

**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

**Арсентьева Софья Михайловна**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ  
СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

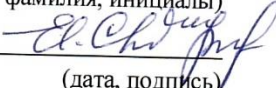
Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

доктор. психол. наук, доцент Черенёва Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)


30.05.2026 

(дата, подпись)

Научный руководитель

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


(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026 

(дата, подпись)

Обучающийся С.М.Арсентьева

(фамилия, инициалы)

30.05.2026 

(дата, подпись)

Красноярск, 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	10
1.1. Проблема эмоций в психологии .....	10
1.2. Развитие эмоциональных состояний в детском возрасте .....	15
1.3. Современное изучение проблемы эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	21
Выводы по первой главе .....	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	30
2.1. Организация, методы и методики исследования .....	30
2.2. Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	36
Выводы по второй главе.....	54
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	56
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	56
3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного	61

возраста с задержкой психического развития.....	
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	76
Выводы по третьей главе.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	97
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	101
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	108

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Эмоциональная сфера является фундаментальным компонентом психического развития личности, определяющим успешность социальной адаптации, учебной деятельности и формирования межличностных отношений. В младшем школьном возрасте, когда ведущей деятельностью становится учебная, эмоциональная саморегуляция приобретает особое значение. Способность управлять своими эмоциональными состояниями, адекватно реагировать на требования среды и взаимодействовать со сверстниками и педагогами выступает важнейшим условием психического благополучия и академических достижений ребенка.

Особую актуальность проблема исследования эмоциональных состояний приобретает в контексте обучения детей с задержкой психического развития. Задержка психического развития представляет собой полиморфный тип нарушенного развития, характеризующийся неравномерным формированием познавательных процессов, эмоционально – волевой и личностной сфер. Как отмечают ведущие отечественные ученые Т.А. Власова (1973), К.С. Лебединская (1989), В.И. Лубовский (1989), У.В. Ульенкова (2007), для детей с задержкой психического развития типичны незрелость эмоционально – волевой регуляции, повышенная эмоциональная лабильность, тревожность, склонность к аффективным реакциям и трудности в понимании эмоций окружающих. Эти особенности существенно осложняют процесс школьной адаптации, снижают продуктивность учебной деятельности и затрудняют интеграцию ребенка в коллектив сверстников.

В современной специальной психологии и педагогике накоплен значительный материал, посвященный познавательному развитию детей с задержкой психического развития. Однако исследования их эмоциональной сферы, особенно в контексте системного изучения актуальных эмоциональных состояний (таких как тревожность, страх, агрессия,

фрустрация), носят менее систематизированный характер. Между тем, именно эмоциональные состояния, являясь динамическим компонентом эмоциональной сферы, напрямую влияют на поведение, общение и учебную активность младшего школьника в конкретных ситуациях. Недостаточная изученность качественного своеобразия и интенсивности переживаемых эмоциональных состояний у данной категории детей ограничивает возможности разработки эффективных психолого – педагогических программ сопровождения.

Существующие методические рекомендации по работе с детьми с задержкой психического развития Н.В. Бабкина (2005), Б.П. Пузанов (1964), С.Г. Шевченко (1995) в основном фокусируются на коррекции познавательных дефицитов, в то время как вопросы целенаправленного развития эмоциональной саморегуляции и профилактики негативных эмоциональных состояний часто остаются на периферии. Вместе с тем, современный образовательный стандарт (ФГОС) выдвигает требования к формированию социальной компетентности и личностных результатов, что невозможно без учета и коррекции эмоциональных особенностей обучающихся.

Таким образом, возникает очевидное противоречие между острой необходимостью психолого – педагогического сопровождения эмоционального развития младших школьников с задержкой психического развития и недостаточной теоретической и эмпирической разработанностью проблемы специфики их актуальных эмоциональных состояний. Разрешение данного противоречия определяет актуальность настоящего исследования.

**Проблема исследования.** Одним из условий успешного обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является своевременное изучение особенностей эмоциональных состояний данной категории школьников. Многочисленные исследования показывают, что потенциальные возможности развития

эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте недостаточно изучены и требуют последующей разработки.

**Цель исследования:** изучить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и разработать психологическую программу коррекции эмоциональных состояний у изучаемого контингента школьников.

**Объект исследования:** эмоциональные состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

**Задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого – педагогической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.

2. Экспериментально изучить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и выявить ее эффективность.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: доминирование негативного эмоционального фона настроения, высокая импульсивность, тревожность, агрессивность; низкий уровень понимания и дифференциации эмоциональных состояний других людей и экспрессивного выражения собственных эмоций. Разработанная нами психологическая программа окажет положительное влияние на коррекцию эмоциональных состояний у изучаемого контингента школьников.

**Методы исследования** определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись:

- теоретические методы: анализ психолого – педагогической и научно – методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: беседа, наблюдение, опрос, анкетирование и экспериментальные методы (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент).

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

В процессе исследования мы использовали следующие **психодиагностические методики:**

1. «Цветовой тест отношений» М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992);
2. Проективная методика «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) [с.27 – 40];
3. Тест – опросник «Мои страхи» А.И. Захарова (2005) [с. 57 – 61];
4. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1999) [с. 45 – 48];
5. Метод стандартизированного наблюдения за проявлениями эмоциональных состояний в учебной и внеучебной деятельности.

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проведено на базе МБОУ г.Иркутска СОШ №77. В эксперименте приняли участие учащиеся 2 – 3 классов в количестве 40 человек. Возраст испытуемых 8 – 9 лет, 20 человек с диагнозом F80 – «Задержка психического развития».

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

- Культурно – историческая концепция Л.С. Выготского (1982);

- Деятельностный подход А.Н. Леонтьева (1972), С.Л. Рубинштейна (1940);
- «Теории базовых эмоций и их выражения» К. Изард (1980), П. Экман (2010)
- Научно-методологические подходы к организации диагностики ЗПР в отечественной дефектологии Т.А. Власовой (1973), К.С. Лебединской (1982), В.И. Лубовского (1989), М.С. Певзнер (1973), У.В. Ульенковой (1994);
- Положения возрастной психологии о развитии эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте Л.И. Божович (1968), Е.П. Ильина (2001),
- А.В. Запорожца (1986).

#### **Этапы проведения исследования:**

Подготовительный этап (сентябрь 2025 – октябрь 2025) теоретический анализ проблем, проведение исследовательской гипотезы, подбор и адаптация психодиагностических методик по проблеме исследования эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Констатирующий этап (ноябрь 2025 – декабрь 2025) – знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение данных учащихся, подбор диагностического инструментария. Проведение констатирующего эксперимента с анализом полученных результатов исследования по изучению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Формирующий этап (январь 2026 – февраль 2026) – Определение направлений и методов коррекции, разработка и реализация программы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Контрольный этап (март 2026 – май 2026) –реализация контрольного эксперимента, выявление и анализ полученных результатов эмпирического

исследования. Обработка результатов исследования для оценки эффективности психологической программы по коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Структура работы:** состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы в количестве 115 источников и 5 приложений, работа проиллюстрирована 9 таблицами, 8 гистограммами.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Проблема эмоций в психологии

Вопрос о природе, предназначении и принципах работы эмоций остается одним из самых трудных и спорных в психологии. Несмотря на долгую историю исследований, общая теория эмоций так и не сформировалась, что подчеркивает сложность и неоднозначность этого явления. В данном разделе будут проанализированы фундаментальные концепции понимания аффективных состояний, трансформация представлений об их значении для психики, а также базовые системы классификации. Это создаст теоретическую основу для дальнейшего изучения специфики эмоционального развития детей с задержкой психического развития.

Значительный прогресс в изучении эмоций обеспечивает современная нейробиология, открывающая их физиологические механизмы. Данные функциональной МРТ – диагностики, например, подтверждают вовлеченность лимбических структур — миндалевидного тела, гиппокампа и передней островковой доли коры — в обработке информации, связанной с эмоциями. Ключевая роль отводится префронтальной коре, ответственной за управление и модуляцию аффективных ответов, это особенно значимо при исследовании способности к эмоциональной саморегуляции у детей с задержкой психического развития.

Концепция соматических маркеров, предложенная А. Дамасио (1994), акцентирует неразрывную связь между физиологическими состояниями и процессом выбора, доказывая критическое влияние эмоций на интеллектуальную деятельность и взаимодействие в социуме.

В исторической перспективе научные взгляды на эмоции формировались в рамках двух ключевых направлений:

интеллектуалистического и аффективного. Первое, уходящее корнями в античную философию (Сократ, Платон, Аристотель), трактовало эмоции как подчиненные, производные от мышления феномены, часто рассматривая их как препятствие для рационального начала. Дуализм Р. Декарта (1641), противопоставивший душевные страсти и телесные функции, также способствовал восприятию аффективных переживаний как иррациональных и неясных, нуждающихся в сознательном управлении. В оппозиции к этому подходу развивались аффективные теории, где эмоции признавались первичной и самостоятельной движущей силой, яркий сторонник этой идеи Б. Спиноза видел в них фундамент мотивации и базовых влечений, данное противоречие во многом определило вектор последующего развития психологии.

Важный шаг вперед в изучении эмоций совершила эволюционная теория Чарльза Дарвина (1872), в своей работе «Выражение эмоций у человека и животных» ученый продемонстрировал биологическое происхождение и адаптивную роль эмоциональных реакций, он показал, что ключевые выражения лица являются врожденными и общими для всех людей, что позволило рассматривать эмоции как эволюционный механизм, критически важный для выживания как отдельной особи, так и вида в целом.

Этот биологический подход получил развитие в теориях У. Джеймса (1884) и К. Ланге (1884), которые, независимо друг от друга, предложили периферическую теорию эмоций, её суть в том, что эмоциональное переживание является следствием физиологических изменений в организме: «Мы опечалены, потому что плачем; разгневаны, потому что наносим удар; испуганы, потому что дрожим» [цит. по: 14, с. 78]. Несмотря на критику, эта теория впервые четко поставила вопрос о связи эмоционального субъективного опыта с телесными процессами, что стимулировало развитие психофизиологии эмоций.

В XX веке психоаналитическое направление, основанное З. Фрейдом (1993), привнесло понимание эмоций как проявления глубинных, часто

неосознаваемых влечений и конфликтов, аффект рассматривался как ключевой элемент психической динамики, а его вытеснение или неправильная переработка – как источник неврозов, что сместило фокус с описания внешних проявлений на изучение внутренней, смысловой стороны эмоциональной жизни, ее связи с личностью в целом.

Качественно новый этап в изучении эмоций связан с развитием когнитивной психологии, когнитивные теории М. Арнольд (1960), Р. Лазарус (1984), С. Шехтер (1962) постулируют, что эмоция возникает не просто в ответ на стимул, а в результате его когнитивной оценки. Согласно двухфакторной теории С. Шехтера (1962), для возникновения конкретной эмоции необходимо, во-первых, общее физиологическое возбуждение, и во-вторых, его когнитивная интерпретация в контексте ситуации, Р. Лазарус подчеркивал, что каждая эмоция соответствует определенному типу оценки ситуации относительно благополучия субъекта (например, угроза вызывает страх, утрата – печаль), таким образом, эмоции были признаны неотъемлемой частью системы познания, ориентирующей субъекта в личностно значимых аспектах окружающего мира. Отечественная психология внесла уникальный вклад в теорию эмоций, разработав культурно – исторический и деятельностный подходы.

Л.С. Выготский (1984) рассматривал эмоции как высшие психические функции, имеющие социальное происхождение и опосредованное строение, он критиковал теории, отделяющие аффект от интеллекта, и утверждал их изначальное единство: «...мыслимое содержание, лишённое своего аффективного компонента, ...оказывается голой, абстрактной, безжизненной схемой» [12, с.21]. Развитие, по Л.С. Выготскому (1984), заключается в переходе от непосредственных, натуральных эмоций к сложным, осозанным, культурно опосредствованным чувствам, которые могут регулироваться с помощью знаков и смыслов, это положение является методологическим краеугольным камнем для понимания возможных нарушений эмоционального развития при задержке психического развития.

С.Л. Рубинштейн (2002) в рамках деятельностного подхода определял эмоции как субъективную форму существования потребностей. Эмоция отражает отношение мотива к успешности или возможности осуществления деятельности. «Эмоции выражают... состояние субъекта и его отношение к объекту» [25, с.153]. Таким образом, эмоциональные переживания пронизывают всю деятельность человека, сигнализируя о личностной значимости ее процесса и результатов. А.Н. Леонтьев (1981) развивал эту идею, рассматривая эмоции как механизм, «следящий» за смыслом деятельности, их функцией является внутренняя регуляция деятельности в соответствии с потребностями и ценностями субъекта.

В отечественной и зарубежной психологии не существует общепринятой классификации эмоций, наиболее распространенные подходы включают в себя разделение по знаку (позитивные и негативные), по модальности (основные, или базовые эмоции) и по степени сложности (примитивные и развитые).

В рамках теории фундаментальных эмоций, разработанной Кэрролом Изардом (1977) и Полом Экманом (2003), выделяется ограниченный круг врожденных и универсальных для всех культур эмоциональных состояний, таких как радость, грусть, злость, испуг, изумление и брезгливость. Предполагается, что каждая из них имеет уникальные нейрофизиологические механизмы, внутреннее переживание и паттерн выражения на лице, что делает эту концепцию практически значимой для диагностики.

В то же время российские исследователи, в частности А.В. Запорожец (1986) и Я.З. Неверович (1974), указывают на ограниченность такого подхода. Они полагают, что сводить всё многообразие эмоциональных переживаний человека к нескольким базовым формам неверно. Ученые подчеркивают решающую роль социального контекста, жизненного опыта и целенаправленного воспитания в формировании сложных высших чувств — моральных, познавательных и эстетических, которые рассматриваются как исключительно человеческое достояние.

Особое место в контексте нашего исследования занимает понятие эмоционального состояния. Если эмоция – это кратковременная реакция на конкретный стимул, а чувство – устойчивое эмоциональное отношение, то эмоциональное состояние занимает промежуточное положение. Это целостная, временно устойчивая характеристика эмоциональной жизни человека, которая окрашивает в определенный тон все его психические процессы и поведение в течение некоторого времени (например, тревожность, подавленность, радостное возбуждение). Состояния менее предметны, чем эмоции, но более динамичны, чем чувства. Их изучение позволяет получить «срез» актуального эмоционального фона личности, что особенно важно в диагностической работе с детьми.

Таким образом, анализ различных теорий позволяет сделать вывод о многомерности феномена эмоций. Они выступают и как биологический механизм адаптации, и как форма субъективного переживания, и как регулятор деятельности, и как продукт культурно – исторического развития. Для нашего исследования наиболее продуктивен синтез положений культурно – исторической теории (о развитии высших, произвольно регулируемых эмоций), деятельностного подхода (о связи эмоций с успешностью деятельности) и данных о базовых эмоциональных проявлениях. Это создает теоретическую основу для перехода к анализу возрастных особенностей эмоциональной сферы и ее специфики при задержке психического развития.

В последние десятилетия активно развивается концепция эмоционального интеллекта Д. Гоулман (1995), Дж. Мэйер (1990), П. Саловей (1990) который рассматривается как способность распознавать, понимать, управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Эмоциональный интеллект становится важным предиктором успешности в обучении и социальной адаптации, что особенно актуально для детей с задержкой психического развития, у которых эти способности часто нарушены. Таким образом, проблема эмоций в психологии продолжает

развиваться, интегрируя данные нейронауки, когнитивной психологии и социальной психологии, что позволяет более глубоко понимать механизмы эмоциональной регуляции и их нарушения.

## **1.2. Развитие эмоциональных состояний в детском возрасте**

Младший школьный возраст (примерно 7 – 11 лет) представляет собой качественно новый этап в эмоциональном развитии ребенка, непосредственно связанный с кардинальным изменением его социальной ситуации развития – поступлением в школу. Ведущей деятельностью становится учебная, что накладывает отпечаток на все сферы психики, включая эмоциональную. Эмоциональные состояния ребенка в этот период приобретают большую устойчивость, осознанность и произвольность по сравнению с дошкольным детством, однако их динамика и содержание остаются в сильной зависимости от успехов и неудач в новой социально значимой деятельности.

Центральным психологическим новообразованием этого возраста, по Л.И. Божович (1995), является «внутренняя позиция школьника» – система потребностей и стремлений, связанных со школой, с желанием занять новую социальную роль – роль ученика. Эта позиция становится мощным источником эмоциональных переживаний, положительное эмоциональное состояние обеспечивается чувством удовлетворения от выполнения общественно значимой деятельности, от признания со стороны учителя и родителей. Напротив, хроническая неуспешность в учении, негативные оценки, несоответствие ожиданиям взрослых приводят к устойчивым отрицательным состояниям: тревожности, фрустрации, чувству неполноценности.

Характерной особенностью эмоциональных состояний младшего школьника является их непосредственность и открытость в выражении. Ребенок еще не научился скрывать свои чувства, его мимика, жесты,

поведение легко выдают его актуальное состояние – радость, обиду, разочарование, гнев. Однако по сравнению с дошкольником наблюдается прогресс в произвольной регуляции внешних проявлений, ребенок под влиянием требований школы и коллектива начинает сдерживать сиюминутные импульсы, например, может усилием воли не заплакать от обиды или не закричать от радости на уроке. Эта способность формируется постепенно и носит неустойчивый характер. Эмоции продолжают быть довольно лабильными: настроение может быстро меняться под влиянием незначительных, с точки зрения взрослого, причин (замечание учителя, ссора с одноклассником, плохая оценка). В целом, по наблюдениям А.В. Запорожца (1986), происходит постепенная интеллектуализация и осознанность аффекта, ребенок начинает не только переживать эмоции, но и размышлять о них, пытаться понять их причины, хотя вербализация своих чувств дается ему с трудом.

Содержательная сторона эмоциональных переживаний существенно обогащается. Помимо ситуативных эмоций, связанных с игрой и общением, на первый план выходят переживания, порожденные социальными контактами и оценками. Чувства гордости и стыда, зависти и дружеской привязанности, чувство долга и ответственности приобретают новую глубину. Особую остроту приобретают переживания, связанные с отношением сверстников и учителя. Положение в классе, признание или непризнание товарищами становятся мощными эмоциогенными факторами, эмоциональное состояние ребенка в течение учебного дня во многом определяется микроклиматом в классе и стилем общения педагога.

Одним из ключевых аспектов эмоционального развития в этом возрасте является формирование так называемых «высших чувств». Это сложные, социально обусловленные эмоциональные явления, которые начинают складываться именно в школьные годы.

· Интеллектуальные чувства (любопытность, удивление, радость открытия, сомнение) непосредственно связаны с учебной

деятельностью. Их становление является мощным мотивационным ресурсом для обучения, однако если учебный процесс построен на принуждении и страхе перед плохой оценкой, эти чувства могут не развиваться или приобрести негативную окраску.

- Моральные (нравственные) чувства (чувство товарищества, сочувствие, справедливость, долг) активно формируются в коллективе сверстников через совместную деятельность и усвоение правил поведения, коллективные игры, общественные поручения, обсуждение поступков литературных героев и реальных людей становятся школой эмоционального развития.

- Эстетические чувства проявляются в эмоциональном отклике на произведения искусства, музыку, природу, их развитие зависит от богатства среды и целенаправленной работы школы.

- Важным аспектом эмоционального развития в младшем школьном возрасте является становление эмоциональной компетентности, которая включает в себя:

- способность идентифицировать и вербализовать свои эмоции;
- понимание эмоций других людей (эмпатия);
- использование эмоциональной информации для решения социальных задач;
- регуляцию собственных эмоциональных состояний.

Исследования Т.Д. Марцинковской (2016) и Е.А. Сергиенко (2019) показывают, что у детей 7–11 лет наблюдается значительный прогресс в осознании эмоций, однако способность к управлению эмоциями остается ограниченной и сильно зависит от внешней поддержки взрослых.

Негативной особенностью эмоциональной сферы младшего школьника, которая может закрепиться как устойчивое состояние, является школьная тревожность, она возникает как следствие систематических учебных неудач, завышенных или противоречивых требований со стороны

взрослых, неблагоприятных отношений с учителем или сверстниками. Тревожность не только создает фон дискомфорта, но и оказывает дезорганизующее влияние на познавательные процессы (внимание, память, мышление), формируя порочный круг: тревога снижает успешность, что, в свою очередь, усиливает тревогу. Исследования А.М. Прихожан (2000) показывают, что тревожность в этом возрасте часто носит диффузный, личностный характер, то есть ребенок склонен воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие.

