

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

Гетьман Мария Павловна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного  
возраста с задержкой психического развития**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Магистерская программа  
Психолого-педагогическая коррекция трудностей в обучении

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

д. психол. наук, профессор Черенева Е.А.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24

Е.А. Черенева  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д. психол. наук, профессор Черенева Е.А.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.24

Е.А. Черенева  
(дата, подпись)

Научный руководитель

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

01.06.24

Н.Ю. Верхотурова  
(дата, подпись)

Обучающийся Гетьман М.П.

01.06.24

М.П. Гетьман  
(дата, подпись)

Красноярск 2024

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	12
1.1 Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии.....	12
1.2 Становление эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста.....	23
1.3 Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	33
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	42
2.1 Модель, методы и организация исследования.....	42
2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	57
Выводы по второй главе.....	63
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	66
3.1 Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся с задержкой психического развития.....	66
3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	70
3.2 Контрольный эксперимент и его анализ.....	83

Выводы по третьей главе.....	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	95
БИБЛИОГРАФИЯ.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	108

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Эмоции в жизнедеятельности человека играют важнейшую роль, благодаря эмоциональной сфере человек познает окружающую действительность. В высокотехнологической мировой общественности не принимается во внимание, недооценивается роль эмоций в регуляции поведения человека, что доводит до потери навыка их конструктивного переживания и снижению психосоматического здоровья. Эмоциональные состояния усугубляются неблагоприятными эмоциями, которые человек получает из средств массовой информации о напряженной ситуации в мировом сообществе, повышается уровень эмоционального напряжения, вызывающий негативные психосоматические расстройства.

Особенно подвержены неблагоприятным эмоциональным воздействиям учащиеся младшего школьного возраста, так как уже используют различные гаджеты. Дети живут в нереальной игровой среде, не учатся справляться с негативными эмоциями вследствие проигрыша, не умеют распознавать свое эмоциональное внутреннее состояние, и состояние других людей при коммуникации, не способны к рефлексии эмоциональных проявлений. Особенно отчетливо проблемы с эмоциональной регуляцией поведения проявляются у детей с нарушениями психического развития.

Младшие школьники с задержкой психического развития характеризуются несформированностью эмоциональной регуляции поведения. Существует множество публикаций, но нет единого подхода к решению данной проблемы. В тоже время в психологической науке и практике отмечается недостаток программ и технологий направленных на коррекцию эмоциональной сферы учащихся данного контингента школьников. У таких детей наблюдается нехватка когнитивных способностей для осмысления информации, ригидность чувств и недоразвитие эмоциональной сферы, это выражается в непонимании причин эмоциональных переживаний, и распознавании эмоций других людей по выражению лица (экспрессивных

выражений - мимика, жесты, пантомимика), экспрессивные признаки помогают осознать и контролировать собственные эмоции, и эмоции других людей. Недостаточно способны к мотивационно - смысловой ориентировке, не управляют эмоциональным реагированием, не рефлексиируют свои чувства (рационально не осмысливают свои эмоции, не выявляют собственные мотивы поведения, не проявляют эмпатийного сопереживания к другому человеку).

Это нарушение нормального темпа психического развития вызывает негативные эмоции в обучении, так как, отдельные психические функции (эмоционально - волевая сфера), отстаёт в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

На данном современном этапе, несмотря на разработку современных технологий, нет единого подхода, модели, эмоциональной регуляции поведения детей учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Разнятся подходы, структуры, методы изучения.

Изучение проблемы эмоциональной регуляции поведения в период детского возраста становится наиболее значимым и важным, поскольку данный аспект психического развития необходим для успешной учебной деятельности.

Изучением эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития занимались М.С. Певзнер (1973), Т.А. Власова (1973), В.И. Лубовский (2009) и др.

Эмоциональная регуляция поведения лежит в основе базовых составляющих психического развития всей психической деятельности ребенка, включена в единый процесс его адаптации и регуляции поведения, основывается на понимании, эмпатии со стороны сверстников, помогает снять эмоциональное напряжение, отвечает за организацию процесса деятельности.

Анализ современного изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показал, что исследования эмоциональных состояний, сопровождающих протекание эмоциональных реакций все еще недостаточно, и стоит высокая необходимость в решении данной проблемы.

В процессе исследования были сформулированы следующие **противоречия**:

– существуют разнообразные публикации по проблеме эмоциональной регуляции поведения, однако, современные исследования в основном направлены на изучение эмоций в целом, отсутствуют комплексные исследования к данному феномену. Проблема изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития сохраняет свою актуальность.

– с каждым годом увеличивается контингент школьников с задержкой психического развития, у которых присутствует несформированность эмоциональной сферы, и в то же время, наблюдается недостаток специальных психологических программ и технологий по изучению и коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Актуальность темы и возникшие противоречия позволили обозначить **проблему исследования**, которая заключается в необходимости изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретическом обосновании, разработке и реализации психологической программы по коррекции имеющихся недостатков в эмоциональной регуляции поведения у изучаемого контингента школьников. Несмотря на высокую практическую значимость исследования, данные вопросы недостаточно изучены и требуют последующей разработки.

**Объект исследования:** эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями эмоциональной регуляции поведения учащихся младших школьников 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 оказать положительное влияние на формирование умений эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

**Цель исследования:** изучить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения у данного контингента школьников.

Для достижения поставленной цели, в соответствии с объектом, предметом и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

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

2. Разработать модель исследования и выявить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством эксперимента.

3. Разработать психологическую программу по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и выявить ее эффективность.

**Теоретической и методологической основой** исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии:

– теории о феноменологической природе эмоций: У. Джеймс (1991); П. Жане (1928), К. Изард, (1993), Л.И. Божович (1968), Л.С. Выготский (1984), Е.П. Ильин (2001), В.В. Лебединский (1990), А.Н. Леонтьев (1970), О.С. Никольская (1990), С.Л. Рубинштейн (1946), П.В. Симонов (1966);

- биогенетические теории эмоций Л.П. Гримак (1989);
- нейробиологическая теория эмоций П.К. Анохин (1964);
- Развитие эмоций в онтогенезе А.В. Запорожец (1977), А.Д. Кошелева (2003), и др.;
- концепция культурно-исторического развития высших психических функций в детском возрасте Л.С. Выготского (1934), Л.И. Божович (1979);
- феноменологические теории становления эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе Л.С. Выготский (1999), А.В. Запорожец (1985), П. Лафренье (2004), Я.З. Неверович (1985), В.В. Лебединский (1990) и другие;
- дифференциальная теория эмоций К. Изарда (2008), Е.П. Ильина (2001);
- научно-методологические подходы к изучению связи эмоций и мышления Б.И. Дадонов (1978); Н.В. Елфимова (1978);
- деятельностный подход эмоционального развития (А.В. Запорожец, 1985; Г.М. Бреслав, 1990; Я.З. Неверович, 1985; Л.И. Божович, 1985);
- теория развития личности младших школьников (В.В. Давыдов, 1978, Д.Б. Эльконин, 1989);
- теория модели эмоциональной регуляции Дж. Гросса (2007);
- теоретические учения об особенностях психики детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, 1967; В.В. Ковалёв, 1975; К.С. Лебединская 1975; М.С. Певзнер, 1967; В.И. Лубовский, 1981 и др.);
- теоретические и экспериментальные исследования, раскрывающие особенности эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития (Т.А. Власова, 1984; И.И. Мамайчук, и др.);
- психологические программы и технологии коррекции эмоциональной регуляции поведения (И.П. Воропаева, 1993; Н.В. Ключева, 1997; Ю.В. Кряжева; Н.Л. Кряжева, 1997; Е.Н. Лебедеенко; А. Ивашова, 2003; Н. Новикова, 2000; Р. Сמיד, 1999).

В соответствии с гипотезой, целью и задачами исследования были определены следующие **методы исследования**:

- теоретические методы (анализ научной литературы по проблеме исследования) в изучении эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- эмпирические методы: наблюдение за детьми, беседа, тестирование, опрос;
- экспериментальные: проведение констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

В ходе исследования применялись: количественная и качественная обработка экспериментальных данных, интерпретационные методы обработки итогов исследования.

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

1. «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) [40, с. 196];
2. «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002) [20, с. 3];
3. методика «Восьмицветный тест Люшера» (1948), в адаптации О.Ф. Дубровской (1995) [29, с. 5].

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проведено на базе КГБОУ «Красноярская школа №7». В эксперименте приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся из 2 класса (в возрасте 8–9 лет), 20 учащихся из 4 класса (в возрасте 10–11 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

**Этапы исследования:** исследование проводилось в несколько этапов в период с 2022 по 2024г.:

1 этап. Подготовительный (октябрь 2022г - июнь 2023): подбор и анализ общей и специальной психологической и психолого-педагогической

литературы по проблеме исследования; определение объекта, предмета, цели, гипотезы и задач исследования, подбор методик исследования;

2 этап. Констатирующий (сентябрь 2023- февраль 2024): реализация констатирующего эксперимента для изучения эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития;

3 этап. Формирующий (февраль 2024 – апрель 2024): разработка и реализация психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

4 этап. Контрольный (апрель 2024- май 2024): реализация контрольного эксперимента, анализ полученных результатов исследования, оценка эффективности психологической программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования. Определение эффективности реализуемой программы.

#### **Научная новизна исследования:**

– Разработана модель исследования, которая включает в себя компоненты, параметры изучения эмоциональной регуляции поведения.

— Разработана психологическая программа коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

– Собраны и проанализированы экспериментальные данные, отображающие индивидуальные особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, показывающие сравнительную динамику улучшений в результате реализации психологической программы коррекции.

**Теоретическая значимость исследования:** заключается в том, что полученные в процессе экспериментального исследования результаты позволят систематизировать, расширить научные представления об особенностях

эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Разработана и научно обоснована психологическая программа коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Практическая значимость исследования:** Представленные в выпускной квалификационной работе теоретические, диагностические материалы, раскрывающие особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития могут быть использованы педагогами, практикующими психологами и другими специалистами общеобразовательных школ. Разработана и реализована психологическая программа по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Структура и объём магистерской диссертации:** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (в количестве 100 источников). Включает 8 приложений. Работа проиллюстрирована 7 таблицами, 6 гистограммами, 7 рисунками. Работа изложена на 125 страницах.

# **ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1 Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии**

Исследованиями проблемы эмоциональной сферы занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как Л.С. Выготский (1999), Л.И. Божович (1968), В.В. Лебединский, (1990); А.Н. Леонтьев (1970), У. Джеймс (1914), С.Л. Рубинштейн (1946), К. Изард (1993), Р.Л. Томпсон (Thompson, 1990) и другие.

Анализ материалов зарубежных и отечественных исследователей показал, что эмоциональная система используемый в изучении феномена эмоциональной регуляции поведения показан в обширном различии.

В научной системе встречаются следующие формулировки: «эмоции», «эмоциональная регуляция поведения», «эмоциональная компетентность», «управление эмоциональным реагированием».

Термин «регуляция эмоций» сформировался в психологическом обсуждении в 80-х годах прошлого столетия.

Согласно Ричарду Лесли Томпсону (1990), «эмоциональная регуляция» состоит из внешних и внутренних процессов», ответственных за мониторинг, оценку и модификацию эмоциональных реакций, особенно их интенсивности и длительности, для достижения цели.

Проблема регуляции эмоций изучается в психоаналитической и когнитивных подходах, концепции эмоционального развития и эмоционального интеллекта, культурно - деятельного подхода [73].

Представление термина «эмоции» дают ограниченно такие науки как медицина, физиология, психология и т. д.

Человек переживает то, что с ним происходит и им совершается. Характер и сила этого переживания и составляет эмоциональную сферу человека [8, с.3].

А. А. Крылов считает, «Эмоции являются интегральными реакциями организма на воздействие факторов внешней и окружающей среды, а также результаты свойственной деятельности, проявляющихся в субъективных переживаниях той или иной модальности и интенсивности» (типа ярости, страха, радости, и др.), специфическими двигательными реакциями (мимика, жесты) [52].

Еще в начале XX века говорили об аффектах как эмоциональных реакциях, направленных разрядку возникновения эмоционального возбуждения [41].

По мнению С.Л. Рубинштейна (1946), аффект - это стремительно и бурно

протекающий эмоциональный процесс взрывного характера, который сможет дать неподчиненную сознательно волевому контролю разрядку в действии [76, с.622].

О.С. Никольская (2000) в своей работе «Аффективной среды человека», опирается на учение С.Л. Рубинштейна (1946, 1957), в котором ученый считает, что единица психического всегда включает в себя интеллектуальный и аффективный компоненты. Ученый пришел к пониманию, что с помощью аффективного переживания потребности сохраняют контроль за человеческой деятельностью. Аффект обеспечивает активность, наличное мотивационное состояние; побуждает, контролирует и направляет поведение [68].

К.С. Лебединская и О.С. Никольская (2000) считают, важной предпосылкой и составляющей формирования психической деятельности в онтогенезе является уровневая базальная аффективная регуляция. Уровневая система включается в процесс адаптации и регуляции поведения. У каждого уровня есть своя смысловая задача, механизм регуляции, они являются перво-единицами эмоциональной сферы. Уровни базовой аффективной регуляции включают в себя: уровень аффективной пластичности (полевой активности); – уровень аффективных стереотипов – уровень аффективной экспансии [68,с. 22].

П. Жане (1928) считает, что эмоция не сводится к внутреннему переживанию или к физиологическим нарушениям. Эмоция — это реакция всей личности (включая и организм) на те ситуации, к которым она не может адаптироваться, это поведение [30].

В нейробиологической теории эмоций П.К. Анохина определяются эмоции как физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения [2].

А.Н. Леонтьев (1971) считает, основной функцией понимания эмоций – установление причинно-следственных связей между различными отраженными в данный момент эмоциями, а также эмоциями, стоящими за ними

мотивационно-смысловым образованием [75, с.14].

По словам Л.С. Выготского, эмоции являются как бы результатом оценки индивида своего взаимодействия со средой. Они побуждают человека к активности, стимулируют и регулируют эту активность, устанавливают каждый раз «диктатуру поведения» [6, с.11].

Как считает Л.С. Выготский, учение об эмоциях, или чувствах, представляет собой самую неразработанную главу в прежней психологии. Эту сторону поведения человека оказалось труднее описать, классифицировать, чем все остальные.

Л.С. Выготский рассматривает эмоции как систему предварительных реакций, сообщающих организму ближайшее будущее его поведение.

Первым удалось установить Джеймсу и Ланге, из которых первый обратил внимание на широкие телесные изменения, сопровождающие чувства, а второй на те сосудодвигательные изменения, которыми они сопровождаются. Оба исследователя пришли к выводу, что эмоции протекают совершенно не таким порядком, как это представляют себе.

В.В. Лебединский, В.Н. Мясичев, (1966), определяют «Эмоции - одна из важнейших сторон психических процессов, характеризующая переживание человеком действительности. Эмоции представляют интегральное выражение измененного тонуса нервнопсихической деятельности, отражающееся на всех сторонах психики и организма человека».

Л.С. Выготский (2000) писал, если приглядеться ко всякому чувству, легко заметить, что оно всегда имеет свое телесное выражение – «Сильные чувства как бы написаны у нас на лице».

По мнению ученого, все телесные изменения, сопровождающие чувство, легко распадаются на три группы.

Первая группа мимических и пантомимических движений, особых сокращений и импульсов, главным образом глаз, рта, скул, рук, корпуса. Это класс двигательных реакций-эмоций.

Следующая группа – соматические реакции, т.е. изменения деятельности некоторых органов связанных с важнейшими функциями организма: дыхания, сердцебиения и кровообращения.

Третья группа – это группа секреторных реакций, тех или иных секретов наружного и внутреннего порядка: слезы, пот, слюноотделение и т.п. [2, с.30].

Е. П. Ильин понимает «эмоции» как переживание, душевное волнение. Про эмоциональное реагирование автор пишет, эмоциональная сторона состояний находит отражение в виде эмоциональных переживаний (усталости, апатии, скуки, отвращение к деятельности, страха, радости достижения успеха и т.д.), а физиологическая сторона в изменении ряда функций, в первую очередь вегетативных и двигательных. И переживания, и физиологические изменения неотделимы друг от друга, т.е. всегда сопутствуют друг другу [41, с.36].

По словам И.Б. Додонова, 1978 – эмоция как процесс есть деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире [23 с.107].

Е.Д. Хомская и Н.Я. Батова (1992) определяют, «эмоции несут на себе печать глубинных связей со сферой потребностей и желаний» [89, с.82].

Фридман и Кулагина (1991), выделяют три компонента в эмоциональном процессе.

Первый – эмоциональное возбуждение, определяющие мобилизационные сдвиги в организме.

Второй – знак эмоции: положительная эмоция возникает, при оценке события как позитивная, отрицательная – когда оценивается как негативная.

Третий компонент – степень контроля эмоции (аффекты – страх, гнев), и крайнее возбуждение (паника, ужас), когда контроль невозможен [94, с. 107].

По словам В.А. Степанова (2003), эмоции выполняют функцию выражения субъективных к ним отношений. Эмоциональные состояния вызывают объективные изменения в мимике, движениях, речи, физиологических функциях организма. По принципу дифференциальных

эмоций выделяется ряд отдельных эмоций: мимических комплексов, переживательно-мотивационных характеристик, на когнитивные процессы влияет каждая из них. Принцип образования эмоциональных компонентов, в том, что одна эмоция не вызывает другую, они появляются комплексно. Автор отмечает, что критическую роль играют эмоции в формировании межличностных связей [87, с.6].

И.П. Воропаева (1993) определяет – эмоциональная сфера явление сложное, многогранное, отражающее полифонию, как самой личности, так и её взаимодействие богатством внутреннего мира [13, с.8].

По мнению И.П. Воропаевой представляется собой, что в существующей теории о выразительных проявлениях эмоций мимика, пантомимика, жесты, речевая интонация рассматриваются как внешние проявления сложных внутренних эмоциональных процессов.

Многие авторы к экспрессивным эмоциональным реакциям относят выразительные движения: мимику, жесты, пантомимику.

По мнению М.И. Чистяковой (1995), *мимика* - «выражение лица, отражает общее эмоциональное состояние, может быть грустная, угрюмая, брезгливая, самодовольная, безразличная». Мимика бывает живой, вялой, бедной, богатой, напряженной, маловыразительной.

Пантомимика - осанка и поза, имеет большое значение в определении эмоционального состояния. Жесты делятся на условные, указывающие, подчеркивающие, ритмичные, показывающие и эмоциональные. Выразительность речи словесное выражение чувств [5, с.10].

Экспрессивные признаки позволяют человеку распознать, понимать и осмыслить свои собственные эмоции, но и чувства других людей.

Ян Коломинский (1972) включает в экспрессивный компонент мимический и пантомимический комплексы разных эмоциональных модальностей [41].

Исследователи В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова описывают эмоции - особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами,

потребностями и мотивами, отражающими в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [36].

Джеймс Уильямс определяет – «разнообразие эмоций бесконечно велико. Гнев, страх, любовь, ненависть, радость, печаль, стыд, гордость и различные оттенки этих эмоций могут быть названы наиболее грубыми формами эмоций, будучи тесно связаны с относительно сильным телесным возбуждением.

Автор описывает эмоции: «Бесчисленные оттенки каждой из них незаметно переходят один в другой и отчасти отмечаются в языке синонимов, как, например, ненависть, апатия, вражда, злоба, нерасположение, отвращение, мстительность, неприятие, омерзение» [24, с.7].

У. Джеймс допускает, что - «все душевные процессы являются, безусловно, функцией головного мозга» [24].

Психолог Н.Н. Ланге и физиолог У. Джеймс нашли источник живучести эмоций в органических реакциях, сопровождающих наши эмоциональные процессы. Они указывали на то, что непосредственно за восприятием того или иного события возникает рефлекторно вызываемые органические изменения, т. е. совершающиеся во внутренних органах. Эти изменения, происходящие рефлекторным путем при других эмоциях, воспринимаются нами, а восприятие собственных органических реакций и составляет основу эмоций. Джеймс говорил: в то время как орган человеческой мысли - мозг, орган эмоций - вегетативные внутренние органы [14].

По мнению П. Соловья (1990), *эмоция* — «организованная система реагирования, которая координирует физиологические, перцептивные, основанные на опыте, когнитивные и другие изменения в последовательном восприятии настроений и чувств» [23].

Джон Д. Майер и др. определяют, что эмоции – "адаптивное явление и как нечто, что потенциально может привести к преобразованию личного и социального взаимодействия в обогащающий опыт" [98].

В теории дифференцированных эмоций Кэррола Изарда, выделено четыре типа мотивирующих феноменов. Шесть систем личности создают четыре основных вида мотиваций: побуждение, эмоции, аффективно-когнитивное взаимодействие и аффективно-когнитивные структуры:

— побуждение является результатом изменения в тканях, происходящего обычно циклично,

— эмоции рассматриваются как переживательно-мотивационные феномены, имеющие адаптивные функции,

— аффективно-когнитивное взаимодействие – это мотивационное состояние, возникающее из-за взаимодействия между аффектом или комплексом аффектов и когнитивными процессами [39,с.22].

Е.П. Ильин (2011) пишет, «Аффект есть не что иное, как сильно выраженная эмоция» [41 с.58].

Кэррол Элис Изард (1980), рассматривает эмоции не только как основную мотивирующую систему, но и как личностные процессы, которые придают смысл и значение человеческому существованию [39,с.23].

Эмоциональную регуляцию поведения многие авторы связывают с мышлением Д. Вулдридж, (1965), О.К. Тихомиров, (1969), другие ученые изучали через эмоциональный интеллект: Дж. Гросс, (2007,2015), Goleman, (1995), И.Н. Андреева (2007), И.Н. Мещерякова, Н. Гарневски, (2001,2004,) кто то через эмоциональную компетентность М.О. Мохряков, (2006), Г.В. Юсупова, (2006).

Д. Вулдридж, 1965 связывает эмоции и мышление как внутреннюю деятельность, в которой первичная информация о действительности подвергается определенной переработке, в результате чего организм (личность) получает «аргументы к действию» [22].

По исследованиям П.Я. Гальперина (1998), что ориентировка в поведения

на основе образа и есть та специфическая сторона деятельности человека и животных, являющаяся предметом психологии [58, с.7].

