

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

Свининникова Екатерина Юрьевна


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

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


Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы
Психология и педагогика развития ребенка в условиях специального
сопровождения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:


Заведующий кафедрой
д-р. мед. наук, профессор С.Н. Шилов
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

17.06.2020 
(дата, подпись)

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

17.06.2020 
(дата, подпись)

Обучающийся
Свининникова Е.Ю.
(фамилия, инициалы)

17.06.2020 
(дата, подпись)

Дата защиты: _____ 23.06.2020

Оценка _____
(прописью)

Красноярск, 2020

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	8
1.1 Проблема изучения эмоциональных состояний в психологии	8
1.2 Эмоциональные состояния: виды, характеристики, свойства.....	17
1.3 Современное изучение эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	23
Выводы по первой главе:.....	28
Глава II. Экспериментальное изучение 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:.....	50
Глава III. Психологическая программа коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	52
3.1 Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста	52
3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста	57
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	71
Выводы по третьей главе:	82
Заключение	84
Список литературы	88
Приложение	96

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последнее время в России на фоне внедрения инклюзии в образование появляется необходимость оказания помощи детям с трудностями в обучении.

Наиболее актуальной темой в данный момент является изучения вопросов воспитания и обучения детей с задержкой психического развития. Поскольку наблюдается тенденция к увеличению количества таких детей.

Психическая жизнь человека представляет собой целостный многогранный процесс отражения окружающего мира. Важным компонентом отражательной деятельности является эмоциональная сфера. Ее место в психологической структуре личности, связь с другими сторонами психики рассматривается в работах К. Изарда, А.Г. Ковалева, А. Н. Леонтьева, П.В. Симонова и других специалистов.

Рассматривая проблему развития эмоциональной сферы ребенка, современные специалисты Е. В. Михайлова (1998), Д. В. Березина (2000), Т.Б. Пискарева (1998), подчеркивают, что своеобразие в развитие структуры эмоциональной сферы детей может влиять на особенности их поведения и сознания. Состояния дисфункций ее отдельных структур меняют тип организации всей эмоциональной сферы и могут привести к развитию различных вариантов дезадаптации.

Исследование особенностей эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития является особенно значимым, поскольку любой дефект сопровождается изменениями эмоциональных состояний ребенка. Изучением данной проблемы занимались Г.М. Бреслав (1977), Л.И. Божович (1978), Л.С. Выготский (1978), А. В. Запорожец (1992), С. В. Велиеву (1984), О. А. Орехова (1995), А. О. Прохорова (1992), А. Б. Хромова (1987) и другие. Исследование специалистов говорят о том, что в

жизни ребенка с задержкой психического развития эмоции играют немаловажную роль.

Работ по изучению особенностей эмоциональных состояний несколько меньше. Данными исследованиями занимались Е.В. Семенова (2008), Е. П. Ильин (2001), А.Д. Кошелева, О.Е. Шаповалова Е.П. Кистенева (2000), О.В. Фролова (2001).

Вопросы коррекции эмоциональных состояний младших школьников отражены в работах Н.В. Микляева (2004), Р.С. Немов (2001), Е.Е. Чернухина (2002), М.В. Романова (2006) и др.

Несмотря на то, что представленные исследования рассматриваются в трудах многих авторов, проблема коррекции эмоциональных состояний у данной категории детей остается недостаточно изученной и требует дальнейшей разработки.

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, разработке и внедрению в практику психологической программы по коррекции эмоциональных состояний.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития свойственно преобладание в эмоциональном фоне таких эмоциональных состояний, как тревожность, импульсивность и враждебность, имеющих экстрапунитивную направленность с доминированием фиксации на препятствии. Разработанная нами программа окажет положительное влияние на коррекцию эмоциональных состояний изученных контингента школьников.

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

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

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.
2. Выявить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальным путем.
3. Разработать психологическую программу по коррекции негативных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

Методологические **основы** исследования являются фундаментальные положения общей, возрастной и специальной психологии:

– о происхождение и развитие эмоции (Ч. Дарвин, 1971; У. Джемс, И.П. Павлов, П.В. Симонов);

– о сущности эмоций и их роли в жизни человека (П.К. Анохин, 1963; В.К. Виллюнас, 1976; К. Изард, 1980; А.Н. Леонтьев, 1983; С.Л. Рубинштейн, 1972; П.В. Симонов, 1960 и др.);

– о динамике развития эмоциональной сферы (Л.И. Божович, 1975; Л.С. Выготский, 1998; А.В. Запорожец, 1985);

– изучение особенностей эмоциональных состояний (Е.В. Семенова, 2008; О.Е. Шаповалова, 2006; Н.Н. Шельшакова, 2010; О.В. Фролова, 2001);

– научно–методологические подходы и принципы составления психокоррекционных программ (А.А. Осипова, 2002; И.Ю. Левченко, 2000;

И.И. Мамайчук, 2006; А.С. Спиваковская, 2000; У.В. Ульенкова, 2002; Л.С. Акопян, 2010; Н.П. Слободяник, 2004).

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: изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий эксперимент.

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

Так же нами была реализована анкета для учителей по выявлению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В процессе исследования мы использовали следующие психодиагностические методики:

1. «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [69].
2. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [70].
3. Рисуночный тест «Несуществующее животное» (1992) М.З. Дукаревич [12].

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе КГБОУ «Красноярская школа № 7». В эксперименте приняли участие учащиеся 1 дополнительного класса и учащиеся 4 класса с клиническим диагнозом F 80– «Задержка психологического развития» в количестве 30 человек. Возраст испытуемых 8–11 лет.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2018 г. по 2019 г. и осуществлялось в несколько этапов:

Подготовительный этап (март 2018 – сентябрь 2019). Изучение и анализ общей, специальной, психолого–педагогической и медико –

биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

Констатирующий этап (октябрь 2019 – ноябрь 2018) – выявление особенностей эмоциональных состояний у младших школьников с задержкой психического развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Формирующий этап (декабрь 2018 – март 2019) – разработка и реализация программы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Контрольный этап (апрель 2019 – май 2019) – обработка результатов формирующего эксперимента, анализ полученных результатов и проверка эффективности программы коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что полученные результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста и их своевременной коррекции.

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их психологическую коррекцию таких эмоциональных состояний, как тревожность, агрессия и враждебность могут быть использованы специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура курсовой работы: введение, три главы, заключение, список литературы (в количестве 101 источников). Включает 7 приложений. Работа проиллюстрирована 10 таблицами, 8 гистограммами.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1 Проблема изучения эмоциональных состояний в психологии

За последнее время накоплено большое количество фактов, систематизировано множество наблюдений об эмоциях, приобретён некоторый опыт их экспериментального исследования.

Эмоции играют большую роль в жизни каждого ребенка, ведь они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Эмоции влияют непосредственно на все стороны жизни, тем самым придавая им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции, которые испытывает ребенок, легко прочитываются на лице, в позе, в жестах, во всем поведении.

Эмоции (от лат. *Emovere* – возбуждать, волновать) – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. [39].

П.К. Анохин П.К. (1964) считал, что *эмоции* – это физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения [2].

По определению У. Джеймса (1884), *эмоции* – это особый вид психических состояний или процессов человека, проявляющиеся в переживании каких-либо значимых ситуаций (страх, радость, удовольствие), явлений и событий в течение жизни [2].

С.Л.Рубинштейн (1972) рассматривал *эмоции* в качестве конкретной психологической формы существования потребностей [67].

В свою очередь *эмоциональные состояния* – это переживания человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичных для данного человека; те состояния, которые регулируются преимущественно эмоциональной сферой и охватывают эмоциональные реакции и эмоциональные отношения [84].

В. А. Ганзен (1963) указывал, что *эмоциональные состояния* – весьма специфичный класс состояний, он выделяется и своим большим объемом, и, пожалуй, наибольшим пересечением с другими классификационными группами [33].

С. Л. Рубинштейн (1971) к эмоциональному состоянию относит настроение, определяя его как общее эмоциональное состояние личности, выражающееся в «строе» всех его проявлений.

Другого мнения придерживается А.Н. Лук, он считал что « Термин эмоциональное состояния» в одинаковой мере можно отнести и к чувствам и к эмоциям. Согласно его точки зрения, существуют четыре основных формы эмоциональных состояний, которые различаются силой и продолжительностью: чувство, аффект, настроение, страсть.

В психологии существуют два термина, обозначающие эмоциональные состояния личности – чувство и эмоция. В научной литературе есть два определения данных понятий. Для первого характерна синонимия: «Чувства, эмоции – переживание человеком своего отношения к окружающей действительности (к людям, поступкам, явлениям) и к самому себе ... Особая форма отражения действительности» [8].

Основным понятием для отечественных психологов является то, что *эмоция* – это особая форма отношения к предметам и явлениям действительности, выделяют три аспекта этих процессов: аспект переживания (С.Л. Рубинштейн, 1971; Г.Ш. Шингаров, 1972), аспект отношения (П.М. Якобсон, 1960; В.Н. Мясищев, 1960), аспект отражения (В.К. Вилюнас, 1976; Я.М. Веккер, 1976).

Исходя, из первой точки зрения специфичность *эмоций* заключается в переживании событий и отношений. С.Л. Рубинштейн (1971) считал, что «чувства выражают в форме переживания отношения субъекта к окружению, к тому, что он познаёт и делает». Чувства выражают состояние субъекта и отношение к объекту.

Другой взгляд на определение эмоций исходит из того, что *эмоции* (чувства) являются формой активного отношения человека к окружающему миру. П.М. Якобсон (1960) считает, что «...человек не пассивно, не автоматически отражает окружающую его действительность. Активно воздействуя на внешнюю среду и познавая ее, человек в то же время субъективно переживает своё отношение к предметам и явлениям реального мира». Аспект отражения предполагает, что эмоции (чувства) являются специфической формой отражения значения объекта для субъекта. Г.А. Фортунатов (1963) и П.М. Якобсон (1960) определяют эмоциональные процессы, как «отражение в мозгу человека его реальных отношений, то есть отношений субъекта потребности к значимым для него объектам» [74].

Рассматриваемые определения эмоций психолог Л.М. Веккер (1976) считает недостаточными. По его мнению, эмоциональные процессы – это непосредственное отражение человека к действительности. Л. М. Веккер (1976) предлагает двухкомпетентную формулу эмоций, которая содержит когнитивный и субъективный компоненты. Когнитивный компонент – это психическое отображение объекта эмоции, осуществляемое интеллектом; субъективный компонент – это отображение состояния субъекта–носителя психики. Такой же взгляд на эмоции разделяет другой отечественный психолог В.К. Вилюнас (1975), который выявляет и подчеркивает положение о не обособленности эмоции отходящего в ее состав когнитивного компонента, психически отображающего предмет эмоций [14].

В книге Ч. Дарвина (1953) «Выражение эмоций у человека и животных», наблюдения легли в основу теории эмоций, которая получила

название *эволюционной*. Эмоции согласно этой теории появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни. Идеи Ч. Дарвина (1859) продолжили свое развитие в работах У. Джемс и К. Ланге. Джемс (1890) считал, что именно органические изменения – первопричины эмоций [62].

Альтернативную точку зрения предложил У. Кеннон (1901) – *психоорганическая теория* эмоций: искусственно вызываемое прекращение поступления органических сигналов в головной мозг не предотвращает возникновение эмоций.

На базе психоорганической теории возникла *активационная теория* Линдсея–Хебба (1928). Согласно этой теории эмоциональные состояния определяются влиянием ретикулярной формации нижней части ствола головного мозга. Эмоции возникают вследствие нарушения и восстановления равновесия в соответствующих структурах центральной нервной системы.

Вслед за теориями, объясняющими взаимосвязь эмоциональных и органических процессов, появились теории, описывающие влияние эмоций на психику и поведение человека.

Согласно *теории когнитивного диссонанса* Л. Фестингера (1957), положительное эмоциональное переживание возникает у человека тогда, когда его ожидания подтверждаются, а когнитивные представления воплощаются в жизнь, т.е. когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними, или, что то же самое, находятся в консонансе. Отрицательные эмоции возникают и усиливаются в тех случаях, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение, несоответствие или диссонанс.

Концепция эмоций, предложенная С. Шехтером (1900), получила название *когнитивно–физиологической*. Согласно этой теории на возникшее эмоциональное состояние помимо воспринимаемых стимулов и

порождаемых ими телесных изменений оказывают воздействие прошлый опыт человека и оценка им наличной ситуации с точки зрения актуальных для него интересов и потребностей.

Кроме того, в отечественной психологии существует *информационная теория эмоций*, которую выдвинул П.В. Симонов (1961). Отечественный физиолог попытался в краткой символической форме представить свою совокупность факторов, влияющих на возникновение и характер эмоции. Согласно формуле, предложенной П.В. Симоновым (1961) (его концепция также может быть отнесена к разряду когнитивистских и имеет специальное название – информационная), сила и качество возникшей у человека эмоции, в конечном счете, определяются силой потребности и оценкой способности ее удовлетворения в сложившейся ситуации [8].

Из-за существующей терминологической неоднозначности в психологии эмоций очень сложно определить понятие термина «эмоции». Между психологами до сих пор нет единства в определении эмоций и чувств.

Анализ литературы позволил выделить несколько оснований, раскрывающих феноменологическую сущность эмоций:

- эмоция – это конкретная форма протекания процесса переживания чувств (А.Г. Ковалев, 1968);
- эмоция – это психологическая форма осуществления потребности, выражающая ее активную сторону (С.Л. Рубинштейн, 1972);
- эмоция – это процесс, на основе которого развиваются чувства как свойства личности (П.М. Якобсон, 1960).

Эмоции могут вызываться ситуациями и сигналами, которые предшествуют прямым, вызывающим эмоцию воздействиям. Эмоции вызывают оценочное отношение к условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности. Это отношение представлено в качественных характеристиках – эмоциях положительных или отрицательных.

О необходимости построения логически стройной классификации писали практически все ведущие психологи, занимавшиеся этим вопросом: Г.А. Вартамян (1989), В.К. Вилюнас (2008), И.А. Васильев (1983). Попытки дать универсальные классификации эмоций предпринимали достаточное количество ученых, и каждый из них выдвигал для этого собственное основание. Так, Т. Браун (1820) в основу классификации положил временной признак, разделив эмоции на непосредственные эмоции, проявляемые «здесь и сейчас», ретроспективные и проспективные. Рид (1764) строил классификацию на основании отношения к источнику действия. К сожалению, все попытки по созданию классификации, в лучшем случае, приводили к разбиению всего множества эмоций на группы с нечетко описанным содержанием.

Неоценимый вклад по изучению эмоций внес Е.П. Ильин (2013). Он разделил эмоции на три группы:

1. Эмоции, которым свойственно механическое начало (инстинкты, привычки);
2. Эмоции с животным началом (аппетит, аффектации, желания);
3. Эмоции с рациональным началом (самолюбие, долг) [13].

Формы выражения эмоций разнообразны: мимика, речь, выразительные движения, изменения в поведении, определенное отношение к окружающему, эмоциональные действия [10].

В структуру эмоций С.Л. Рубинштейн (1972) относит субъективный компонент, т.е. отражение состояния человека, и познавательный компонент – отражение объектов и явлений, имеющих определенное значение для потребностей, целей и мотивов человека, переживающего эмоции. Отсюда следует двойная обусловленность эмоций: с одной стороны – потребностями человека, которые определяют его отношение к объекту эмоций, а с другой – его способностью отразить и понять определенные свойства этого объекта [67].

Следовательно, как отмечает В.К.Вилюнас (1976), что целостное эмоциональное явление представляет собой единство; с одной стороны – некоторого отражаемого содержания, с другой – собственно эмоционального переживания, т.е. специфической окраски, с которой данное содержание отражается субъектом [14].

По мнению Я. Рейковского (1979), эмоции возникают под влиянием внешних воздействий или процессов, происходящих в организме. Факторами, вызывающими эмоциональный процесс, по его мнению, являются:

- 1) врожденная чувствительность к ним организма;
- 2) сигналы важных для субъекта событий;
- 3) «коллативные» или «сопоставительные», соответствующие или противоречащие приобретенным в опыте познавательным структурам [64].

Ч.Дарвин (1953) считал, что эмоции возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей.

Эту же точку зрения развивал П.В.Симонов (1961). Он определил связь эмоций и потребностей следующим образом: $\mathcal{E} = F(\Pi, (И1-И2))$, (*), где \mathcal{E} - эмоция, F - ее сила и качество, Π - величина и специфика актуальной потребности, $(И1-И2)$ - оценка вероятности (возможности) удовлетворения данной потребности на основе врожденного и прижизненного приобретаемого опыта, $И1$ - информация о средствах, прогностически необходимых для удовлетворения существующей потребности, $И2$ - информация о средствах, которыми в данный момент времени располагает человек. Таким образом, сила и качество эмоции определяется силой потребности и оценкой способности ее удовлетворения в сложившейся ситуации, и в своей работе мы придерживаемся этой точки зрения [8].

Основываясь на теориях, которые связывают эмоции с потребностями, эмоции определяются как особый класс психических

состояний, связанных с удовлетворением или неудовлетворением потребностей, в которых отражается специфическое отношение к каким-либо жизненным ситуациям и обстоятельствам.

Многие отечественные психологи, такие как, Л.С. Выготский (1989), А.Н. Леонтьев (1978), С.Л. Рубинштейн (1972), указывают на связь эмоций с мотивом деятельности [41, 67].

Говоря о том, для чего человеку и животным нужны эмоции, следует, с точки зрения И. П. Ильина (1998), различать их функции и роль. Функция эмоций - это узкое природное предназначение, работа, выполняемая эмоциями в организме, а их роль (обобщенное значение) – это характер и степень участия эмоций в чем-либо, определяемые их функциями (т. е. вторичный продукт их функционирования) [28].

Способность эмоций нарушать целенаправленную деятельность легла в основу теорий, подчеркивающих дезорганизирующую функцию эмоций [28].

Однако данная характеристика эмоций может быть принята лишь с определенными оговорками. Эмоции, прежде всего, организуют некоторую деятельность, отвлекая на нее силы и внимание, что, естественно, может помешать нормальному протеканию проводимой в тот же момент другой деятельности. Сама по себе эмоция дезорганизирующей функции не несет, все зависит от условий, в которых она проявляется. Нарушение деятельности является не прямым, а побочным проявлением эмоций.

В литературе особо выделяются две взаимодополняющие функции, выполняемые эмоциями по отношению к определенным психическим процессам, т. е. представляющие собой частные случаи общего регулирующего их влияния. Речь идет о влиянии эмоций на накопление и актуализацию индивидуального опыта. Первая функция, обсуждаемая под разными названиями: закрепления – торможения (П. К. Анохин 2008), слефообразования (А. Н. Леонтьев 1978), подкрепления (П. В. Симонов 1961), указывает на способность эмоций оставлять следы в опыте индивида,

закрепляя в нем те воздействия и удавшиеся-неудавшиеся действия, которые их возбудили [1].

Поскольку актуализация следов обычно опережает развитие событий и возникающие при этом эмоции сигнализируют о возможном приятном или неприятном их исходе, выделяют предвосхищающую функцию эмоций (А.В. Запорожец).

П.В. Симонов (1961) выделяет следующие **функции эмоций** [1]:

– *переключающая функция эмоций*. Она обнаруживается как в сфере врожденных форм поведения, так и при осуществлении условно-рефлекторной деятельности, включая ее наиболее сложные проявления. Данная функция эмоций особенно ярко обнаруживается в процессе конкуренции мотивов, при выделении доминирующей потребности, которая становится вектором целенаправленного поведения.

– *подкрепляющая функция эмоций*. Феномен подкрепления занимает центральное положение в системе понятий науки о высшей нервной деятельности, поскольку именно от факта подкрепления зависят образование, существование, угасание и особенности любого условного рефлекса. Необходимость вовлечения мозговых механизмов эмоций в процесс выработки условного рефлекса становится особенно демонстративной в случае инструментальных условных рефлексов, где подкрепление зависит от реакции субъекта на условный сигнал. Непосредственным подкреплением является не удовлетворение какой-либо потребности, но получение желательных (приятных, эмоционально-положительных) или устранение нежелательных (неприятных стимулов).