Следует отметить роль семейной среды в формировании эмоциональных состояний младшего школьника, стиль семейного воспитания (авторитетный, авторитарный, попустительский) напрямую влияет на эмоциональное благополучие ребенка. Исследования А.Я. Варги (1985) и Э.Г. Эйдемиллера (1996) указывают на то, что гиперопека или эмоциональное отвержение со стороны родителей могут способствовать развитию тревожности, страхов и низкой самооценки у ребенка. Кроме того, важным фактором является эмоциональный климат в школе, включающий стиль педагогического общения, отношения с одноклассниками и систему оценивания.

Страхи, типичные для младшего школьного возраста, также претерпевают изменения, по данным А.И. Захарова (2005), если для дошкольника характерны страхи, связанные с инстинктом самосохранения (темнота, одиночество, сказочные персонажи), то у школьника на первый план выходят социальные страхи: опоздать в школу, сделать ошибку, получить плохую отметку, быть отвергнутым коллективом, не оправдать ожиданий родителей. Эти страхи непосредственно связаны с новой социальной ролью и системой требований, их чрезмерная выраженность свидетельствует о неблагополучии в эмоциональной сфере.

Важным достижением возраста является развитие эмпатии – способности к сопереживанию и пониманию эмоционального состояния другого человека, младший школьник уже может поставить себя на место

героя книги или одноклассника, проявить сочувствие. Однако эта способность еще избирательна и часто зависит от личной симпатии.

Следовательно, эмоциональные состояния младшего школьника представляют собой сложный, динамичный конструкт, они характеризуются:

1. Прямой зависимостью от успешности/неуспешности в ведущей (учебной) деятельности;
2. Обогащением содержания за счет социальных контактов и формирования высших чувств;
3. Возрастающей, но еще неустойчивой способностью к произвольной регуляции внешних проявлений;
4. Преобладающей непосредственностью и лабильностью;
5. Возможностью фиксации негативных состояний (тревожность, страхи), связанных с социальной ситуацией развития;

Нормативное эмоциональное развитие в этот период создает основу для формирования эмоциональной устойчивости и зрелости в подростковом возрасте, понимание этой возрастной нормы является необходимым условием для выявления специфики и отклонений в эмоциональной сфере детей с задержкой психического развития.

Таким образом, эмоциональные состояния младшего школьника формируются под влиянием комплекса факторов: ведущей учебной деятельности, социальных отношений (семья, школа, сверстники), а также индивидуальных особенностей нервной системы и темперамента. Понимание этих закономерностей позволяет разрабатывать эффективные профилактические и коррекционные программы, направленные на поддержку эмоционального благополучия детей.

Младший школьный возраст (7 – 11 лет) представляет собой критический период в становлении эмоциональной саморегуляции, что напрямую связано с переходом к систематическому обучению. В контексте теории деятельности А.Н. Леонтьев (1981), С.Л. Рубинштейн (2002) учебная деятельность становится ведущей, а эмоции начинают выполнять функцию

регулятора успешности выполнения учебных задач. Формируется внутренняя позиция школьника Л.И. Божович (1995), которая определяет эмоциональную оценку ребенком своих достижений и неудач. В этот период происходит переход от спонтанных, ситуативных эмоциональных реакций к более сложным, социально обусловленным переживаниям, что соответствует концепции высших психических функций Л.С. Выготского (1984).

Согласно исследованиям в области нейропсихологии А.Р. Лурия (1947), Е.Д. Хомская (1987), в младшем школьном возрасте активно развиваются лобные доли коры головного мозга, ответственные за произвольную регуляцию поведения и эмоций. Однако этот процесс отличается незавершенностью, что объясняет характерную для данного возраста эмоциональную лабильность – быстрые переходы от одного состояния к другому под влиянием внешних стимулов. Одновременно наблюдается становление эмоционального интеллекта Д. Гоулман (2008), П. Саловей (2003), включающего способности к идентификации эмоций, эмпатии и управлению эмоциональными реакциями.

Важным аспектом является генезис социальных эмоций, в процессе интериоризации социальных норм и правил у ребенка формируются сложные эмоциональные феномены: чувство долга, ответственности, справедливости, товарищества. Эти высшие чувства А.В. Запорожец (1986) формируются в совместной деятельности и общении, прежде всего в учебном коллективе, их развитие тесно связано с рефлексивными способностями – умением анализировать причины своих успехов и неудач, что способствует становлению адекватной самооценки.

Однако учебная среда может выступать и источником дезадаптивных эмоциональных состояний, вследствие несоответствия между уровнем притязаний и реальными возможностями, а также в условиях авторитарного стиля педагогического общения, у ребенка может формироваться школьная тревожность А.М. Прихожан (2000). Это состояние характеризуется устойчивым ожиданием неудачи, повышенной чувствительностью к оценкам

учителя и сверстников, что приводит к дезорганизации познавательных процессов и формированию «выученной беспомощности» М. Селигман (1967). Тревожность часто сопровождается симптомокомплексом психофизиологического напряжения: нарушениями сна, энурезом, тиками, что свидетельствует о системном характере эмоционального неблагополучия.

Таким образом, эмоциональные состояния в младшем школьном возрасте следует рассматривать как динамическую систему, находящуюся под влиянием трех ключевых факторов: нейробиологического созревания структур эмоциональной регуляции, социальной ситуации развития (школа, семья, сверстники) и становления рефлексивного сознания, понимание этих закономерностей является основой для разработки профилактических мер, направленных на поддержку эмоционального благополучия ребенка.

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

Исследование эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития является одним из приоритетных направлений современной специальной психологии. Накопленный научный материал однозначно свидетельствует, что для данной категории детей характерно своеобразие не только в познавательной, но и в эмоционально – волевой сфере, причем эти составляющие находятся в тесной взаимосвязи, образуя сложную структуру дефекта. Современный этап изучения проблемы характеризуется отказом от простого констатации «незрелости» эмоций и движением к системному анализу специфики эмоциональных процессов, состояний и регуляции у детей с задержкой психического развития в контексте их деятельности и общения.

Ключевой теоретической основой для современных исследований служат положения отечественных дефектологов Т.А. Власова (1973),

К.С. Лебединская (1982), В.И. Лубовский (1989), М.С. Певзнер (1973), У.В. Ульенкова (1994) о полиморфности и гетерохронности развития при задержке психического развития. Эмоциональная сфера таких детей не просто отстает на несколько лет, а развивается иначе, с качественным своеобразием. У.В. Ульенкова (1994), изучая психологическую структуру задержки психического развития, выделяет в качестве стержневого компонента недоразвитие эмоционально – волевой регуляции деятельности, которое проявляется в снижении потребности в познавательной активности, неумении подчинять свои действия поставленной цели, преодолевать трудности. Это напрямую определяет особенности их эмоциональных состояний в учебной ситуации.

Современные исследования Н.В. Бабкина (2006), О.В. Защиринская (2010), Е.С. Слепович (1990) подтверждают, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается недостаточная дифференцированность и нестабильность эмоциональных состояний. Их переживания менее разнообразны, часто полярны (радость – горе, удовольствие – неудовольствие), а переход от одного состояния к другому может быть резким и немотивированным с точки зрения внешнего наблюдателя, высшие чувства (нравственные, интеллектуальные, эстетические) формируются с большим трудом и запаздыванием, часто оставаясь на уровне ситуативных эмоциональных реакций.

Одной из наиболее изученных и ярких особенностей является повышенная эмоциональная лабильность и впечатлительность с одной стороны, и ригидность (инертность) аффективных реакций – с другой. Ребенок с задержкой психического развития может бурно, импульсивно отреагировать на незначительный неуспех или замечание (вспышка гнева, слезы), но затем долго не может выйти из этого состояния, «застревает» на отрицательных переживаниях. Эта инертность затрудняет переключение на новую деятельность и усугубляет учебные трудности. Как отмечает

К.С. Лебединская (1982), такой аффект не выполняет адаптивной сигнальной функции, а, наоборот, дезорганизует поведение и деятельность.

Ведущим фоном эмоциональных состояний многих младших школьников с задержкой психического развития является повышенная тревожность и неуверенность в себе, однако, в отличие от нормы, где тревожность часто носит осознанный характер и связана с конкретными страхами (например, перед контрольной), у детей с задержкой психического развития тревога часто диффузна, неспецифична и сочетается с низкой самооценкой. Она порождается постоянным опытом неудач, ожиданием негативной оценки, непониманием требований взрослых, исследования Н.В. Бабкиной (2006) показывают, что тревожность у таких детей тесно связана с внешним локусом контроля – они склонны приписывать свои успехи и неудачи внешним обстоятельствам или другим людям, что усиливает чувство беспомощности.

Страхи детей с задержкой психического развития также имеют свою специфику, наряду с возрастными страхами, у них часто наблюдаются неадекватные, бредоподобные страхи (боязнь теней, определенных предметов, отверстий), что, по мнению ряда авторов О.В. Защиринская (2010), связано с недостаточностью интеллектуальной переработки информации, неспособностью критически оценить ситуацию. Социальные страхи (не соответствовать ожиданиям, быть осмеянным) выражены очень сильно, но ребенок не всегда может их четко вербализовать, они проявляются в избегающем поведении, пассивности или, наоборот, агрессивных выпадах.

Современные работы особое внимание уделяют проблеме эмоциональной регуляции и понимания эмоций. Дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в произвольной регуляции своих эмоциональных состояний и их внешних проявлений. Им сложно сдержать импульсивную реакцию, успокоиться, следуя инструкции взрослого, или, наоборот, выразить радость в социально приемлемой форме.

Это связано как с незрелостью лобных отделов коры головного мозга, отвечающих за контроль, так и с несформированностью соответствующих психологических средств саморегуляции. Кроме того, исследования Е.С. Слепович (1990) и других указывают на трудности в опознании и понимании эмоций других людей по мимике, интонации, контексту ситуации. Это нарушение эмоционального резонанса и эмпатии серьезно затрудняет социальную адаптацию и построение отношений со сверстниками.

Актуальным направлением является изучение связи между эмоциональными состояниями и когнитивной деятельностью, доказано, что негативный эмоциональный фон (тревожность, фрустрация) у ребенка с задержкой психического развития оказывает более сильное деструктивное влияние на познавательные процессы (внимание, память, мышление), чем у нормально развивающегося сверстника. Тревога «блокирует» и без того слабые возможности произвольной регуляции интеллектуальной деятельности, таким образом, эмоциональные трудности не просто сопутствуют познавательным, а усугубляют их, создавая комплексный барьер для развития.

Современные исследования эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития развиваются в русле системного и междисциплинарного подходов, интегрирующих данные специальной психологии, нейронаук и клинической психологии. Признано, что эмоциональные нарушения при задержке психического развития носят не вторичный, а первичный характер, являясь ядерным компонентом структуры дефекта У.В. Ульенкова (1994).

С позиций нейрокогнитивного подхода Т.А. Власова (1983), К.С. Лебединская (1982), В.И. Лубовский (1989) эмоциональные особенности детей с задержкой психического развития связываются с функциональной недостаточностью лобно – лимбических структур головного мозга. Это

проявляется в дисфункции системы эмоциональной регуляции, включающей два ключевых нарушения:

1. Дефицит модулирующего влияния префронтальной коры на подкорковые эмоциональные центры, что обуславливает слабость произвольного контроля над аффективными реакциями;

2. Гиперреактивность миндалевидного комплекса, ответственного за генерацию базальных эмоций страха и тревоги, что объясняет повышенную эмоциональную возбудимость и преобладание негативного аффективного фона;

В контексте социально – психологического подхода Н.В. Бабкина (2005), О.В. Заширинская (2010), Е.С. Слепович (1990) акцент делается на нарушении процессов эмоциональной коммуникации и социального познания, у детей с задержкой психического развития отмечается дефицит способности к распознаванию и интерпретации эмоциональных сигналов в контексте социальных ситуаций, это приводит к трудностям в прогнозировании поведения других людей, формированию адекватных моделей взаимодействия и, как следствие, к социальной дезадаптации.

Современные исследования подчеркивают гетерохронность и асинхронность эмоционального развития при задержке психического развития, наблюдается диссоциация между относительно сохранной способностью переживать базовые эмоции (страх, гнев, радость) и значительным отставанием в формировании сложных, социально опосредованных эмоциональных состояний (чувство вины, стыда, эмпатическая забота). Данная диссоциация интерпретируется через призму концепции дефицита внутренней рабочей модели саморегуляции, согласно которой у детей с задержкой психического развития не формируются эффективные когнитивные схемы для осмысления и управления собственными эмоциональными переживаниями.

Особого внимания заслуживает проблема коморбидности эмоциональных и когнитивных нарушений. Современные данные

Н.В. Бабкина (2006), Е.Л. Иденбаум (2011) свидетельствуют о том, что негативный эмоциональный фон (тревожность, фрустрация) оказывает ингибирующее влияние на исполнительные функции (рабочую память, когнитивную гибкость, контроль интерференции), создавая феномен «двойного дефицита», это объясняет, почему традиционная когнитивная коррекция без учета эмоционального компонента часто оказывается недостаточно эффективной.

На основе вышеизложенного, современное понимание эмоциональных состояний при задержке психического развития эволюционировало от констатации «незрелости» к признанию сложного синдрома эмоциональной дисрегуляции, включающего:

- нейробиологический компонент (дисфункция систем регуляции);
- когнитивный компонент (дефицит эмоционального интеллекта и социального познания);
- психосоциальный компонент (нарушение адаптации в учебной и коммуникативной средах).

Это требует разработки интегративных коррекционных моделей, направленных не только на снижение негативной симптоматики, но и на формирование метакогнитивных стратегий эмоциональной саморегуляции в контексте поддерживающей социальной среды.

Несмотря на значительный прогресс в изучении проблемы, в современном состоянии науки можно выделить и некоторые «белые пятна». Меньше исследований посвящено дифференцированному анализу эмоциональных особенностей при разных клинко – психологических типах задержки психического развития по К.С. Лебединской (1982). Требуют дальнейшей разработки методы и методики диагностики именно эмоциональных состояний (в отличие от черт личности), адаптированные для детей с задержкой психического развития, учитывающие их речевые и интеллектуальные возможности. Остается актуальной задача создания научно обоснованных коррекционно – развивающих программ,

направленных не на изолированное «снятие» негативных состояний, а на развитие целостной системы эмоциональной регуляции в единстве с познавательным и личностным развитием.

В целом, современные исследования рисуют картину глубокого своеобразия эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития. Для них характерны: неустойчивость и слабая дифференцированность фона; преобладание негативных переживаний (тревожность, страхи); импульсивность и ригидность реакций; трудности произвольной регуляции и понимания эмоций, эти особенности носят системный характер, усугубляя социальную дезадаптацию ребенка.

### Выводы по первой главе

1. Эмоции представляют собой сложный многомерный психологический феномен, который в различных теориях рассматривается как биологический адаптивный механизм Ч. Дарвин (1953), У. Джеймс (1884), результат когнитивной оценки Р. Лазарус (1966), форма существования потребностей С.Л. Рубинштейн (2002) и высшая психическая функция социального происхождения Л.С. Выготский (1983), для исследования наиболее продуктивен синтез культурно – исторического и деятельностного подходов, рассматривающих эмоции в их развитии и связи с деятельностью субъекта.

2. Эмоциональные состояния младших школьников в норме характеризуются прямой зависимостью от успешности учебной деятельности, обогащением содержания за счет социальных контактов и высших чувств, возрастающей, но неустойчивой произвольностью регуляции. Ключевыми возрастными особенностями являются формирование «внутренней позиции школьника» как источника переживаний, лабильность настроений и риск возникновения устойчивых негативных состояний (школьная тревожность, социальные страхи).

3. У детей с задержкой психического развития наблюдается качественное своеобразие эмоциональной сферы, являющееся стержневым компонентом структуры дефекта, современные исследования показывают у них недостаточную дифференцированность и нестабильность эмоциональных состояний, сочетание лабильности с ригидностью аффективных реакций, повышенный фон тревожности и неуверенности, наличие неадекватных страхов.

4. Специфической чертой эмоциональной сферы при задержке психического развития является выраженная недостаточность механизмов произвольной регуляции эмоциональных состояний и их внешних проявлений, а также трудности в понимании и интерпретации эмоций других

людей, эти нарушения эмоционального интеллекта и саморегуляции серьезно затрудняют социально – психологическую адаптацию.

5. Эмоциональные и познавательные трудности у детей с задержкой психического развития находятся в отношениях взаимного отягощения: негативные эмоциональные состояния (тревога, фрустрация) дезорганизуют познавательную деятельность, а хроническая неуспешность в учении, в свою очередь, закрепляет отрицательный эмоциональный фон, создавая порочный круг развития, это подтверждает необходимость комплексного, системного подхода к изучению и коррекции.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Экспериментальная часть исследования была направлена на эмпирическую проверку гипотезы о качественном своеобразии эмоциональных состояний у младших школьников с задержкой психического развития. Работа базировалась на комплексном подходе, сравнительном методе и учете особенностей контингента. Основной стратегией являлось комплексное применение взаимодополняющих диагностических методик, позволяющих выявить как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты эмоциональной сферы, а также объективизировать данные через наблюдение за поведением.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось на базе государственного общеобразовательного учреждения МБОУ г.Иркутска СОШ №77 в классах для детей с задержкой психического развития и в общеобразовательных классах. В исследовании приняли участие 40 учащихся 2 – 3 классов в возрасте 8 – 9 лет, что соответствует периоду наиболее острой школьной адаптации. Экспериментальную группу составили 20 детей с заключением психолога – медико – педагогической комиссии о задержке психического развития церебрально – органического генеза. Контрольную группу составили 20 детей с нормативным психическим развитием, не имеющих неврологических диагнозов и хронических заболеваний, влияющих на эмоциональную сферу, группы были уравнены по возрастному и гендерному признаку. Исследование проводилось в три этапа:

- 1) подготовительный (подбор и адаптация методик, установление контакта с детьми);
- 2) диагностический (проведение методик в индивидуальной и подгрупповой форме в условиях психологической комфортности);

3) аналитический (качественная и сравнительная обработка полученных данных);

4) заключительный (составление психологической программы коррекции).

Теоретические основы выбора методов. Выбор комплекса диагностических методов опирался на принципы системности, развития и единства сознания и деятельности Л.С. Выготский (1983), А.Н. Леонтьев (1975). Поскольку эмоциональные состояния являются сложными, многокомпонентными образованиями, включающими субъективный опыт, физиологические корреляты и внешние проявления, для их изучения необходим комплексный подход, сочетающий субъективные, проективные и объективные методы Бурлачук Л.Ф. (1998), Морозов С.М. (2006). Особое значение в работе с детьми с задержкой психического развития приобретает принцип качественного анализа данных, который позволяет выявить не только количественные показатели, но и качественное своеобразие эмоциональных переживаний и их проявлений Ульенкова У.В. (1994), к тому же, учитывалась необходимость применения методов, адекватных познавательным возможностям детей с задержкой психического развития, с минимальной зависимостью от речевого развития и способности к рефлексии.

Этический аспект исследования. Проведение исследования с детьми, особенно с особенностями развития, требует соблюдения строгих этических норм, в процессе работы были обеспечены: добровольное информированное согласие родителей (законных представителей) на участие ребенка в исследовании; конфиденциальность полученных данных; психологическая безопасность и комфорт для детей во время диагностических процедур; уважение к личности ребенка и учет его эмоционального состояния, диагностические сессии проводились в знакомой для детей обстановке, в доброжелательной атмосфере, с предоставлением возможности отдохнуть или отказаться от выполнения задания.

