

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.П. АСТАФЬЕВА»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Лисс-Мейер Валентина Юрьевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция эмоциональных состояний учащихся
младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы:
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед.н. доцент Черенёва Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.05.2023

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол.н. доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.05.23

(дата, подпись)

Обучающийся Лисс-Мейер В.Ю.

(фамилия, инициалы)

15.05.23

(дата, подпись)

Красноярск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	10
§1.1. Эмоциональные состояния как проблема исследования в психологии..	10
§1.2. Эмоциональные состояния в младшем школьном возрасте.....	17
§1.3. Современное изучение проблемы эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	25
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	35
§2.1. Организация, методы и методики исследования.....	35
§2.2. Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	47
Выводы по второй главе.....	64
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	68
§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	68
§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	73
§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	95
Выводы по третьей главе.....	107
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	111

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	115
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	124

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Эмоции сопровождают человека все время и оказывают влияние на качество его жизни, работы, учебы. В настоящее время данная проблема очень актуальна, поскольку особенности эмоциональной сферы влияют на все аспекты существования индивида. От эмоций зависит наше собственное состояние, отношение к людям и поступкам, а также оценка собственной деятельности. Проблема эмоциональных состояний постоянно изучается, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Не говоря уже о том, какую роль эмоции играют в развитие детей, поэтому, современные психологи рассматривают проблему изучения особенностей эмоциональных состояний и их коррекции у младших школьников с задержкой психического развития как одну из ведущих и особо актуальных.

Изучение эмоций представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Эта тема представлена в работах отечественных ученых: П.Я. Гальперина (1999), Б. И. Додонова (1987), П. К. Анохина (1964), А.Н. Леонтьева (2000), С.Л. Рубинштейна (1984). Также изучением этой проблемы занимались зарубежные психологи: К.Е. Изард (2000), Н.Ф. Герbart (1895), В.К. Вилюнас (1984).

Не менее важное значение имеет развитие эмоций в детском возрасте, это направление представлено в исследованиях: Л. С. Выготского (1984), Г.С. Абрамовой (1998), Л.М. Милтиной (2014), П.М. Якобсона (1998).

В современных психолого-педагогических исследованиях одним из актуальных направлений является изучение эмоций и эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Это связано с тем, что эмоции имеют огромное значение в развитии познавательной деятельности, в межличностном общении, а также социализации ребенка.

Они выполняют важные регулятивную, познавательную, сигнальную, мобилизационную и интегративно-защитную функции, которые помогают регулировать свое поведение и реакции, а это очень важно в жизни каждого человека, ибо если индивид не умеет контролировать себя, он выпадает из социума.

Проблема изучения эмоций и эмоциональных состояний учащихся с задержкой психического развития представлены в трудах ученых: К.С. Лебединской (1982), Л.С. Выготского (2009), М.С. Певзнер (1973), Г.Е. Сухаревой (1965). Изучение эмоций и эмоциональных состояний ребёнка с задержкой психического развития в период младшего школьного возраста имеет важное значение, потому что начало обучения в школе вызывает значительные изменения в эмоциональной жизни. Из-за того, что младший школьник не умеет ещё владеть своими эмоциями, понимать их, возникают проблемы в школе, а это ведет к неуспеваемости.

В отличие от развития эмоциональной сферы детей с нормой, у детей с задержкой психического развития эмоциональная сфера развивается немного в других условиях, с отставанием в среднем на год, полтора. Типичными являются нарушения, характеризующиеся быстрой утомляемостью и низкой работоспособностью, высокой импульсивностью, непонимание своих собственных и чужих эмоций, а также сложностью в их дифференциации.

Гораздо меньше исследований посвящено изучению и коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, эта проблема рассмотрена в работах современников: У.В. Ульенковой (1980), Л.В. Кузнецовой (2002), В.Б. Никишиной (2003), Л.С. Марковой (1973), Н.В. Бабкиной (2006), О.В. Заширинской (2007), С.А. Дмитриевой (2013).

Несмотря на значительный вклад в исследовании эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, многие вопросы по коррекции и изучению особенностей эмоциональных состояний остаются малоизученными и

требуют последующей доработки. Учет данных особенностей эмоциональной сферы необходим для создания оптимальных условий обучения и воспитания, а также социализации младших школьников с задержкой психического развития.

Проблема исследования: изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет важное значение, так как оказывает огромное влияние на развитие личности, учебную, трудовую деятельность и на социализацию ребенка в целом. Несмотря на высокую практическую и теоретическую значимость исследования, технологии изучения и коррекции особенностей эмоциональных состояний данного контингента школьников недостаточно изучены и требуют последующей разработки.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: высокая импульсивность, тревожность, агрессивность; трудности в понимании, вербализации и дифференциации своих эмоций и эмоциональных состояний окружающих. Разработанная нами программа окажет положительное влияние на особенности эмоциональных состояний изучаемого контингента школьников.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать психологическую программу по коррекции эмоциональных состояний данного контингента школьников выявить ее эффективность.

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

1. На основании анализа общей и специальной, отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальным путём.

3. Разработать психологическую программу по коррекции особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития и выявить ее эффективность.

Объект исследования: особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования: психологическая коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

В процессе исследования нами были включены следующие **психодиагностические методики:**

1. Методика «Изучение понимания людей, изображенных на картинке эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) [73, с.88];

2. Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) [58, с.10];

3. Методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002) [53, с. 1];

4. Проективная методика «Несуществующее животное» М.З.Друкаревич (1999) [60, с. 280].

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе Муниципальное автономное общеобразовательное

учреждение «Лицей №3». В эксперименте приняли участие учащиеся 2 и 4 класса с клиническим диагнозом F 80 — «Задержка психического развития» в количестве 40 человек. Возраст испытуемых 7 — 11 лет.

Процесс исследования эмоциональных состояний осуществлялся в несколько этапов в период с 2022 года по 2023 год.

- Первый этап — подготовительный (ноябрь 2022 — декабрь 2023).

Ноябрь 2022 — анализ общей, специальной, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования.

Декабрь 2022 — формулирование проблемы и гипотезы, а также определение теоретических основ, целей и задач экспериментального исследования.

- Второй этап — констатирующий (сентябрь 2022 — ноябрь 2022).

Сентябрь 2022 — знакомство с деятельностью учреждения, изучение особенностей и данных учащихся. Подбор психодиагностических инструментария

Октябрь 2022 — выявление особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством проведения диагностических мероприятий.

Ноябрь 2022 — анализ результатов исследования.

- Третий этап — формирующий (февраль 2023 — март 2023)

Февраль 2023 — теоретическое обоснование и разработка психологической программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Март 2023 — реализация психологической программы.

- Четвертый этап — контрольный (февраль 2023 — март 2023).

Февраль 2023 — обработка результатов формирующего эксперимента и анализ полученных результатов.

Март 2023 — проверка эффективности психологической программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что представленные в выпускной квалификационной работе материалы позволят обобщить, систематизировать, расширить и углубить знания по проблеме изучения особенностей и коррекции эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития. Разработана и научно обоснована психологическая программа по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные в эмпирической части исследования количественные данные, раскрывающие особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников. Разработана и реализована психологическая программа по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Структура курсовой работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (в количестве 100 источников) и пяти приложений. Работа проиллюстрирована 13 таблицами, 8 гистограммами.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Эмоциональные состояния как проблема исследования в психологии

Тема эмоций представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Изучением эмоций занимались как отечественные психологи: П. Я. Гальперин (1999), Б. И. Додонов (1987), П.К.Анохин (1964), А.Н. Леонтьев (2000), С.Л. Рубинштейн (1984) и др., так и зарубежные психологи: К. Е. Изард (2000), Н.Ф Гербарт (1895), В.К.Виллюнас (1984).

Любой объект в нашей жизни вызывает у нас определенные переживания и формирует отношение к себе, в зависимости оттого как он связан с нашими жизненными потребностями и желаниями. В процессе эволюции возникла особая форма отражения — эмоции.

По мнению П.К. Анохина (1964), *эмоции* — «это физиологическое состояние организма, имеющие ярко выраженную окраску, охватывающие все виды чувствований и переживаний» [3, с.340]. Это продукт общественно-исторического развития. В процессе эволюции эмоции возникли как средство, которое позволяет людям определять биологическую значимость состояний организма и различных воздействий.

Б.И. Додонов (1978) видел *эмоцию* как деятельность оценивания информации, которая поступает в мозг о внутреннем и внешнем мире. [29, с. 40].

По мнению П. Я. Гальперина (1999), *эмоции* необходимо рассматривать как «своеобразные и притом могущественные способы ориентировки в

жизненно важных обстоятельствах. Этого рода ориентировку нельзя заменить ни интеллектуальным решением, ни волевым усилием» [27, с. 95].

Если обобщить все понятия, то можно сделать вывод, что эмоции понимаются как психическое отражение в форме переживания человека к самому себе, к окружающей действительности и людям.

В психологии 18—19 века зародились два взгляда на природу создания эмоций: интеллектуалистические, где эмоции — это фактически вторичные состояния сознания, которые зависят от познавательной деятельности. И идеи, в которых говорилось о самостоятельном характере эмоциональных процессов и состояний, а также их неразрывную связь с организмом человека.

Знаменитым представителем интеллектуалистические теории являлся Н. Герbart (1895), который выдвинул теорию о том, что эмоциональные состояния обуславливаются соотношением представлений, при этом их торможение вызывает отрицательные эмоции, и наоборот их взаимное усиление положительные [28, с. 78].

На основании дарвинского понимания эволюции приспособительных реакций организма можно утверждать, что именно эмоциональные состояния положительно повлияли, создав условия для всеобъемлющего и абсолютного приспособления живых существ к условиям окружающей среды.

О том, что эмоции необходимо рассматривать как состояния в первые заговорил Н.Д. Левитов (1964). Он писал о том, что в эмоциональной сфере необходимо использовать такой термин как "состояние" [55, с. 103].

В современной науке до сих пор не существует общепринятого понятия эмоциональных состояний, но имеются две основных точки зрения. К первой относятся такие ученые, как: П.К. Анохин (1964), Л.В. Куликов (1831), Ю.Е.Соновикова (1975) и др. Они считали, что эмоциональное состояние является одним из видов психических состояний и определили разнообразные основы для их систематизации. Вышеперечисленные ученые определяли эмоциональное состояние как сложный цельный комплекс в

динамике психической деятельности индивида, который проявляется в единстве поведения и переживания.

Классификация Ю.Е. Сосновиковой (1975) основывается на всеобщих основных философских принципах: время, пространство, функция и структура. И на основании этих категорий определяются следующие принципы систематизации:

1. По степени продолжительности (кратковременные, малопродолжительные, продолжительные);
2. Степени распространенности (замкнутые внутри системы, выраженные внешне, определяемые местоположением человека в пространстве, местом и степенью удалённости от центра);
3. Степени напряжённости (всего тонуса, различных компонентов);
4. Степени адекватности (ситуативные, соответствующие нормам морали);
5. Степени осознанности (ситуативные, осознанность самого состояния) [76, с.99].

Конкретная классификация помогает дать характеристику эмоциональным состояниям по разнообразным критериям. Ю.Е.Сосновикова (1975) говорит о том, что одинаковые эмоциональные состояния бывают выражены противоположными переживаниями [81, с.89].

П.К. Анохин (1964) считал, что *эмоциональные состояния* — это продукт эволюции, он подчеркивал, что эмоции охватывают весь организм человека. Они не могли бы появиться и сохраниться, если были бы хотя бы в какой-то были мере вредны для организма. Таким образом, если проблему эмоций рассматривать с биологической точки зрения, то надо будет признать, что эмоциональные ощущения закрепились как своеобразный инструмент, удерживающий жизненный процесс в его оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма [3, с. 340].

По мнению Л.В. Куликова (1831) правильнее рассматривать эмоциональные состояния не в чистом виде, а как эмоциональные характеристики, которые присущи всем психическим состояниям [47, с. 78].

Другая группа ученых, которые относят эмоциональные состояния в первую очередь к эмоциональной сфере личности, но проводят границу между состояниями и эмоциями: Б.И. Додонов (1978), Е.П. Ильин (2001), А.Н. Леонтьев (1971).

Б.И. Додонов (1978), описывая эмоции, делает акцент на влияние опыта. Любое последующее восприятие зависит от прошлых эмоциональных переживаний, тем самым обеспечивают программу деятельности индивида, адекватной и безопасной в определенной жизненной ситуации [26, с.150].

В своей классификации он делит эмоции на альтруистические, коммуникативные, глорические (от лат. "слава"), практические, пугнические (от лат. "борьба"), романтические, гностические (от греч. "знание"), эстетические, гедонистические, акизитивные (от франц. "приобретение») [29, с. 55].

Е.П. Ильин (2001) говорил о том, что при изучение эмоциональной сферы возникает очень много трудностей, из-за того, что до сих пор не существует общепринятой **классификации эмоциональных состояний** [33, с. 33]. Эмоциональная сторона состояний находит выражение в виде эмоциональных переживаний. Е.П. Ильин (2001) представляет эмоциональное состояние как фон, на котором формируется психическая и практическая деятельность индивида [40, с. 36].

А.Н. Леонтьев (2000) отмечал, что эмоции — это более длительное состояние, которые постоянно проявляются в поведении [54, с. 15].

В учениях С.Л. Рубинштейна (1984) и А.Н. Леонтьева (1971) представлены эмоции обладают такими **характеристиками**, как:

1. Эмоции показывают состояния субъекта и его отношения к объекту;

2. Отличаются полярностью, т.е. они обладают и отрицательным, и положительным окрасом.

П. В. Симонов (1962) подчеркивает взаимозависимость между потребностью, уровнем её удовлетворения и эмоциональным состоянием человека, но не отрицает возможности влияния других факторов [79, с. 15].

В психологии на сегодняшний момент существует множество различных теорий о структуре, функциях и происхождению эмоций. Некоторые из них мы рассмотрели ранее, но теперь пройдемся по основным, которые повлияли на дальнейшее изучение эмоций и эмоциональных состояний.

Периферическая теория эмоций Джеймса — Ланге. Её разработали американский психолог У. Джеймс (1884) и датский патологоанатом К.Г. Ланге (1895), работали они параллельно и независимо друг от друга. Согласно этой теории, эмоциональные состояния — это всего лишь вторичные явления, а если быть точнее, то осознание сигналов, которые поступают в мозг об различных изменениях в организме человека, когда происходит реализация какого-либо поведенческого акта, в ответ на эмоциогенный раздражитель. Эмоции — это общее число органических ощущений, которые вызваны телесными изменениями. В первую очередь возникает периферическое функциональное изменение в организме, а именно во внутренних органах, а уже после появляется эмоция.

СХЕМА: СОБЫТИЕ —————> ВОПРИЯТИЕ СТИМУЛА
РЕАКЦИИ ОРГАНИЗМА —————> ЭМОЦИИ

Ассоциативная теория эмоций В. Вундта (1880). Эмоции — внутренние изменения, которые характеризуются влиянием чувств в ходе представлений. По Вундту (1880) более сложные эмоции, т.е. чувства возникли намного позже. Когда в сознании индивида появляется какая-то эмоция, то каждый раз она приводит к действию по ассоциации схожей с ней низшее чувство или ощущение, которое вызывает мимические движения, соответствующие эмоциональному тону ощущений [13, с. 16]. Так как все эмоции отличаются

полярностью, то они имеют три полюса: удовольствие / неудовольствие, возбуждение / успокоение, напряжение / разрядка.

К. Изард (1971), изучал частые эмоции, которые рассматривались как самостоятельные независимые друг от друга переживательно-мотивационные процессы [35, с.55]. Но стоит отметить, что базовые эмоции имеют глубокие филогенетические корни. Они имеются не только у человека, но и у животных. В своей теории К. Изард (1971) дает эмоциям понятие сложного процесса, который включает в себя нейрофизиологические, нервно-мышечные и чувственно-переживательные моменты. Основание эмоциональной сферы и мотивационной системы человеческого сознания создают 10 базовых эмоций: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, смущение, вина, удивление и интерес. Каждая из этих эмоций обладает определенными мотивационными функциями и является уникальной, специфической формой переживания. И на основе этих базовых эмоций К. Изард (1971) выделил их существенные признаки:

1. Базовые эмоции всегда имеют индивидуальные и уникальные нервные субстраты;
2. Базовая эмоция проявляет себя с помощью мимики;
3. Базовые эмоции возникли в результате эволюционно — биологических процессов;
4. Базовая эмоция является для человека мотивацией и служит его адаптации;
5. Базовая эмоция всегда сопровождается переживаниями.

Б. Спиноза (1957) выделил три **вида** эмоциональных явлений: аффект, как сильное кратковременное эмоциональное состояние, сами эмоции, которые отражают ситуативное значение объекта или явления и настроение — устойчивое эмоциональное состояние, которое может быть и отрицательное, и положительное. Большое внимание он уделяет аффектам, под которым понимает состояние тела, которое уменьшает или увеличивает

способность человека к определенному действию. Три основных аффекта: удовольствие, неудовольствие и желание [80, с. 247].

Л.С. Выготский (1931) в своих работах продолжал и развивал мысль Б.Спинозы о неразрывной связи, единства аффекта и интеллекта. В своих положениях он настаивал на том, что эмоции нужно рассматривать только в процессе развития. Что существует взаимное влияние аффекта на мышление и наоборот, так как в любой мысли присутствует отношение человека к действительности. Также Л.В. Выготский выдвинул принцип активного участия эмоций в развитии сознания [14, с. 213].

П.Я. Гальперин (1999) считал, что эмоции человека необходимо рассматривать как своеобразные и могущественные способы ориентировки в жизненно важных обстоятельствах. Эту ориентировку нельзя заменить интеллектуальным решением или волевым решением. Она служит для успешного выполнения любой деятельности человека [17, с. 90].

Если более подробно говорить об изучение чувств, то нужно отметить, что большинство отечественных ученых относят их к высшим, сложным и социальным эмоциям. Они зарождаются только при наличии определенного уровня развития интеллекта и отражают отношение к потребностям и мотивам жизнедеятельности человека, как к личности. Условно их можно разделить на этические (моральные и нравственные), они формируются в процессе воспитания и социализации и интеллектуальные или как их еще называют — познавательные, а также эстетические, которые помогают воспринимать красоту окружающего мира.

Таким образом, *эмоциональное состояние* — это сложное психическое явление, которое состоит из одной или более эмоций, в чем и заключается главная особенность. Оно служит организму регулятором поиска нужных внутренних ресурсов или внешних средств для удовлетворения потребностей индивида. Основные эмоциональные состояния делятся на эмоции, аффекты и чувства. Которые различаются по силе и времени воздействия на человека.

§1.2. Эмоциональные состояния в младшем школьном возрасте

Эмоции представляют собой высшие психические функции, становления которых претерпевают существенные изменения. Именно поэтому очень важно изучать их в процессе развития, учитывать особенности каждого возраста. Данным направлением занимались: Л. С. Выготский (1984), Г.С. Абрамова (1998), Л.М. Милтина (2014), П.М. Якобсон (1998).

Младший школьный возраст — это возраст детей, которые обучаются в начальной школе (первый — четвертый класс), с шести до одиннадцати лет. В процессе учебы происходит изменения в содержании чувств ребенка и их дальнейшее развитие в сторону осознанности, сдержанности и устойчивости. В этом возрасте начинает возникать способность к сопереживанию и распознаванию своих эмоций и чужих.

Так как с приходом в школу возрастает в несколько раз количество объектов, которые вызывают у ребенка эмоции, а также меняются стимулы, на которые реагирует младший школьник. Теперь он спокойно пройдет мимо объекта, который в дошкольном возрасте вызвал бы бурную реакцию.

Очень важное значение для изучения эмоциональной сферы в этот период, является кризис 7 лет. Как считал Л.И. Божович (1999), кризис 7 лет — это период рождения социального Я" ребенка. И здесь очень важно, как он переживет ту систему отношений, в которой он находится, если все проходит гладко и меняется восприятие своего значения в системе отношений, то происходит изменения и в социальном развитии, ребенок переходит границу нового возрастного периода [41, с. 116].

В ходе обучения в начальной школе у ребенка происходит ряд биологических изменений. Развитие центральной и вегетативной нервной системы, включаются в работу новые железы внутренней секреции и уходят

"на пенсию" другие (вилочковая железа). Происходившее перемены в жизни ребенка влияют на его образ жизни, целей, внутренних установок.

Так как с приходом в школу меняется основной вид деятельности с игры и общения на учебный процесс, тем самым и чувства, и эмоции ребенка перемещаются с игровой деятельности на учебную, на получение результата в этой сфере. На эмоциональное состояние учеников в младшем школьном возрасте очень влияют оценка учителя и его близких в успехах и неудачах, отношения с окружающими его людьми. Но стоит отметить, что в истории довольно часто существуют такие случаи, когда ребенку абсолютно безразлична учеба, что не способствует, а мешает формированию положительной мотивации учения. Новый период в жизни младшего школьника под названием "школа", выступает как стрессогенная. Поэтому, нарастает психическая и эмоциональная напряженность, что влияет на здоровье маленького человека.

Как выяснилось в исследовании П.М. Якобсона (1998) в младшем школьном возрасте дети ограничены в функции понимания своих собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей. Ребенок семи лет не умеет воспринимать выражения гнева, страха и ужаса, путая их между собой [94, с. 258].

Стоит отметить, что если сравнивать ученика первого класса и четвертого, то будет очевидно, что между ними есть различия в психическом и эмоциональном плане. Более взрослый школьник будет намного сдержаннее и собраннее, чем его преемник.

Первая трудность, с которой сталкивается первоклассник это неумение сдерживать свои эмоции в общении с преподавателем и классом. Для этого возраста очень характерна импульсивность поведения. В первое время младший школьник будет на большинство вещей, которые как-то затрагивают его отвечать бурной реакцией. С возрастом ребенок учится не только осваивать школьный материал, но сдерживать себя, управлять своими эмоциями.

