05$. Таким образом, в ситуации учебной деятельности увеличилось число детей со средней интенсивностью проявления эмоций и уменьшилось количество детей с бурными проявлениями эмоциональных реакций. Значительно увеличилось количество детей, которые могут изредка контролировать и регулировать свои эмоциональные реакции в учебной ситуации без вмешательства взрослого: с 30% на этапе предварительной диагностики до 60% на этапе диагностики итоговой. Во взаимодействии с взрослыми существенно возросли способность к эмоциональному самоконтролю

и адекватность эмоциональных реакций. Однако ни предварительная, ни итоговая диагностика не выявили детей с высоким уровнем контроля эмоциональных реакций во всех трех исследуемых ситуациях.

Дополнительные факты для анализа дает применение Т-критерия Вилкоксона для показателей методики М.К. Бардышевой в различных ситуациях на этапах предварительной и итоговой диагностики (таблица 2).

Таблица 2

Значения Т-критерия Вилкоксона для показателей методики М.К. Бардышевой на этапе предварительной (I) и итоговой (II) диагностики

	В учебной деятельности / во взаимодействии с взрослым		В учебной деятельности / во взаимодействии со сверстником		Во взаимодействии с взрослым / во взаимодействии со сверстником	
	I	II	I	II	I	II
самоконтроль	10 * 2,7 / 2	10 * 2,4 / 1,6	9 * 2,7 / 2,8	19 2,4 / 2,6	10 * 2 / 2,8	3 ** 1,6 / 2,6
адекватность	9 * 1,3 / 1,4	9 * 1,1 / 1,2	9 * 1,3 / 1,6	10 * 1,1 / 1,4	8,5 * 1,4 / 1,6	8,5 * 1,2 / 1,4
интенсивность	10 * 2,4 / 1,8	27 2,2 / 1,6	10 * 2,4 / 2,5	9 * 2,2 / 2,3	6 * 1,8 / 2,5	12 1,6/2,3

Примечание: *- $p \leq 0.05$, ** - $p \leq 0.01$.

Обратим внимание, что самоконтроль эмоциональных реакций во взаимодействии с взрослым значительно превышает соответствующий показатель, как в учебных ситуациях, так и во взаимодействии со сверстниками и до, и после проведения коррекционной работы. Кроме того, показатель самоконтроля эмоций в учебных ситуациях на этапе итоговой диагностики существенно не отличается от аналогичного показателя в общении со сверстниками, хотя первоначально различие этих показателей было значимым в пользу первого. Этот результат позволяет говорить о том, что самоконтроль эмоций во взаимодействии со сверстниками по результатам коррекционной работы «подтягивается» к уровню эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.

Результаты, представленные в таблице 2, демонстрируют также большую адекватность эмоциональных проявлений в учебной деятельности по сравнению с ситуациями общения, как со сверстниками, так и с взрослыми. При этом эмоциональные реакции во взаимодействии с взрослыми достоверно более адекватны по сравнению с проявлениями эмоций в общении со сверстниками.

Наконец, интенсивность эмоциональных реакций в учебной деятельности по результатам итоговой диагностики существенно снижается, приближаясь к аналогичному показателю в общении с взрослыми, и одновременно значительно ниже соответствующего показателя в общении со сверстниками, как до проведения коррекционной работы, так и после ее завершения.

Корреляционный анализ показателей методик М.К. Бардышевской и Л.П. Стрелковой обнаружил на этапе итоговой диагностики достоверные значения коэффициента корреляции r_s Спирмена между показателем распознавания эмоций, с одной стороны, и показателями адекватности эмоциональных реакций в общении с взрослыми ($r_s = 0,64$, $p \leq 0,05$) и интенсивности эмоций в учебной деятельности ($r_s = 0,649$, $p \leq 0,05$), с другой. Улучшение распознавания эмоций, таким образом, в первую очередь проявилось в адекватности реагирования на эмоциональные проявления взрослого, в том числе – в учебной деятельности.

Кроме того, если на этапе первичной диагностики корреляция показателей контроля эмоций в учебной деятельности и в общении со сверстниками была незначимой ($r_s = 0,298$), то на этапе диагностики итоговой корреляция этих показателей оказалась значимой и довольно высокой: $r_s = 0,758$, $p \leq 0,05$. Мы рассматриваем этот результат как эффект коррекционной работы, позволившей расширить возможности эмоциональной саморегуляции, достигнутые в сфере учебной деятельности, на сферу взаимодействия со сверстниками.

Обобщая результаты проведенной коррекционной работы, отметим, что наибольший ее эффект проявился в сфере учебной деятельности – в улучшении контроля эмоций и снижении их интенсивности. Одновременно наблюдалось улучшение показателей саморегуляции и адекватности эмоциональных реакций во

взаимодействии с взрослым, что мы связываем с развитием способности различать эмоции других людей и, следовательно, более адекватно на них реагировать.

Однако несмотря на то, что в коррекционной программе немало упражнений было нацелено на развитие самоконтроля эмоций и согласование действий с партнерами в игре, в интенсивности, адекватности и самоконтроле эмоциональных проявлений младших школьников с умственной отсталостью во взаимодействии со сверстниками существенных изменений не произошло. Тем не менее, позитивным результатом коррекционной работы можно считать отмеченное выше приближение уровня самоконтроля эмоций в общении со сверстниками к уровню их самоконтроля в учебной деятельности. Разумеется, интенсивность, адекватность и самоконтроль эмоциональных реакций в учебной деятельности формируются не только в коррекционной работе, но и собственно на учебных занятиях, в то время как развитие самоконтроля эмоциональных проявлений в общении со сверстниками требует в случае младших школьников с легкой умственной отсталостью дополнительных усилий и более длительной целенаправленной коррекционной и воспитательной работы.

Список литературы

1. Артемьева Т.П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Т.П. Артемьева // Специальное образование. – 2016. – №1 (41). – С. 5–15. – EDN VRDGKH

2. Бардышевская М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учебное пособие / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский – М.: Когито-Центр, 2019. – 283 с.

3. Бгажнокова И.М. Программы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 1994. – №1. – С. 11–18.

4. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Мунирова. – М., 1992. – 17 с. – EDN ZKBUTT

5. Орехова О.А. Методика «Домики»: диагностики эмоциональной сферы и прогноз адаптации ребенка / О.А. Орехова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AVrDp> (дата обращения: 21.03.2024).

6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.

7. Рудзинская Т.Ф. Обзор современных исследований проблемы развития эмоционально-волевой сферы умственно-отсталых детей / Т.Ф. Рудзинская, А.М. Порошина // Инклюзия в образовании. – 2021. – Т. 6. №1 (21). – С. 113–124. – EDN PJAWYV

8. Стрелкова Л.П. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / Л.П. Стрелкова – М.: Академия, 1999. – 48 с.

9. Шаповалова О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.Е. Шаповалова. – Н. Новгород, 2006. – 47 с. EDN NJWGWH