Критерии формирования выборки. Формирование экспериментальной группы осуществлялось на основе заключения психолого – медико – педагогической комиссии (ПМПК) с указанием диагноза «задержка психического развития церебрально – органического генеза», данный тип задержки психического развития, был выбран в связи с его наибольшей распространенностью в системе коррекционного образования и выраженными нарушениями в эмоционально – волевой сфере Лебединская К.С. (1982). В контрольную группу вошли дети, не имеющие не только диагноза задержка психического развития, но и каких – либо неврологических или психиатрических диагнозов, а также хронических соматических заболеваний, что было подтверждено анализом медицинских карт и беседой с классным руководителем, уравнивание групп по возрасту и полу позволило минимизировать влияние этих переменных на результаты исследования.

Характеристика диагностического комплекса. Для достижения цели и решения задач исследования был подобран комплекс методик, адекватных возрастным и психофизическим возможностям детей с задержкой психического развития, комплекс сочетал проективные, опросные и аппаратные методы, что позволяло минимизировать влияние речевых и интеллектуальных трудностей детей экспериментальной группы и получить многомерную картину их эмоциональных состояний.

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием следующих психодиагностических методик:

1. «Цветовой тест отношений» М. Люшера, (1947) в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992);
2. Проективная методика «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) [с.27 – 40];
3. Тест – опросник «Мои страхи» А.И. Захарова (2005) [с. 57 – 61];
4. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1999) [с. 45 – 48];

5. Метод стандартизированного наблюдения за проявлениями эмоциональных состояний в учебной и внеучебной деятельности.

«Цветовой тест отношений» М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992).

Данная методика, адаптированная специально для детей с проблемами в развитии, использовалась для оценки актуального эмоционального фона, выявления тревожности, фрустрации и скрытых компенсаторных тенденций. Процедура проведения заключалась в том, что ребенку предъявлялись 8 цветowych карточек (серый, темно – синий, сине – зеленый, оранжево – красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный) с просьбой выбрать самый приятный цвет, затем самый приятный из оставшихся и т.д., до самого неприятного. Интерпретация основывалась на анализе позиции ахроматических цветов (серый, коричневый, черный) в начале выбора (признак негативного состояния, тревоги) и на положении основных цветов (синий, зеленый, красный, желтый), смещенных на последние позиции (признак подавления соответствующих потребностей, конфликта). Автономность методики от речевого развития делала ее особенно ценной для работы с экспериментальной группой.

Проективная рисуночная методика «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) .

Методика применялась для выявления неосознаваемых переживаний, конфликтов, уровня тревожности и общего эмоционального тонуса [5, с. 27 – 40]. Детям предлагалось на трех отдельных листах бумаги формата А4 нарисовать дом, дерево и человека карандашом, инструкция была недирективной: «Нарисуй дом (дерево, человека) как умеешь». Анализ рисунков проводился по системе формальных (размер, расположение на листе, нажим, характер линий, детализация) и содержательных признаков (особенности изображения основных элементов), например, сильный нажим, штриховка, разрывы линий интерпретировались как признаки тревоги и напряжения; маленькие фигуры, расположенные в углу листа – как признаки

неуверенности, заниженной самооценки; отсутствие базовых деталей (дверей, окон у дома; рук, рта у человека) – как возможные трудности в коммуникации или выражении эмоций, данная методика позволила получить богатый качественный материал, не требующий вербализации от ребенка.

Тест – опросник для выявления страхов «Мои страхи» А.И. Захарова (2005).

Методика направлена на выявление количественной и качественной специфики страхов, являющихся стержневым компонентом многих негативных эмоциональных состояний [11, с.57 – 61]. Ребенку в индивидуальной беседе зачитывался стандартный список из 29 страхов (например, «боишься ли ты темноты?», «боишься ли ты, что умрут твои родители?», «боишься ли ты опоздать в школу?»). Ответы фиксировались как «да» или «нет», подсчитывалось общее количество страхов, а также проводилась качественная группировка по типам: инстинктивные (природные), социальные, школьные, пространственные, для детей с задержкой психического развития вопросы предъявлялись медленнее, с повторениями и уточнениями для обеспечения понимания.

Методика изучения мимической моторики Г.А. Волковой (1999).

Поскольку гипотеза предполагала недостаточность произвольного выражения эмоций, данная методика была использована для оценки состояния лицевой мускулатуры и возможности осознанного управления мимикой [8, с. 45 – 48]. Ребенку по образцу, демонстрируемому исследователем, предлагалось выполнить 10 проб: поднять брови, нахмурить брови, зажмурить глаза, надуть щеки, втянуть щеки, поднять верхнюю губу, наморщить нос, улыбнуться, вытянуть губы «трубочкой», оскалить зубы. Оценивалась способность к произвольному воспроизведению, точность, адекватность, плавность, симметричность и амплитуда движений по трехбалльной шкале (0 – невыполнение или грубые нарушения; 1 – выполнение с ошибками, нечетко; 2 – четкое и правильное выполнение), низкие баллы свидетельствовали о недостаточности мимической моторики,

что может коррелировать с трудностями в выражении и тонкой дифференциации эмоций.

#### Метод стандартизированного наблюдения

Для верификации данных, полученных в искусственных диагностических условиях, было организовано систематическое наблюдение за проявлениями эмоциональных состояний детей в естественных ситуациях учебной (урок) и внеучебной (перемена, продленка) деятельности. Была разработана карта наблюдения, включающая регистрацию следующих параметров: преобладающий фон настроения (приподнятый, ровный, подавленный), частота и адекватность эмоциональных реакций, признаки тревожности (суетливость, беспокойство, грызение ногтей), проявления агрессии или апатии, особенности мимики и пантомимики, реакции на успех и неудачу, наблюдение за каждым ребенком проводилось в течение трех учебных дней, данные фиксировались в протоколе.

Ограничения и валидность исследования. Несмотря на тщательный подбор методов, исследование имеет определенные ограничения, во – первых, выборка является относительно небольшой и нерепрезентативной для генеральной совокупности, что не позволяет в полной мере обобщать полученные результаты, во – вторых, качественный анализ, являясь основным методом обработки, в определенной степени субъективен, хотя для повышения объективности применялась процедура независимой экспертной оценки рисунков и протоколов наблюдения двумя специалистами. Для повышения валидности использовался принцип триангуляции — сопоставление данных, полученных разными методами и из разных источников (наблюдение, тесты, проективные методики), что позволяет минимизировать погрешности, свойственные каждому отдельному методу Дружинин В.Н. (2007).

Методы обработки данных. В соответствии с целями исследования и спецификой контингента (малая выборка) основной акцент был сделан на качественный анализ результатов. Он предполагал содержательную

интерпретацию индивидуальных профилей, рисунков, ответов и поведенческих паттернов с опорой на теоретические критерии каждой методики, для обобщения данных и наглядного сравнения групп использовался сравнительный анализ: выявлялись типичные, наиболее часто встречающиеся в каждой группе особенности и контрастные различия между экспериментальной группой и контрольной группой. Это позволило описать качественное своеобразие эмоциональных состояний детей с задержкой психического развития без применения статистических критериев, что соответствует требованиям к курсовому исследованию.

Следовательно, организация и подобранный диагностический комплекс обеспечивали возможность комплексного, многоуровневого изучения эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития, что давало надежную основу для получения валидных результатов и их последующего анализа.

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

Эмоциональная сфера личности является важнейшим компонентом психического развития ребенка, определяющим не только особенности его внутреннего мира, но и характер взаимодействия с окружающей действительностью. В младшем школьном возрасте эмоции начинают выполнять регулирующую функцию, опосредуя учебную деятельность, поведение и межличностные отношения, в связи с этим особую значимость приобретает изучение эмоциональных состояний детей с задержкой психического развития, у которых данный аспект развития имеет качественные и количественные отличия от нормы, с точки зрения нейропсихологического подхода, особенности эмоциональных состояний детей с задержкой психического развития могут быть связаны с функциональной незрелостью различных отделов головного мозга, прежде

всего лобных структур, отвечающих за произвольную регуляцию поведения и эмоций. Недостаточность регуляторных механизмов обуславливает трудности в контроле эмоциональных реакций, их импульсивность и ситуативность.

В рамках деятельностного подхода эмоциональные состояния рассматриваются как неотъемлемый компонент деятельности, выполняющий сигнальную и регулирующие функции, у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается нарушение этой связи: эмоции часто не соответствуют содержанию деятельности или ситуации, что проявляется в неадекватности эмоциональных реакций.

Анализ данных, полученных с помощью комплексного диагностического подхода, позволил выявить ряд статистически ярких и содержательно значимых различий в особенностях эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников, результаты по каждой методике и их интеграция подтверждают выдвинутую гипотезу о качественном своеобразии эмоциональной сферы при задержке психического развития.

Результаты Цветового теста отношений М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992).

Анализ цветовых выборов выявил существенные различия в эмоциональном фоне между группами, для учащихся 3В класса с задержкой психического развития структура выбора, в целом, демонстрировала меньшую степень неблагополучия по сравнению с 2Б классом. У 50% учащихся (10 человек) была зафиксирована тревожная структура, в то время как у половины группы (10 человек) наблюдалась нормативная структура, где на первых позициях стабильно находились основные, предпочитаемые цвета: синий, зеленый, красный, желтый. Это свидетельствует о более позитивном эмоциональном состоянии и удовлетворительном уровне психофизиологического комфорта у значительной части группы.

В экспериментальной группе (учащиеся 2Б класса с задержкой психического развития) картина была более выраженной. У 75% учащихся

(15 человек) была зафиксирована так называемая «тревожная» или «отвергающая» структура. Она проявлялась в двух основных паттернах.

Первый паттерн: выдвижение ахроматических цветов на первые позиции (чаще всего серого и коричневого на 1 – 2 место) у 45% учащихся (9 человек), это прямое указание на преобладание негативного эмоционального состояния, скуки, тревоги, ощущения дискомфорта.

Второй паттерн: смещение одного из основных цветов (чаще синего или зеленого) на последнюю позицию (6 – 8 место) при сохранении предпочтения других основных цветов у 30% учащихся (6 человек), согласно интерпретации, это говорит о состоянии фрустрации важной потребности (в покое, безопасности, уверенности – для синего; в самоутверждении – для зеленого) и о конфликте.

У каждого четвертого учащегося (5 человек, 25%) отмечалось сочетание обоих паттернов, что указывало на комплексное неблагополучие. Эти результаты подтверждают наличие устойчивого негативного эмоционального фона и состояния внутренней напряженности у большинства учащихся 2Б класса с задержкой психического развития, в то время как в 3В классе это состояние выражено в меньшей степени.

Нейропсихологический аспект интерпретации цветовых предпочтений. Полученные данные можно рассматривать в контексте нейропсихологических особенностей детей с задержкой психического развития церебрально – органического генеза.

Сниженный порог тревожности и преобладание негативного эмоционального фона, особенно выраженные у учащихся 2Б класса, могут быть связаны с функциональной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга и лимбической системы, ответственных за регуляцию эмоций и мотивацию А. Дамасио (2018).

Частый выбор ахроматических цветов на первые позиции (45% в 2Б классе и 50% в 3В классе) может свидетельствовать об астенических состояниях, истощаемости нервной системы, что характерно для многих

детей с органической недостаточностью ЦНС. Отвержение основных цветов (30% в 2Б и 25% в 3В), в частности синего (символизирующего потребность в покое и удовлетворенности), косвенно подтверждает теоретические положения о хронической фрустрации базовых потребностей в безопасности и принятии у детей с задержкой психического развития в условиях школьного обучения Бабкина Н.В. (2005).

Таблица 1. Результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест»

М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992)

Критерий анализа	Учащиеся 2Б класса (n=20)		Учащиеся 3В класса (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
«Тревожная» структура	15	75	10	50
Нормативная структура	5	25	5	25
Выдвижение ахроматических цветов	9	45	10	50
Отвержение основных цветов	6	30	5	25
Сочетание обоих паттернов	5	25	6	30

1. Количественное преобладание: У учащихся 2Б класса с задержкой психического развития тревожная структура цветовых предпочтений встречается в 1,5 раза чаще, чем у учащихся 3В класса с задержкой психического развития (75% против 50%).

2. Качественное своеобразие: В обеих группах выявлены специфические паттерны, указывающие на фрустрацию ключевых потребностей (безопасности, самоутверждения) и астенические состояния, но в 3В классе выдвижение ахроматических цветов встречается даже чаще (50%

против 45% в 2Б), что может указывать на большую выраженность истощаемости.

3. Структура нарушений: Сочетание обоих паттернов, говорящее о наиболее глубоком эмоциональном неблагополучии, наблюдается у 25% учащихся 2Б класса и у 30% учащихся 3В класса, что указывает на наличие ядра детей с комплексными нарушениями в обеих группах.

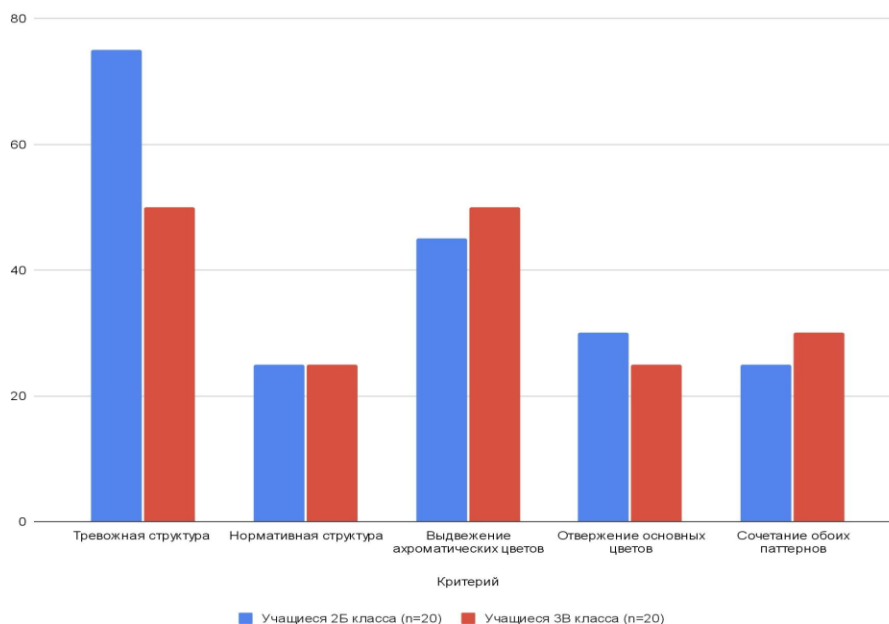


Рисунок 1. Результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест»

М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992), (%)

4. Подтверждение гипотезы: Данные таблицы наглядно подтверждают выдвинутую гипотезу о доминировании негативного эмоционального фона и наличии внутренней напряженности у младших школьников с задержкой психического развития, при этом степень выраженности этих характеристик выше у учащихся 2 – го класса по сравнению с учащимися 3 – го класса.

Результаты рисуночной методики «Дом – дерево – человек». Качественный анализ рисунков выявил различия, соответствующие данным цветового теста, рисунки учащихся 3В класса с задержкой психического развития, при всем их возрастном несовершенстве, демонстрировали несколько менее выраженные признаки неблагополучия, несмотря на это, у

многих отмечались признаки тревоги и напряжения, их рисунки в целом отличались большей проработанностью деталей.

В рисунках учащихся 2Б класса с задержкой психического развития преобладала совокупность признаков, указывающих на эмоциональное неблагополучие, напряжение и низкую самооценку, к наиболее частым формальным признакам относились:

- Слабый, прерывистый или, наоборот, очень сильный, «рвущий» бумагу нажим (у 55% учащихся, 11 человек), последний особенно характерен для изображения контуров дома или дерева, что может говорить о внутренней агрессии или сильном стрессе;

- Маленький размер рисунков и их расположение в нижней части или углу листа. Эта тенденция наблюдалась у 60% учащихся 2Б класса (12 человек) и интерпретируется как проявление неуверенности, заниженной самооценки, чувства собственной незначительности, у учащихся 3В класса этот признак также был частым (50%, 10 человек);

- Штриховка, особенно в области окон дома, ствола дерева или туловища человека (у 50% учащихся 2Б класса, 10 человек), это часто является маркером тревожности, связанной с соответствующими сферами (общение через окна, опора и стабильность у дерева, телесные переживания у человека).

Содержательные признаки также были показательными: у многих учащихся из обеих групп человек был изображен схематично (45% в 2Б классе, 35% в 3В), без рта или с прямым, негибким телом, что может свидетельствовать о трудностях в общении и эмоциональной ригидности. Дома часто рисовались без дверей или окон (40% в 2Б, 20% в 3В) или с очень маленькой дверью, что символически отражает трудности в установлении контакта с окружающим миром, замкнутость, причем эти трудности более выражены у второклассников.

Символико – перцептивный анализ рисунков в контексте задержки психического развития. Интерпретация рисунков детей с задержкой

психического развития требует учета не только общих проективных закономерностей, но и специфики их перцептивного и моторного развития, схематичность, упрощенность образов, трудности в передаче пропорций могут быть обусловлены не только эмоциональными проблемами, но и недостаточностью зрительно – моторной координации, пространственных представлений, что типично для данной категории детей Венгер А.Л., (2003). Однако такие признаки, как сильный, «рвущий» нажим, штриховка и малый размер рисунка, выходящие за рамки типичных графических трудностей, с высокой долей вероятности указывают именно на эмоциональное напряжение, тревогу и низкую самооценку, отсутствие дверей и окон в рисунках дома, особенно выраженное у учащихся 2Б класса (40%), интерпретируемое как замкнутость и трудности в общении, коррелирует с данными исследований о нарушении коммуникативных навыков и социальной перцепции у младших школьников с задержкой психического развития Заширинская О.В. (2010).

Рисунки детей, при всем их возрастном несовершенстве, отличались большей свободой, разнообразием сюжетов, проработанностью деталей, с другой стороны у некоторых отмечались признаки ситуативной тревоги (например, облака на небе перед контрольной), в целом рисунки отражали позитивное или нейтральное отношение к изображаемым объектам. В рисунках детей преобладала совокупность признаков, указывающих на эмоциональное неблагополучие, напряжение и низкую самооценку. К наиболее частым формальным признакам относились:

- Слабый, прерывистый или, наоборот, очень сильный, «рвущий» бумагу нажим, последний особенно характерен для изображения контуров дома или дерева, что может говорить о внутренней агрессии или сильном стрессе.

- Маленький размер рисунков и их расположение в нижней части или углу листа, эта тенденция наблюдалась у 60% детей экспериментальной

группы (12 человек) и интерпретируется как проявление неуверенности, заниженной самооценки, чувства собственной незначительности.

· Штриховка, особенно в области окон дома, ствола дерева или туловища человека, штриховка часто является маркером тревожности, связанной с соответствующими сферами (общение через окна, опора и стабильность у дерева, телесные переживания у человека).

Содержательные признаки также были показательными: у многих детей из экспериментальной группы человек был изображен схематично, без рта или с прямым, негибким телом, что может свидетельствовать о трудностях в общении и эмоциональной ригидности, дома часто рисовались без дверей или с очень маленькой дверью, что символически отражает трудности в установлении контакта с окружающим миром, замкнутость.

Символико – перцептивный анализ рисунков в контексте задержки психического развития. Интерпретация рисунков детей с задержкой психического развития требует учета не только общих проективных закономерностей, но и специфики их перцептивного и моторного развития? схематичность, упрощенность образов, трудности в передаче пропорций могут быть обусловлены не только эмоциональными проблемами, но и недостаточностью зрительно – моторной координации, пространственных представлений, что типично для данной категории детей Венгер А.Л. (2003). Однако такие признаки, как сильный, «рвущий» нажим, штриховка и малый размер рисунка, выходящие за рамки типичных графических трудностей, с высокой долей вероятности указывают именно на эмоциональное напряжение, тревогу и низкую самооценку, отсутствие дверей и окон в рисунках дома, интерпретируемое как замкнутость и трудности в общении, коррелирует с данными исследований о нарушении коммуникативных навыков и социальной перцепции у младших школьников с задержкой психического развития Защиринская О.В. (2010).

1. Сравнительная выраженность признаков: Все проективные признаки эмоционального неблагополучия встречаются чаще у учащихся 2Б класса по

сравнению с учащимися 3В класса, что согласуется с данными других методик.

2. Системность нарушений: У большинства учащихся 2Б класса с задержкой психического развития обнаружено сочетание 2 и более признаков, что свидетельствует о системном характере эмоциональной дезадаптации, в то время как у третьеклассников картина является более разнородной.