Если охарактеризовать общее настроение ребенка младшего школьного возраста в норме, то в целом оно должно быть жизнерадостным, бодрым и веселым.

И. В. Дубровина (1999) отмечает, что другая особенность развитие эмоциональной сферы младшего школьного возраста, то в это время высшие чувства становятся более глубокими и осознанными:

1. Такие чувства как любознательность, сомнение и другие интеллектуальные, которые помогают познать окружающий мир способствуют формированию познавательных процессов. Ребенок, который научился читать, писать и считать получает удовольствие от результата и стремится дальше осваивать программу.

2. Эстетические чувства, это уникальные чувства, которые помогают прикоснуться к прекрасному, познать его. Например, чувства прекрасного. Их источники — это произведения литературы, музыки, кино и театра. Каждый из героев любой художественной работы помогает ребенку научиться сопереживать, показывает примеры любви и открывает целый мир прекрасного [38, с. 113].

Ранее мы говорили о том, что обучающийся начальной школы не умеет сдерживать свои эмоции и на все реагирует очень эмоционально, но стоит отметить, что происходит большая сдержанность в выражении своих негативных эмоций: гнев, обида, раздражительность. Со временем ребенок замечает, что такие проявления вызывают лишь неодобрительные и осуждающие комментарии и старается подавить их в себе. Чаще всего он выражает своё недовольство не сколько в моторной форме, а в словесной. Именно в этом возрасте появляются усмешки, ирония, сарказм. Но это вовсе не означает, что ребенок научился владеть своими чувствами и эмоциями, он просто подавляет те, которые вызывают у окружающих негативные эмоции. Способность держать в себя в руках и самому контролировать свои поступки появляется со временем, тем самым нарастает организованность в эмоциональном поведении школьника.

С.Л. Рубинштейн (2019) выделил *три уровня* эмоционального реагирования, которые оформляются в онтогенезе и претерпевают изменения [79, с. 572]:

1. Уровень органической эмоционально — аффективной чувствительности. Это элементарные чувства на уровне организма (физические) — удовольствие, неудовольствие и др.

2. Предметные чувства, наиболее высокий уровень осознания чувств — интеллектуальные, эстетические, моральные.

3. Обобщенные чувства, это такие чувства, которые выражают наиболее постоянные установки личности — чувство юмора или иронии.

Как отмечала Г.С. Абрамова (1998) Во времена начальной школы ребенок делает первые шаги не только в учебе, но и в понимании не только своих чувств и эмоций, но и окружающих его людей, друзей и близких, учится сопереживать им, развивается чувство эмпатии [1, с. 373].

Сопереживание — это переживание чего-либо вместе с окружающими. Сюда включается сострадание и сочувствие. Очень важным в развитии эмоциональной сферы является появления чувства радости, другими словами это удовлетворение успехом и радостью другого человека.

И.В. Дубровина (1999) говорила о том, что младших школьников отличают высокая эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое и необычное. Поэтому, очень важно каждый раз удивлять и заинтересовывать ребенка на занятиях, чтобы привить любовь к знаниям. Если уроки будут монотонными, задания одинаковыми, то только зарождающийся познавательный интерес начнет угасать [37, с. 100].

Желание заниматься учебной деятельностью и благоприятный эмоциональный фон формирует первый учитель, а если более точно, то отношение между ним и младшим школьником. Ведущую роль здесь играет доверие, если оно полностью отсутствует, то пропадает познавательный интерес и мотивация. Ребенок не доверяя педагогу, не доверяет и его словам, и деятельности. Очень важно вовремя это заметить и установить контакт,

ведь возможен будущий переносу на учебную деятельность в целом и не доверительные отношения с людьми.

В период 7 — 8 лет зарождается явление, которому дал название Л.С.Выготский (1984), "обобщение переживаний". Ряд определенных неудач, ошибок или успехов в учебной деятельности или в любой другой, которые одинаково значимо переживаются ребенком, приводят к созданию, формированию и сохранению устойчивого аффективного комплекса. Сюда относят чувства неполноценности, ощущение унижения или наоборот завышенная самооценка и такие чувства как собственной значимости, превосходства и др. Безусловно, аффективный комплекс может не закрепиться, могут изменяться и исчезнут. Но некоторые из них, которые будет ребенок подкреплять различными оценками, событиями и переживаниями, в дальнейшем очень повлияют на структуру личности и самооценку. Именно благодаря такому явлению, как обобщение переживаний, появляется логика чувств, которая влияет на эмоциональные представления и переживания ребенка.

В младшем школьном возрасте ребенок впервые учится скрывать свои переживания от посторонних людей. Начинается строгое разделение внутренней и внешней жизни ребенка, появляется смысловая ориентировка собственных действий, поступков и поведения. Теперь ребенок начинает думать сначала о результате своей будущей деятельности, о возможные последствия, а потом уже начинать действовать. Смысловая ориентировка отключает или притупляет импульсивность, несдержанность. Но опять же не стоит думать, что она истребляет детскую непосредственность, в младшем школьном возрасте ребенок остается ребенком, у него сохраняется открытость и желание выплеснуть все эмоции на окружающих. Развитию этих способностей помогают общение со сверстниками и взрослыми, обучение и накопление эмоционального опыта.

Е.Е. Данилова отмечает, что потребность в положительных эмоциях — первейшая человеческая потребность, которая не чужда и ребенку младшего

дошкольного возраста. Поэтому школьник и старается найти в своих действиях одобрение со стороны окружающих: учителя, школьного класса [36, с. 78].

Митина Л.М. (2014) говорила о том, что новые чувства и проявления новых граней старых чувств в младшем школьном возрасте развиваются и проявляются в основном в учебной деятельности. Ребенок учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру, через истории и рассказы учителя, родителей. Берет пример с героев своих любимых произведений. Ученик через разные средства: подражание или самостоятельного осознания и проникновения обнаруживает для себя новые эмоции. Зарождается чувство ответственности [64, с. 316]. Чувство сопереживания формируется через механизм подражания. Ребенок просто повторяет поведение, действия, чувства и мимику взрослого человека. Подражание помогает младшему школьнику при непонимании и сложностью восприятий эмоций, тогда он просто копирует эмоциональное состояние взрослого. Поэтому, окружающие в этом возрасте замечают, что манера общения и поведения ребенка очень похожа на родительскую или любого другого близкого взрослого.

Психологи отмечают, что большинство учеников младшего школьного возраста склонны к переживаниям, которые редко замечают взрослые. Сюда относят многочисленные страхи, тревоги и беспокойства. Все это может проявляться в плохой дисциплине, неуспеваемости, частых болезнях.

Как выяснила в своем исследовании Н.А. Степанова (2003) у детей младшего дошкольного возраста во время обучения в начальной школе позитивное эмоциональное состояние превалирует над другими. Но типы эмоциональных реакций на успехи или неудачи в учебе меняются. Так начиная со второго класса происходит уменьшение числа учеников с адекватным типом эмоциональных реакций, а также возрастание с рискующим типом. Это выражается в том, что ребенок в своих неудачах винит внешние обстоятельства, оправдывая самого себя [83, с. 134].

Дети все еще не совсем понимают и осознают эмоции окружающих их людей. Они могут спутать истолкование мимики, интонаций. Из-за этого происходят неадекватные, неподходящие ответные действия и эмоции у младшего школьника. Такие состояния как: гнев, страх, ужас, удивление, они не различают и не дифференцируют, из-за этого происходит неправильная оценка происходящего.

И.Ю. Кулагина (1999) отмечала, что именно в этот период развития человека проявляются индивидуальные *особенности* в выражении эмоций:

1. Эмоционально стабильные дети. Им наиболее проще справиться с учебной и решать поставленные задачи. Они спокойны, уравновешены и с позитивом относятся к учебной деятельности;

2. Дети с повышенной эмоциональной чувствительностью. Выраженное недоверие к окружающим, ранимы;

3. Эмоционально возбудимые дети. Чрезмерная возбудимость и импульсивность, слабый контроль над своим поведением;

4. Тревожные дети. Отмечается высокий уровень тревожности. Чаще всего они с подозрением и негативом относятся ко всему новому, учебе и педагогам;

5. Дети со слабо выраженными эмоциями. Не умеют или не могут выражать свои эмоции. Равнодушны, не заинтересованы [53, с. 68].

Происходит социализация эмоциональной сферы. У младших школьников появляются свои герои и кумиры, которым они активно восторгаются, переживают за них или радуются успехам. Это может быть известный спортсмен или вымышленный персонаж мультфильма.

В возрасте 6—11 лет эмоциональные состояния становятся более продолжительными, постоянными и устойчивыми. Из-за того, что в этом возрасте наконец-то появляются постоянные интересы, дружеские отношения. И к сожалению, в настоящее время именно дети младшего школьного возраста склонны к негативным эмоциональным состояниям.

Л.М. Милтина (2014) определила пять основных отрицательных эмоций младшего школьного: страдание, гнев, презрение, страх и стыд. И наиболее опасной, по её мнению, является состояние страха и последующее развитие тревожности. Что способствуют ослаблению здоровья у учащихся, появлению психосоматических заболеваний [63, с. 158].

А.Н. Леонтьев (2000) считал, что тревога — эмоциональное состояние, которое возникает в ситуации неопределенной опасности, ожидание плохого или неблагоприятного исхода событий. Её еще называют беспредметный страх, который вызван и связан с ощущением беспомощности, неуверенности в себе. Проявления тревожности заключаются в общей дезорганизации деятельности и поведения [5, с. 408].

Тревожное состояние у младшего школьника в первую очередь связано с новой окружающей обстановкой, где отсутствуют родители и знакомые сверстники.

Было проведено исследование по уровню тревожности младших школьников, где выяснилось, что большинство класса имеют средний уровень тревоги, но с тенденцией к высокому. По мнению Е. В Козловой (2000) основными причинами развития тревожности у ребенка младшего школьного возраста являются:

- Различные трудности и неудачи в учебе;
- Ощущение страха и ужаса перед педагогом или родителем за плохие оценки;
- Боязнь отвечать перед классом;
- Недовольство успеваемостью и недостаточные успехи по мнению родителей;
- Различные контрольные и итоговые работы;
- Неудачи в личном общении ребенка с классным коллективом [49, с. 98].

Агрессия второе эмоциональное состояние, которым подвластны дети младшего школьного возраста. Детская агрессивность проявляется в

действиях, которые направлены на причинение психического или физического ущерба самому себе или другим людям. Несмотря на то, что в современной психологии наличие агрессивности у человека в умеренном размере является необходимостью, ибо ее отсутствие ведет к пассивности. Нужно следить за ребенком и за его состоянием, чтобы оно не выходило за берега нормы.

Можно сделать вывод, что все эмоции и чувства, которые испытывают младший школьник, непосредственно связаны с моментами в жизни, которые происходят в школе или в семье. А так как никакое взаимодействие и общение не будет успешным без умения контролировать свои собственные эмоции и понимать эмоциональные состояния не только окружающих, но и свои. Таким образом, период младшего школьного возраста является очень важным для развития эмоциональной сферы и дальнейшей жизни в социуме.

§1.3. Современное изучение проблемы эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Вопросами изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития занимались как зарубежные, так и отечественные психологи и на сегодняшний день эта проблема остается актуальной.

Понятие задержка психического развития (ЗПР) используется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. Некоторые специалисты к этой категории также относят деток, которые долгое время находились в социальной изоляции или вынуждены были общаться только с ограниченным кругом людей.

В своей книге Т.А. Власова (1973) и М.С. Певзнер (1973) отмечают, что в массовой школе есть неуспевающие дети, у которых трудности и неуспехи

в учебе обусловлены задержкой психического развития. Это ученики с психофизическим или только с психическим инфантилизмом, а также у которых инфантилизм сопровождается с задержкой в развитии познавательной сферы: внимания, памяти, восприятия, мышления и др. Особое своеобразие мы видим в эмоционально-волевой сфере [13, с. 51].

Когда дети с ЗПР приходят в школу, они оказываются неподготовленными, плохо осваивают программу, ведут себя также, как в детском саду, полностью отсутствуют школьные интересы, которые характерны для детей младшего школьного возраста. Инфантильность проявляется тем, что в их поведении присутствуют те черты, которые характерны для детей более младшего возраста. Во время учебных занятий у них появляется быстрая утомляемость, низкая работоспособность, усталость, а нередко даже головные боли. Неусидчивы, быстро отвлекаемы, во время урока могут встать и начать ходить по кабинету.

Выделяют две группы детей с задержкой психического развития. К первой относят детей с нарушением физического и умственного развития. Данная форма задержки взаимосвязана с медленным темпом созревания и развития лобной коры головного мозга, а также её связи с другими отделами. Это дети, которым характерна быстрая утомляемость, инфантилизм, низкая работоспособность. Во второй группе дети с функциональными расстройствами психической деятельности, которые возникают на основе травм головного мозга. Они отличаются слабостью нервных процессов, но в отличие от первой группы, слишком сложных и глубоких нарушений в познавательной сфере нет.

К.С. Лебединская (1982) на основе этиологии выделяет четыре основных варианта задержки психического развития [54, с. 94]:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. Отстает в развитии тело и психика. Эмоционально-волевая сфера находится на уровне ниже по развитию относительно их возраста.

Преобладают игровые интересы, но очень быстро утомляемы, особенно от учебной деятельности;

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Связана с длительными и серьезными хроническими заболеваниями. Отличаются физической и психической истощаемостью. Очень робкие и неуверенные в себе дети. Повышенный уровень тревожности, который связан с чувством личной неполноценности;

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. Один из основных факторов возникновения — неблагоприятные условия и неправильное воспитание ребенка. Из-за чего возникают отклонения в нервно-психической сфере, а в дальнейшем и патологическое развитие личности. Именно при этом варианте задержки психического развития больше всего страдает эмоционально-волевая сфера. Импульсивность, эмоциональная неустойчивость. Пониженное настроение и страх перед общением со взрослым человеком;

4. Задержка психического развития церебрально-органического генеза. Наиболее сложная форма ЗПР. Идет нарушение как в эмоциональной сфере, так и в познавательной. Проявления заболевания различаются, в зависимости от того, где преобладает задержка, в какой сфере. С преобладанием органического инфантилизма;

Особенности развития эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития по мнению У.В. Ульенковой (1980) [87, с. 23]:

- Неустойчивость эмоциональной сферы. Невозможность надолго сконцентрироваться на целенаправленной деятельности;
- Трудности в установлении коммуникативных контактов;
- Появления эмоциональных расстройств: расположенность к страхам;
- Тревожные состояния;
- Склонны к аффективным действиям.

Необходимо отметить, что детям с задержкой психического развития присущи некоторые черты инфантилизма: гиперактивность, повышенная утомляемость и сниженная работоспособность, бедность психических процессов.

У младших школьников с задержкой психического развития незрелость эмоциональной сферы будет одним из основных факторов, который мешает и тормозит развитие познавательной сферы из-за низкого уровня контроля.

Зарождение эмоций у детей с задержкой психического развития взаимосвязано с определенной обстановкой, в которой они находятся. Различные наблюдения и события в жизни, которые происходят с младшими школьниками в процессе их жизнедеятельности вызывают множество эмоций. Стоит отметить, что именно этим фактом необходимо руководствоваться в процессе учебы. Знания, которые будут каким-нибудь образом эмоционально окрашены, легче и быстрее будут запоминаться детьми, а также дольше времени оставаться в памяти.

Развитие эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития происходят по тем же законам, что и у обычных детей, просто в определенных условиях.

Л.В. Кузнецова (2002) в своих работах показала, что младшие школьники с задержкой психического развития отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями самооценки, а также однообразием эмоций [68, с. 284].

В. Б. Никишина (2003) выделила ряд особенностей, которые очень важно учитывать в учебном процессе младшего школьника с задержкой психического развития: инфантилизм эмоциональной сферы, преобладание игровых интересов над учебными, высокая истощаемость, неустойчивое внимание и импульсивность, расстройства регуляции собственного поведения, гиперактивность, склонность к аффективным вспышкам [67, с. 87].

В.Г. Фадина (2004) считает, что младшие школьники с задержкой психического развития не умеют сдерживать и скрывать свои эмоции, особенно заметно это по их мимике или положению тела. Дети быстро переходят из состояния радости в грусть, т.е. эмоциональные состояния нестойкие [89, с. 38].

Незрелость в эмоциональной сфере мешает формированию коммуникативных функций и тормозит развитие познавательной деятельности.

Г.Е. Сухарева (1965) говорила о том, что такие качества как: умение контролировать и регулировать свои эмоции, правильно их дифференцировать, а также правильно понимать окружающих людей очень важны для социализации. А так как дети с задержкой психического развития очень чувствительны к условиям внешней среды, эти качества будут очень важны для становления отношений и сотрудничества между людьми, как источник социализации [85, с. 85].

В.А. Степановым (2003) проводилось исследование, где выяснилось, что наиболее доступными эмоциями для понимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются радость, гнев и страх. Но сложности возникали в распознавании сложных эмоций: например, стыд и удивление [83, с. 99].

Эмоции у детей с задержкой психического развития проявляются через мимику и жесты, т.е. у них отсутствует представление о целостном образе эмоций.

В своих исследованиях Л.С. Маркова (1973) указывала на то, что младшие школьники с задержкой психического развития не умеют правильно понимать и распознавать свои собственные эмоциональные состояния, а также состояния окружающих людей, из-за этого происходят трудности в общении. Понимание эмоций носит эгоцентрический характер, т.е. у них нет малейших представлений об эмоциональных состояниях других людей [64, с. 67].

Учащиеся с задержкой психического развития могут определить, что человек испытывает сильное эмоциональное состояние, но совсем не распознают огорчение, печаль и обиду. Эмоциональна задержка детей с ЗПР выражается в слабом умении сочувствия и переживания. Им не хватает критичности в оценке своего эмоционального поведения и его регулирования. У них отсутствует понимание связи между эмоциональными переживаниями и причинами, которыми они вызваны. Очень часто они могут давать неадекватную реакцию на эмоцию, которую испытывает другой человек.

С.А. Дмитриева (2013) проводила исследование агрессии у детей из детского дома с задержкой психического развития и детей, которые живут в семьях. И сделала вывод, что у разных категорий детей, отличается направленность агрессии. У ребят, которые живут в детском доме злость направлена на других, вербальная и физическая. А вот домашние дети агрессию, чувство вины направляют на себя [28, с. 58].

Учеба, общение и совместная деятельность содействуют развитию высших чувств и эмоций у младших школьников с задержкой психического развития. Но в отличие от своих нормально развивающих сверстников, формирование нравственных чувств не означает знание и понимание ребенком с задержкой психического развития норм морального поведения. Они не ответят или ответят с большим затруднением на вопрос почему в той или иной ситуации надо поступить именно так, но жизненный опыт и зарождающееся моральное чувство будет им подсказывать.

О.В. Заширинская (2007) у детей с задержкой психического развития определила следующие особенности: превалирование эмоционального мотива поведения, непосредственность, внушаемость, лабильность настроения [38, с. 100].

Развитие эстетических чувств происходит во время занятий какой-либо творческой деятельностью, но не восприятием различных художественных произведений. В этом очень помогает рисование, дети учатся не только

различать цвета, но также с помощью этого выражать свои эмоции и настроение.

Что касается развитие интеллектуальных чувств, то у младших школьников с задержкой психического развитие происходит постепенно. И очень большую роль здесь играет успехи в учебе. Все начинается с получения удовольствия от оценки или решения сложной задачи. Достаточно долго идет формирование понимания сарказма в определенных ситуациях, отсутствует ирония и различные интонации.

Уровень эмоционального развития младшего школьника с задержкой психического развития связан с его представлениями об сложных эмоциях. Выделяют семь основных эмоций: радость, гнев, страх, отвращение, утомление, стыд, удивление. Первые эмоции, которые осваивают дети с задержкой психического развития являются простыми и полярными (радость — грусть), для более сложных необходимы определенные условия. Формирование у младших школьников сложных чувств и эмоций говорит о достойном уровне эмоционального развития. Они не стабильны в своих эмоциях, желаниях, интересах и потребностях.

У детей с задержкой психического развития уровень эмоциональной сферы снижен и соответствует психическому развитию ребенка более раннего возраста. Эмоции сильные и даже яркие, но получения удовольствия преобладает над любым другим мотивом.

У.В. Ульенкова (1980) говорит о том, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности из-за своей импульсивности в осознании вопросов, именно поэтому им трудно дать правильный ответ. Они оставляют педагога без внимания и не хотят анализировать и делать работу над ошибками, потому что не замечают никаких недочетов или промахов [89, с. 120].

Р.Д. Тригер (2008) отмечает, что тревожность, агрессивность, гиперактивность и замкнутость — это отрицательные эмоциональные состояния, которые возникают у младшего школьника с задержкой

психического развития из-за чрезвычайно больших нагрузок на эмоциональную сферу. Сюда можно отнести неразрешимые личностные конфликты, разногласия в семье и неприятия в школе [87, с. 113].

Выделяют три группы детей с эмоциональными нарушениями: тревожно-депрессивные, тормозные и агрессивные.

Тревожно-депрессивные младшие школьники с задержкой психического развития отличаются повышенной чувствительностью, ранимостью и возбудимостью. У таких детей чаще всего проблемы с школьным коллективом. Негативные эмоции возникают с пол-оборота, они с трудом успокаиваются и не любят смену обстановки.

Тормозные младшие школьники с задержкой психического развития замкнутостью, неумением выражать свои эмоции, безразличием. Они не проявляют инициативы, малоподвижные, необщительны. Стараются избегать общества и не вступать в контакты с посторонними людьми. Инструкции выполняют с трудом и большой неохотой.

