

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально–гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Певнева Елена Геннадьевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения
учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического
развития**

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы:
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

заведующий кафедрой

д. психол.н., профессор Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24

Е.А. Черенева

(дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24

Н.Ю.Верхотурова

(дата, подпись)

Обучающийся Е.Г.Певнева

(фамилия, инициалы)

01.06.2024

Е.Г.Певнева

(дата, подпись)

Красноярск, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..	11
1.1. Изучение эмоциональной регуляции поведения в психологии.....	11
1.2. Становление эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте.....	23
1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	31
Выводы по первой главе.....	37
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	41
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	41
2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	53
Выводы по второй главе.....	62
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	64
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	64
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	70
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	89

Выводы по третьей главе.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	97
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	100
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	110

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Эмоции играют важную роль в жизни каждого человека, являясь связующим звеном между личностью и социальной средой. Эмоции выступают регулятором поступков и действий человека и сопровождают весь его жизненный путь от рождения до смерти. В отечественной психологической науке исследованием эмоциональной сферы человека занимались П.К. Анохин (1964), П.Я. Гальперин (1999), Б.И. Додонов (1987), Е.П. Ильин (2001), А.Н. Леонтьев (1971), С.Л. Рубинштейн (1984). Из зарубежных ученых этой проблеме уделяли внимание В.К. Вилюнас (1984), Н.Ф. Гербарт (1895), К.Е. Изард (2002) и др.

Эмоциональная сфера, как и другие сферы психики, начинает формироваться в детском возрасте. Под ее влиянием у ребенка происходит становление высших психических функций, поведения и личности в целом. Исследованием эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте занимались М.К. Бардышевская (2003), Л.И. Божович (1979), Г.М. Бреслав (2004), Н.Ю. Верхотурова (2011), Л.С. Выготский (1968), А.В. Запорожец (1986), Н.В. Капитоненко (2007), В.В. Лебединский (1990), К.С. Лебединская (1990), О.С. Никольская (1990), П.М. Якобсон (1998) и др.

Особую остроту проблема эмоциональной регуляции поведения приобретает в младшем школьном возрасте, являющимся для становления произвольности наиболее сензитивным. В последнее время наблюдается усиление интереса современных исследователей к проблеме эмоциональной саморегуляции младших школьников. Изучением особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста занимались Л.С. Акопян (2011), Ю.В. Братчикова (2004), Т.В. Гармаева (2014), А.В. Добрин (2020), И.Г. Цыганкова (2014) и др.

Незрелость эмоциональной регуляции поведения наблюдается как у нормально развивающихся детей, так и у детей с различными формами

дизонтогенеза. Особое значение данная проблема имеет для детей с задержкой психического развития. По статистическим данным на сегодняшний день нарушения, связанные с задержкой психического развития, наблюдаются у 20% детской популяции.

Проблемой изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития занимались Н.Ю. Верхотурова (2010, 2012), Т.А. Власова (1973), Т.Н. Павлий (1997), М.С. Певзнер (1973), О.А. Шамарина (2005) и другие.

Несмотря на растущий интерес исследователей к обозначенной проблеме, недостаточно внимания уделяется изучению коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Исследованием данного аспекта занимались В.В. Лебединский (2003), И.И. Мамайчук (2003), В.Б. Никишина (2003), Т.Н. Павлий (1997) и др.

Учитывая тот факт, что учащиеся с задержкой психического развития младшего школьного возраста являются не только самой многочисленной группой по сравнению с другими категориями детей с ограниченными возможностями здоровья, но и наиболее представленной в структурах инклюзивного образования, проблема коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста остается актуальной.

Проблема исследования. Умение регулировать свое поведение для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет большое значение, поскольку является важным аспектом в дальнейшем становлении и развитии личности ребенка. Однако, несмотря на высокую теоретическую и практическую значимость, современное изучение и коррекция эмоциональной регуляции поведения у изучаемого контингента школьников остаются недостаточно исследованными и требуют последующей разработки.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития являются: неумение контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием; трудности в понимании, вербализации и экспрессивном выражении эмоций. Разработанная нами психологическая программа поможет улучшить понимание и распознавание учащимися эмоциональных состояний; повысит способность выразительного воспроизведения эмоций посредством мимики и пантомимики; гармонизирует общий профиль системы эмоциональной регуляции поведения, а также окажет положительное влияние на формирование умений эмоциональной регуляции поведения у изучаемого контингента школьников.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; разработать, апробировать программу психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения у изучаемого контингента школьников и выявить ее эффективность.

Задачи исследования:

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы определить современное состояние изученности проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

2. Выявить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать психологическую программу коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы об эффективности разработанной нами психологической программы.

Объект исследования: особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретической и методологической основой исследования явились положения отечественной и зарубежной психологии:

- культурно-историческая концепция Л.С. Выготского (1984);
- теория дифференциальных эмоций К. Изард (2002);
- положение об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова (1967), К.С. Лебединская (1975), В.И. Лубовский (1981), М.С. Певзнер (1967) и др.);
- концепция развития личности Л.И. Божович (1979);
- теория деятельности А.Н. Леонтьева (1971);
- биологическая теория эмоций К.П. Анохина (1996);
- теория аффективной регуляции В.В. Лебединского (1990), К.С. Лебединской (1990), О.С. Никольской (1990);
- теория эмоциональной коррекции деятельности в раннем онтогенезе А.В. Запорожца (1986) и др.
- теоретические и экспериментальные исследования, раскрывающие особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста Л.С. Акопян (2011), М.К. Бардышевская (2003), Ю.В. Братчикова (2017), Т.В. Гармаева (2014), П. Лафренье (2004) и др.
- теоретико-методологические принципы и подходы к организации психолого-педагогической помощи в коррекции психической деятельности учащихся с задержкой психического развития: Н.В. Бабкина (2006), Л.В. Кузнецова (1986), В.В. Лебединский (1985), В.И. Лубовский (1989), И.И. Мамайчук (2017), Т.Н. Павлий (1993) и др.

Методы исследования. Методы исследования были определены целью, гипотезой, задачами работы. Теоретический аспект методов представлен изучением, анализом, сравнением, систематизацией литературы по проблеме.

Эмпирические методы представлены наблюдением, беседой, изучением психолого-педагогической документации на ребенка.

Экспериментальные методы представлены констатирующим, формирующим и контрольным экспериментом. Также были использованы наблюдение, беседа, опрос, тестирование. Результаты исследования обрабатывались с использованием количественных и качественных методов обработки данных. В процессе исследования большое значение оказала интерпретационная группа исследования.

В процессе исследования нами использовались следующие **психодиагностические методики:**

1. Методика «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011) [95, с. 60];

2. Методика «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [23, с. 96];

3. Методика «Тест базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997) [78, с. 14].

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе МБУ «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи №1 «Развитие». В эксперименте приняли участие учащиеся 2 класса с клиническим диагнозом F-80 «Задержка психического развития» в количестве 24 человека. Возраст испытуемых: 8–9 лет.

Процесс исследования осуществлялся в несколько этапов в период с 2022 года по 2024 год.

Этапы реализации исследования:

Первый этап – *подготовительный*. На первом этапе проводился анализ литературы, формулировались основные положения исследования, производился подбор методов и методик.

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*. Проведение констатирующего эксперимента с целью выявления особенностей и актуального уровня развития эмоциональной регуляции поведения детей младшего школьного возраста.

Сентябрь 2023 – изучение особенностей и данных учащихся, подбор психодиагностического инструментария.

Октябрь 2023 – выявление особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством проведения диагностических мероприятий.

Ноябрь 2023 – анализ результатов исследования.

Третий этап – *формирующий*. Организация работы по коррекции эмоциональной регуляции поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Февраль 2024 – теоретическое обоснование и разработка психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Март-апрель 2024 – реализация психологической программы.

Четвертый этап – *контрольный*. Проведение контрольного эксперимента, анализ и обработка полученных данных в экспериментальном исследовании по коррекции эмоциональной регуляции поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Апрель 2024 – обработка результатов контрольного эксперимента и анализ полученных результатов, проверка эффективности психологической

программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования: определяется возможностью расширить, обобщить, систематизировать и углубить знания по проблеме изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также обосновать представленную в исследовании психологическую программу коррекции; расширить знания об особенностях формирования умений эмоциональной регуляции поведения у изучаемого контингента школьников.

Практическая значимость исследования: заключается в разработке и реализации психологической программы коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Представленные в работе материалы могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данным контингентом школьников.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 102 источника и 7 приложений. Работа проиллюстрирована 8 таблицами, 7 гистограммами.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Проблема эмоциональной регуляции поведения в психологии

Из способов психической регуляции деятельности можно выделить эмоциональную и волевую регуляцию.

Психолог М.И. Еникеев определяет *эмоции* как «психический процесс импульсивной регуляции поведения, основанный на чувственном отражении потребностной значимости внешних воздействий, их благоприятности или вредности для жизнедеятельности индивида» [36, с. 514].

Эмоции определяют значимую сторону внутренней жизни человека. Мир разнообразных эмоциональных переживаний охватывает все стороны жизни: коммуникация, отношения, деятельность, познание. Эмоции побуждают сознательную, рациональную регуляцию поведения, которая противостоит текущим эмоциям. Сильные эмоции противостоят волевым действиям, которые совершаются вопреки первым.

Однако свобода проявления эмоционально-импульсивных действий зависит от уровня сознательной регуляции: чем ниже уровень, тем свободнее данные действия, не имеющие сознательной мотивации. Эмоции преобладают при недостатке информации, позволяющей сознательно построить деятельность, при нехватке представлений о сознательных способах поведения. Кроме того, сознание не формирует цели этих действий, поскольку они предопределяются характером самого воздействия. В то же время мыслительные действия также базируются на эмоциях, то есть в сознательном действии эмоции имеют большое значение.

Эмоциональная регуляция – это совокупность процессов, которые использует человек для распознавания, наблюдения, оценки, интерпретации и

применения эмоционального опыта.

Эмоциональная регуляция – универсальный механизм, при помощи которого человек имеет способность противостоять неблагоприятному влиянию факторов окружающей среды и стрессовым ситуациям. Уровень стрессоустойчивости личности определяется уровнем развития эмоциональной саморегуляции. Активация эмоциональной регуляции поведения обусловлена совокупностью внешних и внутренних факторов. К внутренним можно отнести базовые личностные качества, эмоциональные особенности, индивидуально-типологические характеристики, особенности защитно-совладающего поведения. Внешние факторы включают условия окружающей среды (социальные, профессиональные, природные), уровень социальной интеграции личности, адаптации к требованиям социума.

Изучение эмоциональной регуляции поведения является сравнительно новым направлением исследования в психологии. В изучении данной проблемы можно выделить два направления исследований: в научных исканиях В.К. Вилюнаса (1984), Дж. Кампоса (1994), В.В. Лебединского (1990), К. Лоренца (1973), П.В. Симонова (1866), эмоции выступают одним из главных методов регуляции психики, второй путь под началом Дж. Гросса (2014), Дж. Томпсона (1983), Н. Эйзенберга (2004) рассматривает эмоциональную регуляцию как общность методов для регуляции отдельно взятых эмоций и способов их выражения.

Основы изучения эмоциональной регуляции в отечественной психологии были заложены в работах А.В. Запорожца (1986) о механизме эмоционального предвосхищения, Л.И. Божович (1979) о социальных эмоциях. Е.И. Изотова (2015) в настоящее время развивает особенный деятельностный подход, при котором деятельность выступает основой эмоционального развития, а эмоции играют существенную роль в регуляции деятельности.

Часто психология преимущественно рассматривает регуляцию эмоций в контексте саморегуляции.

Саморегуляция – процесс, зависящий от времени, приходящий в активное состояние и ограничиваемый внешними обстоятельствами, а также работой биогенетической и соматической систем. Ф.И. Валиева видит одними из важнейших задач саморегуляции «воздействие и разрешение значимых, адаптивных процессов» [13, с. 87].

Проблемой эмоциональной саморегуляции занимались такие ученые, как Л.С. Выготский (1930), Г.А. Виленская (1999), А.В. Запорожец (1986), Н.В. Капитоненко (2007), А.Д. Кошелева (2003), А.Н. Леонтьев (1971), Е.А. Сергиенко (1999), У.В. Ульенкова (2007) и др.

По мнению Л.С. Выготского (1930), суть культурного развития ребенка заключается в овладении собственным поведением. Л.С. Выготский (1930) называл понятия «высшая психическая функция», «культурное развитие поведения» и «овладение собственными процессами поведения» основными в своем исследовании.

Проблема развития произвольной регуляции является интегральной частью культурно-исторической теории Л.С. Выготского (1930). Основным механизмом произвольной регуляции является использование средств-знаков, основным из которых является речь. Произвольная регуляция имеет социальное происхождение, что подтверждается следующими положениями:

1. Знаки–средства являются частью культурного окружения ребенка, то есть они созданы людьми.

2. Произвольная регуляция развивается в процессе общения ребенка со взрослым. Динамика развития произвольной регуляции включает следующие этапы: вначале знаки-средства применяются по отношению к ребенку взрослым (взрослый регулирует поведение ребенка), затем ребенок начинает применять эти знаки по отношению к другим (т.е. начинает регулировать поведение других), а затем ребенок начинает применять знаки-средства по отношению к себе как средство саморегуляции.

У Л.С. Выготского (1935) есть несколько исследований, позволяющих выявить особенности становления эмоциональной саморегуляции у детей. Ученый указывает на регулятивную роль эмоций в поведении и деятельности детей. В работе «Мышление и речь» он пишет, что «всякая идея содержит в себе в переработанном виде отношение человека к действительности» [24, с. 167].

Также Л.С. Выготский (1935) подчеркивает, что организация эмоциональной жизни ребенка должна идти по пути сдвига эмоционального переживания с конца поведенческого акта к его началу.

В своих исследованиях Н.В. Капитоненко (2007) эмоциональную регуляцию поведения определяет как комплекс психических процессов, обеспечивающих изменение или преодоление актуального эмоционального состояния. Также автор выделяет структуру эмоциональной регуляции, состоящую из когнитивного, экспрессивного и организационно-контролирующего компонентов.

Когнитивный компонент отвечает за оценку значимости эмоциогенных явлений и ситуаций, экспрессивный отражает проявления эмоциональных переживаний в поведении (как в виде психофизиологических изменений, так и в виде выразительных движений), организационно-контролирующий осуществляет изменение наличного эмоционального состояния (подавление, переключение, трансформацию переживания за счет волевых усилий и произвольности).

По мнению Н.В. Капитоненко (2007), эффективность эмоциональной регуляции зависит от степени соответствия поведения социальным нормам и широты диапазона копинг-стратегий индивида. Эмоциональная регуляция обеспечивает подстройку эмоционального опыта к повседневным событиям, а успешность ее зависит от способности индивида, оценив ситуацию, адекватно и достаточно гибко отреагировать на эти события. Регуляции подвергаются четыре компонента:

- эмоциональное переживание;
- физиологические проявления эмоционального возбуждения;
- поведенческие проявления эмоции – выражения лица, жесты и т. д.;
- комплексный поведенческий акт [45, с. 270-272].

В рамках данного подхода сформулирована унитарная модель, которая основана на предположении, что эмоция и управление эмоцией – различные, но взаимопроникающие аспекты единого функционального комплекса, позволяющего успешно взаимодействовать с окружающим миром. Регулируются как уже активизированные, так и только предвосхищаемые эмоции, что ведет к предотвращению нежелательных переживаний или к изменению их качества.

Последовательность возникновения эмоции с одновременной ее регуляцией проявляется в четырех формах:

- активация мозговых процессов, участвующих в порождении эмоции;
- осознание индивидом своей возможной реакции на эмоционально насыщенное событие;
- познавательная переоценка обстоятельств, вызывающих эмоции;
- выбор человеком эмоциональной среды (избегание ситуаций, где могут появиться нежелательные эмоции или предпочтение ситуаций, связанных с высокой вероятностью желательных эмоций).

С позиции динамического подхода эмоции рассматриваются как состояния оценочно–действенной готовности, отражающие последовательные изменения наличного опыта. Эмоциональная регуляция проявляется либо в виде изменения модальности, интенсивности и длительности переживания (эмоция выступает как регулируемый процесс), либо в виде изменения других психических процессов и поведения в результате действия актуальной эмоции (эмоция выступает как регулирующий процесс).

В своих работах К.Б. Копп (1989) предполагает, что эмоциональная регуляция основывается на действии когнитивных процессов и состоит в

управлении уровнем положительных и отрицательных эмоций. Эмоциональная регуляция является основой поведенческой саморегуляции, которая определяется возможностью человека выполнять общественные роли и правила относительно соответствующих ситуаций эмоциональных реакций. Получается, что становление эмоциональной регуляции движется по линии развития самосознания [50, с. 172].

Ученые Л.Г. Аспинуолл (2003), Л. Даймонд (2003) разработали интегративный подход к изучению организации и развития эмоциональной регуляции. Эмоциональная регуляция затрагивает внутренние и межличностные процессы, посредством которых люди сознательно или неосознанно преобразовывают переживания, изменяя также собственный опыт, поведение или эмоциогенную ситуацию.

Оптимальный результат развития эмоциональной регуляции – динамическая гибкость эмоционального опыта, способность избирательно и действенно мобилизовать эмоции для достижения ситуативных и генеральных целей. В течение жизни индивиды накапливают большой опыт в понимании, предсказании, контроле и модификации собственных эмоциональных стратегий на основе имеющихся навыков, потребностей, целей и изменений окружающей среды.

К. Изард (2002), Д. Чиккетти (2006) определяют проблему эмоциональной регуляции с точки зрения функционирования трех компонентов эмоциональной системы (нервных процессов, экспрессивных проявлений, субъективных эмоциональных переживаний), которые вместе мотивируют и организуют поведение. Суть процесса эмоциональной регуляции сводится к координации и интеграции этих компонентов, что дает индивиду возможность успешно совладать с неблагоприятными ситуациями и выступает характеристикой его личностной зрелости.

О.В. Дашкевич (1986) выделяет две формы эмоциональной регуляции:

актуальная (в виде процесса эмоционального регулирования) и потенциальная (в виде системы эмоциональных установок).

Н.Ю. Верхотурова (2021) раскрывает теоретические подходы к построению периодизационных схем «становления произвольных форм эмоционального реагирования в детском возрасте как процесса, восходящего от элементарных форм эмоционального отражения к высшим социально-детерминированным, сознательно регулируемым и управляемым формам эмоционального поведения» [17, с. 13].

Г.А. Виленская (2020) в качестве основных факторов становления эмоциональной регуляции в онтогенезе называет темперамент ребенка, стиль его воспитания в семье, а также привычные способы эмоциональной регуляции, характерные для его родителей.

Обращаясь к проблеме нормативности развития личности, Г.М. Бреслав (2004) констатирует связь отклонений в формировании личности с эмоциональным нарушением – «эмоциональной дезорганизации», которая выражается в потере избирательного и адекватного характера эмоциональной регуляции. Проявляется это в эмоциональном «выпадении» ребенка из общего настроения сверстников, т.е. он «изолируется» в силу своего эмоционального состояния.

На основании исследования данного факта Г.М. Бреслав (2004) выстраивает систему показателей нормативного хода эмоционального развития:

– ситуативные особенности эмоциональной регуляции – степень, характер выраженности и адекватность эмоциональной окраски наиболее значимых для ребенка на данном этапе предметных и коммуникативных действий;

– внеситуативные особенности эмоциональной регуляции – преобладающий эмоциональный фон и характер основных эмоциональных отношений (чувств) на данном возрастном этапе;

– наличие специфических эмоциональных механизмов, необходимых на данном возрастном этапе,

– эмоциональная децентрация и эмоциональное смещение [12, с. 58].

