

Научное мнение. 2025. № 9. С. 125–131.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 9. P. 125–131.

Научная статья

УДК 159.97

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_9_125

СИСТЕМА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ДИАГНОСТИКУ И КОРРЕКЦИЮ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Танзиля Фаатовна Рудзинская¹, Ангелина Михайловна Порошина²

^{1, 2} Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия

¹ tanzilyaff@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9601-3812>

² poroshina.lina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5005-1098>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме — коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы умственно отсталых подростков. Ключевой задачей психолого-педагогической помощи является не только коррекция, но и совершенствование эмоционально-волевой регуляции подростков с интеллектуальными нарушениями, поскольку ее недоразвитие влечет за собой отклонения в поведении, стремление к изоляции от общества, снижение и ухудшение продуктивности, а также иные негативные последствия в жизни ребенка. В представленном исследовании авторы анализируют эффективность коррекционной программы, включающей в себя сюжетно-ролевые игры и специализированный набор упражнений. На основании полученных результатов демонстрируется благоприятное влияние предложенной программы на развитие эмоционально-волевой сферы подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: психокоррекция, эмоционально-волевая сфера, умственная отсталость, подростки

Original article

A SYSTEM OF PSYCHOCORRECTIVE WORK AIMED AT DIAGNOSIS AND CORRECTION OF DISORDERS OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE OF MENTALLY RETARDED ADOLESCENTS

Tanzilya F. Rudzinskaya¹, Angelina M. Poroshina²

^{1, 2} Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

¹ tanzilyaff@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9601-3812>

² poroshina.lina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5005-1098>

Abstract. The article is devoted to an urgent problem – the correction of emotional and volitional disorders in mentally retarded adolescents. The key objective of psychological and pedagogical assistance is not only correction, but also improvement of emotional and volitional regulation in adolescents with intellectual disabilities, as its underdevelopment leads to behavioural deviations, a desire to isolate oneself from society, a decrease in productivity,

and other negative consequences in a child's life. In this study, the authors analyse the effectiveness of the correction programme that includes role-playing games and a specialised set of exercises. Based on the results obtained, the proposed programme demonstrates a positive effect on the development of the emotional and volitional sphere of adolescents with mild mental retardation.

Keywords: psychocorrection, emotional and volitional sphere, mental retardation, teenagers

Современные педагогические и психологические исследования уделяют значительное внимание эмоционально-волевой сфере, поскольку изучение закономерностей ее развития позволяет лучше понять механизмы формирования личности в общем. Развитие личности как основная форма ее развития предполагает внутренние изменения в мышлении, мотивах, сознании, потребностях и т. д. Одним из важнейших аспектов в формировании личности, по мнению ученых, является развитие эмоционально-волевой сферы, которая выполняет функцию регуляции жизнедеятельности [1, с. 74]. Анализ эмоционально-волевой сферы в рамках специальной психологии представляет собой ключевую задачу для специалистов, занимающихся обучением и психологической поддержкой подростков с ментальными особенностями [2]. В связи с этим возникает потребность в изучении данной проблематики для улучшения образовательного и воспитательного процессов в специализированных учреждениях.

Л. С. Выготский разработал положения, описывающие закономерности становления психики в детском возрасте. Существенное значение имеет разграничение зон актуального и ближайшего развития, а также дифференциация первичных и вторичных нарушений в развитии детей с особыми потребностями [3, с. 105]. Работы Х. С. Замского [4, с. 53], Л. В. Занкова [5, с. 96], В. М. Сорокина [6, с. 103] и других ученых в сфере специальной психологии способствовали выявлению схожих черт в развитии детей с нормальным интеллектом и детей с интеллектуальными нарушениями. По определению Г. Е. Сухаревой, В. В. Ковалёва, Е. И. Кириченко, Б. А. Леденева и В. В. Лебединского, под умственной отсталостью понимают группу состояний, обусловленных врожденным или рано при-

обретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта [7, с. 245]. Как и следует из определения, умственная отсталость проявляется в первую очередь в отношении интеллекта, но также нередко проявления в отношении эмоций, воли, моторики и речи. Многие ученые подчеркивают наличие взаимодействия между эмоционально-волевой регуляцией и когнитивными функциями (Л. С. Выготский [3], Н. В. Витта [8], Н. И. Жинкин [1], Л. С. Рубенштейн [4], В. И. Шаховский [8]).