Агрессивные младшие школьники с задержкой психического развития отличаются склонностью к конфликтам и выражениям гнева. Они навязчивы, не видят и не понимают границ, импульсивны и упрямы. Чувствуют более слабых детей и стараются их всячески обидеть. От стычек и конфликтов получают искреннюю радость и удовлетворение.

Н.В. Бабкина (2005) отмечает несформированность эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития в виде ухудшения понимания ими своих и чужих эмоций. Причем обычные простые эмоции распознаются хуже, чем изображенные на картинах [6, с. 50].

Таким образом, развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста проходят по тем же законам, что и нормально развивающихся детей, только в определенных условиях и с некоторым отставанием. Наибольшая сложность происходит в дифференциации эмоций и в их понимании.

Выводы по первой главе:

1. В настоящее время существует определенное представление об эмоциональном состоянии, как о сложном психическом явлении, которое состоит из одной или более эмоций, достаточно продолжительной по времени. Существуют многочисленные определения эмоций, в которых объединяющим началом является понимание её как важнейшего фактора в регуляции деятельности человека и психического отражения.

2. Разработка проблем изучения эмоциональных состояний младших школьников в психологии осуществлялась отечественными и зарубежными учеными в русле основных направлений психологической науки. Глубокая теоретическая разработка коренных вопросов изучения эмоций обусловила успех в исследовании эмоциональной и познавательной сферы.

3. Основными особенностями эмоциональной сферы младших школьников можно назвать: впечатлительность, импульсивность в проявлении эмоций, потеря непосредственности и проявления первых негативных эмоциональных состояний. На эмоциональное состояние учеников в младшем школьном возрасте очень влияют оценка учителя и его близких в успехах и неудачах, отношения с окружающими его людьми. Новый период в жизни младшего школьника под названием "школа", выступает как стрессогенная.

5. Авторы отмечают следующие особенности младших школьников с задержкой психического развития: низкая работоспособность и быстрая утомляемость; неумение пользоваться мимикой, интонациями; высокая импульсивность, несдержанность в выражении эмоций; сложность в понимании чужих и своих собственных эмоциональных состояний; сложность в дифференциации эмоции; затруднения в словесном описании своих эмоциональных переживаний; преобладание негативных эмоций над позитивными.

6. Дети с задержкой психического развития имеют особенности эмоциональных состояний, плохо понимают и различают эмоции, что отражается на их жизни и социализации. Перечисленные особенности эмоциональной сферы детей мешают реализации познавательной деятельности, влекут за собой неуспеваемость по школьной программе.

7. Развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста проходят по тем же законам, что и нормально развивающихся детей, только в определенных условиях и с некоторым отставанием. Наибольшая сложность у детей с задержкой психического развития происходит в дифференциации эмоций и в их понимании. Задержка в развитие эмоциональной сферы мешает налаживанию контактов с окружающими ребенку с ЗПР, тем самым препятствует успешной социализации.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью проведения экспериментального исследования являлось выяснить и изучить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Эксперимент по изучению эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБОУ «Лицей № 10».

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

1. В самой школе отсутствуют коррекционные классы, дети с особенностями обучаются с нейротипичными одноклассниками, но при этом, при необходимости имеют тьютора и индивидуальную учебную программу.

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

3. Все дети, которые имеют особенности развития прошли через психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) октябрьского района, имеют заключения, которое исключает ошибки при постановке клинического диагноза «ЗПР».

4. Заинтересованность, помощь и стремление педагогического коллектива не только начального звена, но и всей школы к экспериментальной работе, взаимопомощи и получению результата.

В исследовании принимали участие 40 учащихся классов:

20 учащихся в возрасте 7 – 8 лет (1 класс) и 20 учащихся в возрасте 10 – 11 (4 класс) лет с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития». (Приложение 1, таблица 1 – класс, таблица 2 – 4 класс).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. На исследование уходило 20 – 25 минут. При анализе полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии к каждой методике.

При реализации исследования по изучению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, мы руководствовались **основными принципами общей психологии:**

1. Принцип научности — заключается в том, что диагностическая работа должна опираться на научные данные, которые обосновывают выбор изучаемых показателей, методов и организацию обследования;

2. Принцип законности — предполагает, что диагностическая работа должна проводиться на законных основаниях, с соблюдением нормативно-правовых документов;

3. Принцип этичности — диагностическая работа должна проводиться с соблюдением этических норм и правил [21, с. 88].

Организуя модель исследования по изучению эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, мы учитывали **принципы специальной психологии:**

1. Принцип сравнительного подхода — оценка уровня развития, может быть объективна оценена только тогда, когда она соотнесена и скорректирована с нормами, выработанными для нормальных детей;

2. Принцип комплексного подхода — рассмотрения ребенка с задержкой психического развития только в совокупности всех психических свойств;

3. Принцип качественного анализа — необходимо выяснить с каким уровнем организации психической деятельности связан дефект;

4. Принцип системности профилактических, коррекционных и развивающих задач — профилактика, коррекция и развития будут эффективны только в том случае, если задачи будут выполнены вместе;

5. Принцип единства диагностики и коррекции;

6. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка — любую психодиагностическую методику необходимо подстраивать под особенности конкретного ребенка;

7. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения (т. е. чтобы родители были заинтересованы в развитии ребенка);

8. Принцип уважения к личности ребенка, в основе которого - разумная требовательность к нему;

9. Принцип опоры на положительное в человеке;

10. Принцип сознательности и активности личности в целостном психолого-педагогическом процессе;

11. Принцип сочетания прямых и параллельных психолого-педагогических действий;

12. Принцип детерминизма — раскрывает причины возникновения и развития психики;

13. Принцип развития — все должно рассматриваться в динамике.

Формирование экспериментальной выборки для реализации эксперимента проводилось на основании следующих **критериев:**

1. В исследование приняли участие испытуемые в возраста 7-8, 10, 11;

2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 — «Задержка психического развития») по заключению ПМПК.

3. Обучение детей по адаптивной программе, в условиях школы

Изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;

2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены разного рода данные учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: анамнестические и катамнестические, был проведен анализ медицинских карт, личных дел, заключений психолога, а также протоколов психолого-медико-педагогической комиссии. На данном этапе изучения нами была реализована **анкета для учителей по изучению эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития Н.Ю. Верхотуровой (2010)**

Целевой направленностью анкеты выступает изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов.

1. Первый блок анкеты включал вопросы (1 - 6), ответы на которые позволяли нам получить информацию о:

- уровне развития эмоциональной сферы;
- преобладающих эмоциональных состояний младших школьников

в течении определенного времени

2. Второй блок состоял из вопросов (7–17), ответы на которые позволяли по оценке учителя определить:

- особенности понимания эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с диагнозом F80 – «Задержка психического развития»;

- особенности дифференциации эмоциональных состояний;
- особенности вербализации эмоциональных состояний;
- особенности регуляции и контроля за эмоциональными

состояниями;

3. Третий блок вопросов (18–21) направлен на получение информации об организации целенаправленного развития эмоциональной сферы:

реализуются ли в школе мероприятия по улучшению эмоциональных состояний младших школьников, использует ли учитель упражнения на развитие понимания эмоций.

Осуществление экспериментального этапа исследования осуществлялась при помощи следующих валидных и проверенных психодиагностических **методов**: *наблюдение; беседа; эксперимент.*

По мнению И.Б. Котовой (2002), наблюдение — планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов и явлений в естественной среде. Самым простым и распространенным методом изучения эмоций является наблюдение, а также самонаблюдение или как её ещё называют — интроспекция. Но этот метод является не совсем достоверным и ненадежным [50, с. 332].

В настоящий момент психология отводит интроспекции вспомогательную роль, т.е. информация, которая получена данным путем является дополнительной, на неё нельзя основываться без каких-либо других фактов. Так как результаты самонаблюдения нельзя доказать и опровергнуть.

И.В. Дубровина (1999) считала, что недостатками метода наблюдения и самонаблюдения складываются ещё из того, что при этом виде деятельности роль и деятельно специалиста-психолога минимальна [34, с.42].

Метод *наблюдение* помог нам лучше присмотреться к ребятам, выявить их индивидуальные особенности, отношения с учителями и одноклассниками. Наблюдали во время уроков, на переменах, а также, когда они были задействованы вне учебные, досуговые мероприятия.

Беседа — это один из самых распространенных методов в психологии. Он помогает не только выяснить основную необходимую информацию, но также является средством убеждения, расслабления или воспитания.

Как говорил А.М. Айламазьян (1999), беседа является наиболее продуктивным методом работы и диагностики в психологии, она позволяет подглядеть во внутренний мир человека, при этом очень аккуратно, не навредив [4, с. 84].

Метод *беседы* помог нам наладить контакт, познакомиться с детьми до проведения диагностики, все проводилось индивидуально, в комфортной для всех обстановки.

В психологии существуют два вида экспериментов, которые активно используются для изучения эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: лабораторный и естественный. Главное их различие состоит в условиях, в одном случае они специально созданы, а в другом привычны для испытуемого.

Основное преимущество лабораторного эксперимента — активное участие специалиста. Но так как в ходе исследования испытуемый осознает, что он является объектом изучения, происходит потеря настоящего, естественного протекания психических явлений. Таким образом, результаты лабораторного эксперимента не обходимо проверять с помощью естественного.

По мнению А.Н. Леонтьева (2000) естественный эксперимент определенным образом напоминает наблюдение, но отличается от него тем, что у него отсутствует главный недостаток — психолог также как и в лабораторном эксперименте играет главную роль [47, с. 63].

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием следующих психодиагностических методик:

1. Методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002);
2. Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2001);
3. Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г.А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995);
4. Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999).

Методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002) [57, с. 1]

Целевой направленностью методики является выявить эмоционально-характерологический базис личности с и особенности его переживания.

Исследование основано на зависимости между цветом, выбранным ребенком и его эмоциональным состоянием. Главное преимущество данной диагностики состоит в том, что за короткий промежуток времени (примерно 10 минут), можно получить глубокую и обширную характеристику психического состояния человека.

Испытуемым предлагалось набор карточек из основных 8 цветов (см. Приложение 2): серого(0), темно-синего(1), сине-зеленого(2), оранжево-красный(3), светло-желтый(4), фиолетового(5), коричневого(6), черного(7) (см. Приложение 5).

Основные цвета:

- Синий — спокойствие, удовлетворенность;
- Сине-зеленый — чувство уверенности, настойчивости, в редких случаях - упрямство;
- Оранжево-красный — сила волевого усилия, возбуждение;
- Светло - желтый — активность, общительность, позитив;

Дополнительные цвета: тревожность, стресс, страх, огорчение.

Ребенку предлагалось выбрать из ряда цветов самый приятный для него в настоящий момент и так пока до последней карточки. Все фиксируется в протокол. Для более точного и объективного результата тест проводился 2 раза, с небольшими перерывами (2 — 3 минуты). При первом выборе ребенок показывает желаемое состояние, а второй — действительное.

В результате диагностики получается 8 позиций:

1. первая и вторая - предпочтение обозначается (++);
2. третья и четвертая - предпочтение (xx);
3. пятая и шестая - безразличие к цвету (==);
4. седьмая и восьмая - антипатия к цвету (--).

Первая позиция: отражает отношение к средствам достижения цели.

Вторая позиция: отражает цель, к которой стремится ребенок.

Третья и четвертая позиция: отражают ощущение истинной ситуации, в которой находится испытуемый.

Пятая и шестая позиция: нейтральное отношение к цветам, т.е ребенок никак не связывает их со своим состоянием.

Седьмая и восьмая позиция: стремление подавить потребность, желание, стремление, которые отражаются этим цветом.

Запись оформляется в виде перечня номеров в порядке предпочтения, но обязательно с указанием позиций:

+	+	X	X	=	=	—	—
3	4	6	7	0	2	1	5

Параметры: определенный порядок расположения цветов.

Интерпретация:

1. Оценка положения основных цветов. Если они занимают позиции, которые дальше 5, из этого следует, что характеризующие ими свойства не удовлетворены, а это сразу тревожность и негативное эмоциональное состояние.

2. Например, если желтый и синий находятся рядом в предпочитаемых цветах, тем самым образуя функциональную группу - они указывают на общую черту — субъективную направленность вовнутрь.

3. Совместное положение зеленого и красного отражает самостоятельность, инициативность.

4. Очень важно, если основные цвета находятся в 1й-5й позициях, это означает, что потребности удовлетворяются, а если в 6й-8й, то значит, существует какой-то конфликт.

5. Отвергаемый цвет расценивается как источник стресса.

6. Зеленый, красный и желтый, соединяясь в группу, характеризуют высокую работоспособность.

7. Если основной цвет стоит на 6 месте, то он и все остальные знаки за ним отмечаются минусом. Она отмечается буквой А.

8. Цвет на первой позиции - источник компенсации. Отмечается буквой С. Если компенсация проходит через дополнительные цвета, означает негативное состояние.

9. Если основной цвет на 6 месте, то фактор, который вызывает тревогу, не очень сильный (отмечается одним восклицательным знаком), чем больше цифра, тем больше ставятся знаков. 7-!!,8-!!!.

10. Если серый, коричневый или черный занимает 3 позицию, то ставятся один восклицательный знак, дальше, чем меньше цифра, тем больше знаков.

Чем больше восклицательных знаков в протоколе, тем ситуация будет хуже, т.е. превалирования негативных эмоциональных состояний, чувство тревожности и страха.

Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2001)

[87, с. 100]

Целевой направленностью методики является исследование является эмоциональной сферы ребенка, оценка его тревожного состояния.

Испытуемому предлагалось нарисовать кактус таким, каким он его представляет. Дополнительных вопросов задавать нельзя.

Для более объективного и точного результата можно задать вопросы: кактус домашний или дикий? его можно потрогать? кактусу нравится, когда за ним ухаживают? у него есть соседи и какие? и когда он вырастит, что изменится в нем?

Параметры: пространственное положение, размер рисунка, характеристики линий, сила нажима на карандаш.

Интерпретация:

О агрессивности говорят большое наличие иголок, длинные, торчащие.

Открытость, демонстративность проявляется в вычурности формы кактуса, наличие выступающих форм.

Тревожность — преобладание штриховки, прерывистые линии, использование темных цветов.

Оптимизм — использование ярких цветов.

Экстравертированность — наличие на рисунке других кактусов или цветов. Интровертированность — на рисунке изображен только один кактус.

Нажим карандаша: слабый — астения, пассивность, возможно депрессивное состояние; сильный — эмоциональная напряженность, импульсивность; сверхсильный — выраженная конфликтность и агрессивность.

Особенностей линий: штриховые — тревожность; множественные — стресс; эскизные — желание контролировать себя; обрывающиеся линии — импульсивность.

Размер рисунка и его расположение: увеличенный — тревога, стресс; уменьшенный — депрессия, низкая самооценка; смещен вверх — завышенная самооценка; смещен вниз — заниженная самооценка; выходит за край листа — импульсивность; помещен в углу — депрессия.

Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г.А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) [90, с. 88]

Целевой направленностью методики является выявить особенности понимания эмоций и эмоциональных состояний различных модальностей, а также возможности воспроизведения и их вербализации.

Испытуемым предполагалось изображения и фотографии, на которых ярко выражены эмоциональные состояния детей и взрослых. Как основных эмоций (радость, страх, гнев, горе), так и их оттенков (см. Приложение 4).

Исследование проходило в комфортной обстановке. Ребенку показывали различные картинки с изображением лиц, его задача являлась определить настроение, эмоцию, которую данный человек испытывает. Задание с каждым разом усложнялось, если ребенок хорошо справляется:

сначала ему показывали фотографию, где понятно, что за эмоциональное состояние, дальше идут сложные ситуации. В этом случае, также можно попросить изобразить эти же эмоции самим ребенком.

Параметры: понимание эмоциональных состояний, идентификации эмоций и их воспроизведение(выразительность), а также индивидуальные эмоциональные особенности.

К оценке можно отнести и специальную помощь, которая была необходима ребенку: ориентировочная(о), содержательная(с) и предметно-действенная(п—д). Далее все оценивается с помощью баллов.

1балл — высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребенок назвал правильно все эмоциональные состояния, выразительно изобразил эмоции на своем лице, при этом помощь ему не требовалось.

0,5 балла — средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку почти во всех заданиях понадобилась содержательная помощь. Он назвал 4—6 эмоциональных состояний и смог их выразить.

0 баллов — низкий уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку понадобилась и содержательная помощь, и предметно-действенная. Исследуемый смог правильно назвать и выразить до 4 эмоциональных состояний.

Проективная методика «Несуществующее животное

М.З.Друкаревич (1999) [72, с. 280]

Целевой направленностью методики является выявление особенностей эмоциональной сферы, наличие тревожных и негативных эмоциональных состояний, а также наличие страхов.

Ребенку дается чистый листок бумаги и карандаш и предлагается нарисовать какое-нибудь животное, которое не существует в природе. Обязательно следует уточнить, что нельзя рисовать живое существо с мультфильма, фильма, сказки или компьютерной игры. Можно пользоваться только фантазией. Также необходимо придумать имя своему питомцу и рассказать о нем.

Оценивается расположение животного на листе, толщина линий и нажим на карандаш. Размер "питомца" наличие у него частей тела и обязательно их количество, положение готовы относительно других частей. Очень важно обратить внимание на имя и рассказ о животном.

Параметры: пространственное положение, размер рисунка, характеристики линий, сила нажима на карандаш.

Интерпретация:

Нажим карандаша: слабый — астения, пассивность, возможно депрессивное состояние; сильный — эмоциональная напряженность, импульсивность; сверхсильный — выраженная конфликтность и агрессивность.

Особенностей линий: штриховые — тревожность; множественные — стресс; эскизные — желание контролировать себя; обрывающиеся линии — импульсивность.

Размер рисунка и его расположение: увеличенный — тревога, стресс; уменьшенный — депрессия, низкая самооценка; смещен вверх — завышенная самооценка; смещен вниз — заниженная самооценка; выходит за край листа - импульсивность; помещен в углу - депрессия.

Глаза: отсутствие — астения; пустые, без зрачков — наличие страхов; с ресницами — демонстрация поведения, форма глаз искажена — невротическое состояние.

Уши: большие — подозрительность, тревожность; отсутствие — замкнутость, нежелание общаться.

Рот: прорисовка губ — чувствительность; с зубами или клыками — агрессия.

Голова: большая — значимость ума; отсутствие — импульсивность; несколько — противоречие, внутренний конфликт.

Фигура: из острых углов — агрессивность; из кругообразных — скрытность, замкнутость.

Дополнительные: чешуя или панцирь: потребность в защите; шипы или иглы — защитная агрессия; раны или шрамы — невротическое состояние; оружие — агрессивность.

На окончательном этапе исследования нами были интерпретированы полученные данные, а затем проанализированы количественные и качественные результаты исследования.

Итак, чтобы выполнить поставленные цели и задачи данного исследования, нами были выбраны исследовательские методы: *наблюдение, беседа, эксперимент*. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста нами использованы: методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002), проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995), проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999).

§2.2. Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В младшем школьном возрасте на развитие эмоциональной сферы воздействует общая обстановка в семье и в школе. На эмоциональное состояние младших школьников очень влияют оценка учителя и его близких в успехах и неудачах, отношения с окружающими его людьми. В ходе беседы и наблюдения выяснилось, что основополагающим является то, как оценивает деятельность ребенка его классный руководитель.

Для изучения особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития нами было существенно анкетирование учителей. Данные, полученные в результате обработки анкетных листов, показывают, что:

1. По мнению педагогов, у 28 (70%) детей, эмоциональная сфера, а в частности эмоциональные состояния не соответствуют возрастной норме. Нередко они испытывают трудности в регуляции своего состояния. У 4 (10%) школьников развитие эмоциональной сферы соответствует возрастной норме.

Так, из числа учеников второго класса, которых касалась анкета, у 16 (80%) развитие эмоциональных состояний отстает в своем развитии. У оставшихся 8 (20%) недоразвитие отсутствует.

У 12 (60%) учащихся 4 класса, по мнению учителя, существуют проблемы в развитии эмоциональной сферы. 8 (20%) школьников эмоциональная сфера и развитие эмоциональных особенностей соответствуют возрастной норме.

В таблице 1 представлены сравнительные результаты среди учащихся 2 и 4 классов анкетирования учителей по уровню развития эмоциональной сферы и эмоциональных состояний.

Согласно данным, приведенным в таблице, у 16 (80%) школьников из 2 класса и у 12 (60%) школьников из 4 класса уровень развития эмоциональной сферы отстает, у 4 (20%) детей из 2 класса и у 8 (40%) детей из 4 класса уровень развития соответствует возрастной норме. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что развитие эмоциональных состояний учащихся 4 класса развиты на более высоком уровне, чем у учащихся 2 класса.

2. По мнению педагогов, из числа всех учеников, которые участвовали в исследовании, у 4 (10%) в течение дня преобладает радостное эмоциональное состояние. У 12 (30%) учеников превалирует агрессивное. 24 (60%) тревога перекрывает все другие эмоции.

У 20% учащихся из 2 класса и 10% учащихся из 4 класса в течение дня преобладает радостное эмоциональное состояние. Эти дети в основном уравновешены, умеют себя регулировать, в учебе их все устраивает, с трудностями они справляются стойко.

У 20% обучающихся 2 класса и 40% обучающихся 4 класса в течение дня преобладает агрессивное эмоциональное состояние. Они легко слетают с саморегуляции, не могут себя контролировать и успокоиться без посторонней помощи.

У 60% обучающихся 2 класса и 60% обучающихся 4 класса в течение дня превалирует тревога над другими эмоциями. Они чувствуют себя чаще всего неуверенно, некомфортно, постоянно напряжены и ждут подвоха.

Таблица 1. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня развития эмоциональной сферы и эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Возрастные группы	Уровень развития			
	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Уровень развития				
Низкий уровень	16	80	4	20
Соответствует возрастной норме	12	60	8	40

По мнению преподавателей, эмоциональное состояние школьников не меняются. То какие эмоции преобладают у них в течение дня, они остаются неизменными и в течение недели.