Таким образом, эмоции – это класс субъективных психологических состояний, непосредственных переживаний, или неприятного, человека к миру и людям, и его деятельности. Эмоциональные состояния же являются переживание человека своего отношения действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичных для данного человека.

1.2 Эмоциональные состояния: виды, характеристики, свойства

Эмоциональные состояния в настоящее время недостаточно хорошо изучены, но при этом их очень важно изучать, ведь они влияют на разные сферы жизни ребенка, оказывая либо положительное, либо отрицательное воздействие.

Эмоциональные состояния стали объектом внимания учёных ещё в древности. Алкмеон, Демокрит, Платон, Сократ упоминали в своих трудах о «состояниях души» человека, обусловленных влиянием внутренних и внешних факторов. Аристотель, относя психические состояния к особым состояниям души, подчеркивал их связь с «характеристиками телесного субстрата», «выделял их в самостоятельную психологическую категорию». Ученые позднего средневековья и эпохи Возрождения указывают на связь психических состояний с внутренними органами и внешними проявлениями (жестами, позой, мимикой, поведением). Развитие идей о саморегуляции психической деятельности психических состояний привело в середине XIX века к тому, что И.М. Сеченов (1898) выдвинул принцип обратной связи в формировании и течении психических состояний, ставший впоследствии одним из важнейших принципов системной организации психической деятельности человека. Значительный вклад в изучение вопроса происхождения, возникновения, характеристики психических состояний внесли отечественные исследователи первой четверти XX века (В. М. Бехтерев, 1890; П. П. Блонский, 1965; А. Ф. Лазурский, 1901; Н. Н. Ланге, 1912 и др.) [54].

История изучения психического состояния как отдельного психологического феномена подводит нас к вопросу о природе и месте эмоционального состояния в структуре целостного состояния человека и среди других видов состояний. Н. Д. Левитов (1959) определяет *психическое состояние* как целостную характеристику психической деятельности за определённый период времени, показывающую своеобразие протекания

психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности.[66].

Другой подход к пониманию психофизиологического состояния у психологов, изучающих функциональные состояния, возникающие в деятельности: Е. П. Ильин (2000), А. Б. Леонова (1989) и др. Они понимают функциональное состояние как интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности [28, 40].

Л. В. Куликов (1997) рассматривает психическое состояние как сложную психическую реакцию, выделяет следующие основные детерминанты состояния:

- 1) потребности, желания и стремления человека (более точно, осознанные и неосознанные потребности, стремления и желания);
- 2) его возможности (проявившиеся способности и скрытые потенциалы личности, физический тонус и ресурсы организма);
- 3) условия среды (объективное воздействие и субъективное восприятие, и понимание текущей ситуации) [30].

Л. В. Куликов (1997) выделяет *эмоциональные состояния* в весьма специфический класс состояний, отличающийся большим объёмом, наибольшим пересечением с другими классификационными группами, поэтому целесообразнее рассматривать не эмоциональные состояния в чистом виде, а эмоциональные характеристики, которые присущи любым психическим состояниям: волевым, когнитивным, состояниям внимания, сознания [25].

В. А. Ганзен (1983), Л. В. Куликов (1998), Н. Д. Левитов (1959), А. О. Прохоров (1969), Ю. Е. Сосновикова (1976) и др. выделяют эмоциональные состояния в отдельный класс психических состояний, отличающихся специфической структурой и внешним выражением [20, 30, 32, 10, 68].

Что касается классификации эмоциональных состояний, то традиционно они делятся на две большие группы: положительные (благоприятные, улучшающие выполнение деятельности) и отрицательные (неблагоприятные, ухудшающие выполнение деятельности).

По мнению П. К. Анохина (1964), положительные эмоции возникают, когда реальный результат совершенного поведенческого акта совпадает или превышает ожидаемый полезный результат, и наоборот, недостаток реального результата, несовпадение с ожидаемыми результатами ведёт к отрицательным эмоциям [2].

С. Л. Рубинштейн (1972) подчёркивает, что положительный или отрицательный характер эмоционального состояния зависит от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам [67].

В группе аффективных состояний В. А. Ганзен (1963) выделяет две подгруппы с ярко выраженным эмоциональным компонентом:

1) Первая подгруппа, характеризует эмоциональную реакцию человека на актуальный раздражитель (симпатия – антипатия, синтония – асинтония, дружба – вражда, любовь – ненависть, восхищение – возмущение).

2) Вторая подгруппа включает состояния, сопровождающие проявления чувств людей, чаще всего в процессе общения (атараксия – волнение, радость – грусть, счастье – страдание, экстаз – ярость) [20].

В. С. Агавелян (2004) структурно подразделяет эмоциональные состояния на стенические, астенические и амбивалентные. В эмоциональных состояниях ярко выражена субъективная сторона переживаний от радости до страданий. Стенические состояния многофакторны и являются побудителями и вдохновителями к деятельности, то есть они в большей степени лично обусловлены и имеют мобилизующее влияние на человека. Астенические состояния

дезорганизируют, вводят в депрессию, агрессию, панику, страх, даже спарализуют волю, искажают деятельность. Амбивалентные состояния мало изучены, но они придают устойчивость, стабильность в жизнедеятельности на определённый период времени [1].

Отечественные и зарубежные психологи: В. К. Вилюнас (1976), Г. М. Бреслав (1975), Б. И. Додонов (1963), Н. Д. Левитов (1959), А. Н. Леонтьев (1959), С. Л. Рубинштейн (1972) и др. выделяют дифференцированные виды эмоций, отличающиеся по закономерностям протекания и психологическим особенностям. Наиболее распространённой является классификация эмоций, выделяющая аффекты, собственно эмоции, чувства, настроение и стресс.

Аффект – бурное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, сопровождаемое резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями, содержание и характер которых могут, однако, изменяться, в частности под влиянием воспитания и самовоспитания (А.Н. Леонтьев, 1971).

С. Л. Рубинштейн (1972) называет аффект «эмоциональным процессом взрывного характера, который может дать не подчинённую сознательному волевому контролю разрядку в действии» [67].

Собственно эмоции – это непосредственное ситуативное переживание события, они имеют отчётливо выраженный ситуационный характер, т. е. выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них. Примером эмоций могут послужить такие внутренние состояния, как страх, гнев, любопытство, восторг, печаль, радость.

Н. Д. Левитов (1959) характеризует эмоции как психические состояния, не переходящие в настроение и возникающие, когда не удовлетворяются некоторые органические потребности. Примером может служить состояние голодания. Нельзя это состояние свести к органическому ощущению голода, оно ярко, эмоционально выражено и может в случае

продолжительности захватить всю психику человека. «Часто эмоции переходят в настроение. Ученик, получив на экзамене отличную отметку, переживает ярко выраженную эмоцию радости, и под влиянием этой радости он может целый день и даже больше времени находиться в хорошем настроении» [32]. Каждая эмоция как психическое состояние своеобразна по своему источнику, по переживаниям и проявлениям в деятельности человека.

Настроение – сравнительно продолжительное устойчивое психическое состояние умеренной или слабой интенсивности, проявляющееся в качестве положительного или отрицательного эмоционального фона. А. Г. Маклаков (2002) определяет настроение как эмоциональное состояние, окрашивающее всё поведение человека, которое как эмоциональная черта личности проявляет себя в виде оптимизма или пессимизма.

Для настроения как для эмоционального состояния характерны следующие признаки: слабая интенсивность; значительная длительность; неопределенность происхождения, причин настроения; человек не осознаёт зависимости настроения от конкретных ситуаций; влияние на активность человека.

С. Л. Рубинштейн (1972) определяет настроение как бессознательную, эмоциональную оценку личностью того, как на данный момент складываются для неё обстоятельства. Чувственную основу настроения, по мнению С. Л. Рубинштейна, составляют органическое самочувствие, тонус жизнедеятельности организма и органические ощущения, исходящие от внутренних органов [67].

Л.В. Куликов (1997) выделяет в настроении пять компонентов: эмоциональный, релятивный (оценочный), мотивационный, когнитивный и компонент физического самочувствия. По его мнению, настроение является лишь частью психического состояния, а не особым видом эмоциональных переживаний с эмоциями и аффектами.

Чувства – переживание человеком своего отношения к действительности, отличающееся относительной устойчивостью, продолжительностью, предметным характером. Чувства человека отражают строение его личности, выявляя её направленность и установки.

Стресс имеет особую форму переживания чувств, близкую по своим психологическим характеристикам к аффектам, а по длительности приближающуюся к настроению, представляют стрессовые состояния или эмоциональный стресс (от англ. stress – давление, нажим, напряжение). Л. В. Куликов (1960) определяет стресс как состояние напряжения, возникающее при несоответствии приспособительных возможностей величине действующей на человека нагрузки, вызывающее активацию и перестройку адаптивных ресурсов психики и организма [30].

В психологии состояний помимо эмоций, чувств, аффектов, стресса и настроения выделяют состояние фрустрации. В своих трудах феномен *фрустрации* описывают Ф. Е. Василюк (2005), Э. И. Киршбаум (1990), Д. Креч (1958), А. С. Кузнецова (1976), Н. Д. Левитов (1959), А. Б. Леонова (1965) и др. Фрустрация (от лат. frustratio – обман, тщетное ожидание) – психическое состояние острого переживания неудовлетворённой потребности. Фрустрационные ситуации вызываются конфликтом между актуально значимой потребностью и невозможностью её реализации, срывом мотивированного поведения. Для фрустрации характерны следующие признаки отрицательных переживаний: разочарование, раздражение, тревога, отчаяние, «чувство лишения». Адаптивное поведение характерно для человека, у которого даже под воздействием сильных раздражителей (препятствий) состояние фрустрации не наступает. Это является следствием толерантности, т.е. терпимости по отношению к фрустраторам.

Исследователи эмоций – Г.М. Бреслав (2006), В.К. Вилюнас (1976), А. Н. Леонтьев (1971) и др. выделяют следующие *функции эмоциональных состояний*: сигнальную; оценочную; побудительную; функцию

предвосхищения; мобилизующую; функцию предкогнитивной оценки реальности; коммуникативную или экспрессивную функцию.

Таким образом, эмоциональные состояния являются одним из видов психических состояний человека. Среди множества эмоциональных проявлений: реакции, процессы, черты личности, поведенческие акты – эмоциональные состояния как форма существования (проявления) чувств и эмоций требует специального рассмотрения и выделения в качестве отдельного класса эмоциональных проявлений. В психологии эмоций и состояний выделяют такие виды эмоциональных состояний, как аффект, собственно эмоции, чувства, стресс, фрустрация, настроение.

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

Младший школьный возраст охватывает период ребенка от 7-8 лет до 11-12. В это время происходит интенсивное развития детского организма. Сдвиги, происходящие в этот период – это изменения в центральной нервной системе, в развитие мышечной и костной системе, а так же в деятельности внутренних органов.

Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличения количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции (Божович, 1968; Якобсон, 1966).

Л.С. Выготский (2006) в своих работах отмечал главные особенности переживаний учащихся младшего школьного возраста, как их осмысление, то есть понимание того, что такое «я добрый», «я сердитый», «мне грустно». На основе осмысления формируется отношение к себе, и

осмысление может порождать борьбу между. Обычно переживания считаются прямым следствием новых, трудных или неположительных жизненных ситуаций, а также отражением в особой эмоциональной форме степени удовлетворенности потребностей личности [16].

Как отмечал Д. И. Фельдштейн (1988) дети 10–11 лет отличаются весьма своеобразным отношением к себе: около 34% мальчиков и 26% девочек относятся к себе полностью отрицательно. Остальные 70 % отмечают у себя положительные черты, однако отрицательные все равно перевешивают. Таким образом, характеристикам детей этого возраста присущ отрицательный эмоциональный фон [20].

По мнению Д. Б. Эльконина, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка происходит постепенная потеря непосредственности в социальных отношениях, наблюдается обобщение переживаний, связанных с оценкой окружающих, идет развитие самоконтроля [73].

Характерной особенностью детей младшего школьного возраста П.М. Якобсон определяет их эмоциональную отзывчивость, впечатлительность на все крупное, красочное, яркое. Монотонные неинтересные уроки значительно снижают познавательный интерес. [74].

Развитие эмоциональной сферы ребенка с ЗПР проходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся детей, но в силу своей интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях [28].

Исследование особенностей эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития является особенно значимым, поскольку любой дефект сопровождается изменениями эмоциональных состояний ребенка. Изучением данной проблемы занимались Л. С. Божович (1978), А. В. Запорожец (1992), А. О. Прохорова (1992), О. А. Орехова (1995) и другие.

Л. В. Занков (1965) пишет: «Развитие эмоций учеников с задержкой психического развития в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых в первую очередь относятся специальное обучение и правильная организация всей жизни ребенка. Свойственные учащимся младших классов импульсивные проявления обиды, гнева могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания, способствующего появлению у них контроля над своими поступками и действиями, помогающего формировать положительные привычки и навыки правильного поведения в быту» [28].

Л.С. Выготский (2006) выделил следующие характеристики эмоционально–чувственной сферы детей с задержкой психического развития: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, неадекватность и непропорциональность реакций на воздействие окружающей среды.

Дети с задержкой психического развития склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям, которые неустойчивые, поверхностны, подвержены быстрым, резким изменениям. Такие дети слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать [84].

Внимание исследователей Т.Н. Головина, Э.А. Евлахова, Н.Ю. Борякова, И.М. Соловьева заинтересовал вопрос о том, насколько успешно дети с задержкой психического развития могут распознавать переживание человека, изображенного на сюжетно художественной картине. Картинки были представлены в цветных и черно–белых рисунках. [25].

Было выявлено, что серьезные ошибки и искажение допускают младшие школьники при восприятии отдельных эмоций в кинокартинах. Можно сказать, что не только при словесном описании, но при наглядном изображении дети данного возраста могут не понять некоторых переживаний людей [45].

Дети, которые имеют проблемы в развитии, несколько напоминают малышей. Как известно, что у детей дошкольного возраста диапазон переживаний невелик: они либо огорчаются и плачут, либо, напротив очень довольны и радуются. У ребенка с нормой старшего возраста можно наблюдать множество различных оттенков переживания. Эти переживания более примитивны у детей с ЗПР, они испытывают только удовольствие, или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет [64].

Изучением особенностей эмоциональных состояний школьников рассматривали Е.В. Семенова (2008), О. Е Шаповалова (2006), Н.В. Шкляр (2008), Н.Н. Шельшакова (2010), Е.П. Кистенева (2000), О.В. Фролова (2001) и др.

Исследования Е.В. Семеновой (2008) направлены на изучение психологических особенностей позитивных и негативных эмоциональных состояний у школьников с умеренной и тяжелой умственно отсталостью. Она выделила следующие особенности эмоциональных состояний для категории умственно отсталых школьников: слабая дифференциация эмоций, неадекватность внешней ситуации, слабая способность к пониманию эмоций других и осознанию собственного эмоционального состояния.

Н. Н. Шаповалова (2006) в своем исследовании отмечает то, что незрелость эмоциональной составляющей психического развития умственно отсталых школьников проявляется в нарушении интеллектуальной регуляции, адекватности и динамических показателей эмоциональных реакций, в затрудненном понимании переживаний других людей.

В своей работе Н.В. Шкляр (2008) выявила индивидуальные и возрастные особенности эмоциональной сферы младших школьников с умственно отсталостью: недостаточное развитие интеллектуальной регуляции эмоций, малая их дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений.

Е.П. Кистенева (2000) подчеркивает то, что умственно отсталые школьники испытывают трудности в понимании эмоциональных состояний и, особенно в их вербальной интерпретации.

Н.Н. Шельшакова (2010) изучала эмоциональные состояния младших школьников со сложными вариантами психического развития. Она писала о том, что эмоциональные состояния детей с ЗПР в сочетании с СДВГ характеризуется сочетанием инфантильных эмоций с переживанием своей социальной несостоятельности, которое проявляется в интенсивных эмоциях грусти.

По мнению О.В. Фроловой для всех детей с задержкой психического развития характерны частые проявления тревоги и беспокойства, такие дети живут в постоянном напряжении. В школе наблюдаются состояния скованности, напряженности, неуверенность в себе, пассивность. Данные дети очень чувствительны к неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, которую предлагают выполнить.

Чувства детей с задержкой психического развития часто бывают неадекватны. У одних детей можно наблюдать чрезмерную поверхность и легкость переживаний, серьезных жизненных событий, у других наблюдается чрезмерная инертность и сила переживаний, возникающих по малосущественным поводам [28].

Частым явлением эмоционального состояния детей с задержкой психического развития является агрессия. Дети с ЗПР драчливые, раздражительные, обидчивые, упрямые. Такие эмоциональные состояния негативно сказываются на процессах личностного развития, учебной деятельности.

В настоящее время исследований по изучению особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития существует малое количество. Данную проблему важно изучать, ведь эмоциональные состояния являются важным компонентом в общей

картине состояния школьника, его эмоциональной характеристикой, влияющей на когнитивную, волевую и мотивационную сферу.

Выводы по первой главе:

1. В психологии не существует единого представления об эмоциях. Многообразие классических и современных теорий и концепций обусловлено неугасающим интересом к этой проблеме, так и сложностью и многогранностью явления.

2. *Эмоции* (от лат. *Emovere* – возбуждать, волновать) – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страх и т.д.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

3. Эмоциональные состояния являются важным компонентом в общей картине состояния человека, его эмоциональной характеристикой, влияющей на когнитивную, волевую, мотивационную сферу. Эмоциональное состояние является результатом оценки ситуации, достижения цели, величины расхождения между желаемым и достигнутым.

4. В психологии эмоций и состояний выделяют такие виды эмоциональных состояний, как аффект, собственно эмоции, стресс, чувства, настроение, фрустрация. Данные виды эмоциональных состояний значительно отличаются друг от друга, влияют на поведение и деятельность человека, выполняют различные функции.

5. Изучением эмоциональной сферой детей с задержкой психического развития занимались многие авторы. Существуют сведения о том, что для таких детей характерно недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций неадекватность и непропорциональность реакций на воздействие окружающей среды.

6. В настоящее время существует недостаточное количество исследований, чтобы полностью раскрыть проблему эмоциональных состояний младшего школьника с задержкой психического развития. И все же исследования по данной теме очень важны, ведь эмоциональные состояния являются важным регулятором в жизни человека.

Глава II. Экспериментальное изучение эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

2.1 Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальное изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе краевого государственного бюджетного образовательного учреждения "Красноярская школа № 7".

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определен следующими основаниями:

1. В школе обучаются дети с задержкой психического развития, что обеспечивает достаточное количество детей для обследования.
2. Постановка клинического диагноза ЗПР, происходит на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).
3. Заинтересованность педагогического коллектива и администрации школы к экспериментальной работе и готовность их к плодотворному сотрудничеству.

В обследовании принимали участие 30 учащихся: 15 учащихся из 1«Б» (дополнительного) класса в возрасте 8–9 лет; 15 учащихся из 4 «А» класса в возрасте 10–11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития» (Приложение 1, таблица 1–1 «Б» (дополнительный) класс, таблица 2–4 «А» класс).

Исследование проводилось индивидуально в первой половине дня. На каждого испытуемого две встречи по 10-15 минут каждая. При анализе

полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии к каждой методики.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования экспериментальной выборки:

1. Схожесть показателей возраста (8–9 лет и 10–11 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80–«Задержка психологического развития») по заключению ПМПК;

Экспериментальное изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило в три этапа:

1. подготовительный;
2. экспериментальный;
3. заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены катамнестические и анамнестические данные учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Были проанализированы личные дела и заключения психолога. Так же был проведен анализ психолого-медико-педагогической документации протоколов ПМПК с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F80 – «Задержка психического развития». На данном этапе исследования нами была реализована анкета для учителей по выявлению особенностей эмоциональных состояний у младших школьников с задержкой психического развития.