Эмоциональное и личностное развитие умственно отсталых подростков обладает уникальными характеристиками, требующими особого внимания как при диагностике, так и при разработке программ коррекции [9]. Волевая сфера этих детей также имеет свои отличительные черты. Для них характерна низкая инициативность, затруднения в оценке собственных возможностей, а также недостаточная самостоятельность [4, с. 135]. В связи с этим для данной категории детей крайне важна своевременная коррекционно-педагогическая поддержка. Программы коррекционно-развивающей работы с подростками, имеющими интеллектуальные нарушения, требуют регулярного обновления и совершенствования с учетом результатов предшествующей диагностики и проведенных мероприятий [10, с. 283]. Следовательно, актуальной становится задача разработки и экспериментального подтверждения эффективности психологической программы для оптимизации показателей эмоционально-волевой сферы подростков с интеллектуальными нарушениями, принимающей во внимание их типологические и индивидуальные характеристики и способствующей повышению продуктивности коррекционно-развивающей деятельности.

Цель исследования: разработка и оценка эффективности программы коррекции, опирающейся на диагностику особенностей эмоционально-волевой сферы подростков с легкой умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи:

- осуществить анализ существующих психодиагностических инструментов, предназначенных для оценки эмоционально-волевой сферы, и оценить возможность их применения в работе с подростками с умственной отсталостью;
- организовать и провести экспериментальное исследование;
- оценить результаты проведенного эксперимента, включающего диагностику и коррекционные мероприятия.

Методики исследования: методика «Цветовой тест М. Люшера»; метод запоминания и воспроизведения 10 «эмоциональных» и 10 «нейтральных» слов (Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова); тест Тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); методика «Автопортрет» (К. Махвер); тест «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич).

Экспериментальная база исследования: ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 2 г. Саратова».

Экспериментальная выборка: в исследовании приняли участие 13 подростков с легкой умственной отсталостью (2 респондента женского пола и 10 — мужского пола) в возрасте 11-14 лет, осваивающих адаптированные образовательные программы (вариант 1, приказ № 1599), предназначенные для детей с интеллектуальными нарушениями.

Диагностическая работа выявила у подростков с легкой умственной отсталостью следующие особенности: сниженные показатели в определении эмоциональных состояний и проявлении сочувствия (отклонение от нормативных значений); зафиксирован высокий уровень тревоги и эмоционального напряжения, проявляющийся даже в комфортной обстановке; обнаружена выраженная зависимость результатов деятельности от эмоционального фона и затруднения в раз-

личении эмоционально окрашенных и нейтральных стимулов.

Анализ полученных в ходе диагностики данных указывает на важность включения испытуемых в коррекционно-развивающую работу. В этой связи нами была создана специализированная программа коррекции, учитывающая уникальные характеристики подростков с легкой умственной отсталостью. Программа базируется на комплексе упражнений и игр, ориентированных на совершенствование эмпатических способностей и волевой сферы. В процессе создания системы коррекционно-развивающих занятий «Управляй эмоциями» мы опирались на методические разработки следующих авторов: О. В. Хухлаевой [11], М. И. Чистяковой [12], А. В. Ухановой [13], Н. Л. Кряжевой [14], Н. И. Монаковой [15], В. Б. Никишиной [16], Н. В. Пилипко [17] и И. С. Погудкиной [18].

Цель программы: коррекция нарушений и развитие эмоционально-волевой сферы обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Основные этапы коррекционной работы.

I. Входная диагностика.

II. Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы: Вводное занятие. Знакомство с эмоциями. Проективная проработка и разрядка страхов (тревоги); создание условий для обращения подростков к собственному опыту тревоги. Снятие запрета на выражение отдельных эмоций в игровой форме. Обучение способам безопасной разрядки агрессии. Определение понятия обиды и ее последствий для межличностных отношений на основе обращения к собственному личному опыту. Осознание важности восприятия своего «Я» со всеми преимуществами и недостатками. Развитие межличностного доверия, умения чувствовать других. Укрепление эмоциональных контактов, взаимопонимания и доверия.