Результаты анкетирования учителей по выявлению преобладающих в течение определенного времени эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты анкетирования учителей по выявлению преобладающих эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Параметр	Преобладающие эмоциональные состояния в течение дня и недели					
	Радостное эмоциональное состояние (n=20)		Агрессивное эмоциональное состояние (n=20)		Тревожное эмоциональное состояние (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
2 класс	2	10	4	20	12	60
4 класс	2	10	8	40	12	60

Приведенные в таблице 2 данные позволили нам определить, что 12 (60%) учеников из 2 класса и 12 (60%) учеников из 4 класса испытывают тревогу в равной степени, которая перекрывает любые, даже очень яркие и сильные эмоции. Радостное и агрессивное эмоциональное состояние у второклассников встречается реже, как преобладающее, чем у учеников 4 класса. Возможно, это связано с тем, что чем старше становится ребенок, тем больше нагрузка на его нервную систему, поэтому, иногда он проявляет себя несдержанно, выражает злобу, а причины для радости, по его собственному мнению, почти отсутствуют.

3. По мнению педагогов, уровень дифференциации, вербализации и регуляции эмоциональных состояний у школьников не соответствуют возрастной норме. Так, 90 % учащихся не способны различать эмоции, 80 % испытывают трудности, когда их просят описать те чувства, которые они испытывают, а 70% не способны их контролировать.

У 18 (90%) обучающихся 2 класса и 18 (90) % обучающихся 4 класса трудности при дифференциации эмоций. Им тяжело различать свои собственные и чужие эмоции.

У 20 (100%) обучающихся 2 класса и 12 (60%) обучающихся 4 класса не могут описать то, что испытывают они и предположить, какие эмоции испытывают окружающие.

У 18 (90%) обучающихся 2 класса и 10 (50%) обучающихся 4 класса не умеют контролировать свои эмоции. Они не сдержаны, импульсивны, очень быстро слетают с саморегуляции.

Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей в дифференциации, вербализации и контролю эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей дифференциации, вербализации и регуляции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Параметр	Трудности дифференциации, вербализации и регуляции эмоциональных состояний					
	Дифференциация (n=20)		Вербализация (n=20)		Регуляция (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
2 класс	18	90	20	100	18	90
4 класс	18	90	12	60	10	50

Приведенные в таблице 3 данные позволили нам определить, что второклассники имеют больше трудностей в дифференциации, вербализации и регуляции своих эмоциональных состояний, в сравнении с четвертым классом.

Данные, полученные нами в результате анкетирования для учителей, дали нам возможность наиболее основательно понять какие особенности и трудности эмоциональных состояний доминируют у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Работа над эмоциональной сферой и эмоциями младших школьников очень важна, ведь именно в данном возрасте закладывается фундамент для дальнейшего развития, поэтому необходима своевременная комплексная коррекция.

Использование методики «Цветовой тест» М. Люшера (2002) [57,с.1], позволило нам установить ведущее эмоциональное состояние ребенка. При проведении данной методики не возникало трудностей, дети понимали инструкцию и выполняли то, что от них требовалось.

Сравнительные результаты, которые были получены в ходе изучения ведущих эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 4.

Исходя из данных, представленных в таблице 4, нам стало известно, что из числа всех участников исследования у 6 (15%) школьников преобладает спокойное эмоциональное состояние, у 4 (10%) превалирует радостное, у 4 (10%) агрессивное и у 26 (65%) тревожное эмоциональное состояние.

Таким образом, у 26 (65%) учащихся из 2 класса и 4 класса наблюдается тревожное состояние. При интерпретации результатов было видно, что основные цвета стоят в 6-й — 8-й позициях, что говорит о высокой степени тревожности и неудовлетворенности. Также очень много было восклицательных знаков, особенно в последних позициях. У 6 (15%) детей удовлетворительное спокойное эмоциональное состояние, а у 4 (10%) радостное, т.е. основные цвета занимают позицию не далее пятой, отсутствуют восклицательные знаки.

Также у 4 (10%) негативное эмоциональное состояние, агрессия. Значит, что компенсация проходит за счет основных цветов. Это говорит о том, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития превалирует такое эмоциональное состояние как

тревожность. Об этом и говорили такие авторы, как: У.В. Ульенковой (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Тригер (2008), О.В. Заширинская (2007).

Таблица 4. Результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Цветовой тест» М. Люшера (2002)

Класс Ведущее состояние	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Спокойное	4	20	2	10
Радостное	4	20	0	0
Агрессивное	0	0	4	20
Тревожное	12	60	14	70

Также у 4 (10%) негативное эмоциональное состояние, агрессия. Значит, что компенсация проходит за счет основных цветов. Это говорит о том, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития превалирует такое эмоциональное состояние как тревожность. Об этом и говорили такие авторы, как: У.В. Ульенковой (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Тригер (2008), О.В. Заширинская (2007).

Из данных, которые представлены в таблице видно, что у учащихся 2 класса не выявлено агрессии, в отличие от учеников 4 класса. Тревожное эмоциональное состояние превалирует у 12 (60%) второклассников и 14 (70%) четвероклассников, а это большая часть класса, тем самым это подтверждает теории вышеперечисленных ученых и наши предположения о том, что уровень тревоги младших школьников выше нормы и перекрывает другие эмоции.

Сравнительные количественные результаты исследования эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с

задержкой психического развития (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

Из приведенной гистограммы можем наблюдать, что у учащихся 2 класса радостное и спокойное состояние превалирует над другими состояниями больше, чем у учащихся 4 класса. Во втором классе у 4 (20%) детей радость перекрывает другие эмоции, в то время как в 4 классе таких детей не выявлено. У 4 (20%) учащихся 2 класса выявлено спокойное эмоциональное состояние, а среди учащихся 4 класса всего лишь 2 (10%). Это может свидетельствовать о том, что дети старшего возраста больше подвержены проблемам и переживаниям.

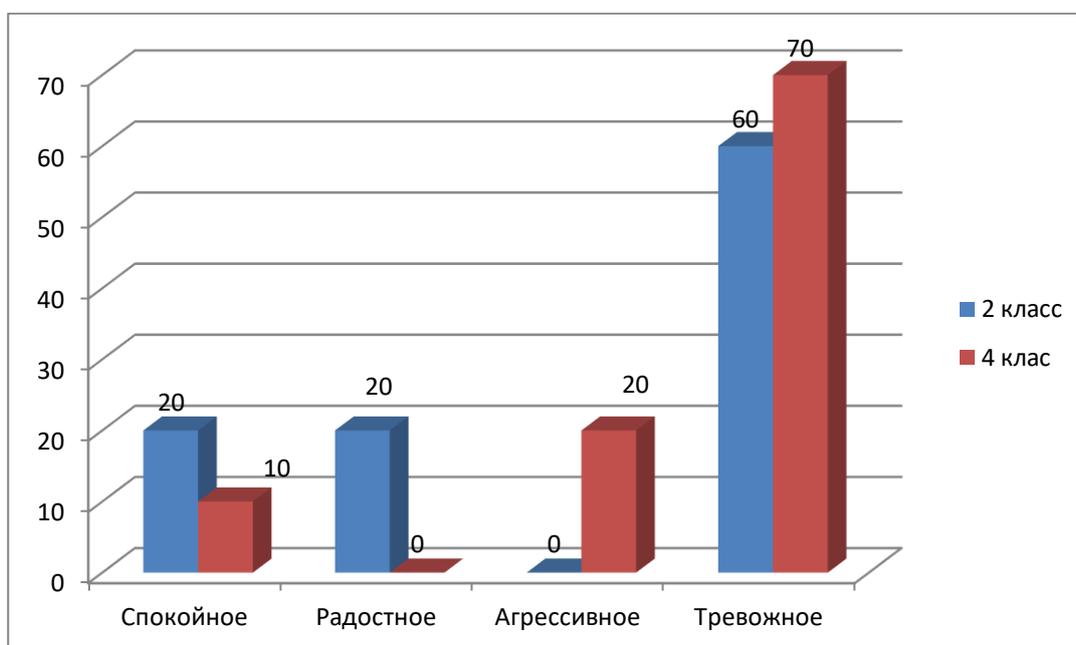


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (2002)

Агрессивное эмоциональное состояние выявлено у 4 (20%) учащихся 4 класса, в то же время у второклассников агрессия отступает на задний план, в сравнении с другими эмоциями. Преобладание тревоги наблюдается у 12 (60%) учащихся 2 класса и у 14 (70%) учащихся 4 класса. Данные показатели подтверждают исследования У.В. Ульяновской (1980), С.А. Дмитриева

(2013), Р.Д. Триггер (2008), О.В. Защирина (2007) о том, что уровень тревоги детей данной категории выше возрастной нормы и превалирует над другими эмоциональными состояниями.

Проанализируем результаты исследования по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) [87, с.100]. Данная методика дала нам возможность получить подробную информацию об эмоциональной сфере и оценить уровень тревоги учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Обработка и интерпретация результатов проходила по следующим параметрам:

- Сила нажима: если он сильный, то это может говорить о скапливаемом напряжении у ребенка, если же наоборот слабый, то мы отмечаем угнетенное состояние у школьника;
- Характер линии: прерывистые линии говорят об импульсивности, тревожности, штрихи о беспокойстве;
- Количество иголок и их характеристика: сильно торчащие, острые, большое количество, говорит об агрессивности;
- Дополнительные детали: наличие горшка говорит о том, что ребенок нуждается в защите, если в пустыне или без всего, то ребенок чувствует одиночество;
- Цвет: использование темных цветов говорит о тревожности.

В таблице 5 представлены результаты изучения эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исходя из данных, представленных в таблице 5, мы выявили напряжение у 20 (50%) школьников, у 30 (75%) импульсивность, у 32 (80%) тревожность, у 32 (80%) агрессивность и у только у 2 (5%) ребенка чувство одиночество.

Итак, у 6 (30%) учащихся из 2 класса и 14 (70%) учащихся 4 класса наблюдается напряжение, об этом говорит сильный нажим на карандаш, который был отчетливо виден даже, когда мы перевернули рисунок. У 16

(80%) второклассников и 14 (70%) четвероклассников, благодаря отрывистым линиям, мы выявили импульсивность. У 16 (80%) учащихся второго класса и у 16 (80%) 4 класса обнаружена тревожность, об этом свидетельствуют наличие темных цветов и отрывистые линии. У 12 (60%) учеников второго класса и у 20 (100%) учеников четвертого класса большое наличие длинных, острых иголок говорит о агрессивности. И только у одного ученика 4 класса мы выявили сильное чувство одиночества, так как его единственный кактус был без горшка и какой-либо среды или опоры.

Таблица 5. Результаты изучения эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001)

Класс \ Параметр	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Напряжение	6	30	14	70
Импульсивность	16	80	14	70
Тревожность	16	80	16	80
Агрессивность	12	60	20	100
Одиночество	0	0	2	5

Подытоживая, мы можем сказать, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития особенностями эмоциональной сферы являются: импульсивность, тревожность и агрессивность. Об этом и говорили такие авторы, как: У.В. Ульенковой (1980), С.А. Дмитриева (2013), В.Б. Никишина (2003), Р.Д. Триггер (2008), О.В. Заширинская (2007).

Из данных, которые представлены в таблице видно, что у учащихся 2 класса не выявлено чувства одиночества, в отличие от учеников 4 класса. Напряжение и импульсивность чаще встречаются у второклассников, а агрессивность у четвероклассников.

Сравнительные количественные результаты исследования эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой

психического развития (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

Из приведенной гистограммы можем наблюдать, что у учащихся 4 класса ярче и чаще выражена агрессивность (100%), напряжение (70%) и одиночество (10%). В то же время, у учеников второго класса чаще встречается импульсивность (80%). Уровень тревожности, вне зависимости от возраста и других особенностей, высокая как у учащихся 2 класса, так и 4. Данные показатели подтверждают исследования У.В. Ульенковой (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Триггер (2008), О.В. Заширинская (2007) о том, что уровень тревоги детей данной категории выше возрастной нормы.

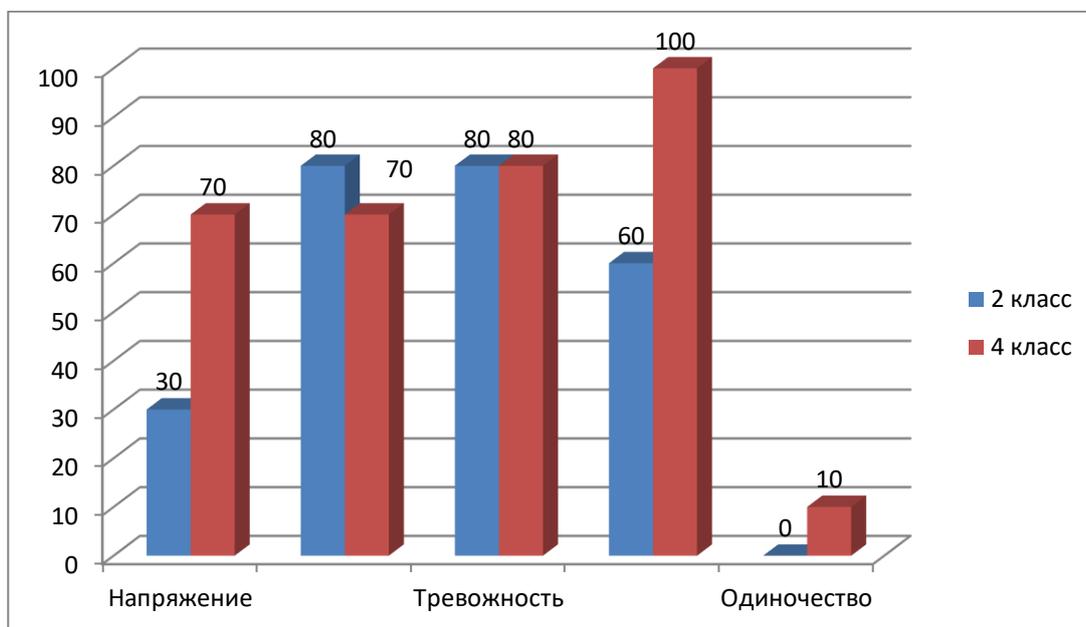


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001)

Проанализируем результаты исследования по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) [90, с.88]. Данная методика дала нам возможность получить подробную информацию

об особенностях понимания, воспроизведения, вербализации эмоций и эмоциональных состояний различных модальностей.

Обработка и интерпретация результатов проходила по следующим параметрам:

- Правильность понимания и называния эмоциональных состояний
- Выразительное воспроизведение эмоций на своем лице
- Четкая вербализация
- Ответы на все вопросы

1 балл — высокий уровень понимая своих и чужих эмоциональных состояний. Ребенок назвал правильно все эмоциональные состояния, выразительно изобразил эмоции на своем лице, а также смог рассказать, что чувствовали герои на картинке, при этом помощь ему не требовалось.

0,5 балла — средний уровень понимая своих и чужих эмоциональных состояний. Ребенку почти во всех заданиях понадобилась содержательная помощь. Он назвал 4—6 эмоциональных состояний и смог их выразить.

0 баллов — низкий уровень понимая своих и чужих эмоциональных состояний. Ребенку понадобилась и содержательная помощь, и предметно-действенная. Исследуемый смог правильно назвать и выразить до 4 эмоциональных состояний.

В таблице 6 представлены результаты изучения уровня понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исходя из данных, представленных в таблице 6, мы выявили, что у 30 (75%) школьников низкий уровень, у 4 (10%) средний уровень развития и лишь у 6 (15%) высокий уровень развития понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний.

Таким образом, у 2 (10%) учащихся из 2 класса и 4 (20%) учащихся 4 класса наблюдается высокий уровень развития понимания, вербализации и выражения эмоциональных состояний, они правильно назвали все карточки, грамотно и развернуто рассказали о том, что испытывают герои,

выразительно изобразили эмоции на своем лице, а также поделились тем, что они обычно испытывают. При этом, помощи им не требовалась. У 2 (10%) второклассников и 2 (10%) четвероклассников, мы выявили средний уровень развития понимания эмоций, они назвали больше половины эмоциональных состояний, смогли их вербализовать и выразить, но при этом им необходима была помощь. У 16 (80%) учеников второго класса и у 14 (70%) учеников четвертого класса низкий уровень развития понимания эмоциональных состояний, перечислили меньше половины, не смогли выразить и показать, на каждом этапе была необходима помощь.

Таблица 6. Результаты изучения уровня понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995)

Класс / Параметр	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Высокий уровень	2	10	4	20
Средний уровень	2	10	2	10
Низкий уровень	16	80	14	70

Таким образом, мы можем сказать, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития сложность в понимании, дифференциации, вербализации и выражении эмоциональных состояний. Об этом и говорили такие авторы, как: Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005).

Из данных, которые представлены в таблице видно, что у учащихся 4 класса уровень развития понимания, вербализации и выражения своих собственных и чужих эмоций выше, чем у учеников 2 класса.

Сравнительные количественные результаты уровня понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).

Из приведенной гистограммы можем наблюдать, что у учащихся 2 класса уровень развития понимания эмоциональных состояний ниже, чем у учащихся 4 класса. На это могут влиять такие факторы, как возраст, уровень развития, жизненный и школьный опыт. Данные показатели подтверждают исследования Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005) о том, что уровень развития понимания, выражения, вербализации и дифференциации эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не соответствует возрастной норме, а отстает от нее.

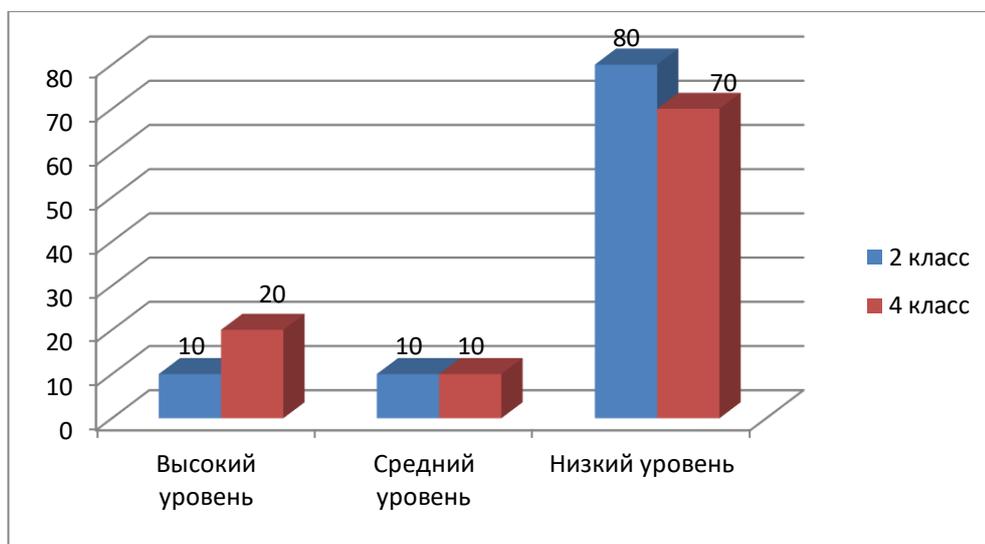


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты изучения понимания чужих эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995)

Проанализируем результаты исследования по проективной методике «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999) [72, с.280]. Данная

методика дала нам возможность получить подробную информацию об особенностях эмоциональной сферы, наличие тревожных и негативных эмоциональных состояний, а также наличие страхов.

Обработка и интерпретация результатов проходила по следующим параметрам:

- Сила нажима: если он сильный, то это может говорить о скапливаемом напряжении у ребенка, если же наоборот слабый, то мы отмечаем угнетенное состояние у школьника;
- Характер линии: прерывистые линии говорят об импульсивности, тревожности, штрихи о беспокойстве;
- Глаза: отсутствие — астения; пустые, без зрачков — наличие страхов; с ресницами — демонстрация поведения, форма глаз искажена — невротическое состояние;
- Уши: большие — подозрительность, тревожность; отсутствие — замкнутость, нежелание общаться;
- Рот: прорисовка губ — чувствительность; с зубами или клыками — агрессия;
- Голова: большая — значимость ума; отсутствие — импульсивность; несколько — противоречие, внутренний конфликт;
- Фигура: из острых углов — агрессивность; из кругообразных — скрытность, замкнутость;
- Дополнительные: чешуя или панцирь: потребность в защите; шипы или иглы — защитная агрессия; раны или шрамы — невротическое состояние; оружие — агрессивность.

В таблице 7 представлены результаты изучения особенностей эмоциональной сферы, наличие тревожных и негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исходя из данных, представленных в таблице 7, мы выявили замкнутость у 20 (50%) школьников, у 30 (75%) импульсивность, у 34 (85%) тревожность, у 30 (75%) агрессивность.

Таким образом, у 8 (40%) учащихся из 2 класса и 12 (60%) учащихся 4 класса наблюдается напряжение, об этом говорит сильный нажим на карандаш, который был отчетливо виден даже, когда мы перевернули рисунок. У 16 (80%) второклассников и 14 (70%) четвероклассников, благодаря отрывистым линиям и отсутствия головы у их животных, мы выявили импульсивность. У 18 (90%) учащихся второго класса и у 16 (80%) 4 класса обнаружена тревожность, об этом свидетельствуют отрывистые линии, большие уши у животных, наличие травм.