Таблица 2. Результаты изучения эмоционального фона настроения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Дом – дерево – человек»

Дж. Бука (1992)

Признаки в рисунке	Учащиеся 2Б класса (n=20)		Учащиеся 3В класса (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Малый размер	12	60	10	50
Нарушение нажима	11	55	10	50
Штриховка	10	50	8	40
Отсутствие окон/дверей	8	40	4	20
Схематичность человека	9	45	7	35

3. Специфика проявлений: Наиболее характерными для обеих групп с задержкой психического развития являются признаки, связанные с самооценкой (малый размер) и эмоциональной регуляцией (нарушения нажима), что указывает на общие проблемные зоны, при этом у второклассников эти признаки выражены сильнее (60% и 55% соответственно).

4. Клиническая значимость: Выявленные паттерны подтверждают не только наличие эмоциональных трудностей, но и их структурную связь с когнитивными особенностями задержки психического развития

(перцептивно – моторными нарушениями), существенное различие в признаке «отсутствие окон/дверей» (40% против 20%) может указывать на более выраженные коммуникативные трудности у учащихся 2 – го класса.

Практический вывод: Результаты рисуночной методики объективно подтверждают необходимость целенаправленной работы по развитию эмоциональной сферы, коррекции самооценки и формированию коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития, особенно у учащихся 2 – х классов.

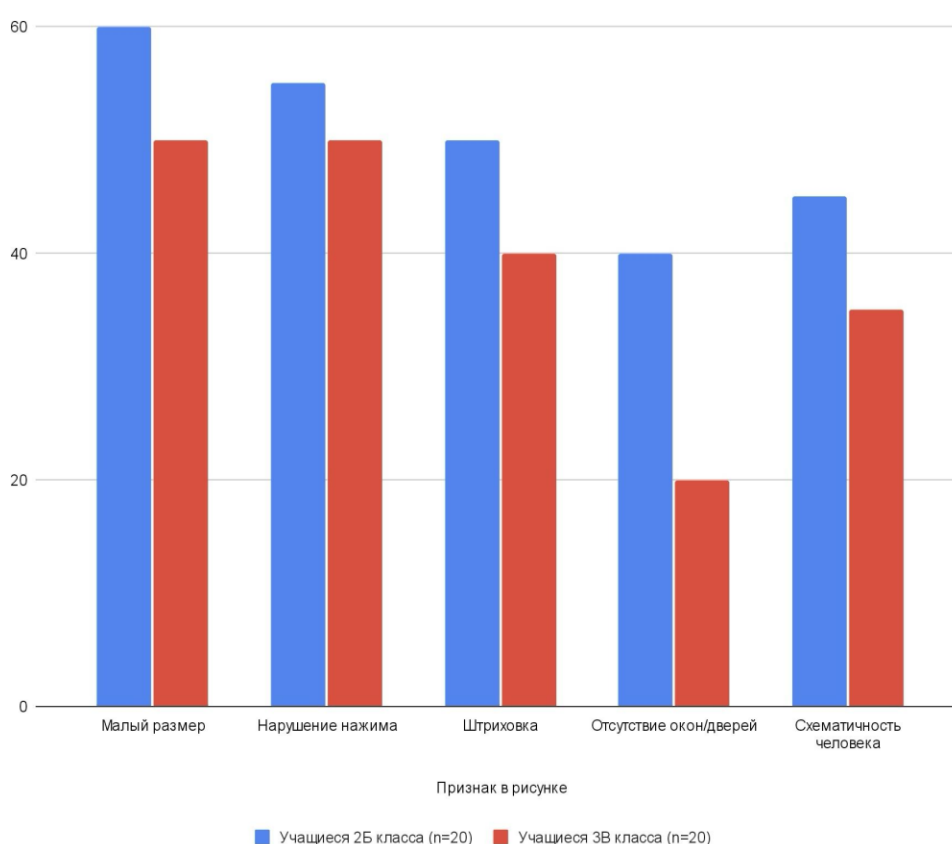


Рисунок 2. Результаты изучения эмоционального фона настроения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992), (%)

Результаты тест – опросника «Мои страхи» А.И. Захарова (2005). Количественный и качественный анализ выявил различия в структуре страхов у учащихся разных классов с задержкой психического развития, было установлено, что среднее количество страхов у учащихся 2Б класса

(19,4) превышает аналогичный показатель у учащихся 3В класса (16,2), что указывает на более высокий общий уровень тревожности у второклассников.

В обеих группах, как и предполагалось, доминировали социальные страхи, связанные со школьной ситуацией: страх опоздать в школу, получить плохую отметку, страх сделать что – то не так, однако у учащихся 3В класса эти страхи были выражены несколько сильнее (55% против 50% в 2Б) и носили более конкретный характер.

В экспериментальной группе (учащиеся 2Б класса) картина была полиморфной и характеризовалась тремя особенностями, во – первых, социальные страхи (50%) часто носили диффузный, неконкретный характер («боюсь, когда ругаются», «боюсь учителя» без уточнения причины), во – вторых, у 40% учащихся (8 человек) были ярко выражены «архаичные», инстинктивные страхи, характерные для более младшего дошкольного возраста: страх темноты, сказочных персонажей (Бабы – Яги, Кощея), животных, это подтверждает тезис о незрелости эмоциональной сферы. У учащихся 3В класса эти страхи встречались реже (30%). В – третьих, у 30% учащихся 2Б класса (6 человек) отмечались атипичные, неадекватные опасения: страх отверстий, теней, определенных геометрических фигур, что может быть связано с нарушениями восприятия и недостаточной переработкой информации, описанными в литературе, в 3В классе такие страхи выявлены у 25% детей (5 человек).

Страхи как индикатор эмоциональной незрелости и дезадаптации. Высокий уровень и полиморфность страхов у учащихся 2Б класса с задержкой психического развития подтверждают концепцию гетерохронности развития, сохранение инстинктивных страхов, характерных для более раннего возраста, свидетельствует о незавершенности процесса их естественной возрастной трансформации, что связано с общей незрелостью эмоциональной регуляции Захаров А.И. (2005). Наличие неадекватных, бредоподобных страхов может быть следствием не только эмоциональной лабильности, но и нарушений мышления, склонности к мистификации и

конкретности мыслительных процессов, что затрудняет рациональную переработку пугающих впечатлений Слепович Е.С. (1990). Диффузный характер социальных страхов («боюсь, когда ругаются») у второклассников указывает на недостаточное осознание причинно – следственных связей в социальных ситуациях и общую неуверенность в себе.

1. Сравнительный анализ выраженности страхов: У учащихся 2Б класса с задержкой психического развития наблюдается более высокий уровень «архаичных» и атипичных страхов по сравнению с учащимися 3В класса, что свидетельствует о большей степени эмоциональной незрелости и своеобразия эмоциональных реакций у младших школьников, уровень социальных страхов примерно одинаков в обеих группах, однако их качество различается.

Таблица 3. Результаты изучения страхов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Мои страхи»

А.И. Захарова (2005)

Возрастные группы Параметры	Учащиеся 2Б класса (n=20)		Учащиеся 3В класса (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Социальные страхи (опоздать, плохая отметка)	10	50	11	55
«Архаичные» страхи (темнота, сказочные персонажи)	8	40	6	30
Атипичные страхи (отверстий, теней, фигур)	6	30	5	25

2. Подтверждение гипотезы исследования. Полученные данные подтверждают предположение о качественном своеобразии эмоциональных состояний у младших школьников с задержкой психического развития. Более выраженная у второклассников картина, включающая инстинктивные и

неадекватные страхи, формирует комплексный портрет эмоциональной дезадаптации, требующей целенаправленной психолого – педагогической коррекции с учетом возрастной динамики.

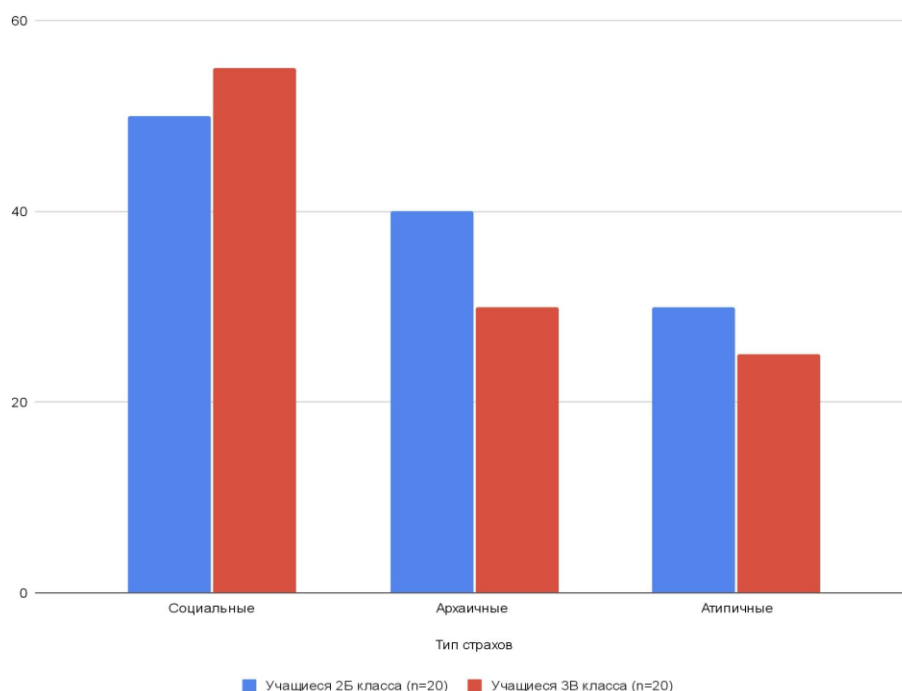


Рисунок 3. Результаты изучения страхов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Мои страхи»

А.И. Захарова (2005), (%)

Результаты методики изучения мимической моторики Г.А. Волковой (1999) и стандартизированного наблюдения.

Данный блок выявил выраженные трудности произвольной регуляции эмоциональной экспрессии у детей с задержкой психического развития, сравнительный анализ показал, что у учащихся 2Б класса нарушения более выражены. У 65% учащихся 2Б класса (13 человек) и 60% учащихся 3В класса (12 человек) были зафиксированы типичные нарушения: асимметрия при улыбке или наморщивании лба, неполное зажмуривание глаз, нечеткое выполнение изолированных движений губами (например, поднять только верхнюю губу). Учащиеся часто заменяли требуемое движение гримасой, вовлекали всю лицевую мускулатуру, что свидетельствует о недостаточной дифференцированности и произвольности мимических актов, это напрямую

соотносится с теоретическим положением о трудностях осознанного выражения и контроля эмоций при задержке психического развития.

Мимика как звено в системе эмоциональной коммуникации. Нарушения произвольной мимической моторики у детей с задержкой психического развития имеют двоякую природу, с одной стороны, они могут быть связаны с легкой органической недостаточностью лицевой мускулатуры и трудностями в кинестетических ощущениях Волкова Г.А. (2003), с другой стороны, и это представляется более важным, они отражают несформированность связи между эмоциональным переживанием и его социально – коммуникативным выражением. В норме мимика становится инструментом социального взаимодействия, средством передачи эмоциональных состояний и намерений Экман П. (2012), у детей с задержкой психического развития эта связь нарушена, мимические реакции часто недифференцированные, не соответствуют ситуации или внутреннему состоянию, что серьезно затрудняет процесс невербальной коммуникации и понимания их окружающими, бедность мимики, по данным наблюдения, характерна для 40% учащихся 2Б класса и 50% учащихся 3В класса.

Результаты стандартизированного наблюдения. Наблюдение стало ключевым методом, интегрирующим данные других методик в реальном поведении, у учащихся 3В класса наблюдалась более адекватная и разнообразная палитра эмоциональных реакций, соответствовавших ситуациям, хотя общий фон также был подвержен трудностям.

Для учащихся 2Б класса с задержкой психического развития были характерны следующие устойчивые паттерны:

1. Преобладание нейтрального или подавленного фона настроения на уроках с редкими вспышками ситуативной радости (позитивный фон отмечен лишь у 20% учащихся, в то время как в 3В классе – у 30%);
2. Повышенная эмоциональная лабильность (70% учащихся 2Б класса против 60% в 3В): быстрые, часто неадекватные по силе переходы от смеха к

слезам или агрессии в ответ на незначительный стимул (случайный толчок, косой взгляд);

3. Яркие признаки тревожности в учебной ситуации (80% в 2Б классе против 65% в 3В): ерзание, постоянное обращение к учителю за подтверждением правильности действий, тихий голос, «замирание» при вопросе;

4. Бедность и недифференцированность мимики (см. выше): лица многих детей в состоянии покоя были мало выразительны, а эмоциональные реакции часто выражались однотипно (удивление и страх могли выглядеть схоже);

5. Трудности в завершении эмоциональной реакции: обидевшись или разозлившись, ребенок с задержкой психического развития долго не мог успокоиться, продолжая хмуриться или тихо плакать, что подтверждает гипотезу об аффективной ригидности. Интегративный анализ результатов. Сопоставление данных всех методик позволяет сделать вывод о системном характере эмоционального неблагополучия у младших школьников с задержкой психического развития, при этом степень выраженности выше у учащихся 2 – х классов. Негативный эмоциональный фон (наблюдение) сочетается с высокой личностной тревожностью и многообразием страхов, которые находят отражение в символическом содержании рисунков, слабость произвольной регуляции проявляется как на уровне внешней экспрессии (мимическая моторика), так и на уровне управления самим состоянием (лабильность и ригидность в наблюдении).

Все это происходит на фоне сниженной самооценки и ощущения неуспешности (маленькие фигуры в рисунках), поэтому, эмоциональные состояния детей с задержкой психического развития отличаются не просто количественно большей выраженностью негативных переживаний, а качественным своеобразием структуры, включающей неустойчивость, ригидность, недифференцированность и слабую произвольную контролируемость.

Таблица 4. Результаты изучения понимания и дифференциации эмоций учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1999)

Параметры \ Возрастные группы	Учащиеся 2Б класса (n=20)		Учащиеся 3В класса (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Типичные нарушения	13	65	12	60
Позитивный фон настроения	4	20	6	30
Эмоциональная лабильность	14	70	12	60
Признаки тревожности	16	80	13	65
Богатство мимики	8	40	10	50

1. Сравнительный анализ эмоциональной регуляции. По всем ключевым параметрам оценки эмоциональной сферы и мимической моторики выявлены различия между группами в пользу более благоприятной динамики у учащихся 3 – го класса, что свидетельствует о комплексном характере эмоционального неблагополучия и его возрастной динамике.

2. Специфика эмоционального фона. У учащихся 2Б класса наблюдается более выраженная картина:

- Более низкий показатель позитивного фона настроения (20% против 30% в 3В);
- Более высокий уровень признаков тревожности (80% против 65%);
- Более высокая эмоциональная лабильность (70% против 60%);
- Нарушения в сфере эмоциональной экспрессии и коммуникации:
- Типичные нарушения мимики встречаются несколько чаще у второклассников (65% против 60%);

· Бедность мимики характерна для 40% учащихся 2Б класса и 50% учащихся 3В класса, что указывает на устойчивую трудность в этой сфере;

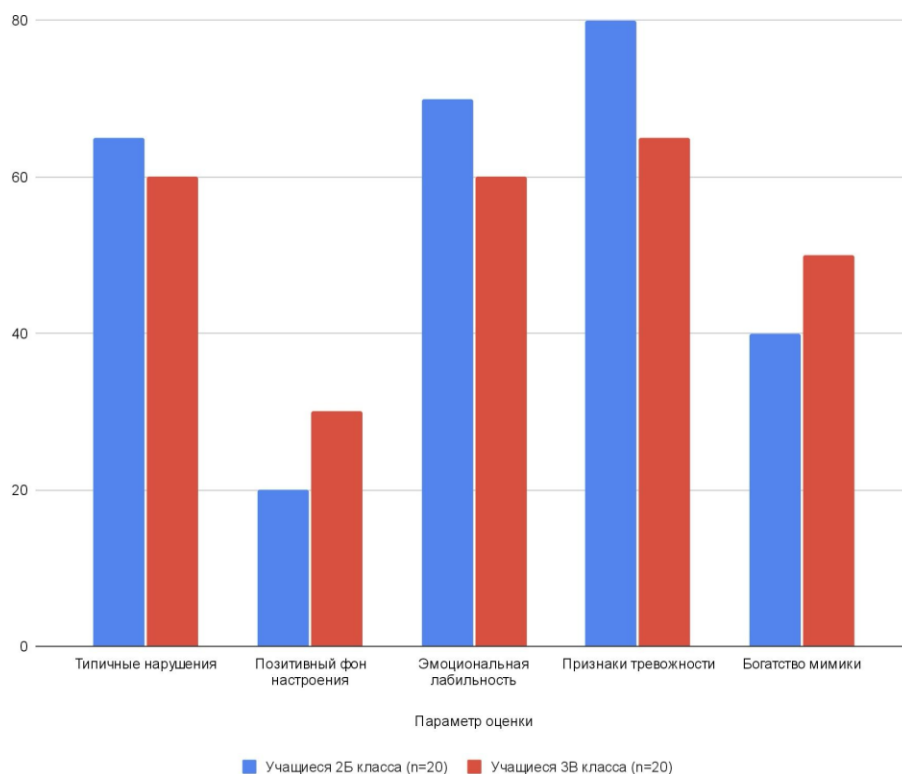


Рисунок 4. Результаты изучения понимания и дифференциации эмоций учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1999), (%)

4. Подтверждение гипотезы исследования. Данные подтверждают предположение о качественном своеобразии эмоциональной сферы при задержке психического развития и её возрастной динамике, трудности произвольной регуляции, преобладание негативного аффективного фона и дефицитарность средств невербальной коммуникации особенно выражены у учащихся 2 – го класса.

Полученные данные полностью согласуются с современными представлениями об эмоциональной сфере при задержке психического развития как о системном нарушении, выявленные особенности — негативный фон, лабильность, ригидность, трудности регуляции и понимания эмоций — образуют синдром эмоциональной дезадаптации, этот

синдром может быть рассмотрен через призму теории эмоционального интеллекта Гоулман Д. (2008), Сергиенко Е.А. (2019). У детей с задержкой психического развития наблюдаются выраженные трудности по всем компонентам эмоционального интеллекта: восприятию и идентификации эмоций (своих и чужих), использованию эмоций для мышления, пониманию эмоций и управлению ими. Негативный эмоциональный фон и высокий уровень тревожности блокируют познавательные процессы, создавая «аффективную блокаду» Выготский Л.С. (1983), что объясняет взаимное отягощение эмоциональных и учебных трудностей. С позиций деятельностного подхода, эмоциональные состояния детей с задержкой психического развития в учебной ситуации отражают хроническое несоответствие между требованиями деятельности и реальными возможностями ребенка, приводящее к устойчивому переживанию неуспеха и формированию дезадаптивных паттернов поведения Рубинштейн С.Л. (2002), наблюдаемая положительная динамика у третьеклассников указывает на потенциальную возможность коррекции этих нарушений в условиях целенаправленной психолого – педагогической поддержки.

Перспективы применения результатов для дифференциальной диагностики. Выявленный комплекс признаков может служить основой для разработки диагностического профиля эмоциональных состояний при задержке психического развития, что важно для разграничения задержки психического развития с другими нарушениями (например, с расстройствами аутистического спектра, где нарушения эмоционального контакта носят иной характер, или с невротическими расстройствами). Особое значение имеет анализ именно динамических характеристик эмоциональных состояний (лабильность/ригидность), а также соотношения осознаваемых (опросник) и неосознаваемых (проективные методики) компонентов переживаний.

### **Выводы по второй главе**

1. Экспериментальное исследование, организованное на основе комплексного диагностического подхода, подтвердило выдвинутую гипотезу и выявило статистически значимые различия в особенностях эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников.

2. У детей с задержкой психического развития выявлен стойкий негативный эмоциональный фон, характеризующийся состояниями тревоги, фрустрации и внутреннего дискомфорта, что объективно проявилось в результатах цветового теста отношений (выдвижение ахроматических цветов, отвержение основных) и в данных наблюдения (подавленность, напряженность).