Стоит обратить внимание на теоретическую модель многоуровневой эмоциональной регуляции поведения А.Д. Кошелевой (2003), которая основана на принципе предметности эмоциональных явлений. Первый уровень определяется как уровень соматически обусловленного переживания, которое выражается в субъективных состояниях ребенка, связанных с особенностями его телесных ощущений.

Второй уровень эмпатийного переживания складывается в системе «взрослый-ребенок» и обеспечивает присоединение ребенка к миру взрослых. На третьем уровне инструментальных эмоций происходит формирование психологического механизма поддержания интереса в освоении предметного содержания деятельности. Четвертый уровень рассматривается автором как уровень, на котором у ребенка появляются собственно социальные эмоции.

Интересной представляется теория многоуровневого строения системы эмоциональной регуляции, разработанная в школе В.В. Лебединского (1990), К.С. Лебединской (1990), О.С. Никольской (1990) на модели раннего детского аутизма. Согласно этой теории, нарушение функционирования каждого отдельного уровня регуляции влечет за собой изменения не только в эмоциональной, но и в потребностной, и в поведенческой сферах.

Аффективная система начинает формироваться на самых ранних этапах развития ребенка. Эта система тесно связана как с формированием пространственно-временных представлений, так и с произвольной регуляцией деятельности. М.М. Семаго (2019), Н.Я. Семаго (2019) указывают, что данную теорию можно применить и к детям, не имеющим отклонений.

Структура базовой аффективной регуляции по В.В. Лебединскому (1990), К.С. Лебединской (1990), О.С. Никольской (1990) и др. включает четыре уровня.

1. Уровень полевой реактивности (аффективной пластичности).
2. Уровень аффективных стереотипов.
3. Уровень аффективной экспансии.
4. Уровень аффективного (эмоционального) контроля.

Позже В.В. Лебединский (2003) совместно с М.К. Бардышевой (2003) описали пятый уровень символических регуляций.

Каждый уровень имеет свою смысловую задачу и свои механизмы регуляции. М.М. Семаго и Н.Я. Семаго отмечают, что «эти уровни являются в своем роде «единицами» эмоционально-аффективной сферы» [90, с. 440].

Уровни не могут подменить друг друга. Ослабление или усиление функционирования какого-либо из них может привести к общей дезадаптации системы в целом.

В процессе развития ребенка механизмы аффективной регуляции преобразуются, совершенствуются, включаясь в единый процесс адаптации в наиболее широком смысле этого понятия.

1. Уровень полевой реактивности – с помощью него осуществляются наиболее примитивные функции адаптации. Аффективная ориентировка на этом уровне направлена на оценку количественных изменений окружающей среды. Значимы перепады температуры окружения и самого тела, освещенности, высоты звука, скорости движения. Количественные изменения наиболее разрушительно действуют на организм: аффективная система пристально следит за ними. Выход воздействий за допустимые границы вызывает реакции беспокойства, тревоги, страха, агрессии. Поэтому оценка интенсивности входит в круг витальных задач, решаемых младенцем с первых дней жизни.

Полевая реактивность раньше всех других уровней сигнализирует о сбоях, возникающих в организме. Клинически это проявляется в быстрой истощаемости любой формой активности, в аффективной пресыщаемости, непереносимости физических нагрузок, яркого света, громких звуков.

Самостоятельная роль этого уровня ограничена, его влияние распространено на все другие уровни. Ни одно явление аффективной жизни не обходится без его участия и оценки.

В обычной жизни человек также испытывает постоянное влияние этого уровня, которое осуществляется через пространственную организацию окружающей среды. Гармоничная организация интерьера жилища, пропорций одежды, предметов обихода, дома человека вносят гармонию и в его внутреннюю эмоциональную жизнь. Приемы такой эстетической организации окружающего накапливаются в национальных, культурных традициях. Можно сказать, что, «выполняя фоновые функции в осуществлении эмоционально-смысловой адаптации к окружающему, обеспечивая тоническую регуляцию аффективных процессов, этот уровень осуществляет и свое культурное развитие» [60, с. 13].

2. Уровень аффективных стереотипов. На этом уровне взаимодействие со средой усложняется. К оценке по интенсивности добавляется оценка по качеству. Связь с соматикой делает этот уровень особенно чувствительным к ритмическим процессам, находящимся на стыке физиологического и психического. Собственное тело и связанные с ним циклические процессы находятся под постоянным контролем. Любой сбой в ритме вызывает отрицательные эмоции и, наоборот, регулярность процессов вызывает состояние комфорта. Отсюда особое удовольствие от ритмических действий (танец, спорт).

Особенность уровня стереотипов – наличие стойкой и яркой аффективной памяти. Память тела позволяет надолго сохранить переживания, при этом не только элементарные, но и сложные. Этот уровень – своеобразный дирижер, координирующий взаимодействия отдельных сенсорных систем, прилаживающих их друг к другу, и закрепляющий на основе аффективной оценки (удобно-неудобно).

С первых дней жизни ребенка уровень стереотипов включается в решение

основных задач, связанных с выживанием. Младенец активно ищет сигналы, связанные с кормлением и уходом. Мать является для него наиболее важным носителем этологических сигналов. В результате складываются первые предпочтения, формируется определенная поза на руках матери, начинают вырабатываться вкусовые пристрастия, особая чувствительность к тактильному контакту с матерью. По мере взросления ребенка круг его предпочтений расширяется, индивидуализируется.

Аффективная фиксация субъектом способов контакта со средой дает ему возможность вырабатывать оптимальную для себя манеру взаимодействия с окружающим. Однако, В.В. Лебединский (1990) отмечает, что с другой стороны, «эта особая аффективная избирательность может сделать субъекта и болезненно уязвимым к нарушению привычного стереотипа. Прекрасно адаптируя нас к привычным условиям, этот уровень оказывается несостоятельным в условиях нестабильных» [60, с. 16].

3. Уровень аффективной экспансии. На уровне экспансии аффективная система сталкивается с новыми свойствами среды и более сложными задачами. Сенсорное поле, где в качестве системы отсчета выступают ощущения собственного тела, сменяется пространственно-предметным полем, состоящим из отдельных объектов, находящихся на определенном расстоянии друг от друга и имеющих определенную форму, объем и вес.

Активность организма на этом уровне направлена на овладение, захват различных объектов, обладающих определенной побудительной силой. При этом индивид и побуждающий объект, с одной стороны, и препятствия, с другой, задает цель действия. На уровне экспансии наблюдается особая чувствительность к любым ограничениям и препятствиям. Для их преодоления организм щедро расходует свою энергию. В.В. Лебединский (1990) указывает ценность данного уровня еще и тем, что позже он «сохраняет свое значение и обеспечивает нам активную адаптацию к ситуации нестабильной, когда аффективный стереотип поведения становится несостоятельным» [60, с. 19].

4. Уровень эмоционального контроля. Обеспечивает шаг в углубление и активизации взаимодействия с окружающим миром. Конкретным приспособительным смыслом этого уровня является налаживание эмоционального взаимодействия с другими людьми: разработка способов ориентировки в их переживаниях, формирование правил, норм взаимодействия с ними. Надстраиваясь над низшими уровнями, он обеспечивает контроль сообщества над индивидуальной аффективной жизнью, приводя ее в соответствие с требованиями и нуждами окружающих.

Ориентировка этого уровня направлена на выделение аффективных проявлений другого человека как сигналов, наиболее значимых для адаптации к окружающему. Она осуществляется появляющейся на этом уровне непосредственной эмпатией переживания другого человека. Значимыми сигналами становятся лицо человека, его мимика, взгляд, голос, прикосновение, жест. Характер ориентировки позволяет оценить возможные эмоциональные последствия поступка. Положительно здесь оценивается одобрение людей, отрицательно – их негативные реакции.

Только четвертый уровень, реально опирающийся в адаптации на аффективный опыт других людей, стабильно обеспечивает адекватную реакцию на их оценку, и это является основой возникновения эмоционального контроля человека над своим поведением: радость от похвалы и огорчение от неприятия. Именно здесь формируется самоощущение, окрашенное эмоциональными оценками других людей, и создаются тем самым предпосылки развития самооценки.

5. Уровень символических регуляций эмоциональными процессами. Основная функция этого уровня эмоциональной регуляции овладение собственными переживаниями. Это достигается включением в аффективный процесс интеллектуальных операций, благодаря которым происходит дифференциация, обобщение и трансформация аффективных явлений.

М.К. Бардышевская (2003) и В.В. Лебединский (2003) отмечают, что

«переход на символический уровень высвобождает развитие речи, символической игры, рисунка, а также ряда социальных взаимодействий, требующих понимания условности действий или слов другого человека (понимание юмора, обмана и т.д.)» [7, с. 83].

Каждый из взаимосвязанных уровней решает свои адаптивные задачи, усложняющиеся в процессе взаимодействия ребенка с миром. Помимо этого вся система выполняет и чрезвычайно важную функцию тонизации всей психической сферы ребенка. Недостаточная тонизация приводит к появлению у ребенка специфических трудностей в решении задач адаптации. При отклоняющемся же развитии ребенка дисфункция какого-либо уровня аффективной регуляции сказывается на функционировании всех остальных уровней. Это способствует формированию общей дезадаптации ребенка.

Предлагаемая модель позволяет описать как нормативное, так и отклоняющееся развитие ребенка. Для диагностики и эффективной коррекционной работы чрезвычайно важным является понимание самой структуры уровневой регуляции, характера ее сформированности и специфики компенсации каждого из уровней.

1.2. Становление и развитие эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте

Условием успешной адаптации личности младшего школьника в обществе является способность к восприятию, пониманию и регулированию своих и чужих эмоциональных состояний.

Обладая определенным эмоциональным опытом и некоторой способностью к дифференциации эмоций, большинство учащихся младшего школьного возраста тем не менее имеют повышенную тревожность, склонность к истерикам, негативизм и агрессивность. Это свидетельствует о несформированности эмоциональной сферы.

Значимость формирования эмоциональной регуляции поведения именно в младшем школьном возрасте обусловлено двумя причинами. Первой причиной является физиологическое развитие учащихся данного возраста, характеризующееся особенностями формирования лобных долей коры головного мозга, принимающих участие в организации произвольной регуляции деятельности.

Психолог А.Р. Лурия (1973) выявил, что в возрасте 6–8 лет происходит переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга и изменяются характеристики электрической активности мозга, что связано с повышением роли лобных отделов коры, участвующих в программировании и контроле произвольных форм деятельности: «префронтальные отделы мозговой коры созревают на поздних этапах онтогенеза (в 4–8-летнем возрасте). Темп роста площади лобных областей мозга резко повышается к 3,5–4 годам; второй скачок приходится на возраст 7–8 лет» [66, с. 116].

Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н.И. Красногорского (1934), показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль карты головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу.

Второй причиной является социокультурная среда, связанная с началом школьной жизни. При поступлении в школу ребенок сталкивается с изменением требований, предъявляемых ему взрослыми, а также меняется внутренняя позиция самого младшего школьника.

Изучением проблем развития психических процессов учащихся младшего школьного возраста занимались Л.И. Божович (1979), Ю.В. Братчикова и Е.О. Васильченко (2017), Л.С. Выготский (1984), Д.Б. Эльконин (1973) и др. Опираясь на их труды, можно выделить ряд ключевых новообразований младшего школьника, такие как формирование

произвольности и рефлексии, развитие волевых качеств, сознательная регуляция своих действий, а также изменение социальной ситуации развития, влияющих на становление эмоциональной регуляции поведения.

Период младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) характеризуется серьезными изменениями в интересах ребенка, его доминирующих чувствах и занимающих его объектов. В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов.

В своих работах Л.И. Божович (1979) отмечает, что «основным для развития произвольности в этом возрасте является умение ребенка не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность. Процесс формирования произвольности осуществляется постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста» [10, с. 273].

Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования. В процессе онтогенетического развития, в ходе овладения новыми разнообразными и усложняющимися видами произвольной активности, ребенок приобретает генерализованные умения саморегуляции, общую способность произвольного построения своей целенаправленной активности.

Согласно исследованию Е.И. Изотовой (2015), младший школьный возраст – нижняя возрастная граница произвольной регуляции эмоций. В качестве механизмов произвольной регуляции эмоций она выделила произвольное кодирование эмоций через симуляцию (выражение непереживаемой

эмоции), подавление (скрытие или снижение интенсивности выражения переживаемой эмоции), маскировку (изображение непереживаемой эмоции вместо переживаемой, актуализируется позже всех).

С развитием произвольности на данном этапе онтогенеза саморегуляционные возможности учащихся младшего школьного возраста усиливаются. Под саморегуляцией эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста понимается способность произвольно регулировать эмоциональные переживания с помощью собственного репертуара трансформации своих эмоциональных состояний в социально приемлемой форме.

Также, в младшем школьном возрасте у школьников первого-третьего классов заметно растет умение проявлять волевые усилия. Л.С. Выготский (1984) заложил основы понимания воли как процесса произвольной регуляции, связанного с свободным выбором и преодолением препятствий. Он писал, что «ребенок должен научиться послушанию путем самоовладения. Не на послушании и намерении строится самоовладение, но, наоборот, на самоовладении и намерении возникает повиновение и намеренность» [25, с. 234].

В этом возрасте начинают формироваться произвольные умственные действия, намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное и устойчивое наблюдение, упорство в решении мыслительных задач.

Если в первом и втором классах школьники совершают волевые действия по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в третьем классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами. При необходимости воздержаться от какого-либо действия дети сами создают условия, исключающие привлекательные действия, например, отворачиваются, чтобы не посмотреть на интересные картинки, запрещенные для рассматривания, или берутся за другое дело.

Самостимуляция в этом возрасте используется достаточно широко, но в подавляющем большинстве случаев она диффузная, не подкреплена нравственными принципами.

Также, одним из новообразований выступает рефлексия. С.Л. Рубинштейн (2000) понимает рефлексию «как определенный уровень развития человеческого сознания, при котором человек мысленно выходит за пределы жизни и занимает позицию вне ее» [85, с. 257].

В частности, речь идет о рефлексии переживаемого состояния и представление желаемого состояния (осознанного образа). Осознанный выбор желаемого эмоционального состояния актуализирует этот образ, который будучи многомерным и в полной мере отражающим связанные с ним ощущения, становится ориентиром.

Произвольность и развитие волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста позволяет формировать умение снижать психоэмоциональное напряжение и способность осуществлять самоконтроль эмоционального состояния. В свою же очередь рефлексия как одно из новообразований раскрывает особенность способности осознавать собственное эмоциональное состояние.

Развитие саморегуляции связано с изменением соотношения внешней и внутренней стимуляции. Если в младшем школьном возрасте регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации).

Также у младших школьников возрастает выдержка, умение сдерживать свои чувства. Выдержка проявляется сначала в подчинении требованиям взрослых. Проявляется и закрепляется она именно в младшем школьном возрасте, когда правила поведения в школе начинают регламентировать поведение детей. Важным регулятором поведения становятся

дифференцированные эмоции. Ведущая учебная деятельность активно развивает мышление, которое начинает определять работу других функций сознания, в результате они интеллектуализируются и становятся произвольными. Это означает, что у детей появляется возможность все более опосредованного и осознанного выражения своих эмоций и чувств.

В свою очередь, новая социальная ситуация развития способствует развитию в младшем школьном возрасте эмоциональной децентрации: значительно расширяется круг объектов переживания и сочувствия, однако, оказываемая помощь становится более избирательной и регламентированной социальными принципами и правилами.

Таким образом можно сделать вывод, что особенностями формирования умения идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния, выражать свое эмоциональное состояние в соответствии с социальными нормами является возрастающее субъективное значение для младшего школьника социальной оценки его поступков и достижений, особенно референтной группой, эмоциональная децентрация, снижение импульсивности в результате регламентированного социального контроля в условиях школьного образования.

Для учащихся младшего школьного возраста специфичными являются такие эмоциональные состояния, как тревожность и напряженность. Наличие в данном возрасте внутреннего психоэмоционального напряжения обусловлено рядом причин.

Л.С. Выготский (1935), описывая кризис семи лет, выделил важные особенности переживаний учащихся младшего школьного возраста: «В семилетнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребёнок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчён», «я сердит», «я добрый», «я злой», т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [25, с. 257].

Также возникает обобщение переживаний или аффективное обобщение,

логика чувств. Если с ребенком много раз происходит какая-то ситуация, то он осмысливает ее и на этой основе формирует отношение к себе, своим успехам и положению. Осмысление переживаний вызывает острую борьбу между ними. Такое противоречие переживаний и трудности выбора усугубляют внутреннюю напряженность.

Таким образом, психологические и физиологические особенности развития в младшем школьном возрасте обуславливают рост внутреннего напряжения у учащихся. При этом большинство детей не имеют конкретных представлений о том, как с этим справиться.

Проведенные исследования Р.М. Грановской (2014) и И.М. Никольской (2014) позволяют составить обобщенный психологический портрет младших школьников: «Это дети напряженные, тревожные, робкие, чувствительные, легко возбудимые, с низким самоконтролем. Характерные для младших школьников отклонения свойств личности позволяют считать, что их главной особенностью является обостренная эмоциональность» [28, с. 79].

Продолжительное эмоциональное напряжение детей в школе проявляется в рассогласованности приспособительной реакции, индикатором которой является высокий уровень тревожности. Тревожность понимается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам.

Типичной формой проявления тревожности у младшего школьника является школьная тревожность. Школьная тревожность – специфический вид тревожности, проявляющийся во взаимодействии учащегося с различными компонентами образовательной среды и закрепляющийся в этом взаимодействии. При этом повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность, может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями учащегося (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими вне школы).

В число факторов, способствующих формированию и закреплению школьной тревожности, входят учебные перегрузки, неспособность учащегося справиться со школьной программой, неадекватные ожидания со стороны родителей, неблагоприятные отношения с педагогами, смена школьного коллектива и/или непринятие детским коллективом, заниженная самооценка. Все эти факторы учащиеся младшего школьного возраста могут преодолеть безболезненно, если у них будут сформированы навыки эмоциональной саморегуляции.

В целом, в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель низкой эмоциональной саморегуляции.

В своих работах П. Лафренье (2004) утверждал, что «учащийся младшего школьного возраста мало осознает свои переживания, с трудом понимает причины их возникновения, а на трудности в школе чаще всего отвечает такими эмоциональными реакциями, как гнев, страх и обида, однако имеет необходимые ресурсы, для того чтобы справиться с данной проблемой» [54, с. 94].

Таким образом, возможности учащихся младшего школьного возраста, вставших на путь развития произвольности и осознанности деятельности, благоприятствуют развитию эмоционально-регуляционных навыков.

При анализе ключевых особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста были выделены: способность осознавать собственное эмоциональное состояние; умение идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния; умение выражать свое эмоциональное состояние в соответствии с социальными нормами; умение снижать психоэмоциональное напряжение; способность осуществлять самоконтроль эмоционального состояния.

Кроме того, именно в младшем школьном возрасте формируются устойчивые навыки совладания со стрессом, позволяющие справляться с

отрицательными эмоциями и осуществлять самоконтроль эмоционального состояния. Все это становится возможным в младшем школьном возрасте за счет активного формирования внутреннего плана действий и способности к рефлексии, а также общей произвольности психических процессов и развитию познавательной сферы.

1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Специальное комплексное изучение задержки психического развития как специфической аномалии детского развития развернулось в отечественной специальной психологии в 60–70 годы. Это было вызвано потребностями школьной практики, когда в связи с переходом на новые усложненные программы резко возросли образовательные проблемы у стойко неуспевающих школьников. К этому времени был накоплен значительный опыт дифференциальной диагностики и обобщен зарубежный опыт изучения и обучения школьников этой категории.