Майер и др. 2000 года определяют, что "эмоции — это сложная организация физиологического, эмоционального, основанного на опыте, когнитивного и сознательного" [39].

Когнитивная схема эмоций — комплекс признаков, характеризующих наличие и специфику определенной эмоции.

Когнитивные процессы (от лат. *cognitio* — знание) — познавательные процессы, лежащие в основе познавательной деятельности субъекта (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, внимание) [10].

А.Е. Ловягина (2014) сделала вывод на основе исследований ученых (С.С. Либих, 1978, М.М. Решетников, 1980 и др.) о выделении существующей связи между когнитивно-двигательными и эмоционально-волевыми компонентами психического состояния, воздействуя на эмоциональные компоненты состояния, можно оптимизировать двигательные и наоборот [60, с.31].

По мнению Л.С. Выготского (2000), эмоция представляет собой одну из составляющих мышления и мощнейший регулятор поведения [10].

С.Л. Рубинштейн (1952) делит психические явления на интеллектуальные, эмоциональные и волевые (разум, чувство, воля) [76, с.140].

С.Л. Рубинштейн (1990) писал, «Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [76, с.514].

Н.Д. Былкина и Н.В. Люсин (2000), в особенностях идентификации эмоций детьми определили — «когнитивная схема эмоций — комплекс признаков, характеризующих наличие и специфику определенной эмоции» [9].

Л. Лазарус (2014), в своей работе подразумевает под «когнитивной оценкой» — постоянную оценку окружающей среды и происходящих событий [99, с.42].

По мнению Е.А. Сергиенко (2009), в контроле поведения выделяется три составляющих:

– когнитивный контроль: (способность к когнитивному анализу, моделированию деятельности, предвосхищению и планированию деятельности, оценке результата);

– произвольный: (волевой контроль, способность к произвольной регуляции действия и поведения),

– эмоциональный контроль: (контроль выражения эмоций, способы регуляции эмоциональных состояний, распознавание, интерпретация и прогнозирование собственных эмоций и эмоций других) [56].

А. Валлон, 2001 делает вывод, что в процессе онтогенетического развития происходит постепенный переход от рефлекторной эмоциональности к интеллектуализации эмоций. Ребенок учится подчинять эмоциональное поведение: овладевает способностью тормозить одни и успокаивать другие эмоциональные проявления в соответствии с требованиями окружающей среды.

Эмоциональный интеллект (Goleman, 1995) Гоумена, он создал модель с пятью широкими областями: знание эмоций, руководство эмоциями, мотивация, распознавание эмоций других, и управление отношениями с другими.

Е.А. Сергиенко пишет, что Гоумен двигался от эмоционального интеллекта к чему-то более общему. Он заявляет, что «Защита Эго» весьма похожа на [эту модель] эмоционального интеллекта, в которую включена социальная и эмоциональная компетентность [82, с.19].

В качестве определения эмоционального интеллекта ученые ( П.Соловей, Дж.Майер, Д. Карузо) используют слово «способность» перерабатывать информацию содержащуюся в эмоциях, определять их значение [41, с.2].

Г.В. Юсупова (2006) рассматривает эмоциональную компетентность, которая объединяет когнитивные, эмоциональные, и регулятивные сферы психики, и разделяет на компоненты:

саморегуляции; регулировании взаимоотношений, рефлексии и эмпатии.

Саморегуляция – контроль импульсов и управление эмоциями, выражение эмоций, блокировка негативных эмоциональных состояний;

Регулирование взаимоотношений – социальные навыки, умение строить отношения с окружающими;

Эмпатия – эмоционально – когнитивная децентрация [96, с.11].

Эмпатия — постижение эмоционального состояния, проникновение и сочувствование в переживания другого человека [15].

М.О. Мохряков выделяет в эмоциональной компетентности компоненты: коммуникативный; рефлексивный; когнитивный; поведенческий.

Интегральная характеристика эмоциональной компетентности – стрессоустойчивость [97, с.12].

По мнению Н. Новиковой - переживание эмоций является первой ступенью, ведущей к рефлексии [69].

Рефлексия – самоосознание, рациональное осмысление эмоций, выявление собственных мотивов.

Как пишет И.О. Карелина (2017), распознавание экспрессии у дошкольников и понимание ситуаций, возникновение эмоций составляют – эмоциональную осведомленность – одним из показателей готовности детей к школе [45, с.93].

По мнению П.В. Симонова (1981) – мотивация есть физиологический механизм активирования хранящихся в памяти следов (энграмм) тех внешних объектов, которые способны привести её к удовлетворению [84].

Переживание должно стать стартом для осмысления того, почему мы это переживаем. Чтобы дети осознавали свои эмоциональные переживания (грусть, радость, счастье, страх и т. д). Следовательно, необходимо сказать об эмпатии. Под «эмпатией» имеется в виду - способность к пониманию и сопереживанию эмоций других людей.

И.Н. Андреева, (2007) изучает эмпатию как компонент в структуре эмоционального интеллекта. Эмпатия – склонность (способность) отзываться на эмоциональном уровне на переживания других людей, это сложный

психический акт, который включает в себя когнитивную составляющую в виде понимания состояния другого человека, эмоциональную составляющую в виде сопереживания и сочувствия, поведенческий компонент в виде поддержки и оказания помощи.

В современной психологии исследованы психические механизмы защиты интрапсихической регуляции и адаптации человека в стрессовых условиях и конфликтах. Защитные механизмы наблюдаются во многих сферах жизнедеятельности человека – профессиональной, семейной, приспособление к социальному и физическому миру [48,с.1].

## **1.2 Становление эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста**

По определению В.С. Мухиной (1999), младший школьный возраст с 6 до 10 лет определяется поступлением в школу. В школьной жизни у ребенка происходит стандартизация условий жизни, в результате чего появляются множества отклонений от намеченного пути развития: выраженная заторможенность, гиперактивность. Эти отклонения вызывают угнетенные состояния, страхи. Каждая социальная роль в жизни ребенка, выступает для него стрессогенной [65с. 185].

Становлением механизмов эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте занимались ученые (Л.С. Выготский, 1984; Б.И. Додонов, 1983; А.Н. Леонтьев, 1975; В.В. Лебединский, 1990 и др.), отмечают тесную связь в развитии эмоциональной и когнитивной сфер психики ребенка [6,с.333].

В зарубежной психологии эмоций исследователи выделяют три аспекта эмоционального развития детей - понимания, выражении и регуляции эмоций [14].

Как пишет Б.В. Серякова, многие исследователи (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) считают, младший школьный возраст периодом становления личности, отмечают широкие возможности развития ребенка в этом возрасте. Младший школьный возраст является сензитивным для развития практически всех психологических образований, значимых для позитивного развития в дальнейшие возрастные периоды. В своей деятельности школьник ориентируется на общекультурные образцы действия, которые принимает в диалоге с другими людьми, поэтому он восприимчив к любым технологиям, быстро перенимает модели поведения [1,с.1].

В окружающей действительности, в изменяющихся условиях жизнедеятельности большое значение имеет проблема эмоциональной регуляции поведения. Все активнее развивается исследования эмоций, регуляции поведения, воли (Л.П. Гримак; А.В. Запорожец, 1985; И.О. Карелина, 2009; А.Н. Леонтьев, 1985; Д.Б. Эльконин, 1989 и др.).

Эмоциональная система является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма (Анохин, 1975; Вилюнас, 1976, 1986; Изард, 1980; Райковский, 1979; Симонов, 1970, 1985; и др.) [58].

В.В. Лебединский с соавторами (1990), считают, что эмоциональная система является одной из основных из регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма [58].

В своих работах Р. Лазарус (2006), разрабатывает «когнитивную оценку», которая подразумевает оценку окружающей среды и «копинг стратегию». Когнитивная оценка – подразумевает оценку окружающей среды. Другой результат оценки является характер интенсивность переживаемых эмоций, копинг стратегия – «попытки преодоление ущерба, угрозы или вызова, когда автоматически ответы трудно достижимы, а требования среды должны быть встречены новыми поведенческими решениями, или старые поведенческие

реакции должны быть приспособлены к встрече с возникшими стрессорами» [70, с.43].

Как считают Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина (1995), в младшем дошкольном возрасте «маленький» человек находится в плену эмоций, т.к. не может управлять ими. Его чувства быстро возникают и быстро пропадают, постепенно чувства подчиняются, совершенствуются, подчиняются мышлению в процессе усвоения ценностей, морали. Ребенок начинает постепенно различать свои чувства и чувства других посредством различения эмоционального состояния по внешним проявлениям (радости, грусти, печали гнева и т.п.) [92, с.88].

Авторы, определяют, что в ходе нормального онтогенеза ранние формы аффективного реагирования включаются в более сложные. Эмоциональная регуляция состоит из афферентного и эфферентного звеньев. Её афферентное звено одной стороной обращено к процессам, происходящим во внутренней среде организма, другой к внешней. Внутренняя среда получает информацию об общем состоянии организма о физиологических потребностях.

Афферентное звено эмоциональной регуляции обладает внешним набором форм активности: (мимика, экспрессивные движения конечностей, тела), тембр и громкость голоса. Афферентное звено получает информацию из внешней среды эмоциональной системы, параметры, которые сигнализируют о возможности удовлетворения актуальных потребностей, а также реагируют на изменения внешней среды. Когнитивная система учитывает информацию чреватой опасностью: неопределенность, неустойчивость среды. Ученые пришли к выводу, что когнитивная и эмоциональная системы совместно обеспечивают ориентировку в окружающем [58,с.4].

Л.С. Выготский предложил рассматривать актуальный уровень развития ребенка – зону ближайшего развития, которая отображает психический потенциал, но и единство аффекта и интеллекта [83, с.41].

Согласно Л.С. Выготскому, аффект является важнейшим компонентом в процессе психического развития от начала до конца. По словам автора,

характер перестроек «потеря непосредственности» от перехода дошкольного к школьному возрасту [91].

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (1934), ученый выделил в своей основополагающей идее, что в развитии поведения ребенка надо различать две сплетенные линии. Одна – естественное «созревание», другая – культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления.

По мнению И.Ю. Кулагиной, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского (1934), заключается в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, какими является язык, письмо, система счисления и др. [55].

Л.С. Выготский установил, что ребенок в овладении собой (своим поведением) идет тем же путем, что и в овладении внешней природой, т.е. извне [15, с.18].

Л.С. Выготский определил, поведение есть процесс взаимодействия организма со средой. В этом процессе ученый выделил три формы соотношения, которые фактически чередуются одна с другой. Первый случай когда организм чувствует превосходство над средой, когда выдвигаемые задачи и требования к поведению без труда и напряжения решаются организмом, когда поведение протекает без всяких внутренних задержек и осуществляет оптимальное приспособление при наименьшей затрате сил и энергии.

Второй случай происходит тогда, когда перевес и превосходство будут на стороне среды, когда организм с трудом, с чрезмерным напряжением начнет приспособляться к среде, и все время будет ощущать несоответствие между чрезмерной сложностью среды и сравнительно слабой защищенностью организма.

Третий случай – это тот, когда возникает некоторое равновесие, устанавливаемое между организмом и средой, когда ни на той, ни на другой

стороне нет перевеса, но и то другое является как бы уравновешенном в своем споре.

Все три случая – основа для развития эмоционального поведения [10.с. 98].

Л.С. Выготский определяет, что основными элементами, из которых складывается все поведение животного и человека как в самых простых, так в самых сложных формах, являются реакции [10, с.19].

Реакцией принято называть в психологии ответное действие организма, вызываемое каким либо раздражителем.

По мнению А.В. Булгаковой (2015), путь становления эмоционального реагирования человека, заключающийся в активном присвоении им социальных ценностей, культурных норм, традиций и существующих правил поведения в определенном обществе [8].

Л.С. Выготский определил два понятия определяющих каждый этап возрастного развития – понятие социальной ситуации развития и понятие новообразования. Ученый под социальной ситуацией развития имел в виду складывающиеся к началу нового этапа своеобразное, специфическое для данного возраста, единственное и неповторимое отношение между человеком и окружающей действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах развития [8, с.18].

В период дошкольного возраста формируется произвольность психических процессов, Л.С. Выготский связывает с появлением высших психических функций (ВПФ) [71с.69].

Л.С. Выготский сформулировал законы психического развития человека:

1. Возрастное развитие имеет сложную организацию во времени, свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и меняется в разные годы жизни.
2. Метаморфозы в человеческом развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает и меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличительной психикой.

3. Закон неравномерности возрастного развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития.

4. Закон развития высших психических функций: первоначально они возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека [22].

Л.С. Выготский описал отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, системность. Они формируются пожизненно, они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития [см. там же 22].

А. В. Запорожец, Я.З. Неверович определили, что в современных научно-исследовательских позициях не все структурные компоненты детской деятельности играют одинаковую роль в генезисе эмоций. Особое влияние на возникновение и развитие чувств имеют мотивы и цели осуществляемой ребенком деятельности: «на что она направлена и ради чего она выполняется» [33].

Я. З. Неверович в исследованиях установила, что общественные мотивы в их простейшей форме — стремлений сделать нечто полезное другому человеку начинают складываться уже в младшем дошкольном возрасте. Однако в этом возрасте социальные мотивы еще неустойчивы: ребенок, начиная действовать под влиянием социальной мотивации, предложенной взрослым, часто отклоняется от принятого намерения и приступает к актуальным для него действиям в данной ситуации.

Эмоциональное предвосхищение автор рассматривает как «единую функциональную систему, позволяющую субъекту не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия своих поступков и таким образом осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию сложных форм целенаправленной деятельности»[3].

А.В. Запорожец отмечает, что для появления эмоционального предвосхищения необходимы различные формы мотивационно-смысловой

ориентировки. На ранних стадиях онтогенеза в практической деятельности начинают складываться «особые формы ориентировочно-исследовательских действий», определяющие значение (положительное, отрицательное) различных объектов или их свойств для удовлетворения потребностей самого ребенка. Такая ориентировка осуществляется пробующими действиями, направленными на предварительную оценку предложенной информации. Ребенок предварительно испытывает воспринимаемый объект в контексте положительного или отрицательного отношения, что определяет в дальнейшем характер и направленность деятельности. Такая форма мотивационно-смысловой ориентировки, осуществляемой в процессе восприятия, может привести к эмоциональному предвосхищению последующих результатов поведения. В этом случае предвосхищение возникает только при выполнении определенных действий в данной ситуации и в ближайшем будущем. Для возникновения «отдаленного» предвосхищения требуются более сложные формы мотивационно-смысловой ориентировки, осуществляемой уже не в «непосредственно воспринимаемом, а в представляемом плане» [33].

А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, (1986) считают, что возрастная динамика эмоциональной регуляции поведения обусловлена изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивации.

Соподчинение мотивов, является, по словам А.Н. Леонтьева (1981) – важнейшим новообразованием в развитии эмоциональной сферы. Только в детском возрасте обнаруживаются более высокие по своему типу соотношения мотивов, устанавливающиеся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие [59].

Г.М. Бреслав, (1990) подчеркивает, становление эмоциональной сферы и ее регуляции не может рассматриваться в отрыве от развития личности.

Обращаясь к проблеме нормативности развития личности, Г. М. Бреслав констатирует – связь отклонений в формировании личности с эмоциональным нарушением — эмоциональной дезорганизацией, которая выражается в потере избирательного и адекватного ситуации характера эмоциональной регуляции.

Проявляется это в эмоциональном «выпадении» ребенка из общего настроения сверстников, т.е. он изолируется от них в силу своего эмоционального состояния. На основании исследования данного факта Г. М. Бреслав выстраивает систему показателей нормативного хода эмоционального развития, «которые не могут быть отделены от показателей предметного содержания деятельности и самосознания ребенка» [7].

Л. И. Божович, констатирует - «главное новообразование, с которым ребенок приходит к дошкольному возрасту, — возникновение связи между аффектом и интеллектом, возникновение образов и представлений, обладающих побудительной силой и вступающих в игру мотивационных тенденций, управляющих поведением ребенка»[6].

По мнению Г.В. Фадиной (2004), эмоции носят нестойкий характер в дошкольном детстве, это период аффективных переживаний, который делится на три группы:

1. Агрессивные дети (аффективное, неуравновешенное поведение);
2. Эмоционально расторможенные дети (слишком бурно реагируют);
3. Эмоционально заторможенные (робкие, замкнутые).

Г.В. Фадина (2004) относит к основе эмоциональной сферы дошкольника – эмоции, чувства настроения. Эмоции выполняют защитную, когнитивную, креативную функции, переводят внешнее воздействие в познавательный смысл. В этом возрасте идет усложнение – эмоционального реагирования, дифференциации и регуляции эмоций. С развитием познавательной деятельности изменяется эмоциональная сфера, через переживание отрицательных и положительных эмоций помогает внутренней регуляции поведения [93, с. 12].

В дошкольном возрасте у ребенка формируются представления о социальных нормах, но эти представления еще не отделимы от его положительных и отрицательных эмоциональных переживаний. У детей дошкольного возраста возникает внеситуативные соподчинения мотивов.

О.В. Гордеева (1995), к ряду новообразований дошкольного детства относит формирование языка эмоций как совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний, которые служат средством их осознания.

Определение «вербальный эталон экспрессии» введённый В.А. Лабунской (1999), для обозначения описания признаков экспрессии различных эмоциональных модальностей [56].

Человек при помощи экспрессивных средств осознает, контролирует свои эмоции, но и распознает и понимает чувства других людей.

Н.В. Винт (1979) выделил речевые средства экспрессии (темповые, интонационные, лексические), которые являются основой вербального выражения эмоций и звуковые (отдельные звуки, смех, плач).

Психомоторные средства экспрессии — поведенческие действия человека (двигательные реакции) при эмоциональных переживаниях высокой интенсивности. К ним относятся: подпрыгивание, обнимание, поглаживание, закрывание лица руками и др. Для адекватного понимания эмоционального состояния отдельные действия не могут быть специфичными [17 с. 171].

В. Шеннумен и Д. Бугенталь (1998) изучали маскировку экспрессии у детей в своих экспериментальных исследованиях они выявили, что от знака эмоции зависит способность различия. Контроль за экспрессией при выражении отрицательных эмоций увеличивается [99].

Т.В. Эксакусто и О.Н. Истратова проанализировав работы А.Л. Венгера, пришли к выводу, что – с формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексии[69].

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам [29, с. 56].

При переходе от раннего к дошкольному возрасту происходит изменение в аффективно-потребностной сфере личности ребенка, связано это с формированием ориентации в основных смыслах человеческой деятельности, с освоением задач, мотивов, норм, отношений между людьми [45, с.25].

В.В. Лебединский (1990), О.С. Никольская (1990), определяют, что в старшем дошкольном возрасте происходит подчинение эмоционального поведения. Условия, влияющие на формирование эмоциональной регуляции поведения у дошкольников – это комплекс психофизиологических и психологических факторов (адекватное созревание базальных структур мозга, поэтапный переход от уровня полевой активности к уровню эмоционального контроля) [58].

У.В. Ульенкова считает, что готовность к школе предполагает определенный уровень эмоциональной сферы, должна быть эмоциональная устойчивость [90, с.14].

Как мы выяснили из научной литературы, на ранних стадиях онтогенеза начинают складываться особые формы ориентировочно-исследовательских действий, которые определяют положительное и отрицательное. У детей младшего школьного возраста появляются новообразования, такие как планирование результатов действия и рефлексии, обнаруживаются высокие мотивы поведения.

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

С начала XX века актуальной проблемой стало изучение поведения детей, временно отстающих в психическом развитии и препятствующему успешному школьному обучению.

В психолого-педагогических исследованиях 50х и 60-х гг. описаны характеристики неуспевающих детей, в которых содержатся два аспекта: обучаемость и характер работоспособности. Такие авторы как В.И. Самохвалова, 1952; М.Н. Волокитина, 1956, Л.С. Славина, 1958, отмечают неорганизованность, импульсивность, неуравновешенность, пассивность у неуспевающих детей.

По словам В.В. Ковалева (1979), первое клиническое описание детей с задержкой психического развития сделал психотерапевт Хоффман. В 1845 году он обратил внимание на детей с дефицитом внимания и двигательной расторможенностью [20, с.54].

Как пишут И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина (2004), к середине XX века постепенно определилась группа детей (по причинам и проявлениям) с временным отставанием в психическом развитии, которое затрудняло возможности их обучения [63].

По наблюдениям И.И. Мамайчук с соавторами (2017) у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается школьная дезадаптация в первые недели обучения. Проявляется это в трудностях усвоения школьной программы; эмоционально-личностных проблем; нарушения поведения [64, с. 127].

С.Г. Шевченко с соавторами (2001) отмечают, что увеличивается число школьников не готовых к обучению, которые не готовы осваивать определенный объём знаний, умений и навыков в определенные сроки на

последовательно сменяющихся этапах образования: от дошкольного к подростковому [95с.9].

По словам Г.С. Абрамовой серединой детства называется возраст от пяти до семи лет, переходный от старшего дошкольного возраста к младшему школьному. Ребенок характеризуется повышенной чувствительностью, появляются границы психологического пространства, которые он начинает усиленно охранять. В младшем школьном возрасте приобретают действия контроля, планирования новое содержание, задает себе вопросы: Что я делаю? Как я делаю? Почему так делаю? Рождается рефлексия на собственные вопросы. Рефлексия, по словам Г.С. Абрамовой (1998) новым свойством психики. С помощью рефлексии ребенок выделяет особенности своих действий и делает их предметом анализа [1, с. 358].

Изучение детей с задержкой психического развития занимались такие ученые как (Т.А. Власова, Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, Е.С. Слепович, М.Н. Ульенкова, П.Б. Шошин, Л.И. Переслени, М.С. Певзнер и др.).

Причинами школьной неуспеваемости детей и школьной дезадаптации младших школьников с задержкой психического развития, является низкий самоконтроль, неорганизованность, импульсивность деятельности, преобладание игровой мотивации над познавательной, недостаточность в восприятии учебного материала, незрелость эмоционально - волевой сферы.