3. Обнаружена качественная специфика страхов у детей с задержкой психического развития, сочетающая высокий уровень социальных страхов с сохранением инстинктивных, «архаичных» страхов, характерных для более раннего возраста, а также наличие неадекватных, трудно интерпретируемых опасений, что свидетельствует о незрелости и искажении эмоционального опыта.

4. Установлены выраженные трудности произвольной регуляции эмоциональных состояний и их внешнего выражения у детей с задержкой психического развития: недостаточность мимической моторики, эмоциональная лабильность, сочетающаяся с ригидностью аффективных реакций, бедность и недифференцированность эмоциональной экспрессии в естественных ситуациях.

5. Интегративный анализ результатов рисуночной методики и наблюдения подтвердил, что эмоциональное неблагополучие у детей с задержкой психического развития носит системный характер, тесно связанный с заниженной самооценкой, символически отражаемой в рисунках, и проявляется в дезадаптивных поведенческих паттернах в

учебной и внеучебной деятельности, что создает серьезные препятствия для их успешной социализации и обучения.

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Научно–методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Итак, что представляет собой коррекция? В широком смысле под этим понимается целенаправленное изменение каких – либо явлений или характеристик личности. Рассматривая данное направление, важно отметить, что оно сформировалось на стыке дефектологии и психологии сравнительно недавно — в 70–80 – е годы XX века, основоположниками психологической коррекции принято считать Э. Сегена (1903) и В.П. Кащенко (1994).

Термин «коррекция» (от лат. correctio) обозначает систему специальных и общепедагогических мероприятий, направленных на смягчение или устранение нарушений психофизического развития и отклонений в поведении как у детей, так и у взрослых [49, с. 403].

По мнению А.А. Осиповой (2002), психологическая коррекция представляет собой совокупность специально организованных занятий, ориентированных на исправление негативных черт характера или девиантных форм поведения личности с использованием профессиональных психологических методов [63, с. 115].

А. Адлер (1932) считается одним из первых исследователей, изучавших проблемы психологической коррекции у детей с нарушениями психического и физического развития он утверждал, что в детстве у каждого человека формируется уникальный жизненный стиль, а своеобразие личности ребенка с дефектами проявляется в его выраженных компенсаторных возможностях. Коррекционно – развивающая деятельность включает формирование интереса к собственной личности, развитие образа физического «Я», расширение представлений о социальной среде, развитие эмоциональной

сферы, формирование адекватной самооценки и отношения к себе, а также обучение социально приемлемым формам поведения [87, с. 50]. Ю.Е. Алешина (1999), характеризуя психологическую коррекцию, подчеркивала, что подобные способы воздействия оказываются недостаточно результативными в отношении ряда психических свойств и функций, формирующихся в младенческом возрасте и на ранних этапах детства [7, с. 159].

Д.Б. Эльконин (1989) выделял два типа коррекционной работы в зависимости от особенностей диагностики и направленности воздействия: симптоматическую, ориентированную преимущественно на проявления нарушений развития, и причинно – ориентированную, нацеленную на устранение их источников и факторов возникновения.

Принято различать индивидуальные и групповые формы коррекционной деятельности. Значительный вклад в исследование и разработку коррекционных программ для детей с задержкой психического развития внесли такие ученые, как А.Ф. Ануфриева (1997), А. Адлер (1932), О.Н. Истратова (2013), И.И. Мамайчук (2006), Пылаева (2003), К. Роджерс (1994), У.В. Ульенкова (2011) и другие.

В психологической науке принято выделять два ключевых направления коррекции эмоциональной сферы в целом и эмоциональных состояний в частности: психодинамическое, основанное на идеях психоанализа, и поведенческое, опирающееся на принципы классического бихевиоризма.

Психодинамическое направление сосредоточено на таких аспектах, как переживания и внутренние эмоциональные впечатления, представители данного подхода полагают, что устранение эмоциональных нарушений возможно лишь при условии осознания ребенком существующей трудности, основной задачей является создание условий, способствующих преодолению социальных ограничений [56, с. 302].

Поведенческое направление акцентирует внимание на наблюдаемом поведении ребенка, его эмоциональных реакциях и факторах, их

определяющих, первоначально базируясь на анализе внешних проявлений, данный подход со временем включил в себя и когнитивные компоненты. В результате центральное место заняли мыслительные процессы, лежащие в основе поведения, а также механизмы саморегуляции и управления собственными эмоциональными состояниями [11, с. 60].

Деятельностный подход: А.Н. Леонтьев (1971) отмечал, что эмоции выступают в роли внутренних сигналов и выполняют соответствующую функцию. Они отражают субъективное, психическое отношение человека к действительности, проявляясь через чувственное восприятие и переживания.

В процессе психолого – педагогического воздействия на эмоциональные состояния младших школьников необходимо опираться на ряд методологических основ, включающих положения общей, возрастной и специальной психологии.

1. Принцип развития. Его суть заключается в том, что при наличии специально организованных условий, определенных характеристик и структурных предпосылок каждый ребенок способен к успешному личностному становлению.

2. Принцип взаимосвязи коррекции и развития. Эффективное психолого – педагогическое воздействие на эмоциональную сферу требует учета как внутренних, так и внешних факторов становления ребенка с задержкой психического развития.

3. Этические основы, непосредственно связанные с психологической практикой: соблюдение принципа конфиденциальности, уважительное отношение к личности ребенка и его семье, а также защита прав обучающегося.

4. Принцип гуманистической направленности, выражающийся в доверительном взаимодействии всех участников процесса, принятии ребенка с его индивидуальными особенностями и потребностями, а также уважительном отношении к нему.

5. Принцип культурно – исторической концепции Л.С. Выготского, предполагающий учет зоны актуального и ближайшего развития, индивидуальных характеристик и особенностей нервной системы ребенка; при этом обучение рассматривается как ключевой фактор развития.

6. Ориентация на ведущий тип деятельности, который необходимо учитывать при организации коррекционной работы.

7. Клиент – центрированный принцип, предложенный К. Роджерсом (1994), в котором акцент делается на позитивной сущности человека, присущей каждому индивиду с рождения.

В общем виде психолого – педагогическая коррекционная работа с эмоциональной сферой детей младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития, представляет собой четко структурированную систему психологического воздействия, направленную на:

- ослабление отрицательных эмоциональных проявлений
- развитие способности к осмыслению, словесному выражению и различению собственных чувств
- становление навыков самоконтроля
- существенное уменьшение таких проявлений, как тревожные состояния, агрессия и импульсивные реакции

Методы, применяемые для воздействия на эмоциональную сферу, условно подразделяются на общие и специализированные. К первой группе относятся способы, базирующиеся на психодинамическом и бихевиористском направлениях. В их числе можно выделить поведенческие тренинги, игровые методы, психогимнастику, а также арт – терапевтические техники. Ко второй группе относятся узконаправленные приемы, ориентированные на коррекцию конкретных нарушений при обязательном учете индивидуально – психологических характеристик и особенностей развития ребенка.

На современном этапе научного развития предложено значительное количество разнообразных способов психологического воздействия на эмоциональную сферу и отдельные эмоциональные состояния, особое значение придается игровой деятельности, которая выступает ведущей у большинства младших школьников с задержкой психического развития. Наиболее часто используются сюжетно – ролевые, двигательные и сенсорные игровые формы.

Следовательно, опираясь на основные положения психолого – педагогического воздействия на эмоциональную сферу младших школьников с задержкой психического развития, содержание коррекционной работы можно представить в виде трех взаимосвязанных компонентов:

1. Диагностический. Этот этап предполагает анализ и выявление особенностей эмоциональных проявлений ребенка.
2. Развивающий. Охватывает направления деятельности, направленные на формирование и совершенствование эмоциональной сферы.
3. Коррекционный. Ориентирован на целенаправленное психолого – педагогическое влияние, связанное с преодолением специфики эмоциональных состояний участников психологического сопровождения.

Следует подчеркнуть, что при подборе способов воздействия на эмоциональные проявления у младших школьников с задержкой психического развития необходимо учитывать целый комплекс условий.

К психологическим условиям относятся личностные характеристики ребенка, особенности внутриличностных и межличностных связей, уровень самооценивания и способности к самоконтролю, а также семейная атмосфера.

К педагогическим аспектам можно отнести ведущий тип активности, уровень актуального и ближайшего развития, степень социальной адаптированности, специфику познавательных процессов, климат в классе и положение ребенка среди сверстников.

К клиническим предпосылкам относятся особенности функционирования нервной системы, факторы раннего развития, общее соматическое состояние, а также соматовегетативные и моторные нарушения, оказывающие значительное влияние на эмоциональную сферу младшего школьника с задержкой психического развития.

Тем не менее, ключевую роль в формировании эмоциональной сферы, на наш взгляд, играют отношения с окружающими, накопленный эмоциональный опыт ребенка, а также степень открытости взрослых — родителей и педагогов — в выражении собственных чувств. Важно, чтобы ребенок ощущал поддержку, принятие и уважение к своим индивидуальным особенностям, в связи с этим педагог должен помогать ребенку развивать способность к самонаблюдению, осмыслению собственных переживаний и их вербальному выражению. Не менее значимо формировать внимание к другим людям, поскольку для младшего школьного возраста общение имеет особую ценность, а без навыков саморегуляции и понимания окружающих полноценное взаимодействие становится затруднительным.

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

Проведённое нами исследование выявило, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается выраженная тревожность, недостаточно сформированы навыки осмысления, словесного обозначения и контроля собственных эмоциональных переживаний, вдобавок для таких детей характерны замкнутость, склонность к импульсивным действиям и проявления агрессии.

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются нестабильностью эмоциональной сферы: их чувства быстро возникают, ярко выражены и чаще всего не поддаются

самоконтролю. В связи с этим особую значимость на начальных этапах приобретает поддержка со стороны родителей и педагогов, до тех пор, пока у ребёнка полностью не сформируются механизмы саморегуляции, взрослым необходимо помогать ему справляться с переживаниями и по возможности предотвращать эмоциональные срывы. Лишь с накоплением жизненного опыта у школьника постепенно развивается способность управлять своими чувствами, сдерживать их отрицательные проявления и контролировать чрезмерные всплески радости, печали или гнева.

Поскольку в большинстве случаев ребёнок не осознаёт и не понимает собственные переживания, можно утверждать, что его эмоциональная сфера практически не регулируется сознанием, эмоции окружающих также остаются для него непонятными: школьник с задержкой психического развития испытывает трудности в распознавании невербальных сигналов, таких как выражение лица и жесты, по которым обычно определяется состояние другого человека. Именно поэтому важно обсуждать с ребёнком его чувства и впечатления, анализировать события прошедшего дня и сопутствующие им эмоциональные реакции, при этом следует помнить, что не существует «плохих» или «лишних» эмоций.

Ключевыми направлениями коррекционной работы, направленной на преодоление особенностей эмоциональной сферы у младших школьников с задержкой психического развития, являются:

1. Развитие навыков установления контакта, понимания невербальных проявлений собеседника (мимики, жестов), что способствует совершенствованию коммуникации, формированию доверительных взаимоотношений и расширению коммуникативного опыта.

2. Развитие умений саморегуляции: способность управлять собственными переживаниями и настроением, находить конструктивные способы выхода из конфликтных ситуаций, а также осознанно направлять внимание на свои чувства и эмоциональные реакции.

3. Формирование представлений об эмоциональной сфере, включая как базовые, так и более сложные переживания. Развитие способности оценивать собственные и чужие эмоции, а также содействие открытому выражению чувств с использованием социально приемлемых форм поведения.

4. Развитие умений различать и словесно обозначать эмоциональные состояния, а также сопоставлять различные переживания между собой.

5. Формирование навыков снижения уровня тревожности и агрессивных проявлений, коррекция отрицательных эмоциональных состояний. Освоение способов расслабления или, при необходимости, концентрации внимания в зависимости от ситуации, что повышает устойчивость ребёнка к стрессовым воздействиям и жизненным трудностям.

6. Развитие способности к анализу собственных переживаний и осознанию причин их возникновения. Целесообразно начинать с разбора поведения других людей (например, с опорой на наглядный материал), постепенно переходя к самоанализу. Также важно формировать умение прогнозировать последствия собственной деятельности.

7. При организации коррекционной работы, направленной на развитие эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития, следует учитывать, что её уровень тесно связан с развитием интеллектуальных и познавательных процессов, поэтому данную работу необходимо осуществлять комплексно и параллельно.

Эмоциональная сфера играет ключевую роль в интеллектуальном развитии ребёнка, формировании его коммуникативных умений, а также в последующей успешной социализации и приспособлении к жизни в обществе, именно поэтому коррекционная работа должна проводиться комплексно, охватывая не только эмоциональные, но и познавательные процессы, что позволяет достичь более эффективных результатов, при этом необходимо учитывать индивидуальные психологические и эмоциональные

характеристики ученика, особенно в младшем школьном возрасте, который отличается повышенной чувствительностью, чтобы избежать возможных негативных последствий, способных усугубить его состояние.

Для объективной оценки эффективности работы специалистам, взаимодействующим с детьми, имеющими особенности эмоциональной сферы, рекомендуется тщательно отслеживать динамику их развития, при появлении положительных изменений важно поощрять ребёнка и акцентировать внимание на его достижениях, поскольку доказано, что для детей с задержкой психического развития значимую роль играет внешнее одобрение, способствующее коррекции эмоционально – волевых проявлений.

С целью психолого – педагогической коррекции особенностей эмоциональных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития активно применяются психотерапевтические подходы, основанные на использовании художественных текстов, в частности методы игротерапии и арт – терапии, что объясняется их широкими коррекционными возможностями.

С учётом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников с задержкой психического развития игровые технологии, а также игротерапия в целом, являются особенно эффективными, это связано с тем, что игра по – прежнему остаётся для них ведущим видом деятельности. Она способствует социализации, установлению взаимодействия с окружающими, самовыражению, развитию навыков саморегуляции, а также снижению уровня тревожности и агрессивных проявлений.

Одним из ведущих методов является игротерапия. Игра выступает как основной вид деятельности младшего школьника и создает безопасное пространство для выражения чувств, отработки моделей поведения и снижения внутреннего напряжения. По мнению Д.Б. Эльконина (1978), именно в игре ребенок осваивает социальные роли и учится регулировать поведение, исследования А.И. Захарова (2000) показывают, что игротерапия

способствует снижению тревожности, агрессивности и развитию самоконтроля у детей с задержкой психического развития.

Арт – терапия стала еще одним эффективным направлением коррекции, она включает рисование, лепку, музыку и другие виды творческой деятельности, позволяющие ребенку выразить эмоции в символической форме. Как отмечает К. Рудестам (1998), художественная деятельность помогает обойти трудности вербализации и способствует внутренней гармонизации личности. В отечественной психологии значительный вклад в развитие арт – терапевтических подходов внесли Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева (2002) и Е.А. Медведева (2007) подчеркивающие ее значение в развитии эмоциональной отзывчивости и самопонимания.

Метод психогимнастики направлен на развитие эмоциональной выразительности, умения распознавать и передавать чувства через мимику, жесты и движения, по данным М.И. Чистяковой (1990), психогимнастика способствует формированию эмпатии, снижению эмоционального напряжения и развитию навыков саморегуляции, упражнения данного метода помогают детям лучше понимать как свои переживания, так и эмоции окружающих.

Сказкотерапия также широко применяется в коррекционной практике, она основана на использовании метафорических сюжетов, через которые ребенок может осмыслить собственные переживания и найти способы решения внутренних конфликтов. Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева (2002) отмечает, что сказка позволяет мягко и ненавязчиво воздействовать на эмоциональную сферу ребенка, формируя позитивные модели поведения.

Когнитивно – поведенческие методы занимают важное место в коррекционной работе, они направлены на формирование у ребенка навыков осознания своих эмоций, мыслей и поведения, а также на развитие способности изменять неадаптивные реакции. А. Бек (1976) и Д. Мейхенбаум

(1977) подчеркивают, что данные методы эффективны для снижения тревожности и развития самоконтроля.

Релаксационные техники включают дыхательные упражнения, мышечную релаксацию и элементы медитации. По мнению Э. Джейкобсона (1938), систематическое применение данных методов способствует снижению уровня напряжения и тревожности, для детей младшего школьного возраста используются адаптированные формы релаксации в игровой форме.

Тренинг эмоциональной компетентности направлен на формирование способности распознавать, называть и регулировать эмоции. Исследования П. Сэловея и Дж. Майера (1990) показывают, что развитие эмоционального интеллекта способствует успешной социальной адаптации, в рамках тренинга используются упражнения на развитие эмпатии, саморегуляции и коммуникативных навыков.

Методы телесно – ориентированной терапии также находят применение в работе с детьми с задержкой психического развития. Они направлены на снятие мышечного напряжения и установление связи между телесными ощущениями и эмоциональными состояниями. В. Райх (1942) и А. Лоуэн (1975) отмечают, что работа с телом способствует высвобождению подавленных эмоций и улучшению общего психоэмоционального состояния.

Проективные методы (рисуночные тесты, тематические картинки, незаконченные предложения) позволяют выявить особенности эмоциональной сферы ребенка и одновременно выступают средством коррекции, Л. Франк (1939) подчеркивал, что проекция дает возможность выразить внутренние переживания в безопасной форме.

Ввиду этого, использование разнообразных методов психологической коррекции обеспечивает комплексное воздействие на эмоциональную сферу младших школьников с задержкой психического развития. Сочетание игровых, творческих, телесных и когнитивных подходов позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка и способствует

формированию у него навыков эмоциональной саморегуляции, что является важным условием успешной социализации.

Анализ проведённого исследования показал, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается повышенный уровень тревожности, недостаточно сформированы навыки осмысления, словесного выражения и различения собственных и чужих эмоциональных состояний, вместе с тем, для данной категории детей характерны замкнутость, импульсивные реакции и склонность к агрессивному поведению.

На основе полученных результатов, а также анализа научных трудов психологов (Н.В. Бабкина (2005), С.А. Дмитриева (2013), О.В. Заширинская (2007), Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Р.Д. Триггер (2008), У.В. Ульenkova (1980) и др.), в которых рассматриваются способы и приёмы коррекции эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития, была разработана и внедрена психолого – педагогическая программа, направленная на преодоление выявленных трудностей.

Данная программа включала систему коррекционно – развивающих занятий, построенных с учётом уровня развития детей, а также их возрастных и индивидуальных характеристик.

Основной целью реализации программы являлась коррекция особенностей эмоциональных проявлений у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Реализация психологической программы коррекции эмоциональных состояний осуществлялась с обучающимися 2Б и 3В классов, поскольку у них был выявлен более низкий уровень понимания и дифференциации эмоций, а также более высокая выраженность тревожности и агрессивности. Занятия проводились в первой половине дня, в период, свободный от учебной деятельности, в организации и проведении коррекционных

мероприятий активное участие принимал педагог – психолог образовательного учреждения.

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

Предмет программы: психологическая программа коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель программы: психологическая программа коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи программы:

1. Развитие умений устанавливать взаимодействие с окружающими, распознавать невербальные сигналы партнёра по общению (выражение лица, жесты), что способствует совершенствованию коммуникативных навыков, формированию доверия и укреплению межличностных отношений.

2. Развитие навыков саморегуляции: способность управлять собственными переживаниями и настроением, находить конструктивные способы разрешения конфликтов, а также осознанно направлять внимание на свои эмоциональные состояния и чувства.

3. Формирование представлений об эмоциональной сфере, включая как базовые, так и сложные переживания. Развитие способности оценивать собственные и чужие эмоции, а также поощрение открытого выражения чувств с использованием социально одобряемых форм поведения.

4. Развитие способности различать и словесно обозначать эмоциональные состояния ребёнка, а также умения сопоставлять и анализировать различные эмоциональные переживания.

5. Формирование умений снижать уровень тревожности и агрессивных проявлений, преодолевать негативные эмоциональные

состояния. Освоение навыков расслабления или, напротив, концентрации внимания в зависимости от ситуации, что способствует повышению устойчивости к стрессу и жизненным трудностям.

6. Развитие способности к осмыслению собственных переживаний и пониманию причин их возникновения. Рекомендуется начинать с анализа поведения других людей (например, с использованием наглядных материалов), постепенно переходя к самоанализу. Также важно формировать умение предвидеть результаты собственной деятельности.