III. Итоговая диагностика.

Структура занятий:

Начальный и заключительный этапы — включают в себя разминочные упражнения, направленные на сближение участников и создание рабочей атмосферы. Продолжительность: 3–5 минут.

Основная часть — состоит из разнообразных упражнений и игр, тематически связанных с целью занятия. В эту часть также включены этюды, способствующие развитию концентрации и повышению продуктивности, а также снятию физического и эмоционального напряжения. Продолжительность: 25–30 минут.

Анализ и обсуждение — участники отвечают на вопросы о том, что им понравилось или не понравилось, что удалось и не удалось, и каковы причины этого. Продолжительность: 3–5 минут.

Результаты исследования.

Первичные данные были получены по методике «Цветовой тест М. Люшера». Качественный анализ полученных результатов позволил выявить у исследуемой группы лиц с интеллектуальными нарушениями специфические черты эмоционально-волевой сферы: тревожность, повышенное эмоциональное возбуждение, психологическое и физиологическое перенапряжение, дефицит социального одобрения и признаки дезадаптации. В волевой сфере подростков с умственной отсталостью зафиксировано уменьшение способности к целенаправленной активности, повышенная истощаемость саморегуляции, спад продуктивности после непродолжительного волевого усилия, сниженный интерес к деятельности.

Для проведения количественного анализа были определены интегральное отклонение от аутогенного стандарта (S_o) и вегетативный показатель (ВК). Анализ интегрального отклонения от аутогенного стандарта (S_o) с применением Т-критерия Вилкоксона продемонстрировал значение $T_{\text{эмп}} = 7$, которое находится в области статистической незначимости при $p \leq 0,01$. Этот результат свидетельствует о том, что уровни непродуктивной напряженности и нервно-психической нестабильности у обследуемых остались без существенных изменений, при этом не наблюдалось их повышения. Анализ вегетативной составляющей (ВК) с применением Т-критерия Вилкоксона продемонстрировал значение $T_{\text{эмп}} = 6$, указывающее на статистическую значимость на уровне $p \leq 0,01$.

У обследованных детей зафиксировано увеличение вероятности более оперативной ориентации и принятия решений в стрессовых обстоятельствах, что, в свою очередь, может привести к повышению эффективности и успешности их действий.

Затем был использован тест тревожности (авторы Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) для проведения оценки эмоционального состояния детей. При анализе результатов с помощью Т-критерия Вилкоксона было установлено значение $T_{\text{эмп}} = 1$, демонстрирующее статистическую значимость на уровне $p \leq 0,01$. Этот результат свидетельствует о том, что после реализации коррекционно-развивающей программы уровень тревожности участников исследования снизился с высокого до умеренного.

Как правило, наибольший уровень тревожности до и после экспериментального вмешательства наблюдался в сценариях, отражающих взаимодействие между детьми (например, «Игра с детьми помладше», «Становление объектом агрессии», «Игра с детьми постарше», «Агрессивное поведение», «Одиночество»). Заметно меньше тревоги вызывали рисунки, изображающие отношения между ребенком и взрослым (такие как «Ребенок, мать и младенец», «Получение выговора», «Игнорирование ребенка», «Ребенок и родители вместе») и в быденных ситуациях («Процесс одевания», «Самостоятельное засыпание», «Утреннее умывание», «Уборка игрушек», «Прием пищи в одиночестве»).

Для оценки эффективности экспериментального воздействия был применен метод запоминания и воспроизведения слов. Испытуемым предлагалось запомнить и воспроизвести 10 «эмоциональных» и 10 «нейтральных» слов, согласно методике Е. Д. Хомской и Н. Я. Батовой. Изучение полученных данных выявило устойчивую эмоциональную обусловленность у участников исследования как до, так и после проведения эксперимента. Эта взаимосвязь выражалась в их способности к воспроизведению словесного материала. Помимо этого, у испытуемых наблюдались затруднения в идентификации

эмоционально окрашенных стимулов по сравнению с нейтральными.