В англо-американской литературе состояние «задержки психического развития» рассматривается в рамках понятия «минимальная мозговая дисфункция» – ММД («minimal brain dysfunction»), а также используется термин «синдром дефицита внимания и гиперактивности» («attention deficit hyperactivity disorder» – ADHD). Этот термин с 1960-х годов используется для обозначения различных клинических проявлений, обусловленных легкими резидуальными мозговыми повреждениями. Среди разнообразных проявлений ММД указаны состояния школьной дезадаптации, гипер – и гиподинамический

синдром, расстройства эмоций и поведения, низкая познавательная активность [15].

Обследуя бывших выпускников школ для детей с задержкой психического развития, Г. Б. Шаумаров, (1990) обнаружил некоторую ригидность чувств и недоразвитие их эмоциональной сферы в целом. Это проявляется в отношениях таких детей с близкими людьми. Младшие школьники с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся по сформированности произвольного поведения. Гораздо чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, у них наблюдается импульсивное поведение.

Г.И. Жаренкова отмечала, что дети с задержкой психического развития испытывали трудности, связанные с неумением организовать свою деятельность, с неустойчивостью внимания. Эти затруднения связаны со следующим: нецеленаправленностью, импульсивностью деятельности, неустойчивостью внимания, неорганизованностью, недостаточным умением работать по образцу, оценивать свою работу, низким уровнем самоконтроля, трудностью одновременного учета нескольких требований инструкции [10].

По мнению У.В. Ульенковой (1990), существенное запаздывание развития внутренней речи, затрудняет формирование у детей способности прогнозирования и саморегуляции деятельности [31, с.4].

О.С. Затеева (2013), характеризует детей с ЗПР снижением познавательной деятельности, речевой патологией, различными дефектами речи, бедным словарным запасом, трудностями осознания окружающей действительности [34,с.5].

Н.В. Бабкина описывает трудности в обучении детей с задержкой психического развития с затруднениями в планировании предстоящих действий, не всегда подчиняющихся словесной инструкции, не учитывают её в целом, а руководствуются каким-либо одним из требований.

Н.Ю. Кондратьева (2011) характеризует эмоционально-волевою сферу детей с задержкой психического развития своеобразием формирования их

поведения, и личностными особенностями. Данная категория детей отстает от нормально развивающихся сверстников в эмоциональной неустойчивостью, быстрой истощаемостью [50, с.11].

По мнению В. В. Лебединского, детей с задержкой психического развития, характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие органических поражений центральной нервной системы (ЦНС).

По словам С.Г. Шевченко (2003), наличие слабовыраженных нарушений ЦНС препятствует функционированию систем мозга и задерживает его своевременное развитие, тем самым ограничивает обучение ребенка [95, с. 80].

По словам К.С. Лебединской (1972) стойкие церебро-органические формы ЗПР связаны с первичной недостаточностью интеллектуальных функций [4, с. 35].

М.С. Певзнер (2009) в своих исследованиях показала, что стойкие формы ЗПР связаны с органическими поражениями ЦНС [5, с. 34].

Л.В. Кузнецова (2002) с соавторами констатируют, что детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза обладающей наибольшей стойкостью и выраженностью в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной наибольшая частота встречаемости у детей данной категории [54, с.75].

В. В. Лебединский отмечает, что задержка психического развития встречается значительно чаще, чем олигофрения. Здесь речь идет не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [58].

Эмоциональная регуляция поведения в эволюционном плане имеет иерархическую усложняющуюся систему уровней. Система эмоциональной регуляции включает в себя воспринимающие и исполнительные звенья [2,с.13].

Давая самую общую характеристику младших школьников с задержкой психического развития, следует выделить эмоциональную лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, личностную незрелость в целом. Эмоциональная лабильность проявляется в неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения или плача, иногда — немотивированных проявлений аффекта. Нередко у детей возникает состояние беспокойства [12].

Одна из психологических особенностей детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления [10].

По классификации М.С. Певзнер (1971) и К.С. Лебединской (1980), позволяет дифференцировать детей на две категории: часть из которых готовы к обучению в массовой школе, дети имеющие церебрально-органический генеза к обучению в специализированной школе [35, с. 66].

Власова Т.А., Певзнер М.С., свидетельствуют о разнообразии видов задержек психического развития у детей. В одних случаях задержки развития оказываются более легкими и касаются главным образом незрелости эмоционально-волевой сферы - детская непосредственность в поведении, несформированность школьных интересов, неумение сосредоточиться при выполнении школьных заданий; в других-к этому присоединяется некоторая задержка в развитии мышления. Все эти особенности часто усугубляются педагогической запущенностью [12].

М.С. Певзнер выявила, что наряду с затрудненным развитием познавательной деятельности у детей с ЗПР могут проявляться энцефалопатические синдромы — гиперактивность, импульсивность, а также

тревоги, агрессии и т. п., что также свидетельствует об органической недостаточности центральной нервной системы [12].

По мнению исследователей (М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, К. С. Лебединская, а также Л. Тарнопол, П. К. Вендер, Р. Корбоз и др.) стойкая задержка психического развития имеет органическую природу. В этой связи принципиальным является вопрос о причинах, обуславливающих данную форму патологии развития, в качестве таких существенных причин считают: патологию беременности, врожденные болезни плода, недоношенность, асфиксию и родовые травмы, ранние (в первые 1—2 года жизни) постнатальные заболевания (дистрофирующие инфекционные заболевания — в первую очередь, желудочно-кишечные, мозговые травмы и некоторые другие).

Во второй половине XX века в нашей стране предлагались различные клинические подходы для создания классификаций детей с временным отставанием в психическом развитии и затруднениями в школьном обучении. Так, например, М. С. Певзнер выделяла детей с нарушенным темпом психического развития; детей с астеническими и церебрастеническими состояниями; детей с акалькулией.

Г.Е. Сухарева подчеркивала, что «диагностируемые у них нарушения необходимо отличать от легких форм умственной отсталости».

Г.Е. Сухарева, основываясь на причинах задержки психического развития, выделяла следующие формы:

- 1) интеллектуальная недостаточность в связи с неблагоприятными условиями среды воспитания или патологией поведения;
- 2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими;
- 3) интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма;
- 4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражениями слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма;

5) функционально - динамические нарушения у детей с резидуальной стадией и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы [34, с.55].

Л.И. Переслени, Е. М. Мастюкова, 1989 выделяют две группы детей с задержкой психического развития:

Для первой группы преимущественно характерна несформированность регуляции деятельности, для второй — негрубые первичные интеллектуальные нарушения [19].

Отечественные исследователи (П.К. Анохин, М.Н. Волокитина, А.И. Высоцкий, В.В. Гордеев и другие) считают проблемы в эмоционально-волевой сферы ребенка обусловленными нехваткой у воспитанника преимущественно положительных эмоций, а также дефицитом волевого усилия. Важность воспитания волевых качеств личности обусловлена потребностями педагогической практики и особенно значима в аспекте школьной зрелости [4].

Из всех выше перечисленных нарушений, отставаний в эмоциональной сфере детей с задержкой психического развития, следует, что проблемой исследования и коррекции эмоциональной регуляции поведения занималось достаточное количество ученых, но комплексных исследований по коррекции эмоциональной регуляции поведения недостаточно разработано и не осуществлено на практике.

## Выводы по первой главе

1. В современной психологии отношение к проблеме изучения эмоциональной регуляции поведения детей с задержкой психического развития весьма неопределенное. Прежде всего, это связано с альтернативностью понимания термина «эмоциональная регуляция поведения» и близкого к нему понятия «самообладание» в различных научно-теоретических концепциях и подходах, при этом феномену «эмоции» посвящены научные исследования, статьи, психологические исследования. Эмоции остаются главным регулятором поведения, играют защитную адаптивную функцию в окружающей среде.

2. Эмоциональная регуляция определяется как продукт общественно - исторического развития. Она относится к внутренней регуляции и контроля за своим поведением и деятельностью.

3. Эмоциональная регуляция поведения является высшим психически процессом, влияющим на адаптацию, пониманию своих эмоциональных состояний и других людей (мимические и пантомимические выражения на лице), помогающие осознавать причины эмоциональных реакций (движений и поступков).

4. Младший школьный возраст характеризуется перестройкой мотивационной системы ребенка, усвоение им социальных норм и правил, происходит расширение эмоционального опыта, характерным отличием является эмоциональная впечатлительность. Переживания становятся более глубокими.

5. Уровень сформированности эмоциональной регуляции поведения недостаточный, характеризуется эмоционально-волевой незрелостью, психомоторной расторможенностью, эмоционально-аффективными вспышками.

6. Дети с задержкой психического развития характеризуются незрелостью регуляторных процессов и мотивационно-волевой сферы. Это затрудняет их адаптацию в образовательных учреждениях, так как они не способны

придерживаться принятым правилам поведения, импульсивны, не умеют удерживать и анализировать свои эмоции. Дети с ЗПР отстают по физическим навыкам (страдает координация движений), в речи, логическом мышлении, в отличие от возрастных норм.

7. Вследствие этого, для решения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с учетом вышеперечисленных подходов, необходимо разработать психологическую программу по коррекции эмоциональной регуляции поведения, направленную на управление своим поведением, вербализации и экспрессивном выражении эмоций.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Модель, методы и организация исследования**

Целью экспериментального исследования явилось изучение эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 7».

Критерии комплектования групп экспериментальной выборки:

1. Школа является специализированной и оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР (вариант 7.2). В школе ежегодно функционируют десять коррекционных классов, что обеспечивает достаточное количество учащихся для обследования.

2. Комплектование коррекционных классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что исключает возможность ошибок при комплектовании коррекционных классов.

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива, узких специалистов и администрации школы к экспериментальной работе по внедрению программы коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста и их готовность к плодотворному сотрудничеству.

Экспериментальным исследованием были охвачены 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся 2 класса (в возрасте 8–9 лет), 20 учащихся 4 класса (в возрасте 10–11 лет). Все испытуемые относятся к определенной нозологической группе, а именно имеют диагноз F80 – «Задержка психологического развития» (Приложение 2, таблица 1 – 2 класс, таблица 2 – 4 класс).

В соответствии с Законом об образовании все испытуемые обучаются по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (вариант 7.2), имеющей пролонгированные сроки обучения с учетом психофизиологических возможностей и индивидуальных особенностей развития данной категории обучающихся.

В ходе проведенного теоретического анализа литературы и определения современного состояния проблемы исследования эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, удалось разработать модель исследования.

Так, Ю.В. Саенко дает определение: Аффект – сильно выраженная эмоция. Аффективные проявления положительных эмоций – восторг, воодушевление, а отрицательных эмоций – ярость, ужас, отчаяние [79].

Экспрессия – это сложный процесс, который включает в себя контроль (увеличение/уменьшение интенсивности, продолжительности эмоции, замещение и нейтрализация эмоций и пр.), процесс характеризуется произвольностью, целенаправленностью, может запускаться до проявления эмоции, а также во время проявления и после.

В экспериментальных исследованиях В. Шеннума и Д. Бугенталя, было определено, что ориентированным на изучение возможности маскировки и подавления экспрессии у детей, были установлены различия этой способности в зависимости от эмоции. С возрастом контроль за экспрессией при выражении отрицательных эмоций увеличивается [99].

Доминирующее эмоциональное переживание – это способность влиять на возникновение тех или иных эмоций у других людей, снижать

интенсивность/продолжительность нежелательных эмоций. Данный феномен изучался П. Сэловей и Дж. Мэйер (1990); Д.В. Люсин (2006) и др.

И.Н. Андреева, 2007 изучала эмпатию в структуре эмоционального интеллекта, по ее словам, «эмпатия» – склонность (способность) отзываться на эмоциональном уровне на переживания других людей, это сложный психический акт, который включает в себя когнитивную составляющую в виде понимания состояния другого человека, эмоциональную составляющую в виде сопереживания и сочувствия, поведенческий компонент в виде поддержки и оказания помощи.

Эмпатию как ключевой компонент деятельности психологов, специалистов и педагогов выделяют (Ю.Б. Гиппенрейтер, 1993; Х. Кохут, 2002; Т.В. Дорошенко, 2007 и др.) и т.д.

При разработке модели мы брали во внимание главные методологические положения значимых отечественных ученых по проблеме изучения у данной категории учащихся (Л.С. Выготский 1991, А.В. Запорожец 1985, Б.В. Зейгарник 1981, К. Изард 1993, А.Д. Кошелева 1985, В.В. Лебединский 1990, Л.С. Рубинштейн 2006, и др.).

Выбор критериев оценки эмоциональной регуляции поведения опирается на итоги анализа психологических исследований.

Модель исследования эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлена на Рисунке 1.



**Рисунок 1. Схема 1. Модель исследования эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

На основании анализа нами была разработана модель изучения эмоциональной регуляции поведения, состоящая из трех основных компонентов: когнитивного, аффективного и регуляторного, которые позволяют наиболее объективно, на наш взгляд, оценить эмоциональную регуляцию поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, включающие в себя следующие параметры:

1. Когнитивный компонент ориентирован на оценку значимости события для индивида с помощью мыслительных процессов и заключается в распознавании своего эмоционального состояния и состояния других людей.

2. Аффективный компонент включает экспрессивное выражение эмоций и доминирующее эмоциональное состояние. Направлен на изучение выраженных эмоциональных реакций (гнев, страх, и другие).

3. Регуляторный компонент включает мотивационно-смысловую ориентировку и заключается в умении осознавать свое внутреннее эмоциональное состояние, т.е. рефлексировать переживания, а также выявлять собственные мотивы поведения.

Эмоциональная регуляция является основой поведенческой саморегуляции, которая дает возможность для индивида осваивать поведение в социальных ролях по мере развития самосознания.

В основу комплектования групп схожесть показателей возраста экспериментального подбора исследуемых нами были определены следующие **критерии:**

1. Схожесть показателей возраста (возраст испытуемых принимавших участие в исследовании охватывал периоды 8–9 и 10–11 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
3. Все испытуемые обучаются в коррекционных классах по адаптированной программе.

Для реализации эксперимента и в соответствии с разработанной моделью исследования эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами были отобраны испытанные и достоверные методики диагностики:

1. «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) [40, с.196];
2. «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002) [20, с.3];
3. методика «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дубровской (1991) [29, с.4].

## **1. Методика «Раскрась свои чувства» Д.Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) [40, с. 196]**

Целью методики являлось выявление эмоциональных состояний, чувств, которые испытывает ребенок в той или иной ситуации, и места их сосредоточения в теле.

Ребенку выдается лист бумаги, на котором схематично изображен человечек, и карандаши.

Испытуемым предлагается изображение с фигурой человека со следующей инструкцией – "Представь, что этот человечек - сказочный герой, в которого ты превратился. Этот герой, так же как и человек, испытывает разные чувства, они живут в его теле. Раскрась эти чувства".

Раскрашивая "человечка", ребенок проявляет подавляемые чувства. Таким образом, он представит цветной портрет своих чувств. Ребенок превращается в сказочного героя из Волшебной страны. (Приложение 3).

Материал для проведения методики: стандартный лист белой бумаги с нарисованным контуром фигурки человечка, шаблон фигурки человечка, цветные карандаши - желтый, оранжевый, зеленый, синий, ярко-красный, коричневый и черный.

Интерпретация:

Желтый цвет – радость;

Оранжевый – счастье;

Зеленый – удовольствие;

Синий – грусть;

Ярко-красный – гнев;

Черный – страх.

Если в рисунке ребенка присутствуют спокойные тона (желтый, оранжевый, зеленый), то можно сказать, что его эмоциональное состояние стабильное и гармоничное.

О нестабильном эмоциональном состоянии можно судить о присутствии черного и коричневого, ярко-красных тонов, то с этим ребенком необходимо провести психокоррекционную работу.

Сосредоточивание черных и коричневых, и ярко-красных пятен в теле «человечка» может означать:

- в области головы: говорит о том, что ребенок о чем-то думает напряженно, переживает, мысли не дают ему покоя;
- в области рук: говорит о негативном взаимодействии с окружающими людьми;
- в области ног: о неуверенности ребенка и мышечном напряжении в ногах.
- в области груди: предполагается, что у ребенка имеются стойкие эмоциональные затруднения, беспокойства.

## **2. Методика «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002) [20,с. 3]**

Целью данной методики являлось изучение, осознание своего эмоционального состояния, причем как позитивного, так и негативного; умения распознавать свои чувства; управлять своими эмоциями; рефлексировать свои эмоциональные состояния.

Методика «Страна эмоций» Т.В. Громовой (2002), состоит из 20 картинок (каждая представляет собой образ эмоционального состояния в трех вариантах по степени, выраженности), выбирая человечка, персонаж соответствует проблемной ситуации ребенка, а так же может обозначать качества, которые представляют для него определенную ценность.

Испытуемым предлагалась следующая инструкция – Сейчас мы с тобой совершим путешествие в страну эмоций. Все люди испытывают разные чувства (грусть, гнев, радость, злость, страх и т.д.), представь, что все эмоции можно воплотить в сказочных героев – «портреты», грустных и веселых, смешных и злых, робких и смелых, они поселились в сказочной «Стране эмоций, давай познакомимся с ними. Вот Грустинка. Это чувство возникает когда мы

чувствуем неуспех, неудачу, печаль и расстраиваемся. Грусть бывает маленькой, если немного расстроились, бывает побольше, когда у нас что то не получилось, а совсем большой бывает, когда с нами кто то не дружит, не общается. «Знаком ли тебе этот персонаж?», «Это чувство?», «У тебя было это чувство когда-нибудь? При каких ситуациях, когда? Ты когда-нибудь встречался с этим героем, когда он совсем небольшой? А когда большой? Расскажи мне о нем и т.д.

### ***Интерпретация***

Рассмотрим характеристики персонажей, используемых в методике «Страна эмоций».

***Гнев-Сердитка.*** Агрессивность является одной из самых распространенных поведенческих проблем в дошкольном и младшем школьном возрасте. Зачастую агрессивные проявления (физические или вербальные) являются единственным знакомым и доступным ребенку средством выразить свой гнев, обиду, страх подвергнуться нападению и т.д., поскольку способности ребенка к самовыражению в этом возрасте ограничены. Работа с данным персонажем помогает построить более конструктивные отношения со своим гневом, найти социально приемлемые способы его выражения.

***Вредитель.*** Этот персонаж также соответствует эмоции гнева, но относится больше к его разрушительному выражению, физической агрессии (ребенок «встречается» со своим Вредителем, когда у него возникает желание кого-то толкнуть, ударить, сломать чью-то игрушку, сбросить вещи с парты и т.д.). Таким образом, данный персонаж может отражать не только стремление выразить гнев, но и желание привлечь к себе внимание. В каждом конкретном случае следует установить, выражением каких эмоций служит для ребенка

***Вредитель. Грустинка.*** Также способ реагирования на ситуации неуспеха, неудачи, на нежелательные события в жизни ребенка. Является своеобразным указателем на ситуации, являющиеся наиболее стрессовыми в данный период. Работа с данным персонажем дает возможность ребенку говорить о том, что вызывает печаль, расстраивает его, т.е. обозначить то, что

серьезно нарушает душевное равновесие ребенка, но, как правило, им не осознается.

**Боястик-Дрожастик.** Соответствует базовой эмоции страха. Играет важную роль при работе с различными страхами, тревогой. В процессе интервью отражает объекты, явления, ситуации, вызывающие у ребенка наибольший страх. В процессе работы с Боястиком-Дрожастиком создаются благоприятные условия для осознания, рефлексии своих страхов, их реагирования, снижения уровня психического напряжения.

**Веселинка.** Эмоция радости. Как «положительный персонаж» является скорее вспомогательным при диагностической и коррекционной работе, но при этом помогает установлению взаимосвязи между различными эмоциональными состояниями и эмоциональным удовлетворением, получением удовольствия (иногда Веселинка «появляется» вместе с Вредителем, «дружит» с Обманкой, «состоит в родственных отношениях» с Высокомером и т.д.).

**Лень.** Использование данного персонажа дает возможность работать как с проблемами произвольности, так и с трудностями эмоционального характера, скрытым сопротивлением какой—либо деятельности (учебной, взаимодействию с группой сверстников, общению с кем-либо и т.д.). Способствует осознанию проблемы, а также разотождествлению с состоянием лени, отделению этого состояния от самой личности.

**Обидка.** Позволяет вспомнить и обсудить ситуации, в которых ребенок видит несправедливость, чувствует обиду, при этом часто не имея возможности выразить открытый протест. Уместно также обсуждение того, как себя ведет Обидка, что делает, с кем дружит и т.д.

**Высокомер Надменович.** Использование данного персонажа может быть полезным при работе с определенными трудностями коммуникативной сферы. Может служить выражением как недостаточно сформированных навыков взаимодействия, так и скрытого страха перед общением со сверстниками, страха собственной некомпетентности, показателем завышенной (или же,

наоборот, заниженной самооценки) и т.д. Прояснить ситуацию позволяет интервью и последующая работа с использованием Высокомера Надменовпча.

**Застенчик.** Также относится к персонажам для работы с проблемами коммуникативной сферы ребенка. Отражает эмоциональное состояние, производное от эмоции страха, но относится больше к социальному аспекту: общению со сверстниками, публичному самовыражению, получению оценки извне и т.д.

**Растерянчик Нерешительный.** Может использоваться как при работе с вниманием (концентрацией, устойчивостью), так и для проработки проблем, имеющих эмоциональную основу: страх обнаружения некомпетентности, неуспешности, страх ошибки и др.

**Медлитель-Удлинитель.** Позволяет говорить с ребенком о ситуациях, в которых он испытывает дискомфорт из-за медлительности, упреков взрослых в том, что ребенок делает что-либо медленнее, чем его одноклассники, отстает от них и т.п. Подобные ситуации являются нередкими и зачастую травмируют ребенка, по причине чего нуждаются в обсуждении.

**Фантазер-Придумка.** Служит, в основном, для обеспечения безопасности самораскрытия ребенка в процессе работы с методикой «Страна эмоций». Однако в ряде случаев может способствовать обозначению какой-либо проблемы или ситуации, имеющей для ребенка важное значение (фантазия как способ быть успешным, получить одобрение членов семьи, избежать контакта с реальными трудностями в чем-либо и т.д.).

