

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

Лякутина Людмила Константиновна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая программа коррекции эмоционального реагирования
учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление: 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы

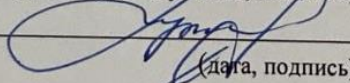
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд.пед.н., доцент Черенева Е.А.

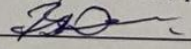
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)


(дата, подпись)

Научный руководитель

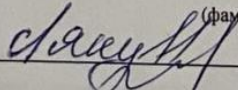
канд.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)


(дата, подпись)

Обучающийся Л.К. Лякутина

(фамилия, инициалы)


(дата, подпись)

Красноярск, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ....	8
1.1.Проблема эмоционального реагирования в психологии	8
1.2.Развитие эмоционального реагирования в младшем школьном возрасте...	15
1.3.Современное состояние изучения проблемы эмоционального реагирования младших школьников с задержкой психического развития.....	19
Выводы по первой главе.....	25
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	27
2.1.Организация, методы и методики исследования.....	27
2.2.Особенности эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	34
Выводы по второй главе.....	57
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	61
3.1.Научно–методологические подходы к коррекции эмоционального реагирования учащихся с задержкой психического развития.....	61
3.2.Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	66
3.3.Контрольный эксперимент и его анализ	88
Выводы по третьей главе.....	105
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	107
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	113
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	120

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время, особое внимание уделяется специфике развития детей с особенностями развития. В данном контексте, высокую значимость приобретает изучение особенностей детей с задержкой психического развития, поскольку количество детей с представленным диагнозом с каждым годом значительно увеличивается.

Представляется уместным выразить, что особенности развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) сказываются во всех психических структурах психики.

Изучение особенностей усвоения младшими школьниками с ЗПР содержания начального школьного образования указывают на необходимость формирования у этих детей таких компонентов учебной деятельности, которые образуют умение учиться. В этой связи, на первый план выдвигается способность детей к произвольной регуляции деятельности, которая затруднена в ситуации нарушений эмоционального развития и, в частности, эмоционального реагирования на происходящие явления.

Исходя из этого, особую актуальность приобретает исследование специфики эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, поскольку данное понимание может во многом способствовать повышению эффективности взаимодействия, коррекции и развития детей с представленным анамнезом.

Изучение литературы по проблеме исследования показало, что в настоящее время недостаточно изучены вопросы коррекции недостатков развития эмоционального реагирования у младших школьников с ЗПР.

Проблема исследования: одним из условий успешного обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является своевременное изучение особенностей эмоционального реагирования данной категории учащихся, разработка и внедрение в практику психологической программы коррекции по формированию эмоционального

реагирования у данного контингента школьников.

Объект исследования: эмоциональное реагирование учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: эгозащитный тип реакции, экстрапунитивная и интропунитивная направленность реакций в фрустрирующих ситуациях, затруднения в понимании как собственного эмоционального состояния, так и окружающих, так же присутствует склонность к неадекватной самооценке (завышенной или заниженной), что негативно сказывается на общем эмоциональном развитии. Эффективность коррекции имеющихся нарушений особенностей эмоционального реагирования у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции особенностей эмоционального реагирования, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции и развитию эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью поставлены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.
2. Выявить особенности эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического экспериментальным путём.
3. Разработать психологическую программу коррекции эмоционального реагирования младших школьников с задержкой психического развития и

определить ее эффективность.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной психологии:

– Положения о системном и строении психики, предполагающем эту интеграцию когнитивных и эмоциональных процессов (Л.С. Выготский (1984), А.В. Запорожец (1974), С.Л. Рубинштейн (1960), Д.Б. Эльконин (1971) и др.);

– Учения о сущности эмоций и их роли в жизни человека (П.К. Анохин (1963), В.К. Вилюнас (1976), К. Изард (1980), А.Н. Леонтьев (1983), С.Л. Рубинштейн (1960), П.В. Симонов (1974) и др.);

– Теории о динамике развития эмоциональной сферы (Л.И. Божович (1975), Г.М. Бреслав (1990), А.В. Запорожец (1974), Я.З. Неверович (1974) и др.).

Методы исследования: определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы. К теоретическим методам относится анализ общей, специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, к эмпирическим методам – изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, опрос учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

Нами был реализован опросник для классных руководителей по выявлению уровня развития эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В процессе исследования мы использовали следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с.311].
2. Методика «Рисуночные фрустрации» С. Розенцвейга (1997) [27, с.6].
3. Методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с.108].

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе МБОУ Аэропортовская средняя общеобразовательная школа. В

эксперименте участвовало 20 учащихся вторых классов и 20 учащихся четвертых классов. Возраст испытуемых 8–9 и 10–11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 21 мальчик и 19 девочек. В исследовании принимали участие школьники, имеющие заключение ПМПК «Задержка психического развития».

Этапы проведения исследования: исследование проводилось в период с 2021 г. по 2022 г. и осуществлялось в несколько этапов:

Подготовительный этап (март 2021 г. – сентябрь 2021 г.). На данном этапе работы происходило формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, цели и задач экспериментального исследования.

В период с декабря 2020г. по февраль 2021г. Изучение и анализ общей и специальной психолого–педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния. Разработка моделей исследования.

Констатирующий этап (октябрь 2021 г. – ноябрь 2021 г.). На данном этапе проходило выявление особенностей развития эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Формирующий этап (декабрь 2021 г. – март 2022 г.). Разработка и реализация программы психологической коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Контрольный этап (апрель 2022 – май 2022) – состоял в реализации контрольного эксперимента, в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что полученные результаты позволяют расширить и углубить современные

представления об особенностях проявлений эмоционального реагирования, учащихся младшего школьного возраста с ЗПР и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами психологической программы.

Практическая значимость исследования: представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с и его психологическую коррекцию посредством развития особенностей эмоционального реагирования могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура курсовой работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве восьмидесяти пяти источников), одиннадцати приложений. Также имеются иллюстрации пятнадцати таблиц и тринадцати гистограмм.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Проблема эмоционального реагирования в психологии

Проблемами эмоционального реагирования в настоящее время занимается большое количество различных авторов, каждый из которых определяет эту категорию по-своему.

Эмоциональный отклик характеризуется сложностью совокупности реакций на окружающую действительность. При этом формируется когнитивная оценка отклика отражении и регуляция своего поведения и социальной активности [21, с. 219].

В данной области существует обширный круг исследований, принадлежащих отечественным и зарубежным авторам. Их работы посвящены вопросам изучения эмоциональной сферы личности как многогранного образования, эмоциональному реагированию, психофизическим закономерностям и механизмам, а также видам проявления в ситуациях, происходящих в окружающей действительности.