Таблица 7. Результаты изучения особенностей эмоциональной сферы, тревожных и негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999)

Класс \ Параметр	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Замкнутость	8	40	12	60
Импульсивность	16	80	14	70
Тревожность	18	90	16	80
Агрессивность	14	70	16	80

Таким образом, у 8 (40%) учащихся из 2 класса и 12 (60%) учащихся 4 класса наблюдается напряжение, об этом говорит сильный нажим на карандаш, который был отчетливо виден даже, когда мы перевернули рисунок. У 16 (80%) второклассников и 14 (70%) четвероклассников, благодаря отрывистым линиям и отсутствия головы у их животных, мы выявили импульсивность. У 18 (90%) учащихся второго класса и у 16 (80%) 4 класса обнаружена тревожность, об этом свидетельствуют отрывистые линии, большие уши у животных, наличие травм. У 14 (70%) учеников второго класса и у 16 (80%) учеников четвертого класса большое наличие

длинных, острых иголок и шипов на рисунке, а также наличие зуб, клыков и фигур из острых углов говорит о агрессивности. Тем самым, мы можем сказать, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития особенностями эмоциональной сферы являются: импульсивность и тревожность, а также наличие таких негативных эмоциональных состояний, как замкнутость и агрессивность. Об этом в своих работах и исследованиях говорили такие авторы, как: У.В. Ульенковой (1980), С.А. Дмитриева (2013), В.Б. Никишина (2003) Р.Д. Тригер (2008), О.В. Заширинская (2007).

Из данных, которые представлены в таблице видно, что у учащихся 2 класса тревожность и импульсивность встречается чаще, чем у учащихся 4 класса.

Сравнительные количественные результаты исследования особенностей эмоциональной сферы, тревожных и негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис.4).

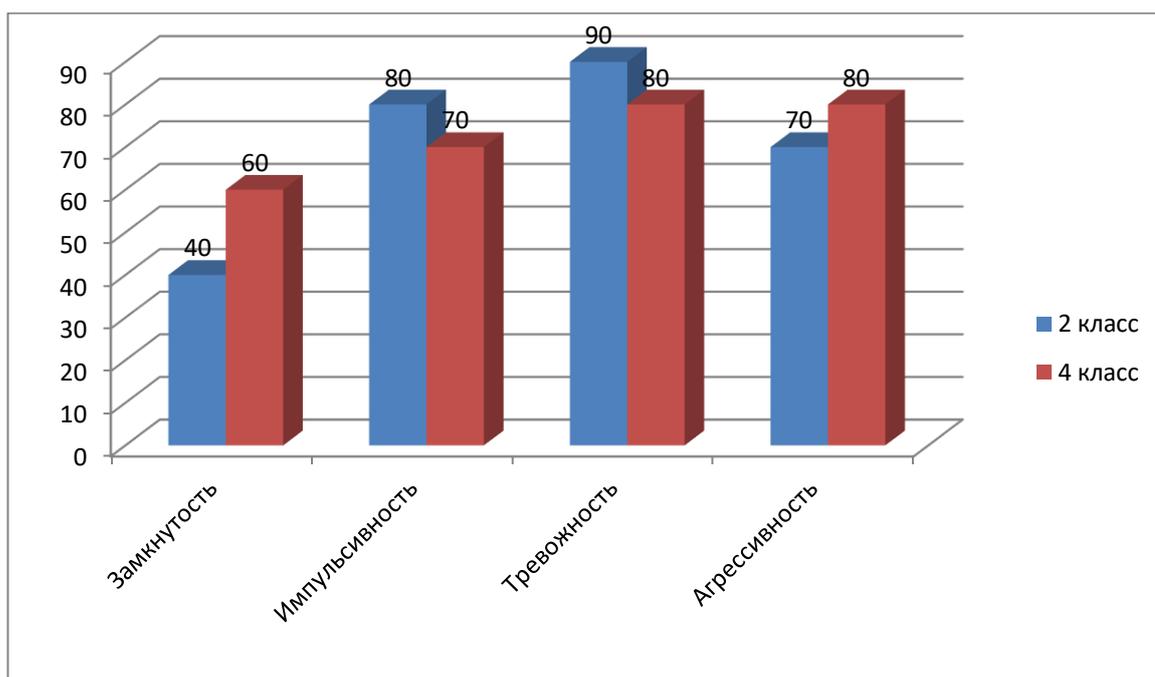


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональной сферы, тревожных и негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999)

Из приведенной гистограммы можем наблюдать, что у учащихся 4 класса ярче и чаще выражена как негативные эмоциональные состояния замкнутость (60%) и агрессивность (80%) В то же время, у учеников второго класса чаще встречается импульсивность (80%) как особенность эмоциональной сферы. Уровень тревожности, по данной методике, выше у учащихся 2 класса (90%), в сравнении с учащимися 4 класса. Данные показатели подтверждают исследования У.В Ульенковой (1980), С.А Дмитриева (2013), Р.Д Тригер (2008), О.В Защирина (2007) о том, что уровень тревоги детей данной категории выше возрастной нормы, их особенностями являются импульсивность и замкнутость, а также о том, что таким детям присущи такие негативные эмоциональные состояния как агрессивность.

Таким образом, по окончании экспериментального исследования мы можем сделать вывод о том, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития высокий уровень тревоги, низкий уровень понимания своих и чужих эмоциональных состояний. Также, таким детям присуща замкнутость, импульсивность и агрессивность.

Выводы по второй главе:

1. Эксперимент по изучению эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБОУ «Лицей № 3». В исследовании принимали участие 40 учащихся классов: 20 учащихся в возрасте 7 – 8 лет (1 класс) и 20

учащихся в возрасте 10 – 11 (4 класс) лет с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития». Также в исследование были привлечены педагоги параллелей 2 и 4 классов.

2. С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития были использованы следующие методики: «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999) [72, с.280], «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) [90, с.88], «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) [87, с.100], «Цветовой тест» М. Люшера (2002) [57, с.1].

3. По результатам анкетирования для учителей по изучению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития итогом явилось, что развитие эмоциональной сферы, а в частности и эмоциональных состояний не соответствуют возрастной норме. Они испытывают трудности в регуляции своего эмоционального и психологического состояния. у 28 (70%) детей, эмоциональная сфера, а в частности эмоциональные состояния не соответствуют возрастной норме. У 4 (10%) школьников развитие эмоциональной сферы соответствует возрастной норме. В течение дня и недели в процентном соотношении у школьников преобладают одни и те же эмоциональные состояния: у 4 (10%) преобладает радостное эмоциональное состояние. У 6 (30%) учеников превалирует агрессивное. 24 (60%) тревога перекрывает все другие эмоции. Уровень дифференциации, вербализации и регуляции эмоциональных состояний у школьников не соответствуют возрастной норме. Так, 90 % учащихся не способны различать эмоции, 80 % испытывают трудности, когда их просят описать те чувства, которые они испытывают, а 70% не способны их контролировать.

4. По результатам проведения методики «Цветовой тест» (2002) мы выяснили, что из числа всех участников исследования у 6 (15%) школьников преобладает спокойное эмоциональное состояние, у 4 (10%) превалирует

радостное, у 4 (10%) агрессивное и у 26 (65%) тревожное эмоциональное состояние. У учащихся 2 класса радостное и спокойное состояние превалирует над другими состояниями больше, чем у учащихся 4 класса. Во втором классе у 20% детей радость перекрывает другие эмоции, в то время как в 4 классе таких детей не выявлено. У 20% учащихся 2 класса выявлено спокойное эмоциональное состояние, а среди учащихся 4 класса всего лишь 10%. Это может свидетельствовать о том, что дети старшего возраста больше подвержены проблемам и переживаниям. Агрессивное эмоциональное состояние выявлено у 20% учащихся 4 класса, в то же время у второклассников агрессия отступает на задний план, в сравнении с другими эмоциями. Преобладание тревоги наблюдается у 60% учащихся 2 класса и у 70% учащихся 4 класса.

5. В ходе интерпретации проективной методики «Кактус» (2001) мы выявили такие особенности эмоциональной сферы, а именно эмоциональные состояния: напряжение у 20 (50%) школьников, у 30 (75%) импульсивность, у 32 (80%) тревожность, у 32 (80%) агрессивность и у только у 2 (5%) ребенка чувство одиночества. Во втором классе у 2 (20%) детей радость перекрывает другие эмоции, в то время как в 4 классе таких детей не выявлено. У 4 (10%) учащихся 2 класса выявлено спокойное эмоциональное состояние, а среди учащихся 4 класса всего лишь 2 (5%). Агрессивное эмоциональное состояние выявлено у 4 (10%) учащихся 4 класса, в то же время у второклассников агрессия отступает на задний план, в сравнении с другими эмоциями. Преобладание тревоги наблюдается у 12 (60%) учащихся 2 класса и у 14 (70%) учащихся 4 класса.

6. По результатам проведения методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (1995) мы выявили, у 30 (75%) школьников низкий уровень, у 4 (10%) средний уровень развития и лишь у 6 (15%) высокий уровень развития понимания, дифференциации и вербализации чужих и своих собственных эмоциональных состояний. У 2 (10%) учащихся из 2 класса и 4 (20%)

учащихся 4 класса наблюдается высокий уровень развития понимания, вербализации и выражения эмоциональных состояний. У 2 (10%) второклассников и 2 (10%) четвероклассников, мы выявили средний уровень развития понимания эмоций. И у 16 (80%) учеников второго класса, и у 14 (70%) учеников четвертого класса низкий уровень развития понимания эмоциональных состояний.

7. В ходе интерпретации проективной методики «Несуществующее животное» (1999) мы выявили такие особенности эмоциональной сферы и негативных состояний, как замкнутость у 20 (50%) школьников, у 30 (75%) импульсивность, у 34 (85%) тревожность, у 30 (75%) агрессивность. У 8 (40%) учащихся из 2 класса и 12 (60%) учащихся 4 класса наблюдается напряжение. У 16 (80%) второклассников и 14 (70%) четвероклассников мы выявили импульсивность. У 18 (90%) учащихся второго класса и у 16 (80%) 4 класса обнаружена тревожность. У 14 (70%) учеников второго класса и у 16 (80%) высокий уровень агрессивности.

8. Полученные результаты в ходе исследования подтверждают мнения ученых о том, что учащиеся младшего школьного возраста имеют высокий уровень тревоги, низкий уровень понимания своих и чужих эмоциональных состояний. Также, таким детям присуща замкнутость, импульсивность и агрессивность. Об этом в своих трудах и исследованиях говорили: У.В. Ульенкова (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Тригер (2008), О.В. Заширинская (2007), Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005).

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Итак, что же такое коррекция? В глобальном смысле это определенное изменение чего-либо или кого-либо. Если рассматривать это направление, то стоит отметить, что оно появилось на стыке дефектологии и психологии, относительно недавно, в 70-80 годы двадцатого века. Отцами психологической коррекции принято считать Э. Сеген (1903) и В. П. Кащенко (1994).

«Коррекция» (лат. – correctio) — это система специальных и общепедагогических мер, которые направлены на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении детей и взрослых [49, с.403].

А.А. Осипова (2002) говорила, что психологическая коррекция — это определенная система занятий по исправлению негативной черты характера или девиантной формы поведения личности с помощью специальных психологических методов [63, с.115].

А. Адлер (1932) является одним из основоположником, который занимался изучением психологической коррекции для детей, которые имеют нарушения в психическом и физическом развитии. Он считал, что любая личность в детстве формирует определенный уникальный стиль жизни, а качественное своеобразие личности ребенка, который имеет дефект отражается в его высоких компенсаторных способностях. Коррекционно-развивающая работа включает в себя формирование стимула интереса к себе,

формирование образа физического «Я», расширение представлений о социальном окружении, развитие социальных эмоций, воспитание адекватного самоотношения, самооценки, обучение социально-нормативному поведению [87, с.50].

Ю.Е. Алешина (1999) при описании психологической коррекции отмечает, что данные методы будут не совсем эффективны по отношению к определенным особенностям и функциям психики, которые закладываются в период младенчества и раннего детства [7, с.159].

Д.Б. Эльконин (1989) различал две формы коррекции в зависимости от характера диагностики и направленности: симптоматическая, которая в целом направлена на симптомы отклонений в развитии и, которая направлена на устранение источника и причины отклонений.

Выделяют индивидуальную и групповую коррекцию. Обстоятельно анализировали и рассматривали коррекционные мероприятия в отношении детей с задержкой психического развития такие авторы как: А.Ф. Ануфриева (1997), А. Адлер (1932), И. И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), Н.М. Пылаева (2003), У.В. Ульenkova (2011), О.Н. Истратова (2013) и другие.

В психологии выделяют два больших и основных подхода к коррекции эмоциональной сферы в целом, эмоциональных состояний в частности. Это психодинамический подход, в основе которого заложены принципы психоанализа и поведенческий подход, который опирается на классический бихевиоризм.

Психодинамический подход: предметом данного подхода являются средства эмоциональной выразительности, такие как переживания и импрессия. Представители этого направления считают, что эмоциональные дефекты или расстройства смогут решиться и податься коррекции только в том случае, если ребенок осознает наличие проблемы. Целью является создание таких условий, которые снимают социальные барьеры [56, с.302].

Поведенческий подход: предметом данного подхода является непосредственно поведение ребенка, эмоциональные состояния, реакции и

факторы, которые в нем отражаются. Опираясь на внешнее поведение, постепенно, включились когнитивные процессы. Тем самым, центром подхода являются когнитивные процессы, которые обуславливают поведение, также она усложнилась после того, как ключевые представители стали включать процессы саморегуляции и регулирования собственного эмоционального состояния [11, с.60].

Деятельностный подход: А.Н. Леонтьев (1971) говорил о том, что эмоции являются внутренними сигналами и выполняют их функцию. А именно отражают психическое и эмоциональное отношение к самой реальности, речь идет о чувственном отражении, о переживании.

При психолого-педагогической коррекции эмоциональных состояний младших школьников следует опираться на методологические принципы, которые включают в себя принципы специальной, возрастной и общей психологии.

1. Принцип развития. Он заключается в том, что при существовании определенных, изначально продуманных условий, особенностей и структур, любой ребенок может успешно развиваться.

2. Принцип единства коррекции и развития. Для успешной психолого-педагогической коррекции эмоциональных состояний и эмоциональной сферы, необходимо учитывать внутренние и внешние условия развития ребенка с задержкой психического развития.

3. Принципы этики, которые напрямую связаны с психологией: соблюдение конфиденциальности, уважения к личности не только ребенка, но и семьи, соблюдение прав школьника.

4. Принцип гуманизма, который проявляется в доверии со стороны всех участников процесса, принятии ребенка со всеми его особенностями и потребностями, в уважении.

5. Принцип культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Необходимо учитывать зону ближайшего развития и актуального развития,

учитывать индивидуальные особенности ребенка и его нервной системы, обучение является движущей силой развития ребенка.

6. Ориентация на ведущий вид деятельности, который необходимо учитывать при коррекции.

7. Клиент-центрированный принцип, который разработал К. Роджерсом (1994), где он делает акцент на позитивной стороне, природе каждого человека, которая присуща каждому с самого рождения.

В целом, психолого-педагогическая коррекция эмоциональных состояний у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития — это всегда строго организованная система психологических воздействий, направленная на:

- смягчения негативных эмоциональных состояний
- повышения уровня понимания, вербализации и дифференциации эмоциональных состояний
- формирование саморегуляции
- максимальное снижение таких эмоциональных состояний и реакций, как: тревожность, агрессивность и импульсивность.

Большинство методов коррекции эмоциональных состояний можно разделить на: основные и специальные. К первым относятся такие методы, которые опираются психодинамический и поведенческий подходы. Например: поведенческий тренинг, игротерапия, психогимнастика, арт-терапия. К специальным принято относить тактико-технические методы, которые направлены на устранение дефекта, но при строгом контроле и учете индивидуально-психологических особенностей и факторов.

В настоящее время учеными были разработаны огромное количество различных методов психологической коррекции эмоциональной сферы и эмоциональных состояний. Большое внимание уделяется игре, которая является ведущей деятельностью у большинства младших школьников с задержкой психического развития. Сюжетно-ролевые игры, подвижные и сенсорные.

Таким образом, исходя из принципов психолого-педагогической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития содержание коррекции включает в себя три блока:

1. **Диагностический.** Данный блок включает в себя изучение особенностей эмоциональных состояний.

2. **Развивающий.** Включает в себя направления работы, обеспечивающие развитие эмоциональной сферы.

3. **Психокоррекционный.** Представляет собой направленность на психолого-педагогическую коррекцию особенностей эмоциональных состояний субъектов психологического сопровождения.

Стоит отметить, что при выборе методов психокоррекции эмоциональных состояний у младших школьников с задержкой психического развития важно учитывать ряд факторов.

Психологические факторы, сюда следует отнести индивидуальные особенности ребенка, внутриличностных и межличностных взаимоотношений, уровень самооценки и саморегуляции, обстановку в семье.

Педагогические факторы, а именно ведущий вид деятельности, уровень ближайшего и актуального развития, социальную компетентность, особенность его познавательной деятельности, обстановку в классе и какое место он занимает в нем.

Клинические факторы, к этой группе относят индивидуальные особенности нервной системы ребенка, перинатального онтогенеза, соматического состояния, соматовегетативных и двигательных дисфункций, которые имеют огромное влияние на эмоциональное состояние учащегося младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

И все-таки, на наш взгляд, решающими факторами развития эмоциональной сферы и эмоциональных состояний служат взаимоотношение окружающих, эмоциональный опыт школьника, то насколько открыто

говорят о своих чувствах и эмоциях окружающие его взрослые, родители, преподаватели. Поддерживают ли его и принимают все его особенности. Поэтому, педагогу очень важно показать и научить ребенка прислушиваться к себе, понимать свои эмоции, рассказывать о них и озвучивать. А также, обращать внимание на окружающих, потому что младшему школьнику очень важно общение, а без способностей регулирования себя, понимания других, оно, к сожалению, невозможно.

§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития высокий уровень тревоги, низкий уровень понимания, вербализации и регулирования эмоциональных состояний. Также, таким детям присуща замкнутость, импульсивность и агрессивность.

Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются своей эмоциональной неустойчивостью, их эмоции кратковременные, яркие, чаще всего не поддаются самоконтролю, поэтому, так важно на первых этапах помощь родителей и педагогов. Пока у ребенка в полной мере не сформировались способности к саморегуляции, необходимо помогать ему успокаиваться и по возможности, не допускать срывов. И только потом, когда школьнику будет хватать жизненного опыта, появятся способности регулировать свои эмоциональные состояния и чувства, сдерживать их негативные проявления и контролировать слишком бурные вспышки радости, грусти или гнева [22, с. 13].

Так как в большинстве случаев ребенок не осознает, не понимает то, что он испытывает, то можно сказать, что его эмоциональная сфера не контролируется разумом. Также большой тайной оказываются эмоции

окружающих, школьник с задержкой психического развития не умеет считывать невербальные сигналы, мимику или жесты, по которым мы можем понять, что испытывает человек. Поэтому, очень важно говорить с ребенком о своих чувствах и переживаниях, анализировать события, которые произошли за этот день и то какие эмоциональные состояния сопровождали его. Но главное помнить, что не бывает плохих или ненужных эмоций.

Основными направлениями по коррекции особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития являются:

1. Формирование способности к умению устанавливать контакт, понимать мимику и жесты собеседника, для улучшения коммуникации и установления доверительных близких отношений, расширить навыки общения.

2. Формирование способности к саморегуляции, умение регулировать свое эмоциональное состояние, настроение, решать возникающие конфликтные ситуации. Произвольно направлять свое внимание на эмоциональные состояния и чувства.

3. Формирование представлений об эмоциях, как простых, так и сложных. Сформировать способности оценки своих и чужих эмоций, способствовать к тому, чтобы ребенок открыто проявлял свои чувства, с помощью социально-приемлемых способов.

4. Формирование способности к дифференциации и вербализации эмоциональных состояний ребенка. Умения различать, озвучивать и сравнивать эмоциональные ощущения.

5. Формирование навыков по снятию тревожности и агрессивности. Снятие негативных эмоциональных направлений. Умение расслабиться или наоборот сконцентрироваться, в зависимости от ситуации. Это делает ребенка более устойчивым к стрессам и различным жизненным неприятностям.

6. Развитие способности анализировать свои переживания, понимать причины их возникновения. Лучше начинать сначала с поступков окружающих людей, возможно, по картинкам, только потом переходить к самому ребенку. А также формирование способностей прогнозировать результаты собственной деятельности.

7. При организации работы по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста задержкой психического развития важно помнить, что уровень развития эмоциональной сферы напрямую зависит от уровня развития интеллекта, познавательной сферы, поэтому работу необходимо выстраивать параллельно.

Эмоциональное развитие — это важнейшее условие умственного развития ребенка, его коммуникативных способностей и в дальнейшем успешной социализации и адаптации в обществе.

Поэтому, очень важно осуществлять коррекцию эмоциональной сферы в комплексе с познавательной, чтобы добиться наилучшего результата. Важно учитывать индивидуальные психологические и эмоциональные особенности школьника, тем более в таком уязвимом возрасте, как младший школьный, чтобы не допустить никаких негативных последствий, которые могут только усугубить состояние ребенка.

Для оценки себя и результатов, все специалисты, которые работают с детьми, которые имеют особенности эмоциональной сферы, советуем, внимательно следить за динамикой развития. При положительных сдвигах, очень важно хвалить ребенка и отмечать его успехи, так как уже давно доказано, что для детей с задержкой психического развития, важную роль играет одобрение со стороны, оно помогает коррекции эмоционально-волевой сферы.

Основными методами для развития эмоциональной сферы и эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте являются игровые и проективные.

В целях психолого-педагогической коррекции особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития применяются психотерапевтические методы, которые основаны на использовании текстов из литературы, т.е. методы игротерапии и арттерапии, обуславливаются наличием широкого спектра их коррекционного воздействия [92, с. 153].

Ввиду своих возрастных и индивидуальных особенностей игровые технологии и в целом игротерапию очень эффективно использовать с младшими школьниками с задержкой психического развития. Так как ведущей деятельностью для них все еще является игра. Которая способствует социализации ребенка, налаживанию контакта с окружающими, самореализации, повышению уровня саморегуляции, снятию тревожности, агрессивности.