Целевой направленностью анкеты является изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Анкетный лист был разработан нами на основе анкеты Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов. Первый блок направлен на получение информации о том, какие эмоциональные

состояния преобладают в течение определенного времени и насколько учащиеся умеют контролировать свои эмоции (1–4).

Второй блок направлен на получение информации, о том какие эмоциональные состояния преобладают во время уроков математики, русского языка, физкультуры и т.д. А так же, насколько часто у детей возникают негативные эмоции (5–13).

Третий блок направлен на получение информации об организации коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста (14–15).

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надежных психодиагностических методов).

В процессе исследования метод наблюдения занимал особое место: наблюдение во время уроков, на переменах и занятиях педагога–психолога позволило более точно зафиксировать факты, которые предоставили возможность более объективно оценивать результаты проведенного исследования.

Использование в процессе исследования методы беседы способствовало установлению благоприятного эмоционального контакта с учащимся, формированию у него позитивного отношения к обследованию (Схема беседы представлены в приложение 3).

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100].
2. Рисуночный тест «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) [13].
3. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101].

1. «Цветовой тест» М. Люшера(1949) [100].

«Цветовой тест» М. Люшера является одним из наиболее популярных тестов, используемых для диагностики внутреннего состояния человека. Этот тест достаточно легкий и быстрый по прохождению но, не смотря на это является «глубинным инструментом» для психологов.

Данная методика представляла собой 8 карточек с различными цветами. Включая в себя 4 основных цвета и 4 дополнительно (Приложение 4).

Основные цвета:

1. Синий цвет - удовлетворение, спокойствие, уравновешенность.
2. Зеленый цвет – настойчивость, иногда упрямство, чувство уверенности.
3. Красный цвет - агрессивность, возбуждение, напористость, наступательные тенденции.
4. Желтый цвет - экспансивность, стремление к общению, веселость.

Дополнительные цвета:

1. фиолетовый;
2. коричневый;
3. черный;
4. серый.

Они символизируют отрицательные тенденции: стресс, переживание, чувство страха, огорчение, тревожность.

Перед началом эксперимента детям предлагалась следующая инструкция: «Выбери, пожалуйста, из предложенных цветов, тот, который больше всего тебе нравится». Выбранный цвет откладывали в сторону, цветовой стороной вниз. Процедура повторялась до того, пока не оставалась последняя карточка. Через пять минут раскладывали карточки на место и предлагали сделать тоже самое, при этом объясняя, что прошлый порядок вспоминать не нужно и сознательно менять новый тоже. Испытуемый

выбирал цвета как будто в первый раз. Порядок выбора цветов записывался в бланк.

Первый выбор карточек в тесте М. Люшера описывает желаемое состояние, второе - действительное.

На основе выбранных цветов мы рассчитываем показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО). Порядок выбора цветов 3425160, соответствует аутогенной норме. Чтобы получить показатель СО нужно для каждого из цветов вычислить разницу между номером порядка выбора ребенка и номером в нормативном, «идеальном» ряду. После этого суммировать полученные данные. Значение СО может быть только четным, и изменяться от 0 до 32.

2. Рисуночный тест «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) [13]

Эта методика позволила нам получить данные об эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития.

Для прохождения теста нам понадобились лист бумаги, ластик и простой карандаш средней мягкости. Тест предполагал следующую инструкцию « Придумай и нарисуй животное, которое не существует, его не существовало раньше ни в кино, ни в сказках, ни в лесу и придумай ему название». После того как рисунок был готов, мы брали интервью у ребенка про нарисованное животное.

Качественный анализ рисунков осуществлялся с учётом их формальных и содержательных аспектов. Информативными формальными признаками рисунка в нашем исследовании считались (Приложение 4):

- расположение животного на листе бумаги;
- размер животного;
- наличие у него частей тела и их количество;
- характер и толщина линий карандаша;
- рассказ о нем.

3. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]

Целевым назначением данной методики является изучение особенностей типа и направленности эмоциональных реакций.

«Фрустрационный тест» включает в себя 24 картинок, на которых изображены люди, взаимодействующие друг с другом (Приложение 5).

Тест предлагает следующую инструкцию « На картинки изображены два персонажа. Представь что те слова, которые говорит учитель, родитель или сверстник, обращены к тебе. Что бы ответил в данной ситуации? А что бы ты чувствовал?»

Каждый из полученных ответов оценивается в соответствие с теорией Розенцвейга, по двум критериям: по типу реакции и по направлению реакции (агрессии).

По направлению реакции бывают:

- экстрапунитивные реакции (Е) – потребность решения проблемы третьими лицами, гиперболизация.
- интропунитивные (I) – всю ответственность принимает на себя испытуемый, обстоятельство воспринимает как опыт.
- импунитивные (M) – для испытуемого это тревожная ситуация, которая пройдет сама о себе.

По типу реагирования выделяют:

- с фиксацией на самозащите (E–D) – тестируемый всячески пытается избежать ответственности;
- с фиксацией на препятствие (O–D) – ребенок постоянно делает акцент на трудности;
- с фиксацией на удовлетворении потребности (N–P) – испытуемый ищет конструктивные решения ситуации.

Полученные результаты фиксируются в протоколы, проводится качественная количественная обработка результатов данного исследования (Приложение б).

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, анкетирование учителей, с целью изучения особенностей эмоциональных состояний у младших школьников с задержкой психического развития, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей эмоциональных состояний нами были использованы: «Цветовой тест» М. Люшера (1949), Рисуночный тест «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992), методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002).

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

Большое влияние на учебную деятельность младших школьников с задержкой психического развития влияет их эмоциональное состояние.

На протяжении двух недель нами проводилось исследование особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития. Для проведения были отобраны методики и выбрана возрастная группа. Так как тема моей курсовой «Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР», то для обследования я взяла детей в возрасте 8-11 лет (1 «Б» доп. и 4 «А» класс).

С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами использовалось анкетирование учителей.

Первый блок анкеты направлен на получение информации о том, какие эмоциональные состояния преобладают в течение определенного времени и насколько учащиеся умеют контролировать свои эмоции.

Результаты анкет 1 доп. класса представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты анкетирования педагогов по изучению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (1 доп. класс)

Параметр	Состояние/ Уровень	Показатели	
		Абс. знач.	%
Преобладание эмоциональных состояний в течение дня	Радостное	3	20
	Спокойное	5	30
	Агрессивное	3	20
	Вспыльчивое	2	15
	Тревожное	2	15
В течение какого времени сохраняется доминирующая эмоциональная реакция	В течение нескольких минут	6	40
	В течение часа	5	30
	В течение нескольких часов	3	20
	В течение дня	1	10
Умение контролировать свои эмоции на уроках	Часто	5	30
	Иногда	7	45
	Редко	3	20

Из таблицы 1 видно, что преобладающим эмоциональным состоянием учащихся младшего школьного возраста с ЗПР 1 доп. класса является «спокойное» и наблюдается у 5 испытуемых (30%), следующее по степени выраженности – «агрессивное» и наблюдается у 3 (20%) и «радостное» у 3 (20%) детей.

Также, удалось увидеть, что у 6 (40%) детей доминирующая эмоциональная реакция сохраняется в течение нескольких минут. В течение часа эмоциональная реакция сохраняется у 5 (30%) испытуемых. В течение нескольких часов у 3 (20%) испытуемых и лишь у 1 (10%) ребенка в течение дня сохраняется доминирующая эмоциональная реакция.

По мнению учителей, часто контролировать свои эмоции на уроках умеют 5 (30%) испытуемых. 7 (45%) учащихся иногда умеют контролировать свои эмоции и 3 (20%) редко контролируют свои эмоции на уроках.

Результаты анкет 4 класса представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты анкетирования педагогов по изучению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс)

Параметр	Состояние/ Уровень	Показатели	
		Абс. знач.	%
Преобладание эмоциональных состояний в течение дня	Радостное	2	15
	Спокойное	4	25
	Агрессивное	4	25
	Возбужденное	2	15
	Тревожное	3	20
В течение какого времени сохраняется доминирующая эмоциональная реакция	В течение нескольких минут	4	25
	В течение часа	7	45
	В течение нескольких часов	2	15
	В течение дня	2	15
Умение контролировать свои эмоции на уроках	Часто	6	45
	Иногда	5	30

	Редко	4	25
--	-------	---	----

Согласно данным представленным в таблице 2 можно увидеть, что преобладающим эмоциональным состоянием учащихся младшего школьного возраста с ЗПР 4 класса является «спокойное» и наблюдается у 4 испытуемых (25%), следующее по степени выраженности – «агрессивное» и наблюдается у 4 (25%) и «радостное» у 3 (20%) детей.

Также, удалось увидеть, что у 4 (25%) детей доминирующая эмоциональная реакция сохраняется в течение нескольких минут. В течение часа эмоциональная реакция сохраняется у 7 (45%) испытуемых. Эмоциональная реакция в течение нескольких часов сохраняется у 2 (20%) испытуемых и у 2 (20%) учащихся в течение дня.

По мнению учителей, часто контролировать свои эмоции на уроках умеют 6 (45%) испытуемых. 5 (30%) учащихся иногда умеют контролировать свои эмоции и 4 (25%) учащихся редко контролируют свои эмоции на уроках.

Второй блок анкеты позволил нам получить информацию о том, какие эмоциональные состояния преобладают на уроках русского языка, математики и т.д., а так же насколько часто у детей возникают негативные проявления чувств.

На уроках русского языка из всех испытуемых у 13 (45%) учащихся преобладает спокойное эмоциональное состояние. У 6 (20%) испытуемых доминирует радостное эмоциональное состояние. Тревожное состояние наблюдается у 6 (20%) учащихся. Агрессивное состояние учителя отметили у 5 (15%) детей.

Преобладание спокойного эмоционального состояния на уроках математики было выявлено у 10 (35%) учащихся, радостное – 6 (20%), возбужденное – 4 (10%), тревожное – 6 (20%), агрессивное – 5 (15%).

На уроках физкультуры у 11 (45%) школьников преобладает возбужденное состояние, радостное – 7 (25%), спокойное – 6 (20%), тревожное – 3 (5%), агрессивное – 3 (5%).

Во время сюжетно – ролевой игры доминирующим состоянием у 9 (35%) детей является радостное, у 7 (25%) – возбужденное, спокойное – 6 (20%), тревожное – 4 (10%), агрессивное – 4 (10%).

Иногда проявления страха учителя наблюдают у 12 (40%) испытуемых, редко у 10 (35%) испытуемых и у 8 (25%) учащихся часто.

Агрессивными и сердитыми часто бывают по данным учителей 8 (25%) испытуемых, иногда – 9 (35%), редко – 5 (15%), никогда – 8 (25%).

Гнев проявляется часто у 7 (25%) школьников, иногда – 5 (10%), редко – 7 (25%), никогда – 11(40%) испытуемых.

Проявление обиды часто наблюдается у 8 (25%) учащихся, иногда – 6 (20%), редко – 6 (20%), никогда – 10 (35%).

Тревогу часто можно увидеть по данным учителей у 9 (30%) школьников, иногда – 7 (25%), редко – 5 (15%), никогда – 9 (30%).

Далее перейдем к анализу результатов исследования, полученных нами по вопросам 14-15 вопросов 3 блока анкетного листа.

Педагоги отметили, что эмоциональным состоянием ребенка можно и нужно управлять, ведь это способствует успешной учебной деятельности ребенка. На 15 вопрос учителя затруднялись ответить.

Таким образом, анкетирование учителей позволило нам наиболее глубоко изучить проблему особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Исходя из полученных результатов анкеты, мы выявили, что у детей присутствуют неблагоприятные эмоциональные состояния.

При помощи методики «Цветовой тест» М. Люшера мы получили данные о том, какие по знаку эмоции преобладают у испытуемых. Важно учитывать, что любая эмоция, вызывает физиологические изменения в организме, которые могут быть не замечены по внешним признакам, но

продолжительность эмоции может быть очень долгой и влиять на настроение.

Перед проведением задания мы объяснили, что нет правильного или неправильного выбора карточек, что нужно выбирать тот который больше всего понравится. На начало проведения обследования испытуемые были в позитивном настроении, улыбки, коммуникабельны и легко шли на контакт.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100]

Классы	Параметры	Преобладание эмоций			
		Отрицательных по знаку		Положительных по знаку	
		Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
1 доп. класс (n=15)		6	20	3	10
4 класс (n=15)		8	25	5	15

Из данных приведенных в таблице 3 можно увидеть, что у 6 (20%) испытуемых 1 доп. класса преобладают отрицательные по знаку эмоции. Положительные по знаку эмоции преобладают у 3 (10%) детей. В 4 классе у 8 (25%) учащихся доминируют отрицательные по знаку эмоции, по положительному знаку у 5 (15%) испытуемых.

При выборе цветов чаще всего на первых позициях оказывались 4 (фиолетовый) и 2 (желтый) цвет. Дети, которые предпочитали фиолетовый цвет у них доминируют инфантильные установки. Таким детям нравится в школе, но когда они испытывают трудности или получают замечание,

отношение к школе резко меняется. Выбор желтого цвета говорит о том, что дети мечтательны. Такие дети любят составлять планы, но не всегда доводят их до конца.

Сравнительные количественные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

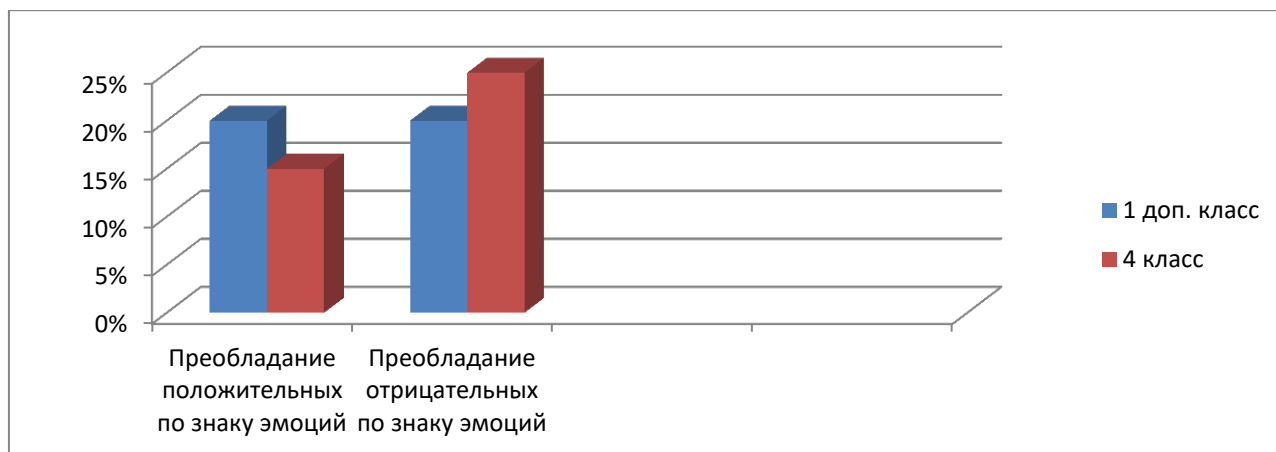


Рисунок 1. Гистограмма 1 . Сравнительные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949)

Из приведенной гистограммы можно увидеть, что процент преобладание отрицательных по знаку эмоций у 4 (25%) класса больше чем у 1 (20%) доп. класса. Это свидетельствует о том, что необходимо проводить коррекционную работу на устранение негативных эмоциональных проявлений.

Использование методики «Несуществующие животное» М.З. Дукаревич (1992) позволила нам выявить то, что у детей присутствуют такие симптомокомплексы как агрессивность, тревожность, незащищенность, враждебность, замкнутость и трудности в общении.

При выполнении данной методики больше половины детей сразу же понимали инструкцию, остальным инструкция повторялась дважды. У

детей присутствовал интерес, было видно, что они старательно выполняют задание. Небольшие трудности были при выдумывании имени, несуществующему ими животному. Многие при описании животного рассказывали о себе.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 1.

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Несуществующие животное» М.З. Дукаревич (1992)[13]

Классы Симптомокомплексы	1 доп. класс (n = 15)		4 класс (n= 15)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Агрессивность	7	45	9	60
Тревожность	7	45	10	65
Импульсивность	6	40	8	55
Враждебность	5	35	7	45
Замкнутость	4	25	5	35
Трудности в общении	5	35	7	45

Из данных представленных в таблице 4, можно увидеть, что в 1 доп. классе у 7 (45%) испытуемых ярко выражена тревожность. Об этом свидетельствует непропорциональное расположение рисунков на листе бумаги. Рисунки были либо чрезмерно большими, не вмещающимися в формат листа, либо совсем маленькими, расположенными в верхней или нижней части листа. У 7 (45%) детей было выявлена агрессивность, об этом

свидетельствует наличие на рисунках острых выступов и выростов, изображение рогов и когтей. Наличие враждебности выявлено у 5 (35%) испытуемых. Трудности в общении у 5 (35%) испытуемых. Замкнутость была выявлена у 4 (25%) детей.

В 4 классе у 10 (65%) детей была выявлена тревожность, о ее наличие свидетельствует наличие в рисунках детей наличие штриховки и сильный нажим карандаша. У 9 (60%) детей была выявлена агрессивность. Наличие импульсивности просматривалось у 8 (55%) испытуемых. Враждебность и трудности в общении были выявлены у 7 детей (45%). Признаки замкнутости у 5 (35%) испытуемых.

Сравнительные количественные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

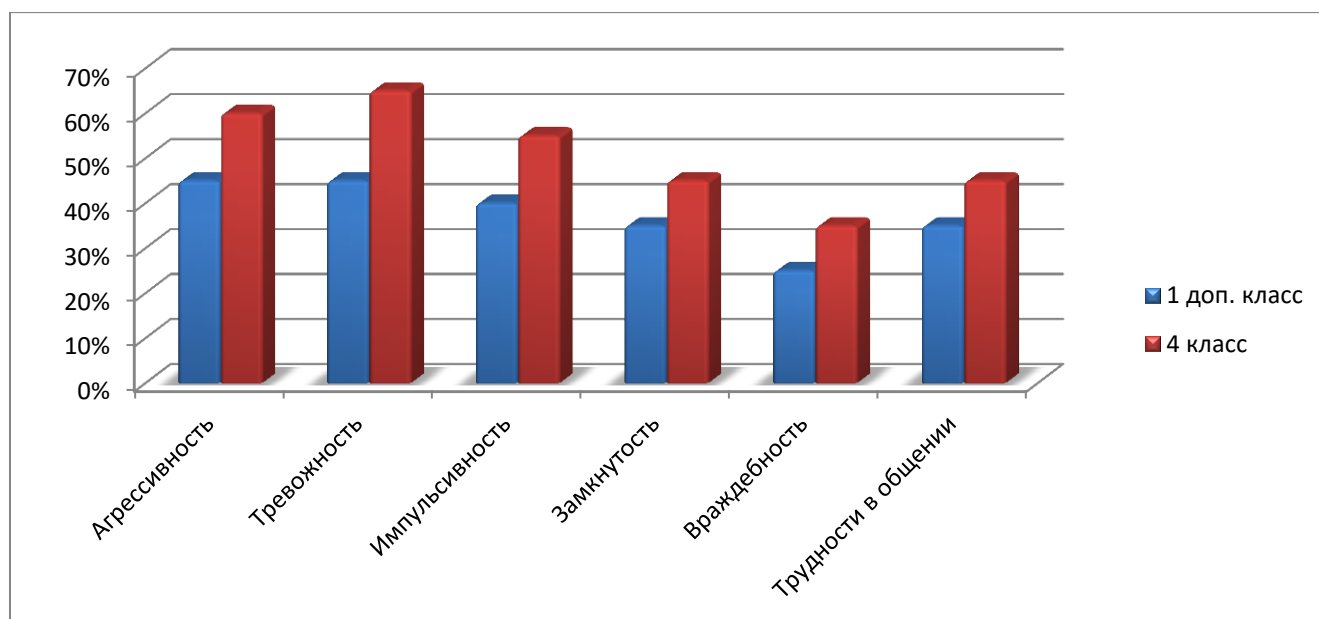


Рисунок 2. Гистограмма 2 . Сравнительные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по «Несуществующему животному» М.З. Дукаревич (1992)

На приведенной выше гистограмме можно увидеть, что показатели симптомокомплексов у 4 класса выше, чем у 1 доп. класса. Самыми высокими

показателями и у 1 доп. класса (45%) и у 4 класса (60% и 65%) является наличие тревожности и агрессии. Показатель импульсивности у 4 класса (55%) больше чем у 1 доп. класса (40%). Трудности в общении наблюдаются у 5 (35%) испытуемых 1 доп. класса и у 7 (45%) испытуемых 4 класса. Замкнутость присутствует у 4 (25%) детей 1 доп. класса и у 5 (35%) детей 4 класса. Количество детей, которые имеют признаки враждебности у 4 класса (45%) больше, чем у 1 доп. класса (35%).

Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга помогла нам определить типы и направления реакций детей в ситуации фрустрации. Тест проводился в индивидуальной форме с каждым ребенком.

При выполнении задания все испытуемые сразу понимали инструкцию, но возникали трудности при ответе на некоторых рисунках (дети не знали что ответить).

В таблице 3 представлены результаты изучения направлений реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения направлений реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]

Параметры Классы	Направление реакции					
	Экстрапунитивные (Е)		Интропунитивные (И)		Импунитивные (М)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
1 доп. класс (n=15)	6	40	4	25	5	35
4 класс (n=15)	8	55	3	20	4	25

Из полученных данных мы видим, что у 6 (40%) испытуемых из 1 дополнительном классе преобладающим направлением реакции является экстрапунитивное (Е), где агрессия направлена вовне. Можно сделать вывод

о том, что у детей присутствует склонность перекладывать вину за неудачу на других людей. Приведем пример таких реакций в ситуации №3. В этой ситуации персонаж справа (отец) произносит: «Я не могу починить твою машинку». Возможные варианты ответов на эти слова «Делай что хочешь, но ты должен её починить!» (Костя У.); « Может кто-нибудь другой починит!» (Василиса Г.) Из этих ситуаций видно, что дети перекладывают ответственность на другое лицо. У 5 (35%) испытуемых преобладают импунитивные (М) направления реакций, это говорит о том, что детей характерно приписывание ответственности за неудачи внешним обстоятельствам. Интропунитивные (I) реакции преобладают у 4 (25%) испытуемых.

В 4 классе у 8 (55%) учащихся преобладают экстрапунитивные (Е) направления реакций. Импунитивные (М) реакции были выявлены у 4 (25%) учащихся. Приведем пример таких реакций в ситуации № 1. В данной ситуации персонаж справа (мама) говорит: «Последний кусок я отдала твоему брату». Возможные варианты ответов на эти слова «Ну ничего страшного» (Рома М.); «Отдала, так отдала» (Леша Ф.). Все эти ответы сводятся к тому, что трудности фрустрирующей ситуации не замечаются и сводятся к ее полному отрицанию. У 3 (20%) учащихся доминируют интропунитивные (М) направления реакций, это говорит о том, что реакция ребенка направлена на самого себя во время ситуации фрустрации.

Сравнительные результаты экспериментального исследования направлений реакций учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в 1 доп. и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3)

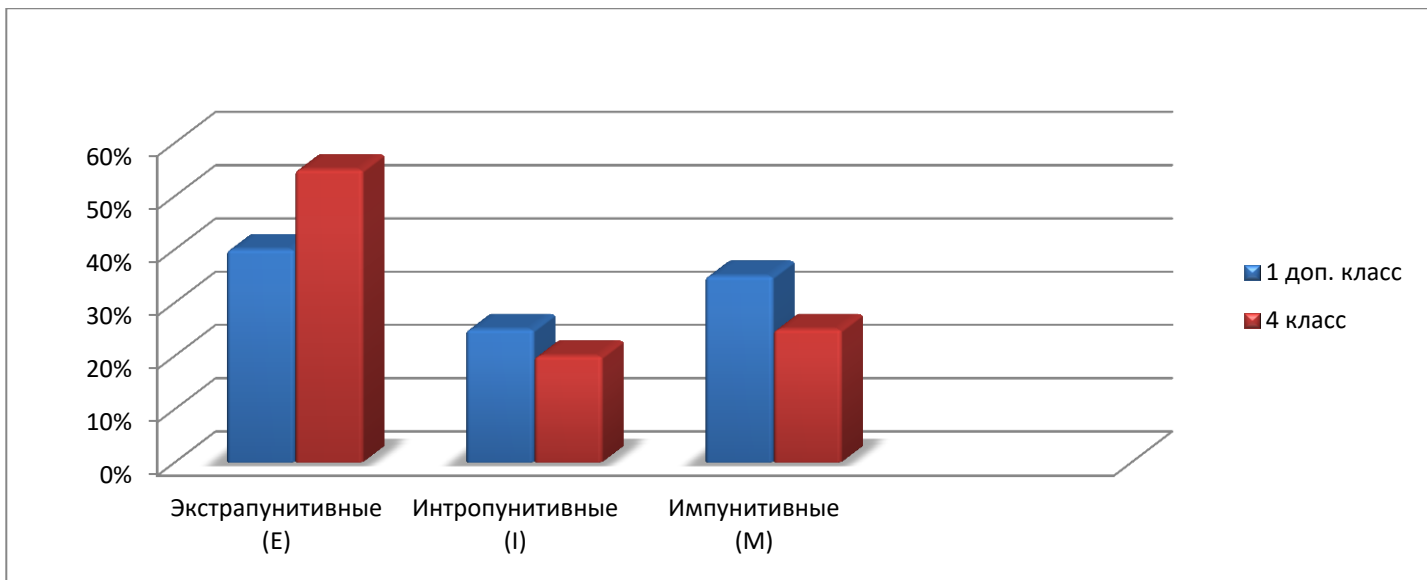


Рисунок 3. Гистограмма 3 . Сравнительные результаты исследования направлений реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]

По показателям представленных на гистограмме 3 можно увидеть, что из всех направлений реакций у большинства учеников, что у 1 класса (40%) и у 4 класса (55%), преобладают экстрапунитивные направления реакций. Импунитивных реакций несколько меньше, они преобладают у 35% детей первого класса и у 25% детей четвертого класса. Меньшую часть испытуемых составляют дети, у которых доминирует интропунитивное направление реакции.

Следующий критерий оценки направленности полученных ответов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР — тип реакции.

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения типов реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]

Параметры	Тип реакции		
	С фиксацией на	С фиксацией на	С фиксацией на удовлетворении

Классы	препятствии (OD)		самозащите (ED)		потребности (NP)	
	Абс.знач .	%	Абс.зн ач.	%	Абс.зн ач.	%
1 доп. класс (n=15)	8	55	4	25	3	20
4 класс (n=15)	7	45	6	35	3	20

Согласно данным представленным в таблице 6 можно увидеть, что у 8 (55%) испытуемых из 1 доп. класса доминирующим типом реакции является «с фиксацией на препятствие» (OD). Приведем пример таких реакций в ситуации №18. В этой ситуации персонаж справа (девочка) говорит: « Я не приглашу тебя на мой день рождения». Возможные варианты ответов на эти слова « Я бы все равно не пришел» (Богдан Г.); « Мне и не хотелось» (Стас К.). 4 (25%) испытуемых имеют тип реакции « с фиксацией на самозащите» и 3 (20%) испытуемых тип реакции « с фиксацией на удовлетворения потребности».

В 4 классе у 7 (45%) детей преобладает тип реакции «с фиксацией на препятствие», у 6 (35%) детей – «с фиксацией на самозащите» и 3 (20%) детей «с фиксацией на удовлетворении потребности».

Сравнительные результаты экспериментального исследования типов реакций учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в 1 доп. и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис.4)

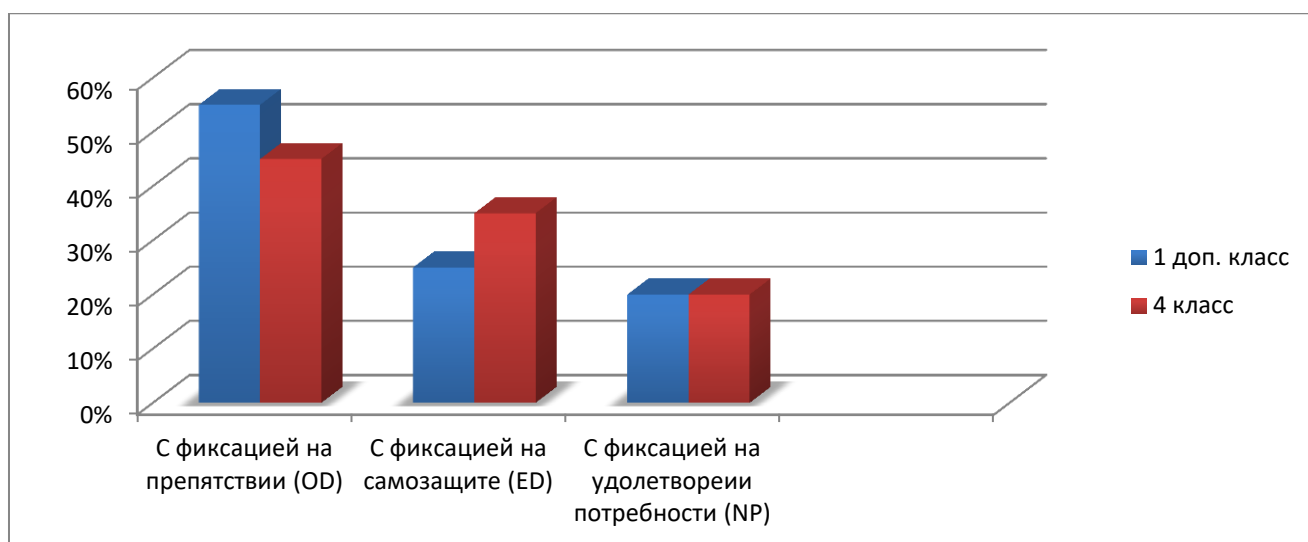


Рисунок 4. Гистограмма 4 . Сравнительные результаты исследования типов реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948) в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]

Данные представленные в гистограмме показывают, что и у 1 доп. класса и у 4 класса доминирующим типом реакции является тип «с фиксацией на препятствие». Их число составило 55 % среди учащихся 1 доп. класса и 45 % в группе учащихся 4 класса. Так же мы видим, что числовые показатели значений тип реакций (NP), которые направлены на удовлетворение потребностей, ниже, чем тип реакций «с фиксацией на препятствие». Типы реакций «с фиксацией на самозащите» преобладают у 25% детей 1 доп. класса и у 35% детей 4 класса.

Таким образом, проведенное нами исследование по изучению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста показывает то, что у детей присутствуют отрицательные по знаку эмоции, доминирующим направлением реакций является экстрапунитивные, доминирующим типом реакции является «фиксация на препятствие». У большинства детей были вывалены такие симптомокомплексы, как агрессивность, тревожность, враждебность, замкнутость, импульсивность и трудности в общении. Все представленные

данные свидетельствуют о том, что эмоциональные состояние детей требуются в ранней коррекционной работе.

Выводы по второй главе:

1. Базой исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития послужила КГБОУ «Красноярская школа №7». Исследованием были охвачены 30 учащихся: 15 учащихся из 1 дополнительного класса, 15 учащихся из 4 класса.

2. Критерии комплектования экспериментальной выборки: схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психологического развития»); обучение в одном учреждении; схожесть показателей возраста (все испытуемые 1 дополнительного класса в возрасте 8-9 лет, все испытуемые 4 класса в возрасте 10-11 лет).

3. С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР были использованы следующие психодиагностические методики:

- «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100].
- Рисуночный тест «Несуществующее животное»(1992) [13].
- Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101].

4. В результате обработки анкетных листов мы получили следующие данные о том, что в течение дня агрессивное эмоциональное состояние преобладает у 5 (30%) испытуемых 1 доп. класса и у 4 (25%) школьников 4 класса. Так же что у 6 (40%) детей 1 доп. класса и 4 (25%) школьников доминирующая эмоциональная реакция сохраняется в течение нескольких минут. Редко контролировать свои эмоции умеют 3 (20%) школьника из 1 доп. класса и 4 (25%) учащихся 4 класса.

5. «Цветовой тест» М. Люшера показал то, что у 45 % детей присутствуют отрицательные по знаку эмоции и 25 % положительных по знаку эмоции.

6. При использовании рисуночного теста «Несуществующее животное» нами было выявлено, что у 7 (45%) испытуемых 1 доп. класса присутствует тревожность, среди учащихся 4 класса у 10 (65%) школьников. Так же у большинства детей была выявлена агрессивность у 7 (45%) учащихся 1 доп. класса и у 9 (60%) испытуемых 4 класса.

7. Применение методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга позволило нам выявить, что и у 1 доп. класса и у 4 класса у большинства испытуемых преобладает экстрапунитивное направление реакций, где агрессия направлена вовне.

8. В результате исследования было выявлено, что доминирующими типами ответных реакций на фрустрацию среди испытуемых обеих возрастных групп с ЗПР являются реакции с фиксацией на препятствии (O-D), а также эгозащитные реакции (E-D).

9. Проведенное нами исследование свидетельствует о том, что коррекционную работу эмоциональных состояний требуется начинать уже с 1 класса, так как показатели негативных проявление с годами увеличиваются.

Глава III. 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

В современной отечественной психологии существенное количество исследований посвящено роли компенсаторных процессов в развитие ребенка, необходимости своевременной психолого-педагогической помощи.

В переводе с латинского языка «коррекция» означает поправку, изменение или исправления. Впервые термин «коррекция психологического развития» использовался в дефектологии как вариант психолого-педагогической помощи детям с особенностями в развитии [52].

Специфические черты психологической коррекции выделяет А.А. Осипова (2000): ориентация на сохранные стороны личности, ориентация на клинически здоровых людей; ориентация на среднесрочную помощь, направленную на изменения поведения и развития личности [69].

Основной задачей психолого-педагогической коррекции является создания оптимальных условий для развития творческого потенциала каждого ребенка [71].

Основные разработки психологической коррекции по отношению детей с ЗПР представлены в работах И. И. Мамайчук (2006), Лидере (1990), О. Н. Истратовой (2013), У. В. Ульенковой (2011), А. Ф. Ануфриева (1997) и др. Они выделяют две формы работы с детьми индивидуальную и групповую [3].

В нашей стране основные принципы психокоррекционной работы базируются на том, что личность является целостной психологической структурой, которая формируется в процессе жизни на основе усвоения

общественных форм сознания и поведения (А.Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский) [59].

Основные принципы, представленные в работе И.И. Мамайчук:

1. *Принцип комплектности.* Основой данного принципа является то, что психологическую коррекцию нужно рассматривать как единый процесс клинико-психолого-педагогического воздействия. Важно учитывать педагогические и клинические факторы в развитии ребенка.

2. *Принцип единства диагностики и коррекции.* Отражает целостность процесса оказания психологической помощи. Прежде чем проводить коррекционную работу с ребенком, следует выявить его особенности психического развития, насколько сформированы определенные психологические новообразования, соответствует ли уровень ЗНУ, личностных и межличностных связей с возрастной нормой. Только после полной психологической диагностики зоны актуального и ближайшего развития могут быть правильно поставлены задачи коррекционной работы. На основе полученных данных создается программа психологической коррекции.

3. *Принцип личностного подхода.* Данный принцип предполагает подход к каждому ребенку как целостной личности с учетом всех ее индивидуальных особенностей. В процессе коррекции мы рассматриваем личность в целом, а не какую-то отдельную функцию или психическое явление у ребенка. Групповые тренинги, к сожалению, не всегда соблюдают этот принцип. В ходе психологической коррекции мы опираемся не на один параметр, а как подчеркивает А.С. Спиваковская « на создание условий для развития тех или иных качеств каждого участника психокоррекции»

4. *Принцип деятельностного подхода.* Формирование и проявление личности происходит в процессе деятельности. Этот принцип является важным в работе с детьми и подростками. Психокоррекционная работа должна проводиться как целостная, осмысленная деятельность ребенка. Коррекция проводится с учетом основного ведущего вида

деятельности ребенка: дошкольник - в контексте игровой деятельности, школьник - в учебной деятельности. Исходя из специфики задач психокоррекции, мы должны учитывать не только ведущий тип деятельности, но и тот вид деятельности, который является личностно важным для ребенка. Это является важным при работе с нарушениями эмоциональной сферы у детей.

5. Иерархический принцип психологической коррекции. Принцип базируется на положениях Л.С. Выготского(1930) , который говорил, что в основу содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция строится как целенаправленное формирование психологических новообразований. Нужно тренировать не только имеющиеся психологические способности, то есть зону актуального развития, но и развивать зону ближайшего развития.

6. Каузальный принцип психологической коррекции. Реализация этого принципа направлена на устранение источников и причин отклонений в психическом развитии ребенка. Цели и задачи психологической коррекции определяет структура дефекта [52].

Как считают отечественные и зарубежные авторы (Р.В. Овчаров, А. Адлер, А. И. Захаров, А.А. Осипова, К. Роджерс и др.), в работе с особенными детьми, имеющими отклонение в развитии, очень важна роль среды в коррекции различных нарушений развития личности [89].

При анализе литературы по данной теме мы обратили внимание, что существует многообразие авторских позиций, можно выделить следующие **подходы к изучению эмоциональных нарушений:**

Деятельностный подход. Он основывается на трудах А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и др. А. Н. Леонтьев выдвинул идею деятельностного подхода с целью изучения и коррекции эмоциональной сферы. Он считал, что эмоции выполняют функцию внутренних сигналов. Эмоции, по мнению исследователя, отражают отношение между мотивом и

успехом или возможностью его реализации. При составление игровой психокоррекции необходимо опираться на уровень игровой деятельности детей. Игра имеет терапевтические функции, поскольку в ней травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном, а значит в ослабленном виде. Целью игр можно считать снятие избытка торможения, страха и скованности. Одновременно это является предупреждением застенчивости и неуверенности в себе, если такие черты уже присутствуют в характере ребенка [5].

Личностный подход. Он предполагает принцип единства аффекта и интеллекта, обоснованного в работах Л.С. Выготского. По мнению Л.С. Выготского единство аффекта и интеллекта можно увидеть вои взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития, а так же эта связь является динамической причем, всякой ступени в развитии мышления существует своя ступень развития аффекта. Л.С. Выготский говорил о том, что эмоции и когнитивная система вместе обеспечивают ориентировку в окружающем. В трудах Я.З. Неверовича было отмечено, что эмоции не только выражают особенности мотивов поведения ребенка, но и занимают существенное место в реализации этих мотивов [16].

Поведенческий подход. Предметом данного подхода к коррекции эмоциональной сферы является поведение ребенка. В поведенческом подходе происходит модификация поведенческих стереотипов через использование принципов теории научения, восходящего по теориям И.П. Павлова и Б. Скиннера. Эмоциональные и поведенческие проблемы понимаются как закрепленные в результате подкрепления и поощрения дезадаптивных ответов на средовые раздражители [31].

Психодинамический подход. Начало психодинамический подход берет от принципов и методов психоанализ, исходящего из понимания психических явлений, как проявления борьбы душевных сил. Целью психологической коррекции эмоциональных нарушений является понятие и

разрешения эмоциональных конфликтов, которые возникли в наиболее ранних отношениях, определяющие субъективное значение последующего опыта. Представленный подход разработал техники недирективной игротерапии, сказкотерапии и арттерапии [90].