Для более точного понимания эмоционального реагирования и его специфики целесообразно определить основные характеристики эмоциональной сферы личности, в частности ее развития, так как каждый возрастной период отличается формами и видами эмоционального реагирования, и степенью зрелости эмоциональной системы зависит от возрастных особенностей личности.

Шмырева О. И. относит эмоциональную сферу к психическому аспекту. Сфера выступает как многофакторное и многоаспектное явление, имеющее особую важность жизнедеятельности человека [29, с. 480]. Эмоциональное развитие возможно при выявлении процессуальных характеристик эмоций, таких как текучесть психическая, социальная, генетическая.

Определение эмоционально-личностной сферы затрагивает вопросы отнесения ее к совокупности эмоциональных явлений [18, с. 250]:

К основным категориям эмоциональных явлений относится:

1. эмоциональная реактивность (кратковременные реакции на эмоциональные раздражители);
2. эмоциональные состояния (более длительные изменения в работе эмоциональных систем);
3. эмоционально-личностные характеристики (постоянные эмоциональные качества, присущие человеку, определяющие его поведение).

Злобин А.Т. соотносит указанные категории к уровням эмоционального реагирования с точки зрения организации. Эмоциональная реактивность и состояние, по мнению автора, определяет к эмоциям. Различается общая эмоциональность (низкая, высокая), ее устойчивость (подвижность) и контекст эмоциональности (положительный, отрицательный) [40, с. 10].

Чрезмерная мотивация относительно истинных адаптационных возможностей человека является побуждением к эмоциональной ситуации, а универсальной эмоциональной ситуации не существует.

Физиологические основы эмоции обусловлены гипертонусом и взаимоотношениями мотивации и способностями субъектов. [69, с. 108]

Внешние проявления работы гипертонуса выражены в судорожных движениях (слезы, смех) и обусловлены отсутствием использования по назначению превращение энергии.

В отличие от оценки генетической памяти, которая может быть инстинктивной и неосознанной и влиять на эмоциональную реакцию, значимая ситуация зависит от безусловных рефлексов [3, с. 56].

Потребности человека в биологическом выживании, мотивация, способности и особенности функционирования личности находятся в основе возникновения эмоций и движущей силой эмоционального развития и его процессуальной характеристики.

Изард К. Э. определяет детерминированность эмоций и эмоциональных реакций типами отдельных процессов и отношений между личностью и окружающей действительности.

К типам нервной активации эмоций относят [32, с. 65]:

1. Эмоциональные отношения человека с окружающим миром:

- восприятие, следующее за стимуляцией, обусловлено избирательной активностью рецептора или органа чувств;
- восприятие окружающей среды в виде ориентировочного рефлекса;
- спонтанное восприятие или активность, присущая воспринимающей системе.

2. Отдельные процессы, которые могут вызывать эмоции:

- активная или тестируемая память;
- воображение; опережающее и образное мышление;
- проприоцептивные импульсы от пантомимической или другой двигательной активности;
- гормональная активность, влияющая на нервные или мышечные механизмы эмоций, гормональная активность.

В. К. Вилюнас внес значительный вклад в исследования генезиса эмоциональных теорий. Его развитие привело к двум подходам к эмоциональной реакции:

1. Эмоциональная реакция как нечто, сопровождающее всякий психический процесс и играющее универсальную роль, при этом эмоциональную реакцию нельзя считать чем-то специфическим.

2. Эмоциональная реакция представляет собой самостоятельное явление, частный механизм регуляции и реагирования на деятельность и поведение.

Существует довольно много подходов и теорий относительно структуры эмоционального отклика. Ряд зарубежных и отечественных исследователей (С. Шехтер, Л. А. Сроуф, Р. Лазарев, А. И. Трохачев, В. М. Смирнов, А. Т. Злобин) неоднократно пытались создать схематическое изображение механизмов и структуры возникновения эмоциональных реакций. [43, с. 152]

Первые шаги по исследованию когнитивной теории эмоционального развития предпринял М. Арнольд, охарактеризовав эмоциональный процесс в виде последовательности от восприятия последовательности до эмоциональной

реакции. Эмоции, по мнению автора, стимулируют возникновение поведенческой реакции избегания или выполнения и связаны с определенными событиями либо самим человеком [54, с. 152].

Когнитивной детерминации эмоции уделено особое внимание Р. Лазарем. Теория концепции рассматривает эмоциональную реакцию как функцию определенного типа оценки или познания.

Лазарус Р. предложил следующую схему из последовательных элементов возникновения [49, с. 75]:

1. восприятие;
2. первоначальная оценка;
3. исследовательская деятельность;
4. вторичная оценка;
5. склонность к действию;
6. эмоция как проявление направленности двигательных реакций, физиологических изменений и переживаний.

Элементы взаимодействуют друг с другом, образуя эмоциональный процесс. Эмоция рассматривается как субъективная реакция на безразличное явление или событие и отличается изменениями:

- сенсорными;
- поведенческими;
- физиологическими.

Е.П. Ильин, в свою очередь обобщив работы предшественников, соотнес эмоциональное реагирование к многокомпонентной структуре [35, с. 115]. Определяя характерные составляющие данного процесса, автор указывает на реакцию личности апперцептивных переживаний и причисляет физиологический и психический уровни контроля и регуляции.

Рассматриваются все аспекты, подструктуры и элементы личности, являющиеся частью эмоционального отклика:

- психофизиологический элемент;
- выразительный;

– привлекающий внимание.

Данные элементы обязательно присутствуют в эмоциональных реакциях человека.

Механизмы и структура эмоционального реагирования, представленные в работах зарубежных и отечественных исследователей, подразумевают строгое отнесение данного класса психических явлений к системе с иерархической организацией и состоящей из психических и физиологических уровней.

Однако, совокупность всех функций и особенностей эмоционального реагирования не достаточно углубленно изучена в настоящее время, что требует более пристального внимания к психологическим явлениям [20, с. 45].

В процессе возникновения и развития эмоции дифференцируются, появляются различные специфические формы, структурными компонентами которых являются эмоции. Эти формы различаются по схемам течения, способам организации и проявлениям. Однако среди специалистов нет единства в отношении дифференциации эмоциональных явлений, ибо их многообразие и сложность демонстрируют и трудности их общего анализа. [1, с. 199].

Е. Д. Хомская все эмоциональные явления, в том числе эмоциональные реакции, делит на три категории:

1. эмоциональная реактивность: кратковременные реакции на эмоциональные раздражители;
2. эмоциональные состояния: длительные изменения в работе эмоциональных систем;
3. эмоционально-личностные черты: присущие человеку постоянные эмоциональные черты, определяющие его поведение.