Изучение Т.А. Власовой (1989), В.И. Лубовским (1989) зарубежного опыта исследований детей, испытывающих трудности в обучении в школе, показало, что однозначной трактовки сущности и причин этих затруднений нет. В США, Англии, Германии эта категория детей обозначалась как «дети с трудностями в обучении», как дети, «имеющие недостаточные способности к обучению», «неприспособленные», «педагогически запущенные», «дети с нарушением поведения», а также «дети с минимальными повреждениями мозга».

Исследования Т.А. Власовой (1973), В.И. Лубовского (1989), К.С. Лебединской (1980), М.С. Певзнер (1973), Г.Е. Сухаревой (1959) позволили выделить среди неуспевающих младших школьников особую

категорию, у которой трудности в обучении были обусловлены задержкой темпа психического развития.

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой (1959). Задержка психического развития – это замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами.

Причинами выраженной задержки психического развития детей в большинстве случаев являются минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность центральной нервной системы, возникающие в результате воздействия патогенетических факторов во внутриутробном периоде, во время родов и первые годы жизни ребенка, длительные хронические соматические заболевания, перенесенные в раннем детстве, а также длительная социально-культурная депривация (в частности, пребывание с момента рождения в условиях неблагополучной семьи, дома ребенка, дошкольного детского дома) и влияние стрессовых психотравмирующих факторов.

В настоящее время достигнуты большие успехи в клиническом и психолого–педагогическом изучении детей с задержкой психического развития. Исследования отечественных ученых позволили дать подробную клиническую характеристику детей этой категории.

Классификация детей с задержкой психического развития на основе этиологического принципа была предложена К.С. Лебединской (1980), представленная четырьмя группами: задержка психического развития конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально–органического происхождения [57, с. 94–116].

Однако, несмотря на значительные успехи в вопросах изучения классификации, диагностики детей с задержкой психического развития, исследований, посвященных проблеме эмоциональной регуляции поведения

учащихся младшего школьного возраста в задержкой психического развития на данный момент не так много.

При изучении психических процессов и возможностей обучения учащихся с задержкой психического развития В.И. Лубовским (1989), Н.А. Никашиной (1981), Р.Д. Тригер (2008), У.В. Ульенковой (2007) и др. выявлен ряд специфических особенностей в их эмоционально-волевой сфере и поведении: повышенная истощаемость (и как результат – низкая работоспособность), незрелость эмоций, слабость воли, психопатоподобное поведение.

Рассматривая клинический аспект, Н.Ю. Борякова (2002) отмечает следующие характеристики учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- слабое здоровье и сниженный уровень физического развития (т. е. ребенок не достигает «школьной зрелости»);

- не сформирована мотивационная готовность: даже если ребенок хочет идти в школу, в большей степени его привлекает учебная атрибутика, в школу он приходит играть, а не учиться;

- низкий уровень эмоционально-волевой готовности: ребенок не может подчиниться правилам дисциплины, не способен к длительным интеллектуальным усилиям;

- не сформированы все структурные компоненты учебной деятельности: при выполнении заданий учебного типа ребенок не проявляет к ним интереса, стремится поскорее закончить непривлекательную для него деятельность, не доводит работу до конца;

- учащийся действует недостаточно осознанно, не может вербализовать правила, по которым нужно выполнять задания, не может дать словесный отчет, рассказать, как он выполнял работу, затрудняется в выборе адекватных способов для выполнения задания, необходимые навыки сформированы на низком уровне;

– особые проблемы касаются саморегуляции и самоконтроля: ребенок не замечает своих ошибок, не исправляет их, не может адекватно оценить результат. [9, с. 113–118].

В работах В.И. Лубовского (1989) отмечается, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. У них преобладает либо повышенный, либо пониженный эйфорический фон настроения. Также при задержке психического развития В.И. Лубовский (1989) отмечает слабость словесной регуляции действий.

Авторы Н.Л. Белопольская, (1999), И.Ф. Марковская (1983) выделяют эмоциональную лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, личностную незрелость, преобладание игровых интересов над учебными, повышенную внушаемость у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Эмоциональная лабильность проявляется у них в неустойчивости настроений, в легком возникновении эмоционального возбуждения, могут наблюдаться немотивированные аффекты.

Развитие эмоций у детей с задержкой психического развития, по мнению С.А. Дмитриевой (2013), имеет ряд особенностей: преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность, одиночество, страхи, неблагополучие в эмоциональном отражении своих отношений с миром вещей, людей и обществом [32, с. 193].

В работах О.В. Фроловой (2001) утверждается, что для всех младших школьников с задержкой психического развития характерны частые проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе.

Исследователь проблемы тревожности Л.Н. Костина (2007) полагает, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития,

обладая неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями, меньше защищены от воздействия неприятных ситуаций. В результате чего появляются страх, боязнь, тревожность. Л.Н. Костина (2007) выявила, что у большинства учащихся с задержкой психического развития наблюдается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависели, по отношению к школе и обучению.

Как утверждают Е.Е. Чернухина (2005) и Е.В. Шамарина (2005), эмоциональное неблагополучие учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, заключающееся в периодическом или постоянном переживании ими таких состояний, как страх, тревога, агрессия, обида, фрустрация, напряженность, вызвано сменой социальных условий, отсутствием удовлетворенности признанием со стороны взрослых и сверстников, неправильным семейным воспитанием, ошибками в педагогическом общении [103, с. 84].

В своих исследованиях Е.Н. Васильева (1994), Т.Н. Ефремова (1997) отмечают у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проблемы в формировании нравственно-этической сферы: страдает сфера социальных эмоций, учащиеся не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

Социальное развитие и личностное становление учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития исследовала Л.В. Кузнецова (1986), изучая особенности формирования самосознания, самооценки, системы-«Я». Было выявлено, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития безынициативны, их эмоции недостаточно яркие, они не умеют выразить свое эмоциональное состояние, затрудняются в понимании состояний других людей.

Похожие выводы сделала Т.З. Стернина (1988), выявив некоторые трудности в понимании эмоциональных состояний по выражению лица у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, особенно у детей с ограниченной потребностью в общении, эмоциональной скудностью.

Также Л.В. Кузнецова (1986) отмечала, что учащиеся обозначенной категории не умеют регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готовы к волевой регуляции поведения [9, с. 106].

В исследованиях особенностей личности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития было выявлено, что у подавляющего большинства таких детей доминирующей стратегией преодоления трудностей является стратегия поиска социальной поддержки.

К.А. Анохина (2014) выявила, что у обследуемой категории детей стратегия самоконтроля своего поведения используется реже, чем у нормально развивающихся сверстников, что отражает импульсивность, эмоциональную неустойчивость и способствует усилению дезадаптации. В ситуации фрустрации наблюдаются низкий уровень групповой конформности и эго-защитный тип реакции на фрустрацию, который характеризует слабую, уязвимую личность, вынужденную в ситуациях препятствия сосредоточиваться в первую очередь на защите собственного «Я».

Исследуя проблему самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, М.Н. Кропачева (2010) установила, что специфические особенности самоотношения у таких детей проявляются в тенденции избирательности по отношению к себе, в отрицании собственной вины и перемещении ответственности на окружающих в ситуации фрустрации, в неадекватной личностной самооценке, повышенной раздражительности, равнодушии, сниженном фоне настроения, склонности к девиантному поведению. Многие авторы указывают на недостаточную сформированность произвольного поведения у учащихся младшего школьного возраста с

задержкой психического развития, что проявляется в трудностях самоконтроля.

В частности, Л.В. Кузнецова (1986) отмечает, что уровень произвольной регуляции поведения учащихся с задержкой психического развития зависит от сложности деятельности, особенно от сложности звена программирования и наличия конфликтной ситуации (например, при необходимости действовать в соответствии с мысленным планом, вопреки внешним условиям деятельности).

В своих работах Т.Н. Павлий (1997) исследовала специфику эмоциональных реакций по уровневой системе организации аффективного поведения, предложенной В.В. Лебединским и К.С. Лебединской (1990). Полученные ею результаты позволили выявить следующие качественные особенности эмоционального поведения детей с задержкой психического развития.

1. Неадекватная оценка изменения компонентов эмоционального реагирования (жестов, мимики, тембра и высоты голоса). В связи с этим нарушена функция идентификации эмоций и, следовательно, механизмы социальной адаптации.

2. Склонность к эмоциональной ригидности, негибкому и стереотипному поведению, неумение адаптироваться под изменившиеся условия, что влечет к проблемам в межличностных отношениях.

3. Отсутствие познавательного интереса к окружающему миру и людям, нарушение способности правильно интерпретировать свои действия. Также характерны частые проявления тревожности и беспокойства. В школе наблюдаются состояния неуверенности в себе, пассивности, напряженности, скованности [79, с. 29–78].

Выводы по первой главе:

1. Эмоциональная сфера является важнейшей системой регуляции поведения человека, поскольку обеспечивает реализацию его отношения к

явлениям окружающего мира и позволяет выстраивать взаимодействие с другими людьми. Эмоциональная регуляция поведения представляет собой комплекс психических процессов, обеспечивающих целенаправленное, осознанное, опосредованное изменение или преодоление актуального эмоционального состояния. Смысл функционирования системы эмоциональной регуляции – эффективная адаптация индивида к эмоциогенным обстоятельствам и минимизация вероятности негативных эмоциональных переживаний.

2. Система эмоциональной регуляции включает ряд компонентов, каждый из которых выполняет определенную функцию. Можно выделить три компонента: когнитивный, отвечающий за оценку значимости эмоциогенных явлений и ситуации; экспрессивный, отражающийся в проявлениях эмоциональных переживаний в поведении (как в виде психофизиологических изменений, так и в виде выразительных движений); организационно-контролирующий, осуществляющий изменение эмоционального состояния (подавление, переключение, трансформацию переживания за счет волевых усилий и произвольности).

Развитие навыков эмоциональной регуляции поведения происходит путем формирования новых и совершенных форм на основе более простых механизмов эмоционального регулирования.

3. Формирование эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста обусловлено особенностями их физиологического развития и социокультурной ситуацией, связанной с началом обучения в школе.

4. Отечественные и зарубежные исследователи выявили и описали ряд особенностей, характерных для учащихся младшего школьного возраста, которые тесно связаны и непосредственно влияют на развитие эмоциональной регуляции поведения исследуемой категории детей. К ним относятся развитие произвольной деятельности, волевых качеств, рефлексии, способность

сознательно регулировать свои действия. Также в этот возрастной период формируется обобщение переживаний, опосредованное и осознанное выражение своих эмоций и чувств.

5. Для учащихся младшего школьного возраста специфичными являются такие эмоциональные состояния, как тревожность и напряженность, которые обусловлены низкими показателями эмоциональной саморегуляции.

6. Среди ведущих особенностей эмоциональной регуляции поведения, формирующихся в младшем школьном возрасте, можно выделить следующие:

- способность осознавать собственное эмоциональное состояние;
- умение идентифицировать и интерпретировать свои и чужие эмоциональные состояния;
- умение выражать свое эмоциональное состояние в соответствии с социальными нормами;
- умение снижать психоэмоциональное напряжение;
- способность осуществлять самоконтроль эмоционального состояния.

7. Анализ исследований по проблеме особенностей развития учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показал, что в большей степени внимание уделялось изучению познавательных процессов указанной категории детей. Исследований, посвященных эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития сравнительно мало как в отечественной, так и в зарубежной литературе.

8. Для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наряду с недоразвитием познавательной сферы характерна незрелость эмоционально-волевой сферы, неспособность регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил. Отмечаются импульсивность действий, недостаточная целенаправленность, низкая продуктивность деятельности. Также есть недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность произвольного поведения, способов

самоконтроля, планирования. Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития испытывают сложности с выражением своих эмоций и затрудняются в понимании эмоциональных состояний других людей.

У данной категории учащихся преобладают эмоциональная лабильность, отрицательные эмоции, повышенная тревожность, одиночество, страхи и нетерпимость к фрустрирующим ситуациям.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Способность регулировать эмоциональные состояния является одним из показателей психического здоровья и уровня психосоциального развития личности. Поэтому разработка способов оценки и диагностики показателей эмоциональной регуляции является одной из важных задач в психологической науке.

Цель проведения экспериментального исследования – изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Эксперимент по изучению эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБУ «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи №1 «Развитие» г. Красноярск.

Выбор данного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен следующими мотивами:

Центр базируется на проведении коррекционно-развивающей работы детей с различными нозологиями, в том числе и детей с задержкой психического развития.

В Центре на получение услуги по коррекционно-развивающей работе претендует достаточное количество детей, что обеспечивает благополучное проведение исследования.

Все учащиеся имеют заключения психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК), что позволяет судить об официальном закреплении диагноза задержка психического развития за детьми.

Центр имеет высококвалифицированных специалистов, которые умеют работать с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, заинтересованы в правильном проведении эксперимента и получении результата.

В исследовании принимали участие 24 учащихся вторых классов школы №12 и школы №4 Железнодорожного района г. Красноярск в возрасте 8–9 лет с диагнозом F–80, «Задержка психического развития» (Приложение 1).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в течение 25–30 минут. Анализ данных производился по критериям, прилагаемым к методикам.

Психологические принципы, которые определяли исследование эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития:

1. Принцип научности определяется научными данными отбора изучаемых показателей, организации обследования и методов, к которым апеллирует диагностическая работа;

2. Принцип законности предполагает следование нормативно-правовым документам, регулирующим диагностическую работу;

3. Принцип этичности определяет соблюдение этических норм в ходе диагностической работы;

4. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;

5. Принцип уважения к личности ребенка, которая определяет разумный уровень требовательности к нему;

6. Принцип комплексного и сравнительного подхода предполагает рассмотрения ребенка с нозологией только в совокупности всех психических свойств, при этом оценка уровня развития соотносится с нормами, описанными для нормально развивающихся детей.

Для реализации экспериментального исследования определены следующие критерии комплектования экспериментальной выборки:

1. Схожесть показателей возраста (все испытуемые, принимавшие участие в исследовании охватывал возрастной период 8–9 лет);

2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F–80 «Задержка психического развития»), подтвержденной документально в виде заключения ПМПК.

3. Все испытуемые являются учениками второго класса и обучаются по адаптированной общеобразовательной программе, соответствующей их нозологии.

Выявление особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило согласно следующим этапам:

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

Подготовительный этап включал в себя анализ данных учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, полученных из беседы с родителями, заключений ПМПК, заключений психолога, исследование продуктов жизнедеятельности – тетрадей, рисунков учащихся.

Экспериментальный этап исследования проводился с помощью таких широко применяемых психодиагностических методов, как наблюдение, беседа и эксперимент.

Метод наблюдения производился во время индивидуальной диагностики младших школьников с задержкой психического развития. С его помощью удалось выявить индивидуальные особенности детей, характер взаимодействия и выстраивания отношений с психологом.

Метод беседы индивидуально с каждым исследуемым помог установить контакт, отметить особенности взаимодействия каждого ребенка до проведения диагностических процедур.

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием следующих психодиагностических методик:

1. «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011) [95, с. 60];
2. Методика «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [23, с. 96];
3. «Тест базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997) [78, с. 14].

1. «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011) [95, с. 60]

Цель: выявить уровень развития навыков распознавать эмоции, изучение способности к эмпатии как возможности воспринимать и анализировать эмоциональное состояние партнера по общению, исходя из сделанных наблюдений.

Стимульный материал представлен в Приложении 2 и включает 3 группы материалов:

- 1) 6 портретных картинок с изображением определенного эмоционального состояния, а именно: радость, злость, грусть, страх, удивление, спокойствие (отдельные наборы для мальчиков и для девочек).
- 2) 12 сюжетных картинок, на которых персонажи выражают определенное эмоциональное состояние (по 2 картинки на каждое из указанных выше эмоциональных состояний).
- 3) 12 рассказов к сюжетным картинкам (Приложение 3).

Ход исследования. Исследование проходит индивидуально с каждым ребенком и включает две серии. Задача, которая ставится экспериментатором в первой серии, – категоризация эмоциональных состояний на портретных картинках. При этом ребенку последовательно показывают портретные картинки и предлагают следующую инструкцию: «Сейчас я буду тебе

показывать картинки, а ты назовешь, какое настроение у мальчика (девочки), нарисованного(ой) на картинке, какие чувства он (она) испытывает».

Учащемуся показывают последовательно все 6 портретных картинок и фиксируют ответы. При этом для мальчиков показывают набор портретных картинок с изображением мальчика, а для девочек – с изображением девочки. Этот прием позволяет ребенку легче «вжиться» в образ той эмоции, которая изображена на портретной картинке, и позволит идентифицировать этот образ с эмоциями персонажей сюжетных картинок при выполнении заданий второй серии, т.е. создать своеобразный эталон эмоции, который будет «примеряться» к персонажам картинок.

Вторая серия представляет собой задание на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния на сюжетной картинке при чтении рассказа и нахождение данного состояния среди портретных картинок. На столе перед ребенком раскладываются портретные картинки с изображением различных эмоциональных состояний, затем предъявляется сюжетная картинка и читается соответствующий рассказ.

Ребенок сравнивает сюжетную картинку с портретными и называет эмоцию, которую испытывает персонаж картинки, по отношению к которому и производилось действие распознавания эмоции или (в случае неспособности речевого опосредования) указывает портретную картинку с отражением эмоции, соответствующей переживанию персонажа на сюжетной картинке. Таким образом ребенку предъявляется еще 11 сюжетных картинок, и результат заносится в протокол.

Оценка результатов по первой серии:

2 балла – за каждое верно определенное эмоциональное состояние;

1 балл – за приблизительное название эмоции (например, при обозначении эмоции радости как «улыбается», эмоции грусти – «плачет» и т.д.);

0 баллов – ошибочное название.

Оценка результатов по второй серии:

2 балла – дается за правильный ответ и за правильное соотнесение с портретной картинкой;

1 балл – за приблизительный ответ и за правильное соотнесение с портретной картинкой;

0 баллов – за неправильный ответ и (или) за неправильное соотнесение с портретной картинкой.

Индекс успешности складывается из суммы баллов, полученных при опознании эмоциональных состояний по двум сериям. Максимальная сумма баллов, таким образом, может равняться 36 (12 баллов по первой серии и 24 – по второй). Протокол фиксации результатов представлен в Приложении 4.

2. Методика «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [23, с. 96]

Цель: определить особенности выражения эмоциональных состояний.

Организация: учащемуся предлагается изобразить эмоциональное состояние. Дается инструкция: «Я скажу какое эмоциональное состояние нужно изобразить, а ты изобразишь». Таким образом, каждый учащийся должен по очереди изобразить радость, грусть, удивление, гнев, страх, спокойствие.

Результаты фиксируются в таблицу (Приложение 5).

Интерпретация. При анализе воспроизведения образов эмоций учитываются выразительность и полнота воспроизведения образа эмоции:

1) При полном, точном выразительном воспроизведении образа эмоции посредством мимики и пантомимики – 3 балла;

2) Если эмоция была воспроизведена довольно выразительно, но не полно, – 2 балла;

3) При невыразительном воспроизведении образа эмоции – 1 балл;

4) Если учащийся не воспроизводит образ эмоции – 0 баллов.

Также учитывается самостоятельность выполнения задания:

1) Если учащийся полностью самостоятельно выполняет задание – 2 балла;

2) Учащийся выполняет задание при помощи наводящих вопросов – 1 балл;

3) Учащийся не может выполнить задание самостоятельно или с помощью – 0 баллов.

Обработка результатов проводится по обобщенным критериям. Максимальная оценка за методику – 28 баллов.

0–8 баллов – низкий уровень выражения эмоциональных состояний;

9–18 баллов – средний уровень выражения эмоциональных состояний;

19–28 баллов – высокий уровень выражения эмоциональных состояний.

Полученные результаты анализировались по указанным параметрам и были подвержены интерпретации.

3. «Тест базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997)

[78, с. 14]

Цель: оценка сформированности уровней аффективной регуляции.

Учащемуся предъявляются сюжеты, которые представляют собой фрустрирующие ситуации, разрешить которые ребенок может в соответствии с собственным аффективным опытом, т.е. проецируя этот опыт.