При осуществлении психолого – педагогической коррекции эмоциональной сферы младших школьников необходимо опираться на ряд методологических положений, включающих принципы общей, возрастной и специальной психологии.

7. Принцип развития. Его суть заключается в том, что при наличии определённых, заранее организованных условий, а также с учётом особенностей и структуры личности, каждый ребёнок способен к успешному развитию.

8. Принцип единства коррекции и развития. Для достижения эффективности в работе по формированию эмоциональной сферы важно учитывать как внутренние, так и внешние факторы развития ребёнка с задержкой психического развития.

9. Этические принципы, тесно связанные с психологической практикой: соблюдение конфиденциальности, уважительное отношение к личности ребёнка и его семье, а также соблюдение прав обучающегося.

10. Принцип гуманистической направленности, проявляющийся в доверительном взаимодействии всех участников процесса, принятии ребёнка с его индивидуальными особенностями и потребностями, а также в уважительном отношении к нему.

11. Принцип культурно – исторического подхода Л.С. Выготского, предполагающий учёт зоны актуального и ближайшего развития,

индивидуальных характеристик ребёнка и особенностей его нервной системы, при этом обучение рассматривается как ведущий фактор развития.

12. Ориентация на ведущий вид деятельности, который необходимо учитывать при организации коррекционной работы.

13. Клиент – центрированный принцип, разработанный К. Роджерсом (1994), в котором акцент делается на положительной природе человека и его врождённом потенциале к развитию.

14. К основным формам работы с младшими школьниками с задержкой психического развития относятся групповые занятия, включающие применение таких методов, как игровая деятельность, арт – терапия, сказкотерапия и психогимнастика.

Объем программы: всего разработано 24 занятия, длительностью по 40 минут, 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

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

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

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

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

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

Планирование занятий по коррекции особенностей эмоциональных состояний с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 5.

Таблица 5. Планирование занятий по коррекции особенностей эмоциональных состояний с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	«Разрезные Пиктограммы»	Научить определять эмоции по основным выразительным средствам: мимике, жестам, интонации	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
2	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра: «Эмоции героев»	Развить эмпатию и умение оценивать ситуацию и поведение окружающих	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
3	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра: «Маски»	Самовыражение, самосознание. Работа с различными чувствами и состояниями. Развитие навыков, активного слушания, эмпатии, умения без оценочно относиться друг к другу.	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
4	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10

## Продолжение таблицы 5

	Игра: «Мешочек с обидами»	Научить детей справляться с отрицательными эмоциями, не подавляя их, а направляя в новое, рациональное русло	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 40 мин		
5	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра: «Интонация»	Развить понимание и эмпатию к чувствам других людей, дифференцировка слухового восприятия	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
6	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра: «Два зеркала»	Развить внимание ребенка к сверстникам, развить их мимику и пантомимику	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
7	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Упражнение: «Мешочек криков»	Поспособствовать снижению агрессивности	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
8	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра: «Что чувствует кошечка»	Снятие эмоционального напряжения, развитие навыков распознавания и проявления эмоций	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		

## Продолжение таблицы 5

9	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Игра: «Цвет эмоций»	Формирование представлений об эмоциях	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
10	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение: «Листок гнева»	Снять психоэмоциональное напряжение	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
11	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра: «Театр теней»	Научить различать базовые эмоции по мимике и позам.	30
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 40 мин		
12	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Игра «Лото эмоций»	Соотнесение ситуации и эмоциональной реакции.	30
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 40 мин		
13	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение: «Где живет чувство?»	Осознание телесных ощущений при разных эмоциях.	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
14	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10

## Продолжение таблицы 5

	Игра: «Снеговик»	Работа с мышечными зажимами (напряжение – расслабление).	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 40 мин		
15	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Игра: «Волшебный мешочек»	Снижение страха перед неизвестным.	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
16	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение: «Месим тесто»	Снятие агрессии через кинестетику.	30
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 40 мин		
17	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Игра: «Король Бородин»	Отработка волевого контроля и выдержки.	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 40 мин		
18	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Игра: «Клубочек»	Формирование чувства единства и причастности.	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
19	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение: «Я — герой»	Повышение самооценки.	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10

## Продолжение таблицы 5

	Всего: 40 мин		
20	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Игра: «Подарок другу»	Развитие навыка дарения и принятия положительных эмоций.	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
21	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Игра: «Солнечный зайчик»	Снятие напряжения с мышц лица.	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 40 мин		
22	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	5
	Упражнение: «Домик безопасности»	Создание внутреннего ресурса при тревоге.	25
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
23	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Упражнение: «Воздушный шарик»	Обучение навыкам глубокого дыхания и расслабления.	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		
24	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	10
	Игра: «Рвем бумагу»	Безопасная разрядка сильных негативных чувств.	20
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	10
	Всего: 40 мин		

Из представленных в таблице сведений можно сделать вывод, что занятия включали игровые активности и элементы арт – терапии,

направленные на изменение специфики эмоциональных проявлений, при разработке заданий мы стремились выстроить их так, чтобы поддерживать интерес детей и обеспечивать их активное участие на протяжении всего процесса.

В результате нами была создана и проведена программа по коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

К стадии контрольного эксперимента мы приступили после реализации разработанной нами психолого – педагогической программы, направленной на коррекцию характеристик эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития, на этом этапе было организовано повторное диагностическое обследование и выполнено сопоставление полученных данных.

Учащиеся второго и третьего классов были распределены на контрольные (КГ) и экспериментальные (ЭГ) подгруппы. В состав экспериментальных групп вошли по 10 детей из 2 «Б» и 3 «В» классов, поскольку именно они продемонстрировали наиболее низкий уровень сформированности понимания эмоций и эмоциональных проявлений, а также повышенные показатели тревожности и агрессивного поведения. Важно отметить, коррекционная деятельность осуществлялась с двумя экспериментальными группами — 2 «Б» и 3 «В» классов, тогда как с контрольными подгруппами формирующий этап не проводился. Для подтверждения результативности проведённой психокоррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития нами повторно было организовано психодиагностическое исследование, направленное на выявление изменений в развитии особенностей эмоциональной сферы.

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

1. «Цветовой тест отношений» М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992);
2. Проективная рисуночная методика «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) [с.27 – 40];
3. Тест – опросник для выявления страхов «Мои страхи» А.И. Захарова (2005) [с. 57 – 61];
4. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1999) [с. 45 – 48];
5. Метод стандартизированного наблюдения за проявлениями эмоциональных состояний в учебной и внеучебной деятельности.

Данные, полученные в ходе повторного диагностического обследования, были подвергнуты как количественной, так и качественной обработке, и сопоставлены с показателями, зафиксированными на констатирующем этапе исследования.

Итоги сравнительного анализа, отражающие особенности эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных и контрольных группах до и после проведения формирующего этапа, представлены в таблице 9.

Анализируя сведения, приведённые в таблице 5, можно отметить наличие положительных изменений в экспериментальных группах как во втором, так и в третьем классах. Вместе с тем сохраняется определённая часть учащихся, характеризующихся несформированной или искажённой самооценкой.

Анализ данных, представленных в таблице 6 и на рисунке 5, позволяет выявить положительную динамику в эмоциональном состоянии младших школьников с задержкой психического развития после реализации психокоррекционной программы.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992) до и после формирующего эксперимента

Класс Параметр	2 класс (n=20)				3 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Нормативная структура	10	10	20	10	0	10	20	10
Выдвижение ахроматических цветов	0	10	10	10	0	10	10	0
Отвержение основных цветов	40	30	30	20	40	30	30	30
Тревожная структура	40	40	40	60	50	50	40	60
Сочетание обоих паттернов	10	10	0	0	10	0	0	

Результаты повторной диагностики в экспериментальных группах учащихся 2 – го и 3 – го классов свидетельствуют о выраженных качественных изменениях в эмоциональной сфере, в частности, наблюдается рост доли детей с нормативной структурой эмоциональных состояний: в экспериментальной группе 2 класса показатель увеличился с 10% до 20%, а в 3 классе — с 0% до 20%, это указывает на стабилизацию эмоционального фона, повышение уровня психологического комфорта и улучшение адаптационных возможностей части учащихся.

Одновременно фиксируется снижение показателей эмоционального неблагополучия, соответственно, в экспериментальной группе 2 класса уровень отвержения основных цветов снизился с 40% до 30%, аналогичная динамика наблюдается и в 3 классе (с 40% до 30%). Особенно значимым результатом является полное исчезновение сочетания неблагоприятных паттернов (с 10% до 0%) в обеих экспериментальных группах, что

свидетельствует о нивелировании наиболее острых форм эмоционального напряжения и внутреннего конфликта.

Динамика тревожной структуры носит неоднородный характер, в экспериментальной группе третьего класса отмечается ее снижение с 50% до 40%, тогда как во втором классе показатель остался на прежнем уровне (40%)? это может указывать на необходимость более длительного или углубленного психокоррекционного воздействия, несмотря на общее улучшение эмоционального состояния.

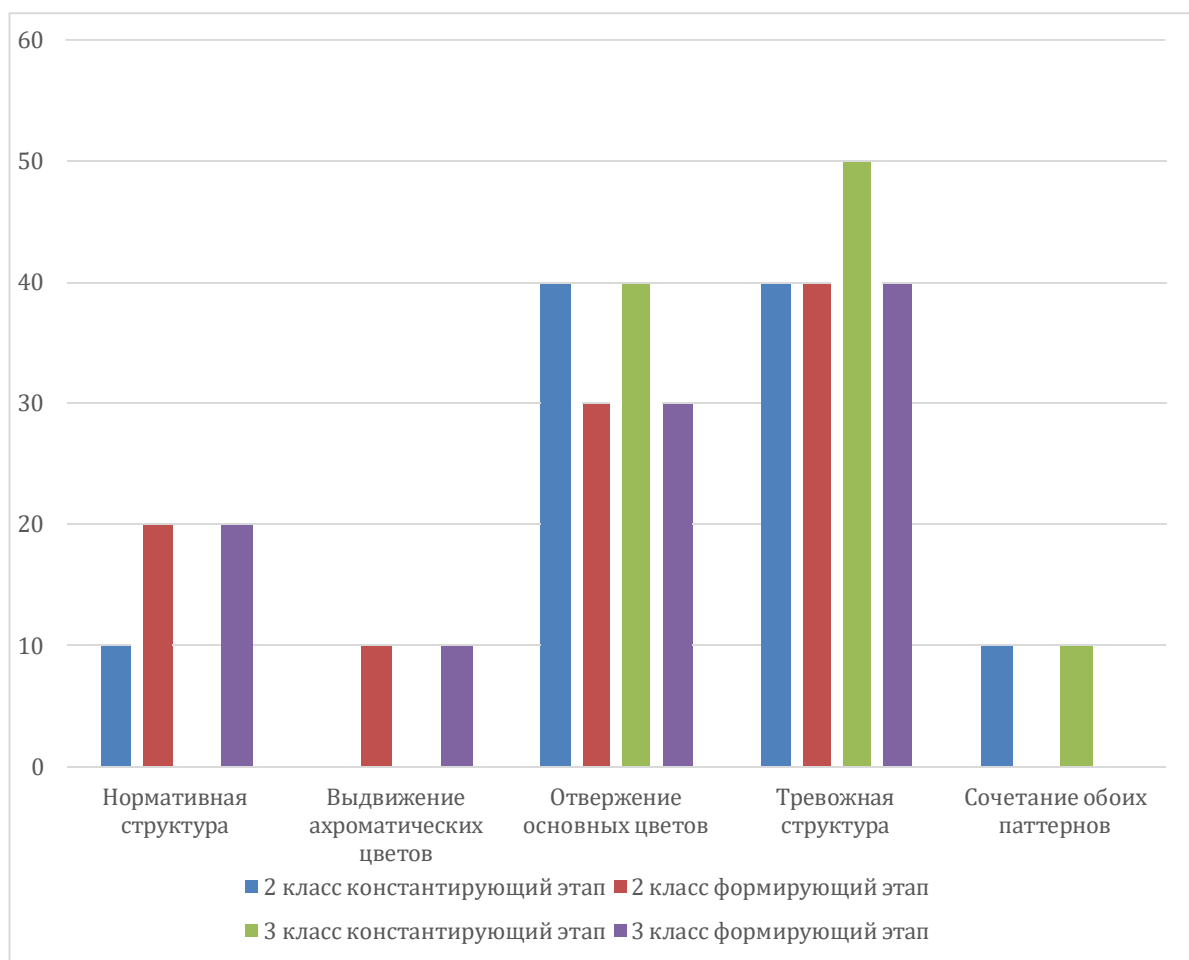


Рисунок 5. Сравнительные результаты изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992) до и после формирующего эксперимента (ЭГ), (%)

В контрольных группах 2 и 3 классов положительная динамика практически отсутствует. Напротив, наблюдается увеличение уровня тревожной структуры с 40% до 60% во 2 классе и с 50% до 60% в 3 классе.

Остальные показатели либо остаются без изменений, либо демонстрируют незначительные колебания, что свидетельствует об отсутствии спонтанного улучшения без целенаправленного психолого – педагогического воздействия.

Сопоставление данных первичной и повторной диагностики показывает, что на констатирующем этапе у учащихся преобладали признаки выраженного эмоционального неблагополучия, особенно во 2 классе, где уровень тревожной структуры достигал 75%. После реализации психокоррекционной программы в экспериментальных группах наблюдается снижение выраженности негативных эмоциональных проявлений и перераспределение показателей в сторону нормативных состояний.

Отсюда следует, сравнительный анализ подтверждает эффективность проведенной психокоррекционной работы, программа способствовала увеличению доли эмоционально благополучных детей, снижению уровня тревожности и устранению наиболее тяжелых форм эмоциональной дезадаптации. В отличие от экспериментальных групп, в контрольных группах отсутствуют значимые положительные изменения, что дополнительно подтверждает значимость систематического психолого – педагогического воздействия для оптимизации эмоционального состояния младших школьников с задержкой психического развития.

Согласно данным таблицы 7, после проведения психокоррекционной программы были выявлены изменения по основным проективным признакам у учащихся 2 – х и 3 – х классов в экспериментальных и контрольных группах. Анализ показал неоднородную, но в целом положительную динамику, особенно выраженную в экспериментальных группах, показатель «малый размер рисунка», отражающий уровень самооценки и уверенности, у учащихся 2 класса в экспериментальной группе остался без изменений (10% → 10%), аналогичная ситуация наблюдается и в контрольной группе. В то же время у учащихся 3 класса экспериментальной группы отмечается выраженное улучшение — снижение с 20% до 10%, тогда как в контрольной группе, напротив, наблюдается ухудшение (рост с 10% до 20%), что

подтверждает повышение уверенности и самооценки у третьеклассников, прошедших психокоррекционную программу, в то время как у второклассников данные характеристики оказались более устойчивыми или менее чувствительными к воздействию.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения эмоционального фона настроения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР методике «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) до и после формирующего эксперимента

Класс / Параметр	2 класс (n=20)				3 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Малый размер	10	10	10	10	20	10	10	20
Нарушение Нажима	20	10	10	10	30	10	20	20
Штриховка	20	30	30	20	10	30	30	40
Отсутствие окон/дверей	40	40	30	40	30	30	20	10
Схематичность человека	10	10	20	10	10	20	20	

Показатель «нарушение нажима», связанный с уровнем внутреннего напряжения и эмоциональной регуляции, демонстрирует более отчетливую положительную динамику, во 2 классе экспериментальной группы он снизился с 20% до 10%, тогда как в контрольной группе изменений не произошло. В 3 классе экспериментальной группы также наблюдается снижение (с 30% до 20%), при отсутствии изменений в контрольной группе, все данные указывают на уменьшение тревожности, агрессивных импульсов и общего эмоционального напряжения, причем наиболее выраженный эффект наблюдается у учащихся 2 класса, где показатель сократился вдвое.

Показатель «штриховка» демонстрирует более сложную и неоднозначную динамику, во 2 классе экспериментальной группы он увеличился с 20% до 30%, когда в контрольной группе снизился с 30% до 20%, в 3 классе как в экспериментальной, так и в контрольной группах наблюдается рост данного показателя (с 10% до 30% и с 30% до 40%). Несмотря на внешне негативную тенденцию, увеличение штриховки может

свидетельствовать не столько об усилении тревожности, сколько об актуализации и проработке эмоциональных переживаний, что является важным этапом психокоррекционной работы и отражает переход от подавленных форм выражения к более осознанным.

Показатель «отсутствие окон/дверей», связанный с коммуникативной закрытостью, демонстрирует положительную динамику. В 2 классе экспериментальной группы он снизился с 40% до 30%, когда в контрольной группе остался без изменений, в 3 классе экспериментальной группы наблюдается снижение (с 30% до 20%), а в контрольной группе — выраженное снижение до 10%. В целом уменьшение данного показателя отражает повышение коммуникативной открытости, снижение замкнутости и рост готовности к взаимодействию с окружающим миром.

Показатель «схематичность человека» показывает разнонаправленные изменения: в экспериментальных группах обоих классов наблюдается рост (с 10% до 20%), тогда как в контрольных группах он либо остается без изменений, либо снижается, увеличение схематичности может быть связано с особенностями когнитивной переработки и выступать как временный этап в процессе формирования более сложных и осознанных образов, а не как признак ухудшения.

Анализ рисунка 6 подтверждает выявленные тенденции гистограмма наглядно демонстрирует общее снижение наиболее значимых негативных признаков (малый размер рисунка, нарушение нажима, отсутствие окон и дверей) именно в экспериментальных группах. В контрольных группах динамика носит более хаотичный характер, а в ряде случаев наблюдается ухудшение показателей, наиболее выраженные положительные изменения визуально фиксируются у учащихся 3 класса экспериментальной группы.

Сравнение с исходными данными позволяет сделать вывод о значительном изменении эмоционального состояния детей. Если до проведения психокоррекционной программы отмечались высокий уровень тревожности, заниженная самооценка (малый размер рисунков достигал

60%) и выраженные коммуникативные трудности (отсутствие окон и дверей до 40%), то после формирующего эксперимента наблюдается снижение ключевых показателей эмоционального неблагополучия, частичная нормализация эмоционального состояния и улучшение коммуникативной направленности рисунков.

Наиболее значимые изменения проявляются в снижении тревожности и эмоционального напряжения, что подтверждается уменьшением нарушений нажима, в росте уверенности и самооценки (снижение доли маленьких рисунков), а также в улучшении коммуникативной открытости (снижение количества изображений без окон и дверей). При этом положительная динамика значительно более выражена в экспериментальных группах, что подтверждает эффективность психокоррекционной программы. Учащиеся третьего класса демонстрируют более выраженные позитивные изменения по сравнению с учащимися второго класса, что может быть связано с большей зрелостью эмоциональной сферы и готовностью к коррекционному воздействию.

Вдобавок, динамика изменений носит неравномерный характер, отдельные показатели, такие как штриховка и схематичность, демонстрируют вариативность и нестабильность, что можно объяснить процессом внутренней переработки эмоционального опыта и постепенным формированием новых способов самовыражения, что соответствует закономерностям психокоррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, для которых характерна сложная и многоуровневая структура эмоционального развития.

В целом результаты сравнительного анализа, представленные в таблицах 2 и 7, а также на рисунках 2 и 6, убедительно свидетельствуют о положительном влиянии психокоррекционной программы на эмоциональное состояние младших школьников с задержкой психического развития. Зафиксировано снижение уровня эмоционального напряжения, повышение

самооценки, улучшение коммуникативных установок и частичная гармонизация эмоциональной сферы.