**Хитрик.** Может служить как положительным, социально одобряемым, так и отрицательным персонажем, в зависимости от системы ценностей, принятой в окружении ребенка. В соответствии с этим стимулирует либо рассказы о случаях успешного решения каких-либо проблем, нахождения удачного, нестандартного выхода из сложной ситуации, либо воспоминания о нечестных поступках, обмане кого-либо. При работе с данным персонажем (как и с остальными «негативными эмоциями») важно не давать оценку поступкам и признаниям ребенка: прямое или косвенное порицание препятствует

самораскрытию ребенка, нарушает доверительные отношения между психологом и ребенком.

**Обманка.** Как правило, однозначно отрицательный персонаж, соответствующий таким общественно порицаемым проявлениям, как обман, ложь. Следует обратить внимание на то, какова реакция ребенка на представление данного персонажа, какой ответ дается на вопрос, встречался ли ему этот персонаж. Нередко полное, эмоционально окрашенное отрицание присутствия Обманки в жизни ребенка. Это может отражать как действительное осознанное следование ценностям, принятым в окружении ребенка, так и вытеснение ситуаций обмана, боязнь признаться в том, что ребенок этим нормам не соответствует. В данном случае особенно важно создать условия для безопасного принятия ребенком того факта, что иногда для решения проблем он прибегает к помощи Обманки. Это необходимое условие для дальнейшей эффективной работы с данной проблематикой. **Жади́на-Неда́мка.** Также часто встречающийся в работе с детьми персонаж. При этом важно различать нормальные проявления осознания принадлежности чего-либо ребенку, защиты своей собственности и неумение делиться, давать что-либо другим. Работа с Жадиной-Недамкой может относиться как к формированию определенных этических представлений, так и к трудностям психологического плана (нежелание расставаться с любимой игрушкой как следствие повышенной тревожности), а также к отсутствию некоторых социальных навыков взаимодействия со сверстниками.

**Завидуха.** Этот персонаж редко акцентируется ребенком в процессе интервью (часто по причине того, что ребенок не знаком со словесным обозначением эмоции, которую, тем не менее, испытывал). Однако, в ходе работы может выясниться, что трудности с данным состоянием существуют и могут быть связаны с такими проблемами, как заниженная самооценка, недостаточно принимающие отношения в семье, повышенная тревожность и др. Необходимо установление причин зависти в каждом отдельном случае, особенно, если ребенок сам обращает на данный персонаж особое внимание.

**Упрямыч.** Может являться выражением, как детского негативизма, так и сознательного сопротивления каким-либо действиям со стороны взрослых (реже-сверстников), подавлению воли ребенка, его попыток самостоятельности. Обсуждение данного персонажа и ситуаций, в которых он появляется, может быть диагностичным в плане выявления ситуаций, вызывающих у ребенка открытое сопротивление.

**Раздражинка.** Соответствует эмоциональному состоянию, производному от гнева, но может носить более четко выраженный коммуникативный оттенок, поскольку чаще всего находит выражение в ситуациях взаимодействия (как правило, ребенок рассказывает о том, что его раздражают действия или слова кого-либо).

**Братья Небояновы.** Так же, как Веселинка, Фантазер-Придумка и Добрин, Братья Небояновы служат обеспечению ситуации безопасности, при этом способствуя выявлению проблем эмоционального характера. В данном случае включение в работу этих персонажей позволяет вспомнить и обсудить ситуации, в которых ребенок успешно справлялся с эмоцией страха, дает возможность почувствовать себя способным победить свои страхи («посадить их в мешок»), быть сильным и смелым. Использование этих персонажей способствует созданию ситуации успеха для ребенка, имеющего трудности, связанные со страхами и повышенной тревожностью.

**Добран.** Несмотря на однозначно положительный характер персонажа, отношения с ним могут быть различны: ребенок может с удовольствием и гордостью вспоминать свои добрые, социально поощряемые поступки; может смущенно признаваться в том, что встретиться с Добрином ему не удастся (при заниженной самооценке, трудностях с самопринятием); может злорадно утверждать, что с Добрином не дружит и предпочитает совершать злые поступки (при трудностях с самопринятием, неуверенности в себе, повышенном уровне агрессивности и др.). Возможны и другие варианты (рассказы только о внешних, формальных проявлениях, о доброте, проявляемой только в отношении себя самого, доброте «только к животным» и т.д.). В

любом случае, если отношения с Добрином акцентируются ребенком, необходимо отдельное рассмотрение отношений с Добрином.

### **3. Методика «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дубровской (1995) [28, с. 5]**

Целью данной методики являлось выявление эмоционально-характерологического базиса личности и нюансов ее актуального состояния (тревожности, агрессии).

Для проведения методики использовали стимульный материал, состоящий из четырех основных и четырех дополнительных цветов. Каждый цвет имеет свой порядковый номер. (Приложение 6).

Испытуемым предлагалась инструкция: «Из предложенных цветов, выберите тот, который вам больше всего приятен, при этом руководствуйтесь на цвет как таковой, постарайтесь не связывать его с какими-либо вещами». Из оставшихся цветов выберите, который на данный момент вам более симпатизирует, так, до последнего цвета. Тест проводился повторно с интервалом 2–3 минуты.

Ответы испытуемых заносились в протокол (Приложение 7).

**Основные цвета и их символическое значение:**

**№1 – синий цвет. Символизирует спокойствие, удовлетворенность, нежность, привязанность.**

**№2 – зеленый цвет. Символизирует настойчивость, самоуверенность, упрямство, самоуважение.**

**№3 – красный цвет. Символизирует силу воли, активность, агрессивность, властность.**

**№4 – желтый цвет. Символизирует активность, стремление к общению, любознательность, оригинальность, веселость, честолюбие.**

Так четыре основных цвета символизируют психологические потребности – в удовлетворенности, и привязанности, потребность в

самоуважении, потребность действовать и добиваться успеха и потребность смотреть вперед и надеяться – поэтому они имеют особое значение. Если испытуемый находится не в состоянии стрессового состояния, то 4 основных цвета должны занимать первые пять позиций.

Первый выбор цветов в методике «Восьмицветный тест» Люшера – Дубровской (1995) выявляет желаемое состояние, следующее действительное.

#### **Дополнительные цвета и их символическое значение:**

**№5 – фиолетовый; №6 – коричневый; №7 – черный; №0 – серый.** Эти цвета символизируют негативные проявления: тревожности, стресса, страха, огорчения. Ни коричневый, ни фиолетовый цвета не являются психологическими первоэлементами, эти цвета в норме должны стоять в индифферентной зоне или отвергаться.

#### **Запись результатов**

В результате тестирования получаем восемь позиций:

- Оба симпатичных цвета имеют знак «+» (плюс ++);
- Вторая пара — приятные цвета – имеет знак «х» (умножение хх);
- Третья пара — безразличие к цвету обозначаются знаком «=» (равно = =);
- Четвертая пара — малоприятные цвета получает знак «-» (обозначаются --).

#### *Интерпретация результатов тестирования:*

В восьми позициях цветовой последовательности различают следующее отношение:

– **1-е место:** самый симпатичный цвет получает знак «**устремления**» «+». Оно показывает средства, в которых нуждается испытуемый, и к которым прибегает, чтобы достичь цели.

– **2-е место:** оно также имеет знак «**устремления**» «+» и показывает, что является целью для испытуемого (например, при синем цвете: цель, к которой стремятся - «покой»).

– **3,4-е место:** оба имеют знак «симпатии» «x» как условное обозначение собственного состояния. Собственное состояние, в котором находится испытуемый, это самочувствие человека.

– **5,6-е место:** оно имеет знак «индифферентности» «=» показывает, что этот цвет безразличный цвет – это неактуальное, нейтральное отношение к нему.

**7,8- место:** Оба цвета имеют знак «-» как показатель «неприятия». Цвета, которые испытуемый отклоняет как несимпатичные, выражают ту потребность, которая в виду целесообразности тормозиться, т.к. самопроизвольное удовлетворение этой потребности имеет отрицательные последствия.

Если на первой позиции в протоколе не основные цвета, а дополнительные, то можно говорить о негативных эмоциональных состояниях испытуемых.

На основании представленного материала, можно сделать вывод, что отобранные методики позволяют полноценно оценить уровень эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с учетом имеющихся в модели исследования параметров: понимания своих эмоций, понимание ситуаций и причин эмоциональных переживаний; экспрессивного выражения эмоций, доминирующего эмоционального состояния, рефлексии, мотивационно-смысловой ориентировки с помощью отобранных нами методик: «Раскрась свои чувства» Д.Т. Зинкевич, А.М. Михайловой (1996), «Страна эмоций» Т.Д. Громовой (2002), «Восьмицветного теста» Люшера-Дубровской (1995).

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

Данные полученные в период экспериментального исследования, позволили выявить актуальное эмоциональное состояние учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В начале проведения диагностического исследования была проведена работа на знакомство, установления контакта, нацеленная на положительное эмоциональное состояние учащихся.

Следом мы провели диагностику по методике «Раскрась свои чувства» выявляющую чувства, которые испытывает ребенок в той или иной ситуации, и места их локализации в теле. По данным проведенного обследования, у учащихся отмечается повышенный уровень негативных эмоциональных переживаний. Более детально, полученные нами в процессе изучения чувств у данной категории детей с ЗПР, изображены в таблице 1 (2 класс, 4 класс).

**Таблица 1. Результаты изучения эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996)**

Параметры \ Возрастная группа	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Грусть	6	30	3	15
Спокойствие	2	20	3	15
Радость	2	10	2	10
Злость	3	15	2	10
Удовольствие	1	5	3	15
Вина	0	0	1	5
Обида	3	15	2	10
Страх	3	15	3	15
Интерес	0	0	1	5

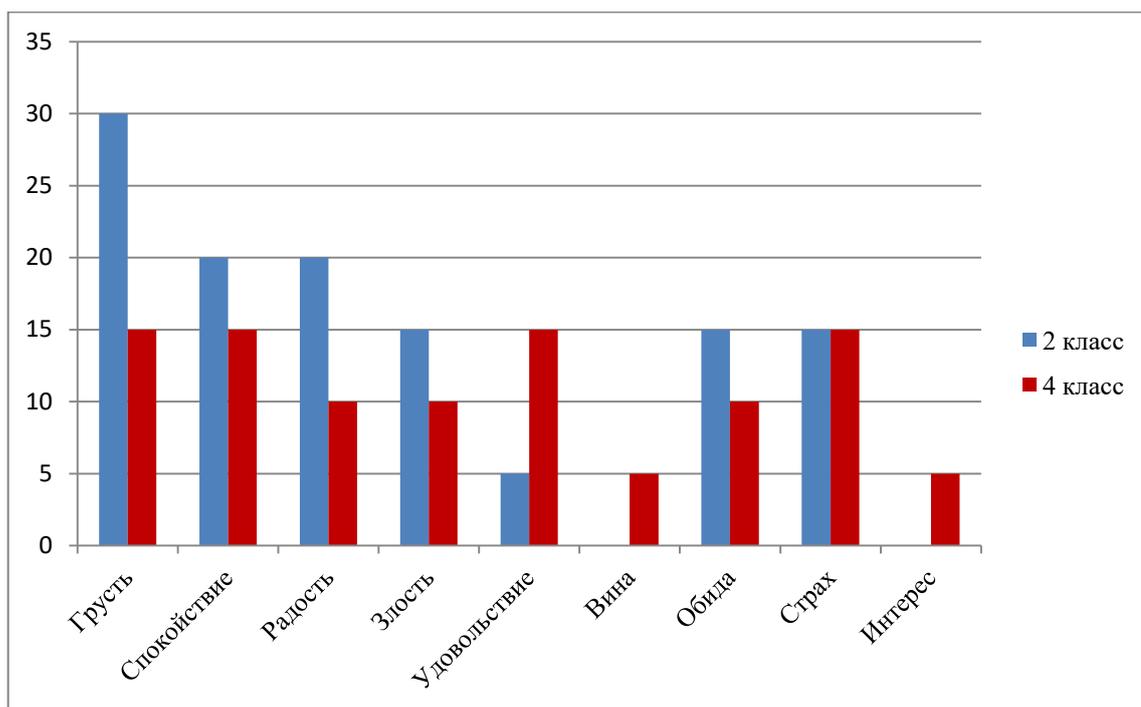
Из полученных данных, представленных в таблице, во втором классе уровень отрицательных эмоций значительно больше выражен, чем в четвертом классе у учащихся данной категорией детей. Эти полученные данные свидетельствуют о том, что у более младших школьников преобладают чувства такие как, грусть, злость, обида.

Высокие данные сниженного эмоционального состояния обнаружены у 6 учащихся (30%) 2 класса, которые испытывают чувство гнева. Для 4 класса характерны более высокие показатели эмоционального благополучия у 3 человек (15%) - чувство гнева и у 3 человек (15%) чувство грусти, всего (30 %) от числа испытуемых. Учащиеся 4 класса выполнили задание более успешно, что говорит, о том, что дети старшего возраста более эмоционально устойчивы, но все же нуждаются в психоэмоциональной коррекции.

В норме чувства представлены у 5 (25%) испытуемых второго класса и 9 (45%) четвертого класса.

Сделаем вывод о том, что у учащихся младшего школьного возраста преобладают негативные эмоциональные состояния.

Сравнительные показатели исследования эмоционального состояния и учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2 и 4 классе показаны на гистограмме 1 (рис.2).



**Рисунок 2. Гистограмма 1. Результаты изучения эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) (%)**

Из полученных результатов гистограммы 1 следует, что уровень негативных эмоциональных состояний как (грусть, злость, обида) выше у учащихся 2 класса, чем у учащихся 4 класса. На это влияют различные факторы, такие как, недостаточность эмоциональных контактов с учащимися в коллективе, неумение контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием.

Переходим к анализу результатов, проведенных на следующем этапе изучения распознавания и рефлексии своих чувств «Страна эмоций» Т.В. Громовой (2002) [20, с. 3].

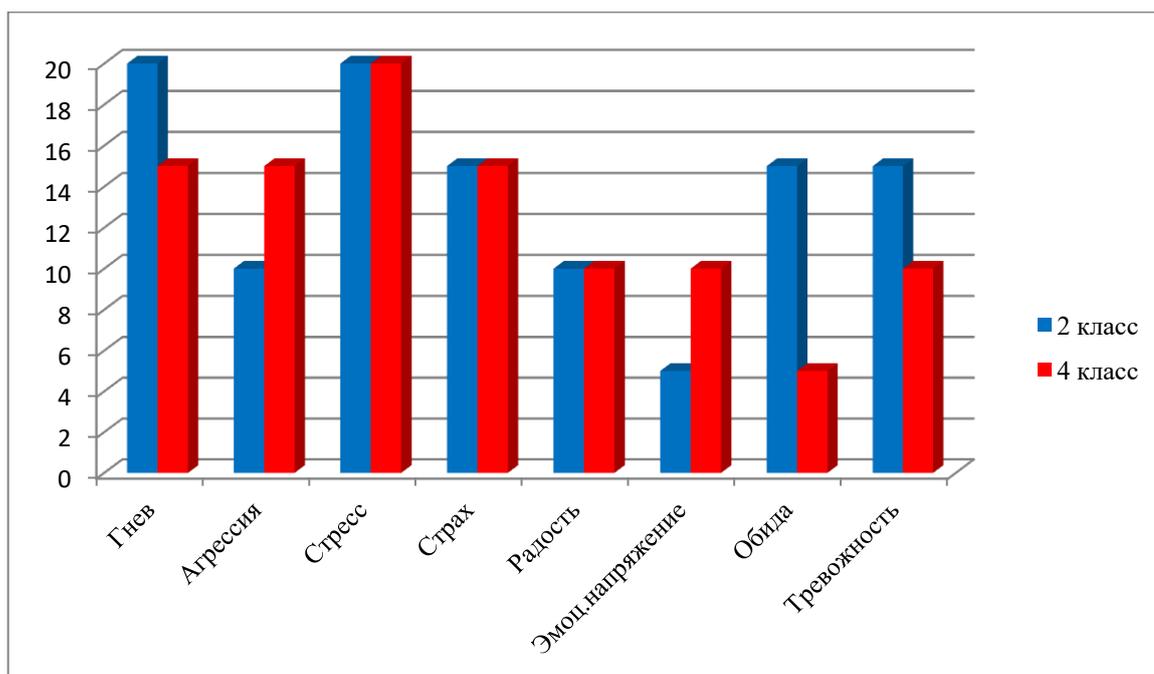
**Таблица 2. Результаты изучения управления эмоциями и рефлексии чувств учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002)**

Класс	2 класс (n=20)	4 класс (n=20)

<b>Преобладающие эмоции</b>	<b>Абс.знач.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.знач.</b>	<b>%</b>
Гнев	4	20	3	15
Агрессия	2	10	3	15
Неуспех (стресс)	4	20	4	20
Страх	3	15	3	15
Радость	2	10	2	10
Лень (эмоциональные трудности)	1	5	2	10
Обида	3	15	1	5
Тревожность (заниженная самооценка)	3	15	2	10

Согласно данным, представленным в таблице 2, наблюдается неумение учащихся управлять своими чувствами. Высокий показатель тревожности, страха и гнева, был выявлен у наибольшей части младших школьников с ЗПР, во втором классе этот уровень набирает 11 (55%) учащихся, в то время как у группы 4 класса 8 (%). Это говорит о том, что способность самостоятельно преодолевать отрицательное эмоциональное состояние у детей более младшего возраста еще недостаточно сформировано.

Сравнительные результаты исследования изучения управления своим эмоциональным состоянием и рефлексии чувств учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис. 3).



**Рисунок 3. Гистограмма 2. Результаты исследования изучения управления своим эмоциональным состоянием и рефлексии чувств учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002)**

Анализ результатов по методике «Страна эмоций» Т.В. Громовой (2002), способствовал выявить, что значения тревожности, гнева и обиды, наиболее выражены у учащихся второго класса. Можно сделать вывод, в необходимости коррекционных мероприятий направленных на обеспечение психологической комфортности пребывания учащихся данной категории в школьной среде.

С помощью методики «Восьмицветный тест» Люшера – Дубровской (1995), нами было выявлено психоэмоциональное состояние учащихся на данный момент, результаты представлены в таблице 3.

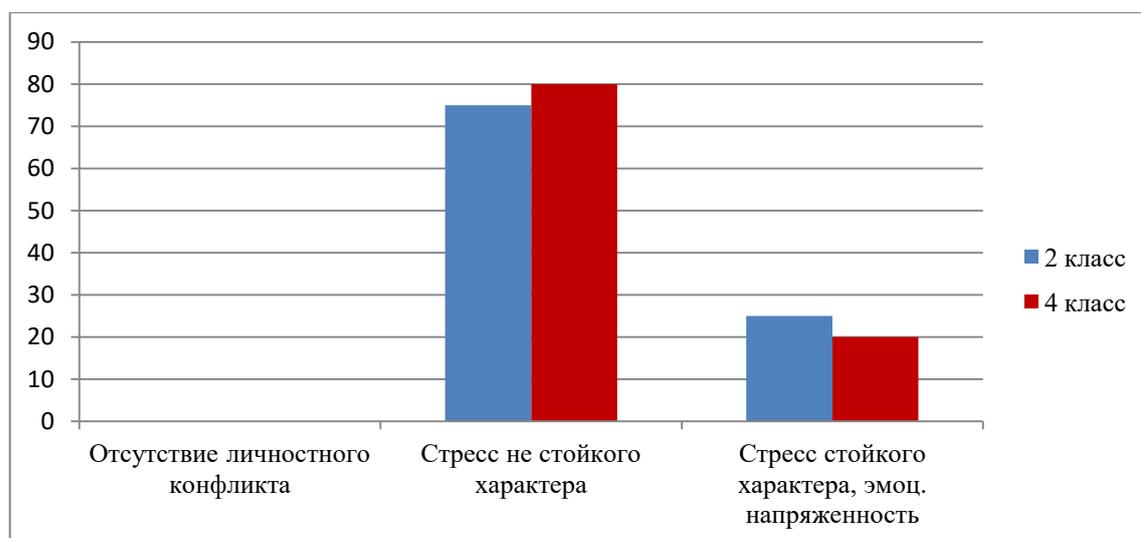
**Таблица 3. Результаты изучения психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Восьмицветный тест» Люшера О.Ф. Дубровской (1995).**

Класс	1–2 класс	3–4 класс

Уровень	(n=15)		(n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Отсутствует личностный конфликт	0	0	0	0
Тревога и стресс не высокой степени	10	67	11	73
Сильная тревога и стресс, агрессия высокой степени	5	33	4	27

По результатам данной методике мы выявили, что среди всех учащихся исследования отсутствует личностный конфликт у 0 (0%) человек. В небольшой тревоге и стрессе находятся 31 (80%) учащихся. Можно сказать, что нестабильное психоэмоциональное состояние у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В состоянии стресса, агрессии стойкого характера наблюдается у (20%) учащихся. Обусловлены такие показатели негативного эмоционального состояния у детей с задержкой психического развития, тем, что таким детям присущи аффекты со спектром эмоций от эмоциональной напряженности до агрессии, и вспышек ярости.

Сравнительные количественные результаты исследования психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (в %) во 2 и 4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис. 4).



**Рисунок 4. Гистограмма 3. Результаты изучения  
психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста  
с ЗПР по методике «Восьмицветный тест» Люшера  
О.Ф. Дубровской (1995) (%)**

На гистограмме 3 представлены результаты: у учащихся 2 класса личностного конфликта не наблюдаются, в эмоциональном состоянии тревожности и стресса, наблюдается у 75% учащихся, более стойкую тревожность и стрессовое состояние преобладает у 25% детей. В 4 классе личностного конфликта не выявлено, состояния тревожности и стресса у 80% учащихся, показатели повышенной тревожности у 20% .

**Выводы по второй главе**

1. С целью изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 40 человек учащиеся младшего школьного возраста второго и четвертого класса, возраст учащихся с 8 до 11 лет.

2. Для решения поставленных задач нами была разработана модель эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. В модели исследования были выделены компоненты и параметры для выявления психоэмоционального состояния учащихся: выявление чувств, которые испытывает ребенок на данный момент; уровень рефлексивного сознания, психоэмоциональное состояние.