А. Н. Леонтьевым выделяются основные подклассы эмоциональных процессов:

1. аффекты: кратковременные и сильные переживания, которые сопровождаются выраженными висцеральными и двигательными проявлениями;
2. собственные эмоции: более длительные переживания, имеющие образно-ситуативный характер;

3. чувства: устойчивые эмоциональные отношения, возникающие в результате обобщения отдельных эмоций, имеют ярко выраженный объективный характер.

Согласно с критерием длительности эмоциональные переживания, в том числе и эмоциональные реакции, подразделяются на [70, с. 228]:

1. мимолетные;
2. неустойчивые;
3. длительные (продолжаются от нескольких минут до нескольких дней).

Линейный подход, при котором настроение, то есть эмоция низкой интенсивности расположена на одной стороне, а аффекты как эмоции высокой интенсивности на другой стороне шкалы, используется при дифференцировании по глубине и интенсивности эмоциональных состояний.

При дифференцировании эмоциональных состояний по параметру интенсивности и глубины, наиболее часто используется подход, именуемый «линейным»: с одной стороны ряда располагаются эмоции низкой интенсивности, с другой стороны – эмоции высокой интенсивности (аффекты).

Выделяя уровни эмоционального реагирования, С. Л. Рубинштейн описал естественный путь развития эмоциональной сферы человека. Согласно концепции, С. Л. Рубинштейна, эмоциональные проявления личности существуют на трех уровнях [59, с. 683]:

1. Уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности: связь с физическими чувствованиями удовольствия–неудовольствия, обусловленными органическими потребностями человека. Пример – ощущения, которые обладают своеобразной эмоциональной окраской или фоном.

2. Уровень эмоциональных проявлений: предметные чувства-эмоции, при котором действует дифференциация чувств по предметным сферам. Определяются эстетические, интеллектуальные и моральные сферы. Пример – удивление в связи с поступившей информацией, негодование по поводу какого-то события, восхищение или отвращение к определенному предмету или человеку, любовь или ненависть к чему-либо.

3. Уровень более обобщенных чувств, аналогичных по уровню обобщенности абстрактному мышлению. Пример – чувство трагического или возвышенного, чувство иронии, юмора и пр. Чувства выступают с точки зрения частного состояния, связанного с определенным событием. Зачастую обобщенные чувства отражают мировоззренческие установки личности, которые С.Л. Рубенштейн определяет чувствами мировоззренческими.

Характеристики эмоционального реагирования, согласно теории Е.П. Ильина:

- знак (положительные или отрицательные переживания);
- влияние на поведение и деятельность (стимулирующее или тормозящее);
- интенсивность (глубина переживаний и величина физиологических сдвигов);
- длительность протекания (кратковременные или длительные);
- предметность (степень осознанности и связи с конкретным объектом) [35, с. 110].

В. М. Смирнов, А. И. Трохачев выделяют два вида эмоционального реагирования:

1. эмоциональные реакции: страх, тоска, радость, гнев; подразделяются на эмоциональный взрыв, эмоциональную вспышку и эмоциональный отклик.

2. эмоциональные состояния.

Эмоциональный отклик – самое динамичное и постоянное явление эмоциональной жизни человека, с низкой интенсивностью и продолжительностью; отражение быстрых и неглубоких переключений в системах отношений человека к рутинным изменениям ситуаций обыденной жизни; способен существенно изменить эмоциональное состояние человека [51, с. 19].

Эмоциональная вспышка – отличается своей продолжительностью, высокой напряженностью и более выраженной интенсивностью, при этом не связанной с потерей самообладания, обеспечивая изменения эмоционального состояния.

Эмоциональный взрыв – по продолжительности кратковременное явление, после которого наступает упадок сил или даже полное безразличие, сонливость.

Отличается от других явлений бурно развивающейся эмоциональной реакцией большой интенсивности с ослаблением волевого контроля над поведением и облегченным переходом в действие.

В.М. Смирнов и А.И. Трохачев относят эмоциональное состояние к компоненту психических состояний, а эмоциональную составляющую к эмоциональному тону (настроению) [56, с. 154].

Таким образом, в настоящем разделе были рассмотрены особенности проблемы эмоционального реагирования в психологии, что изучается с различных точек зрения и разными авторами понимается по-своему.

1.2. Развитие эмоционального реагирования в младшем школьном возрасте

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9-11 лет. В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новая социальная роль ученика, новые требования, новый вид деятельности теперь это учебная деятельность.

Кроме этого, в возрасте 6-12 лет происходят значительные изменения в ЦНС, идет интенсивное биологическое развитие, с физиологической точки зрения происходят изменения в работе внутренних органов, структуре костной и мышечной ткани. Из психических новообразований, возникающих в этом возрасте можно выделить произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализацию, формирование внутреннего плана действий, чувство компетентности и рефлексивность [50, с. 121].

Развитие эмоционального реагирования взаимосвязано с формированием эмоционально-волевой сферы младших школьников. Необходимо отметить, что мимолетность и ситуативность эмоций и чувств, характерная для дошкольников, у младших школьников сменяется произвольным регулированием данных эмоций.

Кроме того, эмоциональная оценка ребенком внешних событий оказывает прямое влияние на формирование его личности. Изменения в структуре психики

младшего школьника обуславливают механизм формирования так называемого чувства неполноценности, когда неудачи ребенка в учебе или отношениях с окружающими людьми формируют у него целый комплекс негативных переживаний [71, с. 269].

Причем данные переживания имеют определенный личностный смысл для ребенка, может также проявиться феномен борьбы переживаний. Тем самым появляется внутренняя жизнь личности ребенка. Внутренняя жизнь ребенка как психологическое образование служит своеобразной призмой, сквозь которую преломляются внешние ситуация, события и т.д.

Помимо этого, в младшем школьном возрасте у ребенка впервые появляется смысловая ориентировочная основа поступка. Данное образование является посредником между тем, что хочет ребенок сделать и собственно его действием по достижению определенной цели. При этом смысловая ориентировочная основа поступка по своей природе является как интеллектуальным, так и эмоциональным компонентом в формирующейся личности ребенка [65, с. 250].

В эмоциональной сфере младшего школьника проявляется тенденция к произвольности, что сказывается на характере эмоционального реагирования ребенка и приводит к процессу роста осознанности, устойчивости чувств и их сдерживанию.

Происходит дифференциация и усложнение эмоциональной жизни школьника, приводящая к проявлению сложных высших чувств [44, с. 215]:

- патриотизм, товарищество, чувство долга (т.е. нравственных);
- любознательность, сомнение, разочарование и интеллектуальное удовольствие (т.е. интеллектуальных);
- чувство прекрасного и гармонии, понимание безобразного и прекрасного (т.е. эстетических);
- чувства, которые возникают в результате опыта практической деятельности – в процессе выполнения трудовых поручений, на занятиях физической деятельностью и пр. (т.е. практических чувств).

Чувства и воля развиваются взаимосвязано. Воля определяется в совершении определенных действий при возможностях чувств тормозить либо развивать волю.