На картинках методики изображены ситуации, при разрешении которых потребуется опыт реагирования различных уровней базальной аффективной организации, при чем каждый сюжет создан таким образом, что для разрешения ситуации потребуется опыт реагирования сразу двух уровней, а варианты сюжета актуализируют опыт реагирования при гипер– (вариант А) или гипотонусе (вариант С) уровней.

При анализе результатов стоит опираться не только на выбор варианта сюжета, на отношение к произведенному выбору (выбор лица с положительной и отрицательной эмоцией), но и на содержание ответов. В некоторых случаях

ответы могут свидетельствовать об иных тенденциях в опыте базального реагирования, что должно быть учтено при интерпретации результатов.

Стимульный материал состоит из 48 карточек, на которых представлены 16 сюжетов, состоящих из трех (А, В, С) вариантов (Приложение 6). Каждый сюжет имеет свой номер. Номер и вариант сюжета указаны в верхнем углу карточки, например, 1А, 1В, 1С. Внизу каждой карточки с сюжетом находится рамка, в которую в процессе диагностирования ребенок вкладывает одну из двух дополнительных карточек, на которых схематически изображены лица людей, отражающие переживание положительных и отрицательных эмоций.

Тест представляется учащемуся в форме игры. Инструкция звучит следующим образом. «Давай с тобой придумаем мультфильм про человечка, который нарисован здесь на картинке. Представь себе, что наш человечек отправился путешествовать. В нашем мультфильме мы покажем, что произошло с человечком во время его путешествия. Ты должен будешь выбрать только ту картинку, которая подходит твоему человечку. У человечка не видно лица, тебе нужно выбрать на карточках то лицо, которое будет у него на картинке».

Затем перед учащимся выкладываются поочередно три варианта одного сюжета. При этом ведется словесный комментарий рассматриваемой картинки. Ребенку подробно объясняют, что происходит с человечком в настоящий момент и предлагают решить, что он предпочитает делать в данной ситуации.

После того, как экспериментатор убедился, что ребенок принял условие задачи, ему предлагают выбрать вариант, который, по его мнению, больше всего подходит человечку, а затем подобрать на дополнительной картинке лицо, которое будет у человечка на его картинке.

Выбранная карточка прикладывается к составленному сюжету, потом у испытуемого спрашивают, почему у него такое лицо или почему он радуется или огорчен. Таким образом предъявляются все 16 сюжетов. В бланке регистрации результатов отмечается выбор варианта (А, В, С), отмечается

характер эмоциональной реакции (лицо человека), а также фиксируются ответы на вопросы.

Обработка результатов. Разрешение фрустрирующей ситуации, обозначенной на картинке, может актуализировать эмоциональный опыт двух из четырех уровней базального реагирования. В бланке регистрации буквами ПР обозначены реакции, характерные для уровня полевой реактивности или первого уровня; буквами СТ – реакции уровня стереотипов или второго уровня; буквой Э – реакции уровня экспансии или третьего уровня; буквой К – реакции уровня контроля или четвертого уровня.

Каждый из уровней может находиться в состоянии гипо– либо гиперфункции, соответственно изменится и поведенческая реакция в одной и той же ситуации. Выбор испытуемым варианта, характерного для одного из видов дисбаланса, может свидетельствовать о возникновении у испытуемого подобной поведенческой реакции в реальной ситуации.

Реакции гипер–уровня были представлены в варианте карточки А, в ключе такой вариант обозначался большими буквами уровня с добавлением буквы Г (например, ГПР); реакции гипо–уровня – в варианте С, в ключе такой вариант обозначался маленькими буквами каждого исследуемого уровня (например, пр); адекватные реакции – в варианте В. В ключе такой выбор обозначался большими буквами.

Оценка выборов вариантов сюжета. Сюжеты «Поезд», «Ресторан». В ситуации исследуется чувствительность к эмоциональному контакту с людьми, степень активности в нем, отношение к контакту с окружающими, удовольствие или дискомфорт от различного по интенсивности предполагаемого эмоционального общения.

Оценивается состояние первого и четвертого уровней (ПР, К). При варианте А предполагается, что переживание комфорта возникает от значительного по интенсивности воздействия, от реализации чрезмерной потребности в эмоциональном общении с людьми. Актуализация такого рода

переживания может свидетельствовать о гиперфункции 1 и 4 уровней, повышении порога чувствительности в оценке интенсивности воздействия окружающего, чрезмерной конформности, об уменьшении дистанции в общении и т.д.

Характерным для такого выбора будет сочетание положительной эмоциональной оценки (выбор лица на дополнительной карте, обозначающего положительную эмоцию). При варианте В предполагается, что потребность в общении, в эмоциональном контакте у ребенка сформирована адекватно, комфорт возникает при умеренном по интенсивности воздействии. Выбор варианта С предполагает повышение чувствительности к эмоциональному контакту, его неадекватную оценку, нарушение механизма вывода организма в безопасное положение.

Сюжеты «Огни», «Отдых», «Дождь» направлены на исследование механизмов второго и первого уровней (СТ, ПР). Выбор варианта будет свидетельствовать об удовлетворении или дискомфорте, возникающих у ребенка при оценке интенсивности воздействия, при оценке соматической потребности, ее соответствия или несоответствия сенсорным привычкам и качеству.

Выбор варианта А может свидетельствовать о том, что комфорт достигается за счет утраты чувства безопасности (сюжеты «Огни» и «Отдых»), а также от впечатлений, обладающих значительной интенсивностью. Для реакций второго уровня (СТ) характерно получение удовлетворения от сенсорных впечатлений отрицательного качества, либо низкая чувствительность к их качеству, стремление к немедленному физическому удовлетворению соматической потребности (сюжет «Сон»).

Выбор В свидетельствует об адекватно сформированной системе сенсорных впечатлений, о сохранности механизмов, оценивающих интенсивность внешних впечатлений, таких как положение в пространстве, дистанцию в общении, интенсивность в колебании пламени, воды. К тому же

именно этот вариант подчеркивает влияние четвертого уровня на избирательность в реагировании.

Выбор варианта С предполагает повышение чувствительности в оценке качества сенсорных впечатлений и неверную оценку соматической потребности организма, нарушения механизмов оценки качества и интенсивности воздействий в сторону сверхизбирательности и сверхосторожности, а также о преобладании отрицательных переживаний по поводу физического дискомфорта.

Сюжеты «Костер», «Сторож», «Пещера», «Пожар» в первую очередь направлены на исследование механизмов уровня экспансии (Э). Отрицательная или положительная оценка ситуации, где необходимо стремление к обследованию среды, ее познанию, к риску, азарту, к экспериментированию, преодолению опасности, преграды, может свидетельствовать о получении удовольствия, удовлетворения от такой деятельности или уход от нее, избегания участия в таких ситуациях, появления чувства страха при необходимости выбора в подобных ситуациях.

Дополнительно в этих сюжетах может быть оценено состояние уровня контроля (К) (сюжеты «Сторож», «Пожар»), уровень стереотипов (СТ) (сюжет «Пещера»), уровень полевой реактивности (ПР) (сюжет «Костер»). Выбор А свидетельствует о недооценке разрушающей силы окружения, недооценке агрессивной среды, переоценке собственных возможностей, подчинении цели без учета качества сенсорных впечатлений.

Выбор этого варианта может свидетельствовать о том, что человек в реальной ситуации сможет спровоцировать конфликт, пожертвовать собственными удобствами ради подтверждения собственной исключительности, переживания этого состояния, комфорт им достигается при воздействии значительных по интенсивности и отрицательных по качеству впечатлений. Как правило дети положительно оценивают свой выбор.

Выбор С свидетельствует о снижении способности к активному освоению мира, неадекватной оценке собственных возможностей, трудностях в принятии решений, пассивный уход от решения проблем и отсутствии самостоятельности.

Сюжеты «Рана», «Похвала» могут также оценивать состояние уровня экспансии (Э), но в этих случаях мы будем наблюдать влияние на этот уровень 2 и 4 уровней: по выбору А либо С можно судить о потребности испытывать поддержку от других людей для решения задач экспансии. В случае с А можно говорить о стремлении к поддержке ради подтверждения своей исключительности, высокой самооценки, ради самой интенсивности оценки независимо от знака. Но случай А также может свидетельствовать о необычайной потребности во внимании других ради заглушения неуверенности в собственных силах, появлении сверхзависимости в поддержке от других, так надежно защищающей от несостоятельности.

Учащиеся с первым уровнем гипо- и гипертонусом часто выбирают вариант А, что свидетельствует о гиперреакции, однако качественная оценка состояния уровней будет учитывать, о какой потребности идет речь. Крайний вариант С будет выявлять сверхосторожность в эмоциональной оценке других людей, появлении неуверенности в правильности оценки их эмоционального состояния. Как правило, дети выбирают отрицательную эмоцию для этого выбора и не дают ответов.

Таким образом оцениваются все варианты сюжетов. В бланке фиксации ответов, в графе «Оценка категорий», находятся условные обозначения различных типов эмоциональных реакций. Они разделены на три группы: на адекватные, колонка посередине, условно обозначена заглавными буквами (ПР, СТ, Э, К); и две неадекватные, оцениваемые как гипер- или гипореакции, колонки справа и слева, обозначение слева заглавными буквами с добавлением буквы Г (ГПР, ГСТ, ГЭ, ГК), справа – маленькими латинскими буквами (пр, ст, э, к).

Если реакция испытуемого на стимульную картинку может быть расценена как гиперфункция (сочетание выбора А с содержанием ответа), то в графе «Оценка категорий» обводится в кружок реакция, обозначенная заглавной буквой с добавлением Г, если реакция расценивается как адекватная, то фиксируется реакция, обозначенная в средней колонке (заглавные буквы), если ответ и выбор картинки свидетельствует о гипофункции, то обводится реакция, обозначенная маленькими буквами.

В графу, расположенную под колонками, обозначенную как сумма результатов, заносится числовое значение суммы по категориям гиперфункция, норма, гипофункция. Далее высчитывается % ответов по каждой категории относительно общего количества ответов, результат записывается в графу «%».

Ведущим типом функционирования считается тот, по которому получилось максимальное число процентов. Далее оценка показателей уровней производится в той категории, которая определена как ведущая. Оценка уровней, выделение доминирующего уровня и ущербных производится также по количественным показателям. Находится сумма и % ответов, характерных для каждого уровня, сравниваются количественные показатели, обозначается доминирующий уровень тот, который будет иметь больший результат, свыше 25% и уровни, испытывающие чрезмерную нагрузку вследствие влияния на них ведущего уровня.

Далее производится качественный анализ тенденций в поведении испытуемого, определяемого картиной аффективной дезадаптации. Образец бланка фиксации результатов представлен в Приложении 7.

2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Результаты исследования по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой

(2011) помогли получить подробную информацию об особенностях понимания, вербализации эмоций и эмоциональных состояний различных модальностей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

При обследовании способности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития распознавать эмоциональные состояния выяснилось, что задания первой серии не вызывают сложности для большинства испытуемых. Учащиеся верно определяют базовые эмоциональные состояния, такие как радость, грусть, злость.

Эмоцию страха испытуемые определяют приблизительно, применяя слова «боится», «напугался».

Распознавание эмоций удивления и спокойствия вызывают у большинства учащихся трудности. Они путают эти эмоциональные состояния с радостью либо дают им приблизительные оценочные формулировки: «добрый», «нормальный», «обычный».

Во второй серии младшие школьники с задержкой психического развития демонстрируют схожие результаты: правильно определяют эмоции радости, грусти, злости, ошибаются при определении состояния удивления, спокойствия, подбирая к ним картинку с изображением радости. Наблюдаются противоречия в ответах: называя одно состояние, которое испытывает изображенный персонаж, учащийся подбирает портретную картинку с изображением другого состояния. При правильном назывании эмоционального состояния учащиеся ошибались в подборе портретной картинки и, наоборот, неправильно называя эмоциональное состояние персонажа сюжетной картинки, подбирали соответствующую его состоянию портретную картинку. Таким образом, для учащихся с задержкой психического развития характерна неточность в выполнении заданий второй серии.

При обработке результатов младшие школьники обеих групп показали примерно одинаковые успехи. При обработке поученных результатов большинство испытуемых продемонстрировали средний уровень понимания и

вербализации представленных эмоций.

Средний уровень выявлен у 9 учащихся первой группы и у 8 учащихся второй группы, что соответствует 75% и 66%. При сумме баллов двух заданий испытуемые набрали от 12 до 32 баллов. Среднему уровню соответствует большинство ответов, содержащих приблизительное название эмоции (например, при обозначении эмоции радости как «улыбается», эмоции грусти – «плачет» и т.д.). Данные говорят о том, что большинство учащихся распознают и называют представленные эмоциональные состояния приблизительно.

Низкий уровень показали 3 из 12 учащихся первой группы, 4 из 12 учащихся второй группы, что в процентном соотношении составляет 25% и 33% соответственно. Большинство ответов этих учащихся были ошибочными или учащиеся затруднялись ответить. Низкому уровню соответствует количество от 0 до 11 баллов, набранных за выполнение двух заданий.

Высокий уровень в обеих группах равен нулю. Это говорит о том, что младшие школьники с задержкой психического развития не способны в полной мере воспринимать и анализировать эмоциональное состояние партнера по общению. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровень распознавания эмоций других по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011)

группа уровень	1 группа (n=12)		2 группа (n=12)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий (0-11б)	3	25	4	33
Средний (12-23б)	9	75	8	66
Высокий (24-36б)	0	0	0	0

На гистограмме 1 (рис.1) представлена сравнительные данные об уровне распознавания эмоций первой и второй групп учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А.Харисовой (2011).

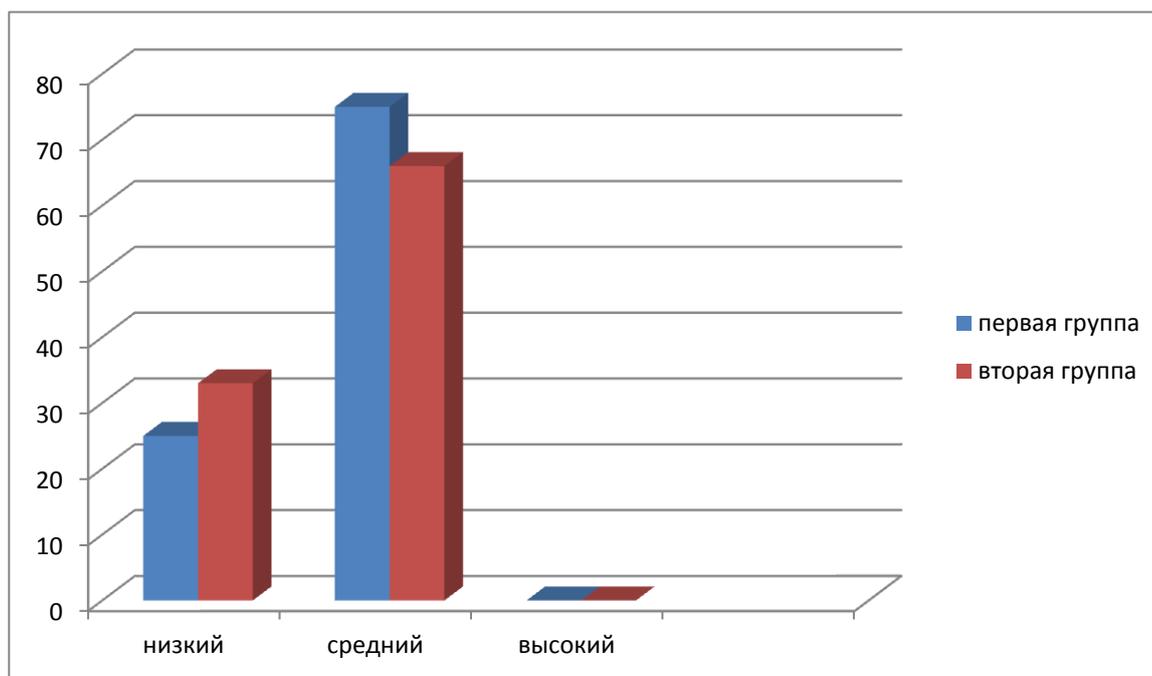


Рисунок 1. Гистограмма 1. Уровень распознавания эмоций других по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011) (%)

Данные показатели подтверждают, что уровень развития понимания и вербализации эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не соответствует возрастной норме.

Учащимся младшего школьного возраста сложно дифференцировать эмоциональные состояния удивления, спокойствия, страха. Сравнительно хорошо они понимают эмоции радости, грусти и злости, однако, не способны точно их назвать и используют приблизительные формулировки для обозначения этой группы состояний. Также можно сделать вывод о невысокой

способности к эмпатии как возможности воспринимать и анализировать эмоциональное состояние партнера по общению.

С целью определения особенности экспрессивного выражения посредством мимики и пантомимики была использована методика «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985). По результатам проведения исследования были выявлены особенности самостоятельного выразительного воспроизведения эмоциональных состояний посредством мимики и пантомимики учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Результаты показали, что большинство учащихся из обеих групп имеет средний уровень умения выражать эмоции. Эта категория учащихся нуждается в подсказке, их мимическое и пантомимическое выражение эмоциональных состояний крайне ограничено.

После подсчета числа учащихся по каждому уровню развития представлений об эмоциях были получены следующие результаты. 2 учащихся из первой и 3 учащихся из 12 второй группы имеют низкий уровень выражения эмоциональных состояний. 10 учащихся из первой группы и 9 учащихся из второй группы имеют средний уровень выражения эмоциональных состояний. Никто из учащихся не показал высокий уровень выражения эмоциональных состояний.

16% в первой группе и 25% во второй группе имеют низкий уровень способности выражения эмоциональных состояний. 83% в первой группе и 75% во второй группе имеют средний уровень способности выражения эмоциональных состояний, высокий уровень не доступен никому из учащихся.

В результате проведения данной методики получились данные, указывающие на преобладание среднего уровня способности выражения эмоциональных состояний (Таблица 2). Это может говорить о том, что младшие школьники с задержкой психического развития недостаточно владеют способами проявления эмоций посредством мимики, пантомимики. Это может

быть следствием нарушения понимания эмоциональных состояний, которое было выявлено при проведении первой методики.

Таблица 2. Результаты изучения особенностей экспрессивного выражения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985)

Группа уровень	Первая группа (n=12)		Вторая группа (n=12)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий (0-11б)	2	16	3	25
Средний (12-23б)	10	83	9	75
Высокий (24-36б)	0	0	0	0

На гистограмме 2 (рис.2) представлены сравнительные результаты уровня выражения эмоциональных состояний по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) первой и второй групп учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

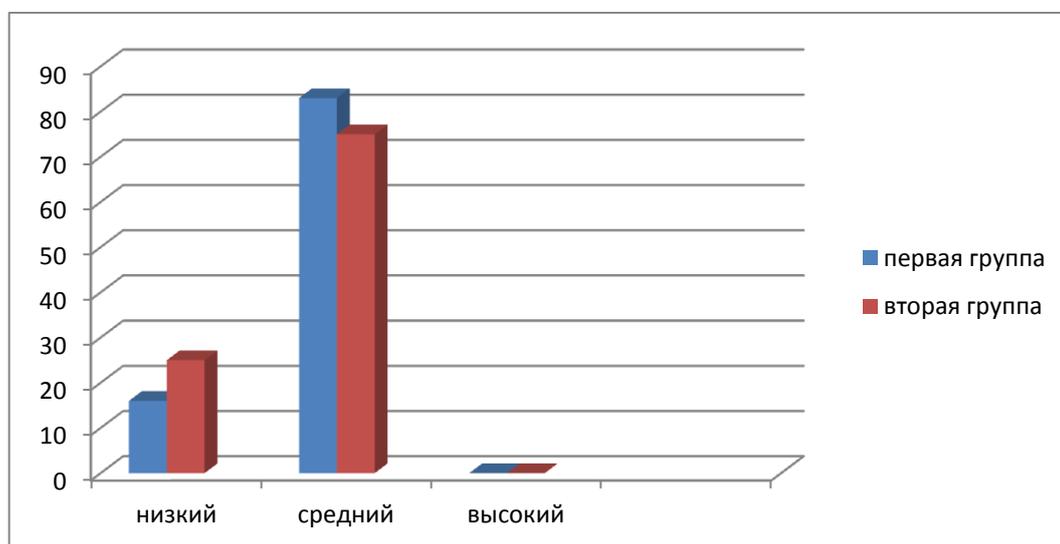


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения особенностей экспрессивного выражения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) (%)

На следующем этапе экспериментального исследования был использован «Тест базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997).