3. Для изучения эмоциональной регуляции поведения нами были отобраны следующие методики: «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) [40, с. 196]; «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002) [20, с. 3];

методика «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дубровской (1995) [29, с. 4].

4. Анализируя данные результаты диагностики «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996), показали, что высокие данные сниженного эмоционального состояния обнаружены у 6 учащихся (30%) 2 класса, которые испытывают чувство гнева. Для 4 класса характерны более высокие показатели эмоционального благополучия у 3 человек (15%) - чувство гнева и у 3 человек (15%) чувство грусти, всего (30 %) от числа испытуемых. Учащиеся 4 класса выполнили задание более успешно, что говорит, о том, что дети старшего возраста более эмоционально устойчивы, но все же нуждаются в психоэмоциональной коррекции.

5. Результаты по окончании проведения диагностики по методике «Страна эмоций» Т.В. Громова, дали понять, что уровень рефлексии собственных эмоциональных состояний находится на низком уровне у наибольшей части младших школьников с задержкой психического развития. Во втором классе этот уровень набирает 11 (55%) учащихся, в то время как у группы 4 класса 8 (%). Это говорит о том, что способность самостоятельно преодолевать отрицательное эмоциональное состояние у детей более младшего возраста еще недостаточно сформировано.

6. Данные полученные по методике «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дубровской (1995), свидетельствует о том, что личностного конфликта у испытуемых детей не выявлено, но очевидно, что психоэмоциональное состояние учащихся младшего школьного возраста, находится на данный момент в состоянии тревожности и стресса, наблюдается у 75% учащихся, более стойкую тревожность и стрессовое состояние преобладает у 25% детей. В 4 классе состояние тревожности и уровень стресса у 80% учащихся, показатели повышенной тревожности у 20% учащихся.

7. На основе полученных результатов, можно сделать вывод, что негативное эмоциональное состояние напряженность, тревожность преобладает у наибольшего количества учащихся младшего возраста с задержкой

психического развития, которое не способствует благополучному освоению школьной программы и адаптации в общеобразовательном учреждении.

## **ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **3.1 Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся с задержкой психического развития**

Эмоциональная сфера детей с задержкой психического развития характеризуется низкой познавательной активностью, расстройствами эмоций и поведения, эмоционально-волевой незрелостью, наблюдается импульсивное поведение.

Исследованиями психологической коррекцией эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития занимались такие ученые как, И.П. Воропаева, (1993), И.И. Мамайчук, (2006) , Р. Рахматуллина, (1999), Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, (2003), У.В. Ульенкова, (2011), М.И. Чистякова, (1995), и другие. Авторы выделяют необходимость развития рефлексивного сознания у детей. Коррекционная работа должна быть направлена на снятие эмоционального напряжения, умения распознавать свои эмоции, управлять ими, понимать свое состояние и состояние других людей.

Исходя из изученного материала, можно утверждать о необходимости коррекционной программе эмоциональной сферы учащихся.

И.В. Дубровина, (1998) с соавторами определяет психолого-педагогическую коррекцию как деятельность психолога или педагогического направления на повышение возможностей ребенка в обучении, поведении, на раскрытие творческих резервов [28].

Одним из видов коррекции эмоциональной сферы могут быть уроки психологической разгрузки эмоционального напряжения (психогимнастика, музыкотерапия, проективные рисунки). Уроки психологической разгрузки

могут проводиться в виде групповой тренинговой работе, а также в виде большой игры [51.с 338].

Б.Д. Карвасарский под «психологической коррекцией» подразумевает направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного функционирования и развития индивида [37, с.22].

И.И. Мамайчук, (2001), разделяет две формы коррекции: симптоматическую и коррекцию устраняющую источник и причины отклонений в развитии [61].

Основополагающим принципами в психологии являются базовые идеи, основанные на фундаментальных положениях в психологии: ( Л.И. Божович, 1968, Л.С. Выготский, 2009, А.В. Запорожец, 1965, А.В. Петровский, 1985, С.Л. Рубинштейн, 2010).

Личность – описывается как деятельное «Я» субъекта, как система планов, отношений, смысловых образований, регулирующий выход ее поведения за пределы исходных планов [56, с.123].

Автор А.В. Петровский , 1985 описывает разные подходы к пониманию личности в психологии:

1. Личность – уникальная система личностных смыслов, индивидуально своеобразных способов упорядочивания внешних впечатлений и внутренних переживаний;

2. Личность – рассматривается как система черт – относительно устойчивых, внешне проявляемых характеристик индивидуальности, которые заключены в суждениях субъекта о самом себе;

3. Личность описывается как деятельное «Я» субъекта, как система планов, отношений, смысловых образований, регулирующий выход ее поведения за пределы исходных планов [56, с.123].

И.П. Мамайчук, 2006, выделяет эффективные принципы психологической коррекции у детей с задержкой психического развития:

Первый принцип – единства диагностики и коррекции;

Второй принцип – диагностики и коррекции;

Третий принцип – личностного подхода (подход к ребенку как к целостной личности с учетом всей её сложности и всех её индивидуальных особенностей);

Четвертый принцип – деятельного подхода (личность проявляется и формируется в процессе деятельности, психокоррекционная работа должна строиться как целостная, осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных взаимоотношений);

Пятый принцип – иерархический принцип психологической коррекции (по Мнению Л.С. Выготского, психологическая коррекция должна строиться в зоне ближайшего развития ребенка) [61, с.18].

Существует множество подходов к рассмотрению психологической коррекции. А.С. Спиваковская рассматривает коррекцию как способ профилактики нервно-психических нарушений, другие авторы как, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, как совокупность психологических приемов для развития личностного интеллектуального потенциала ребенка.

Н.Я Семаго и М.М. Семаго сформулировали наиболее важные параметры коррекционной работы:

- форму проведения коррекционной работы;
- продолжительность и режим занятий;
- подбор и комплектацию групп [80 с.124].

Разработкой программ по формированию базовой аффективной регуляции занималась О.С. Никольская, 1990, автор считает, что работа психолога должна ориентироваться на направленную стимуляцию базальных механизмов, на которые опираются высшие личностные структуры, здесь автор говорит об использовании принцип онтогенетического становления, в данном случае – аффективных структур.

– Первой задачей, решаемых в контексте уровневого подхода в работе с эмоционально-аффективными структурами, является преимущественная

ориентация на воздействия на собственные резервы и механизмы базальной аффективной сферы;

– Второй задачей является ориентация на структуру уровней патологически измененной или несформированной аффективной системе, ориентируется не на деактуализацию определенных эмоционально травмирующих ситуаций, купирование одного патологического симптома, а на определенный уровень проявления патологического симптома;

– Третья задача состоит в поиске места данного симптома в иерархии признаков аффективной дезадаптации – (программа должна обеспечить комфорт в контакте с окружающими, побудить к усложнению возникающих когнитивных задач, тем самым формируя механизмы эмоциональной адаптации более сложного уровня регуляции);

– Четвертой задачей является определение синдрома имеющегося отклонения аффективного развития, и связанная с этим разработка коррекционных программ;

– Пятой задачей является формирование устойчивых поведенческих механизмов, обеспечивающих стабильность саморегуляции и эмоциональную адекватность с окружающим миром.

По мнению И.П. Воропаевой (1993) – если не предпринимать своевременных мер по коррекции эмоциональных проблем, то эта та база, на которой возникает отставание детей в учении, неуспеваемость, различные формы социально-психологической дезадаптации [13,с.6].

Исследователи И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, (2003), рассматривают психокоррекционные методы, как средства и способы работы психолога направленные на исправление недостатков в развитии тех или иных психологических характеристик человека [28].

Принципы психокоррекции Б.Д. Эльконина, Дубровина, (1991) делятся на два вида: – симптоматическую и казуальную коррекцию.

Симптоматическая коррекция – направлена на снятие острых симптомов отклонений в развитии; казуальная – на источник и причины отклонений.

Коррекционная работа с эмоциональной сферой проводится с эмоциональными расстройствами учащихся – (со снятием эмоционального напряжения, со снижением страхов и эмоционально-отрицательных переживаний) [57].

Для снижения эмоционального напряжения, одним из видов работы являются занятия направленные на психологическую разгрузку, это создает эмоциональную поддержку, положительную психологическую атмосферу.

### **3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В ходе констатирующего эксперимента нами были получены результаты, подтверждающие о напряженном психоэмоциональном состоянии, в связи с этим, следует, что необходимо разработке психологической программы коррекции эмоциональной регуляции поведения, направленной на формирование положительного эмоционального фона, снятие эмоционального напряжения, умения понимать свои чувства и свое эмоциональное состояние, и распознавать чувства других людей, выработку коммуникативных навыков.

На основании данных полученных в ходе констатирующего эксперимента были отобраны следующие направления для психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Коррекция когнитивного компонента эмоциональной регуляции поведения имеющая в составе такие способности как:*

- развитие управления позитивными и негативными эмоциями;

*Коррекция аффективного компонента, включающая в себя:*

– развитие экспрессивного выражения эмоций, доминирующего эмоционального состояния.

*Коррекция регуляторного компонента эмоциональной регуляции поведения имеющая в составе такие способности как:*

– развитие рефлексии, мотивационно-смысловой ориентировки.

А.А. Осипова (2002) определяет, «коррекция – означает «исправление» [71 с.4].

В.Б. Никишина (2003) в структуру коррекционные занятия для детей с задержкой психического развития включает:

– первичное диагностическое обследование уровня эмоциональной сферы;

– коррекционное воздействие с целью оптимизации нарушенных эмоциональных состояний;

– рекомендации родителям по коррекционному воздействию;

– заключительное психодиагностическое обследование [67, с.62].

После проведения формирующего эксперимента нами было выявлено, что у учащихся младшего школьного возраста из вышеперечисленных параметров не сформирован не один навык, что свидетельствует недостаточно сформированной структуры эмоциональной сферы.

И.П. Воропаева выделяет структуру эмоциональной сферы, как последовательность усложнения эмоциональных механизмов – эмоциональное реагирование, эмоциональная дифференциация, эмоционально-ролевая идентификация, эмоциональное обособление [13, с.9].

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и осуществлена программа по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Целью психологической программы направленной на снижение эмоционального напряжения учащихся младшего школьного возраста является коррекция эмоциональной сферы, формированию позитивного отношения к себе и к окружающим.

Программа по коррекции эмоциональной регуляции поведения проводилась с учениками 2 «Ж» 4 «З» классов с ЗПР, по причине того, что у данной категории детей высокая эмоциональная напряженность, конфликтность с окружающими, не умеют выражать свои чувства, и понимать эмоционально состояние других людей.

*Формы работы:*

- групповая;
- игры (словесные подвижные);
- рисуночные методы;
- релаксация.

Программа психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития входящие в состав упражнения, разработанные на основе упражнений И.П. Воропаевой (1993), А. Ивашовой (2003), Н.В. Ключевой (1997), Ю.В. Касаткиной (1997), Е.Н. Лебединской, (2003), Н.Л. Кряжева (1997), Р. Смида (1999).

Планирование занятий по развитию и коррекции эмоциональной регуляции поведения с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 4.

**Таблица 4. Планирование занятий по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
<b>Занятие 1. НАШИ ЧУВСТВА</b>			
1	Упражнение «Импульс»	Создать в группе благоприятный фон, познакомить детей с разными чувствами и состояниями.	5

	Упражнение «Пиктограммы»	Формирования умения дифференцировать эмоциональные состояния по мимике лица (радость, огорчение, грусть, страх, гнев, стыд, удивление)	5
	Упражнение «Гномики»	Соотнесение цвета с образами карточек (грусть, спокойствие, сердитость, удивление, злость).	10
	Игра «Отражение»	Повторение синхронно за движениями ведущего (мимика, пантомимика).	7
	Рефлексия	Подведение итогов (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
2	<b>Занятие.2 РАДОСТЬ</b> <b>Снятие психомышечного напряжения, развитие внимания, координации слухового аппарата, научение изображать и определять эмоцию «радость».</b>		
	Игра «Огонь, вода, воздух, земля»	Развитие внимания, координации слухового аппарата.	5
	Игра «Снежинки»	Вызывание положительных эмоций, смеха, радости, при помощи двигательной активности, контакта с группой.	5
	Этюд «Цветочек»	Умение сыграть этюд с выразительными движениями, мимикой.	10
	Этюд «После дождичка»	Вызывание веселого настроения, позитивных эмоций.	7
	Рефлексия	Подведение итогов (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
	<b>Занятие 3. УДИВЛЕНИЕ</b> <b>Снятие психомышечного напряжения, научение понимать и изображать эмоцию «удивление»</b>		
3	Разминка «Хрустальный шар»	«Хрустальный шар»	5
	Повтори «Движение»	Педагог изображает три движения, отображающие те эмоции, которые дети изучали на предыдущих занятиях.	5
	Игра «Ошибка»	Ведущий каждый раз, когда ошибочно называет имя ребенка, остальные удивляются.	5

	Отрывок «Отличник»	Вспоминание случаев удивления из жизни.	7
	Упражнение «Головы дракона»	Загадать и изобразить одно из настроений, чтобы оно не повторялось с предыдущим	5
	Рефлексия	Подведение итогов (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
<b>Занятие 4. ИНТЕРЕС</b> <b>Содействует снятию напряжения и конфликтности в группе</b>			
4	Разминка «Барометр настроения»	Ведущий предлагает детям на барометре показать свое настроение (как барометр показывает погоду)	5
	Игра «Запутались»	Сплочение коллектива путем соприкосновением рук.	5
	Этюд «Волк подслушивает»	Определение эмоций по иллюстрациям у сказочных героев.	5
	Игра «Гусеница»	Тренировка ловкости, быстроты реакции	12
	Рефлексия	Подведение итогов (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
5	<b>Занятие 5. ГОРДОСТЬ</b> <b>Устранить страхи, повысить положительный эмоциональный фон.</b>		
	Игра «Биг»	Ведущий предлагает угадать с закрытыми глазами, другого игрока. Формирование умения доверять другим игрокам в группе.	5
	Этюд «Песенка утки»	Дети учатся изображать героя в действии, размышлять как герой.	7
	Этюд «Танец»	Дети танцуют гордо и величаво, самый лучший танец отмечает ведущий.	8
	Упражнение «Расслабление»	Дети медленно и спокойно танцуют под музыку	7
	Рефлексия	Подведение итогов (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			

6	<b>Занятие 6. ПЕЧАЛЬ И СТРАДАНИЕ</b>		
	Приветствие «Ласковое имя»	Назвать ласково соседа, сидящего справа, который должен в ответ поблагодарить, сказав «Спасибо». Научение говорить вежливые слова.	5
	Разминка «Березка»	Распознавание и регуляция своего состояния	5
	Упражнение «Смешные человечки»	Расслабление своего тела под музыку.	5
	Игра «Самый внимательный»	Игра на внимание (ошибочно называет нос, а показывает рот и т.д.)	5
	Этюд «Маленькая мартышка»	Прослушав этюд, смотря в зеркало, изобразить печальное, затем страдающее выражение лица.	7
	Рефлексия	Подведение итогов (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	
			<b>Всего: 30 мин</b>
7	<b>Занятие 7. ОБИДА</b> <b>Снятие психомышечное напряжение, содействие доброжелательной обстановке</b>		
	Установление контакта	Ласковые слова	5
	Разминка «Подойди ко мне»	Коммуникация, направленная к партнеру в группе посредством улыбки жестикуляции, объятия.	5
	Ритмическая игра «Эхо»	Развитие пантомимики (развитие мышц лица)	5
	Игра «Льдинка»	Изображение движений по образцу	7
	Игра «Фотография»	Точно повторить мимику соседа	5
	Релаксация	Этюд «Факир»	3
			<b>Всего: 30 мин</b>
8	<b>Занятие 8. ПЕЧАЛЬ И СТРАДАНИЕ</b>		
	Установление контакта «Стул любви»	Выражение эмпатии, с помощью поглаживания, прикосновений.	3

	Игра «Молния»	Распознавание и регуляция своего состояния	5
	Этюд « Ой, ой, бок болит! »	Изображение состояния при боли (грусть, печаль, прикосновения к животу)	5
	Игра « Кто быстрее развеселит Царевну Плаксу »	Смешные, веселые движения, слова	5
	Игра «Сказка про обиду»	Чтение сказки, осознание в тексте переживание обиды.	9
	Релаксация	Движение на расслабление мышц.	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
9	<b>Занятие 9. ПРЕНЕБРЕЖЕНИЕ, ОТВРАЩЕНИЕ. Снятие негативизма, развитие выразительных движений, изображать и распознавать эмоцию «отвращение»</b>		
	Установление контакта «Поддержка»	Повторение движений за участником в центре круга.	3
	Гимнастика	Движения, изображения веселых человечков (вызывание позитивного настроения)	5
	Игра «Разведчики»	Выполнение инструкции по команде ведущего. Игра на сплочение команды.	7
	Упражнение «Соленый компот»	Изображение эмоции отвращения (нахмуривание бровей, сморщивание носа и т.д.).	5
	Сказка	Чтение сказки Андерсена, про чувство «отвращение».	7
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
10	<b>Занятие 10. ГНЕВ. Распознавать и изображать эмоцию «гнев». Снятие эмоционального напряжения, закрепление изученной эмоции в мимике, пантомимике.</b>		
	Установление контакта «Доброе тепло»	Распознавание своего эмоционального состояния. Движение на сплочение, при помощи прикосновений рук.	5
	Упражнение «Робот»	Научение робота выражению эмоции гнева (описание замедленным, механическим голосом, т.е. как робот).	5

	Кукла «Дода»	Снижение агрессивности (вымещение - на объект куклу).	5
	Упражнение «Мимическая гимнастика»	Расслабление щек, лба, век (изобразить лень).	7
	Игра «Угадай-ка!»	По выражению лица отгадать у кого шарик за спиной.	5
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
			<b>Всего: 30 мин.</b>
11	<b>Занятие 11. СТРАХ</b> <b>Направлено на сплочение группы, снятие психомышечных зажимов, учить распознавать и изображать эмоцию «гнев».</b>		
	Игра «Дрыгалки»	Дети, лежа на спине, отталкивают ногами легкий шарик (физ. минутка).	5
	Упражнение «Поддержка»	Ведущий объясняет чувство страха как инстинкт самосохранения (польза чувства страха в некоторых ситуациях)	7
	Игра «Расставание»	Прощание тихим и прерывистым голосом, потом сильным и уверенным.	5
	Этюд «Один дома»	Проигрывание чувства страха когда дома в одиночестве (смена голоса, мимики, выразительные движения частями тела).	10
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
			<b>Всего: 30 мин</b>
12	<b>Занятие 12. ВИНА И СТЫД</b>		
	Установление контакта «Объятия»	Тепло обняться с соседями по группе	3
	Игра «Узнай по голосу»		7
	Упражнение «Кузе стыдно»	Прослушав рассказ, дети показывают, как стыдно было коту Кузе.	5
	Тренинг «мышечного расслабления»	При возбуждении проговаривание слов: Я спокоен», «Дышится легко», и т.д.	10
	Рефлексия	Подведение итогов занятия, вопросы про эмоциональное состояние.	5
			<b>Всего: 30 мин</b>

13	<b>Занятие 13. НАСТРОЕНИЕ</b> <b>Распознавание чувств и эмоций, развитие наблюдательности.</b>		
	Упражнение «Барометр настроения»	Установление контакта	5
	Разминка «Изобрази скульптуру»	Отображение чувства гордости.	5
	Этюд «Цветочек»	Выразительные движения цветка (проигрывание роста цветка).	7
	Упражнение «Тень»	Точное повторение всех действий, сменой эмоций.	4
	Упражнение «Урна»	Детям предлагается выбросить обиду, гнев, страх в мусорное ведро.	6
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
14	<b>Занятие 14. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИЧИН ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ</b> <b>Развитие в группе доброжелательной атмосферы, осмыслить причины зависти</b>		
	Игра «Жмурки»	Установление контакта	5
	Чтение текста «Трудное задание»	Вопросы для обсуждения (Что нужно сделать, чтоб герой не расстраивался и не завидовал?)	8
	Игра «Ручеек»	Развитие в группе доброжелательной атмосферы	7
	Игра «награждение»	Обсуждение, что чувствует человек когда ему вручают награду, дети изображают того человека которому вручили награду (мимикой, движениями).	7
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
15	<b>Занятие 14. ВЫЗЫВАНИЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЧУВСТВ.</b> <b>Свободно выражать чувства, снятие эмоционального напряжения</b>		

	Упражнение «Барометр»	Установление контакта	5
	Упражнение «Салют»	Вырезают ножницами задуманные эмоции и подбрасывают вверх свои салюты.	5
	Упражнение «Тренируем эмоции»	Нахмуривание бровей, испуг, радость.	10
	Игра «Колечкм»	Узнавание эмоций по карточкам.	7
	Рефлексия Само расслабление	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
			<b>Всего: 30 мин</b>
16	<b>Занятие 16. УКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ О ВЫРАЖЕНИИ ЭМОЦИЙ. Причины возникновения злости и гнева.</b>		
	Игра «Повтор»	Выражать задуманные чувства	5
	Игра «Статуя»	Короткие предложения направленные на выражении эмоций	8
	Упражнение «Я иду гулять.»	Слушание рассказа	5
	«Пескотерапия»	Игра с песком	9
	Релаксация	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
			<b>Всего: 30 мин.</b>
17	<b>Занятие 17. ПОЧЕМУ ПЛАТЕТ ЗЕБРА? Выявить причины проявления страдания, узнавание и выражение эмоций</b>		
	Упражнение «Ласковое имя»	Установление контакта	5
	Упражнение «Скульптура по теме»	Узнавание и выражение эмоций	10
	Упражнение «Волны»	Выявить причины проявления страдания	5
	Игра «Кто рассмешит царевну Несмеяну»	Рефлексия своего эмоционального состояния	5
	Рефлексия	Расслабление под музыку	5
			<b>Всего: 30 мин</b>