Благодаря воле, преодолеваются препятствия, вызванные внутренними или внешними обстоятельствами. При этом происходит формирование мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности [7, с. 120].

Воля первоклассника сформирована под воздействием контроля взрослых и переходит в фазу необходимости реализации собственных потребностей и интересов к четвертому классу. Учебная деятельность наделяет школьника уверенностью, настойчивостью и выдержкой [19, с. 184].

Поведение младшего школьника и его эмоциональное реагирование развивается наряду с социоэмоциональной и другими ключевыми компетентностями и умениями:

- эффективное сотрудничество с другими людьми;
- понимание, анализ и правильное использование полученной информации;
- принятие ответственности за свое поведение и другую деятельность;
- умение контролировать поведение в социуме;
- эмоциональная регуляция чувств.

Несомненно, социоэмоциональная грамотность ребенка отражает его социальное взаимодействие с социумом и социальную адаптацию, с взрослыми и формирование уважения, сверстниками и установление межличностных контактов при нормальном развитии ребенка и при его нарушениях [13, с. 219].

Так, развитие эмоционального реагирования ребенка на данном возрастном этапе во многом будет зависеть от характера усвоения им социальных норм и правил, что, совместно с особенностями волевой регуляцией и обуславливает характер эмоционального реагирования.

Те дети, которые усвоили нормы социального поведения, в различных ситуациях обладают навыком регулирования собственных эмоциональных реакций и их эмоциональные состояния являются довольно прогнозируемыми.

Исследователями принято выделять определенные особенности эмоциональной сферы младших школьников, что отражается на характере их эмоционального реагирования [22, с. 760].

Первостепенной особенностью эмоционального реагирования младшего школьника выступает бурное реагирование на отдельные и задевающие его элементы [12]. Любое явление, которое в какой-то мере затронуло ребенка, способно вызвать резко выраженный эмоциональный отклик.

Второй особенностью эмоционально-волевой сферы ребенка в младшем школьном возрасте выступает повышение уровня сдержанности в выражении собственных эмоций [4]. Ребенок на данном возрастном этапе способен достаточно ярко проявлять негативные эмоции, такие как страх, гнев, обида, недовольство, хотя может осознавать их отрицательные влияния и стараться их подавить. Таким образом, в течение периода младшего школьного возраста увеличивается уровень организованности в эмоциональном поведении ребенка.

Третья особенность эмоциональная. У младшего школьника развивается мимика и большее разнообразие интонаций речи [4, с. 114], что помогает ему более четко доносить свое внутреннее эмоциональное состояние и понимать эмоциональные состояния других людей.

Четвертая особенность сопереживания и понимания. Младший школьник анализирует и принимает чувства сверстников, взрослых и других окружающих людей, сопереживает с их эмоциональным состоянием [6, с. 86]

Пятая особенность эмоционально-волевая. Дети становятся впечатлительными и отзывчивыми на красочность, яркость и размеры окружающих предметов. Монотонность вызывает скуку и снижает познавательный интерес [19].

Шестой особенностью выступает моральное чувство. Младший школьник становится более ответственным за одноклассников, проявляется чувство товарищества и негодования при несправедливости и т.д. [3]

Л. В. Бороздина описывает область эмоционального реагирования следующим образом:

1. младшие школьники с легкостью реагируют на изменения в окружающей среде с выраженными эмоциями при умственной и физической активности;

2. ребенок показывает уровень готовности к аффекту страха, возникающим при неудачах в процессе учебной деятельности и формирующим чувство угрозы своему положению в классе и семье;

3. начинает проявляться эмоционально-волевая неустойчивость, при частой смене веселости и беззаботности на печаль и грусть;

4. школьник свободно выражает переживания, страх, радость, непосредственность или неудовлетворенность чем-либо;

5. эмоциогенные факторы проявляются через командные игры, совместные успехи с одноклассниками, отмеченные учителем и сверстниками;

6. неадекватность ответных реакций школьника на мимику других людей при слабом осознании своих и чужих чувств и неверного их истолкования [45, с. 307].

Таким образом, в настоящем разделе были рассмотрены особенности развития эмоционального реагирования у детей младшего школьного возраста, что характеризуется рядом специфических особенностей и форм выражения.

1.3. Современное положение изучения проблемы эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Преодоление школьной неуспеваемости и поиск путей и методов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса остается основной из значимых вопросов современной школы и в целом педагогической системы. К данному вопросу можно отнести знания, формы обучения, условия учебной деятельности и необходимые для этого ресурсы особенно в условиях реализации альтернативных учебных заведений и изменений в государственных стандартах.

Повышенные требования к уровню общего образования обострили проблему неуспеваемости школьников и отразили невозможность качественного образования в условиях традиционной организации учебного процесса.

Отведенного времени на учебную программу оказалось недостаточно для усвоения материала школьниками. Исследователи приводят данные об увеличении числа школьников младшего возраста в пределах 20%–30% не успевающих освоить за отведенное время программу. Министерство образования РФ дает показатель в 78% школьников, которым необходимы новые методы обучения для усвоения учебной программы.

Неуспеваемость влечет за собой определенные трудности в нормальном развитии ребенка. Отставание от школьной программы в средних классах и трудностях в старших, особенно в пубертатном периоде связан с недостаточным овладением навыков и умственным операциям в начальной школе.

В данном случае необходимым является применение диагностических средств на начальном этапе обучения с возможными решениями по устранению последствий.

Традиционная система образования предусматривала:

- обучение в общеобразовательной школе;
- профильное обучение для одаренных и способных детей;
- коррекционные учебные заведения 12 типов в зависимости от характера нарушений развития ребенка.

Однако в настоящий момент существует тенденция снижения вариативности обучения, увеличение неоднородности состава учащихся и уровня их психического, эмоционального, умственного и речевого развития.

Согласно исследованиям растет число школьников с педагогической запущенностью, сенсорными нарушениями минимальными мозговыми дисфункциями. Примерно 50% неуспевающих учащихся дети с задержкой психического развития. Для их обучения созданы специальные учебные заведения - школы и классы коррекционно-развивающего обучения.

Проблема дифференциации форм организации обучения приобретает особую значимость в педагогическом и психологическом плане наряду с определением критериев отбора детей в такие классы с условиями успешного обучения и последующей адаптации в социуме.

Рост требований к личности ребенка обществом определяет в большей мере необходимость выявления пограничных состояний интеллектуальной недостаточности школьников.

Одновременно с ростом тревожности за положение и условия пребывания в общеобразовательной школе детей с задержкой психического развития, признанием педагогами необходимости усиления контроля за состоянием ребенка по физическим и нравственному развитию личности требуют безотлагательность принятия решений научно-практических задач в направлении обеспечения необходимой системы обучения и воспитания школьников.