По результатам проведения теста базальной эмоциональной организации у большинства учащихся с задержкой психического развития было выявлено гипофункционирование всей системы аффективной регуляции (у 63% первой группы и 61% второй группы учащихся), что говорит о недостаточности функционирования эмоциональной системы уже на самом элементарном уровне (Таблица 3, рис. 3).

Таблица 3. Результаты изучения типов эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Тест базальной эмоциональной организации Т.Н. Павлий» (1997)

тип реагирования группы	А (гиперфункция)	В (норма)	С (гипофункция)
Первая	29%	10%	61%
Вторая	27%	10%	63%

Рисунок 3 показывает результаты изучения типов эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На гистограмме можно видеть неравномерность развития способностей эмоционального реагирования младших школьников с задержкой психического развития.

Данные говорят о повышенной чувствительности в оценке качества сенсорных впечатлений и неверную оценку соматической потребности организма, нарушения механизмов оценки качества и интенсивности воздействий в сторону сверхизбирательности и сверхосторожности, а также о преобладании отрицательных переживаний по поводу физического дискомфорта.

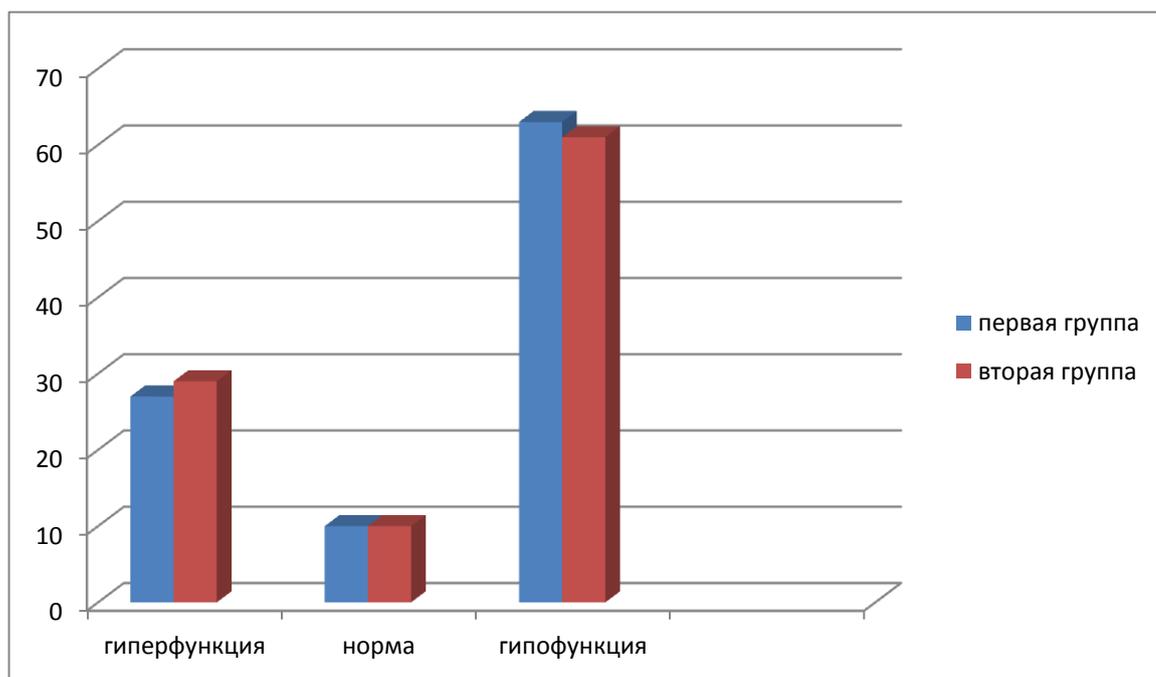


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения типов эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Тест базальной эмоциональной организации Т.Н. Павлий» (1997) (%)

Гиперфункционирование уровней выявлено у 27% учащихся первой группы и 29% второй группы (таблица 3, рис. 3), что говорит о нарушении функционирования аффективной регуляции поведения. Высшие эмоции (нравственные, интеллектуальные), личностные особенности (потребности, мотивы), вся психическая деятельность, не получая достаточного тонуса от эмоциональной системы, задерживаются в своем развитии.

Результаты сформированности системы эмоциональной регуляции в целом представлены в таблице 4, рис. 4. Здесь наглядно можно видеть неравномерность сформированности всей системы аффективной регуляции в обеих группах.

Таблица 4. Сформированность системы аффективной регуляции поведения по методике «Тест базальной эмоциональной организации Т.Н. Павлий» (1997)

уровни группа	Полевой реактивности	Аффективн. стереотипов	Аффективн. экспансии	Эмоционального контроля
Первая	40%	23%	8%	29%
Вторая	37%	18%	12%	33%

В норме каждый уровень должен быть приближен к 25% от общей совокупности показателей всех уровней. Самые большие показатели выявлены на уровне полевой реактивности, а самые маленькие на уровне аффективной экспансии.

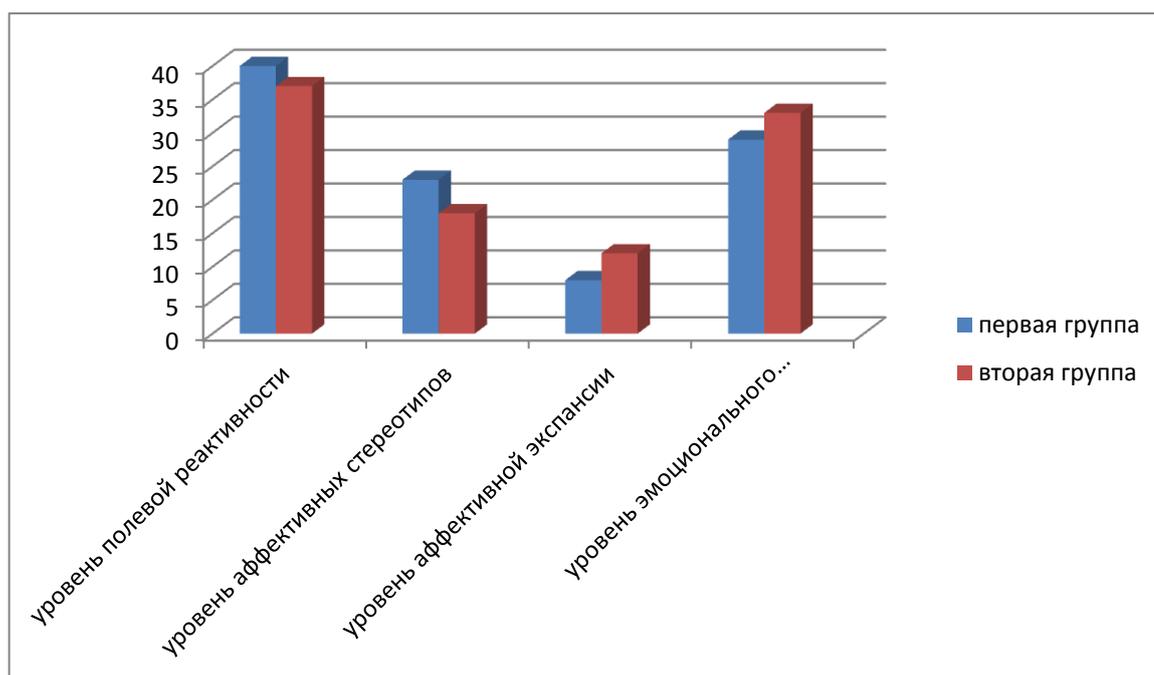


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сформированность системы аффективной регуляции поведения по методике «Тест базальной эмоциональной организации Т.Н. Павлий» (1997) (%)

Таким образом нарушение в функционировании отдельных уровней аффективной системы регуляции поведения у учащихся с задержкой

психического развития существенно влияет на формирование их личности. Отсутствие потребности в общении, сотрудничестве, низкая познавательная активность, неуверенность в собственных силах, отсутствие самостоятельности, пониженного настроения может быть объяснено в связи с нарушениями в функционировании целой системы эмоционального регулирования поведения.

У младших школьников с нарушенным функционированием эмоциональной системы проявляется социальная дезадаптация, отставание в личностном развитии, размытое понимание своей социальной роли.

Выводы по второй главе:

1. Экспериментальное исследование было проведено на базе МБУ «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи №1 «Развитие» г. Красноярск. В исследовании принимали участие 24 учащихся 2 класса 8–9 лет с задержкой психического развития. 12 человек составили первую группу, 12 человек вторую.

Для диагностики компонентов эмоциональной регуляции поведения были выбраны следующие методики исследования:

- «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011);
- «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985);
- «Тест базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997).

Также были использованы методы наблюдения и беседы.

2. Целью констатирующего эксперимента было выявление уровня развития эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В результате эксперимента были получены следующие данные. Младшие школьники с задержкой психического развития обеих групп демонстрируют

низкий уровень распознавания чужих эмоциональных состояний и выражения своих эмоций. Участники с высоким уровнем развития эмоциональной регуляции поведения отсутствуют.

3. При исследовании уровней аффективной организации выявлено нарушение в функционировании отдельных уровней аффективной системы регуляции поведения. Преобладающим является доминирующее функционирование по типу С или гипофункция. Особенно плохо выстроен 1 и 4 уровни аффективной организации.

4. По результатам полученных диагностических данных об уровне эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста необходимо разработать коррекционную программу, направленную на развитие эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития. Коррекция должна проводиться в соответствии с принципами уровневого подхода при помощи специальных средств.

Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

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

Под *психологической коррекцией* понимается определенная последовательная система мероприятий, направленная на исправление психологических затруднений, нарушений или поведения с помощью особенных средств психологического воздействия.

Исследований по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не так много. Как и в диагностике, внимание исследователей изучаемой категории учащихся направлено в основном на коррекцию познавательной сферы.

Безусловно, познавательная и эмоционально-регуляторная сферы психики неразрывно связаны друг с другом, поэтому некоторые принципы и научно-методологические подходы, выделенные исследователями данной области, применимы к обеим сферам.

Принцип единства аффекта и интеллекта, сформулированный Л.С. Выготским (1930), является основой личностного подхода в коррекции детей. Психолог вложил данный принцип в основу теории психического развития ребенка. «Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого – человеческого сознания» [25, с. 267]. Единство аффекта и интеллекта проявляется во взаимосвязи и взаимовлиянии друг на друга.

Л.С. Выготский (1930) создал *единую концепцию аномального развития*, наметив основные направления его коррекции. Он подчеркивал, что организация эмоциональной жизни ребенка должна идти по пути сдвига эмоционального переживания с конца поведенческого акта к его началу.

Дальнейшее развитие эта идея получила в работах А.В. Запорожца (1986), который разработал *теорию эмоциональной коррекции деятельности* в раннем онтогенезе. В начале формирования социально-мотивированной деятельности соответствующие эмоциональные переживания возникают у ребенка уже после того, как неадекватные действия привели к возникновению отрицательных в социальном отношении последствий и получили негативную оценку со стороны взрослого и сверстников.

Постепенно, под влиянием взаимодействия с педагогом и другими детьми, у ребенка происходит сдвиг аффекта в начало деятельности и формируется так называемое эмоциональное предвосхищение.

Механизм эмоциональной коррекции поведения состоит в переходе ребенка от «запаздывающей» к «опережающей» эмоциональной коррекции. Таким образом у детей формируется так называемое «эмоциональное воображение».

И.И. Мамайчук (2006) сформулировала *шесть основных принципов психологической коррекции*, основанные на исследованиях Л.С. Выготского (1930) А.Н. Леонтьева (1979), М. Монтессори (1935), Д.Б. Эльконина (1989) и др.

Принцип комплексности определяет коррекцию как единый комплекс медико-психолого-педагогических воздействий. Данный принцип также означает, что все специалисты, работающие с клиентом, для достижения максимального эффекта должны координировать между собой свои коррекционные воздействия.

Принцип единства диагностики и коррекции предполагает обязательную диагностику перед коррекционными мероприятиями, чтобы правильно дифференцировать имеющееся психическое нарушение от схожих по симптоматике и правильно подобрать методы коррекции. Коррекция должна являться следствием диагностических мероприятий.

Принцип личностного подхода предполагает, что коррекция не должна быть сфокусирована на отдельном психическом аспекте ребенка, а должна быть согласована с его личностью.

Принцип деятельностного подхода предполагает непосредственное включенное участие ребенка в коррекционном мероприятии с опорой на его интересы и ведущий вид деятельности. Также данный принцип предполагает формирование у ребенка субъектных качеств, позволяющих организовывать и полноценно осуществлять доступную ему деятельность.

Иерархический принцип коррекции содержит в себе два направления: организация коррекции «сверху-вниз» и коррекция «снизу-вверх».

Коррекции «сверху-вниз» предполагает, что корректировать низшие уровни психики необходимо на основе высших, более поздно формирующихся, легче поддающихся педагогическому и психологическому воздействию, находящихся в «зоне ближайшего развития» ребенка.

Коррекция «снизу-вверх» ориентирует на формирование базовых компонентов психологических способностей, а в дальнейшем и их взаимосвязей, что позволяет целенаправленно формировать сложные психические функции. При этом основными методами работы в этом случае являются методы нейропсихологии.

Каузальный принцип психологической коррекции предполагает устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Проблема ребенка не решится до тех пор, пока не будут устранены ее причины [71, с. 18–20]. Эти принципы были использованы нами при разработке психологической программы.

Принципы, как основополагающие идеи психологической коррекции базируются на следующих *фундаментальных положениях психологии*:

1) Личность – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев (1958), Л.И. Божович (1979),

Л.С. Выготский (1930), П.Я. Гальперин (1962), А.В. Запорожец (1986), Леонтьев (1979), Д.Б. Эльконин (1989)).

2) Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в процессе общения со взрослыми (Лисина (2001) и др.).

3) Важную роль в психическом развитии ребенка играет формирование ведущего вида деятельности (Д.Б. Эльконин (1989) и др.).

4) Развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка. При наличии определенных, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию (Л.С. Выготский (1930), М. Монтессори (1935)).

Описывая технологии психологической коррекции для детей с задержкой психического развития, И.И. Мамайчук (2006) выделила три блока психокоррекционного процесса: мотивационный, регуляторный и блок контроля.

Мотивационный блок включает в себя механизмы, призванные корректировать слабо развитые способности ребенка дифференцировать, понимать и принимать цели своих действий.

Задачами психологической коррекции этого блока И.И. Мамайчук (2006) определяет создание проблемных учебных ситуаций, стимулирование деятельности ребенка во время учебного процесса, то есть формирование мотивации к познанию.

Из приемов коррекции здесь эффективны дидактические и развивающие игры, а также моделирование игровых учебных ситуаций. Здесь же выделяется влияние особенностей семейного воспитания на развитие мотивации.

Блок регуляции призван работать над повышением способности планировать свою деятельность по содержанию и во времени. Здесь основное внимание уделяется предварительному анализу способов деятельности при решении задач, основным приемом выступает продуктивная деятельность: рисование, моделирование, лепка, конструирование, где главной задачей

является не процесс, а результат.

Блок контроля решает проблемы со слабым умением ребенка контролировать свои действия, а также корректировкой этих действий по ходу их выполнения, если это потребуется. Здесь основными психокоррекционными задачами выступают обучение контролю по способу деятельности, а также контролю в процессе деятельности. Приемами коррекции здесь являются различные упражнения на внимание, наблюдательность, память, дидактические игры, обучение рисованию, конструированию по моделям [71, с. 68–69].

Т.Н. Павлий (1997), исследуя механизмы психологической коррекции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития выделила 3 принципа организации коррекции, основанные на теории многоуровневого строения системы эмоциональной регуляции.

1. Коррекция должна планироваться, разрабатываться и осуществляться в соответствии со структурой нарушения, выявленной при сборе и подробном анализе диагностических данных. Необходимо помнить, что всякое коррекционное воздействие на аффективную сферу влияет не только на патологическое проявление, но и на всю структуру в целом, изменяя ее функционирование.

Важно выявить и работать с механизмом дефицитарности, возникшем в рамках системы, а не только с внешними условиями, порождающими психогенную ситуацию.

Мало обозначить само проявление нарушения или недоразвития, например, страх или агрессию, нужно точно установить механизм возникновения этих состояний, определить, какие уровни оказались недостаточно развитыми или нарушенными, как это сказалось на функционировании других уровней, каков тип возникшего дисбаланса, насколько глубоко нарушено взаимодействие уровней. Только такой подход поможет правильно квалифицировать характер неадекватного поведения, например, уточнить смысл появления страха (страха перемен, страха

интенсивности, страха самостоятельности, страха незнания и т.д.); уточнить вид проявления нарушения (агрессия как способ контакта или агрессия как способ преодоления страха).

К каждому типу поведения подбирается адекватный способ, прием коррекции: агрессия либо жестко ограничивается, либо игнорируется, либо преобразовывается. Правильно выбранные таким образом психокоррекционные приемы помогут ребенку усовершенствовать доступные способы адаптации, обеспечат комфортный контакт с окружением, сформируют потребность в совершенствовании этого контакта, создадут условия для перехода к более сложным механизмам реагирования, еще не освоенным ребенком.

2. Важна последовательность в коррекционном воздействии. Любое воздействие в первую очередь должно быть ориентировано на сохранную сферу – на достаточно развитые, сохраненные уровни эмоциональной организации. Обращение именно к таким уровням позволяет эффективно осуществлять первый этап в коррекции: устанавливать необходимый контакт с детьми, создавать атмосферу эмоционального комфорта, актуализировать потребность в общении, сотрудничестве.

Дальнейшая деятельность должна быть нацелена на стимуляцию уровней, находящихся в зоне ближайшего развития. Переход к более сложным, еще не сформированным или нарушенным механизмам реагирования возможен только при условии стабильной работы уровней, имеющих более элементарную организацию, а также при эффективном контроле четвертого уровня.

3. Важно не только работать с выявленными функциональными нарушениями базальной аффективной системы, а также помнить об их профилактике: грамотные взаимоотношения с детьми педагогов и родителей, насыщенная эмоциональными стимулами для всех уровней жизнь детей дома, в школе – все это может в значительной степени предотвратить эмоциональные нарушения и способствовать полноценному развитию без активного коррекционного вмешательства.

В условиях обучения в массовой школе Т.Н. Павлий (1997) предлагает специальные коррекционные средства:

- развитие и совершенствование паралингвистических проявлений эмоций и понимания их у другого человека;
- ритмизация внешних впечатлений;
- эмоциональный комментарий;
- вербализация чувств, расширение запаса слов, обозначающих чувства и переживанию людей [78, с. 31–36].

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

На основе анализа проведенного исследования можно сделать выводы об особенностях регуляции поведения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, чтобы обозначить основные направления работы и подобрать эффективные формы и методы психологической коррекции. Особенность эмоциональной сферы изучаемой категории учащихся характеризуется недостаточным пониманием и дифференцированием своих и чужих эмоциональных состояний.

Также у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития есть значительные трудности с выражением своих эмоций вербально и посредством мимики, пантомимики и жестов.