Влияние игры на развитие, а также разработкой методологических основ данного направления, занимались такие ученые как: Л.С. Выготский (2009), А.Н. Леонтьев (2003), Д.Б. Эльконин (1997) и др.

Д.Б. Эльконин (1997), когда анализировал феномен игры, пришел к тому, что игра – это такая определенная деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. По его мнению, главными структурными единицами игры можно считать:

- 1) роли, которые берут на себя играющие;
- 2) сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими;
- 3) правила игры, которым играющие подчиняются.

Существует множество разделений игр по группам, но мы остановились на классификации по Г.К. Селевко (1998), которая выделила следующие виды:

По области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические.

По характеру психологического процесса:

- 1) обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие;
- 2) познавательные, воспитательные, развивающие;
- 3) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- 4) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

По игровой методике: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По предметной области:

- 1) математические, физические, экологические;
- 2) музыкальные, театральные, литературные;
- 3) трудовые, технические;
- 4) физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные;
- 5) обществоведческие, управленческие, экономические.

По игровой среде:

- 1) без предметов / с предметами;
- 2) настольные, комнатные, уличные, на местности;
- 3) компьютерные, телевизионные, ТСО;
- 4) технические, со средствами передвижения.

По продолжительности различают:

- 1) *короткие игры.*
- 2) *игровые оболочки.*
- 3) *длинные развивающие игры [78, с. 102].*

Стоит отметить, что по сравнению с игрой в обширном смысле, игротерапия обладает отличительной чертой, а именно, что она всегда преследует определенную цель, в нашем случае, это коррекция особенностей эмоциональных состояний.

Игротерапия помогает школьникам с задержкой психического развития снять напряжение, выплеснуть все эмоции, в том числе и негативные,

проиграть жизненные ситуации, где будут отдельно проговариваться эмоции, которые испытывают участники игры для лучшего закрепления понимания и вербализации своих эмоциональных состояний.

Игра как метод коррекции очень эффективен, так как все дети любят играть. Поэтому, школьники охотно идут на контакт, вступают в взаимодействие и стараются следовать правилам, а это способствуют улучшению регуляции своего эмоционального и психологического состояния.

Арт-терапия также является одним из эффективных методов коррекции особенностей эмоциональных состояний у детей с задержкой психического развития. Она не только помогает самовыражению, но и способствует снижению агрессии, тревожности и других негативных проявлений. Данный метод помогает проработать эмоции, а не просто их подавлять.

Существует два механизма психологической коррекции по О.А. Карбановой (1997):

1. искусство позволяет в своеобразной символической форме переконструировать травмирующую ситуацию и найти выход из нее, используя креативные способности ребенка

2. под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, изменяющая действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» — Л.С. Выготский (1987) [31, с. 61].

Арт-терапия включает в себя огромное количество направлений, основными являются: психогимнастика, музыкотерапия, сказкотерапия, танцетерапия, изотерапия и песочная терапия.

Мы остановимся отдельно на психогимнастике — цель которой является обучить школьников определенным техникам выразительных движений, для развития эмоций и эмоциональной сферы в целом, а также навыков расслабления и контроля, чтобы помочь ребенку справляться с жизненными невзгодами. Отдельное внимание уделяется развитию лучшего понимания себя и других окружающих.

В ходе занятий дети изучают различные эмоции и чувства, учатся их контролировать и выплескивать в правильное русло. В данной методике очень часто используют ритмику, танцы, а также пантомимику, что помогает в дальнейшем ребенку лучше понимать окружающих.

Условно психогимнастику можно разделить на 3 этапа:

1. Все начинается со снятия напряжения, с помощью различных двигательных упражнений: бег, ходьба, прыжки, танцы. Это можно проводить в парах, чтобы помочь наладить близкий доверительный контакт между школьниками.

2. Пантомима. Задаются определенные ситуации, и дети должны показать физически как они будут себя вести. В дальнейшем можно проговаривать вслух ещё и эмоции, которые они испытывали при этом.

3. В заключительной части используют различные коллективные игры и танцы.

Можно сказать, что в ходе таких занятий дети учатся читать эмоциональные состояния свои и чужих людей, где любая эмоция — это определенная буква, а за ней стоит какое-то выразительное движение.

Обобщая, можно сказать, что игра и арт-терапия очень близко пересекаются в своих целях и задачах. Ведь, их главный акцент уделяется развитию эмоциональной сферы ребенка и его психологическому состоянию.

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста высокий уровень тревоги, низкий уровень понимания, вербализации и дифференциации своих и чужих эмоциональных состояний. Также, таким детям присуща замкнутость, импульсивность и агрессивность.

На основании полученных нами данных и изучения работ психологов (У.В. Ульенкова (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Тригер (2008), О.В. Защирина (2007), Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005) и др.), раскрывающие методы и

приемы коррекции особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития, была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, которая направлена на устранения недостатков эмоциональной сферы.

Психолого-педагогическая программа коррекции особенностей эмоциональных состояний включает в себя определенные коррекционно-развивающие занятия, опирающиеся на уровень развития детей, их возрастные и индивидуальные особенности.

Коррекционная программа была направлена на коррекцию особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Программа по коррекции и развитию эмоциональной сферы осуществлялась с учениками 2 «Б» и 4 «Б» классов, по причине того, что у них развития понимания и дифференциации эмоций и эмоциональных состояний ниже, а также, более выражена тревога и агрессивность, чем во 2 «А» и 4 «А».

Занятия проводились в первой половине дня, в свободное от уроков время. Психолог-педагог учебного учреждения активно участвовал в организации занятий.

Объект психокоррекции: дети с задержкой психического развития 7—11 лет с низким уровнем понимания и дифференциации эмоций и эмоциональных состояний, высоким уровнем тревожности и агрессивности.

Предмет программы: психолого-педагогическая коррекция особенностей эмоциональных состояний.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция особенностей эмоциональных состояний, с помощью определенных методик.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи программы:

1. Формирование способности к умению устанавливать контакт, понимать мимику и жесты собеседника, для улучшения коммуникации и

установления доверительных близких отношений, расширить навыки общения.

2. Формирование способности к саморегуляции, умение регулировать свое эмоциональное состояние, настроение, решать возникающие конфликтные ситуации. Произвольно направлять свое внимание на эмоциональные состояния и чувства.
3. Формирование представлений об эмоциях, как простых, так и сложных. Сформировать способности оценки своих и чужих эмоций, способствовать к тому, чтобы ребенок открыто проявлял свои чувства, с помощью социально-приемлемых способах.
4. Формирование способности к дифференциации и вербализации эмоциональных состояний ребенка. Умения различать, озвучивать и сравнивать эмоциональные ощущения.
5. Формирование навыков по снятию тревожности и агрессивности. Снятие негативных эмоциональных направлений. Умение расслабиться или наоборот сконцентрироваться, в зависимости от ситуации. Это делает ребенка более устойчивым к стрессам и различным жизненным неприятностям.
6. Развитие способности анализировать свои переживания, понимать причины их возникновения. Лучше начинать сначала с поступков окружающих людей, возможно, по картинкам, только потом переходить к самому ребенку. А также формирование способностей прогнозировать результаты собственной деятельности.

При психолого-педагогической коррекции эмоциональных состояний младших школьников следует опираться на методологические принципы, которые включают в себя принципы специальной, возрастной и общей психологии.

1. Принцип развития. Он заключается в том, что при существовании определенных, изначально продуманных условий, особенностей и структур, любой ребенок может успешно развиваться.

2. Принцип единства коррекции и развития. Для успешной психолого-педагогической коррекции эмоциональных состояний и эмоциональной сферы, необходимо учитывать внутренние и внешние условия развития ребенка с задержкой психического развития.

3. Принципы этики, которые напрямую связаны с психологией: соблюдение конфиденциальности, уважения к личности не только ребенка, но и семьи, соблюдение прав школьника.

4. Принцип гуманизма, который проявляется в доверии со стороны всех участников процесса, принятии ребенка со всеми его особенностями и потребностями, в уважении.

5. Принцип культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Необходимо учитывать зону ближайшего развития и актуального развития, учитывать индивидуальные особенности ребенка и его нервной системы, обучение является движущей силой развития ребенка.

6. Ориентация на ведущий вид деятельности, который необходимо учитывать при коррекции.

7. Клиент-центрированный принцип, который разработал К. Роджерсом (1994), где он делает акцент на позитивной стороне, природе каждого человека, которая присуща каждому с самого рождения.

Основные формы работ с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работ, как игра, арт-терапия, сказкотерапия и психогимнастика.

Объем программы: всего разработано 24 занятия, длительностью по 30 минут, 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете дефектолога.

Структура занятий: каждое занятие коррекционно-развивающей программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний состояло из 3 частей:

1. Вводная часть. Куда входит ритуал приветствия и настраивание на плодотворную работу. Создание комфортной атмосферы для доверия и раскрепощения.

2. Основная часть — работа с психологом по коррекции особенностей эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития при помощи психологических средств.

3. Заключительная часть. Ритуал прощания — рефлексия, подведение итогов занятия.

Оценка эффективности коррекционных воздействий осуществлялась посредством организации и проведения повторной психодиагностики, обработки данных диагностического обследования, заключения о результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Планирование занятий по коррекции особенностей эмоциональных состояний с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 8.

Таблица 8. Планирование занятий по коррекции особенностей эмоциональных состояний с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Здравствуй, друг».	Развить коммуникативные навыки, способствовать сплочению.	6
	Игра: «На что похоже настроение».	Научить говорить о своих чувствах и уметь понимать настроение и эмоции других.	10

	Игра: «Зеркало».	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своих эмоций, а также к пониманию эмоций других.	7
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
2	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Чет и нечет».	Снятие напряжения и зажимов, развитие инициативы, сплочение группы.	5
	Игра «Неоконченные предложения».	Развитие способности осознания детьми своих эмоциональных переживаний.	5
	Сказка «Принц и принцесса».	Научиться чувствовать друг друга, найти адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.	9
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин

3	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Ласковые имена».	Установить положительный контакт между детьми.	5
	Игра: «Нарисуй эмоцию».	Дать детям возможность осознать свои настоящие переживания, отреагировать свои чувства.	13
	Игра: «Спасибо за приятное занятие».	Научиться выражать дружеские чувства и благодарность друг другу.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
4	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Здравствуй, друг».	Развить коммуникативные навыки, способствовать сплочению.	3
	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	10
	Работа со сказкой «О девочке Варе».	Снятие тревоги.	10

	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
5	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Зеркало».	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своих эмоций, а также к пониманию эмоций других.	5
	Игра: «Игрушки ругаются».	Снятие вербальной агрессии.	18
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
6	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3
	Игра: «А я люблю конфеты, а вы?».	Выявление общих черт, повышение самооценки.	7
	Психогимнастика: «Изобрази животное».	Снятие внутреннего напряжения.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	5

--	--	--	--

Продолжение таблицы 8

	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
7	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Принц и принцессы».	Развитие уверенности в себе, умение выражать положительное отношение к другим.	5
	Беседа «Моя школа».	Снятие школьной тревожности.	5
	Рисование: «Моя идеальная школа».	Снятие школьной тревожности и напряжения.	8
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
8	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Неоконченные предложения».	Развитие способности осознания детьми своих эмоциональных переживаний.	5
	Игра «Что я чувствую в школе».	Снятие тревожности.	8
	Рисунок «Семья».	Осознание ребенком себя как полноправного, принимаемого и	10

		любимого другими членами семьи.	
--	--	---------------------------------	--

Продолжение таблицы 8

	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
9	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра «Атом».	Формирование внимательного, доброжелательного отношения к сверстникам, чувства общности, умение выражать свое положительное отношение к другим.	10
	Игра «Угадай эмоцию».	Развитие способности распознавать, дифференцировать эмоциональные состояния других людей.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
10	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Новый дом».	Формирование чувства единения с группой.	5
	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие	8

		личностного напряжения.	
--	--	-------------------------	--

Продолжение таблицы 8

	Рисование: «Моё рисование».	Развитие способности распознавать свое эмоциональное состояние.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
11	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Путаница».	Настроить детей на преодоление препятствий.	7
	Игра: «Нет, нет, нет!».	Снятие психоэмоционального напряжения	8
	Игра: «Ежики!».	Снижение уровня агрессии	8
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
12	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Рисование: «Настроение».	Снижение уровня тревожности и напряжения.	20
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5

	Всего: 30 мин		
13	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Подари эмоцию».	Понимание собственного эмоционального состояния.	8
	Психогимнастика: «Изобрази предмет».	Снятие внутреннего напряжения.	10
	Игра: «Зеркало».	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своих эмоций, а также к пониманию эмоций других.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
14	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Незнайка»	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.	10
	Игра: «Волшебная палочка»	Развитие представлений о эмоциях.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы	5

		дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	
--	--	---------------------------------------	--

Продолжение таблицы 8

	Всего: 30 мин		
15	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Неоконченные предложения».	Развитие способности осознания детьми своих эмоциональных переживаний.	5
	Игра: «Страх».	Проработка страхов и тревоги.	17
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
16	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Принц и принцессы» .	Развитие уверенности в себе, умение выражать положительное отношение к другим.	5
	Игра: «Кошка и собака».	Развить умение связывать эмоции и движение в теле, выражать их.	9
	Игра: «Личико».	Развитие мимики.	9
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
Всего: 30 мин			
17	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2

	Игра: «На что похоже мое настроение».	Снятие тревожности, улучшить понимания своего состояние, а также прочувствовать состояния других детей.	10
	Игра: «Игрушки ругаются».	Снятие вербальной агрессии.	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
18	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Работа со сказкой «Про бегемота, который боялся прививков».	Снятие тревоги.	10
	Игра: «Подушка».	Снятие физической агрессии	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
19	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Незнайка»	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.	10
	Игра: «Волшебная палочка»	Развитие представлений о эмоциях.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
20	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Здравствуй, друг».	Развить коммуникативные навыки, способствовать	3

		сплочению.	
--	--	------------	--

Продолжение таблицы 8

	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	10
	Игра: «Личико».	Развитие мимики.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
21	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Психогимнастика: «Изобраз и школьника».	Снятие внутреннего напряжения и тревоги.	10
	Игра: «Незнайка»	Учить детей осознавать и проговаривать свои эмоции и эмоции других людей.	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
22	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Смешинка».	Развитие самоконтроля	10
	Игра: «Возьму себя в руки».	Формирование и закрепление навыков саморегуляции.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
			Всего: 30 мин
23	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2

Окончание таблицы 8

	Игра: «Подушка».	Снятие физической агрессии	10
	Игра: «Волшебная палочка».	Развитие представлений о эмоциях.	8
	Игра: «Зеркало».	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своих эмоций, а также к пониманию эмоций других.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
24	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Смешинка».	Развитие самоконтроля	8
	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. Создание мотивации для дальнейшей работы над собой.	7
	Всего: 30 мин		

Из приведенных в таблице данных, мы видим, что занятия состояли из игр, арт-терапии, а также психогимнастика, которые направлены на коррекцию особенностей эмоциональных состояний. Мы планировали структуру заданий, так, чтобы дети оставались вовлечены в процесс и не теряли заинтересованность.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого-педагогическую программу по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На данном этапе было проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

Учащиеся 2 и 4 классов были разделены на контрольные группы (КГ) и на экспериментальные группы (ЭГ). В экспериментальную группу вошли 10 учеников из 2 «Б» класса и 10 учеников из 4 «Б» класса, т.к. эти ученики показали наиболее низкие показатели развития понимания эмоций и эмоциональных состояний, а также высокий уровень тревожности и агрессивности. Итак, коррекционная работа проводилась с двумя экспериментальными группами 2 «Б» класса и 4 «Б» класса, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

С целью подтвердить эффективность проведенной психокоррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами было вторично проведено психодиагностическое исследование для отслеживания динамики в развитии особенностей эмоциональных состояний.

На контрольном этапе эксперимента в качестве специализированных методик были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе:

1. Методика «Изучение понимания людей, изображенных на картинке эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой (1995), Ю.А.Афонькиной (1995);
2. Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2001);
3. Методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002);
4. Проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999).

Полученные при повторной диагностике результаты были подвержены количественному и качественному анализу, а также сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Полученные в ходе изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 9.

Опираясь на данные, представленные в таблице 5, мы видим, что положительная динамика наблюдается в ЭГ как во 2 классе, так и в 4 классе. Тем не менее, мы также видим, что ребята имеющие неадекватную самооценку все ещё составляют определенный процент от учеников.

Исходя из результатов, представленных в таблице 5, мы можем говорить о том, что после проведения коррекционных мероприятий увеличился процент детей во 2 классе, у которых преобладает спокойное 2 (20%) и 1 радостное состояние (10%), в 4 классе аналогичные положительные результаты, 2 (20%) и 1 (10%).

Это говорит нам о положительной динамике в развитии особенностей эмоциональных состояний, так как до коррекции учеников с преобладанием радостного состояния в 4 классе не было выявлено, у ребят преобладала тревога и агрессия.

Снизился процент детей с преобладающим тревожным состоянием и агрессивным с 5 (50%) до 4 (40%) во втором классе, с 6 (60%) до 4 (40%) в четвертом. Факт того, что остались дети с тревогой и агрессией, которые

перекрывают другие эмоции говорит о том, что этим детям требуется больше времени для коррекции.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Цветовой тест» М. Люшера (2002) до и после формирующего эксперимента (%)

Класс Ведущее состояние	2 класс (n=20)				4 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Спокойное	10	10	20	10	0	10	20	10
Радостное	0	10	10	10	0	10	10	0
Агрессивное	40	30	30	20	40	30	30	30
Тревожное	50	50	40	60	60	50	40	60

Снизился процент детей с преобладающим тревожным состоянием и агрессивным с 5 (50%) до 4 (40%) во втором классе, с 6 (60%) до 4 (40%) в четвертом. Факт того, что остались дети с тревогой и агрессией, которые перекрывают другие эмоции говорит о том, что этим детям требуется больше времени для коррекции.

Иллюстративно сравнительные результаты преобладающего эмоционального состояния в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис 5.).

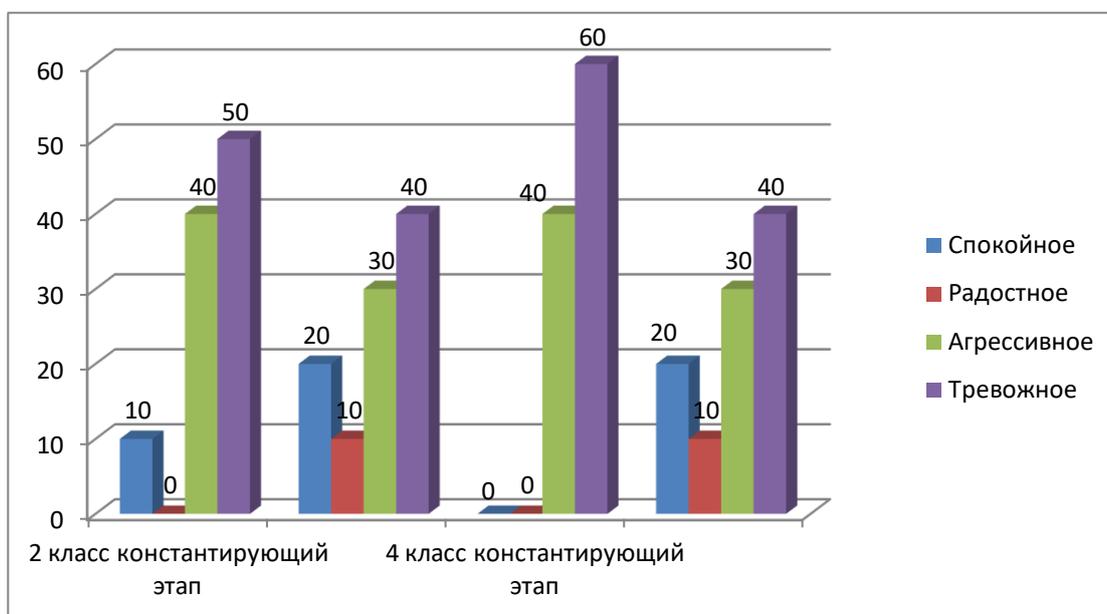


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Цветовой тест» М.Люшера (2002) по классам до и после формирующего эксперимента.

Как видно из гистограммы 5, во 2 классе до проведения психологической программы у 50 % учеников тревожное состояние преобладало над другими, а после проведения, их стало 40%. В четвертом классе по тому же параметру процент снизился с 60% до 40%.

Стоит отметить, что во втором классе увеличился процент спокойного состояния с 10% до 20%, а также появился ребенок с преобладанием радостного состояния 10%, до коррекции не было ни одного из учащихся с таким результатом. В четвертом классе, также появились учащиеся с положительным и спокойным состоянием 20% и 10%, до этого таких показателей выявить не удалось.

Отсюда следует, что разработанная нами программа оказала положительное воздействие на настроение и ведущее эмоциональное состояние учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Перейдем к анализу результатов исследования по методике проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 10.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) до и после формирующего эксперимента (%).

Класс Парметр	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Напряжение	60	40	40	40	90	70	30	70
Импульсивность	70	50	50	50	50	40	40	40
Тревожность	80	80	40	70	90	70	30	60
Агрессивность	80	50	50	50	70	40	30	50
Одиночество	0	0	0	10	20	10	0	0

По полученным данным, приведенным в таблице 10, можно судить о положительной динамике в развитии эмоциональной сферы, а также об эффективности коррекционной программы. До эксперимента в ЭГ 2 класса было выявлено 8 (80%) детей с сильным проявлением агрессии, после работы их количество уменьшилось до 5(50%).

В 4 классе в ЭГ лучший показатель эффективности работы: снятие внутреннего напряжение, количество детей с данным состоянием уменьшилось с 9 (90%) до 3 (30%).