Нейропсихологический подход. В основу нейропсихологического подхода входят основные представления закономерностей развития и иерархического строения мозговой организации высших функций (Семенович(1998), Семаго Н., Семаго М (2000), Вайзман (1976) и др.). Исследования данного подхода доказывают, что сенсомоторный уровень развития ребенка является основой для развития высших психических функций, поэтому большое внимание в начале психокоррекционной работы уделяют развитию двигательных функций. По мнению Е.Д. Хомской нейропсихология эмоций только начинает формироваться в настоящее время [49].

Этнофункциональный подход. При коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений этнофункциональный подход рассматривается в работах Г.Д. Смирнова, А.В. Сухарева, В.В. Ковалева. Психологическое исследование представленного подхода основано на представлениях об этносе как о некоторой целостности. Это предполагает, что нарушение отношения к одному или нескольким этнически параметрам может привести к нарушению целостности, что в свою очередь к появлению психических расстройств [88].

Нужно отметить то, что нет правильного или неправильного подхода, просто при работе с эмоциональным состоянием младших школьников с ЗПР психолог выбирает, тот который считает он более верным и эффективным лично для него.

3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития свойственно преобладание в эмоциональном фоне таких эмоциональных состояний, как тревожность, импульсивность и враждебность, имеющих экстрапунитивную направленность с доминированием фиксации на препятствии.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа по коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Основанием для разработки коррекционной программы явились результаты, получены нами на этапе констатирующего эксперимента, которые позволили определить направления психологической работы по коррекции эмоциональных состояний у испытуемых.

Программа психологической коррекции эмоциональных состояний состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Нами были обозначены следующие **направления коррекционной работы:**

№	Особенности эмоциональных состояний	Направление коррекции
1.	высокий уровень агрессии	– снижения уровня агрессии
2.	высокий уровень тревожности	–снижения уровня тревожности.
3.	не способность управлять эмоциональным реагированием	– формирование умений регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения.
4.	эмоциональная	– обучение младших школьников

	«фиксация» на ситуации.	реагированию конструктивным способом; – развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.
--	-------------------------	---

Коррекционно-развивающая программа *«Психологическая коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития»* способствует систематизации материала по проблеме исследования.

Основой программы являются следующие положения:

1. Образовательный уровень – начальный.
2. Ориентация содержания – практическая.
3. Характер освоения – коррекционно-развивающий.
4. Возраст обучающихся – 8-11 лет.
5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 2 занятие в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 30 минут.

Данная программа ориентирована на групповую форму работы. Численность группы – 5 человек (это эффективно с точки зрения психологических результатов). Программа включает в себя 24 занятия.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались комплексно все перечисленные направления. В процессе реализации данных направлений мы использовали *метод моделирования, сказкотерапию, коммуникативных игр, метод психогимнастики, релаксационный метод, эмоционально-символические методы, рисование.*

Метод моделирования. Включает в себя единство цели и задач коррекционной программы. Использовался в качестве определения промежуточных и основного результатов, которые должны были быть достигнуты при реализации коррекционной программы.

Метод коммуникативных игр. Это игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и

давать другому человеку вербальную и невербальную поддержку; игры, способствующие углублению осознания сферы общения, игры, обучающие умению сотрудничать.

Эмоционально-символические методы. Это групповое обсуждение различных чувств. Как необходимый этап обсуждения используются детские рисунки, выполненные на тему чувств. Направленное рисование, то есть рисование на определенные темы.

Релаксация. Сосредоточение на своём внутреннем мире, на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях, освобождение от излишнего и нервного напряжения. Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.

Метод психогимнастики. Психогимнастические методы представлены в нашей коррекционной программе следующими упражнениями: упражнения способствующие снижению мышечных зажимов, этюды на достижение расслабления и снятие напряжения у детей, упражнения на сокращение эмоциональной дистанции. Данный метод предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, эмоциональных проблем с помощью движений, мимики, пантомимики, танца, игры.

Сказкотерапия (элементы). Проживая сюжет сказки, ребенок преодолевает барьеры общения с другими детьми, находит адекватное телесное выражение эмоциям и чувствам.

Таким образом, применение данных методов позволит нам в процессе реализации коррекционной программы проследить:

- динамику снижения уровня агрессии, тревожности и враждебности;
- динамику освоения позитивных форм поведения, отношения к себе и окружающим;
- динамику конструктивного поведения в ситуациях фрустрации.

Цель программы: коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. Развитие способностей понимать, осознавать, выражать свои чувства, эмоциональное состояние, переживания другого человека на символическом и вербальном уровне;

2. Формирование умений регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения;

3. Коррекция таких эмоциональных состояний как тревожность, импульсивность, агрессия.

Занятия проводятся в группах по 5–6 человек, после уроков, один раз в неделю в кабинете педагога – психолога, где детям предоставляется возможность не только сидеть свободно, но и проводить подвижные игры

**«Содержание психологической программы по коррекции
эмоциональных состояний младших школьников с задержкой
психического развития»**

Структура коррекционно-развивающей программы состоит из четырех блоков:

1 блок мотивационный «Вот такой Я!» – задача данного блока заключалась в формировании мотивации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на совместную работу с психологом и коллективом. Так же занятия данного блока были направлены на самораскрытие и формирование адекватной самооценки. Мотивационный блок включал в себя 4 занятий проводимых в групповой форме, при частоте встреч 1 раз в неделю и продолжительность занятия 30 минут.

2 блок «Мои эмоции» – в рамках данного блока происходило знакомство с базовыми эмоциями. Ребята учились выражать свои чувства и понимать чувства окружающих, научились отреагировать агрессию,

боролись со своими страхами. Данный блок включал в себя 6 занятий, при частоте встреч 2 раза в неделю.

3 блок «Конфликт» – дети с ЗПР часто проявляют агрессию лишь потому, что не знают других способов выражения своих чувств. Задача педагога-психолога – обучить детей конструктивным способам выхода из конфликта. Занятия направлены формирование адекватных форм поведения, а также на эмоциональное осознание своего поведения. Одним из приемов разрешения конфликтной ситуации является ролевая игра.

4 блок «Мы вместе» – развитие позитивного отношения к жизни, закрепление положительных эмоций, снятие психоэмоционального напряжения. Подведение итогов занятий.

Тематическое планирование

№ занятия	Темы	Цель	Примеры и примечания	Время проведения (мин.)
Мотивационный блок «Вот такой Я!»				
1	«Мое имя»	Знакомство, развитие позитивного самовосприятия. способствование к принятию собственного имени.	1. Упражнение «Знакомство»	30
			2. Упражнение «Разное имя»	
			3. Упражнение «Представь себе»	
			4. Упражнение «Нарисуй имя»	
2	«Мой портрет»	Повышение уверенности в своих	1. Упражнение «Какое у меня	30

		силах, сплочение группы	настроение?» 2. Упражнение «Мой портрет» 3. Упражнение «Кто это?» 4. Упражнение « Я – хороший, мы – хорошие!» 5. Упражнение «Кто это?»	
3	«Я могу быть разным!»	Показать детям, что каждый человек может быть разным.	1.Упражнение «Ласковое имя» 2. Упражнение «Изобрази животное» 3. Упражнение «Человек в гриме» 4. Упражнение «А я могу быть таким!»	30
4	«Мне легко»	Расслабление и стабилизация эмоционального состояния.	1. Упражнение: «Цветочек и солнышко» 2. Упражнение «Я посылаю любовь» 3 Упражнение «Я счастлив» 4. Упражнение «Сердце класса»	30

Блок «Мои эмоции»				
5	«Мои эмоции»	Формирование способности дифференцировать различные эмоциональные состояния.	1. Упражнение «Знакомство с чувствами»	30
			2. Упражнение «Покажи чувства руками»	
			3. Упражнение «Массаж чувствами»	
			4. Упражнение «Раз, два, три... настроение, замри!»	
6	«Радость»	Закрепить знания о чувстве «радость», развить способность понимать эмоциональное состояние другого человека.	1. Упражнение «Поздороваемся»	30
			2. Беседа: «Радость это?»	
			3. Упражнение «Радость»	
			4. Упражнение «Радоваться могут дети и взрослые».	
			5. Упражнение «Доброе животное»	
7	«Злость»	Знакомство с эмоцией злость, отреагирование агрессии и поиск социально-	1. Беседа: «Злость это?»	30
			2. Упражнение «Насос и мяч»	
			3. Упражнение	

		приемлемых форм выражения агрессивных переживаний.	«Злая черная рука»	
			4. Упражнение «Разожми кулак»	
			5. Упражнение «Руки знакомятся, ссорятся, мирятся»	
8	«Страх»	Знакомство с эмоцией страх, снижение уровня страха через идентификацию с его объектами.	1.Беседа: «Страх – это?»	30
			2. Упражнение «Прогони Бабу-Ягу»	
			3.Упражнение «Конкурс страхов»	
			4.Упражнение «Парикмахерская»	
9	«Грусть»	Знакомство с эмоцией грусть.	1. Упражнение «Давайте поздороваемся»	30
			2. Беседа «Наши эмоции»	
			3. Чтение и обсуждение стихотворения «Папина рыбалка»	
			4. Упражнение на релаксацию «Воздушные шарики».	

10	«Обида	Знакомство с эмоцией обида.	1. Упражнение «Путешествие в страну обидка»	30
			2. Беседа «Что такое обида?»	
			3. Упражнение «Облака»	
			4. Упражнение «Поссорились-помирились»	
			5. Упражнение «Волшебный мешочек с обидами»	
Блок «Конфликт»				
11	«Агрессия»	Раскрыть понятие «агрессия», как она проявляется?	1. Беседа «Что такое агрессия?»	30
			2. Упражнение «Портрет агрессивного человека»	
			3. Упражнение «Темные и светлые мешочки»	
			4. Упражнение «Посчитай до десяти»	
12	«Рассерженные шарики»	Научить детей безопасным способам	1. Упражнение «Обзывалки»	

		выражения агрессии.	2. Упражнение «Лепим из пластилина»	
			3. Упражнение «Волшебный шарик»	
			4. Упражнение «Дождик»	
			5. Упражнение «Доброе животное»	
13	«Тревожность»	Раскрыть понятие «Тревожность», научить детей расслабляться.	1. Беседа «Что такое тревожность?»	30
			2. Упражнение «Воздушный шарик»	
			3. Упражнение «Штанга»	
			4. Упражнение «Ролевая игра»	
14	«Тревожные шарики»	Снизить уровень тревожности, снять напряжение.	1. Упражнение «Как ты себя чувствуешь?»	30
			2. Упражнение «Корабль и ветер»	
			3. Упражнение «Драка»	
			4. Упражнение «Шалтай-Болтай»	

15	«Импульсивность»	Снизить уровень импульсивности, контроль над собой.	1. "Молчу - шепчу - кричу"	30
			2. Упражнение «Замри»	
			3. Упражнение «Буратино»	
			4. Упражнение «Сосулька»	
16	«Почему люди ссорятся?»	Познакомить учащихся с понятием «конфликт», обучить способам выхода из конфликтной ситуации.	1. Упражнение «Почему люди ссорятся?»	30
			2. Упражнение «Разожми кулак»	
			3. Упражнение «Вулкан»	
17	«Учимся мириться»	Развивать у детей рефлексию (способность анализировать причины и следствия) своего агрессивного поведения.	1. Упражнение «Почему подрались мальчики»	30
			2. Упражнение «Поссорились – помирись»	
			3. Упражнение «Материк»	
			4. Упражнение «Вулкан»	
18	«Общаемся без слов»	Снятие телесных барьеров, развитие умения передавать	1. Упражнение "Расскажи стихи руками»	30

		свои чувства и понимать чувства другого через прикосновения и жесты.	2. Упражнение «Кто это?»	
			3. Упражнение «Покажи чувства язычком»	
			4. Игра «Подарок»	
			5. Упражнение «Браво»	
19	«Давай дружить»	Создание единения с группой, атмосферу без конфликтов.	1. Упражнение «Дружба»	30
			2. Упражнение «Я хочу с тобой подружиться»	
			3. Упражнение «Зеркало»	
			4. Упражнение «Доброе животное	
20	«Дружба»	Развитие навыков общения, умения просить и отказывать, развитие уверенности в себе, снятие телесных зажимов.	1. Упражнение- сказка «Как подружились кошка с собакой»	30
			2. Упражнение «Комплименты»	
			3. Упражнение «Передай чувство»	
			4. Упражнение «Помоги другу или самая дружная пара»	

Блок «Мы вместе»				
21	«Мы»	Закрепление положительных эмоций, снятие психоэмоционального напряжения.	1. Упражнение «Я посылаю любовь»	30
			2. Упражнение «Ладочка»	
			3. Упражнение «Учим правило»	
			4. Упражнение «Коробочка эмоций»	
22	«Я большой»	Повышение самооценки, развитие самоуважения.	1. Упражнение «Интервью»	30
			2. Рисунок «Мое взрослое будущее»	
			3. Упражнение «Взрослое имя»	
			4. Упражнение «Я умею»	
23	«Что такое счастье?»	Развитие позитивного отношения к жизни, закрепление положительных эмоций, снятие психоэмоционального	1. Упражнение «Я хочу быть счастливым»	30
			2. Упражнение «Волшебное животное»	

		напряжения.	3. Упражнение «Медитация на счастье»	
			4. Упражнение «Необычный хор»	
24	«Я научился»	Подведение итогов встреч.	1. Упражнение «Мои ресурсы»	30
			2. Упражнение «Послание тебе»	
			3. Обсуждение итогов тренинга	

Структура занятий включает в себя следующие компоненты:

1. Приветствие
2. Разминка
3. Основная часть
4. Рефлексия занятия
5. Прощание

Приветствие и прощание - являются важным моментом работы с группой, позволяющим спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия, что в свою очередь чрезвычайно важно для плодотворной работы.

Разминка - является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминка может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в случае, если психолог видит необходимость как-то изменить актуальное эмоциональное состояние детей.

Основная часть - представляет собой совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач психокоррекционной программы. Важен порядок предъявленных упражнений и их общее количество. Последовательность упражнений должна предполагать чередование деятельностей, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и др. Упражнения должны также располагаться в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Количество игр и упражнений основного содержания занятия должно быть немного, 2—4 игры (упражнения).

Рефлексия занятия - предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось — не понравилось, было хорошо — было плохо и почему), и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Рефлексия только что прошедшего занятия предполагает, что дети сами или с помощью взрослого отвечают на вопрос, зачем это нужно, как это может помочь в жизни, дают эмоциональную обратную связь друг другу и психологу.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Данный этап исследования проводился после коррекционной программы, направленной на коррекцию эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и является контрольным этапом.

Для проверки эффективности проведенной психокоррекционной работы с учащимися младшего возраста, нами было проведено вторичное психодиагностическое исследование для прослеживания динамики. На этапе контрольного эксперимента нами использовалось те же методики, которые применялось на первом этапе работы, а именно:

1. «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100].

2. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101].

3. Рисуночный тест «Несуществующее животное» (1992) М.З. Дукаревич [13].

Полученные результаты были проанализированы и сравнены с результатами, полученными до проведения коррекционной работы.

Перед проведением повторного психодиагностического исследования был установлен эмоциональный и доверительный контакт с учащимися. Была проведена беседа индивидуально с каждым ребенком. Стоит отметить, что дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

Согласно данным, представленным в таблице 11, положительная динамика присутствует в ЭГ, как в 1 доп. классе, так и в 4 классе.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100] до и после формирующего эксперимента

Классы Параметры	1 доп. класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)
Отрицательных по знаку эмоций	60%	20%	15%	20%	70%	40%	30%	40%
Положительных по знаку эмоций	30%	10%	0%	10%	30%	40%	0%	40%

Как видно из таблицы 7, после проведения повторной диагностики, в контрольной группе 1 доп. и 4 класса учеников нет никак изменений. В экспериментальной группе 1 класса после проведения коррекционной программы остался всего 1 (15%) ребенок, у которого преобладают отрицательные по знаку эмоции и ни одного ребенка, у которого

преобладают положительные по знаку эмоции. Данный факт указывает на то, что нам удалось нормализовать эмоциональный фон у детей.

В 4 классе в экспериментальной группе, после проведения повторной диагностики преобладание положительных по знаку эмоций осталось у 2 (30%) школьников и преобладание положительных по знаку эмоций у 0% детей. Исходя, представленным данным мы можем увидеть положительную динамику коррекции эмоциональных состояний.

Проведённое исследование эмоциональных состояний показало, что в контрольных группах положительная динамика не наблюдается.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования эмоциональных состояний в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 доп. классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис.5).

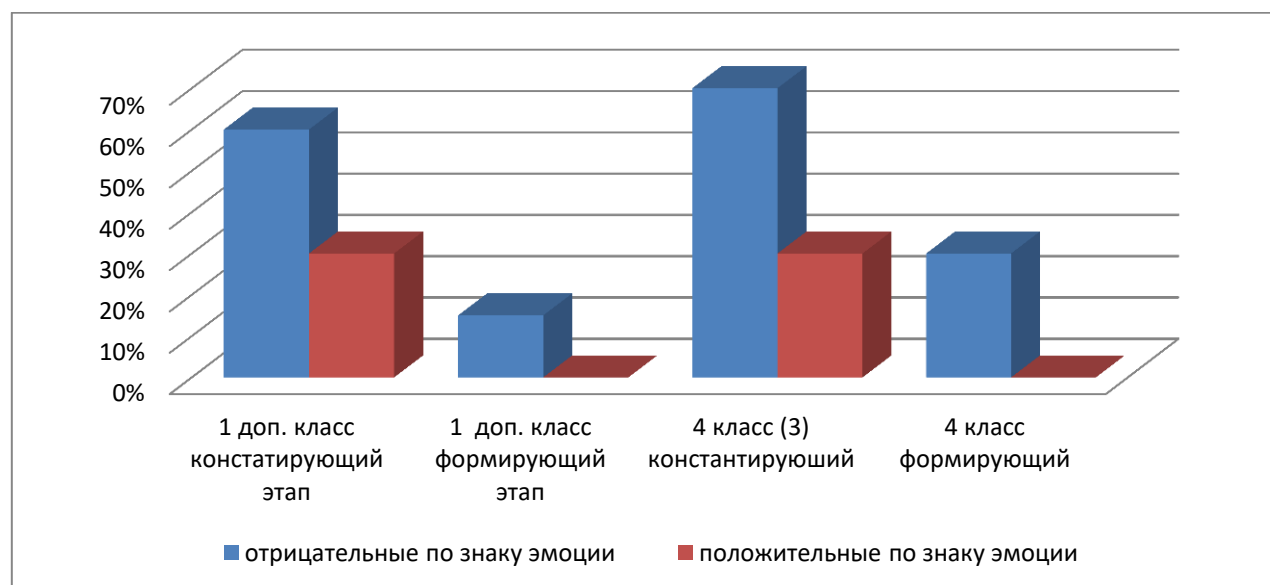


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Представленные результаты на гистограмме 5, позволили нам обобщить полученную динамику по коррекции эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Наглядно видно, что в 1

доп. классе уменьшилось количество детей, которые имели преобладание отрицательных по знаку эмоций на 45% (3 школьника) и положительных по знаку эмоций на 30% (2 школьника).

В 4 классе количество учащихся, у которых, было выявлено преобладание отрицательных по знаку эмоций, уменьшилось на 40% (3 школьника). Преобладание положительных по знаку эмоций уменьшилось на 30% (2 школьника).