Анализ функционирования уровней аффективной регуляции поведения изучаемой категории учащихся показал, что у большинства из них преобладает гипофункционирование всей системы аффективной организации.

Это способствует социальной дезадаптации, размытому пониманию своей роли и отставанию в личностном развитии. Учащиеся испытывают неуверенность в себе, несамостоятельны. У них преобладает пониженный фон

настроения, нежелание общаться и выстраивать взаимоотношения с другими людьми.

Исходя из сделанных выводов, можно обозначить следующие **направления психологической коррекции** эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

1. Формирование представлений об эмоциях, причинах их возникновения, особенностях проявления, уместности выражения в разных ситуациях.

2. Развитие у учащихся способности понимать свои эмоции и эмоции других людей, развивать навыки выражения эмоций в мимике, пантомимике, жестикуляции.

3. Создание условий для отреагирования негативных эмоциональных состояний, моделирование обучающих ситуаций для переживания учащимися разных эмоций.

4. Развитие регуляторного компонента эмоциональных проявлений в поведении при возникновении нестандартных ситуаций.

5. Обучение навыкам рефлексии и самоконтроля при различных эмоциональных состояниях.

6. Развитие навыков партнерства посредством работы в паре, группе с другими людьми, эффективного взаимодействия, развитие эмпатии.

Сформулированные нами направления реализовывались посредством двух форм проведения психокоррекционных занятий – индивидуальной и групповой.

Индивидуальная форма коррекции используется, если проблемы учащегося имеют не межличностный, а индивидуальный характер. Также индивидуальная форма работы подходит учащимся с задержкой психического развития, имеющим явные аффективные проблемы.

Групповая форма психокоррекции проводится в искусственно созданной группе. Группа для учащегося выступает как модель реальной жизни, где он

проявляет те же отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции.

Поскольку психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста направлена на работу как с индивидуальными, так и с межличностными проблемами, целесообразно использовать обе формы работы.

Особую роль в коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития играют такие **методы**, как игровая терапия и арт-терапия, которые позволяют максимально комфортно для детей работать с их эмоциональной и поведенческой сферой. Выбор данных методов коррекции обусловлен особенностями, которые имеют младшие школьники с задержкой психического развития, ведущим видом деятельности которых остается игра.

Игровая терапия представляет собой психотерапевтический метод воздействия на детей посредством игры. Основным свойством игры является ее способность оказывать сильное влияние на развитие личности детей, снимать тревогу, страхи и напряженность.

В настоящее время привлекательность арт-терапевтического метода объясняется тем, что арт-терапия, используя «язык» визуальной и пластической экспрессии, является незаменимым инструментом в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития в тех случаях, когда дети не способны выразить словами свое эмоциональное состояние.

Главной целью арт-терапевтических методов является гармонизация развития личности через формирование способности самовыражения и самопознания, раскрытие эмоционального потенциала и сброса накопившихся невыраженных эмоций, создающих напряжение.

В своих исследованиях Л.Д. Лебедева (2008) при работе с младшими школьниками с задержкой психического развития выделяла в арт-терапии следующие функции:

1. Катарсическая, способствующая освобождению детей от проявления негативных состояний.

2. Регулятивная, моделирующая положительное психоэмоциональное состояние детей.

3. Коммуникативно-рефлексивная, обеспечивающая развитие адекватной самооценки детей. [55, с. 19–22].

Как отмечает Л.Д. Лебедева (2008), современная арт–терапия включает в себя такие направления как:

– имаготерапия, воздействующая на детей через образ, театрализацию и драматизацию;

– музыкотерапия, использующая музыку в качестве развития у детей эмоций и чувств;

– сказкотерапия, основанная на использовании сказки в целях развития творческих способностей детей и совершенствования их взаимодействий с окружающим миром;

– танцевальная терапия, применяемая в работе с детьми, имеющими нарушения, как в эмоциональной сфере, так и межличностных взаимодействиях [55 с. 28–72].

С целью психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития была разработана и реализована психологическая программа коррекции.

Программа состоит из комплекса коррекционно-развивающих занятий, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности учащихся.

Объект психокоррекции: эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного возраста (8–9 лет) с задержкой психического развития, имеющие низкий уровень эмоционального интеллекта и нарушения функционирования уровней аффективной регуляции поведения.

Предмет психокоррекции: эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель программы: психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи** программы:

1. Сформировать общее представление об эмоциях, особенностях и условиях их проявления.

2. Развить способность осознавать своё эмоциональное состояние.

3. Сформировать и отработать навык выражать свое эмоциональное состояние посредством мимики, пантомимики, жестов в соответствии с социальными нормами.

4. Сформировать и отработать умение идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния.

5. Развить умение снижать психоэмоциональное напряжение и способность осуществлять самоконтроль эмоционального состояния.

6. Развить способность самостоятельно регулировать свое поведение в разных эмоциональных состояниях.

7. Вывести из гипофункционирования уровни аффективной организации.

Объем программы. Программа рассчитана на 2 месяца, состоит из 16 занятий в групповой форме по 30 минут, периодичность проведения – 2 занятия в неделю.

Занятия проводились во второй половине дня с экспериментальной группой учащихся вторых классов, имеющих задержку психического развития. Общее количество человек, участвующих в эксперименте – 12. Для более комфортного осуществления коррекционных мероприятий данная группа была разделена на 2 подгруппы по 6 человек. Занятия у обеих групп идентичны. Также учащиеся выполняли домашние задания.

Структура занятий. Каждое занятие включало вводную, основную и заключительную часть.

1. Вводная часть состояла из ритуала приветствия, которое сопровождалось ритмичной музыкой, повторением движений, элементами театрализации. Цель – создание комфортной доверительной атмосферы, коррекция 1, 2, 4 уровней аффективной регуляции.

2. Основная часть – групповая работа с психологом на развитие эмоционального интеллекта, коррекции 3, 4 уровней аффективной регуляции поведения.

3. Заключительная часть – рефлексия, подведение итогов занятия, разбор домашнего задания.

Для коррекции уровней аффективной организации регуляции поведения были выстроены следующие особенности коррекционного процесса.

Коррекция уровня полевой реактивности – это создание благоприятного фона для проведения психокоррекционных занятий. Были использованы приемы, направленные на формирование позитивных тонических реакций:

- учет места и обстановки, где проводятся занятия (постоянное помещение с удобной мебелью и соответствующим цветом стен, освещением);
- использование специальных звуковых, цветовых и тактильных стимулов во время проведения занятий, направленных на создание благоприятного эмоционального фона. Используются специальные сенсорные, музыкальные и зрительные стимулы.

Для активизации уровня аффективных стереотипов эмоциональной регуляции психокоррекция направлена на сосредоточение ребенка на чувственных, мышечных, тактильных и других ощущениях, сосредоточение на восприятии и воспроизведении простых ритмических стимулов, что особенно важно на первых этапах психокоррекционных занятий, использование ритуальных действий перед началом коррекционных занятий. Использование

психотехнических приемов этого уровня способствует не только расслаблению, но и мобилизации ребенка.

Активизация уровня аффективной экспансии осуществлялась с использованием следующих психокоррекционных приемов: организация игры, в которой ребенок переживает чувства соперничества, соревновательности, риска, организация игр с преодолением трудных конфликтных ситуаций, разыгрывание с детьми аффективно значимых для них сюжетов с перспективой успешного разрешения проблемы, обучение ребенка взаимодействовать с окружающим миром за счет игры, обучение решать и сглаживать конфликтные ситуации.

Уровень эмоционального контроля связан с коррекцией эмоционально-смысловой организации поведения и требует включения следующих задач и психокоррекционных приемов: формирование сотрудничества, партнерства, которые успешно реализуются в процессе группового взаимодействия детей, развитие рефлексии, которая способствует формированию гуманизма, сопереживания, самоконтроля в процессе групповых и индивидуальных психокоррекционных занятий – обучение работать в коллективе (понятия «партнерство» и «сотрудничество»), развитие самоконтроля в условиях групповых занятий.

Все психокоррекционные мероприятия осуществлялись с помощью методов игровой терапии (стратегии DIR Стенли Гринспена (1990), элементы игровой терапии Г. Лэндерта (2023), и арт-терапии: имаготерапия (элементы Невербального театра Ричарда Хейхау (2023)), сказкотерапия, музыкотерапия, просмотр мультфильмов. Для развития рефлексии учащимся давались домашние задания.

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 психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлено в таблице 5.

Таблица 5. Планирование занятий по коррекции эмоциональной регуляции поведения с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ Зан.	Структура занятия	Цель	Время провед. (мин.)
1	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Игра: «Волшебное зеркало»	Навык мимического, пантомимического и жестового проявления своих эмоций, а также понимания эмоций других	10
	Сказка про Радость	Изучение особенности проявления эмоции радости, разбор случаев из жизни учащихся, когда они проявляли или наблюдали проявление радости	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5

	Домашнее задание: посмотреть совместно с родителями мультфильм «Головоломка»		
2	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуй!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Разбор мультфильма «Головоломка»	Развитие саморефлексии, способности понимать свои эмоции, понимания о важности всех эмоций	10
	Игра: «Волшебное зеркало»	Навык мимического, пантомимического и жестового проявления своих эмоций, а также понимания эмоций других	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: завести тонкую тетрадь эмоций и в конце дня записывать, какие сегодня эмоции испытывал. Украсить, разрисовать обложку тетради, как хочется, чтобы она была привлекательная для себя самого		
3	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуй!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Сказка про Злость	Изучение особенности	10

		проявления эмоции злости, гнева, разбор случаев из жизни учащихся, когда они проявляли или наблюдали проявление эмоции, подбор вариантов, как ее можно выразить, не причинив вреда окружающим и себе, снятие эмоционального напряжения	
	Арт-терапия «Нарисуй эмоцию»	Отреагирование, снятие эмоционального напряжения	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в тетрадь эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
4	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Игра: «Ласковые имена»	Развить коммуникативные навыки, установить положительный контакт между детьми	10
	Игра: «Брыкание»	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5

	Домашнее задание: записывать в тетрадь эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
5	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуй!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Сказка про Страх	Изучение особенности проявления эмоции страха, разбор случаев из жизни учащихся, когда они проявляли или наблюдали проявление эмоции, подбор вариантов, как ее можно выразить, снятие эмоционального напряжения	10
	Игра: «Рассмешь меня»	Навыки коммуникации и взаимодействия, снятие напряжения	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: посмотреть совместно с родителями мультфильм «Эмоджи»		
6	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуй!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Обсуждение	Определение эмоций через	10

	мультфильма «Эмоджи»	знаковую систему смайликов	
	Игра: «Волшебное зеркало»	Навык мимического, пантомимического и жестового проявления своих эмоций, а также понимания эмоций других	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия	5
	Домашнее задание: записывать в тетрадь эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
7	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Сказка про Грусть	Изучение особенности проявления эмоции грусти, разбор случаев из жизни учащихся, когда они проявляли или наблюдали проявление эмоции, подбор вариантов, как ее можно выразить	10
	Игра «Близнецы»	Развитие навыков взаимодействия друг с другом, умение считывать и передавать эмоции друг друга	7

	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
8	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Игра «Что ты будешь чувствовать, если..»	Развитие способности осознания детьми своих эмоциональных переживаний, навыки коммуникации	10
	Обсуждение дневников эмоций	Рефлексия, осознание своих эмоциональных состояний	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
9	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Сказка про эмоцию Удивление	Изучение особенности проявления эмоции удивление, разбор случаев из жизни учащихся, когда они проявляли	10

		или наблюдали проявление эмоции, подбор вариантов, как ее можно выразить	
	Игра «Угадай эмоцию»	Развитие способности распознавать, дифференцировать эмоциональные состояния других людей	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
10	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуй!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Игра «Что я чувствую в школе»	Навык делиться своими переживаниями, отреагирование эмоций	10
	Игра «Брыкание»	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		

11	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Игра-моделирование неожиданных ситуаций: «Что делать?»	Развитие навыка преодоления препятствий, выработка действий и способов эмоционального реагирования в незнакомой ситуации	10
	Игра: «Ежики»	Снятие напряжения	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал, придумать неожиданную ситуацию, в которую можно попасть и свои способы эмоционального реагирования и поведения		
12	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Разбор неожиданных ситуаций, придуманных дома	Развитие навыка преодоления препятствий, выработка действий и способов эмоционального реагирования в незнакомой ситуации	10
	Упражнения на	Снятие напряжения, выработка	7

	расслабление	навыка уметь расслабляться, управлять своими телесными и эмоциональными проявлениями	
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
13	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	8
	Сказка про Отвращение	Изучение особенности проявления эмоции отвращения, разбор случаев из жизни учащихся, когда они проявляли или наблюдали проявление эмоции, подбор вариантов, как ее можно выразить	10
	Игра «Кошка и собака»	Развить умение связывать эмоции и движение в теле, выразить их	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
14	Ритуал приветствия с элементами спонтанной	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения	8

	свободной театрализации, игра «Здравствуй!»	своих эмоций, спонтанной деятельности	
	Сказка про Спокойствие	Изучение особенности проявления эмоции, разбор случаев из жизни учащихся, когда они проявляли или наблюдали проявление эмоции, подбор вариантов, как ее можно выразить	10
	Игра «Незнайка»	Умение осознавать свои эмоции и эмоции других людей	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер, какие эмоции сегодня за день испытал		
15	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуй!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Игра «На что похоже мое настроение»	Снятие тревожности, улучшить понимания своего состояние, а также прочувствовать состояния других детей	10
	Игра «Возьму себя в руки»	Развитие навыков саморегуляции	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5
	Домашнее задание: записывать в дневник эмоций каждый вечер,		

	какие эмоции сегодня за день испытал и какие наблюдал у друга		
16	Ритуал приветствия с элементами спонтанной свободной театрализации, игра «Здравствуйте!»	Настрой на работу, развитие коммуникативных навыков, развитие навыков выражения своих эмоций, спонтанной деятельности	8
	Разговор об эмоциях, которые знают учащиеся, название и изображение тонко дифференцированных эмоций	Подведение итогов занятий, выводы об эмоциях и поведении, возможности регулировать свои эмоциональные состояния	10
	Игра: «Угадай эмоцию»	Развитие способности распознавать, дифференцировать эмоциональные состояния других людей	7
	Ритуал прощания	Подведение итогов, рефлексия	5

В ходе реализации коррекционной программы учащиеся проявляли интерес к деятельности, часто охотно включались в игры и обсуждения. Наблюдалась довольно стойкая мотивация при выполнении заданий и упражнений. Особый интерес был замечен при выполнении подвижных игр, игр на коммуникацию, так же с выраженным желанием выполнялись школьниками арт-терапевтические упражнения.

Трудности составляли задания, где нужно было разбирать неожиданные ситуации и придумывать способы поведения к ним. Также сложности

составляло распознавание тонко дифференцированных эмоциональных состояний.

Во время прочтения сказок внимание детей было удержать сложнее, но комментарии и вопросы для привлечения внимания помогали им концентрироваться и быть включенными в процесс восприятия художественного произведения. Для поддержания интереса к коррекционным занятиям использовались электронные презентации и видеофрагменты с музыкальным сопровождением.

Обсуждение и рефлексия содержания занятий вызывали у младших школьников с задержкой психического развития определенные сложности. Так, большинству детей требовалось задавать много наводящих вопросов, чтобы добиться осознания тех или иных нравственных норм, обсуждаемых во время тренинга.

Среди проблемных моментов следует также отметить отдельные случаи нарушения поведения, например, несоблюдение правил работы во время тренинговых занятий, некоторые проявления негативных эмоциональных состояний (агрессивность, тревожность, замкнутость и т.п.). Как правило, с такими детьми проводилась индивидуальная работа, направленная на стабилизацию их эмоционального состояния, формирование осознанного отношения к групповым занятиям.

В целом, следует отметить, что уже при реализации третьего занятия коррекционной программы учащиеся демонстрировали уже значительно большую заинтересованность в занятиях, они начали с удовольствием выполнять упражнения. Можно отметить, что участники программы стали более развернуто отвечать на вопросы, эмоциональные ситуации для них стали более узнаваемыми, они перестали вызывать стойкие затруднения в определении эмоций.

При общении с родителями выяснилось, что дети стали больше интересоваться эмоциональными проявлениями и их причинами в

повседневной жизни, чаще стали использовать слова, обозначающие эмоции в речи.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что учащиеся стали значительно лучше понимать свои собственные эмоции и эмоции окружающих людей, в том числе и своих сверстников. Они приобрели определенные навыки речевого опосредования своих эмоциональных состояний, что несомненно повысило степень осознанности у них собственных эмоциональных переживаний и реакций.

Учащиеся освоили некоторые приемы эмоционального самоконтроля, которые, при соответствующем закреплении, могут со временем стать привычными способами регуляции собственных эмоциональных проявлений.

Также у них существенно расширился поведенческий репертуар социально приемлемых вариантов поведения в различных ситуациях взаимодействия с окружающими.

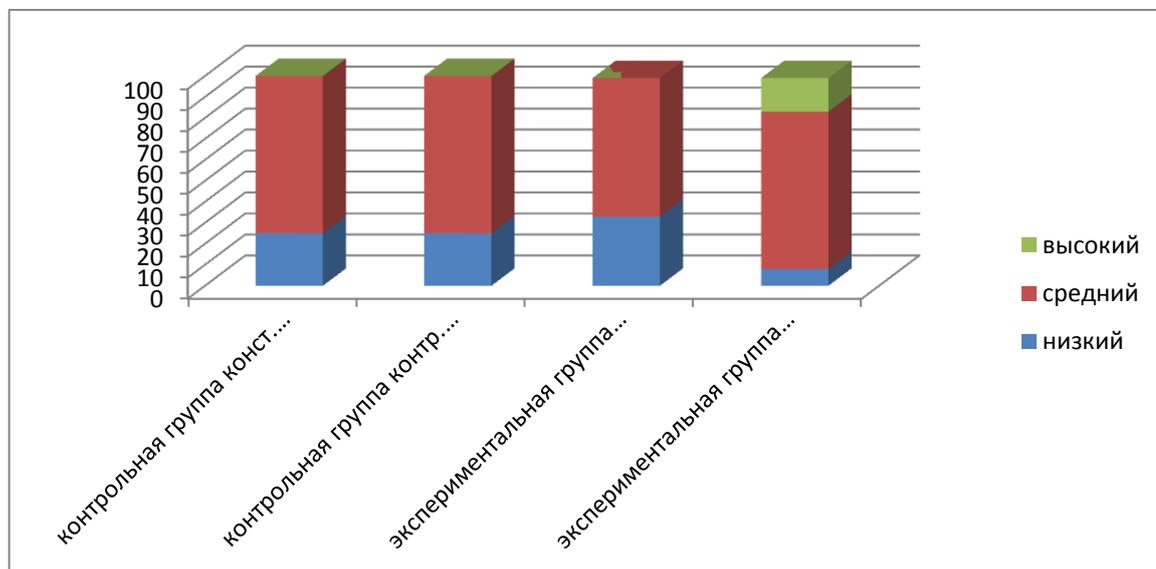
Следовательно, данная программа может быть рекомендована к использованию для работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития как в условиях коррекционного образовательного учреждения, так и в работе образовательных учреждений, поддерживающих интегрированную и инклюзивную практику.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Контрольный эксперимент был проведен после того, как была реализована психолого-педагогическая программа коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На данном этапе была проведена вторичная диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

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

По результатам видно, что количество учащихся с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось, со средним уровнем увеличилось и появилось 2 учащихся, показавшие высокий уровень распознавания эмоций других.



Гистограмма 5. Уровень распознавания эмоций других по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А.Харисовой (2011) (%)

При повторном проведении методики «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) и сравнении результатов экспериментальной и контрольной группы также были выявлены изменения.

Учащиеся из контрольной группы повысили свой уровень умения выражать свои эмоциональные состояния с помощью мимики, жестов и пантомимики на 2%: низкий уровень показали 8% учащихся, средний - 92% учащихся, высокий уровень по-прежнему остался равен 0%.