18	<b>Занятие 17. УМЕНИЕ ЧИТАТЬ НАСТРОЕНИЕ ДРУЗЕЙ</b>		
	Упражнение «Волшебная сумка»	Установление контакта	5
	Игра «Краски»	Ролевая игра, способствует развитию эмоционального контакта с учащимися в группе.	5
	Игра «Цветное настроение»	Мимикой дети отображают эмоциональное состояние свое и соседа по группе	5
	Игра «Поддержка»	Умение понимать эмоциональное состояние другого человека.	7
	Игра «Что я люблю делать»	Умение читать настроение другого человека.	5
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
			<b>Всего: 30 мин</b>
19	<b>Занятие 19. ОБУЧЕНИЕ УСПЕШНОМУ РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ</b>		
	Умение владеть своими чувствами и устранять конфликты		
	Упражнение «Доброе тепло»	Установление контакта	3
	Упражнение «Хочу»	Развитие самообладания, развитие речевого высказывания	6
	Упражнение «Передай соседу»	Развитие точности движений, устранение конфликтов	13
	Упражнение «Хочу»	Развитие самообладания, развитие речевого высказывания	5
Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3	
			<b>Всего: 30 мин</b>
20	<b>Занятие 20. ОВЛАДЕНИЕ ЧУВСТВАМИ</b>		
	<b>Обучение принимать во внимание чувства другого человека</b>		
	Упражнение «Эстафета хороших новостей»	Установление контакта	4
	Игра «Потерялся»	Проигрывание сцены «Потерялся в лесу». Развитие эмоционального настроения другого человека в случае (страха, сопереживания).	7
	Работа с текстом	Выводы по вопросам.	7
	Упражнение «Животные»	Выбор животного, которое ассоциируется с данным чувством.	8
Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об	3	

		эмоциональном состоянии участников).	
<b>Всего: 30 мин</b>			
21	<b>Занятие 21. ОВЛАДЕНИЕ ЧУВСТВАМИ</b> <b>Обучение принимать во внимание чувства другого человека, активизировать речевые высказывания детей</b>		
	Упражнение «Забавные человечки»	Двигательная и эмоциональная разминка	3
	Работа с текстом	«Я хороший - ты хороший»	17
	Упражнение «Хочу»	Развитие умения владеть своими чувствами	7
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
22	<b>Занятие 22. ИГРАЕМ ВМЕСТЕ</b> <b>Развитие умение произвольного выражения чувств</b>		
	Психогимнастика «Обезьянка»	Двигательная и эмоциональная разминка	3
	Упражнение «Времена года»	Развитие эмоциональной сферы	10
	Игра «Воздушный шар»	Обучение конструктивному разрешению конфликтов	7
	Упражнение «Чернила»	Развитие эмоциональной сферы	7
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
23	<b>Занятие 23. ГАРМОНИЗАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ</b> <b>МОЕ ИМЯ</b>		
	Психогимнастика	Двигательная и эмоциональная разминка	5
	Игра «Волшебная табуретка»	Повышение уверенности в себе	7
	Упражнение «Пропой свое имя»	Развитие принятия себя и другого человека	10
	Упражнение «Я сильный – я слабый»	Повышение уверенности в себе, принятия себя.	5
	Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии участников).	3
<b>Всего: 30 мин</b>			
24	<b>Занятие 24. ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ</b> <b>Сплочение группы, развитие воображения,</b>		

<b>выразительности движений.</b>			
Психогимнастика	Двигательная и эмоциональная разминка		3
Игра «Ассоциации»	Развитие адекватного принятия себя		4
Ритмическая игра «Тень»	Развитие пантомимики		15
Этюд «Мушка мешает спать»	Развитие мышц лица		5
Рефлексия	Подведение итогов занятия (вопросы об эмоциональном состоянии учащихся).		3
			<b>Всего: 30 мин</b>

Программа психологической коррекции состоит из нескольких блоков:

1. Установление контакта – разминка является положительным настроем для участников группы, установление доброжелательного взаимодействия друг с другом.

2. Разминка – неотъемлемый блок игр на двигательную координацию, эмоциональную разминку (мимику, жесты) дифференциация эмоциональных выражений по лицу.

3. Основная часть – включает игры, воздействующие на коррекцию эмоциональной сферы.

4. Рефлексия – подведение итогов по вопросам. – Какое состояние у героя? Как узнать по лицу, что испытывает человек? Кто испытывал это состояние раньше? Что понравилось, что не понравилось на занятии, почему?

Можно сделать вывод, что по результатам проведенной диагностики нами была разработана и проведена психологическая программа коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Внедрение программы позволило снизить психоэмоциональное напряжение и определять психоэмоциональное состояние по выражению лица другого человека (мимике) при помощи коррекционных упражнений. Овладение навыками рефлексии, позволит учащимся лучше

адаптироваться в школьной среде, снизить свое эмоциональное напряжение, повысит успеваемость в учебной деятельности.

### **3.2 Контрольный эксперимент и его анализ**

Для снижения негативного, напряженного психоэмоционального состояния нами была разработана психокоррекционная программа по развитию умения распознавать свои эмоции, управлять ими, навыкам рефлексивных способностей. Нами был проведен формирующий эксперимент.

Для подтверждения эффективности проведенной психокоррекционной работы и выявления результативных изменений по развитию рефлексивного сознания у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, было проведено повторное диагностическое обследование. Контрольный этап эксперимента осуществлялся путем того же диагностического инструментария, который был использован нами на констатирующем этапе исследования, также обобщению и анализу полученных показателей с результатами констатирующего эксперимента (таб.4).

Для реализации формирующего эксперимента нами были отобраны четыре группы испытуемых: 2 и 4 классов были разделены на контрольные группы (КГ) и на экспериментальные группы (ЭГ). Для экспериментальной группы были отобраны 10 человек из 2 «Ж», у которых были высокие негативные эмоциональные состояния, и 10 человек из 4 «З» класса, также показавшие высокие негативные переживания, с остальными учащимися коррекционная программа не проводилась.

Проведенные в ходе повторного исследования результаты были проанализированы с количественной и качественной стороны, проведена сравнительная оценка данных полученных до проведения коррекционных упражнений.

Исследование было ориентировано на изучение таких параметров как: понимание своих эмоций, ситуаций и причин эмоциональных переживаний; экспрессивное выражение эмоций; доминирующее эмоциональное состояние; рефлексивность. Оценивались результаты исследования, так же как и при первичном констатирующем этапе.

Результаты изучения актуального эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) [20].

Полученные в ходе повторной диагностики на выявление актуального эмоционального состояния у детей с ЗПР, результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах исследования до и после формирующего этапа отображены в таблице 5.

**Таблица 5. Сравнительные результаты исследования эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, по методике «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) до и после формирующего эксперимента (%)**

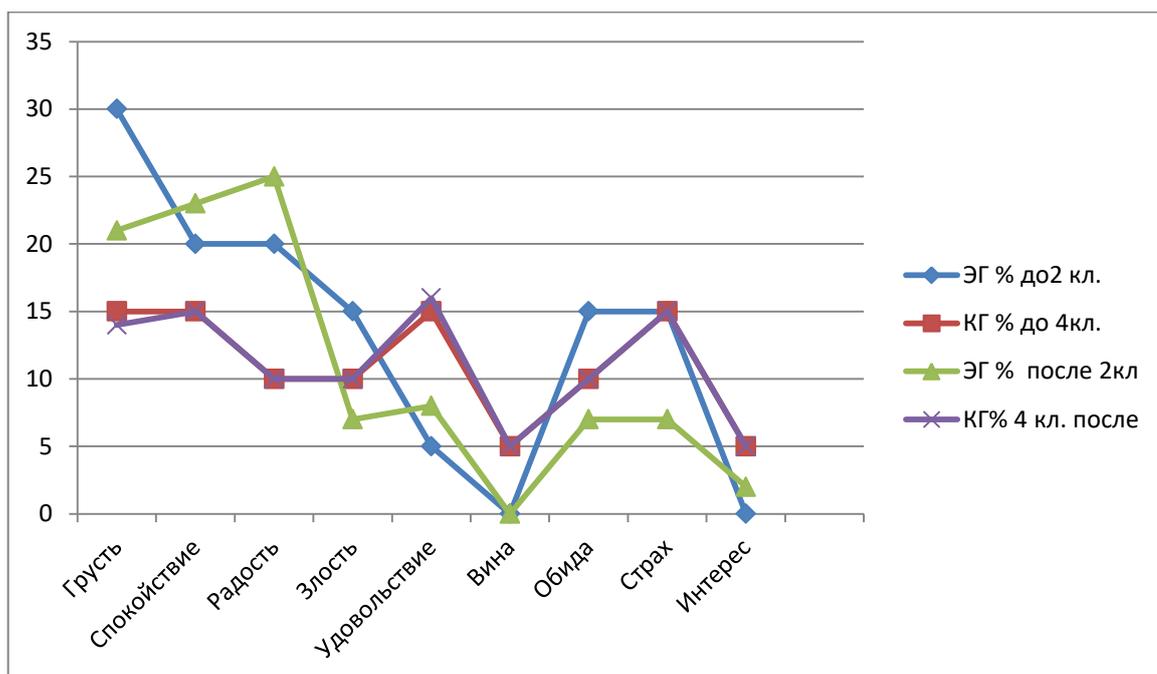
Показатели	2. класс		4 класс					
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ n=10	КГ n=10	ЭГ n=10	КГ n=10	ЭГ n=10	КГ n=10	ЭГ n=10	КГ n=10
<b>1. Грусть</b>	10	10	5	10	8	7	5	7
<b>2. Спокойствие</b>	9	12	13	12	6	8	8	7
<b>3. Радость</b>	6	7	11	7	10	15	11	7

<b>4. Злость</b>	10	10	5	10	6	4	4	4
<b>5. Удовольствие</b>	5	6	8	6	7	9	9	9
<b>6. Вина</b>	0	0	0	0	1	1	3	2
<b>7. Обида</b>	5	6	4	6	4	3	3	5
<b>8. Страх</b>	9	5	4	5	5	2	2	5
<b>9. Интерес</b>	0	5	5	5	3	4	5	4

Результаты показывают, что в экспериментальной группе возросли положительные показатели таких параметров как радость, удовольствие, интерес, спокойствие, а в контрольной группе остались на таком же уровне. Негативные эмоции учащихся младшего школьного возраста с ЗПР после проведения программы снизились.

Отмечается положительная динамика учащихся в развитии понимания своего эмоционального состояния, так, до коррекционных занятий было выявлено, что чувство радости испытывают всего 20% учащихся 2 класса, и такой же показатель был выявлен у учащихся 4 класса. У учащихся, до коррекционных мероприятий имеющих негативные эмоциональные показатели после повторной диагностики снизились негативные состояния.

Сравнительный анализ представлен на рисунке 5.



**Рисунок 5. Гистограмма 4. Сравнительные результаты исследования эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Раскрась свои чувства»**

**Т.Д. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) до и после формирующего эксперимента**

В экспериментальной группе, согласно диагностируемым данным, очевидно, что наилучший результат после проведенных психо-коррекционных занятий получены улучшенные показатели снижения эмоционального напряжения на 25% в группе 2 класса по каждой из негативных эмоций, также хороший результат по снижению негативных эмоций показала экспериментальная группа 4 класса, на 19% улучшились результаты после коррекционных мероприятий.

Обратимся к результатам проведенной контрольной диагностике по методике «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002) [20,с.3], которая позволила нам понять эмоциональное состояние учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Результаты эмоционального состояния после эксперимента представлены таблице 6.

**Таблица 6. Сравнительные результаты изучения управления эмоциями и уровня рефлексии чувств учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Страна эмоций» Т.Д. Громовой (2002) до и после формирующего эксперимента**

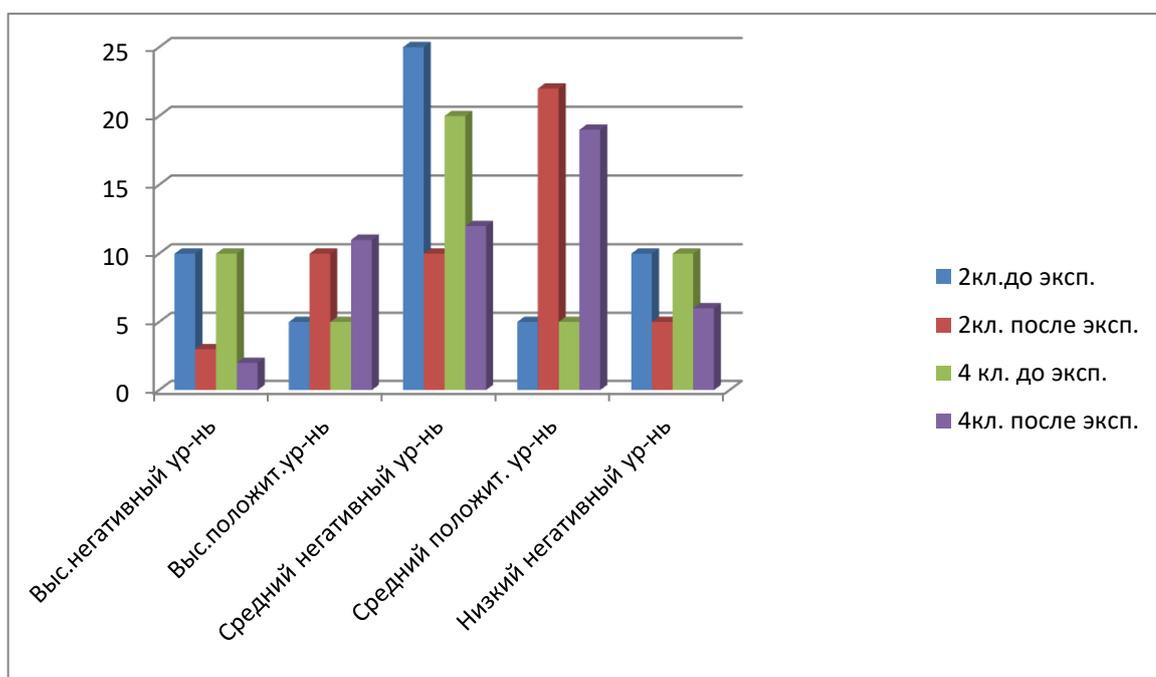
Возрастная группа  Показатели эмоционального состояния	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий негативный уровень	10	5	5	5	10	5	2	5
Высокий положительный уровень	5	5	10	5	5	5	10	5
Средний негативный уровень	20	25	10	25	20	20	12	20
Средний положительный уровень	5	10	30	10	5	15	12	15
Низкий негативный уровень	10	5	5	5	10	5	6	5

Данные показатели результатов, представленных в таблице 6, говорят о том, что после проведения коррекционных мероприятий учащиеся с высоким негативным уровнем в контрольной группе 2 класса снизилось до 3 (15%) учеников. Пять (25%) учеников из 2 класса стали иметь высокий уровень положительного эмоционального состояния.

Это говорит нам о положительной динамике в развитии эмоционального состояния, так как до коррекции учеников с высоким уровнем эмоционального состояния было выявлено в два раза больше, ребята имели низкий негативный уровень 2 (10%) и средний 4 (40%) показатели. Почти все ученики, которые до коррекции имели низкий уровень эмоционального состояния, после коррекции перешли в категорию детей со средним уровнем эмоционального состояния. Результат того, что с высоким уровнем отрицательных эмоций остались 2 (10%)

учеников, говорит о том, что учащимся требуется больше занятий для коррекции отрицательных эмоций.

В 4 классе показатели высокого отрицательного эмоционального состояния имели 2 (10%) учащихся, после коррекции они перешли в категорию детей среднего положительного уровня эмоционального состояния, 3 (15%) ученика 4 класса имели средний уровень эмоционального состояния, после коррекции учащиеся этого уровня перешли в категорию учащихся с высоким уровнем. Итого из 5 (20%) учеников имеющих высокий уровень негативных эмоций показатель снизился вдвое после применения коррекционной программы.



**Рисунок 6. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения управления эмоциями и рефлексии чувств учащихся младшего школьного возраста с ЗРП, по методике «Страна эмоций» Т.В. Громовой (2002), до и после формирующего эксперимента (%)**

В экспериментальной группе, согласно диагностируемым данным, очевидно, что наилучший результат во 2 классе после проведенных психокоррекционных занятий получены улучшенные показатели снижения

эмоционального напряжения с высокого негативного уровня у (ЭГ) на 2 человека 10%. Высокий положительный уровень возрос на 5 (25%), средний негативный уровень снизился наполовину. Средний положительный уровень возрос на 17%, снизился низкий негативный уровень на 1 (5%). Также хороший результат по снижению негативных эмоций показала экспериментальная группа 4 класса, снизился высокий уровень негативных эмоций с 10 до 5%, на 5% улучшились результаты высокого положительного уровня, средний положительный уровень возрос на 25%, снизился средний негативный уровень с 20 до 10%. Следовательно, после коррекционных мероприятий можно сделать вывод об эффективности разработанной нами программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Следующий анализ результатов, проведенный по методике «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дубровской (1995) [29, с.4], который позволяет нам проанализировать выводы о доминирующем эмоциональном состоянии и рефлексии собственных эмоциональных состояний. Результаты сравнительного анализа доминирующего эмоционального состояния собственных чувств, представлены в Таблице 7.

**Таблица 7. Сравнительные результаты изучения психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Восьмицветный тест» Люшера О.Ф. Дубровской (1995) до и после формирующего эксперимента (%)**

Уровень	2 класс		4 класс					
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Отсутствие личностного конфликта	0	0	0	0	0	0	0	0
Стресс,	7	6	2	6	6	6	2	5

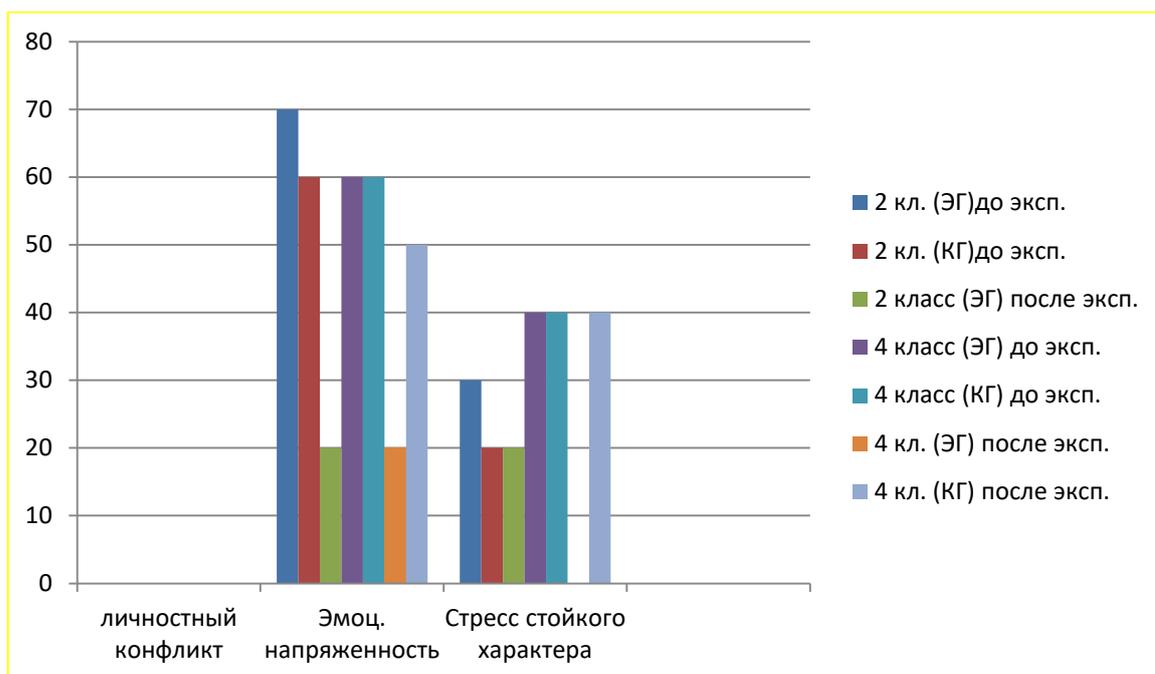
эмоциональная напряженность ( не стойкого характера)								
Стресс, эмоциональная напряженность стойкого характера	3	2	0	4	4	4	0	4

Из таблицы 7 мы видим в (ЭГ) положительные изменения в динамике психоэмоциональных состояний в лучшую сторону, в (КГ) учащихся динамика не изменилась.

Следовательно, в группе учеников 2 класса, снизилась эмоциональная напряженность у 5 человек (25%), и эмоциональная напряженность стойкого характера у 3 человек (15%) в (ЭГ).

В 4 классе мы наблюдаем, что психоэмоциональное состояние выше, чем у учащихся 2 класса, что говорит о снижении напряжения психоэмоционального состояния у 7 человек (35%), а снятие эмоционального напряжения стойкого характера у 2-х человек (10%), что свидетельствует о полном отсутствии в (ЭГ) стрессового эмоционального состояния.

Можно, сделать вывод, что с помощью нашей психологической программы коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся данной категории, уровень напряженного эмоционального состояния снизился во 2 и 4 классе.



**Рисунок 7. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Восьмицветный тест» Люшера – О.Ф. Дубровской (1995) до и после формирующего эксперимента (%)**

На гистограмме 5 отображены данные, по которым можно сделать вывод, что уровень эмоционального напряжения во втором классе имеет положительную динамику снижения эмоциональной напряженности. Учащиеся с низким показателем психоэмоционального состояния имеют только около 20%, а средний уровень положительной динамики имеют 80% экспериментальной группы, что, безусловно, подтверждает эффективность разработанной нами программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения.

В 4 классе после коррекционных упражнений в экспериментальной группе эмоциональная напряженность снизилось до 20%, что отображает высокую динамику эффективности коррекционной программы.

Полученные результаты доказывают эффективность коррекционной программы, можно сделать вывод, чем раньше начнется коррекция

эмоциональной сферы учащихся в младшем школьном возрасте, тем успешнее будет его адаптация и снижение эмоционального напряжения.

В результате полученных данных, выявлена эффективность психологической программы проведенной своевременно по коррекции эмоциональной регуляции поведения. Выдвинутая нами Гипотеза исследования подтвердилась.

### Выводы по третьей главе

1. Организация коррекционной работы по коррекции эмоциональной регуляции поведения, опирается на ряд фундаментальных психологических принципов коррекции: принцип единства диагностики и коррекции, принцип нормативности развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип коррекции «снизу вверх», принцип системности развития психологической деятельности.