Данные результаты указывают на эффективность проведенных коррекционных мероприятий.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 8.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) «до и после формирующего эксперимента»

Классы Симптомокомплексы	1 доп. класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)
Агрессивность	70%	25%	15%	25%	100%	25%	30%	25%
Тревожность	70%	25%	15%	25%	100%	40%	30%	40%
Импульсивность	60%	25%	0%	25%	85%	25%	15%	25%
Враждебность	60%	15%	15%	15%	85%	40%	15%	40%
Замкнутость	30%	25%	0%	25%	40%	25%	0%	25%
Трудности в общении	40%	25%	0%	25%	60%	40%	0%	40%

Как видно из таблицы 8, в 1 доп. классе в экспериментальной группе после повторной диагностики симптомокомплекс «агрессивность» мы выявили только у 1 (15%) школьника, а в 4 классе у 2 (30%) школьников. Стоит отметить, что рисунки у детей стали менее агрессивные, на рисунках не было агрессивных деталей, а именно зубов и когтей.

У 1 (15%) школьника 1 доп. класса и 2 (30%) школьников 4 класса был выявлен симптомокомплекс «тревожность». До проведения коррекционной программы по данному показателю были высокие результаты: 5 (70%) испытуемых в 1 доп. классе и у 7 (100%) испытуемых в 4 классе.

Повторная диагностика экспериментальной группы показала, что симптомокомплекс «импульсивность» снизился в 4 классе до 1 (15%) школьника, а в 1 доп. классе не был выявлен.

По данным таблицы, мы можем увидеть, что показатель «враждебность» снизился до 1 (15%) испытуемого в 1 доп. и в 4 класса.

Симптомокомплексы «враждебность» и «трудности в общении» после проведения повторной диагностики в экспериментальной группе и в 1 доп. и в 4 классе не были выявлены.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования эмоциональных состояний в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 доп. классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис.6).

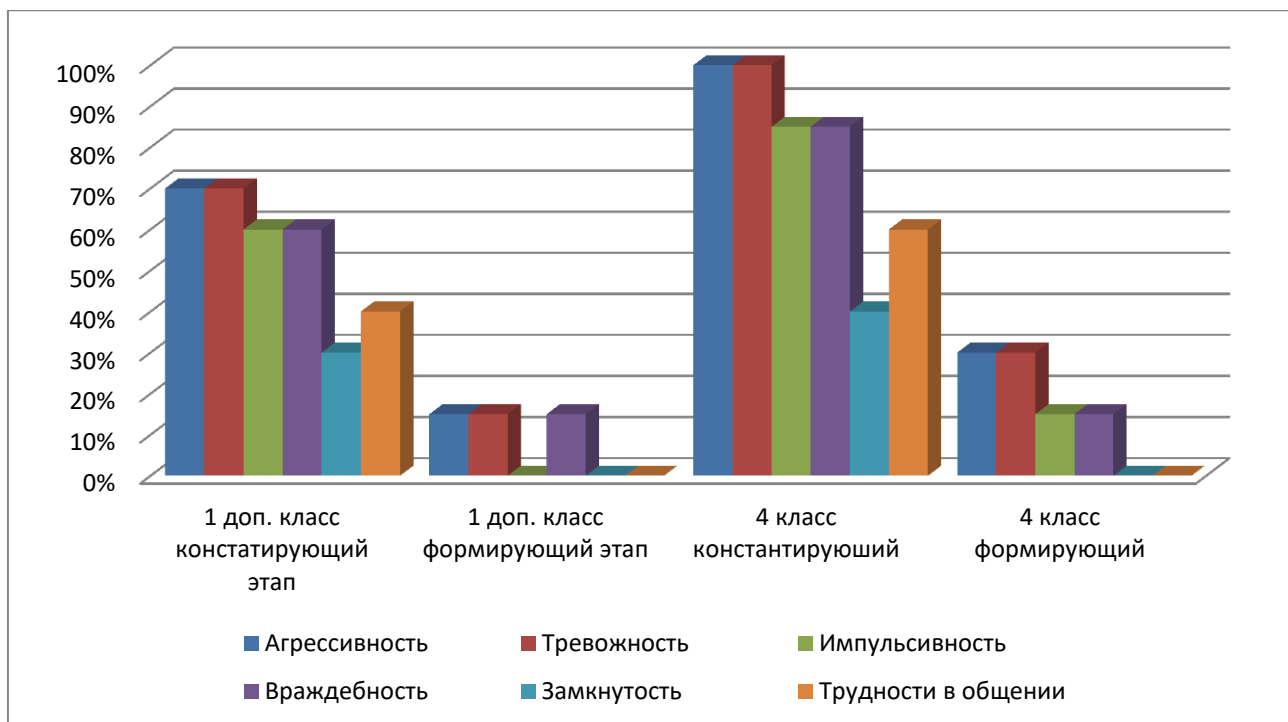


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Из представленных результатов гистограммы 6 видно, что до формирующего эксперимента 70% школьников из 1 доп. класса и 100% школьников из 4 класса имели симптомокомплекс «агрессивность». После формирующего эксперимента результаты, согласно гистограмме 6 по показателю «агрессивность» учащихся экспериментальной группы изменились. Так анализ результатов показал, что в 1 классе показатель «агрессивность» снизился на 55% и в 4 классе на 70%. У детей были позитивные рисунки, без острых выступов и выростов, рогов и когтей.

Также был высокий показатель «тревожность», но благодаря коррекционной программе он снизился на 55% в 1 доп. классе и на 70% в 4 классе.

Показатель «импульсивность» удалось снизить до 0% в 1 классе и до 15% в 4 классе. Дети стали спокойнее и научились контролировать свои

эмоции. Симптомокомплекс «враждебность» уменьшился до 15% в 1 и в 4 классе.

Симптомокомплексы «замкнутость» и «трудности в общении» снизились до 0 % в обоих классах. По моему мнению, это произошло благодаря тому, что многие задания в коррекционной программе проходили в групповой форме.

Таким образом, при сравнении результатов первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе, мы наблюдаем улучшения по каждому симптомокомплексу.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента

Классы Параметры	1 доп. класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)
Экстрапунитивные (Е)	60%	2	10%	2	75%	3	45%	3
Интропунитивные (И)	30%	2	45%	2	15%	2	30%	2
Импунитивные (М)	10%	4	45%	4	10%	3	25%	3

Согласно данным, представленным в таблице 9, в 1 доп. классе ЭГ после эксперимента у 1 (10%) испытуемого преобладающим направлением реакции является экстрапунитивное, до эксперимента данное направление реакции было у 4 (60%) испытуемых. В 4 классе ЭГ после проведения психологической коррекционной программы у 3 (45%) детей доминирующим направлением реакции является экстрапунитивное, до

эксперимента данное направление было у 5 (75%) детей. Представленные изменения говорят о том, что нам удалось скорректировать направление реакции детей в ситуациях фрустрации, ведь до эксперимента в ответах детей было порицание, враждебность, обвинение, угрозы, направленные на кого-то (вовне).

И в 1 и в 4 классе ЭГ после эксперимента преобладание интропунитивных реакций было выявлено у 3 (45%) учеников. До эксперимента в 1 классе у 2 (30%) детей и в 4 классе у 1 (15%) ребенка было доминирующим направлением реакции интропунитивное. Данные изменения говорят о том, что дети научились брать на себя ответственность и конструктивно решать возникшие ситуации.

Импунитивных направлений реакций в 1 доп. классе у ЭГ доминируют у 4 (45%) школьников и у 2 (25%) школьников в 4 классе. В данном случае дети не винят не себе ни других за возникшие трудности.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования направлений реакций в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 1 доп. классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис.7).

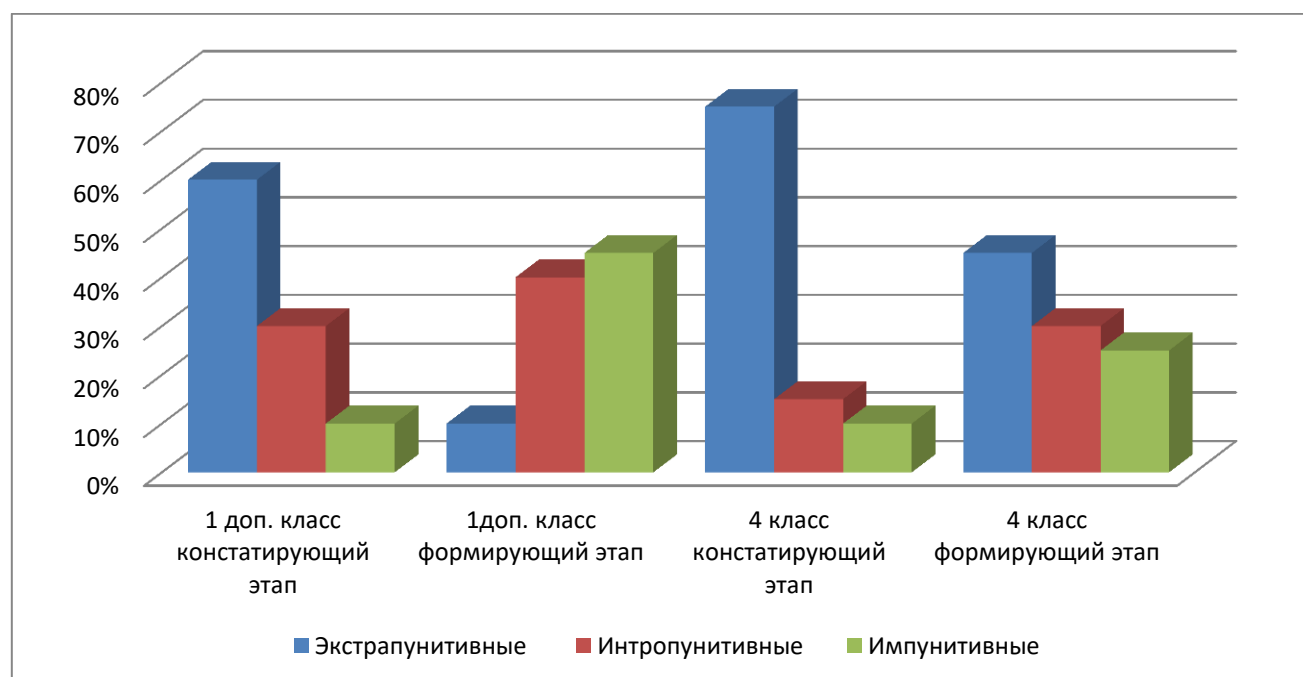


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Представленные результаты на гистограмме 7, позволили обобщить нам полученные изменения о направлениях реакций у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На рисунке 7 мы можем увидеть, что в 1 доп. классе на 40% и в 4 классе на 30% уменьшились экстрапунитивные направления реакций. Интропунитивных реакций стало больше на 15% в 1 классе и в 4 классе. Также увеличились импунитивные направления реакций на 35% в 1 классе и на 15% в 4 классе.

Исходя, из результатов мы видим, что в ситуациях фрустрации дети не только могут обвинять других, но и брать ответственность за свои поступки, а так же относится менее болезненно к ситуациям, где от них ничего не зависит.

Перейдем к сравнению результатов до и после по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга по следующему критерию — тип реакции.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения типов реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента

Классы Параметры	1 доп. класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)
С фиксацией на препятствии (OD)	60%	60%	30%	60%	70%	20%	30%	20%

С фиксацией на самозащите (ED)	30%	20%	10%	20%	15%	60%	10%	60%
С фиксацией на удовлетворении потребности (NP)	10%	20%	60%	20%	15%	20%	60%	20%

Согласно данным представленным в таблице 10 можно увидеть, что после проведения эксперимента в 1 доп. классе тип реакции «с фиксацией на препятствие» доминирует только у 2 (30%) испытуемых. Тип реакции «с фиксацией на защите» у 1 (10%) испытуемого и у 4 (60%) испытуемых «с фиксацией на удовлетворении потребности». Данные показатели говорят о том, что в ответах испытуемых, после эксперимента, мы чаще всего видим стремления разрешить ситуацию каким-либо образом.

В 4 классе после эксперимента у 4 (60%) испытуемых доминирующим типом реакции является «с фиксацией на удовлетворении потребности». Всего у 1 (10%) испытуемого преобладающим типом реакции является тип реакции «с фиксацией на самозащите», и у 2 (30%) детей тип реакции «с фиксацией на препятствии».

Иллюстративно сравнительные результаты исследования типов реакций в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис.7).

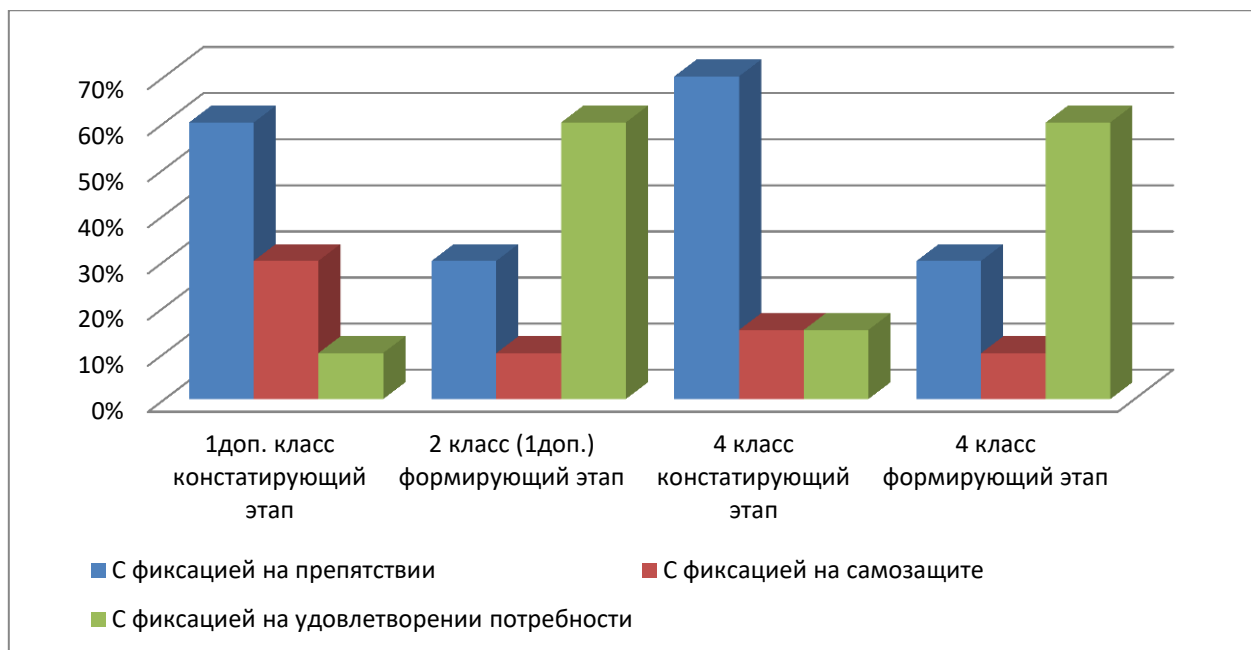


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Представленные результаты на гистограмме 8, позволили нам обобщить полученную динамику типов реакций у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Наглядно видно, что тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» увеличился на 50% в 1 доп. классе и на 45% в 4 классе. Тип «с фиксацией на препятствие» уменьшился на 30% во 2 классе и на 40% в 4 классе. В 1 классе после эксперимента тип «с фиксацией на самозащите» уменьшился на 20% , и на 15% в 4 классе.

Исходя выше представленных результатов, мы видим, что после эксперимента доминирующим типом реакции в 1 и в 4 классе, является тип «с фиксацией на удовлетворение потребности». В ответах испытуемых при таком типе реакций мы видим стремление разрешить ситуацию любым способом.

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность в коррекции эмоциональных

состояний. Дети стали менее агрессивными, тревожными, научились контролировать свои эмоции и конструктивно реагировать в ситуациях фрустрации.

Таким образом, сравнение результатов исследования свидетельствуют о положительном воздействии реализованной психологической программы коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе:

1. На данном этапе исследования нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно – развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. Данная программа объемом 24 часа, в основном ориентирована на групповую форму работы.

2. По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

- «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100].
- Рисуночный тест «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) [13].
- Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101].

3. Эффективность внедрения и реализации психодиагностических мероприятий, направленных на коррекцию эмоциональных состояний школьников с задержкой психического развития, показали результаты по

методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949). В 1 доп. классе уменьшилось количество детей, которые имели преобладание отрицательных по знаку эмоций на 45% (3 школьника) и положительных по знаку эмоций на 30% (2 школьника). В 4 классе количество учащихся, у которых, было выявлено преобладание отрицательных по знаку эмоций, уменьшилось на 40% (3 школьника). Преобладание положительных по знаку эмоций уменьшилось на 30% (2 школьника).

4. По методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992), при сравнении результатов первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе, мы наблюдаем улучшения по каждому симптомокомплексу. Анализ результатов показал, что в 1 доп. классе показатель «агрессивность» снизился на 55% и в 4 классе на 70%. Показатель «тревожность» был высоким, но благодаря коррекционной программе он снизился на 55% испытуемых во 2 классе и на 70% испытуемых в 4 классе.

5. Анализ результатов направлений реакций по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга показал, что после формирующего эксперимента экстрапунитивные реакции уменьшились на 40% в 1 доп. классе и на 30% в 4 классе. Увеличился показатель интропунитивных и импунитивных направлений реакций в обоих классах.

6. Анализ результатов типов реакции по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга, показал, что после проведенной работы тип «с фиксацией на удовлетворении потребности» увеличился на 50 % в 1 классе и на 45% в 4 классе. Показатели остальных типов значительно снизились.

8. Представленные в работе результаты исследования эмоциональных состояний у младших школьников с ЗПР до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах свидетельствуют об эффективности реализованной психологической программы по коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Заключение

Цель данной выпускной квалификационной работы: изучить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; разработать программу психологической коррекции эмоциональных состояний для данного контингента школьников и определить ее эффективность.

Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания, значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоциями в большей степени определяется отношения человека к другим людям, событиям, а также оценка и регуляция собственных действий.

В процессе исследования мы предположили, что эффективность коррекции нарушений эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы коррекции эмоциональных состояний.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследования, направленное на выявление особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития, в процессе которого были использованы следующие методики:

- «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100].
- Рисуночный тест «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) [13].
- Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101].

На этапе констатирующего эксперимента нами была разработана и реализована анкета для учителей по выявлению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В результате обработки анкетных листов

мы получили следующие данные о том, что в течение дня агрессивное эмоциональное состояние преобладает у 5 (30%) испытуемых 1 доп. класса и у 4 (25%) школьников 4 класса. Так же что у 6 (40%) детей 1 доп. класса и 4 (25%) школьников доминирующая эмоциональная реакция сохраняется в течение нескольких минут. Редко контролировать свои эмоции умеют 3 (20%) школьника из 1 доп. класса и 4 (25%) учащихся 4 класса.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80–«Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
- обучение в классах коррекционно-развивающего и интегрированного обучения.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- преобладание экстрапунитивных направлений реакций;
- доминирующим типом ответных реакций на фрустрацию является тип «с фиксацией на препятствие»
- наличие тревожности, агрессивности, враждебности, замкнутости, импульсивность и трудности в общении.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- снизить уровень агрессии;
- уменьшить уровень тревожности;

– сформировать умения регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения.

– обучение младших школьников реагированию конструктивным способом;

– развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих;

– освоения позитивных форм поведения, отношения к себе и окружающим.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на коррекцию эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показали положительную динамику.

Так, анализ результатов по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949) свидетельствуют о положительной динамике, у детей нормализовался эмоциональный фон. Снизились показатели преобладаний положительных так и отрицательных эмоций. Преобладание отрицательных эмоций уменьшилось на 45% в обоих классах.

Анализ результатов по методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) показал, что по каждому симптомокомплексу наблюдается положительная динамика. Показатели агрессивности, тревожности, замкнутости, импульсивности, враждебности уменьшились. Симптомокомплексы «агрессивность» и «тревожность» снизился на 45% в 1 доп. классе и на 70% в 4 классе.

Данные исследования направлений и типов реакций по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948) показали, что «интропунитивные» и «импунитивные» направления реакций после эксперимента увеличились. Доминирующим типом реакции после коррекционной работы является тип «с фиксацией на удовлетворение потребностей». Дети научились конструктивным способом выходить из ситуаций, а так же контролировать свои эмоции.