При использовании проективной методики «Автопортрет» К. Махвер до начала экспериментальной работы респонденты в основном изображали себя, находясь в состоянии эмоционального напряжения. Нередко такие рисунки носили карикатурный характер или были близки к нему. При этом демонстрируемая эмоция, как правило, диссонировала с реальными чувствами. К примеру, счастливый ребенок мог нарисовать печальное выражение лица. Отсутствие частей тела на изображениях говорит о дезадаптации в социуме. Большинство фигур были изображены в нижней части рисунка или сам рисунок был очень маленький, что свидетельствует о низкой самооценке испытуемых. Многие испытуемые вместо своего портрета изображали совершенно другие предметы. Так, один из испытуемых изобразил вместо своего портрета мусорный бак и прокомментировал «Я чувствую себя мусоркой...».

После проведения эксперимента испытуемым вновь было предложено изобразить свой портрет. Анализируя общие изменения в рисунках, можно заметить усиление агрессивных черт: более выраженное надавливание на карандаш при обрисовке контуров, безжизненные глаза, удлиненные и заостренные пальцы. У некоторых испытуемых на рисунках появились «колючки» или острые объекты, словно произрастающие из тела. Участники стали менее сдержанными и более склонными к изображению своих внутренних переживаний. Перемещение рисунка из нижней части листа в центр или увеличение его размера может свидетельствовать о положительной динамике в отношении самооценки. Однако наблюдается рост агрессивности, и это выходит за рамки простой статистической погрешности. Следовательно, основное внимание в дальнейшем следует уделить коррекции подростковой агрессии.

В заключение рассмотрим методику «Не существующее животное» М. З. Дукаревич. Оценка рисунков, выполненных до и после экспериментального воздействия, основывается на ответах, предоставленных участни-

ками исследования после создания изображения воображаемого животного. Зачастую придуманные существа обитали в экзотических и живописных местах, что указывает на склонность к демонстративности. Преобладание в рационе других существ может свидетельствовать о невротическом состоянии и, возможно, скрытой агрессии. Практически у всех животных присутствовал враг, что отражает опасения перед агрессивными проявлениями со стороны окружающих. В ответ на вопрос о необходимом для счастья, испытуемые обычно называли «любовь» или «семья».

После завершения эксперимента участникам было повторно предложено создать рисунок вымышленного зверя. Изменение рациона питания этих зверей свидетельствует о преобладании ситуативной импульсивности у большинства участников во время обследования. Количество врагов у этих существ заметно уменьшилось по сравнению с числом друзей. Наиболее часто в качестве друзей участники указывали одноклассников, что отражает рост значимости дружеских связей и улучшение климата в классе. На вопрос о том, что необходимо этим существам для счастья, ответы участников остались прежними: «любовь» или «семья».

Эмпирическое исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. Разработанная и реализованная коррекционно-развивающая программа привела к статистически значимому снижению уровня тревожности у испытуемых. Изначально наблюдаемый повышенный уровень тревожности сменился средним, что свидетельствует о повышении адаптивных способностей и снижении субъективного дискомфорта, связанного с неопределенностью и стрессовыми ситуациями.

2. Проведение коррекционно-развивающей работы оказало положительное влияние на волевую регуляцию испытуемых. Возросла вероятность формирования целесообразности действий и достижения успеха, что указывает на развитие таких компонентов волевой сферы, как целеполагание, планирование, самоконтроль и настойчивость. Данное улучшение свидетельствует о повышении

способности к осознанному управлению своим поведением и преодолению препятствий на пути к достижению поставленных целей.

3. Экспериментальное воздействие привело к изменению характера агрессивных проявлений у испытуемых. Скрытая агрессия трансформировалась во внешнюю, что говорит о повышении уровня осознания и выражения своих эмоциональных состояний. Переход к более открытому проявлению агрессии способствует улучшению коммуникации и снижает риск деструктивного поведения, направленного на себя или окружающих. Этот факт значительно облегчает процесс дальнейшей коррекционно-развивающей деятельности, поскольку появляется возможность для работы с конкретными поведенческими проявлениями и обучения конструктивным способам разрешения конфликтов.