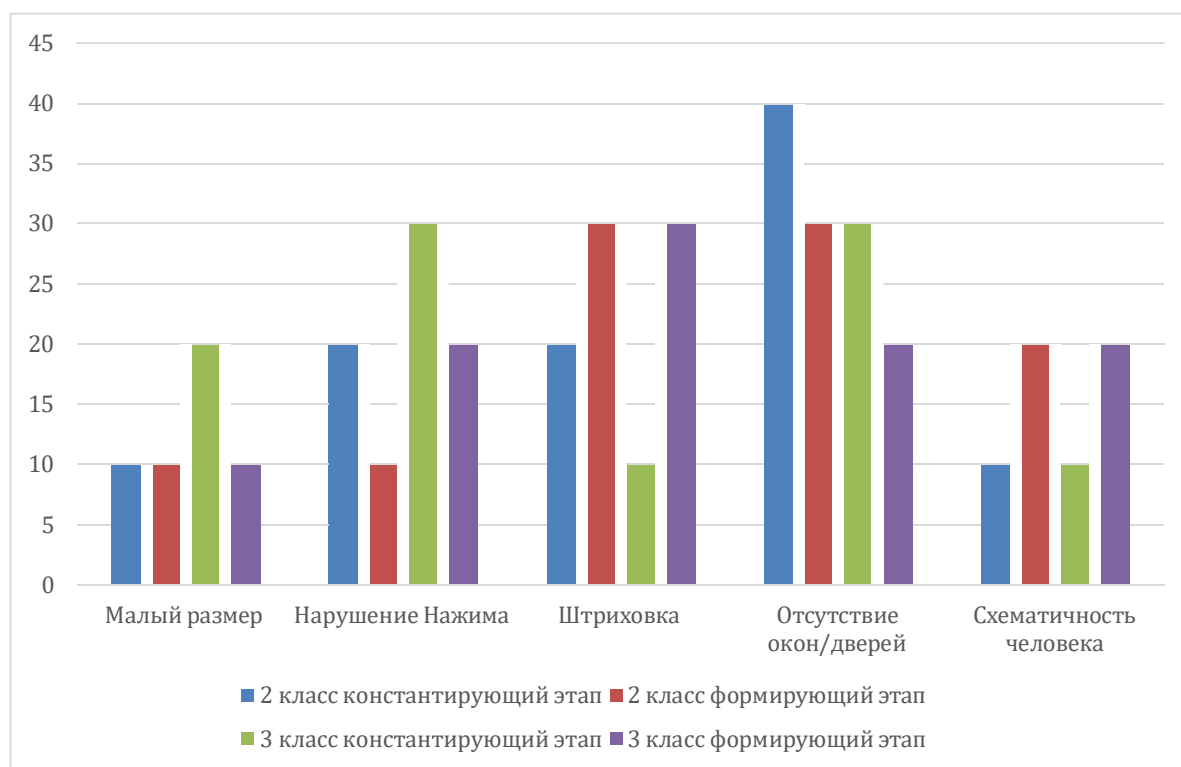


Рисунок 6. Сравнительные результаты изучения эмоционального фона настроения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) до и после формирующего эксперимента (ЭГ), (%)

В экспериментальных группах отмечено значительное сокращение частоты проявления признаков эмоционального неблагополучия по сравнению с контрольными группами, где показатели либо остались без существенных изменений, либо продемонстрировали отрицательную динамику, наиболее выраженный прогресс наблюдается в области стабилизации самооценки и снижения импульсивности, что проявляется в нормализации графического нажима и более уверенном характере рисунков.

Отсюда следует, полученные результаты объективно подтверждают, что целенаправленная психокоррекционная работа способствует снижению эмоциональной ригидности, преодолению коммуникативной замкнутости и в целом улучшает эмоциональное состояние детей с задержкой психического развития. Наиболее выраженный положительный эффект наблюдается у

учащихся третьего класса экспериментальной группы, что может свидетельствовать о большей пластичности и готовности к восприятию коррекционного воздействия на данном возрастном этапе.

Согласно данным таблицы 8, после проведения психокоррекционной программы были зафиксированы изменения в структуре страхов у учащихся 2 – х и 3 – х классов в экспериментальных и контрольных группах, что помогает проследить как количественную, так и качественную динамику эмоциональных состояний детей, в частности, показатель социальных страхов, связанных со школьной ситуацией (страх опоздать, получить плохую отметку), продемонстрировал выраженное снижение в экспериментальных группах: у учащихся 2 класса он уменьшился с 50% до 30%, а у учащихся 3 класса — также с 50% до 30%.

В контрольных группах динамика оказалась менее выраженной: во 2 классе наблюдается лишь частичное снижение с 50% до 40%, а в 3 классе показатель остался без изменений, данная тенденция свидетельствует об улучшении адаптации к учебной деятельности, снижении тревожности и повышении уверенности в себе у детей, прошедших психокоррекционную программу.

Одновременно «архаичные» страхи, включающие страх темноты, сказочных персонажей и животных, продемонстрировали значительно меньшую динамику, в экспериментальных группах как 2, так и 3 класса показатели остались без изменений (30% и 40% соответственно), тогда как в контрольных группах отмечается некоторое снижение (во 2 классе с 40% до 30%, в 3 классе с 30% до 20%). Данные могут указывать на то, что подобные страхи являются более глубинными и устойчивыми, связанными с эмоциональной незрелостью, и в большей степени подвержены естественной возрастной редукции, чем краткосрочному психокоррекционному воздействию.

Наиболее неоднозначная динамика наблюдается по показателю атипичных страхов (страхи отверстий, теней, геометрических фигур и др.),

после проведения психологической программы коррекции их уровень увеличился во всех группах: в 2 классе экспериментальной группы с 20% до 40%, в контрольной — с 10% до 30%; в 3 классе экспериментальной группы с 10% до 30%, в контрольной — с 30% до 40%. Несмотря на кажущуюся негативную тенденцию, данный рост может интерпретироваться как отражение процесса актуализации и осознания ранее неосознаваемых или подавленных страхов. В условиях психокоррекционной работы дети начинают более точно идентифицировать и вербализовать свои переживания, что доказывает повышение уровня рефлексии и осознанности эмоционального опыта.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения страхов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Мои страхи» А.И. Захарова (2005) до и после формирующего эксперимента

Класс Параметр	2 класс (n=20)				3 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	
Социальные страхи (опоздать, плохая отметка)	50	50	30	40	50	40	30	
«Архаичные» страхи (темнота, сказочные персонажи)	30	40	30	30	40	30	40	
Атипичные страхи (отверстий, теней, фигур)	20	10	40	30	10	30	30	

Анализ рисунка 7 подтверждает выявленные тенденции, гистограмма наглядно показывает выраженное снижение социальных страхов в экспериментальных группах обоих классов, относительную стабильность «архаичных» страхов и общий рост атипичных страхов, более выраженный в контрольных группах, поэтому визуальные данные дают увидеть

перераспределение структуры страхов и подтверждают результаты количественного анализа.

Сопоставление данных с исходными результатами (таблица 3) показывает, что до проведения психокоррекционной программы у детей наблюдался высокий уровень социальных страхов (50–55%), значительная доля «архаичных» страхов (до 40% у учащихся 2 класса), наличие атипичных страхов (до 30%) и в целом более полиморфная, эмоционально незрелая структура переживаний, особенно у младших школьников. После формирующего эксперимента происходит снижение ведущих, наиболее дезадаптирующих форм тревожности, прежде всего социальных страхов, что свидетельствует о частичной нормализации эмоционального состояния и улучшении адаптации к школьной среде, одновременно наблюдается перераспределение структуры страхов, при котором менее осознаваемые формы переживаний становятся более выраженными и доступными для осмысления.

Более значимые изменения проявляются в снижении социальной тревожности, что выражается в уменьшении страха школы, оценивания и ошибок, а также в стабилизации эмоционального состояния и снижении интенсивности острых реакций на учебные ситуации. Важным результатом является повышение осознанности переживаний, что отражается в росте атипичных страхов как индикатора их вербализации и когнитивной переработки. При этом изменения в экспериментальных группах носят более выраженный и системный характер по сравнению с контрольными, что подтверждает эффективность целенаправленного психокоррекционного воздействия.

Совместно с этим, динамика изменений является неравномерной. «Архаичные» страхи демонстрируют наибольшую устойчивость, что подтверждает их глубинный характер и связь с эмоциональной незрелостью. Рост атипичных страхов следует рассматривать не как ухудшение, а как переход на более осознанный уровень переживания тревоги, отражает

сложный и поэтапный характер психокоррекционного процесса, в котором временное усиление отдельных проявлений может сопровождать их последующую переработку и снижение.

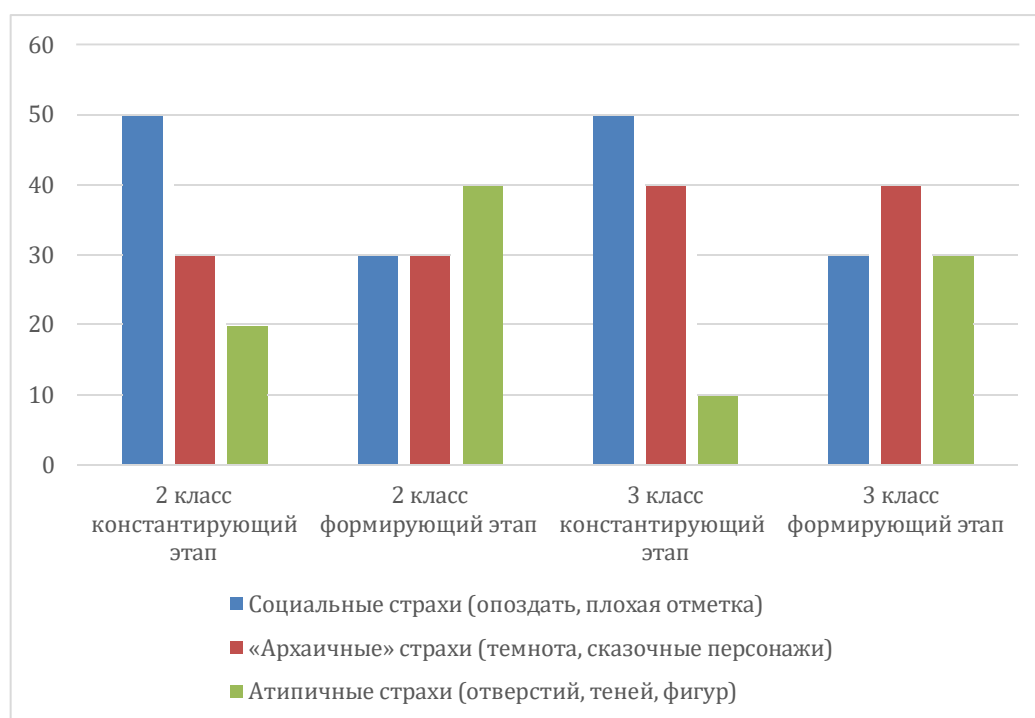


Рисунок 7. Сравнительные результаты изучения страхов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Мои страхи»

А.И. Захарова (2005) до и после формирующего эксперимента (ЭГ), (%)

В целом сравнительный анализ результатов, представленных в таблицах 3 и 8, и на рисунках 3 и 7, позволяет сделать вывод о положительном влиянии психокоррекционной программы на структуру и выраженность страхов у младших школьников с задержкой психического развития. Отмечается значительное снижение социальных страхов, частичная нормализация эмоциональной сферы, повышение уровня осознания собственных переживаний и уменьшение дезадаптирующего влияния тревожности на поведение.

Наиболее выраженные положительные изменения наблюдаются в экспериментальных группах, что подтверждает эффективность систематической психологической работы, результаты исследования свидетельствуют о том, что целенаправленное психокоррекционное воздействие помогает снижению тревожности, оптимизации эмоционального

состояния и постепенному преодолению эмоциональной незрелости у детей с задержкой психического развития.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения понимания и дифференциации эмоций учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение мимической моторики»

Г.А. Волковой (1999) до и после формирующего эксперимента

Класс / Параметр	2 класс (n=20)				3 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Типичные нарушения	20	10	30	10	10	20	10	20
Позитивный фон настроения	0	20	20	10	10	20	30	10
Эмоциональная лабильность	30	30	30	20	20	20	20	30
Признаки тревожности	40	30	30	40	50	30	20	10
Богатство мимики	10	10	10	20	10	10	20	

Согласно данным таблицы 9 и их визуализации на рисунке 8, после реализации психокоррекционной программы были зафиксированы изменения по ключевым параметрам эмоциональной регуляции, мимической моторики и наблюдаемого поведения у учащихся 2 – х и 3 – х классов в экспериментальных и контрольных группах. Анализ полученных результатов позволяет говорить о наличии как положительной динамики, так и отдельных устойчивых характеристик, слабо поддающихся краткосрочному воздействию.

Так, показатель «типичные нарушения мимической моторики» в 2 классе экспериментальной группы увеличился с 20% до 30%, тогда как в контрольной группе изменений не произошло (10% → 10%). У учащихся 3 класса как в экспериментальной, так и в контрольной группах данный показатель остался стабильным (10% и 20% соответственно), несмотря на внешне негативный характер роста показателя в 2 классе экспериментальной группы, данная динамика может интерпретироваться как результат

актуализации и осознания детьми собственных мимических трудностей, а также повышения произвольности и включённости в диагностический процесс. В 3 классе стабильность показателя указывает на относительную устойчивость данного компонента и необходимость более длительной коррекционной работы.

Показатель «позитивный фон настроения» продемонстрировал наиболее выраженную положительную динамику в экспериментальных группах, во 2 классе он увеличился с 0% до 20%, а в 3 классе — с 10% до 30%. В контрольных группах, напротив, наблюдается снижение данного показателя (во 2 классе с 20% до 10%, в 3 классе также с 20% до 10%), что говорит о значительном улучшении эмоционального состояния, повышении удовлетворённости, снижении подавленности и формировании более устойчивого позитивного настроения у детей, прошедших психокоррекционную программу.

Показатель «эмоциональная лабильность» демонстрирует ограниченную динамику. В экспериментальных группах обоих классов он остался без изменений (30% в 2 классе и 20% в 3 классе), тогда как в контрольных группах наблюдаются разнонаправленные изменения: снижение во 2 классе (с 30% до 20%) и рост в 3 классе (с 20% до 30%), отсутствие выраженных изменений в экспериментальных группах указывает на устойчивость данной характеристики и необходимость более продолжительного и целенаправленного воздействия для её коррекции.

Показатель «признаки тревожности» после проведения программы существенно снизился в экспериментальных группах, во 2 классе он уменьшился с 40% до 30%, а в 3 классе — с 50% до 20%, что является особенно значимым результатом. В контрольных группах динамика менее однозначна: в 2 классе наблюдается рост с 30% до 40%, тогда как в 3 классе отмечается снижение с 30% до 10%, в целом выраженное снижение тревожности в экспериментальных группах свидетельствует об

эффективности психокоррекционного воздействия и улучшении адаптации к учебной деятельности.

Показатель «богатство мимики» также демонстрирует положительные изменения, преимущественно в 3 классе, в экспериментальной группе он увеличился с 10% до 20%, что подтверждает расширение репертуара эмоциональной экспрессии и развитие невербальной коммуникации, в 2 классе экспериментальной группы показатель остался без изменений (10% → 10%), тогда как в контрольных группах наблюдается рост (до 20% и 30% соответственно), это может быть связано с естественным возрастным развитием.

Анализ рисунка 8 подтверждает выявленные тенденции, гистограмма наглядно демонстрирует увеличение позитивного фона настроения в экспериментальных группах, снижение тревожности, особенно выраженное у учащихся 3 класса, а также относительную стабильность показателей, связанных с мимической моторикой и эмоциональной лабильностью. В контрольных группах изменения носят более разнонаправленный характер, включая как незначительные улучшения, так и ухудшения по отдельным параметрам.

Сопоставление с исходными данными (таблица 4, стр. 2–4) показывает, что до начала психокоррекционной работы у детей наблюдался высокий уровень тревожности (до 80% у учащихся 2 класса), выраженная эмоциональная лабильность (до 70%), низкий уровень позитивного эмоционального фона (20–30%), значительные нарушения мимической моторики (60–65%) и недостаточное развитие невербальной коммуникации. После проведения программы фиксируется снижение тревожности и общее улучшение эмоционального состояния, рост позитивного настроения, особенно в экспериментальных группах, а также частичное развитие мимической выразительности и коммуникативной функции эмоций. При этом сохраняются определённые трудности в сфере произвольной регуляции и эмоциональной устойчивости.

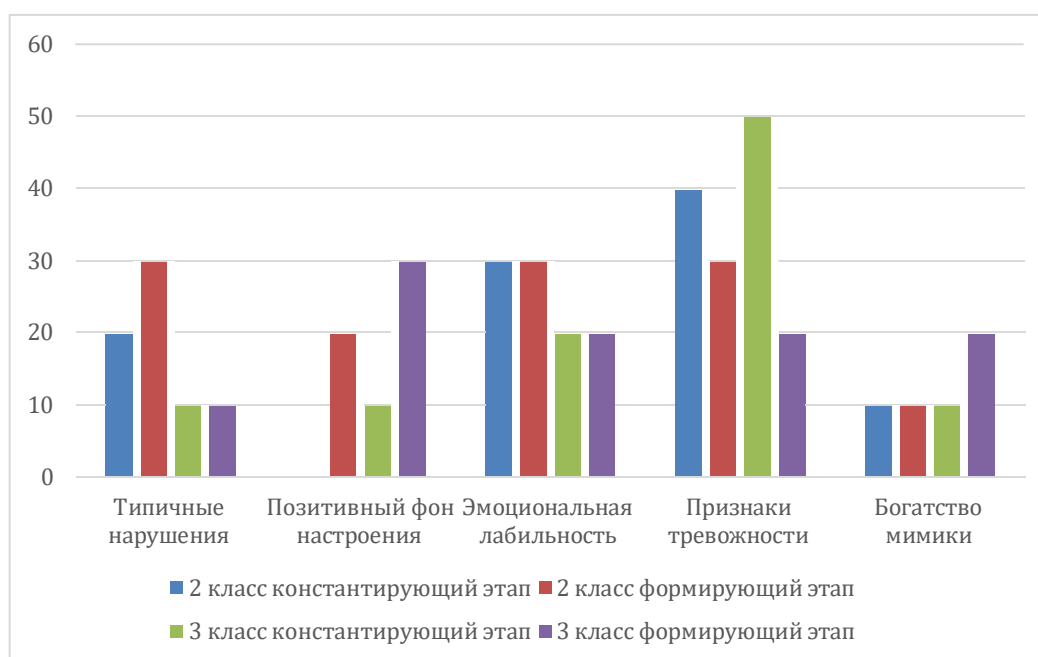


Рисунок 8. Сравнительные результаты изучения понимания и дифференциации эмоций учащимися младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой (1999) до и после формирующего эксперимента (ЭГ), (%)

Наиболее значимые изменения проявляются в снижении тревожности, особенно выраженном у учащихся 3 класса экспериментальной группы, в росте позитивного эмоционального фона как ключевого индикатора эффективности программы, а также в улучшении эмоциональной экспрессии, что проявляется в расширении мимического репертуара. В то же время ряд показателей, таких как эмоциональная лабильность и нарушения мимической моторики, демонстрируют устойчивость и требуют более длительной коррекционной работы.

В целом положительные изменения более выражены в экспериментальных группах, что подтверждает эффективность психокоррекционной программы. Учащиеся 3 класса демонстрируют более значительную положительную динамику по сравнению с учащимися 2 класса, что может быть связано с большей зрелостью эмоциональной сферы и готовностью к восприятию коррекционного воздействия, динамика изменений носит неравномерный характер, отражая сложность структуры эмоционального развития детей с задержкой психического развития.

Таким образом, сравнительный анализ результатов, представленных в таблицах 4 и 9, а также на рисунках 4 и 8, позволяет сделать вывод о положительном влиянии психокоррекционной программы на эмоциональную регуляцию, мимическую экспрессию и общее поведение младших школьников с задержкой психического развития. Основными эффектами являются снижение уровня тревожности, повышение позитивного эмоционального фона, частичное развитие навыков эмоциональной экспрессии и улучшение адаптации в учебной среде. В целом результаты исследования подтверждают, что систематическая психокоррекционная работа способствует улучшению эмоционального состояния, развитию навыков саморегуляции и повышению качества социального взаимодействия у данной категории детей.

### Выводы по третьей главе

1. На основе анализа научно – методологических подходов к коррекции эмоциональной сферы была подтверждена необходимость системного и целенаправленного воздействия на эмоциональные состояния данной категории обучающихся. Установлено, что коррекционная работа должна носить комплексный характер, учитывать возрастные и индивидуально – психологические особенности детей и быть направленной на развитие эмоциональной саморегуляции, снижение негативных эмоциональных проявлений и формирование эмоциональной компетентности.