Проведенное исследование эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало, что в контрольных группах (КГ) положительная динамика не наблюдалась.

Таким образом, результаты реализации программы «Психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития» свидетельствуют о положительной динамике.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что эффективность коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции эмоциональных состояний у данного контингента школьников.

Список литературы

1. Агавелян, В. С. Теоретические и прикладные аспекты психологии состояний. // Психология состояний: хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под. ред. А. О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2015. – С. 153-163.
2. Анохин П. К. Избранные труды. – СПб.: Речь, 2008. – 329 с.
3. Алмазова, О.В. Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с ЗПР ЦОГ ЗПР ЦОГ [Текст]: дисс. ... к.п.н. – Екатеринбург, 1997.–220 с.
4. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учебное пособие / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – М.: УМК «Психология», 2003. – 320 с.
5. Белопольская, Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 19–25.
6. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. -М., 1999. 148с.
7. Бодалев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. - 440 с.
8. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл, Академия, 2007. - 544 с.
9. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 688 с.
10. Вайнер М.Э. Учителю об эмоциональном развитии младших школьников. //Начальная школа. 1997. №3. С.21-24.
11. Велиева, С. В. Психические состояния детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук / С. В Велиева; Казанский технический. ун-т – Казань: [б. и.], 2001. – 231 с.

12. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос-Пресс, 2003.

13. Венгер А.Л., Психологические рисуночные тесты: Иллюстративное руководство. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003.–160 с: ил.

14. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. - М.: Академия, 2007. - 33 с. 3.

15. Вундт В. Психология душевных волнений. // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984, С.49-50с.

16. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М., 1984. – Т. 4. – 433 с.

17. Власова Т.А., Лубовский В.И. и др. Задержка психического развития детей и пути её преодоления: Обзорная информация. – М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1976. - 120 с.

18. Гаврилушкина О.П. Психологические аспекты новых коррекционных программ и технологий. В сб.: Инновации в российском образовании: психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонениями в развитии. - М.: Изд-во МГУП, 2001. - 200 с.

19. Газман О.С. Роль игры в формировании личности школьника // Советская педагогика. – М.: ПРОСВЕЩЕНИ, 1982. - 321 с.

20. Ганзен, В. А. Систематизация психических состояний. // Психология состояний: хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под. ред. А. О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2015. – С. 60-64.

21. Герасимова В.И. Эмоции, темперамент, характер. - М.: ВУ Смысл, 2003. - 412 с.

22. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. — М., 1974

23. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: издательство «Речь», 2002. - 176с.

24. Долгова В. И., Шумакова О. А. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога: учебник / В. И. Долгова, О. А. Шумакова. – М.: КДУ, 2009. – 96 с.: табл., ил.

25. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей.— МЛ: Школа-Пресс, 1999.—144 с. (Лечебная педагогика и психология. Приложение к журналу «Дефектология». Вып. 1)

26. Жарких Н.Г., Костыря С.С. Эмоциональное состояние как детерминанта стратегии поведения подростков в коммуникации.// В книге: Педагогический профессионализм в образовании Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». 2015. С. 17-22.

27. Запорожец, А.В. Эмоциональное развитие дошкольника и младшего школьника. / А.В. Запорожец - М., Просвещение, 2005. – 145 с.

28. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. — МЛ, 1939.

29. Злобин А.Т. К классификации эмоций. //Вопросы психологии. 1991. N4, С. 16-21

30. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер 2010. – 600 с.

31. Изотова, В.Н. Эмоциональная сфера ребенка / В.Н. Изотова, Е.В. Никифорова. – М., 2004. –288 с.

32. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология. – СПб. и др.: Питер, 2017. – 454 с.

33. Ильин Е. П. И46 Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

34. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. - СПб.: Речь, 2007. — 336 с.

35. Клапаред Э. Чувства и эмоции / Психология эмоций. М., 1993. - С.97-106.

36. Кондаков М.И. Краткий психологический словарь. - М.: Аркти, 2000. - 350 с.

- 37.Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб., 2005. - 160с.
- 38.Кочубей Б.И., Новикова, Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. - М.: Знание, 1988. - 312 с.
- 39.Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Академия, 2017. 432 с. с. 337
- 40.Кряжева Н. А. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, У-Фактория, 2004. - 192 стр.
- 41.Куликов, Л. В. Психология настроения личности автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / Л. В. Куликов; Санкт-Петербургский государственный ун-т. – СПб: [б. и.], 1997. – 38 с.
- 42.Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. - 544 с.
- 43.Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека. - М.: Просвещение, 1984. – 344 с.
- 44.Леонова, А. Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека. // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2015. - № 1. – С. 19-56.
- 45.Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 2016. – 40 с.
- 46.Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении // Психолого – педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М., 1980.
- 47.Лобина, С. А. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника: Методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений / С. А. Лобина ; - Новокуйбышевск, 2008. - 105 с.
- 48.Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.1982.
- 49.Лурия, А.Р. Диагностика следов аффекта / А.Р. Лурия // Психология эмоций. – М., 1993. – С. 241–247.

50.Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых : психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М. : Генезис, Литературное агенство «Новая строка», 2000. – 192 с

51.Люшер М. Цветовой тест Люшера. Москва: Сова, 2005. 192 с

52.Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь,2006.–400с.

53.Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб., 2004. - 352с.

54.Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей: пособие для практ. психологии / Т. Д. Марцинковская. – М.: Линка-пресс, 1997. – 176 с.

55.Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М., 1999.

56.Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 Кн. Кн1. Общие основы психологии.- 3^е изд.- М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1997.- 688с.

57.Немчин, Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1993. – 166 с.

58.Орехова, О. А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка: практикум по психодиагностике / О А. Орехова. – СПб.: Речь, 2002. – 112 с.

59.Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст]: учеб. пособие/А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

60.Павлий Т.Н. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы детей с ЗПР. Комсомольск-наАмуре: Изд-во Гос. пед. института, 1997.

61.Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Психология детей с задержкой психического развития. СПб., 2004. - С.245-255.

62.Пальм Г.А. Психодиагностика. – Днепропетровск 2010

63. Панфилова, М. А. Игротерапия общения : тесты и коррекционные игры : практическое пособие для психологов и родителей [Текст] / М.А. Панфилова. – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2000. – 160 с.
64. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии. — 2-е изд. — М., 2000
65. Пахомова О.Н. Добрые сказки. М., 2004. - 88с.
66. Платонов, К. К. Психологический практикум: учеб. пособие / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1980. – 165 с.
67. Прохоров, А. О. Психические состояния детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 2013. - № 5. – С. 57-69.
68. Профилактика и преодоление школьной дезадаптации первоклассников (Методические рекомендации для учителей начальных классов) / Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области» / Автор-сост. Н.П. Бадьина. - Курган, 2009. – 59 с.
69. Прохоров, А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 167 с.
70. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.-Воронеж: ЮНИТИ, 2000. – 87 с.
71. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с
72. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: практическое пособие / авт.-сост. Г. А. Шалимова. – М.: АРКТИ, 2006. – 232 с.
73. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб.: Питер, 2003. — 652 с.;

74. Психологические тесты для профессионалов/авт. Сост. Н.Ф. Гребень.- Минск: Современ. Шк., 2007. – 496с.
75. Психология эмоций. Тексты. // Под ред. В. Вилюнас, Ю. Гиппернейтер., М.: Изд-во Московского ун-та, 2001.- С.3-29.
76. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. - СПб, 2004.-432с.
77. Психотерапия детей и подростков / под ред Ф. Кендалла. – СПб. Питер, 2002. – 251 с.
78. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Смысл, 2001. – 392с.
79. Рибо, Т. Болезни личности; Опыт исследования творческого воображения; Психология чувств. – Минск: Харвест, 2015. – 783 с.
80. Роджерс К. Эмпатия / Психология эмоций. М., 1993. - С.248-250.
81. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.
82. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб. и др.: Питер, 2016. – 712 с.
83. Руководство практического психолога: Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
84. Словарь по книге "Психология человека от рождения до смерти"/ Под общей редакцией А.А. Реана, 2002 г
85. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация.// Психология состояний: хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под. ред. А. О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2015. – С. 79-88.
86. Старовойтов В.В. Тревога и способы ее преодоления.// История философии. 2015. Т. 20. № 1. С. 151-168.
87. Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. М., 2003. - 272с.

88. Сухарев, А.В. Опыт этнофункциональной экспресс-психотерапии эмоциональных и поведенческих расстройств у детей в условиях стационара / А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 92–102.
89. Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. — М., 1979.
90. Фрейд, З. Психоанализ и детские неврозы: пер. с англ. / З. Фрейд. – СПб., 1997. – 295 с.
91. Хромов, А. Б. Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в ситуациях дифференцированного обучения: дис. ... канд. психол. наук / А. Б. Хромов; Курганский гос. ун-т. – Курган: [б. и.], 2005. – 235 с.
92. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. - М.: Просвещение, 1990. - 244 с.
93. Шишова, Т.Л. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость./ Т.Л. Шишова. - М.: Искатель, 1997. – 441 с.
94. Шишова, Т.Л. Чтобы ребенок не был трудным. Воспитание детей от 4 до 14 лет./ Т.Л. Шишова. - М.: Искатель, 1997. – 142 с.
95. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М., 2004
96. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978. С. 155.
97. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баянская, М. М. Либлинг. – М., 1990.
98. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М, 1966. - 291с.
99. Якобсон П. Я. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: АСТ, 2010. – 219 с.
100. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах
101. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга: метод. руководство. СПб., 2007.

Приложение

Приложение 1

**Таблица 1. Группа испытуемых принимавших участие в исследовании-
1 «Б» класса**

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Егор Г.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
2.	Богдан Г.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
3.	Костя У.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
4.	Василиса Г.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
5.	Лида А.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
6.	Саша Л.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
7.	Стас К.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
8.	Женя М.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
9.	Кирилл К.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
10.	Виталик Г.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
11.	Самира М.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
12.	Егор Ш.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
13.	Сильвестр Ч.	1 «Б» доп.	8 лет	ЗПР
14.	Семен К.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР
15.	Алисия Р.	1 «Б» доп.	9 лет	ЗПР

**Таблица 2. Группа испытуемых принимавших участие в исследовании-
4 «А» класса**

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Рома М.	4 «А»	10 лет	ЗПР
2.	Алена К.	4 «А»	11 лет	ЗПР
3.	Рома С.	4 «А»	11 лет	ЗПР
4.	Егор Ю.	4 «А»	11 лет	ЗПР
5.	Даниил К.	4 «А»	11 лет	ЗПР
6.	Алексей Ф.	4 «А»	11 лет	ЗПР
7.	Рома Т.	4 «А»	11 лет	ЗПР
8.	Савелий З.	4 «А»	11 лет	ЗПР
9.	Настя Н.	4 «А»	11 лет	ЗПР
10.	София Н.	4 «А»	10 лет	ЗПР
11.	Настя С.	4 «А»	10 лет	ЗПР
12.	Рустам Т.	4 «А»	10 лет	ЗПР
13.	Полина С.	4 «А»	11 лет	ЗПР
14.	Даниил Г.	4 «А»	11 лет	ЗПР
15.	Никита С.	4 «А»	11 лет	ЗПР

Анкета для учителей по выявлению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

В данном опросном листе Вы найдете перечень утверждений характеризующих различные стороны жизни Вашего ученика: его поведение, особенности эмоциональных состояний, трудности обучения. Прочитайте каждое утверждение и выберите те из них, которые, по Вашему мнению, относятся к этому ребенку.

Со своей стороны гарантирую полную конфиденциальность и использование предоставленной информации, только в интересах ребенка.

При заполнение анкеты, пожалуйста, выполните следующие инструкции: внимательно прочитайте каждый из предложенных вопрос (утверждений) и подчеркните те, что считаете нужным: по возможности допишите недостающие сведения.

ФИО ребенка _____ **Возраст** _____

Класс _____

Диагноз _____

1. Какое эмоциональное состояние преобладает у школьника в течение дня?
 - спокойное;
 - радостное;
 - возбужденное;
 - агрессивное;
 - тревожное.

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

- спокойное;
- радостное;
- возбужденное;
- агрессивное;
- тревожное.

3. В течение какого времени сохраняется доминирующая эмоциональная реакция ребенка?

- в течение нескольких минут;
- в течение часа;
- в течение нескольких часов;
- в течение дня;
- в течение нескольких дней.

4. Умеет ли ребенок контролировать свои эмоции на уроках?

- часто;
- иногда;
- редко;
- никогда.

5. Какое эмоциональное состояние наблюдается у ребенка во время занятий на уроках по русскому языку, чтению?

- спокойное;
- радостное;
- возбужденное;
- агрессивное;
- тревожное.

6. Какое эмоциональное состояние наблюдается у ребенка во время занятий на уроках по математике?

- спокойное;
- радостное;

- возбужденное;
- агрессивное;
- тревожное.

7. Какое эмоциональное состояние наблюдается у ребенка во время занятий на уроках по физкультуре, ритмики?

- спокойное;
- радостное;
- возбужденное;
- агрессивное;
- тревожное.

8. Какое эмоциональное состояние наблюдается у ребенка во время сюжетно-ролевой игры?

- спокойное;
- радостное;
- возбужденное;
- агрессивное;
- тревожное.

9. Замечаете ли Вы появление страха у ребенка?

- часто;
- иногда;
- редко;
- никогда.

10. Часто ли ребенок бывает сердитым, агрессивным?

- часто;
- иногда;
- редко;
- никогда.

11. Замечаете ли Вы проявление гнева у ребенка?

- часто;

- иногда;
- редко;
- никогда.

12. Замечаете ли Вы проявление обиды у ребенка?

- часто;
- иногда;
- редко;
- никогда.

13. Замечаете ли Вы проявление тревоги у ребенка?

- часто;
- иногда;
- редко;
- никогда.

14. Считаете ли Вы, что эмоциональным состоянием ребенка можно и нужно управлять?

- да, нужно;
- нет, не нужно;
- хотелось бы, но на это нет времени;
- затрудняюсь ответить;
- другое.

15. Реализуется ли в вашей школе какие-либо мероприятия по управлению эмоциональным состоянием ребенка учащихся младших классов с задержкой психического развития?

- да, реализуется;
- нет, не реализуется;
- затрудняюсь ответить;
- другое.

Благодарим Вас за подробные и искренние ответы!

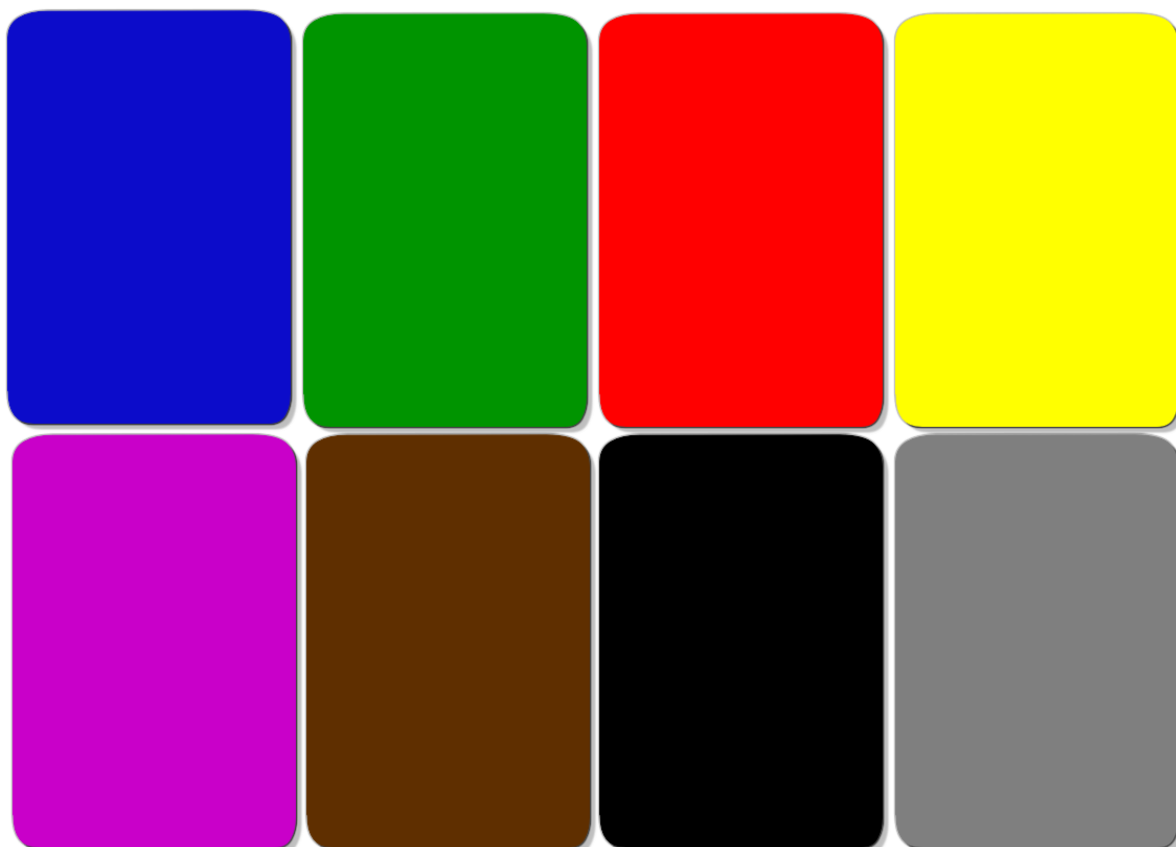
Схема беседы с ребенком

Приветствие:- Здравствуй, меня зовут Екатерина Юрьевна.

Вопросы:- А как тебя зовут?

- Сколько тебе лет?
- Ты любишь животных? У тебя есть домашние животные?
- Тебе нравится ходить в школу?
- Тебе нравится твоя учительница? Как её зовут?
- Твой любимый школьный предмет?
- У тебя есть друзья в школе?
- В какие игры ты любишь играть?
- Давай сейчас немного позанимаемся?