Система дифференцированного обучения находится в процессе становления, вслед за специальными школами и классами для детей с ЗПР появились другие общеобразовательные формы и структуры для детей с различными трудностями в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки).

Программы обучения построены на логопедической, психологической и коррекционно-развивающей поддержке школьника, реализующейся одновременно с основной обучающей программой.

Дети с ЗПР обратили на себя внимание исследователей еще в прошлом столетии. Они описывались под разными названиями: «псевдоненормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «малограмотные», а также как дети, занимающие промежуточное положение между «малограмотными» и «ненормальными» (А. Binet, Т. Simon), дети «пограничной черты» (L. Fairfield).

В отечественной литературе использовались термины «дети с пониженным общим развитием и недостаточностью отдельных функций» (И. Борисов); переходные формы между нормой и дефективностью; «субнормальные» дети

(А.И.Грабов); «слабоодаренные» (В. П. Кащенко, Г. В. Мурашов); «умственно недоразвитые», находящиеся между дебилами и нормальными детьми (П. П. Блонский).

Термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» были предложены Г.Е.Сухаревой.

Изучением детей данной категории с конца 50-х годов нашего века занимались Т.А.Власова, М.С.Певзнер, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский и другие. Ими были выявлены среди неуспевающих младших школьников учащиеся, неуспеваемость и особенности, поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию.

В ходе дальнейших исследований Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом. В дальнейшем этот подход получил свое развитие в также ставших классическими работах В. И. Лубовского и В.В.Лебединских, У.В.Ульенковой и др.

В психолого-педагогической литературе, под задержкой психического развития (ЗПР) понимают такой вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как ситуации замедленного психического развития (т.е. «задержка темпа психического развития»), так и достаточно устойчивые состояния интеллектуальной недостаточности и определенной незрелости эмоционально-волевой сферы [71, с. 154].

Изучение проблемы эмоционального реагирования младших школьников с ЗПР в настоящее время невозможно без комплексного рассмотрения специфики психических нарушений, поскольку они оказывают прямое воздействие на характер эмоционального реагирования ребенка.

Большинство младших школьников с ЗПР не испытывают какой-либо недостаток общения с одноклассниками, который начинает проявляться в более позднем подростковом возрасте.

Характерным для детей является недостаточная познавательная активность в сочетании быстрой утомляемости и как следствие снижение работоспособности и трудности в усвоение школьной программы [68, с. 98].

Свойства патологии проявляются в частном переходе от пассивности к активности, смене настроений работоспособных к нерабочим, приводя ребёнка из равновесия по внешним причинам большого объёма работы или сложности заданий и характеризует их нервно-психическое состояние.

Наблюдается социальная декапитация, выраженная в упрямстве, легкомыслии аффективной неустойчивости и импульсивности [25, с. 86].

Неадекватные формы реагирования проявляются в межличностном общении, что связано в первую очередь с эмоциональной незрелостью и незрелостью самооценки, что приводит к конфликтным ситуациям.

Отмечается инфантильный характер направленности поведения в деятельности, выражающийся в повышенной внушаемости этих детей, нестабильности и поверхностности их интересов.

Детям свойственны неадекватные (инфантильные) способы выхода из конфликтных ситуаций в межличностном общении: либо импульсивно-реактивные, либо в форме протеста – побеги, уходы.

Межличностное взаимоотношение с окружающими характеризуется, с одной стороны, повышенной внушаемостью и несамостоятельностью, с другой – эпизодически проявлявшимися необязательностью, лживостью, хвастовством, легкомыслием. [11, с. 210]

Мальчики часто склонны к раздражительности, девочки - к слезам. И те, и другие склонны ко лжи, которая опережает незрелые формы самоутверждения. Инфантильность, присущая этой группе детей часто окрашена чертами церебро-органической недостаточности, двигательной расторможенностью, назойливостью, эйфорическим оттенком повышенного настроения, аффективными вспышками, сопровождающимися ярким вегетативным компонентом, с нередко последующей головной болью, низкой работоспособностью, выраженной утомленностью. [48 с. 315]

Дети с ЗПР имеют ряд особенностей эмоциональных реакций, влияющих на качество межличностного общения, таких, как импульсивность, упрямство, лживость и т., им свойственны частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности. Они более чем обычные дети, нуждаются в снятии напряжения, педагогической помощи, в специальном расширении и обогащении сенсорного пространства [81, с. 177].

Типичные для детей с ЗПР особенности в эмоциональном реагировании проявляются в следующем:

- неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности;

- проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

- появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям [41, с. 14].

Также детям с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность. В зависимости от преобладания эмоционального фона можно выделить два вида органического инфантилизма: неустойчивый — отличается психомоторной расторможенностью, импульсивностью, неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения; тормозной — отличается преобладанием пониженного фона настроения.

Дети с задержкой психического развития, как правило, характеризуются непосредственностью, несамостоятельностью, а также не могут целенаправленно выполнять задания и контролировать собственную работу, что формирует проявление низкой продуктивности работы в условиях деятельности, а также неустойчивости внимания при низкой работоспособности с низким уровнем познавательной активности. Однако, при переключении на игру, которая

соответствует эмоциональным потребностям, продуктивность может повышаться [26, с. 256].

Также, у детей с ЗПР незрелость эмоционального реагирования является фактором, который тормозит развитие познавательной деятельности по причине несформированной мотивационной сферы, а также низкого уровня контроля. Дискомфорт эмоциональной сферы снижает активность познавательной деятельности, побуждая к стереотипным действиям.

Опираясь на вышесказанное, мы можем выделить ряд особенностей, которые характерны для развития сферы эмоционального реагирования детей младшего школьного возраста с ЗПР: органический инфантилизм, незрелость эмоционально-волевой сферы, гиперактивность, нескоординированность процессов эмоциональной сферы, импульсивность и склонность к аффекту [25, с. 102].

Таким образом, в настоящее время, современное положение изучения проблемы эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется тем, что данную область рассматривают как составную часть личностных нарушений ребенка с ЗПР, поскольку неразвитость.

Проблему развития личности ребенка с ЗПР необходимо рассматривать в социальном контексте, учитывая аспект отношений с окружающими людьми, которые возникают и строятся на эмоциональной основе, поэтому особое значение приобретает исследование индивидуальных вариантов недоразвития эмоционально-волевой сферы в межличностном общении.

Выводы по первой главе:

1. Эмоциональное реагирование – это система комплексных эмоциональных реакций на определенные воздействия окружающей среды, которое проявляется в когнитивной обработке происходящих событий, совместно с последующим аффективным отражением и регуляцией поведения и действий в условиях социума.

2. Разработка проблемы эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста осуществлялась, как отечественными психологами, так и зарубежными. Теоретические данные легли в основу изучения этой проблемы.