Также во 2 классе в два раза. после проведенной нами работы уменьшился процент детей с тревогой, с 8 (80%) до 4 (40%). Это означает, что учащиеся научились прислушиваться к себе и своему состоянию и сформировали навыки, как помочь себе при тревоге. И благодаря, крепкому эмоциональному контакту, не бояться и не стыдятся просить помощь.

Тем временем у детей из КГ как во 2, так и 4 классе результаты первичного и вторичного среза не особо отличаются друг друга. Но какие-либо положительные изменения можно обосновать тем, что физиологически так и должно быть. Также появились отрицательные изменения, так, например, в классе был выявлен ребенок с чувством одиночества, а в 4 повысился процент детей с агрессией с 4 (40%), до 5 (50%). Мы это связываем с высоким уровнем нагрузки, из-за подготовки к ВКР. А посредством коррекционной программы в ЭГ мы ускорили процесс коррекции особенностей эмоциональных состояний.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения эмоциональной сферы в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис 6.).

В два раза снизился процент детей с тревогой во 2 классе, с 80% до 40%, еще лучше обстоят дела в 4 классе с 90% до 30%, несмотря на высокую нагрузку и напряженный период в жизни школьников, в связи с переходом в другое школьное звено.

Процент детей с импульсивностью во 2 классе упал с 70% до 50% процентов, а в 4 классе с 50% до 40%. Мы пришли к выводу, что чем старше ребенок, тем легче ему контролировать свое поведение, поэтому, показатели во втором классе выше.

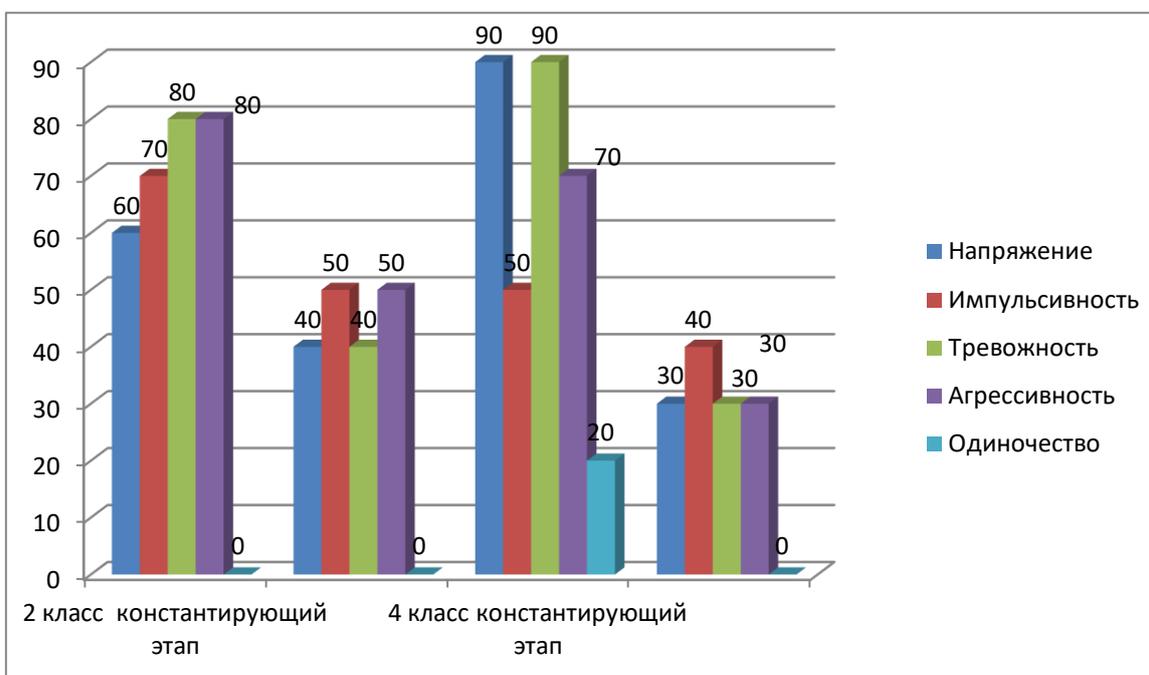


Рисунок 6. Гистограмма 6 Сравнительные результаты изучения эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) до и после формирующего эксперимента.

Так как наша программа делала акцент на проработку агрессии любой формы, это дало значительные результаты, во втором классе проявление агрессии упало с 80% до 50%, а в 4 классе с 70% до 30%, больше чем в 2 раза.

Во 2 классе нам не удалось, к счастью, выявить чувство одиночества, но вот в 4 классе, у нас получилось снизить процент детей, которые испытывают данное чувство с 20% до 0%.

Во втором классе количество детей с напряжением снизилось с 60% до 40%, а в четвертом с 90% до 30%. Импульсивность поддавалась также коррекции, что во 2, что в 4 классах, с 70% до 50% и с 50% до 40%, соответственно. Полученные результаты по данному показателю констатируют нам тот факт, что чем раньше начнется коррекционный процесс, тем выше вероятность вернуть к комфортному эмоциональному состоянию ребенка.

Представленные на гистограмме 6 данные позволили нам утверждать, что программа, разработанная нами, оказала положительный эффект.

Проанализируем результаты исследования по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995), в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа.

Данная методика дала нам возможность получить подробную информацию об особенностях понимания, воспроизведения, вербализации эмоций и эмоциональных состояний различных модальностей.

В таблице 11 представлены результаты изучения уровня понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения уровня понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) до и после формирующего эксперимента (%).

Класс \ Параметр	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий уровень	10	20	30	20	10	10	40	20
Средний уровень	10	20	50	10	20	30	30	20
Низкий уровень	80	60	20	70	70	60	30	60

По показателям, представленных в таблице 11, мы видим, что положительная динамика прослеживается как во 2 классе, так и в 4 классе.

Во 2 классе в ЭГ до эксперимента 8 (80%) учеников имели низкий уровень понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний, им было тяжело проговорить свои эмоции и дифференцировать их, после эксперимента их количество сократилось до 2 (20%) ребенка.

Увеличился уровень понимания эмоций и их вербализации в ЭГ 2 класса с 1 (10%) до 3 (30%), а в 4 классе с 1 (10%) до 4 (40%), при выполнении заданий они четко ответили на все вопросы, назвали все эмоциональные состояния, а также сумели изобразить их мимикой.

Также увеличился процент детей со средним уровнем развития, во 2 классе с 1 (10%) до 5 (50%), с 2 (20%) до 3 (30%), учащиеся ответили на все вопросы и выполнили задания, но в некоторых моментах им была нужна помощь.

В контрольных группах сильной динамики мы не наблюдаем, это свидетельствует о том, что без коррекционной программы детям трудно понимать и дифференцировать свои и чужие эмоциональные состояния.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения уровня понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис 7.).

На рисунке 7 представлены следующие результаты: количество детей, у которых уровень понимания, вербализации и дифференциации эмоциональных состояний был низкий, до эксперимента составляла большую часть класса. Им было тяжело проговорить то, что они испытывают, что испытывают люди на диагностическом материале, дифференцировать самые простые эмоции.

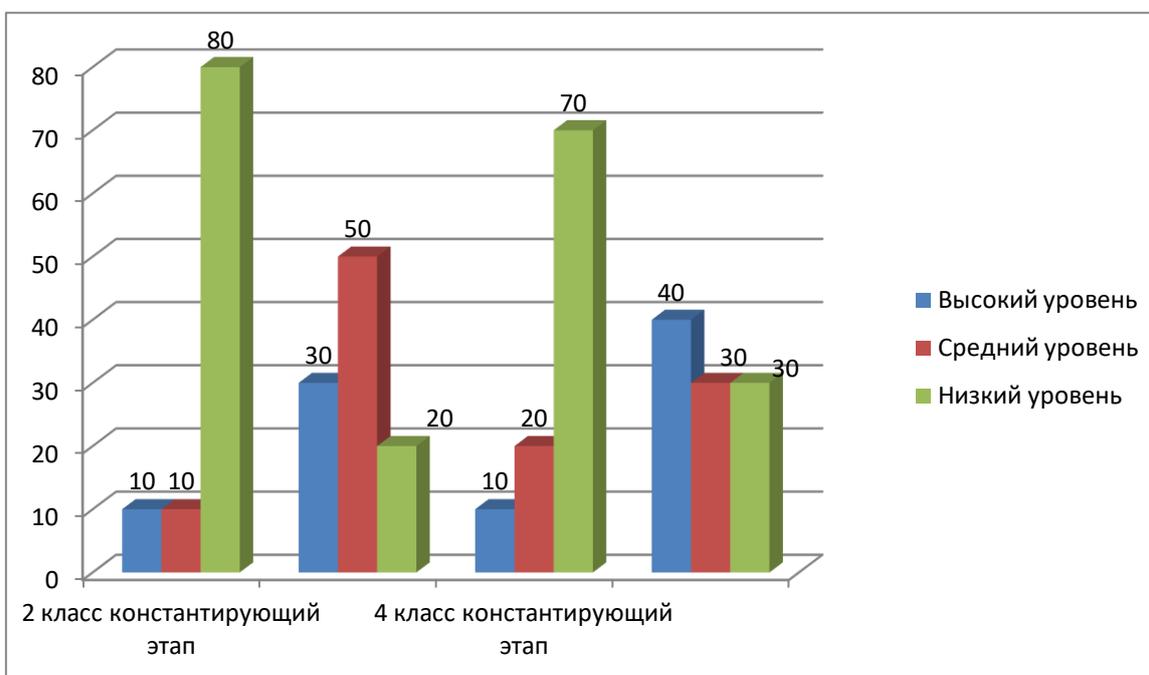


Рисунок 7. Гистограмма 7 Сравнительные результаты изучения уровня понимания чужих и своих собственных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) до и после формирующего эксперимента (%).

Во втором классе высокий уровень понимания эмоций вырос с 10% до 30%, а в четвертом с 10% до 40%, ученикам не понадобилась помощь в выполнении заданий, также было отмечено улучшение и присвоение данного навыка в обычной жизни, родителя и учителя отметили значительные улучшения.

Также значительно увеличился процент детей со средним уровнем понимания эмоций, во 2 классе с 10% до 50%, а в 4 классе с 20% до 30%, при выполнении заданий они иногда пользовались наводящими вопросами.

Низкий уровень развития понимания эмоциональных состояний снизился в разы, во 2 классе с 80% до 20%, в 4 классе с 70% до 30%.

На такой положительный скачок в развитии понимания, вербализации и дифференциации эмоциональных состояний безусловно оказала влияние,

разработанная нами психокоррекционная программа, а также особенности развития младших школьников с ЗПР, им свойственно к концу начальной школы выйти на норму в развитии.

Перейдем к анализу результатов исследования, по проективной методике «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999). Данная методика дала нам возможность получить подробную информацию об особенностях эмоциональной сферы, наличие тревожных и негативных эмоциональных состояний, а также наличие страхов.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения особенностей эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 12.

Таблица 12. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональной сферы, тревожных и негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999) до и после формирующего эксперимента (%)

Класс Парметр	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Замкнутость	40	20	10	20	60	10	20	10
Импульсивность	80	40	40	40	60	30	10	40
Тревожность	90	70	30	70	100	100	30	100
Агрессивность	70	50	40	50	60	50	10	50

Из представленных в таблице 12 данных мы видим, что в ЭГ наблюдаются изменения в положительную сторону. В то время как в КГ такой заметной динамики мы не наблюдаем.

Итак, количество детей с замкнутостью во 2 классе уменьшилось с 4 (40%) до 1 (10%), в 4 классе с 6 (60%) до 2 (20%), дети стали более открыты и

быстрее идут на контакт со сверстниками и взрослыми, в этом сыграло значительную роль дружелюбная и теплая атмосфера во время занятий.

Количество детей с импульсивностью сократилось в два раза в 2 классе с 8 (80%) до 4 (40%), в четвертом классе с 6 (60%) до 1 (10%), дети стали понимать как себя регулировать, чтобы добиться желаемого для них состояния.

Проявление тревожности, которое было почти у всех школьников также значительно снизилась, во 2 классе с 9 (90%) до 3 (30%), в 4 классе с 10 (100%) до 3 (30%), мы проработали основные причины тревоги и страхов, что оказало положительное влияние на состояние детей.

Количество детей с агрессивностью уменьшилось с 7(70%) до 4 (40%) во втором классе и с 6 (60%) до 1 (10%) в четвертом классе, дети стали лучше регулировать свое состояние, научились выплескивать агрессию безопасными и социально одобряемыми способами.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональной сферы, тревожных и негативных эмоциональных состояний в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 8 (рис 8.).

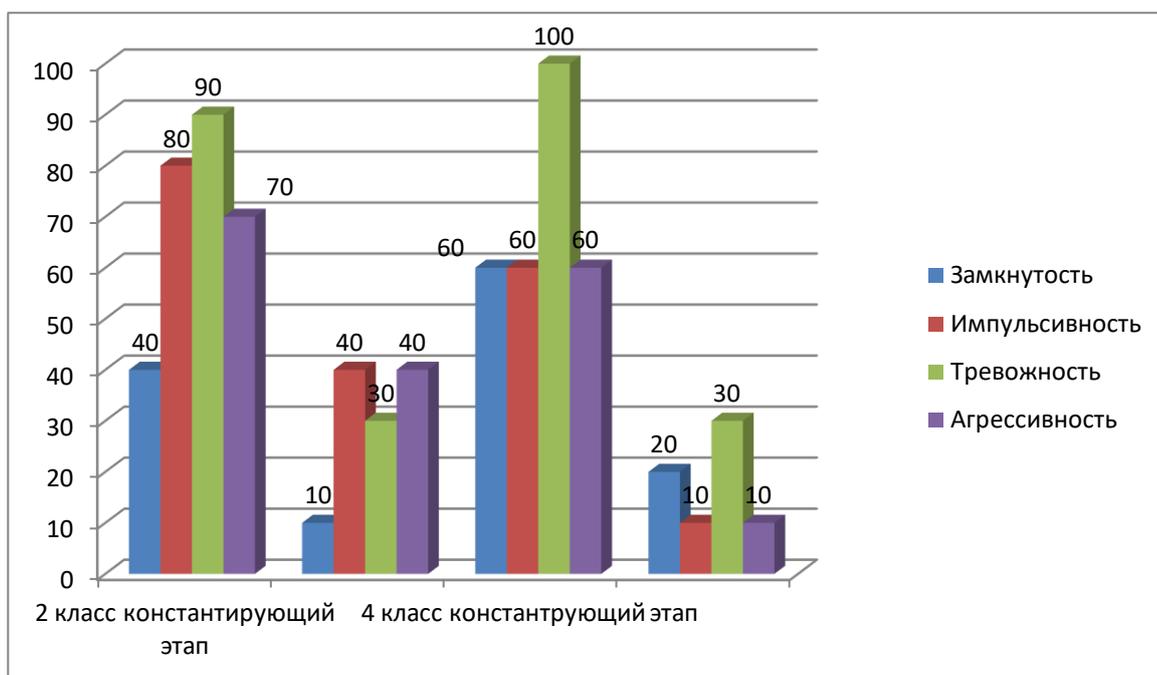


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональной сферы, тревожных и негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития методике «Несуществующее животное» по классам до и после формирующего эксперимента.

На гистограмме 8 представлены данные, которые свидетельствуют нам о том, что после проведения формирующего эксперимента процент детей с тревожностью, замкнутостью, импульсивностью и агрессивностью значительно снизился.

Во 2 классе процент детей с замкнутостью упал с 40% до 10%, а в 4 классе с 60% до 20%, дети стали более общительны, открыты, улучшился контакт, стали формировать более близкие отношения со значимым взрослым.

Импульсивность упала в два раза во втором классе с 80% до 40% и в четвертом с 60% до 10%, улучшились навыки саморегуляции. Высокий уровень тревоги, которые мы выявили также значительно снизился с 90% до 30%, с 100% до 30%, во 2 и 4 классах, соответственно. Проявления агрессии также стали намного реже, дети узнали способ как можно выпускать ее

безопасно, тем самым снизив процент во втором с 70% до 40%, в четвертом с 60% до 10%.

Полученные данные указывают на факт эффективности коррекционной программы, а также на то, что своевременная коррекция приносит положительные результаты. Гипотеза исследования подтвердилась.

Выводы по третьей главе:

1. Коррекция психического развития — это система специальных и общепедагогических мер, которые направлены на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении детей и взрослых. Процесс коррекции проходит в три этапа: диагностический, развивающий, психокоррекционной.

2. Занимались изучением и разработкой коррекционных мероприятий для детей с задержкой психического развития такие авторы как: А.Ф. Ануфриева (1997), А. Адлер (1932), И.И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), Н.М. Пылаева (2003), У.В. Ульenkova (2011) и другие.

3. Для проведения вторичного исследования эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития с целью выявления эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний нами были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Изучение понимания людей, изображенных на картинке эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995), проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002), проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999).

4. При помощи методики методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002) во 2 классе до проведения психологической программы у 50 %

учеников тревожное состояние преобладало над другими, а после проведения, их стало 40%. В четвертом классе по тому же параметру процент снизился с 60% до 40%. Во втором классе увеличился процент спокойного состояния с 10% до 20%, а также появился ребенок с преобладанием радостного состояния 10%, до коррекции не было ни одного из учащихся с таким результатом. В четвертом классе, также появились учащиеся с положительным и спокойным состоянием 20% и 10%, до этого таких показателей выявить не удалось.

5. Благодаря методики «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) можно судить о положительной динамике в развитии эмоциональной сферы, а также об эффективности коррекционной программы. До эксперимента в ЭГ 2 класса было выявлено 8 (80%) детей с сильным проявлением агрессии, после работы их количество уменьшилось до 5(50%).

6. Методика «Изучение понимания людей, изображенных на картинке эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) дала нам возможность получить подробную информацию об особенностях понимания, воспроизведения, вербализации эмоций и эмоциональных состояний различных модальностей. Во втором классе высокий уровень понимания эмоций вырос с 10% до 30%, а в четвертом с 10% до 40%, ученикам не понадобилась помощь в выполнении заданий, также было отмечено улучшение и присвоение данного навыка в обычной жизни, родителя и учителя отметили значительные улучшения.

7. «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999) дала нам возможность получить подробную информацию об особенностях эмоциональной сферы, наличие тревожных и негативных эмоциональных состояний, а также наличие страхов. Проявление тревожности, которое было почти у всех школьников также значительно снизилось, во 2 классе с 9 (90%) до 3 (30%), в 4 классе с 10 (100%) до 3 (30%), мы проработали основные причины тревоги и страхов, что оказало положительное влияние на состояние детей. Импульсивность упала в два раза во втором классе с 80% до

40% и в четвертом с 60% до 10%, улучшились навыки саморегуляции. Высокий уровень тревоги, которые мы выявили также значительно снизился с 90% до 30%, с 100% до 30%, во 2 и 4 классах, соответственно. Проявления агрессии также стали намного реже, дети узнали способ как можно выпускать ее безопасно, тем самым снизив процент во втором с 70% до 40%, в четвертом с 60% до 10%.

8. По итогам контрольного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что во 2 «Б» классе и 4 «Б» классе наблюдается положительное изменение результатов. Сравнительный анализ полученных результатов контрольного эксперимента свидетельствует об эффективности предложенной нами психологической программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема изучения развития эмоциональной сферы в современном мире является актуальной, так как эмоции играют важную роль в жизни каждого ребенка и человека. Чувства являются неотъемлемой частью любого вида деятельности, да и в целом поведения. Успешная жизнь возможно только в том случае, если индивид научится управлять своими эмоциями правильно, контролировать их. Так как окружающая действительность меняется и развивается, обществу необходимы люди, которые могут эффективно решать проблемы и выходить из сложных ситуаций, а если человек не умеет контролировать свои эмоции и чувства, не до конца осознает их проявления, а также не понимает эмоциональные состояния других людей, ему будет очень сложно находиться в коллективе, коммуницировать с окружающими.

В современной психологии проблема изучения особенностей формирования и коррекции эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития рассматривается как одна из ведущих. Потому что у детей данной категории проблемы в эмоционально-волевой сфере являются одними из ведущих. Особенности эмоциональных состояний мешают детям данной категории успешно социализироваться, коммуницировать с людьми и адекватно понимать себя.

В психологии проблемой эмоций и эмоциональных состояний занимались такие ученые как: Л.С. Выготский (2012), П.Я. Гальперин (1999), С.Л. Рубинштейн (2000), Е.П. Ильин (2001), К.Э. Изард (2000), П.К.Анохин(1964), Л.В. Куликов (1831), Ю.Е. Сосновикова (1975), Б.И. Додонов (1978), Е.П. Ильин (2001), А.Н. Леонтьев (1971) и многие другие.

Занимались изучением и разработкой коррекционных мероприятий для детей с задержкой психического развития такие авторы как: А.Ф. Ануфриева

(1997), А. Адлер (1932), И.И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), Н.М.Пылаева (2003), У.В. Ульенкова (2011) и другие.

Эксперимент по изучению эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБОУ «Лицей № 3». В исследовании принимали участие 40 учащихся классов: 20 учащихся в возрасте 7 – 8 лет (1 класс) и 20 учащихся в возрасте 10 – 11 (4 класс) лет с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

Изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов: подготовительный; экспериментальный; заключительный.

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

1. Соответствие возрастных параметров методикам (дети в возрасте 8-9 лет и 10-11 лет);
2. Схожие нарушения в развитии (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
3. Обучение в параллельных классах (учащиеся 2 «А» и 2 «Б», 4 «А» и 4 «Б» классов).

С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития были использованы следующие методики: методика «Изучение понимания людей, изображенных на картинке эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995), проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), методика «Цветовой тест» М. Люшера (2002), проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич (1999).