2. Разработанная программа психологической коррекции включала систему занятий, направленных на снижение уровня тревожности, страхов и агрессивных проявлений, развитие способности к распознаванию, пониманию и дифференциации собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей, формирование навыков конструктивного выражения эмоций, развитие механизмов произвольной регуляции эмоциональных состояний.

3. В процессе реализации программы использовались разнообразные методы и формы работы: игровые технологии, элементы арт – терапии, психогимнастика, беседы, упражнения на развитие эмоционального интеллекта, что обеспечило активное включение детей в коррекционный процесс и способствовало повышению его эффективности.

4. Для оценки результативности проведенной работы был организован контрольный эксперимент с применением комплекса психодиагностических методик, позволяющих всесторонне оценить изменения в эмоциональной сфере обучающихся. В частности, использовались:

- «Цветовой тест отношений» М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992), направленный на выявление эмоционального состояния и уровня внутреннего напряжения;

- Проективная рисуночная методика «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992), позволяющая диагностировать особенности личности и эмоциональные переживания;
- Тест – опросник «Мои страхи» А.И. Захарова (2005), ориентированный на выявление выраженности страхов у детей;
- «Методика изучения мимической моторики» Г. А. Волковой (1999), направленная на оценку способности к распознаванию и выражению эмоций;
- Метод стандартизированного наблюдения за проявлениями эмоциональных состояний в учебной и внеучебной деятельности.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал положительную динамику в эмоциональной сфере учащихся, было зафиксировано снижение уровня тревожности и страхов, уменьшение проявлений агрессии и эмоциональной неустойчивости, а также повышение способности к осознанию и дифференциации собственных эмоциональных состояний, хотя у детей наблюдалось улучшение навыков распознавания эмоций других людей и более адекватное выражение собственных переживаний.

5. Полученные результаты свидетельствуют о том, что реализованная программа оказала значимое положительное влияние на формирование эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития, эффективность программы подтверждается как количественными, так и качественными изменениями, выявленными в ходе повторной диагностики.

6. Следовательно, выдвинутая гипотеза исследования о том, что специально организованная психологическая программа коррекции способствует улучшению эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, получила эмпирическое подтверждение. Обобщая, результаты проведенного исследования позволяют рекомендовать разработанную программу для

использования в практике работы педагогов – психологов и специалистов, осуществляющих сопровождение детей с задержкой психического развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема изучения развития эмоциональной сферы в современном мире остается достаточно актуальной, поскольку эмоции занимают важное место в жизни каждого ребенка и человека в целом, чувства являются неотъемлемым компонентом любой деятельности и поведения в широком смысле. Достичь успешной жизни возможно лишь при условии, что человек научится грамотно управлять своими эмоциями и контролировать их проявления в условиях постоянно изменяющейся действительности обществу необходимы личности, способные эффективно решать возникающие задачи и справляться со сложными ситуациями. Если же человек не умеет управлять своими эмоциями и чувствами, недостаточно осознает их проявления и не понимает эмоциональные состояния окружающих, ему становится трудно адаптироваться в коллективе и выстраивать полноценное общение. В современной психологии изучение особенностей формирования и коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития рассматривается как одна из приоритетных задач, это обусловлено тем, что у детей данной категории нарушения в эмоционально – волевой сфере занимают одно из ведущих мест. Специфика эмоциональных состояний препятствует их успешной социализации, затрудняет коммуникацию с окружающими и адекватное самопонимание.

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

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

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

Эксперимент по изучению эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБОУ СОШ №77 г.Иркутска. В исследовании принимали участие 40 учащихся классов: 20 учащихся в возрасте 8 – 9 лет (2 класс) и 20 учащихся в возрасте 9 – 10 (3 класс) лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития».

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

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

1. Соответствие возрастных параметров методикам (дети в возрасте 8 – 9 лет и 9 – 10 лет);
2. Схожие нарушения в развитии (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;

С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития были использованы следующие методики: «Цветовой тест отношений» М. Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992), проективная рисуночная методика «Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) [с.27 – 40], тест – опросник для выявления страхов «Мои страхи» А.И. Захарова (2005) [с. 57 – 61], «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1999) [с. 45 – 48], метод стандартизированного наблюдения за проявлениями эмоциональных состояний в учебной и внеучебной деятельности.

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, подтверждают позиции ученых о том, что у учащихся младшего школьного

возраста наблюдается высокий уровень тревожности, а также недостаточно сформированы навыки понимания, вербализации и дифференциации как собственных, так и чужих эмоциональных состояний, к тому же, для таких детей характерны замкнутость, импульсивность и склонность к агрессивному поведению. Все особенности были отражены в трудах и исследованиях Н.В. Бабкиной (2005), С.А. Дмитриевой (2013), О.В. Заширинской (2007), Л.С. Марковой (1973), В.А. Степанова (2003), Г.Е. Сухаревой (1965), Р.Д. Тригера (2008), У.В. Ульенковой (1980), на основе анализа научной литературы и данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана и внедрена психологическая программа коррекции, направленная на коррекцию особенностей эмоциональных состояний у данной категории школьников. К основным формам работы с учащимися младшего школьного возраста, имеющими задержку психического развития, относятся групповые занятия, включающие такие методы и приемы, как игровая деятельность, психогимнастика, беседа и арт – терапия.

Программа рассчитана на 24 занятия, длительностью по 40 мин, по 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

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

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

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

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

Оценивание результативности коррекционного воздействия проводилось путем организации и реализации повторной психодиагностики,

последующей обработки полученных диагностических данных и формирования заключения по итогам внедренной коррекционной программы с анализом ее эффективности.

Итоги исследования продемонстрировали, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается заметное выравнивание эмоционального фона, повышение уровня вербализации и дифференциации, улучшение понимания и дифференциации эмоциональных состояний, рост уровня саморегуляции, полученные данные подтверждают результативность проведенной коррекционной работы, направленной на развитие и оптимизацию эмоциональных состояний у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Бабкина Н.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР // Дефектология. (2005). № 5. С. 29–35.
2. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе. – М.: Айрис – пресс (2005) 144 с.
3. Бабкина Н.В. Самооценка и уровень притязаний младших школьников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. (2006). № 2. С. 12–18.
4. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особыми эмоциональными расстройствами. (2018). С. 45–67.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер (2008). 400 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М. (1995) 352 с.
7. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. (2017) С. 112–115.
8. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл (2004) 544 с.
9. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер (2006) 528 с.
10. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь (2001) 278 с.
11. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М. (1984) 200 с.
12. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. – М. (2003) 160 с.
13. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. (2016) С. 78–82.
14. Вильшанская А.Д. Психолого – педагогическое сопровождение детей с ЗПР. (2020) С. 34–40.

15. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М. (1973) 173 с.
16. Волкова Г.А. Методика обследования детей с нарушениями речи. – СПб. (2003) 144 с.
17. Выготский Л.С. Психология развития человека. (2015) С. 230–235.
18. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – М. (1983) 369 с.
19. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собрание сочинений. (1984) С. 91–318.
20. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М. (2008) 478 с.
21. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. (2019) С. 156–160.
22. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб. (2003) 352 с.
23. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика детей с ЗПР. (2017) С. 89–94.
24. Дамасио А. Ошибка Декарта. – М. (2018) 352 с.
25. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных. (1953) 1036 с.
26. Дорофеева Э.Т. Диагностика и коррекция эмоциональных нарушений. (1992).
27. Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития. (2018) С. 12–18.
28. Дробот О.В., Сидорова Е.А. Эмоционально – волевая сфера младших школьников с ЗПР. (2022) С. 48–50.
29. Дружинин В.Н. Психология эмоций. – СПб. (2007) 288 с.
30. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение. (2019) С. 67–72.
31. Защиринская О.В. Психология детей с ЗПР. (2017) С. 93–99.
32. Защиринская О.В. Невербальное общение. – СПб. (2010) 128 с.

33. Забрамная С.Д. Диагностика умственного развития детей. (2016) С. 44–50.
34. Захаров А.И. Страхи у детей. – СПб. (2005) 320 с.
35. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. – М. (1986) 320 с.
36. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. (2020) С. 45–48.
37. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб. (1999) 464 с.
38. Изард К.Э. Психология эмоций. (2015) С. 78–85.
39. Иванова Н.В. Программа коррекции тревожности. (2023) С. 24–25.
40. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. (2018) С. 120–126.
41. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб. (2017) 784 с.
42. Казанцева Е.В. Арт – терапевтические методы. (2021) С. 3–4.
43. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры. (2019) С. 34–38.
44. Кисова В.В. Формирование эмоциональной сферы. (2021) С. 23–29.
45. Кисова В.В., Савельева Д.В. Особенности эмоциональной сферы. (2021) С. 3–4.
46. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. (2017) С. 55–59.
47. Коррекционная педагогика / под ред. Б.П. Пузанова. (2018) С. 132–138.
48. Костромина С.Н. Психология эмоциональных состояний. (2016) С. 67–71.
49. Лебединская К.С. ЗПР // Актуальные проблемы. (1982) С. 5–21.
50. Лебединский В.В. Нарушения психического развития. (2017) С. 89–96.

51. Леонова Т.И. Психогимнастика как средство коррекции эмоциональных состояний у детей с задержкой психического развития. (2022) С. 58–60.
52. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. (1975) 304 с.
53. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М. (1981) 584 с.
54. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. (2019) С. 102–108.
55. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М. (1986) 144 с.
56. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М. (1989) 104 с.
57. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. (2016) С. 56–61.
58. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. (2018) С. 43–48.
59. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. (2017) С. 88–94.
60. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М. (2016) 192 с.
61. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. (2015) С. 35–41.
62. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. (2018) С. 67–72.
63. Медведева Е.А., Левченко И.Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. (2019) С. 112–118.
64. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. (2017) С. 45–50.
65. Михайлова А.С. Развитие эмпатии у младших школьников с ЗПР посредством игровых технологий. (2023) С. 36–37.

66. Морозова Е.И. Эмоциональное развитие детей с ЗПР. (2020) С. 15–21.
67. Мухина В.С. Возрастная психология. – М. (1999) 456 с.
68. Никитина Ю.В. Эмоциональная регуляция у детей с задержкой психического развития. (2021) С. 15–17.
69. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. (2018) С. 78–83.
70. Обухова Л.Ф. Детская психология. – М. (1995) 360 с.
71. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. (2019) С. 56–62.
72. Павлий Т.Н. Психолого – педагогическая коррекция эмоциональных нарушений у детей с ЗПР. (2021) С. 27–33.
73. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. (2016) С. 93–98.
74. Петрова Е.А. Сказкотерапия в коррекции эмоциональных состояний младших школьников с ЗПР. (2022) С. 30–32.
75. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб. (2005) 480 с.
76. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. (2018) С. 112–116.
77. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб. (2002) 694 с.
78. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков. – М. (2000) 304 с.
79. Психокоррекционная работа с детьми / под ред. И.И. Мамайчук. (2017) С. 89–95.
80. Психологическая диагностика детей и подростков / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М. (1995) 360 с.
81. Психология детей с задержкой психического развития / сост. О.В. Защиринская. – СПб. (2007) 168 с.
82. Психолого – педагогическая диагностика / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. (2018) С. 101–107.

83. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М. (1992) 256 с.
84. Романова Т.С. Методы релаксации в работе психолога с эмоциональными нарушениями у детей с ОВЗ. (2023) С. 5–6.
85. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. (2002) 720 с.
86. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. (2015) С. 345–350.
87. Савельева Д.В. Эмоциональная регуляция у младших школьников с ЗПР. (2022) С. 44–49.
88. Саловой П., Мэйер Дж. Эмоциональный интеллект // Психологическая энциклопедия. (2003) С. 456–460.
89. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. (2017) С. 67–73.
90. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. – СПб. (2005) 384 с.
91. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект. – М. (2019) 248 с.
92. Сиротюк А.Л. СДВГ. (2018) С. 45–50.
93. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. – М. (1990) 96 с.
94. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М. (2000) 416 с.
95. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка. (2016) С. 88–94.
96. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М. (2005) 464 с.
97. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. (2019) С. 134–141.
98. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. (2017) С. 56–61.
99. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с ЗПР. (2018) С. 43–49.

100. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород (1994) 230 с.
101. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. (2016) С. 67–72.
102. Федеральный государственный образовательный стандарт. ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. (б/г) С. 12–15.
103. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. – М. (2010) 264 с.
104. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. (2018) С. 45–51.
105. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М. (1993) 144 с.
106. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – М. (1987) 288 с.
107. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология. (2019) С. 89–94.
108. Чистякова М.И. Психогимнастика. (2016) С. 34–40.
109. Шевченко С.Г. Коррекционно – развивающее обучение. (2017) С. 78–84.
110. Экман П. Психология эмоций. – СПб. (2012) 334 с.
111. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб. (2008) 672 с.
112. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М. (2004) 384 с.
113. Эльконин Д.Б. Психология игры. (2015) С. 123–128.
114. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб. (1996) 592 с.
115. Якобсон П.М. Психология чувств. – М. (1958) 238 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

## Приложение 1

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

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Марк А.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
2.	Михаил Г.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
3.	Степан Г.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
4.	Дарья З.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
5.	Ярослав К.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
6.	Ева К.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
7.	Дарья К.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
8.	Глеб М.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
9.	Самира Ч.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
10.	Максим Ш.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
11	Егор Г.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
12	Станислав К.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
13	Евгений М.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
14	Алисия Р.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
15	Василиса Э.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
16	Егор Ш.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
17	Константин У.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
17	Сильвестр Ч.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
19	Лидия А.	2 «Б»	8 лет	ЗПР
20	Александр Л.	2 «Б»	8 лет	ЗПР

Таблица 2. Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 3 класс

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Ксения С.	3 «В»	9 лет	ЗПР
2.	Никита С.	3 «В»	9 лет	ЗПР
3.	Анастасия С.	3 «В»	9 лет	ЗПР
4.	Савелий З.	3 «В»	9 лет	ЗПР
5.	Роман М.	3 «В»	9 лет	ЗПР
6.	Даниил К.	3 «В»	9 лет	ЗПР
7.	Егор Ю.	3 «В»	9 лет	ЗПР
8.	Алексей Ф.	3 «В»	9 лет	ЗПР
9.	Рустам Т.	3 «В»	9 лет	ЗПР
10.	Алёна К.	3 «В»	9 лет	ЗПР
11	Даниил Д.	3 «В»	9 лет	ЗПР
12	Александра К.	3 «В»	9 лет	ЗПР
13	Степан Ш.	3 «В»	9 лет	ЗПР
14	Анастасия Н.	3 «В»	9 лет	ЗПР
15	Ярослав С.	3 «В»	9 лет	ЗПР
16	Софья Н.	3 «В»	9 лет	ЗПР
17	Максим У.	3 «В»	9 лет	ЗПР
17	Мария Ц.	3 «В»	9 лет	ЗПР
19	Владимир В.	3 «В»	9 лет	ЗПР
20	Андрей Г.	3 «В»	9 лет	ЗПР

Иллюстративный материал к методике «Цветовой тест отношений»

М.Люшера (1947), в адаптации Э.Т. Дорофеевой (1992)



Таблица 3. Нормативные данные проективной рисуночной методики  
«Дом – дерево – человек» Дж. Бука (1992) [с.27 – 40]

Признак в рисунке	Нормативные характеристики (возраст 7–11 лет)	Отклонения (возможная интерпретация)
Размер и расположение	Средний или крупный размер фигур (занимает 2/3 листа). Центральное или слегка смещенное расположение.	Малый размер → робость, низкая самооценка. Смещение в угол/верх/низ → тревожность, чувство неполноценности.
Нажим	Умеренный, равномерный нажим. Четкие, уверенные линии.	Слабый/прерывистый → астения, неуверенность. Сильный/»рвущий» → агрессия, напряжение.
Детализация	Дом: дверь, окна, крыша, труба, ступеньки. Дерево: крона, ствол, корни/земля. Человек: все части тела, черты лица, одежда.	Отсутствие окон/дверей → замкнутость, трудности общения. Отсутствие деталей у человека → нарушение образа Я, эмоциональная бедность. Избыточная детализация → тревожность, компенсаторный контроль.
Штриховка	Отсутствие или минимальная штриховка. Локальная штриховка допустима (например, текстура дерева).	Интенсивная/размашистая штриховка → тревожность, внутреннее напряжение. Штриховка определенных зон (окна, рот, руки) → конфликты в соответствующей сфере.
Пропорции	Соразмерность элементов. Человек: голова ≈ 1/7–1/8 тела (возрастная схематичность допустима).	Сильная диспропорция → нарушение восприятия себя и окружения. Крона >> ствола → преобладание фантазий над реальностью.
Сюжет/дополнительные элементы	Возможно добавление солнца, травы, птиц (признак позитивного фона). Отсутствие угрожающих элементов (бури, заборов с колючкой).	Угрожающие элементы (темные тучи, заборы) → страхи, напряжение. Изоляция фигур → одиночество, аутизация.
Цвет (при использовании)	реалистичное использование цветов. Теплая гамма преобладает.	Преобладание черного/темных цветов → депрессивные тенденции. Отсутствие цвета (только контур) → эмоциональная обедненность.

Таблица 4. Полный список вопросов теста – опросника для выявления страхов «Мои страхи» А.И. Захарова (2005) [с. 57 – 61]

Основной список страхов	Модификация для детей с ЗПР
1. Остаться одному дома	1. Боишься остаться один дома?
2. Нападения (бандитов, грабителей, плохих людей)	2. Боишься, что на тебя нападут?
3. Заболеть, заразиться	3. Боишься заболеть?
4. Умереть	4. Боишься умереть?
5. Того, что умрут твои родители (близкие)	5. Боишься, что умрут мама или папа?
6. Каких – то людей (чужих, незнакомых)	6. Боишься незнакомых людей?
7. Потеряться (не найти дорогу домой)	7. Боишься потеряться?
8. Мамы или папы (что накажут, отругают)	8. Боишься, что мама (папа) накажет?
9. Того, что они будут ссориться, ругаться	9. Боишься, когда родители ссорятся?
10. Бабы Яги, Кощея, Бармалея, чудовищ (страшных сказочных героев)	10. Боишься Бабу Ягу, Кощея?
11. Страшных снов	11. Боишься страшных снов?
12. Темноты	12. Боишься темноты?
13. Волка, медведя, собак (больших животных)	13. Боишься больших собак (волка)?
14. Машин, поездов, самолетов (транспорта)	14. Боишься машин (поездов)?
15. Бури, урагана, грозы	15. Боишься грозы?
16. Когда очень высоко (высоты)	16. Боишься высоты?
17. Когда очень глубоко (глубины, воды)	17. Боишься глубокой воды?
18. Тесной маленькой комнаты, лифта	18. Боишься маленькой комнаты?
19. Воды (купаться, плавать)	19. Боишься воды (купаться)?
20. Огня, пожара	20. Боишься огня?

## Продолжение приложения 4

21. Войны	21. Боишься войны?
22. Больших улиц, площадей	22. Боишься больших улиц?
23. Врачей (кроме зубного)	23. Боишься врачей?
24. Крови (когда идет кровь)	24. Боишься крови?
25. Уколов, боли	25. Боишься уколов?
26. Резких неожиданных звуков (стук, гром)	26. Боишься громких звуков?
27. Сделать что – то плохое, неправильно	27. Боишься сделать ошибку?
28. Опоздать в школу (сад)	28. Боишься опоздать в школу?
29. Не получить хорошую оценку, быть хуже других	29. Боишься получить двойку?

Таблица 5. Интерпретация суммарного балла «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1999) [с. 45 – 48]

Балл (из 20)	Уровень развития мимической моторики	Психологическая интерпретация
18–20	Высокий / нормативный	Адекватная эмоциональная экспрессия, хороший произвольный контроль
15–17	Средний (допустимые возрастные особенности)	Незначительные трудности в дифференциации выражений
12–14	Ниже среднего	Затруднения в произвольном выражении эмоций, возможны проблемы в невербальной коммуникации
< 12	Низкий / нарушенный	Выраженная недостаточность мимической моторики, ригидность или дискоординация движений