3. В период младшего школьного возраста эмоциональное реагирование ребенка находится на стадии формирования и закрепления, что отражено в способности ребенка к регуляции собственных эмоций и их демонстрации в соответствии с установленными социальными нормами.

4. Дети с ЗПР испытывают трудности активной адаптации, что создает трудности в эмоциональном комфорте и равновесии нервных процессов: возбуждения и торможения.

5. Применительно к детям ЗПР, в современном психологическом знании накоплено большое количество различных сведений об особенностях их эмоционального реагирования. Вместе с тем, понимание данного процесса рассматривается в качестве одного из компонентов проявления несформированности отдельных психических функций.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальной базой для исследования послужило МБОУ Аэропортовская средняя общеобразовательная школа. В эксперименте приняли участие 40 учащихся инклюзивного образования: 20 учащихся второго класса в возрасте 8–9 лет и 20 учащихся четвертого класса в возрасте 10–11 лет (Приложение 1) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

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

1. Школа оказывает образовательные услуги по адаптированным образовательным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР.

2. Комплектование классов с инклюзивным образованием проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что способствует исключению грубых ошибок при направлении детей в специализированные школы и постановки клинического диагноза «Задержка психического развития».

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива в начальной школе и администрации учреждения к экспериментальной работе.

Для проведения исследования нами были использованы индивидуальные и групповые формы работы. Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось две встречи по 15-20 минут времени.

Нормативные критерии к каждой диагностической методике являлись опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

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

- В начальном звене образовательной организации контингент обучающихся дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

- Комплектование классов проводится на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии, что в определенной мере, исключает возможность ошибок при направлении детей в классы образовательной организации.

- Схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);

- Схожесть клинической картины нарушения (диагноз «Задержка психического развития») на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии;

Экспериментальное изучение особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР проходило через ряд последовательно друг друга сменяющихся этапов:

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

На подготовительном этапе исследования нами были изучены: катamnестические и анамнестические данные учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, проанализированы личные дела, заключения психолога. Анализ протоколов психолого-медико-педагогической документации применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «Задержка психического развития».

Было проведено наблюдение за учащимися вторых и четвертых классов во время занятий с педагогом-психологом, внеурочных мероприятий, во время уроков, на переменах. Оно позволило нам сформировать представление о детях:

изучить особенности поведения, когнитивную и эмоционально-волевыми сферы, дружеские связи, отношения с педагогами и психологом, а также установить контакт.

Во время подготовительного этапа с каждым учащимся эксперимента нами была проведена ознакомительная беседа. Данный метод проводился индивидуально с каждым ребёнком по заранее составленному списку вопросов (Приложение 2).

Так же для классных руководителей нами был реализован опросник по выявлению уровня эмпатических реакций и поведения у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (Приложение 3).

Классным руководителям предлагалось заполнить опросник "Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей" составленный А.М. Щетининой (2000). В опросник входит 12 вопросов, которые включают в себя анализ поведения ребенка со сверстниками, на занятиях и в свободное время. По завершению работы над опросником, проводится обработка полученных данных в количественной и качественной интерпретациях.

Реализация экспериментального этапа осуществлялась при помощи валидных и надёжных психодиагностических методов таких как: наблюдение, беседа, эксперимент.

Большую роль в экспериментальном изучении оказал метод наблюдения. С помощью данного метода в момент психодиагностического обследования мы получили информацию об эмоциональном состоянии учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, его характеристиках и проявлениях.

Значимую роль для нашего исследования имел такой метод как беседа. Побеседовав с учащимися, классными руководителями и психологом, нам, во-первых, удалось установить контакт, а, во-вторых, получить дополнительные сведения об особенностях эмоционального состояния каждого испытуемого младшего школьника с ЗПР.

Психодиагностический метод в исследовании реализовывался нами посредством использования следующих методик:

1. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с.311].
2. Методика «Рисуночные фрустрации» С. Розенцвейга (1997) [27, с.6].
3. Методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с.108].

Далее ознакомимся с используемыми методиками подробнее.

1. Методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993) [63, с.311]

Данная методика была разработана Н.Я. Семаго в 1993 г. и предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания. Также при работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии. Методика используется для работы с детьми от 3 до 11-12 лет.

Цель: Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка. При работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми.

1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц (Приложение 5). В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения:

1. Злость (гнев);
2. Печаль (грусть);
3. Радость.

Эмоциональная экспрессия на контурных изображениях обозначена наиболее этологически значимыми элементами лица: характерным для каждого варианта пространственным расположением уголков рта и положения бровей.

2-я серия (14 изображений) включает в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно). В методике используются изображения со следующими эмоциональными выражениями:

1. Явная радость;
2. Страх;
3. Сердитость;
4. Приветливость;
5. Стыд, вина;
6. Обида;
7. Удивление.

Процедура проведения. Как правило, работа с данной методикой проводится в ситуации, когда возникает гипотеза относительно проблем эмоционального развития ребенка и особенностей развития аффективной сферы. Соответственно, материал подается в зависимости от задач исследования в различные моменты диагностического обследования, часто это удобно делать в процессе «смены деятельности» и так называемого «отдыха» ребенка.

Сама процедура проведения исследования в полном объеме состоит из трех последовательных этапов.

- 1-й этап: предъявление для опознания эмоциональных состояний 1-й серии изображений (схематичные изображения).
- 2-й этап: предъявление реальных изображений (в соответствии с полом ребенка).
- 3-й этап: придумывание истории по какому-либо изображению.

В зависимости от поставленных задач и основной диагностической гипотезы обследование может быть завершено уже после первого этапа, в определенной ситуации первый и второй этапы могут меняться местами.

2. Методика «Рисуночные фрустрации» С. Розенцвейга (1997) [27, с.6].

Детский вариант теста Розенцвейга разработан и апробирован В.В. Добровым. Данный вариант стимульного материала теста Розенцвейга, содержит 15 картинок (Приложение 7).

Тест предназначен для работы с детьми 4-14 лет. С 15 лет целесообразно применять взрослый вариант методики. Допускается использование взрослого

теста с 12 лет (необходимо учитывать степень интеллектуальной и психологической готовности ребёнка).

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

По направлению реакции подразделяются на:

Экстрапунитивные: реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

Интропунитивные: реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

Импунитивные: фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое «со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции делятся на:

– Препятственно-доминантные. Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

– Самозащитные. Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

– Необходимо-упорствующие. Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Для обозначения направления реакции используются буквы:

- E – экстрапунитивные реакции,
- I – интропунитивные реакции,
- M – импунитивные.

Типы реакций обозначаются следующими символами:

- OD – «с фиксацией на препятствии»,
- ED – «с фиксацией на самозащите»,
- NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности».