В экспериментальной группе низкий уровень показали 0%, что на 25% меньше, чем во время констатирующего эксперимента, при этом средний уровень также уменьшился с 75% до 66% за счет роста высокого уровня, который с 0% вырос до 33%. Сравнительные данные представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты особенности умения выражать эмоциональные состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента после реализации психологической программы коррекции

группа уровень	Первая группа (n=12)				Вторая группа (n=12)			
	Констат. эксперим.		Контрольный эксперим.		Констат. эксперим.		Контрольный эксперим.	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
низкий	2	16	1	8	3	25	0	0
средний	10	83	11	92	9	75	8	66
высокий	0	0	0	0	0	0	4	33

Гистограмма 6 показывает сравнительные данные воспроизведения эмоций младших школьников с задержкой психического развития.

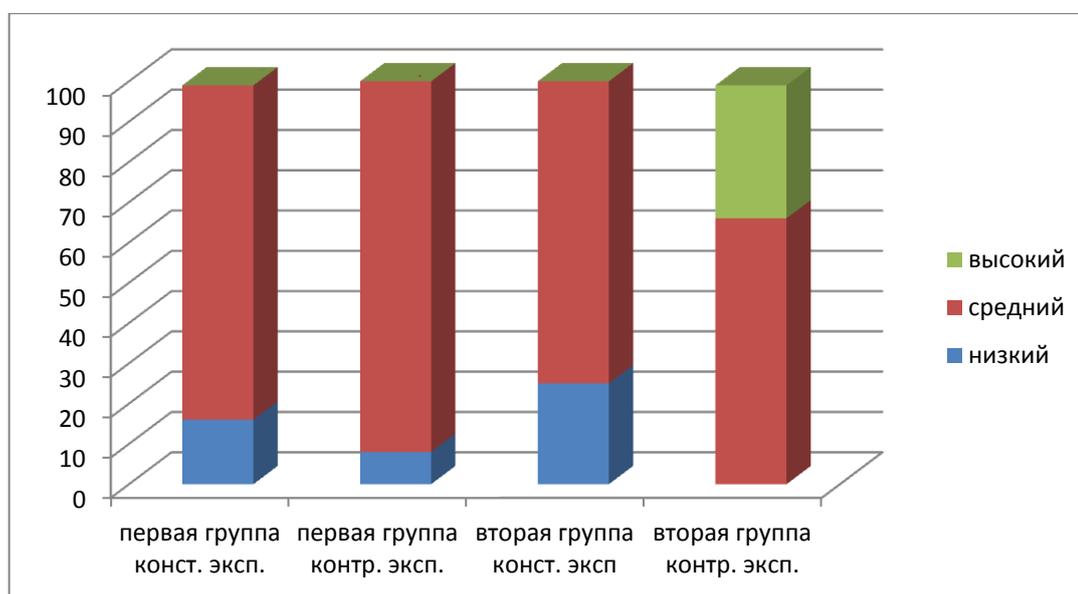


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

Данные таблицы и гистограммы говорят о том, что в результате проведения коррекционных мероприятий экспериментальная группа в целом повысила уровень понимания мимической моторики.

При повторном проведении теста базальной эмоциональной организации Т.Н. Павлий (1997) на оценку сформированности системы аффективной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития также были выявлены изменения. Сравнительные данные представлены в таблице 8 и гистограмме 7.

Таблица 8. Сравнительные результаты уровней аффективной организации младших школьников с задержкой психического развития контрольной и экспериментальной группы до и после проведения коррекционной работы

Уровень группа	Констатирующий эксперимент (%)				Контрольный эксперимент (%)			
	ПР	СТ	Э	К	ПР	СТ	Э	К
экспериментальная	40	23	8	29	36	24	13	27
контрольная	37	18	12	33	36	18	12	34

После коррекционной работы в экспериментальной группе средний показатель уровня полевой реактивности понизил свою гиперфункцию на 4%, уровень аффективных стереотипов повысил гипофункцию на 1%, уровень аффективной экспансии повысил гипофункцию на 4%, уровень эмоционального контроля понизил гиперфункцию на 2%. В целом наблюдается положительная динамика всех уровней эмоциональной регуляции поведения.

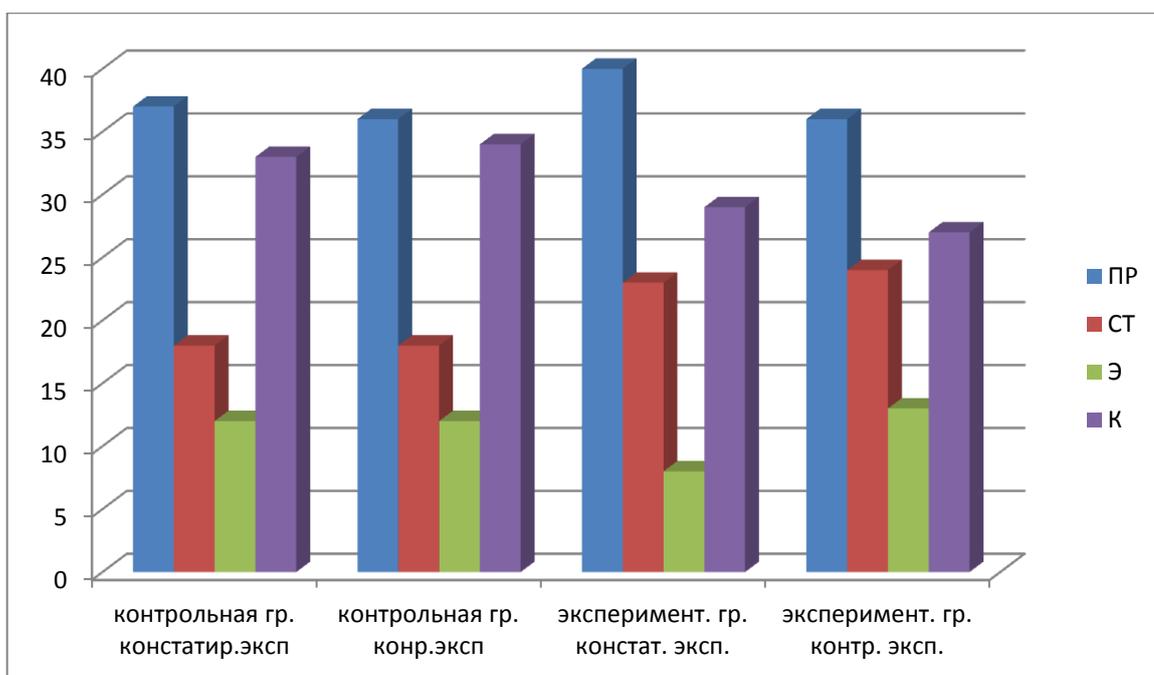


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты уровней аффективной организации младших школьников с задержкой психического развития контрольной и экспериментальной группы до и после проведения коррекционной работы (%)

Сравнительные результаты показывают, как изменились особенности уровневой аффективной организации экспериментальной группы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития после коррекционной работы. Изменения произошли на всех уровнях, что говорит об эффективности коррекционной работы.

Выводы по третьей главе :

На основе данных констатирующего эксперимента были выявлены дефициты, мешающие нормальному функционированию системы эмоциональной регуляции поведения исследуемых младших школьников с задержкой психического развития.

Анализ исследования показал, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития недостаточно развиты такие компоненты

эмоционального интеллекта, как понимание чужих, проявление своих эмоций, а также есть нарушения функционирования всех уровней аффективной регуляции поведения.

С целью коррекции выявленных нарушений была разработана и реализована психологическая программа, направленная на устранение дефицитности компонентов эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития, выработки эффективных приемов эмоционального самоконтроля, подбора и использования вариантов социально приемлемых способов поведения в разных ситуациях социального взаимодействия.

Для коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического были поставлены и решены следующие задачи:

- формирование общего представления об эмоциях, особенностях и условиях их проявления;
- развитие способности осознавать свое эмоциональное состояние;
- формирование и отработка навыка выражать свое эмоциональное состояние посредством мимики, пантомимики в соответствии с социальными нормами;
- формирование и отработка умений идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния;
- развитие умений снижать психоэмоциональное напряжение и формирование способности осуществлять самоконтроль эмоционального состояния;
- развитие способности самостоятельно регулировать свое поведение.

Программа была апробирована на экспериментальной группе учащихся. С учащимися контрольной группы коррекционная работа не проводилась.

По итогам повторно проведенной диагностики и сравнения качественных и количественных показателей констатирующего и контрольного

экспериментов была замечена положительная динамика функционирования системы эмоциональной регуляции поведения у экспериментальной группы учащихся младших школьников с задержкой психического развития, что говорит об эффективности проведенной коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональная регуляция поведения – это совокупность процессов, через которые человек контролирует и регулирует свои эмоциональные состояния в процессе адаптации, взаимодействии с социумом.

Понимание эмоциональной регуляции поведения как сложной прижизненно развивающейся системы строится на фундаменте теоретико-методологических идей и положений Л.С. Выготского (1935), А.В. Запорожца (1986), А.Н. Леонтьева (1971), С.Л. Рубинштейна (1984) и других.

В относительно немногочисленных исследованиях по проблеме эмоциональной регуляции поведения авторы изучают и описывают отдельные ее компоненты или аспекты, такие как эмоциональный интеллект, управление поведением в стрессовых ситуациях, формирование регуляторных механизмов поведения в онтогенезе, специфика эмоциональной регуляции при нарушениях развития и психических заболеваниях.

Узконаправленным изучением механизмов эмоциональной регуляции поведения категории учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития занимается немногочисленная группа ученых. К ним можно отнести В.В. Лебединского (1990), К.С. Лебединскую (1990), О.С. Никольскую (1990), Т.Н. Павлий (1997). На основании разработанных ими методик, а также методик других ученых было проведено диагностическое исследование эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития на базе МБУ «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи №1 «Развитие».

В исследовании приняли участие 2 группы учащихся 2 класса с задержкой психического развития. 12 учащихся составляли контрольную группу, другие 12 учащихся составляли экспериментальную группу. В обеих группах была проведена диагностика, состоящая из 3 авторских методик:

– «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний»
Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011);

– «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985);

– «Тест базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997).

Также были использованы методы наблюдения и беседы.

Результаты диагностики подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития недостаточно развито понимание своих и чужих эмоций, недостаточно сформировано умение управлять своим поведением, а также недостаточно развит эмоциональный самоконтроль, что негативно влияет на их учебную деятельность, коммуникацию со сверстниками и мешает гармонично встроиться в социум.

Для коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития была разработана и апробирована психологическая программа по следующим направлениям психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

– формирование представлений об эмоциях, причинах их возникновения, особенностях проявления, уместности выражения в разных ситуациях;

– развитие у учащихся способности понимать свои эмоции и эмоции других людей, развивать навыки выражения эмоций в мимике, пантомимике;

– создание условий для отреагирования негативных эмоциональных состояний, моделирование обучающих ситуаций для переживания учащимися разных эмоций;

– развитие регуляторного компонента эмоциональных проявлений в поведении при возникновении нестандартных ситуаций;

– обучение навыкам рефлексии и самоконтроля при различных эмоциональных состояниях;

– развитие навыков партнерства посредством работы в паре, группе с другими людьми, эффективного взаимодействия, развитие эмпатии.

Основными формами работы с младшими школьниками с задержкой психического развития были групповые и индивидуальные занятия с использованием методов игротерапии, арт-терапии.

Результаты исследования показали, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития повысился уровень вербализации, дифференциации, понимания эмоциональных состояний, улучшилась саморегуляция.

Данный факт подтверждает выдвинутую в начале исследования гипотезу о том, что разработанная психологическая программа коррекции улучшит понимание и распознавание учащимися эмоциональных состояний; повысит способность выразительного воспроизведения эмоций посредством мимики и пантомимики; гармонизирует общий профиль системы эмоциональной регуляции поведения, а также окажет положительное влияние на формирование умений эмоциональной регуляции поведения у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

По результатам повторной диагностики младших школьников с задержкой психического развития была выявлена положительная динамика в функционировании эмоциональной регуляции поведения, что указывает на эффективность проведенной коррекционной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акопян Л.С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов): Автореф. дис. докт. психол. наук. Самара, 2011. 51 с.
2. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
4. Артемьева Т.П. Изучение и коррекция эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Специальное образование. 2016. № 1(41). С. 5-15.
5. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе/ Н.В. Бабкина //Дефектология. – 2006. - №4
6. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: Метод. пособие. - М.: Экзамен, 2004
7. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. М.: УМК Психология, 2003, 320 с.
8. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности с задержкой психического развития. – М.: Изд-во УРАО, 1999
9. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей. - М.: Гном-Пресс, 2002.
10. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4
11. Братчикова Ю.В., Васильченко Е.О. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников// Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции «Всероссийская весенняя

психологическая сессия». Екатеринбург: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2017. С. 35-40.

12. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М., 2004

13. Валиева Ф.И. Саморегуляция в аспекте социально-профессиональной адаптации // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2013. №3(179) с. 86-93.

14. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте. //Сибирский педагогический журнал, 2011, №8, с. 264-273.

15. Верхотурова Н.Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. Екатеринбург, 2010.

16. Верхотурова, Н.Ю. Психологическая коррекция эмоционального реагирования младших школьников с нарушением интеллектуального развития: учебное пособие для студентов психолого-педагогических и дефектологических факультетов (квалификация «бакалавр», «магистр») / Н.Ю. Верхотурова ; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2012. — 196 с.

17. Верхотурова Н.Ю., Бардецкая Я.В. Психология и психофизиология эмоций: учебное пособие / по ред. Н.Ю. Верхотуровой. – Краснояр. гос. пед.ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2021. – 376 с.

18. Ветрова Е.А., Борисова Е.А. Произвольное внимание младших школьников с задержкой психического развития // Постулат. 2016. № 11.

19. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Особенности раннего формирования контроля поведения у моно- и дизиготных близнецов // Проблемы младенчества: нейропсихологическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений. Материалы научно-практической конференции. – М., 1999. – С. 36-39.

20. Виленская Г.А. Эмоциональная регуляция: факторы ее развития и связанные с ней виды поведения // Психологический журнал. 2020, том 41, №5, с. 63-76.
21. Вильнюс В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. М., 1984.
22. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: ВЛАДОС, 1973. - 213с.
23. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, — СЕЮ,: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 — 144 с.
24. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - Издательство Лабиринт, М., 2021. - 352 с.
25. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
26. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом, Ун-т: Высш. школа, 2002. 400 с.
27. Гармаева Т.В. Психология развития эмоциональной культуры младших школьников // Мир науки. 2014. Т.4. № 2. с. 1-9.
28. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2003. , 478 с.
29. Гут-Гельмут Г. Новые пути к познанию детского возраста. Л., 1926.
30. Даймонд Л., Аспинуолл Л.Г. Регулирование эмоций на протяжении жизни: интегративная перспектива, подчеркивающая саморегуляцию и позитивный аффект как двухэлементный процесс // Мотивация и эмоции. 2003. Т. 27. № 2. с. 125-156.
31. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности с позиции системного подхода// Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Второго всесоюзного семинара молодых ученых. Симферополь. 19–24 мая 1986. М., 1986.

32. Дмитриева, С. А. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности / С.А. Дмитриева, Н.Ю.Верхотурова // Специальное образование: научно-метод. журнал. - Екатеринбург, 2013. № 3.
33. Добрин А.В. Особенности эмоционального тонуса у первоклассников с различным уровнем эмоционального интеллекта как фактор психолого-социальной адаптации к начальной школе // Science for education today. – 2020. – Т.10. – № 3. – С. 65-85.
34. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. - 272 с.
35. Досаева, Р.Н. Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний дошкольников / Р. Н. Досаева. — Текст : непосредственный // Психология: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.). — Уфа : Лето, 2012.
36. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. Учебник.— М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА М, 1999. – 624 с.
37. Забрамная С. Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования. - М. 2003
38. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника. М., 1986
39. Изард К. Методы изучения эмоций // Психология мотиваций: хрестоматия / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Н. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 439 – 446.
40. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2002.
41. Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1 (81).
42. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002
43. Ильин Е.П., Липина А.Н. Динамика характеристик эмоциональной сферы и агрессивности на протяжении периода от юности до старости // Вестник практической психологии образования. 2007. № 4 (13), с. 42–46.

44. Калкинс С.Д., Хилл А. Влияние воспитателя на возникающую регуляцию эмоций: биологические и экологические взаимодействия в раннем развитии // Справочник по регуляции эмоций / Под ред. Дж.Дж. Гросса. Нью-Йорк, Нью-Йорк: Гилфорд, 2007. С. 229-248.

45. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование, 2007, № 5. – с. 267-274.

46. Кисова В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях // Известия самарского научного центра российской академии наук. 2014. Т.16. № 2-2.

47. Кисова В.В., Калашникова А.В. Коррекция эмоциональной регуляции поведения у детей с задержкой психического развития // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33).

48. Климанова С.Г., Трусова А.В. Методы оценки эмоциональной регуляции // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». –2017. т.10, №1.

49. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека. Вопросы психологии, 1995, No. 1, 5–12.

50. Копп К.Б. Регуляция дистресса и негативных эмоций: взгляд на развитие // Развивающая психология. 1989. Т.25. №3.

51. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студентов фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. М.: Academia, 2003. 166 с.

52. Кравченко Ю.Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. М.: Форум, 2018. 544 с.

53. Кравченко Ю.Е. Развитие представлений о причинах эмоциональных переживаний в детском возрасте // Журнал Школы актуальных гуманитарных исследований ШАГИ/STEPS. 2015. № 1.

54. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.
55. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб: Речь, 2008.
56. Лебединская К.С. Задержка психического развития и ее причины // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. - М., 1985.
57. Лебединская К.С. Клиническая систематика ЗПР / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. - № 3. – С. 407 – 412.
58. Лебединский В.В. Задержанное психическое развитие // Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во МГУ, 1985.
59. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей – М.: Просвещение, 1985. – 231с. – Библиогр.: 229-230.
60. Лебединский В.В., Никольская О.Г., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.
61. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во МГУ, 1971. 40 с.
62. Либин А.В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва: «Смысл»1999
63. Лоуэн А. Психология тела. М.: КОРВЕТ, 2015
64. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. - М., 1989
65. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М., 1969
66. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М. 1973
67. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ./Предисл. А.Я. Варга. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 368 с.

68. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Г.А. Емельянов (ред.), Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. М.: Смысл, 2000.
69. Ляпидевский С.С., Шостак Б. И. Клиника олигофрении. -М.: Просвещение, 1973.
70. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с задержкой психического развития : учеб. пособие / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина, Ю. М. Миланич. — 2-е изд., исправл. и доп. — СПб. : Эко-Вектор, 2017. — 512 с.
71. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - С-Пб., 2006
72. Марковская И. М. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. - М. 1993
73. Мастюкова Е.М. Коррекционно - педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с ЗПР - 2002
74. Милова Юлия. Техники и приемы регуляции эмоций. URL: <http://www.b17.ru/article/2093/> (дата обращения: 18.03.2024).
75. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001.
76. Никашина Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы //Обучение детей с задержкой психического развития. - М.,1981.
77. Обучение детей с ЗПР в подготовительном классе / Под ред. В. Н. Мачихиной и др. М.: Просвещение, 1985.
78. Павлий Т.Н. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы у детей с ЗПР. - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во гос. пед.ин-та. -1997, 99 с.
79. Павлий Т.Н. Исследование особенностей аффективного развития детей с задержкой психического развития: Канд. дис. М., 1997.

80. Падун М.А. Регуляция эмоций и ее нарушения // Психологические исследования. – 2015. – Том 8. – №39. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1089-padun39.html> (дата обращения: 14.03.2024).