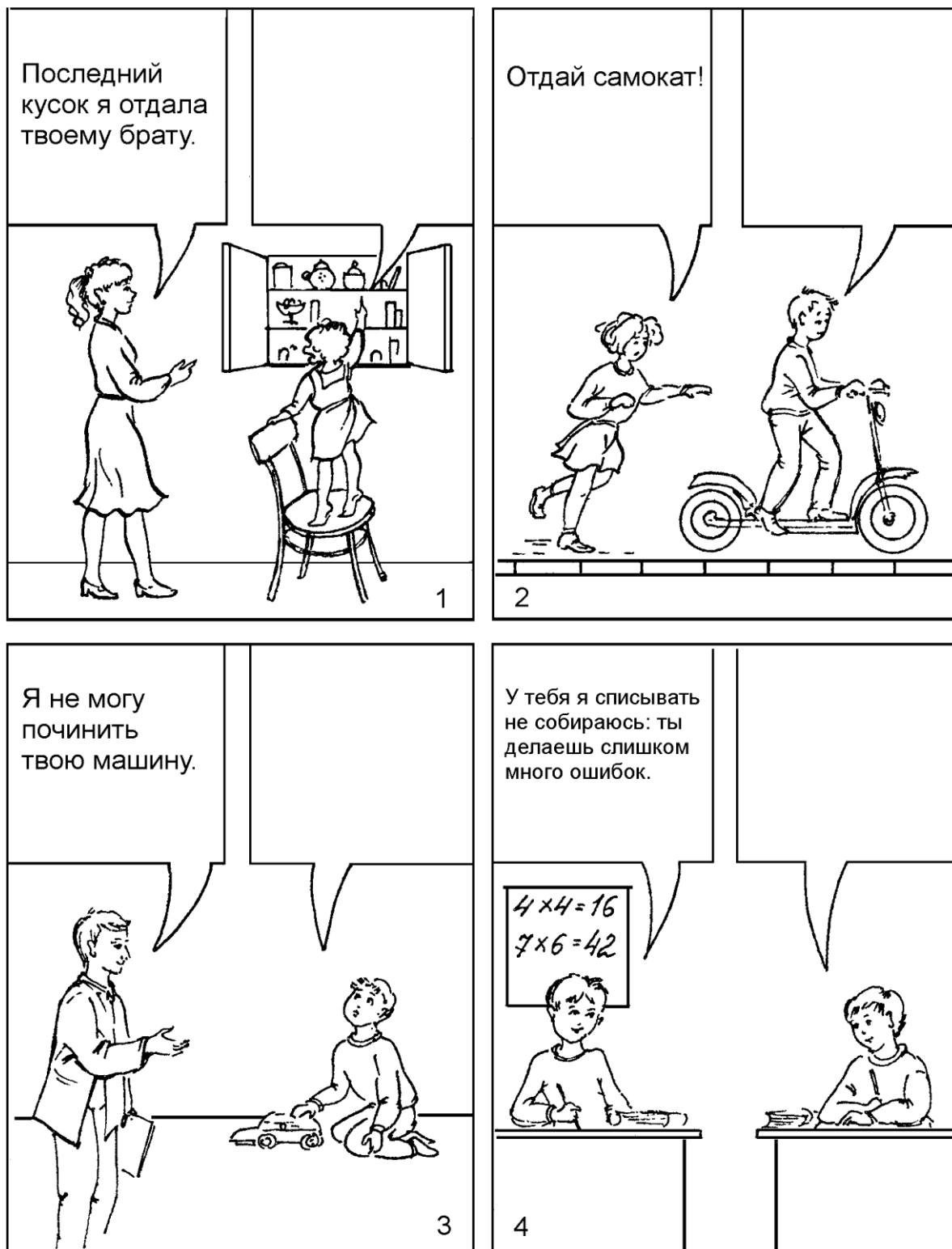
Стимульный материал к методике «Цветовой тест» М. Люшера

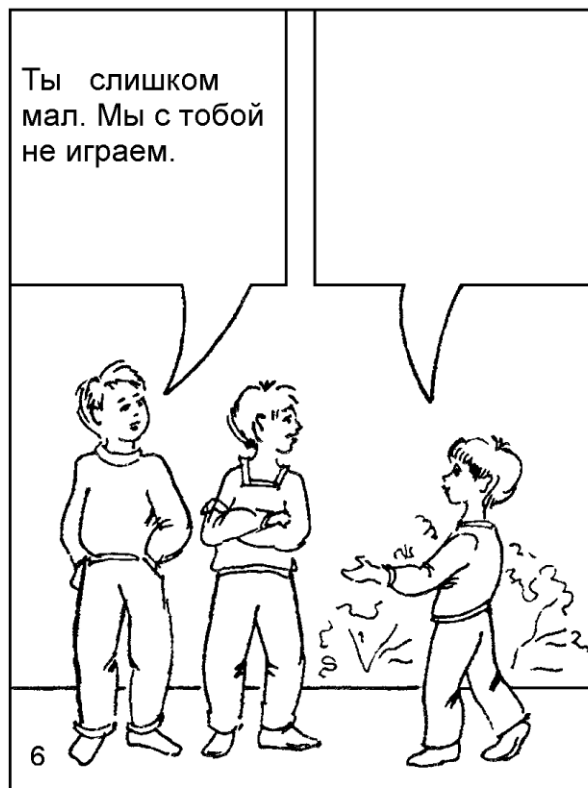


**Параметры оценки эмоциональных состояний по методике
«Несуществующее животное» М.З. Дукаревич**

Сиптомокомплексы	Признаки
Агрессивность	Оружие или орудие, которое может быть рубящим, колющим или режущим; острые шипы, углы и иглы; наличие когтей на рисунке, зубов, острых выступов.
Тревожность	Множественное обведение; сильный нажим; наличие штриховки; стирание; маленькое по размеру животное; рисунки были либо чрезмерно большими, не вмещающимися в формат листа, либо совсем маленькими;
Импульсивность	Если в пищу несуществующее животное употребляет особо крупные объекты (горы, деревья, дома) или «ест все»; пустые (без прорисовки радужки и зрачков) глаза, отсутствие глаз, или их почти не видно.
Враждебность	Глаза изображены как пустые глазницы; зубчатые, неровные линии; затемненные плоскости, очень темные или сильно обведенные.
Трудности в общении	Место обитание животного изолированное (например, пещера или другая планета); продуктами несуществующего животного являются несъедобные вещи для человека (камни, стекло, металл); у несуществующего животного отсутствуют друзья; несуществующее животное хочет иметь друзей.
Замкнутость	Отсутствие ног; ступни не изображены; штрихи угловатые, скованные.

Стимульный материал к методике «Фрустрационный тест» С.
Розенцвейга

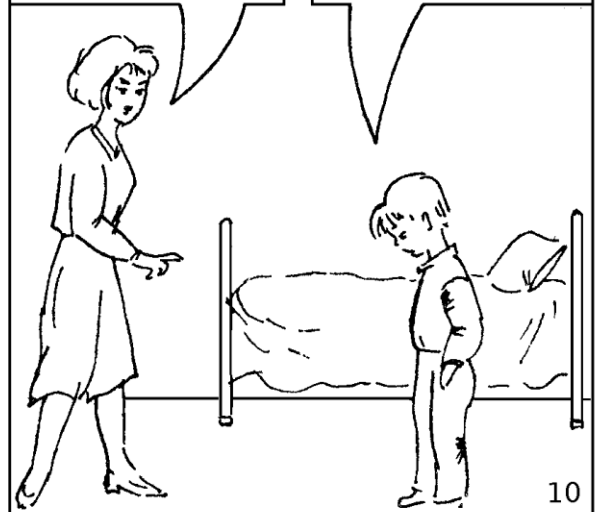




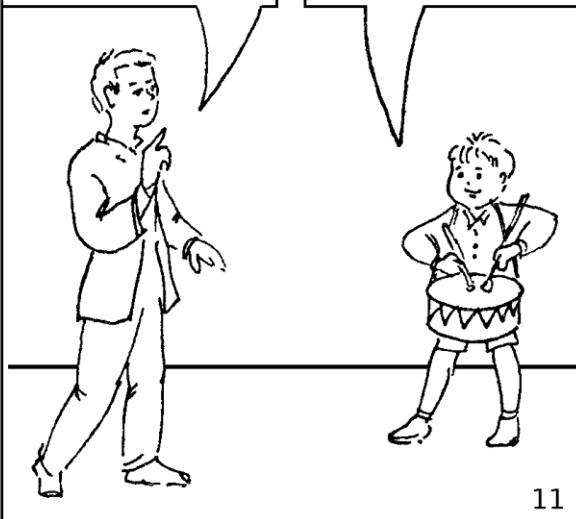
Ты сломала
мою самую
красивую
куклу!



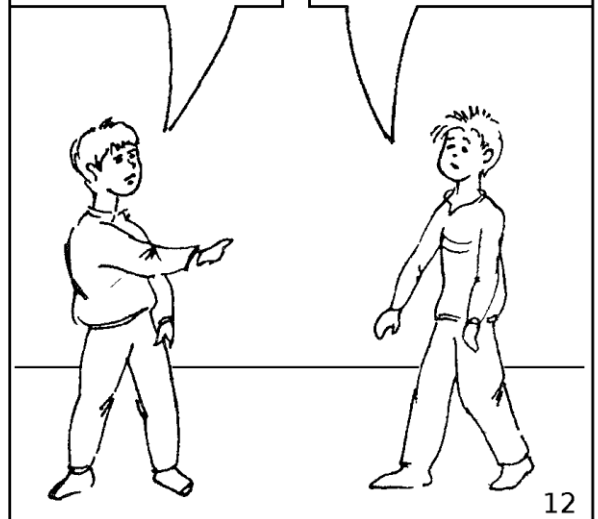
В наказание
ты пойдешь
спать
раньше!



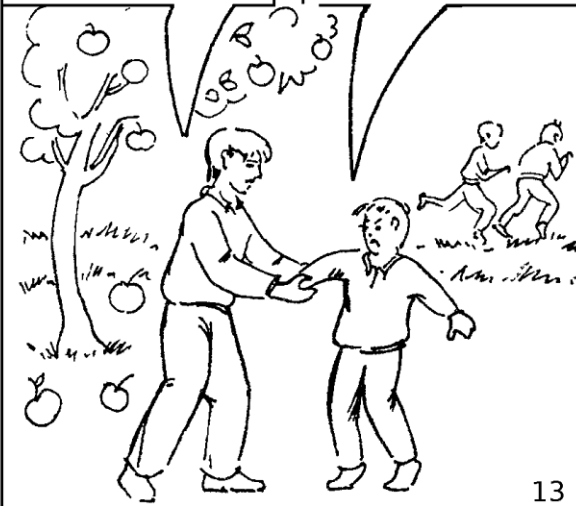
Тихо!
Мама спит.



Ты мокрая
курица!

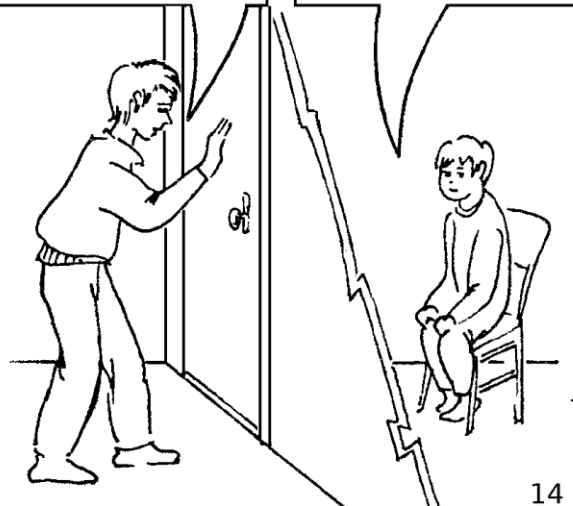


На этот раз
я тебя
поймал !



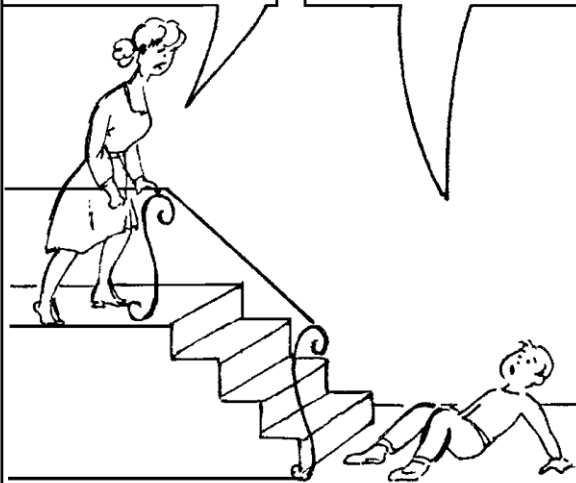
13

Сколько раз
я могу тебе
говорить,
чтобы ты не
смел
закрывать-
ся!



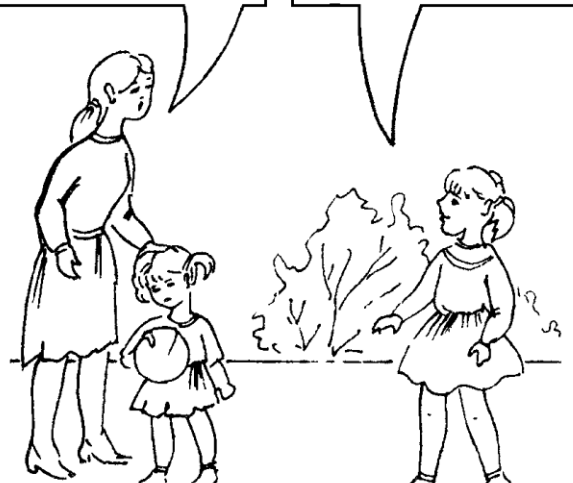
14

Тебе
больно ?



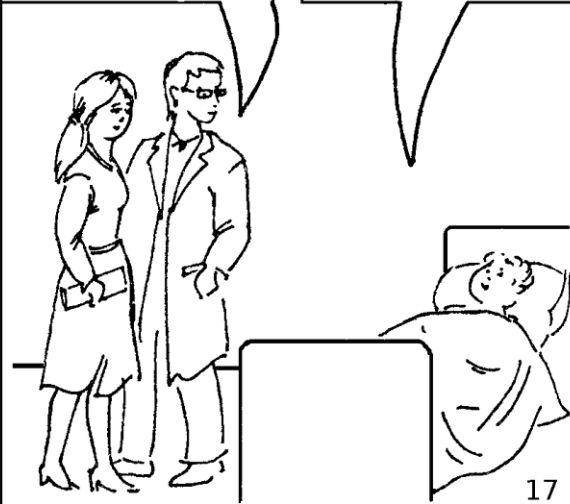
15

Ну и что же,
если
малышка
поиграет
твоим мячом?



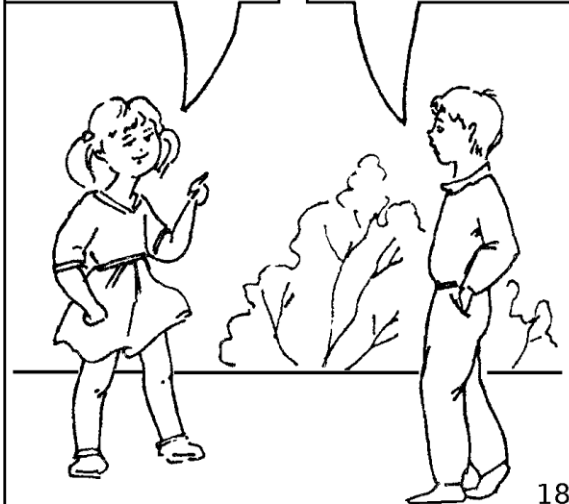
16

Мы сейчас уходим, а ты спи.



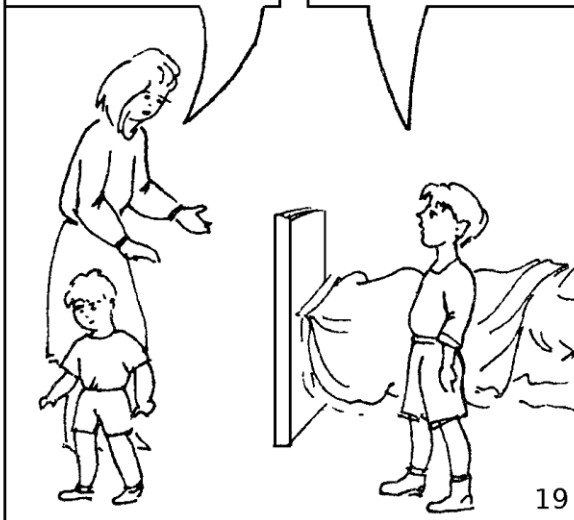
17

Я не приглашу тебя на мой день рождения.



18

Твоя постель опять мокрая. Ты ведешь себя хуже маленького брата.



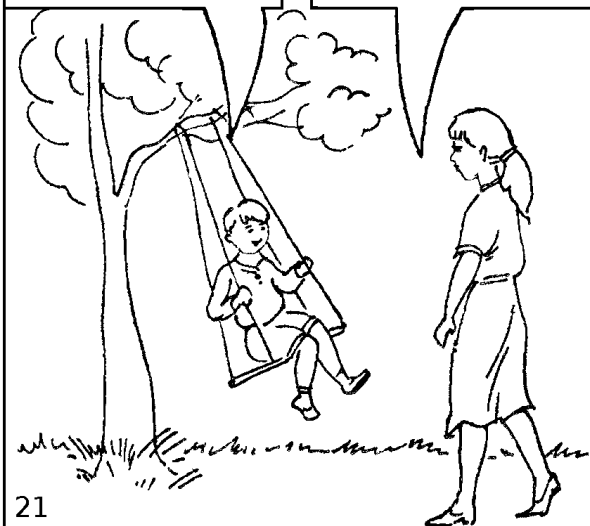
19

Мне очень жаль, что я нечаянно сломал твой дом.



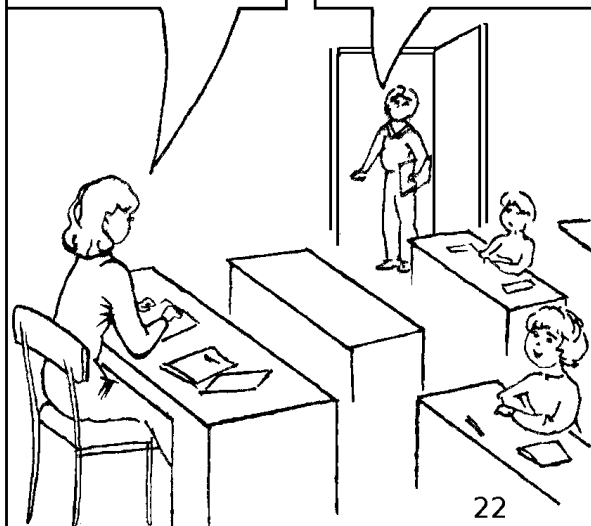
20

Я буду качаться весь день.



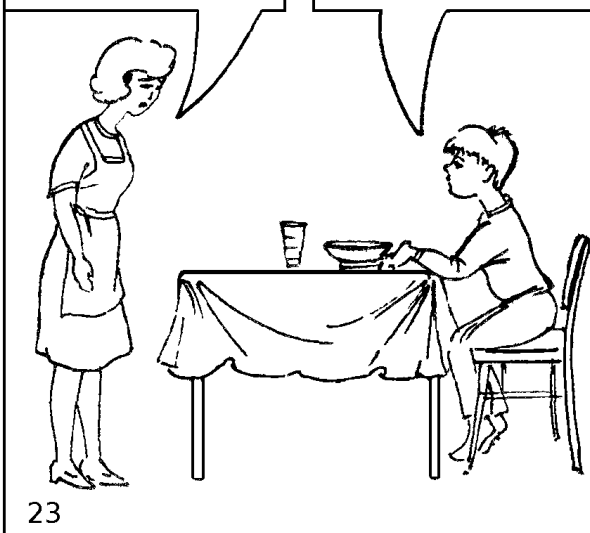
21

Опять ты опоздал!



22

В самом деле жаль, что у тебя суп холодный.



23

Сначала вымой руки, а потом уже приходи за книгой.



24

Таблица 1. Детский вариант ответов

Номер рисунка	O-D	E-D	N-P
1			
2			
3			e
4	M'	E	
5			e
6	M'	E	
7		I	
8			
9		<u>II</u>	
10	E'		
11			i
12		E	
13		<u>EE</u>	e
14			
15	E 'M'		
16		E	
17	M'		
18	M'		
19		<u>EEII</u>	

20	M'		I
21			
22		I I	
23			
24		E E	

Таблица 3. Нормативные значения профилей (в %) для интерпретации детского варианта теста Розенцвейга (по Л.А. Ясюкова)

E	I	M	O-D	E-D	N-P	GCR
46,8	25,9	27,3	28,4	39,5	32,2	60,5

Таблица 4. Перевод численных значений направлений и типов реакции в проценты (детский и взрослый вариант теста)

Число знач.	%	Число знач.	%
0,5	2,1	12,5	52,1
1	4,2	13	54,1
1,5	6,2	13,5	56,2
2	8,3	14	58,3
2,5	10,4	14,5	60,4
3	12,5	15	62,5
3,5	14,6	15,5	64,5
4,	16,6	16	66,6
4,5	18,7	16,5	68,7
5	20,8	17	70,8
5,5	22,9	17,5	72,9

6	25,0	18	75,0
6,5	27,0	18,5	77,1
7	29,1	19	79,1
7,5	31,2	19,5	81,2
8	33,3	20	83,3
8,5	35,4	20,5	85,4
9	37,5	21	87,5
9,5	39,6	21,5	89,5
10	41,6	22	91,6
10,5	43,7	22,5	93,7
11	45,8	23	95,8
11,5	47,9	23,5	97,9
12	50,0	24	100,0