Полученные результаты в ходе исследования подтверждают мнения ученых о том, что учащиеся младшего школьного возраста имеют высокий уровень тревоги, низкий уровень понимания, вербализации и

дифференциации своих и чужих эмоциональных состояний. Также, таким детям присуща замкнутость, импульсивность и агрессивность. Об этом в своих трудах и исследованиях говорили: У.В. Ульенкова (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Триггер (2008), О.В. Заширинская (2007), Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005).

На основе анализа литературных данных и результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана и реализована психологическая программа по коррекции особенностей эмоциональных состояний у изучаемого контингента школьников.

Основные формы работы с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, психогимнастика, беседа, арт-терапия.

Программа рассчитана на 24 занятия, длительностью по 30 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете дефектолога.

Структура занятий: каждое занятие коррекционно-развивающей программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний состояло из 3 частей:

1. Вводная часть. Куда входит ритуал приветствия и настраивание на плодотворную работу. Создание комфортной атмосферы для доверия и раскрепощения.

2. Основная часть — работа с психологом по коррекции особенностей эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития при помощи психологических средств.

3. Заключительная часть. Ритуал прощания — рефлексия, подведение итогов занятия.

Оценка эффективности коррекционных воздействий осуществлялась посредством организации и проведения повторной психодиагностики, обработки данных диагностического обследования, заключения о

результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Результаты исследования показали, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития достаточно выровнялся эмоциональный фон, улучшился уровень вербализации и дифференциации, понимания эмоциональных состояний, повысился уровень саморегуляции.

Все это доказывает эффективность проведенной работы по коррекции особенностей эмоциональных состояний у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология Учебное пособие для студентов вузов —М.: Издательский центр "Академия», 1998.— 661с.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — Изд. 2-е. — М.: Независимая фирма "Класс", 1999. — 208 с
3. Анохин П. К. Эмоции. Большая медицинская энциклопедия, т. 35. М., 1964, с. 339—341, 354—357.
4. Айламазьян А.М Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальностям 52100 и 020400 — «Психология» — М.: «Смысл», 1999 — 237с.
5. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога — М.: Школьная Пресса, 2006. —80с.
6. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н.В. Бабакина. — М.: Айрис пресс, 2005. — 78с.
7. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток. Москва: Просвещение, 1991. 208 с.
8. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. Москва: Владос, 2012. — 455 с.
9. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. — М.: Гном-Пресс, 2002. — 64с.
10. Быстрова Е.В., Митичева Т.И. Изучение особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 9. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL:<http://web.snauka.ru/issues/2015/09/57749> (дата обращения: 20.11.2019).

11. Волкова М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: Учеб. пособие. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 78 с.
12. Вилюнаса В.К, Гиппенрейтер Ю.Б Психология эмоций. Тексты — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 288с.
13. Вилюнас В., Стончус В., Пацевичус И. Исследование динамики эмоций методом хронологической регистрации // Личность и деятельность. Тезисы докладов к 5 Всесоюзному съезду психологов СССР / Под ред. А.Н. Леонтьева. Изд-во МГУ, 1977. — 59с.
14. Власова Т.А. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии —М.: Просвещение, 1973. — 189с.
15. Выготский Л. С. Собр.соч.: В 6 т. Т.6 — М.: Педагогика, 1984. — 504с.
16. Выготский Л. С. Учения об эмоциях — М.: Книга по Требованию, 2012. —160с.
17. Выготский Л. С. Психология искусства—М.: Книга по Требованию,2009. — 345с.
18. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. — Москва, 1983. — 68 с.
19. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов—М.: Книжный дом «Университет», 1999. — 332с.
20. Гербарт Н.Ф Психология — СПб.: ИЗДАНИЕ РЕДАКЦИИ ЖУРНАЛА „ПАНТЕОНЪ ЛИТЕРАТУРЫ“, 1895. — 274с.
21. Головина Е. А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс]/Инфоурок: образовательный портал. – URL: <https://infourok.ru/psihologopedagogicheskie-usloviya-razvitiya-emocionalnoy-sferi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-1648755.html> (дата обращения 23.12.2019).

22. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология. Учебник для академического бакалавриата: моногр./В.П. Глухов. М.: – Юрайт, 1976. – 826с.
23. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и психологии (курс лекций): учеб. пособие для студ. гуманит. и пед. вузов. — Москва: В. Секачев, 2011. —256с.
24. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития // Дефектология. 1986. № 3. С. 13-20.
25. Джеймс В Научные основы психологи — Спб.: Санкт - Петербургская электропечатня, 1902. — 370с
26. Дмитриева С.А. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оцени их эмоциональной компетентности // Текст научной статьи — ВАК.: Специальное образование, 2013.
27. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. —М.: Политиздат, 1978.— 272с.
28. Додонов Б.И. В мире эмоций. — Киев.: Политиздат Украины, 1987.— 139с.
29. Дубровина И.В. Данилова Е.Е. Прихожан А.М Психология Учебник для студ. сред. Пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр "Академия", 1999. — 219с.
30. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. —Москва: АПН СССР, 1982. — 164с.
31. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.
32. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. 1990. №4. С. 14-23.

33. Заширинская О.В Психология детей с задержкой психического развития — П.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2019. — 210с.
34. Заширинская О.В Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия / О.В. Заширинская — СПб.: Речь, 2007, — 168 с.
35. Изард К.Э Психология эмоций — СПб.: Питер, 2000. — 464с.
36. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2001. — 7 52с.
37. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе / У.В. Ульенкова // Вопросы психологии: издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. — 1983. — №4 июль-август 1983. — 70с.
38. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография — Прага.: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. —178 с.
39. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. — 2-е изд.—М.: Просвещение, 1994.—223 с
40. Квасовец С.В., Мисилевич О.Д. Изучение эмоциональных состояний методом сверхмедленных колебаний потенциалов // Личность и деятельность. Тезисы докладов к 5 Всесоюзному съезду психологов СССР. М.: Изд-во МГУ, 1977. —63с.
41. Козлова Е.В. Тревога - как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации// Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей/ Е.В. Козлова. — Ставрополь, 2000. —20с.
42. Кондратьева С.В. Практическая психология: учебно-методическое пособие. — Минск: Университетское, 1997. — 212с.
43. Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: дис. канд. псих. наук. Н. Новгород, 2005. — 190с.

44. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль, Академия развития, 1997—80с.
45. Костенкова Ю.А., Триггер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития. —Москва: Школьная Пресса, 2004. —164с.
46. Котова И.Б., Канаркевич О.С., Березина Н.Н., Березин А.Ф. Основы психологии. – Ростов н /Д: Феникс,2002.— 448 с.
47. Котенева А.В. Духовность личности как фактор преодоления деструктивной психологической защиты. Москва: МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2007. 376 с.
48. Крившенко Л.П Педагогика Учеб. —М.: Издательство Московского университета, 2004 — 432с.
49. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет 5-е изд.—М.: УРАО, 1999. —175с.
50. Куликов В.Н. эмоции и чувства в жизни человека М-во общ. и проф. образования РФ. Иван. гос. ун-т.— Иваново: Иван. гос. ун-т, 1997. — 152 с.
51. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие —М.: Издательство Московского университета, 1985. — 148с.
52. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики и систематики задержки психического развития детей. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Москва: Педагогика, 1982. – 296 с.
53. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции — М.: Издательство Московского Университета, 1971. — 38с.
54. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. "Психология"/ Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. - М.: Смысл, 2000. — 509 с.
55. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека — М.: Просвещение, 1964. — 343с.

56. Лубовский, В. И. Задержка психического развития [Текст] / В. И. Лубовский // Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. — 206 с.
57. Люшер. М Цветовой тест Люшера —М.: Эксмо-пресс,2002. — 33с.
58. Мазурина С.В., Стрелкова В.Б. Основы психокоррекционной работы в школе. Уфа: БИПКРО, 1993. – 58 с.
59. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: псих. практикум. —СПб.: Речь, 2006. – 400с.
60. Можгинский, Юрий Агрессивность детей и подростков / Юрий Можгинский. — М.: Когито-Центр, 2001. - 368с.
61. Молчанова О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: Учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2010. 392 с.
62. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. —М;СПб.: Нестор-История, 2014. — 376с.
63. Милнер П. Физиологическая психология. — М.: Мир, 1973. — 246 с.
64. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития —М.: Издательский центр "Академия", 1999. — 456с.
65. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина —М.: Владос, 2003. —128с.
66. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. Москва: — Сфера, 2001. —153с.
67. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. — М.: «Академия», 2002. — 464 с.
68. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002— 510с.

69. Панфилова, М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры: Практ. пос. для психологов, педагогов и родителей. / М.А. Панфилова. — М.: Гном и Д, 2001. —160 с.
70. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Часть 1: учебник для вузов / Коллектив авторов. — М.: Владос, 2014. — 489с.
71. Петровский А.В, Ярошевский М.Г. Психология. Словарь — 2-е изд., испр. и доп. — М: Политиздат, 1990. — 494с.
72. Психология индивидуальных различий: Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова — М.: НОУ Московский психолого-социальный институт, 2006. —777с.
73. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский.— М.: Просвещение» 1990.— 448 с.
74. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. — Спб.: Прайм-Еврознак, 2002. — 656с.
75. Рогов Е.И Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: в 2 кн.— 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384с: ил.
76. Роженко А Коррекция эмоционально-волевой сферы ребенка— М.: Социальное обеспечение ,2005.—17с.
77. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — Санкт-Петербург: Питер, 2000. —712 с.
78. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии — СПб.: Питер, 2019. —713с.
79. Семаго, Наталья Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Наталья Семаго. — М.: Теревинф, 2016. —162с.
80. Сеген Э Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей/ Э. Сеген; Пер. с фр. М.П. Лебедевой под ред. В.А.

Енько; [Ч. 1 в сокр. излож. М.Ю. Гольдштейна]: [в 5 ч.] СПб.: М.Л. Лихтенштадт, 1903. — [Ч.1]. 8, XLVIII с.; [Ч.2]. 1-76 с.; [Ч.3-4]. 77-252 с.

81. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

82. Симонов П.К. Станиславского и физиология эмоций — М.: Книга по Требованию, 2012.— 86с.

83. Симонов П.В. Эмоциональный мозг — М.: Наука,1981.—166с.

84. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. Вузов. Москва: ТЦ Сфера, 2009. — 320с.

85. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: Пособие для студентов и учителей; Горьк. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. —Горький: Изд-во Горьк. пед. ин-та, 1975.— 118 с.

86. Спиноза. Б Избранные произведения: в 2-х томах. Т. 1 — М.: Госполитиздат, 1957.— 629с.

87. Степанов В.А. Методы исследования эмоций и воли (практикум по психологии): Учебное пособие. —Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. —136с.

88. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Проф. Г. Е. Сухарева. - Москва: Медгиз, 1955-1965. - 3 т.

89. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. Москва: Эксмо, 2000. С. 61-65.

90. Титов, В.А. Дефектология. Конспект лекций / В.А. Титов. — М.: Феникс, 2014. — 658с.

91. Тригер Р.Д Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития—СПб.: Питер, 2008. —192с.

92. Ульенкова У. В. К проблеме ранней компенсации ЗПР [Текст] / У. В. Ульенкова // Дефектология. —М.: Просвещение, — 1980. — Ч. 1. — С. 120-125

93. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю.А Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся

педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада/ Под ред. Г.А Урунтаевой – М.: Владос, 1995 — 291с.

94. Фадина Г.В Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие—Балашов.: Николаев,2004.— 68с.

95. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка. Москва: Педагогика, 1988. 240с.

96. Фопель К. Как учить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения. 4 части, Москва, 1998 г.

97. Щур В.Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент. Москва. 1982. 150 с.

98. Эмоции как механизм регуляции мотивационной деятельности [Электронныйресурс]//Bstudy.net URL:
https://bstudy.net/689343/psihologiya/emotsii_mehanizm_regulyatsii_motivatsionnoy_deyatelnosti (дата обращения 12.11.2019)

99. Якиманская И.С Методология и диагностика в психологическом исследовании—Оренбург.: ОГПУ, 2001.— 43с.

100. Яacobсон П.М. Психология чувств — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. —304с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

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

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Даниил Б.	2 «А»	7 лет	ЗПР
2.	Вадим Ц.	2 «А»	9 лет	ЗПР
3.	Федор В.	2 «А»	9 лет	ЗПР
4.	Ярослав А.	2 «А»	8 лет	ЗПР
5.	Алена Ф.	2 «А»	7 лет	ЗПР
6.	Анна О.	2 «А»	8 лет	ЗПР
7.	Екатерина К.	2 «А»	8 лет	ЗПР
8.	Диана Т.	2 «А»	8 лет	ЗПР
9.	Дарья Л.	2 «А»	9 лет	ЗПР
10.	Максим Д.	2 «А»	9 лет	ЗПР
11.	Данила Г.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
12.	Снежана Ш.	2 «Б»	7 лет	ЗПР
13.	Александра Д.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
14.	Иван С.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
15.	Алексей Ч.	2 «Б»	7 лет	ЗПР
16.	Дарья В.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
17.	Анна Т.	2 «Б»	9 лет	ЗПР
18.	Ольга К.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
19.	Дмитрий К.	2 «Б»	9 лет	ЗПР
20.	Владимир О.	2 «Б»	8 лет	ЗПР

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

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Артем С.	4 «А»	11 лет	ЗПР
2.	Артур Б.	4 «А»	11 лет	ЗПР
3.	Роман К.	4 «А»	10 лет	ЗПР
4.	Руслан В.	4 «А»	11 лет	ЗПР
5.	Виктория Д.	4 «А»	10 лет	ЗПР
6.	Оля Ф.	4 «А»	11 лет	ЗПР
7.	Алексей Г.	4 «А»	11 лет	ЗПР
8.	Алла М.	4 «А»	11 лет	ЗПР
9.	Анастасия Ч.	4 «А»	10 лет	ЗПР
10.	Сергей М.	4 «А»	11 лет	ЗПР
11.	Максим С.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
12.	Дмитрий Ф.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
13.	Алена К.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
14.	Юлия Я.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
15.	Лилия Ф.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
16.	Эрик Ю.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
17.	Дмитрий Н.	4 «Б»	10 лет	ЗПР
18.	Василий П.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
19.	Константин Ш.	4 «Б»	11 лет	ЗПР
20.	Ефим З.	4 «Б»	10 лет	ЗПР

Анкета для учителей

Уважаемый учитель! Просим ответить на представленные вопросы анкеты. Ваши ответы помогут наиболее глубоко изучить проблему развития эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития и наметить пути её коррекции и развития.

ФИО ребенка _____ Возраст _____ Класс _____
 Диагноз _____

1. Как Вы считаете, уровень развития эмоциональной сферы ребенка соответствует его возрастному развитию?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

2. Какие из перечисленных трудностей, по Вашему мнению, в большей мере опосредуют низкий уровень развития эмоциональной сферы школьника?

- а) неумение адекватно оценить и контролировать свое эмоциональное состояние
- б) сложность в понимании и вербализации эмоциональных состояний
- в) иное _____

3. Оказывает ли влияние недоразвитие эмоциональной сферы на успеваемость учащегося в школе?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

4. Оказывает ли влияние недоразвитие эмоциональной сферы на межличностное общение учащегося?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

5. Какое эмоциональное состояние преобладает у школьника в течение дня?

- а) радостное
- б) тревожное
- в) агрессивное
- г) иное _____

6. Какое эмоциональное состояние преобладает у школьника в течение недели?

- а) радостное
- б) тревожное
- в) агрессивное
- г) иное _____

7. Можно ли сказать, что у ребенка уровень понимания своих собственных и чужих эмоциональных состояний не соответствует возрастному уровню?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

8. Понимает ли ребенок эмоции других людей?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

9. Понимает ли ребенок, по Вашему мнению, свои собственные эмоциональные состояния?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

10. С чем у ребенка связаны трудности понимания эмоциональных состояний?

- а) низкий уровень развития эмоциональной сферы
- б) отсутствие жизненного опыта
- в) иное _____

11. Можно ли сказать, что у ребенка уровень вербализации своих собственных и чужих эмоциональных состояний не соответствует возрастному уровню?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

12. Сможет ли ребенок распознать и описать свои эмоции и эмоции других людей?

- а) да
- б) нет
- в) иное _____

13. Способен ли ребенок регулировать свое эмоциональное состояние?

а) да

б) нет

в) иное _____

14. Согласны ли вы с тем, что одной из особенностей эмоциональной сферы детей является импульсивность?

а) да

б) нет

в) иное _____

15. Согласны ли Вы с тем, что уровень тревожности у младших школьников выше нормы?

а) да

б) нет

в) иное _____

16. Согласны ли Вы с тем, что уровень агрессии у младших школьников выше нормы?

а) да

б) нет

в) иное _____

17. Часто ли вы замечаете, что ученик раздражен?

а) да

б) нет

в) иное _____

18. Как Вы думаете, следует ли осуществлять развитие эмоциональной сферы у обучающихся младшего школьного возраста?

а) да

б) нет

в) иное _____

19. Используете ли Вы упражнения по развитию эмоциональной сферы на уроке с учащимися?

а) да

б) нет

в) иное _____

20. В какое время Вы уделяете внимание на развитие понимания своих собственных и чужих эмоциональных состояний школьников?

а) реализуется в процессе урока

б) реализуется во внеучебное время

в) иное _____

21. Важно ли разговаривать с учениками о том, какие эмоции и чувства они испытывают?

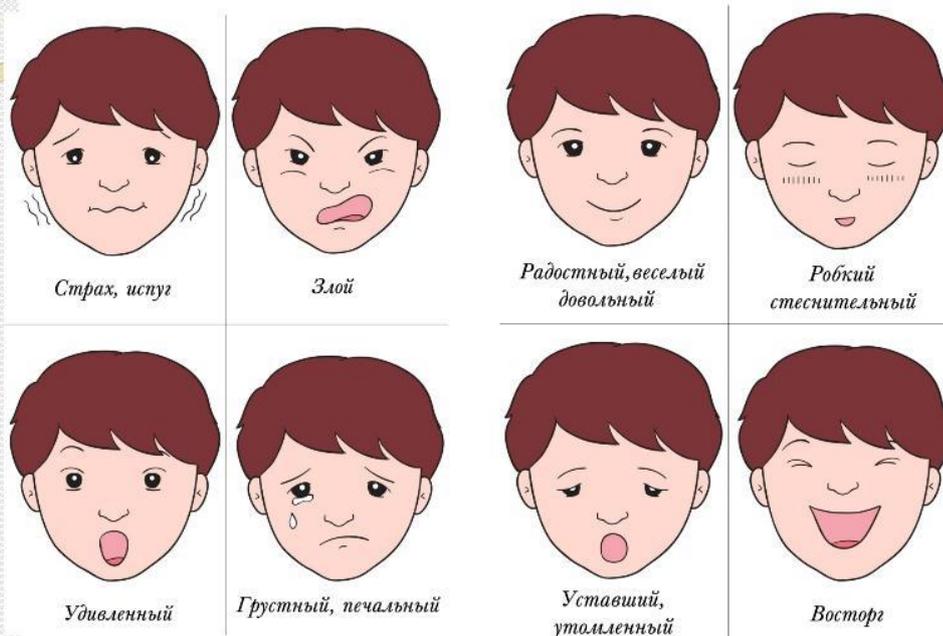
а) да

б) нет

в) иное _____

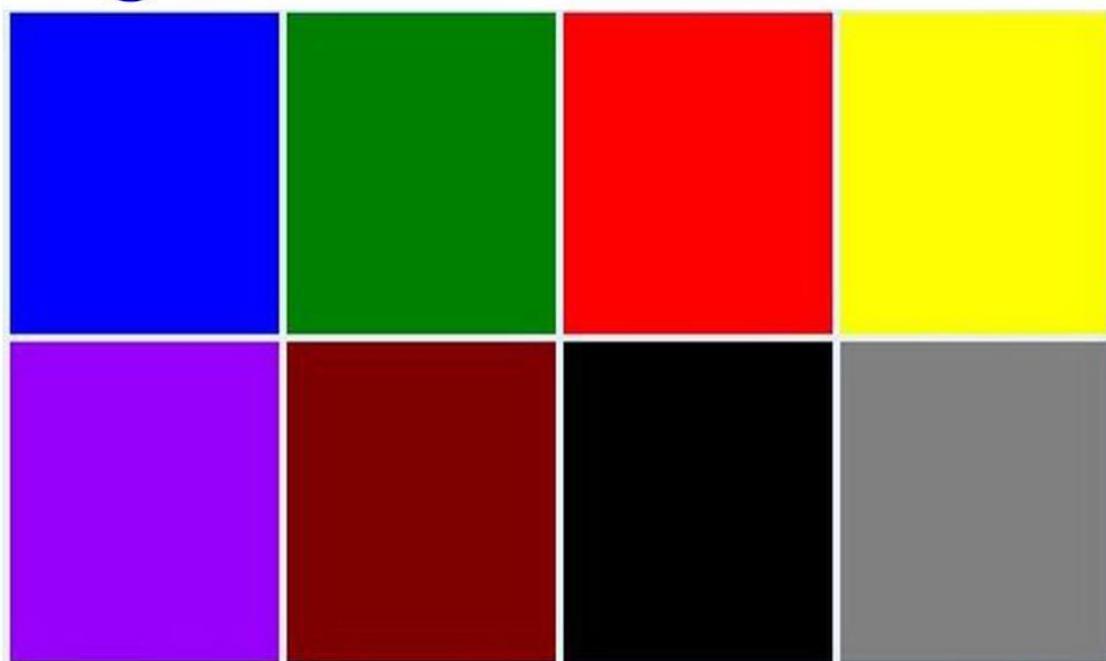
Иллюстративный материал к методике Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой (1995), Ю.А. Афонькиной (1995) [74, с.88]

Выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний



Иллюстративный материал к методике «Цветовой тест» М. Люшера (2002)
[57, с.15]

Цветовой тест М. Люшера



impsl.ru