Из сочетаний этих шести категорий получают девять возможных факторов и два дополнительных варианта.

3. Методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с.108].

Для получения более полной картины уровня социальной готовности ребенка к школе и подтверждения ранее полученных результатов была использована методика «Лесенка», автора В.Г. Щур, с целью изучения уровня самооценки. Ребенку показывали рисунок лестницы, состоящей из семи ступенек, где средняя ступенька имеет вид площадки, и объясняли инструкцию.

Методика "Лесенка" (Щур В.Г., Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей/Психология личности: теория и эксперимент, М., 1982.)

Цель: определить особенности самооценки ребенка (как общего отношения к себе) и представлений ребенка о том, как его оценивают другие люди.

Материалы и оборудование: Рисуем на листе бумаги лестницу из 10 ступенек.

Инструкция: Показываем ребенку лесенку и говорим, что на самой нижней ступеньке стоят самые плохие мальчики и девочки. На второй - чуть-чуть получше, а вот на верхней ступеньке стоят самые хорошие, добрые и умные мальчики и девочки. На какую ступеньку поставил бы ты себя? Нарисуй себя на этой ступеньке. Можно нарисовать 0, если ребенку трудно нарисовать человечка. А на какую тебя поставят мама, учитель?»

1-4 ступенька - низкий уровень самооценки (заниженная);

5-7 ступенька - средний уровень самооценки (правильный);

8-10 ступенька - высокий уровень самооценки (завышенная).

При анализе результатов, прежде всего, мы обращали внимание, на какую ступеньку ребенок сам себя поставил. Позитивным признаком считалось, если дети ставили себя на ступеньку «очень хорошие» и даже «самые хорошие».

В любом случае это должны быть верхние ступеньки, так как положение на любой из нижних ступенек, (а уж тем более на самой нижней) говорит о явном неблагополучии в самооценке и общем отношении к себе.

Это может быть связано с отвержением или суровым, авторитарным воспитанием, при котором обесценивается личность ребенка. При этом у ребенка развивается установка, что он или вовсе недостоин любви, или, что его любят только за его соответствие определенным требованиям (выполнить которые ребенок порой не в состоянии).

2.2. Особенности эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Процесс развития эмоциональной сферы подрастающего ребенка с ЗПР представляет собой довольно важный и необходимый этап социализации в процессе освоения опыта общественной жизни и различных отношений в социуме.

Дети школьного возраста с ЗПР испытывают сложности понимания общего смысла различных человеческих чувств, поступков и взаимоотношений по причине ограниченных возможностей овладения социально-психологическими методами и техниками познания окружающей действительности [45, с. 117].

В основе данных сложностей лежит ограниченность коммуникаций таких детей со взрослыми и между собой, общее недоразвитие речи как основного средства коммуникаций, низкая степень представлений такого ребенка о различных явлениях общественной жизни и собственной идентификации в ней, низкая способность оперирования имеющимися данными в непосредственных реальных условиях.

При задержке психического развития вышеприведенные особенности эмоций у младших школьников усиливаются в негативную сторону и в меньшей степени поддаются произвольной регуляции ребенка.

Так, например, обращаясь к рассмотрению особенностей эмоций у младших школьников с ЗПР, нужно отметить, что согласно Л.С. Выготскому, А.В. Запорожцу и другим ученым изучение данной проблемы является значимым, поскольку знание об особенностях эмоций у младших школьников при задержке психического развития может не только помочь в раскрытии природы эмоциональных процессов и состояний в целом, но и дать результаты для практической коррекционной работы с эмоциональной и коммуникативной сферами таких детей. И это чрезвычайно важно, поскольку умение различать свои эмоции и эмоции других людей, а также контролировать собственные эмоциональные процессы в различных жизненных ситуациях повышает степень адаптивности ребенка к жизни в обществе [15, с. 620].

Как отмечает А.В. Запорожец, если младший школьник развивается полноценно, то у него уже мы видим реализацию возможности эмоционально предвосхищать последствия действий и поступков. Эмоции и чувства при этом являются регуляторами поведения ребенка. С другой стороны, если младший школьник задерживается в своем психическом развитии, то способность эмоционально предвосхищать результаты своего поведения долгое время остается неразвитой, что в конечном итоге задерживает его психическое и личностное развитие [7, с. 106].

Исследования Н.Л. Белопольской, Л.В. Кузнецовой, В.И. Лубовского, В.Б. Никишиной, У.В. Ульенковой, С.Г. Шевченко и других показали, что *специфика эмоционально-волевой регуляции* поведения у детей с ЗПРв значительной мере выражает собой сущностную характеристику специфики ЗПР как аномальной формы развития психики, что связано с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта [15; 17; 20].

Так, М.С. Певзнер в своих клинико-психологических исследованиях сделала вывод, о том, что при различных вариантах задержки психического развития у

детей выраженными остаются инфантильные черты психики, обуславливая имеющееся разнообразие эмоциональных и поведенческих реакций ребенка.

В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью младших школьников с задержкой психического развития во время уроков, на внеклассных мероприятиях и занятиях с педагогом-психологом, а также проводилась беседа с каждым учеником. С помощью данных методов нам удалось установить контакт как с детьми, так и с педагогами, а также получить дополнительные сведения об особенностях эмоционального состояния каждого испытуемого младшего школьника с задержкой психического развития.

До проведения отобранных диагностических методик, нами так же был подготовлен и реализован опросник для классных руководителей по выявлению уровня эмпатических реакций и поведения у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетинина (2000). Данное диагностическое средство позволяет определить умение читать и выразить эмоциональное состояние других, через экспрессивные средства и речь.

Со стороны классных руководителей 2 и 4 классов по каждому испытуемому был заполнен бланк ответов, в котором предлагались утверждения, касающиеся проявления эмпатических реакций и поведения, варианты их применения детьми «часто», «иногда», «никогда». На основании совокупности ответов по каждому утверждению подсчитывалось набранное количество баллов и проводился количественный анализ, результаты которого соответствуют одному из типов эмпатии, к которому склонен испытуемый. При анализе данного опросника необходимо учитывать субъективный характер ответов педагога, что может повлиять на полученные результаты.

Индивидуальные результаты каждого учащегося представлены в (Приложении 4), в таблице 1 отображен количественный анализ диагностических данных.

Таблица 1. Сравнительные результаты опроса классных руководителей по опроснику «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетинина (2000) [78, с. 5]

Количество Баллов \ Возрастная группа	Учащиеся 2-ых классов (n=20)		Учащиеся 4-ых классов (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
от 20 – 24 баллов	4	20	1	5
от 17 – 19 баллов	5	25	11	55
от 12 – 16 баллов	7	35	3	15
от 9 – 11 баллов	3	15	4	20
от 1 – 8 баллов	1	5	1	5

Обобщив полученные данные из таблицы 1, можно сделать выводы что во втором классе преобладают ученики с эгоцентрическим типом эмпатии 35% (7 учеников), в четвертом классе 15% (3 ученика). Ученики, набравшие от 9 – 11 баллов, по мнению автора методики, так же относятся к эгоцентрическому типу эмпатии, во втором классе таких ребят 15% (3 человека), в четвертом 20 % (4 ученика).