2. Коррекционно-развивающая работа по коррекции эмоциональной регуляции поведения включала в себя несколько этапов: *диагностический этап*, который включал в себя изучение эмоциональных состояний: выявление чувств которые испытывает ребенок в данный момент, выявление уровня рефлексии, интенсивность эмоциональных состояний; *коррекционно-развивающий блок*, основной задачей которого является реализация программы коррекции эмоциональных состояний и коррекционных воздействий предусматривающий оценку динамики развития эмоциональной регуляции поведения у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработанная нами программа включала следующие основные направления коррекции: снижение уровня эмоциональных реакций, развитие рефлексивного сознания детей, формирование понимания своих эмоциональных состояний.

4. При помощи методики «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) [20] , мы выявили, что после проведения коррекционных мероприятий число учащихся с высоким уровнем в экспериментальной группе 2 класса снизилось на 10%, 3 (16%). Средний уровень положительного эмоционального состояния возрос на 5 (25%) учеников из 2 класса. В 4 классе в экспериментальной группе показатели снижения негативного эмоционального состояния снизились на 11%. Появились ученики с высоким уровнем эмоционального состояния (радость – 4чел.,20%). Исходя из результатов, можно сказать о том, что ученики, имеющие средний и высокий уровень понятийного мышления, выполняют данное задание, соответственно своей возрастной норме, могут оперировать понятиями, использовать и применять понятия с учетом их значения.

5. Методика «Страна Эмоций» Т.В. Громовой, показала нам, что после проведения коррекционной программы во 2 классе мы видим снижение эмоционального высокого напряжения у 5 чел. (25%). Уровень положительных эмоций возрос у 5 учащихся (25%). Средний уровень положительных эмоций возрос на 17%. Показатель учеников с низким уровнем уменьшился до 5%. В 4 классе программа также дала положительный эффект на снижение негативных эмоциональных состояний до 8 %, высокий уровень положительных эмоций возрос на 6 % у учащихся младших школьников с ЗПР, средний уровень положительных эмоций увеличился на 14%, низкий негативный снизился на 4%.

6. Методика «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дорофеевой (1995), предоставил нам следующие результаты: у учащихся 2 класса снизилась эмоциональная напряженность у 5 человек (25%), снизилось стойкое эмоциональное напряжение у 3х человек (15%), что показало полное отсутствие стресса у учащихся 4 класса.

7. Представленные в работе результаты исследования эмоциональной регуляции поведения у испытуемых до и после формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности реализованной нами психологической

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

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По данным специальной клинической психологии из наиболее распространенных форм аномалий детской психики в раннем онтогенезе в настоящее время, является преимущественно задержка психического развития. К этой аномалии в большей степени уделяется внимание по изучению отклонений в развитии.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют специфические особенности, отличающие их от нормотипичных детей незрелостью эмоционально-волевой сферы, интеллектуальной недостаточностью, повышенной возбудимостью, аффективными состояниями в поведении, психическим инфантилизмом, отставанием от возрастных норм в речи, ослабленной нервной системой.

В настоящее время проблемой изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР рассматривается как одной из главных, так как с каждым годом увеличивается число детей с данным диагнозом.

Изучением особенностей психического развития детей с задержкой психического развития занимались такие ученые как: М.С. Певзнер (1973), Т.А. Власова (1973), В.И. Лубовский (2009), и другие.

Незрелость эмоциональной сферы учащихся с ЗПР – отличается от нормотипичных детей во всех структурных компонентах:

- когнитивного;
- аффективного;
- регуляторного.

Авторы занимающиеся разработкой коррекционных мероприятий эмоциональной сферы для детей с ЗПР такие как: И.П. Воропаева (1993), А. Ивашова (2003), Н.В. Ключева (1997), Ю.В. Касаткина (1997), Е.Н. Лебединская, (2003), Н.Л. Кряжева (1997), Р. Смид (1999).

В основу комплектования групп экспериментального подбора исследуемых нами были определены следующие критерии:

– в исследовании принимали участие с клиническим диагнозом ТПМПК – F-80 «Задержка психического развития»;

– учащиеся младшего школьного возраста. Возрастная категория испытуемых составила 20 учащихся 2 класса в возрасте 8–9 лет, 20 учащихся 4 класса в возрасте 10–11 лет;

– подобных отклонений в поведении (эмоциональных возбуждениях).

Принимающие участие школьники эксперимента имели трудности в коммуникации и адаптации среди сверстников.

– Исследование проводилось в одной специализированной школе КГБУ «Красноярская школа №7».

– Показательную выборку совокупностью 40 учащихся в возрасте 8–11 лет.

Для реализации эксперимента и в соответствии с разработанной моделью исследования эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами были отобраны испытанные и достоверные методики диагностики:

1. «Раскрась свои чувства» Д. Т. Зинкевич, А.М. Михайлова (1995);
2. «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002) [13];
3. «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дубровской (1995) [22].

На этапе констатирующего эксперимента нами были выявлены эмоциональные состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Данные диагностики помогли выявить эмоциональные состояния характерные на данный момент:

– в непонимании причин эмоциональных состояний, своего доминирующего эмоционального состояния и состояния другого человека по мимике лица (экспрессивным выражениям),

- в недостаточном уровне рефлексивно - эмпатийного переживания,
- в недостатке мотивационно-смысловой ориентировке.

Мы предположили, что результативность эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть успешной при условии применения разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию эмоциональной регуляции поведения у данной категории учащихся.

Принимая во внимание эмоциональное состояние учащихся, выявленных в период констатирующего эксперимента исследования, нами была проведена коррекция эмоциональной сферы посредством разработанной нами психологической программой. Показатели контрольной диагностики мы увидели результат положительной динамики эмоциональных состояний учащихся экспериментальной группы.

Обратимся к сравнительным результатам исследования эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗРП, по методике «Раскрась свои чувства» Т.Д. Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) до и после эксперимента.

В экспериментальной группе, согласно диагностируемым данным, очевидно, что наилучший результат после проведенных психо-коррекционных занятий получены улучшенные показатели снижения эмоционального напряжения на 25% в группе 2 класса по каждой из негативных эмоций, также хороший результат по снижению негативных эмоций показала экспериментальная группа 4 класса, на 19% улучшились результаты после коррекционных мероприятий.

**Гистограмма 4.** В сравнительных данных исследований эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗРП, по методике «Страна эмоций» Т.В. Громова (2002), до и после эксперимента можно сделать вывод, что в экспериментальной группе наилучший результат во 2 классе после проведенных психокоррекционных занятий получены улучшенные показатели снижения эмоционального напряжения с высокого

негативного уровня у (ЭГ) на 2 человека (10%). Высокий положительный уровень возрос у 5 человек (25%). Средний негативный уровень снизился наполовину, средний положительный уровень возрос на 17%, снизился низкий негативный уровень на 1 (5%). Также положительный результат по снижению негативных эмоций показала экспериментальная группа 4 класса, снизился высокий уровень негативных эмоций с 10 до 5%. На 5% улучшились результаты высокого положительного уровня. Средний положительный уровень возрос на 25%, снизился средний негативный уровень с 20 до 10%.

В сравнительных данных изучения психоэмоционального состояния (ЭГ) учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Восьмицветный тест» Люшера О.Ф. Дубровской (1995) до и после формирующего эксперимента, выявлены положительные показатели снижения уровня эмоционального напряжения во втором классе. Учащиеся с низким показателем психоэмоционального состояния имеют только около 20% детей экспериментальной группы, а средний уровень положительной динамики психоэмоционального состояния имеют 80% человек экспериментальной группы, что, безусловно, подтверждает эффективность разработанной нами программы по коррекции эмоциональной регуляции поведения.

В 4 классе после коррекционных упражнений в экспериментальной группе эмоциональная напряженность снизилось до 20%, что отображает высокую динамику эффективности коррекционной программы.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология Учебное пособие для студентов вузов —М.: Издательский центр "Академия", 1998.— 661с.
2. Анохин П.К. Эмоции // Большая медицинская энциклопедия. Т. 35. М., 1964.
3. Бардышевская М.К., В.В. Лебединский. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М.: УМК «Психология». 2003.
4. Белопольская Н.Г. Психологические исследования мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития. – М.,1972.
5. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Изд. 2-е испр. – М.: «Когнито-Центр», 2009 – 192с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) М., 1968.– 464с. (Акад.пед.наук. СССР).
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Просвещение, 1990.
8. Булгаков А.В. Организационная психология. 2013. Т. 3. №1. С. 46–77.
9. Былкина Н.Д., Люсин Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. — 2000. — № 5.
10. Верхотурова Н.Ю. Психофизиология эмоций: учебное пособие / под ред. Верхотуровой Н.Ю. – Краснояр. гос. пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – 376 с. ISBN 978-5-00102-478-1
11. Винникова Е.А., Слепович Е. С. Становление социальных норм поведения у младших школьников с задержкой психического развития. // Психологическая наука и общественная практика Ч. 2 Минск. 1993
12. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии - М.: Просвещение, 1973.

13. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Методическое пособие. – М: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1993 – 56.
14. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1997, с. 56.
15. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Психологическая природа эмоций. Краткий курс. Издательство «РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ» М.:– 1926.
16. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928)// Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология.1991. № 4 С. 5-18.
17. Выготский Л.С. Практическая психология. Москва – 1999, с.29. Педагогика – пресс.
18. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. // Собр. соч. — М., 1984. — Т. 4. - С. 90-318.
19. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Гримак. М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
20. Громова Т.В. Страна эмоций: методика как инструмент диагностической и коррекционной работы с эмоционально-волевой сферой ребенка / Т.В. Громова. – Москва: Учебный центр Перспектива, 2002. – 48 с.: ил. – 6 усл. печ. л. – ISBN 5-7744-0116-2.
21. Давыдов В.В. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996 – (Психология: Классические труды).
22. Давыдов В.В. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии: сб. статей Москва, «Педагогика» — 1978.
23. Дадонов Б.И. Эмоция как ценность. Политиздат, М., 1978.
24. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гадарика, 2004. – 255с.
25. Джеймс У. Психология/ Под ред. Л.А. Петровской.– М.: Педагогика, 1991.– 368 с.
26. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. / Под ред.С. Г. Шевченко. М. 2001

27. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмянина Т.В. Психокоррекционная работа с детьми. Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. И.В. Дубровиной. М.: – Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
28. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология.–2-е издание, стереотипное. М.: АСАДЕМА 2003. Под редакцией И.В. Дубровиной.
29. Дубровская О.Ф. Библиотека прикладного психолога. Руководство по использованию восьмицветного теста Люшера. Выпуск №1. М.: ФОЛИУМ, 1995.
30. Жане П. Шоковые эмоции // Психология мотиваций и эмоций: хрестоматия/ под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. С.168
31. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология – 1972–№4
32. Ждеймс У. Психология – / У.Джеймс – «РИПОЛ Классик», 1982 – (PSYCHE).
33. Запорожец Я.В., Неверович Я.З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. — М., 1986.
34. Затеева О.С. Особенности развития словаря у детей с задержкой психического развития. Г.Шадринск, 2013.
35. Защирина О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Изучение Социализация Психокоррекция. – СПб., Речь. 2003 – 490с.
36. Зейгарник Б.В.. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 915.
37. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. 2-е изд., перераб. доп.- М.: Педагогика – Пресс, 1996.-440с.
38. Ивашова И. Сотрудничество. Программа социального тренинга для дошкольников и младших школьников. Конкурс - 2003.
39. Изард К. Эмоции человека: – М: Изд-во Моск. ун-та, 1980 – 440 С.

40. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с., 16 л. ил.
41. Ильин Е.П. Эмоции и чувства/ Е.П. Ильин – «Питер». 2011– (Мастера психологии) ISBN 978-5-4237-0059-1
42. Исаева О.М., Мкртычан Г.А. Организационная психология. Роль эмоционального интеллекта в деятельности менеджера по управлению персоналом. О.М. Исаева, Г.А. Мкртычан.– 2019. Т9. №2. с.52-69.
43. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе / У.В. Ульенкова // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1983. – №4 июль-август 1983. — 70с.
44. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции / Н. В. Капитоненко // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12, № 5. – С. 267-274. – EDN LMCZAT.
45. Карелина И.О Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография — Прага.: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. —178 с.
46. Карелина И.О. Эмоциональная сфера детей: возрастные и индивидуальные особенности, диагностика, развитие в совместной образовательной деятельности с педагогом: учебное пособие. – Прага, 2018.– 195с.
47. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов/ Художники Соколов Г.В., Куров В.Н.– Ярославль: «Академия развития», 1997.– 240с., ил. – (Серия: «Вместе учимся, играем»).
48. Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы «социальной психики» // Вопросы психологии. — 1972. — № 1. — С. 99-110.

49. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Гумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психодиагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер., 2004. – 480 о: ил.
50. Кондратьева С.Ю. Если у ребенка задержка психического развития...СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО-ПРЕСС», 2011.–64 с.
51. Котенева А.В. Духовность личности как фактор преодоления деструктивной психологической защиты. Москва: МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2007. 376 с.
52. Крылов А.А. Психология. – М.: Проспект, Москва, 2005. с. 94
53. Кряжева Л.Н. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», 1997.– 208с., ил.– (Серия «Вместе учимся, играем»).
54. Кузнецова Л.В., Переслени Л.И., Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
55. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М., 2001.
56. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов н/Д, 1999.
57. Лебедеико Н.В. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Методическое руководство. – М.: Прометей; Книголюб, 2003. - 64с. (Психологическая служба).
58. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. — М., 1990.
59. Леонтьев А.А. Деятельный ум. Серия: «Фундаментальная психология». Изд-во «Смысл». М.: – 2001.
60. Ловягина А.Е. Психические состояния человека: учебн. пособие.– СПб. СПбГУ, 2014. – 120с.
61. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400с.

62. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001-220с.
63. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство – СПб., Речь, 2004.- 352с.
64. 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.
65. Мохряков М.О. Эмоциональная компетентность и её компоненты в структуре требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования младших школьников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 398–403. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46255.htm>.
66. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития — М.: Издательский центр "Академия", 1999. — 456с.
67. Никишина В.Б. «Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов»: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС; Москва; 2003. – 80 с.
68. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма./О.С. Никольская.– Москва: Центр лечеб. Педагогики, 2000.– 361.
69. Новикова Н. «Первое сентября». Главная страница журнала «Школьный психолог». Содержание №15/2000. Череповец.
70. Ольшанникова А.Е. Анализ соотношения показателей однонаправленных методик, диагностирующих эмоциональность // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. — Свердловск, 1978, с. 171.
71. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002— 510с.

72. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. — М.: «Академия», 2002. — 464 с.

73. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход / Е.И. Первичко // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 13–22. – DOI 10.11621/npj.2014.0402. – EDN TRUWNP.

74. Первичко, Е.И. Регуляция эмоций у пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.04. – Москва, 2016. – 474 с. : ил.; 14,5 x 20,5 см. + Прил (433 с.: ил., на англ. яз.).

75. Плужников, И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.04 / Плужников Илья Валерьевич; [Место защиты: Гос. науч. центр соц. и судеб. психиатрии им. В.П. Сербского МЗ РФ]. – Москва, 2010. – 34 с.

76. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002.– 720 стр.

77. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 2000. С. 552.

78. Савостьянов А.Н., Степанова В.В., Толстых Н.Н. Воля и произвольность: опыт междисциплинарного исследования //Культурно-историческая психология. 2019 Т. 15 № 3 С. 91—104. doi: 10.17759/chr.2019150310

79. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. - Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 228.

80. Семаго Н.Я, Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М: АРКТИ – 2003, С.202.

81. Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Наталья Семаго. — М.: Теревинф, 2016. —162с.
82. Сергиенко Е.А. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова и др. — М. : Дрофа, 2019. — 248 с. : ил. — (Российский учебник). ISBN 978-5-358-23199-3
83. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Соловоя и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект». (MSCEIT v.2.0). Русскоязычная версия. Изд.: «Институт психологии РАН». М:-2010 – 19 с.
84. Серякова С.Б., Галакова О.В. Критерии оценки социальной компетентности младших школьников // Инновационные подходы в современном образовании, 2013, СПО, № 9, С. 1.
85. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981.
86. Смид Р. Групповая работа с детьми и подростками. Перевод с английского Ю.В. Брянцевой. Издательство «Генезис». Москва, 1999, с.142.
87. Степанов В.А Методы исследования эмоций и воли (практикум по психологии): Учебное пособие.—Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. —136с.
88. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. Москва: Эксмо, 2000. С. 61-65.
89. Тхвостов А.Ш., Колымба И.Г. Феноменология эмоциональных явлений// Вестн. Моск. ун-та.Сер.14. Психология.1999.№2. С.4-14.
90. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990.—184 с.: ил.
91. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учебн. Пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002 –176с.
92. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся

педагогических колледжей, воспитателей детского сада. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

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

94. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – с.: ил.– (Психол. наука – школе). ISBN 5-09-001743-3.

95. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с.

96. Эксакусто Т.В., Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы. Серия «Справочники». – Ростов н/Д. «Феникс», 2003 – 448 с.

97. Юсупова Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности / диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Казань. 2006. 11 с.

98. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990 V. 9 P. 185–211

99. Shennum W.A., Bugenthal D. B. The Development of Control over Affective Expression in Nonverbal Behavior // Feldman R. S. (ed.). *Development of Nonverbal Behavior in Children*. — N.Y., 1982.

100. Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Эмоции и адаптация. В L. A. Pervin, *Справочник по личности (609-637)*. Нью-Йорк: The Guilford Press.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

**Таблица 1. Первая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 2 класс**

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Николай А.	2 «Ж» класс	8 лет	ЗПР
2.	Богдан С.	2 «Ж» класс	9 лет	ЗПР
3.	Алексей Ч.	2 «Ж» класс	8 лет	ЗПР
4.	Миланья Ф.	2 «Ж» класс	9 лет	ЗПР
5.	Никита А.	2 «Ж» класс	8 лет	ЗПР
6.	Петр К.	2 «Ж» класс	8 лет	ЗПР
7.	Матвей Ч.	2«Ж» класс	8 лет	ЗПР
8.	Федор Р.	2« Ж» класс	9 лет	ЗПР
9.	Мария Г.	2«Ж» класс	8 лет	ЗПР
10.	Екатерина П.	2 «Ж» класс	8 лет	ЗПР
11.	Анна Г.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР
12.	Владимир Ф.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР
13.	Ксения С.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР
14.	Макар А.	2 «З» класс	9 лет	ЗПР
15.	Андрей В.	2 «З» класс	9 лет	ЗПР
16.	Александр И.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР
17.	Варвара С.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР
18.	Наталья Е.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР
19.	Григорий Я.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР
20.	Ярослав Л.	2 «З» класс	8 лет	ЗПР

**Таблица 2. Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 4 класс**

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Макар Х.	4«Ж» класс	10 лет	ЗПР
2.	Анна П.	4«Ж» класс	11 лет	ЗПР
3.	Кирилл З.	4 «Ж» класс	11 лет	ЗПР
4.	Светлана П.	4 «Ж» класс	10 лет	ЗПР
5.	Илья Ш.	4 «Ж» класс	11 лет	ЗПР
6.	Андрей А.	4«Ж» класс	11 лет	ЗПР
7.	Максим Ч.	4«Ж»класс	11 лет	ЗПР
8.	Артём Б.	4«Ж» класс	10 лет	ЗПР
9.	Демид Ц.	4 «Ж» класс	11 лет	ЗПР
10.	Карина Е.	4«Ж» класс	11 лет	ЗПР
11.	Петр И.	4«З» класс	11 лет	ЗПР
12.	Игорь К.	4«З» класс	10 лет	ЗПР
13.	Жанна В.	4«З» класс	11 лет	ЗПР
14.	Алиса О.	4«З» класс	10 лет	ЗПР
15.	Вера С.	4«З» класс	11 лет	ЗПР
16.	Михаил Р.	4«З» класс	11 лет	ЗПР
17.	Алина И.	4«З» класс	10 лет	ЗПР
18.	Олеся К.	4«З» класс	10 лет	ЗПР
19.	Александр Г.	4 «З» класс	10 лет	ЗПР
20.	Владислав Ш.	4 «З» класс	11 лет	ЗПР

Цветовой материал к методике «Раскрась свои чувства» Д. Т.  
Зинкевич, А.М. Михайлова (1996) [].

*Волшебная страна чувств*

Домики:



Жители:

Радость

Удовольствие

Страх

Вина

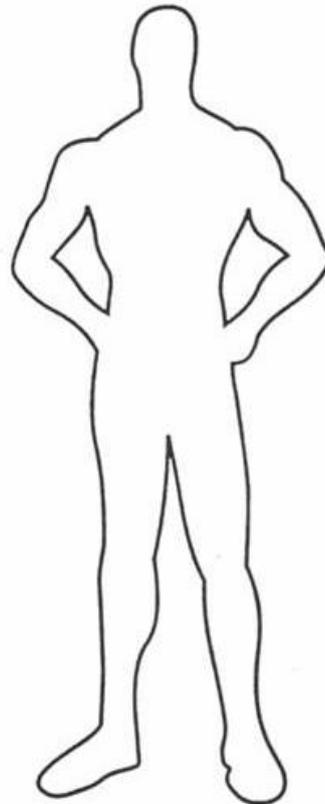
Обида

Грусть

Злость

Интерес

Карта страны



Иллюстративный материал к методике «Страна эмоций» Т.В.