81. Падун М.А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы. Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 6. С. 57–69.

82. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития" – Никишина В.Б., ВЛАДОС, Москва, 2003.

83. Ракитина В.В., Бут-Гусаим М.В. Особенности коррекции агрессивных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития // Научный альманах. 2017. № 3-2(29). С. 373-376.

84. Роджерс, К.Р. // Клиент-центрированная психотерапия. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

85. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СанктПетербург : Питер, 2000. – 705 с.

86. Савина Е.А., Кириллова Г.Д. Проблема произвольной регуляции в трудах Л.С. Выготского // Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (65), 2015г.

87. Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций // Вопросы психологии. — 2010. — №3.

88. Селютина Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. №5.

89. Семаго Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст/ - М.: Айрис-Пресс, 2007.

90. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста: Монография. - М.: АРКТИ, 2019. - 560 с.: ил.

91. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
92. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста Т. II. – М: Медицина. – 1959. – 406 с
93. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Триггер. СПб: Питер, 2008
94. Ульenkova У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия, 2007. 176 с.
95. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. – Уфа: ИЦ Уфимского фил. ГОУ ВПО «МГГУ им.М.А. Шолохова», 2011.– 80с.
96. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие / Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010. – 69 с.
97. Фокс Н.А., Калкинс С.Д. Развитие и саморегуляция эмоций: внутреннее и внешнее влияние // Мотивация и эмоции. 2003. т. 27. № 1.
98. А.Фрейд «Введение в детский психоанализ. Сборник работ». - ИОИ, 2016. - 184 с.
99. Цыганкова И.Г. Изучение уровня сформированности эмоциональной саморегуляции у детей 6-7 лет // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 1(16). С. 212-215.
100. Черенева Е.А. Патопсихологическая модель саморегуляции у детей с нарушением когнитивного здоровья: психологическая диагностика и возможности психологической помощи. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. - СПбГУ, 2023.

101. Чиккетти Д., Коэн Д.Дж. Психопатология развития: Теория и метод. 2-е изд. John Wiley & Sons Inc., 2006, 234с.

102. Шамарина, Е.В., Чернухина Е.Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. - 2005. - № 4. - С. 26-33.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Состав испытуемых, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
Первая группа				
1.	Андрей К.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
2.	Иван Ц.	2 «А»	9 лет	ЗПР
3.	Елена В.	2 «В»	9 лет	ЗПР
4.	Ярослав К.	2 «Г»	8 лет	ЗПР
5.	Максим З.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
6.	Семен О.	2 «А»	8 лет	ЗПР
7.	Сергей А.	2 «А»	8 лет	ЗПР
8.	Дарья В.	2 «В»	8 лет	ЗПР
9.	Андрей С.	2 «Г»	9 лет	ЗПР
10.	Давид Б.	2 «А»	9 лет	ЗПР
11.	Сергей Е.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
12.	Анна П.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
Вторая группа				
13.	Ольга П.	2 «В»	8 лет	ЗПР
14.	Петр К.	2 «Д»	8 лет	ЗПР
15.	Юлия А.	2 «Г»	8 лет	ЗПР
16.	Дмитрий Ш.	2 «Г»	8 лет	ЗПР
17.	Александр Н.	2 «А»	9 лет	ЗПР
18.	Анна В.	2 «Д»	8 лет	ЗПР
19.	Савелий К.	2 «В»	9 лет	ЗПР
20.	Владимир А.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
21.	Мирослав Н.	22 «А»	8 лет	ЗПР
22.	Светлана В.	2 «Г»	9 лет	ЗПР
23.	Владимир Б.	2 «Б»	9 лет	ЗПР
24.	Антон С.	2 «В»	8 лет	ЗПР

Иллюстративный материал к методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011)

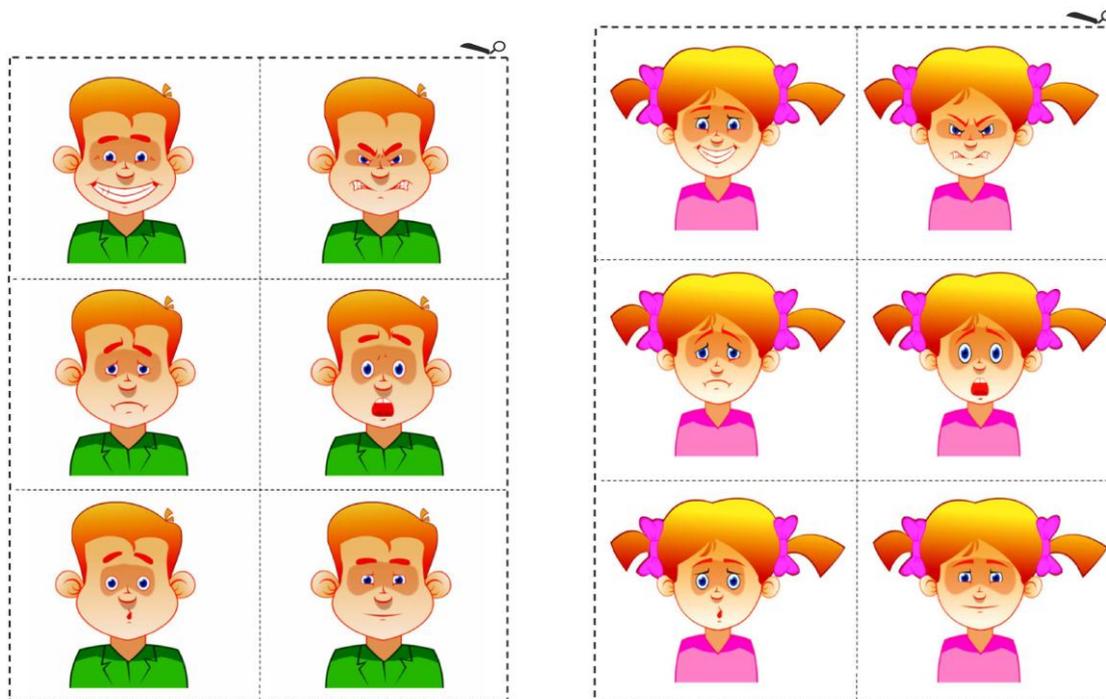


Таблица 2. Рассказы к сюжетным картинкам методики «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой» (2011)

№ п/п	Рассказ	Правильный ответ
1	2	3
1	Мама с Мишей пошли в садик. Вдруг Миша остановился, начал капризничать, плакать и говорить, что не пойдет в садик. А мама очень опаздывает на работу. Посмотри на маму. Скажи, что она чувствует. Какое у нее настроение? Какая картинка ей подходит?	Злость
2	Мама готовит ужин. А Маша и Миша вместо того, чтобы помочь ей, стали баловаться и играть на кухне. Посмотри на маму. Какое у нее стало настроение? Скажи, что она чувствует. Какая картинка ей подходит?	Грусть
3	Мальчик и девочка сажают деревья у себя во дворе. Мальчик копает, а девочка помогает ему, держит дерево. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Спокойствие
4	Миша и Саша построили кораблик и стали спорить, кто будет с ним играть. Миша говорит: «Это мой кораблик!», а Саша – «Нет, это мой кораблик!». Посмотри на мальчиков. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Злость
5	Маша и Миша решили подкормить птичек. И вдруг птички заговорили с детьми на человеческом языке! Какие лица стали у детей? Что бы они почувствовали?	Удивление

	Какая картинка им подходит?	
6	Мама с Мишей шли по улице и увидели маленького щенка. Миша стал просить маму взять его к себе домой. И вдруг мама разрешила. Посмотри на Мишу. Какое у него стало настроение? Скажи, что он чувствует. Какая картинка ему подходит?	Радость
7	Маша увидела маму на другой стороне дороги и решила перебежать на красный цвет светофора прямо перед машиной. Водитель еле успел остановиться. Посмотри на маму. Что она сейчас чувствует? Какая картинка ей подходит?	Страх
8	Дети играют в песочнице: мальчики строят замок из песка, а девочки играют с куклами. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Спокойствие
9	Видишь, бабушка шла по дорожке, поскользнулась и упала. А в это время мимо проходили дети, увидели, что бабушка упала, и стали смеяться. Что почувствовала бабушка? Какое у нее стало настроение? Найди картинку с таким же настроением.	Грусть
10	Зайчик залез в чужой огород, чтобы поесть вкусной капусты. Только он откусил кусочек, как увидел гусеницу. Зайчик весь задрожал, ушки прижал. Посмотри на зайку. Какое у него стало настроение? Скажи, что он чувствует. Какая картинка ему подходит?	Страх
11	Дети водят хоровод вокруг елки. Скоро Дед Мороз подарит им подарки. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им	Радость

	подходит?	
12	Маша и Саша развесили фотографии своих домашних животных. И вдруг все фотографии ожили, начали лаять и мяукать. Представь, какие лица стали у детей. Что они почувствовали? Какая картинка им подходит?	Удивление

**Таблица 2. Протокол фиксации результатов исследования по методике
«Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний»**

Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой (2011)

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс (группа): _____ Дата исследования: _____

Результаты первой серии Портретная картинка	Ответ ребенка	Баллы
Радость		
Злость		
Грусть		
Страх		
Удивление		
Спокойствие		
Итоговая оценка		

Таблица 3. Результаты второй серии

№ рассказа	Ответ ребенка	Баллы
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
Итоговая оценка		

Индекс успешности по двум сериям: _____

Таблица 4. Протокол фиксации результатов к методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1985)

Имя	Эмоция	Выразительность и полнота воспроизведения образа эмоции					Общее количество баллов
		Полное (мимика и пантомимика) выразительное воспроизведение образа эмоции самостоятельно (4)	Полное (мимика и пантомимика) выразительное воспроизведение образа эмоции с помощью наводящих вопросов (3)	Неполное (мимика) выразительное воспроизведение образа эмоции (2)	Неполное (мимика) невыразительное воспроизведение образа эмоции (1)	Не воспроизводит образ эмоции (0)	
Имя	Радость Грусть Удивление Гнев Испуг Страх Спокойствие						

Иллюстративный материал к методике «Тест базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997)

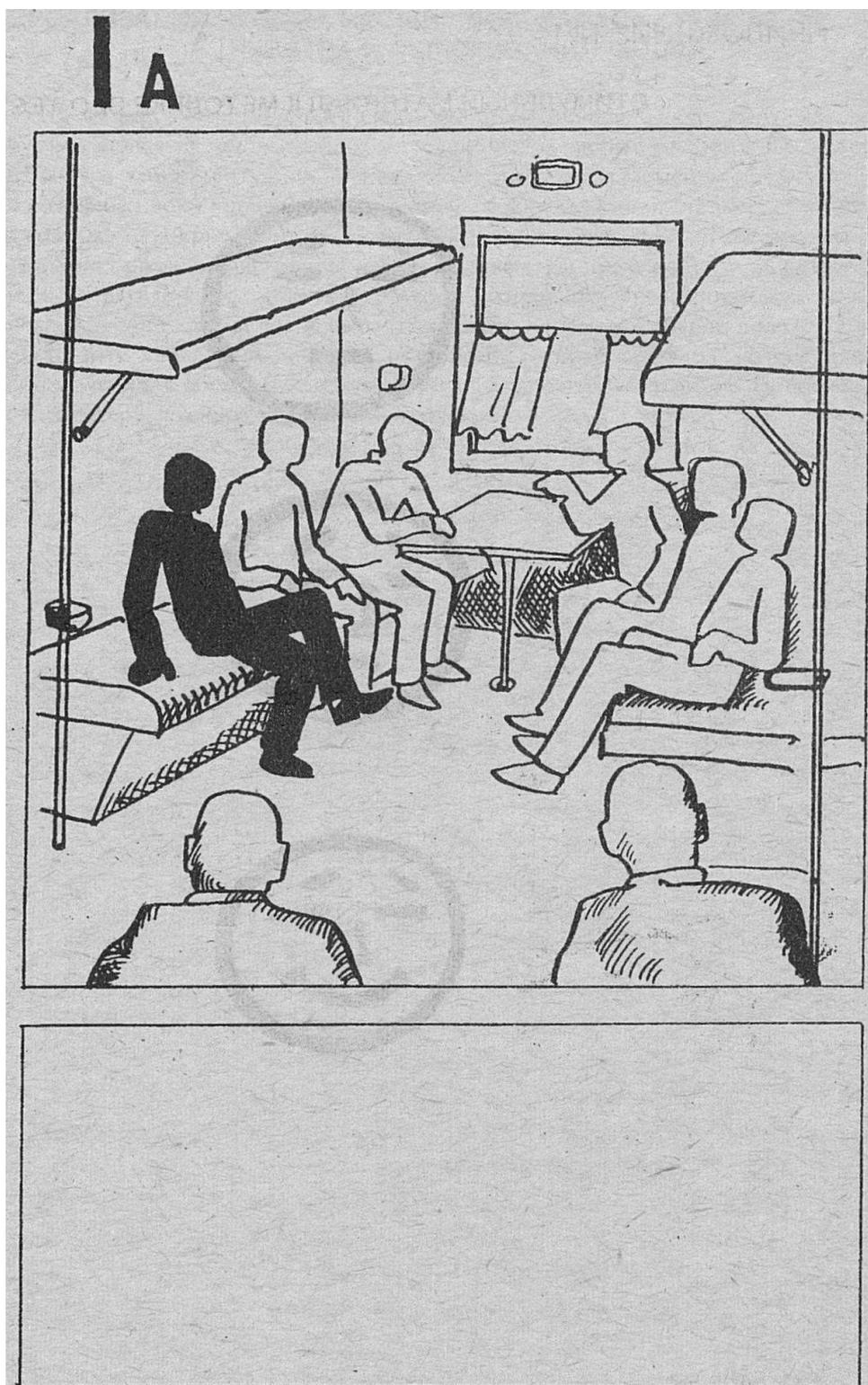
№	Сюжет, уровень	вопрос	Варианты карт	карта
1.	Поезд К, ПР	Что больше подойдет человечку, где он поедет?	Он поедет в вагоне, где много людей, все они говорят, одни уходят, другие приходят	1А
			Человечек поедет с одними и теми же соседями, в купе	1В
			Он поедет один, можно закрыть дверь	1С
2.	Ресторан К, ПР	Человечек приедет, сойдет на станции и пойдет покушать в ресторан. Где сядет наш человечек?	За большим, круглым столом, где сидят незнакомые люди и смотрят на него	2А
			Там, где несколько человек	2В
			Сядет один	2С
3.	Праздник К, ПР	Затем он пойдет в город смотреть салют. Где он будет смотреть салют?	В толпе, где много людей, все толкаются, кричат	3А
			С людьми	3В
			Один	3С
4.	Огни ПР, СТ	Человечек увидит огоньки и захочет на них посмотреть. Какие огни	К огромному, выше него костру	4А
			К большому костру	4В
			К маленьким огонькам	4С

		заинтересуют его больше всего, куда он пойдет?		
5.	Костер Э, ПР	Затем он увидит, как человечки играют, прыгая через костер. Будет ли он прыгать через костер?	Он сразу прыгнет через большой костер, не станет ждать.	5А
			Постоит, посмотрит, как прыгают другие, а потом прыгнет сам?	5В
			Не станет прыгать, просто посмотрит, как прыгают другие.	5С
6.	Сон СТ, К	Человечек очень захотел спать. Где он уснет?	Уснет прямо на лавочке, ему не надо постельки	6А
			Пойдет к друзьям и там уснет	6В
			Будет спать в кроватке, где тихо, темно и он один.	6С
7.	Сторож Э, К	Утром человечек проснется и пойдет в город. А там дети играют, у них мяч закатился за ограду, а там сторож злой, с палкой. Как поступит человечек?	Человечек сразу полезет и достанет мячик	7А
			Подождет, когда сторож уйдет	7В
			Не станет доставать мяч	7С
8.	Пожар Э, К	Человечек пойдет дальше и увидит пожар.	Никого не будет ждать, сразу пойдет туда, где огонь	8А
			Поможет тушить пожар	8В

		Что сделает человек?	Посмотрит, как тушат пожар	8С
9.	Рана СТ, Э	Когда он был на пожаре, на него упала горящая палка и поранила ему руку, у него сильно пошла кровь. Что сделал человек?	Человек увидел кровь, но по-прежнему смотрел, как пожарные тушат огонь	9А
			Он пошел к врачу, и врач сделал ему укол	9В
			Он увидел кровь и ему стало так плохо, что он упал и никуда не смог идти	9С
10.	Похвала К, Э	Тушили пожар, приехала «скорая», и все побежали смотреть. Что было дальше?	Человек остался один	10А
			К нему подошел один человек и похвалил его за то, что он на пожаре помогал	10В
			Все стали хвалить человека, стали подбрасывать, телевидение его снимает	10С
11.	Футбол СТ, Э	Потом человек пошел и увидел, что мальчишки играют в футбол, а он очень любил в футбол играть. Что он сделал?	Он не стал ждать, пока рука заживет, стал играть в футбол	11А
			Он только смотрел, как играют	11В
			Он так сильно расстроился, что лег и никуда не пошел	11С
12.	Отдых ПР, СТ	Потом человек решил отдохнуть. Как он будет	Заберется на высокую скалу и будет смотреть вниз на огромные волны	12А
			Сядет на берегу реки и будет	12В

		отдыхать?	смотреть на воду, на солнышко	
			Ляжет и будет смотреть на облака	12С
13.	Пещера Э, СТ	Человечек отдохнет, пойдет дальше и увидит пещеру. Что сделает человечек?	Он сразу зайдет в пещеру	13А
			Подождет, а потом осторожно пойдет, посмотрит	13В
			Пойдет дальше, не станет заходить	13С
14.	Лисенок К, Э	Человечек услышал какой- то писк. Он увидел, что в глубокую яму упал маленький лисенок. Что сделает человечек?	Он сразу бросится спасать лисенка	14А
			Опустит веревку и с ее помощью попробует спасти	14В
			Сам не станет спасать, позовет людей, они вытащат лисенка	14С
15.	Еда СТ, ПР	Человечек захочет есть. Что он будет делать?	Он не сможет ждать ни минуты, захочет есть только то, что любит	15А
			Сможет потерпеть и станет есть, когда получится	15В
			Он даже не вспомнит, что не поел	15С
16.	Дождь ПР, СТ	В дороге человечка застал дождь. Где он спрячется?	Встанет под деревом на склоне горы	16А
			Побежит в лес и там укроется от дождя	16В
			Будет искать маленькую пещерку и только там переждет дождь	16С

Иллюстративный материал к «Тесту базальной эмоциональной организации» Т.Н. Павлий (1997)



**Бланк фиксации результатов «Теста базальной эмоциональной
организации» Т.Н. Павлий (1997)**

Ф.И. _____

Дата _____ возраст _____

Протокол ответов

№ карты	Название сюжета	Оценка категорий			Ответы
		ГК	К	К	
1	Поезд	ГК ГПР	К ПР	К пр	
2	Ресторан	ГК ГПР	К ПР	к пр	
3	Праздник	ГК ГПР	К ПР	к пр	
4	Огни	ГПР ГСТ	ПР СТ	пр ст	
5	Костер	ГЭ ГПР	Э ПР	э пр	
6	Сон	ГСТ ГК	СТ К	ст к	
7	Сторож	ГЭ ГК	Э К	э к	
8	Пожар	ГЭ ГК	Э К	э к	
9	Рана	ГСТ ГЭ	СТ Э	ст э	
10	Похвала	ГК ГЭ	К Э	к э	
11	Футбол	ГСТ ГЭ	СТ Э	ст э	
12	Отдых	ГПР ГСТ	ПР СТ	пр ст	
13	Пещера	ГЭ ГСТ	Э СТ	э ст	
14	Лисенок	ГК ГЭ	К Э	к э	
15	Еда	ГСТ ГПР	СТ ПР	ст пр	
16	Дождь	ГПР ГСТ	ПР СТ	пр ст	
сумма					
%					