Коррекционно-развивающие занятия для подростков с интеллектуальными нарушениями требуют постоянного обновления и адаптации. Этот процесс должен учитывать не только итоги текущей работы, но и данные, собранные в процессе первоначальной диагностики. Регулярное следование тщательно разработанному плану коррекционной работы способствует заметным улучшениям в эмоциональной и волевой регуляции, что, в свою очередь, положительно отражается на поведении и социальной адаптации подростка. Дальнейшие исследования целесообразно направить на изучение долгосрочных эффектов коррекционно-развивающей работы и выявление наиболее эффективных методов и техник, учитывающих индивидуальные особенности и потребности подростков с нарушением интеллектуального развития.

Список источников

1. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016. 583 с.
2. Echavarria-Ramirez L. M. Exploracion neuropsicologica en ninos con discapacidad intelectual / L. M. Echavarria-Ramirez, J. Tirapu-Ustarroz // Rev Neurol. 2021. Vol. 16 №73 (2) P. 66–76.
3. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка / Психология личности. Том 2. Самара: «БАХРАХ», 1999. 544 с.
4. Александрова А. В. Психологическая коррекция эмоционально-волевых нарушений у умственно отсталых детей в подростковом возрасте // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. Материалы II международной научно-практической конференции. Издательство: Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2015. 260 с.
5. Шаповаленко И. В. Возрастная психология: психология развития и возрастная психология // М.: Гардарики, 2005. 349 с.
6. Сорокин В. М. Специальная психология: учебное пос. / Под научн. ред. Л. М. Шипицной. СПб.: Речь, 2003. 216 с.
7. Рудзинская Т. Ф., Порошина А. М. Учет особенностей эмоционально-волевой сферы в процессе психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых подростков // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2022. № 5. С. 243–253.
8. Рудзинская Т. Ф., Порошина А. М. Обзор современных исследований проблемы развития эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей / Инклюзия в образовании. 2021. Т. 6. № 1(21). С. 113–124.
9. Pinals D. A. Persons With Intellectual and Developmental Disabilities in the Mental Health System: Part 2. Policy and Systems Considerations/ D.A. Pinals, L. Hovermale, D. Mauch, L. Anacker// Psychiatr Serv. 2022. Vol. 1 № 73(3) P. 321–328.
10. Акчурина Э. Н. Организация программы коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников с легкой и умеренной степенями умственной отсталости // E-Scio. 2020. № 3 (42). С. 282–287.

11. Хухлаева О. В., Хухлаев О. Е., Первушина И. М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2004. 175 с.
12. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. Буянова М. И. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2009. 160 с.
13. Уханова А. В. «Развитие эмоций и навыков общения у ребенка». СПб.: «Речь», 2017. 118 с.
14. Кряжева Н. Л. Радуетесь вместе: Развитие эмоционального мира детей. Екатеринбург: У-Фрактория, 2006. 208 с.
15. Монакова Н. И. «Путешествие с гномом. Развитие эмоциональной сферы дошкольников». СПб.: «Речь», 2008. 124 с.
16. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми задержкой психического развития. М.: Владос, 2004. 80 с.
17. Пилипко Н. В. Приглашение в мир общения. М.: УЦ «Перспектива», 2001. 107 с.
18. Погудкина И. С. Работа психолога с проблемными дошкольниками. Цикл коррекционных занятий. М.: Книголюб, 2008. 72 с.

Статья поступила в редакцию 20.08.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 12.09.2025.

The article was submitted 20.08.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 12.09.2025.

Информация об авторах:

Т. Ф. Рудзинская — кандидат психологических наук, декан факультета психолого-педагогического и специального образования Педагогического института СГУ, доцент кафедры логопедии и психолингвистики;

А. М. Порошина — студентка магистратуры факультета психолого-педагогического и специального образования Педагогического института СГУ.

Information about the Authors:

T. F. Rudzinskaya — Candidate of Sciences (Psychology), dean of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Pedagogical Institute, associate professor at the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics;

A. M. Poroshina — master's student at the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Pedagogical Institute.