Громова (2002) [13]



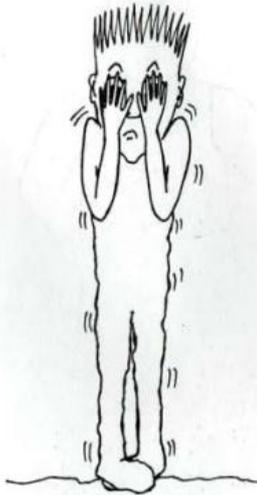
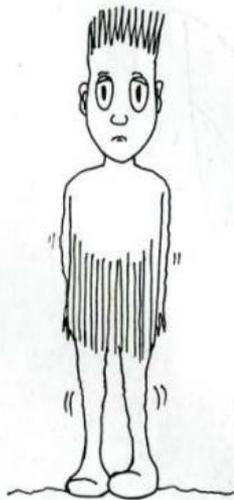
# ГРУСТИНКА



# Веселюшка!



# Боястик — Дрожастик



# ЛЕНЬ



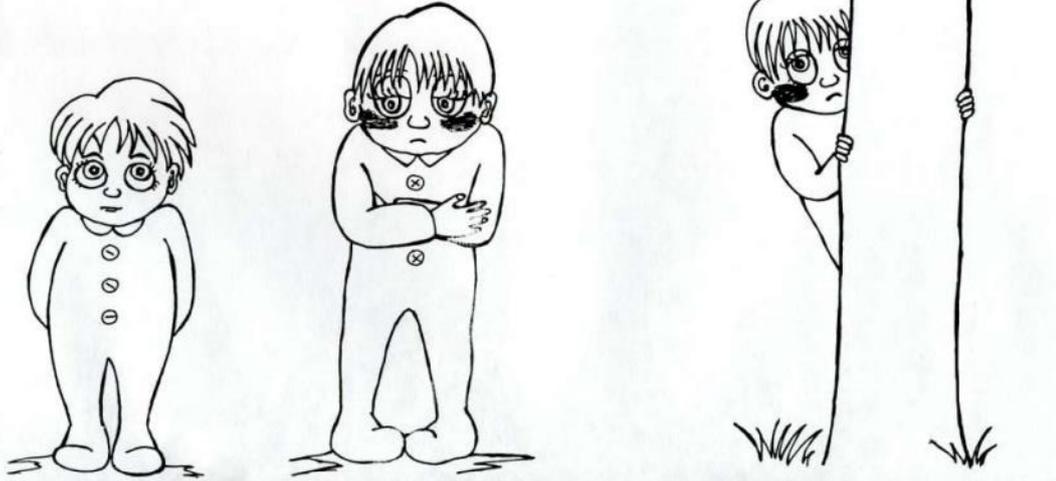
- Обулка -



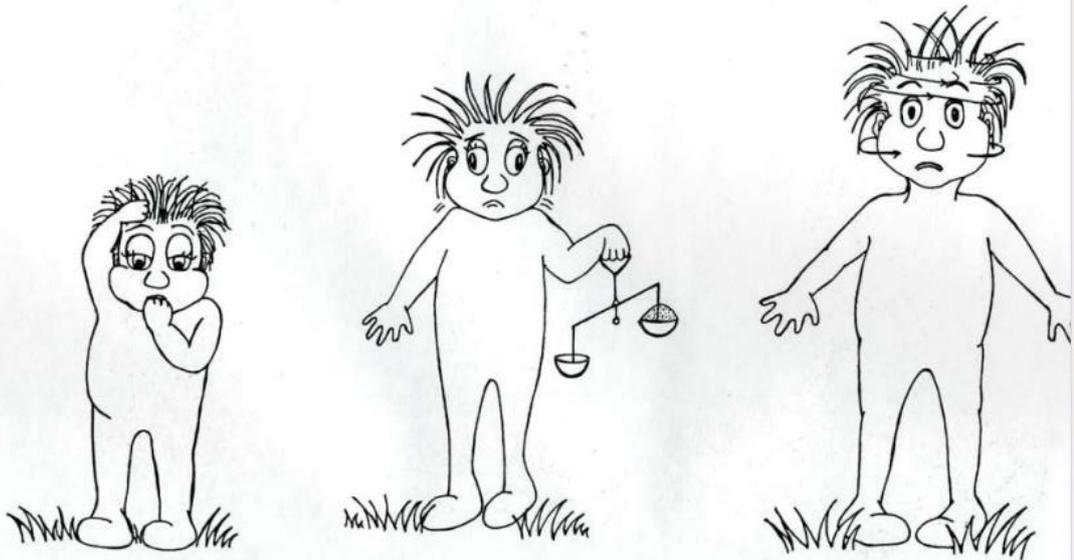
ВЫСОКОМЕР НАДМЕНОВИЧ



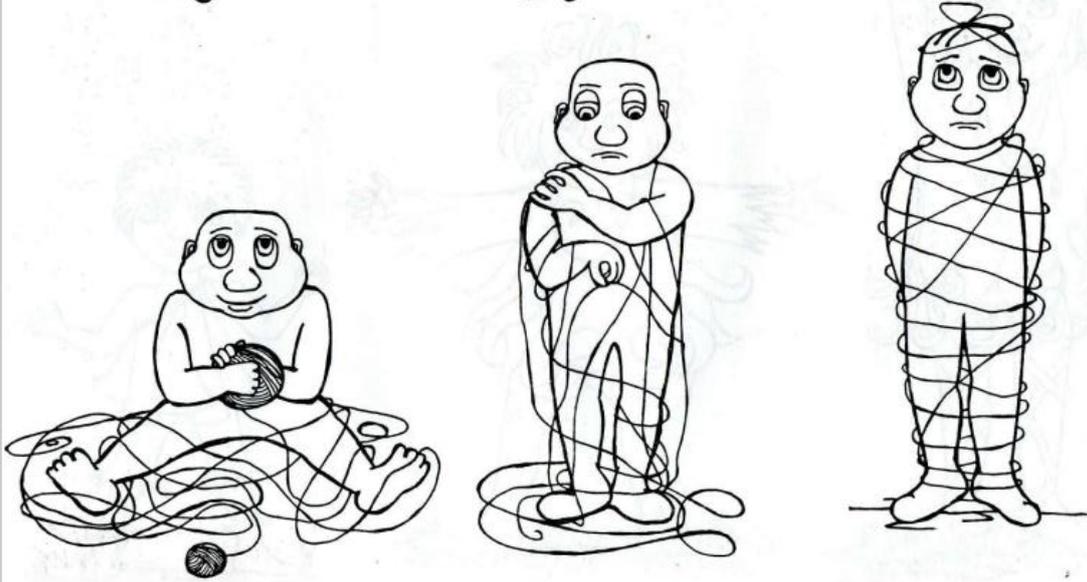
# Застенчик...



# РАСТЕРЯНЧИК НЕРЕШИТЕЛЬНЫЙ



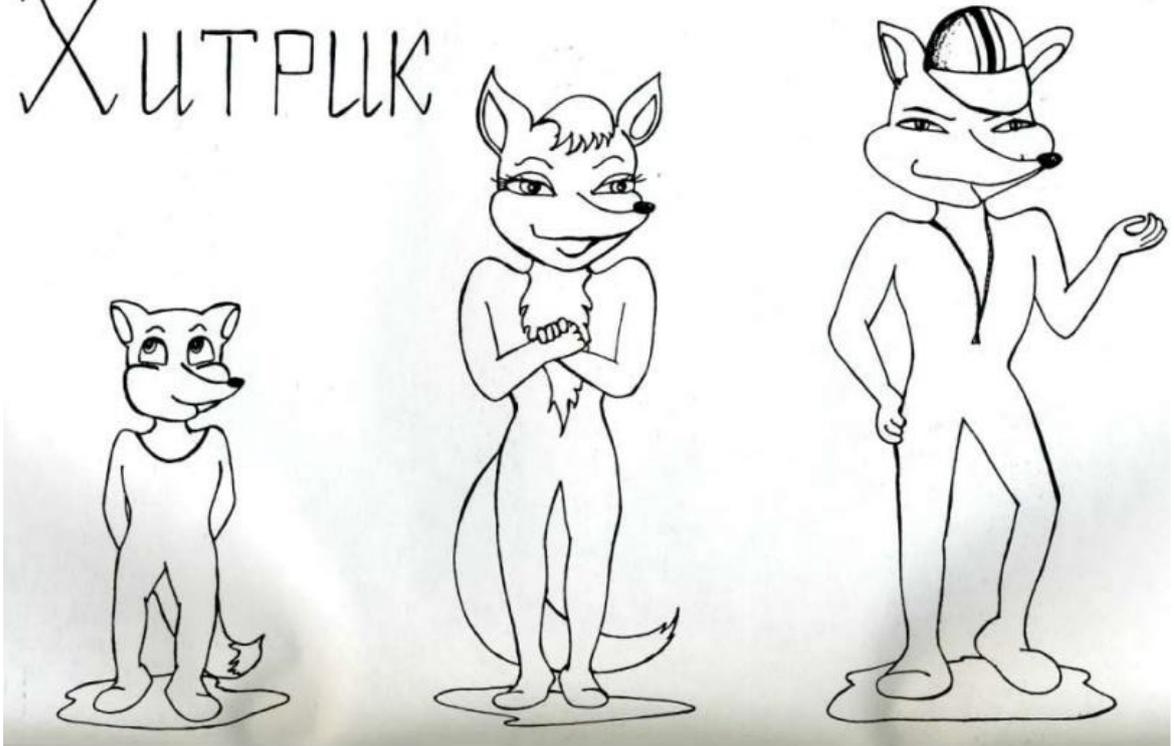
# Медлитель-удлинитель



# ПАНТАЗЁР - ПРИДУМКА



# ХИТРИК



# БЕЛАНКА



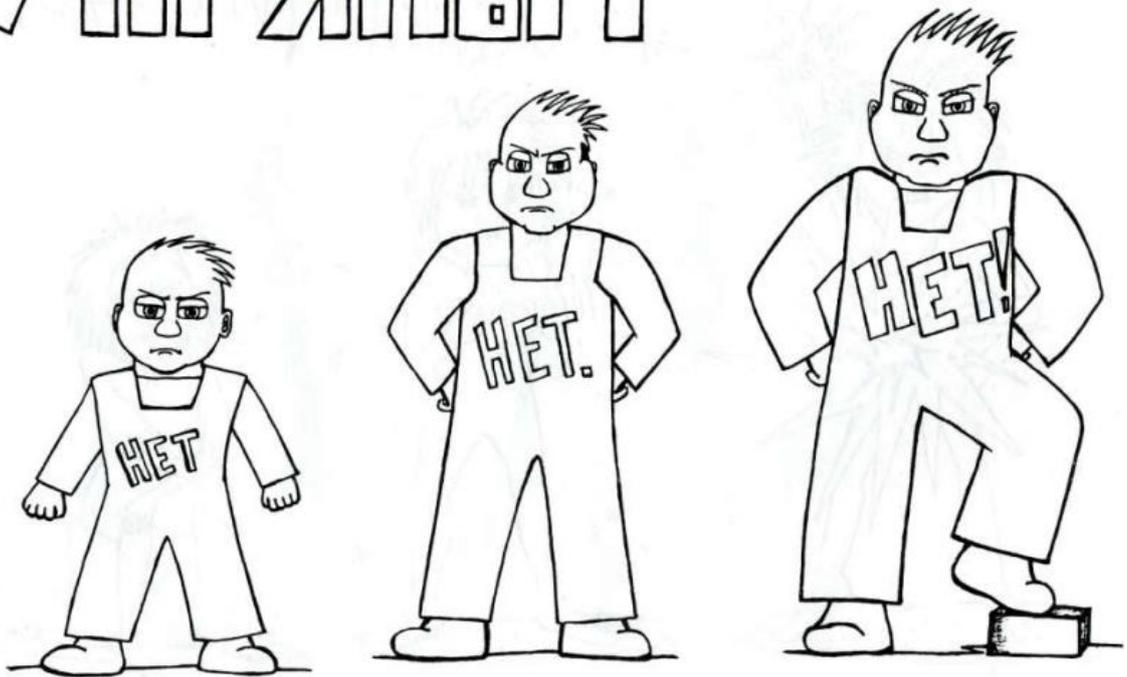
# ЖАДИНА-НЕДАМКА



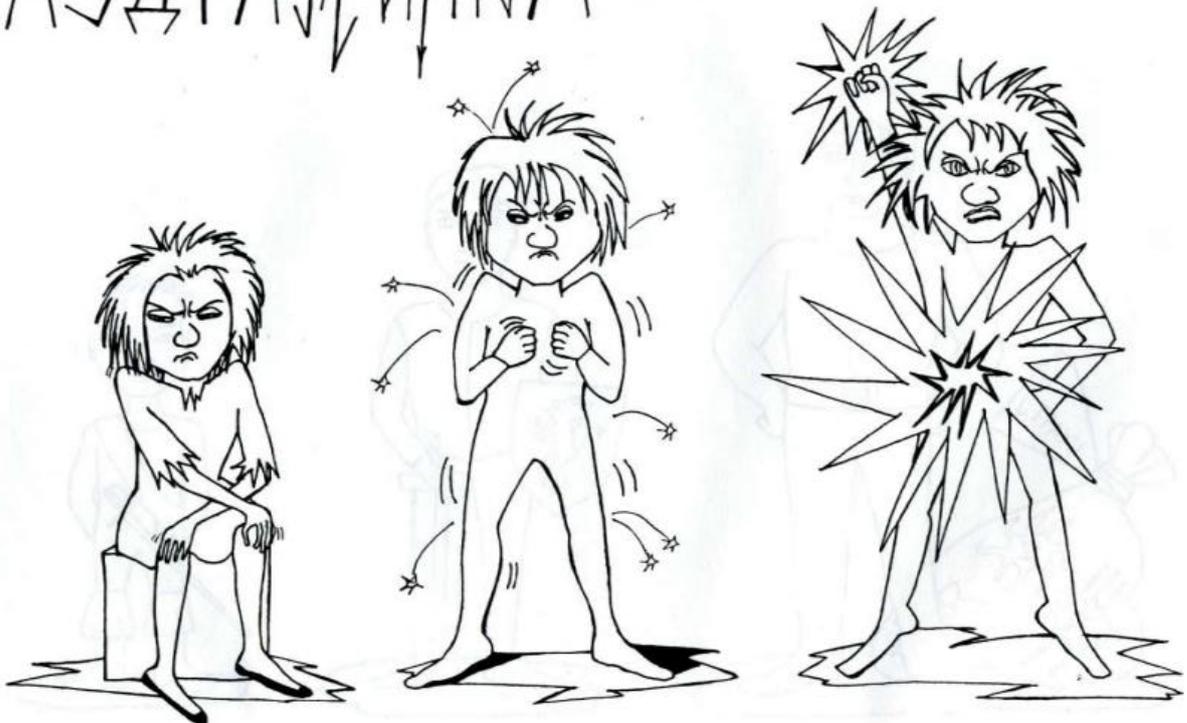
# ЗАВИДУХА



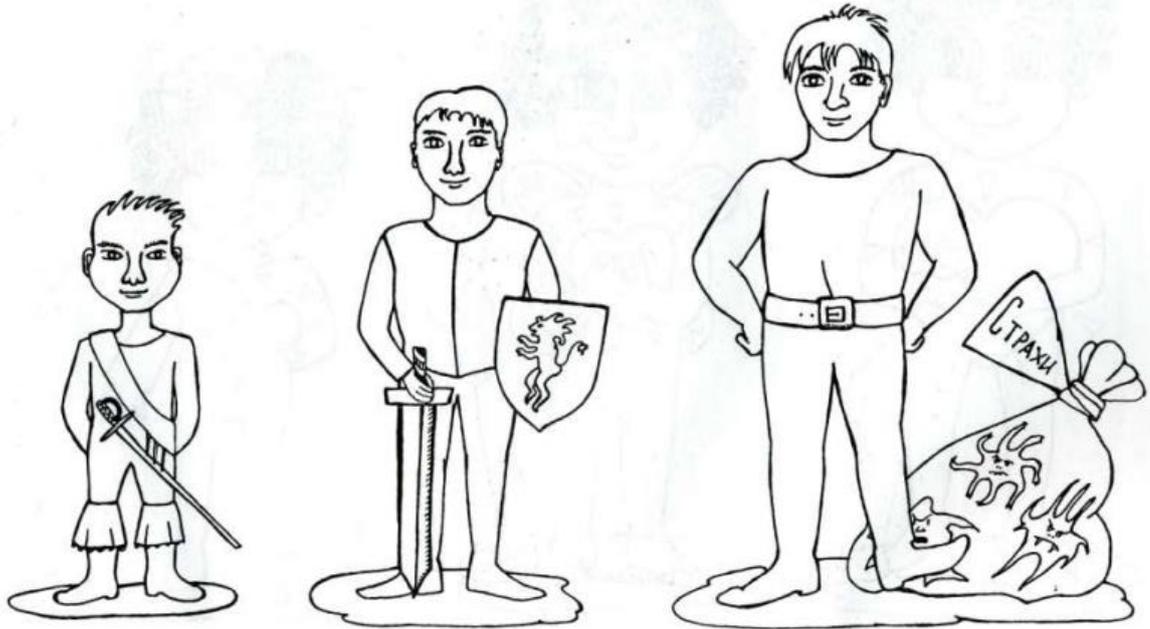
# УПРЯМЫЧ



# РАЗДРАЖИЧКА



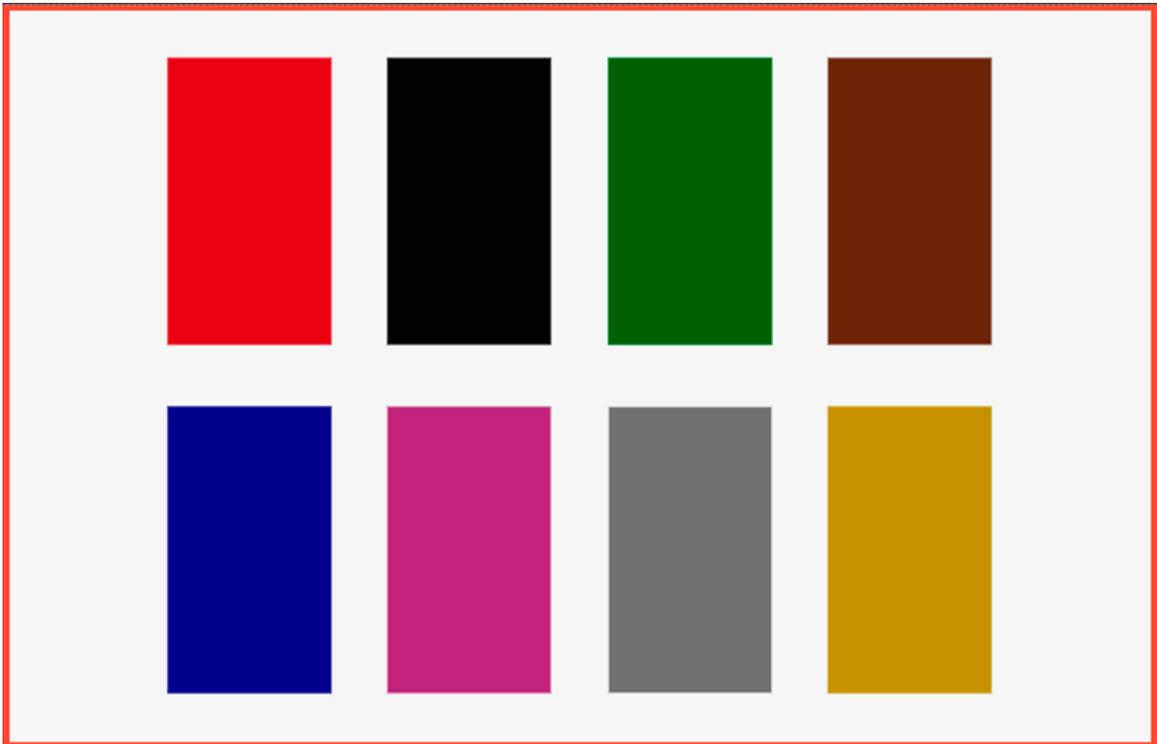
# БРАТЯ НЕБОЯНОВЫ



# ДОБРЫНИ



**Цветовой материал к методике «Восьмицветный тест» Люшера О.Ф.  
Дубровской (1995), [20, с.3].**



**Таблица 1. Сравнительные результаты изучения уровня эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Восьмицветный тест» Люшера в адаптации О.Ф. Дубровской (1995) до эксперимента (2 класс)**

№	И.Ф. учащегося	номера цветов	интерпретация
1.	Николай А.	53204167	Возбуждение, негатив к запретам
2.	Богдан С.	23607451	Стремление к успехам, напряжение, вызванное подавляемой эмоциональностью
3.	Алексей Ч.	62574301	чувство беспокойства, эмоциональная напряженность
4.	Миланья Ф.	26347015	чувство неудовлетворенности вызванное недостатком взаимопонимания.
5.	Никита А.	65432170	Неудовлетворенность, активность, раздражительность, напряженная вовлеченность
6.	Петр К.	46350271	Тревога,стемится к независимости,обида, беспокойство
7.	Матвей Ч.	15360427	Чувствителен,стремится к ласке,сдержанность,фрустрация из-за ограничений
8.	Федор Р.	41637205	Позитивное настроение, избегает волнений, стресс, вызванный подавляемостью чувств
9.	Мария Г.	42530671	положительное настроение, обидчив, чувствителен, беспокойство
10.	Екатерина П.	46051732	Чувствует тревогу, напряжение ,раздражителен
11.	Анна Г.	21307465	Раним, раздражителен, отзывчив
12.	Владимир Ф.	34027156	Оптимист, чувство счастья, эмоционально заторможен
13.	Ксения С.	43027516	Сдержанность, удовольствие, эмоциональная

			неудовлетворенность
14.	Макар А.	51407623	Стремление к гармонии, раздражительность
15.	Андрей В.	45316270	Чувствителен, вовлеченно напряжен
16.	Александр И.	40267135	Эмоционально заторможен, отсутствие взаимопонимания
17.	Варвара С.	35416270	Чувство радости, самостоятелен, идет на компромисс, напряженность
18.	Наталья Е.	32450671	Активен, трудности соц.адаптации, чувствителен
19.	Григорий Я.	21546037	Позитивен, возбужден, чувство тревожности
20.	Ярослав Л.	23107654	Активный, самостоятельный, чувствительный

**Схема ознакомительной беседы с ребёнком**

Приветствие: Здравствуй, меня зовут Мария Павловна.

Вопросы:

- ✓ Рада тебя видеть! Давай познакомимся с тобой, как тебя зовут?
- ✓ Сколько тебе лет?
- ✓ В каком классе ты учишься?
- ✓ Какое у тебя сегодня настроение?
- ✓ Нравиться ли тебе ходить в школу?
- ✓ Есть ли у тебя друзья в классе?
- ✓ Чем любишь больше всего заниматься в свободное время?
- ✓ Мы сегодня с тобой выполним интересные задания! Ты готов (а)?