В четвертом классе лидирующие позиции занимает смешанный тип эмпатии 55% (11 учеников), во втором классе учащихся со смешанным типом согласно ответам педагога, находится 25% (5 учеников). Дети с гуманистическим типом эмпатии в сравнении между классами преобладают во втором классе, так как таких учащихся 20% (4 ученика), при этом в четвертом классе 5% (1 ученик). Учащихся с низким уровнем развития эмпатии как во втором классе 5% (1 ученик), так и в четвертом 5% (1 ученик).

Сравнительные результаты исследования характера проявлений эмпатических реакций и поведения у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

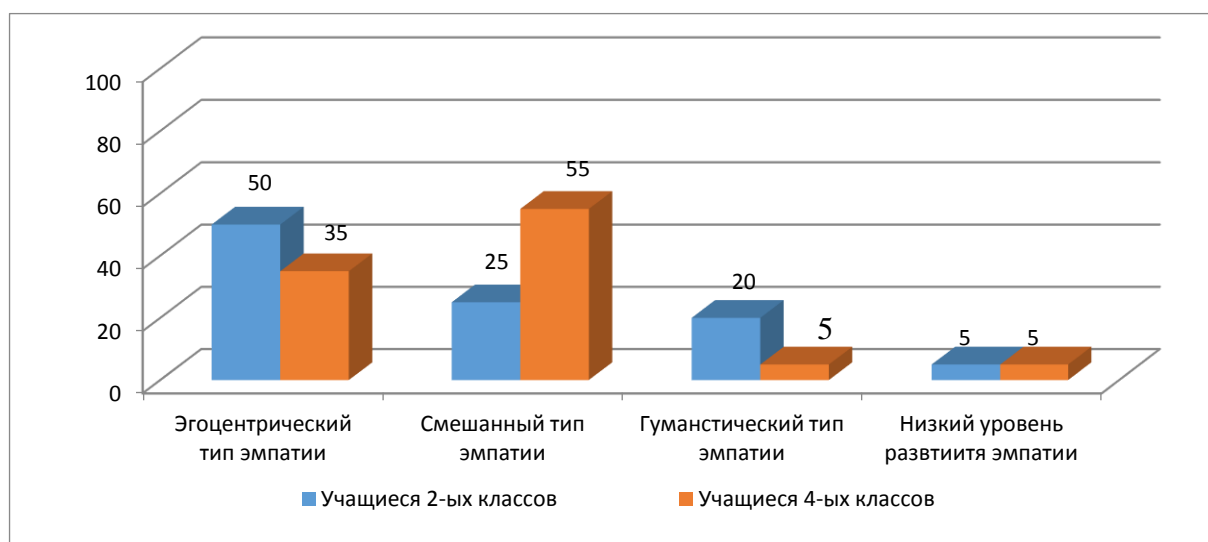


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения характера проявлений эмпатических реакций и поведения у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР с помощью опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетинина (2000) [78, с. 5]

Опираясь на полученные данные из гистограммы 1, мы видим, что во втором классе преобладают ученики с эгоцентрическим типом эмпатии 50% (10 учеников). На наш взгляд такие показатели могут быть характерны для второго класса, так как в этом возрасте у младших школьников с ЗПР все еще может преобладать завышенная самооценка и желание привлечь внимание в свою сторону. Для детей с таким типом эмпатии характерно только лишь изображения сочувствия и сопереживания, главной целью для них является обращение внимания взрослого на свою персону. В данном возрасте и с диагнозом ЗПР такие мотивы зачастую имеют неосознанный характер, так как таким детям необходимо постоянное подтверждение их значимости, чувство защищенности и внимания авторитетного взрослого.

У четвероклассников преобладает смешанный тип эмпатии 55% (11 учеников), что говорит о том, что к возрасту 10-11 лет у детей уже лучше развивается чувство эмпатии и сопереживания, но при этом им так же важна похвала со стороны взрослого и его одобрение. Такая же ситуация наблюдается и во втором классе у 25% (5 учеников), эти дети могут проявлять чувство эмпатии по

отношению к своим сверстникам, но в ответ ждут положительной реакции и внимания со стороны педагога.

Для детей с гуманистическим типом эмпатии характерны эмоциональное участие, отзывчивость, яркое эмоциональное реагирование и идентификация с состоянием другого человека. Желание прийти на помощь, не преследую за этим корыстных целей, не ожидая похвалы взрослого или одобрения сверстников. Опираясь на таблицу, мы можем отметить что во втором классе таких учащихся 20% (4 ученика), в четвертом классе 5% (1 ученик).

Учащихся с низким уровнем развития эмпатии во втором классе насчитывается 5% (1 ученик), такие же показатели в четвертом классе 5% (1 ученик). Следует отметить, что для данных учащихся (с низким уровнем развития эмпатии) больше всего необходима индивидуальная работа с педагогом-психологом, проведение дополнительной диагностики и составление коррекционной программы, с целью улучшения их интереса к эмоциональному состоянию окружающих, умению понимать и принимать чужие эмоции, а также выражать их самостоятельно, без побуждения взрослого.

Далее рассмотрим результаты, полученные по проведенной нами диагностической методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993). Цель данного диагностического инструментария заключается в оценке возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качестве этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможности соотнесения с личными переживаниями ребенка.

Данная диагностика проводилась в три этапа, каждый из которых занимал от 5-7 минут и не боле 10 - 15 минут. На первом этапе изучалось умение различать полярные эмоции, посредством рассмотрения их схематичного изображения. Каждому учащемуся необходимо было самостоятельно определить изображенную эмоцию. В том случае, если ему была необходима помощь взрослого, ответ не засчитывается (Приложение 6). Результаты первого этапа диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

Эмоция	Возрастная группа	Учащиеся 2-ых классов (n=20)		Учащиеся 4-ых классов (n=20)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Злость (гнев)		20	100	20	100
Печаль (грусть)		12	60	20	100
Радость		20	100	20	100

Исходя из данных таблицы 3, мы видим, что при определении эмоций «злость» и «радость» все ученики второго 100% (20 учеников) и четвертого 100% (20 учеников) классов дали правильные ответы. Эмоция «печаль» не вызвала затруднений у 60% (12 учеников) учащихся второго класса. В четвертом классе абсолютно все ученики 100% (20 учеников) дали верный ответ.

Сравнительные результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР2 и 4 классов иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

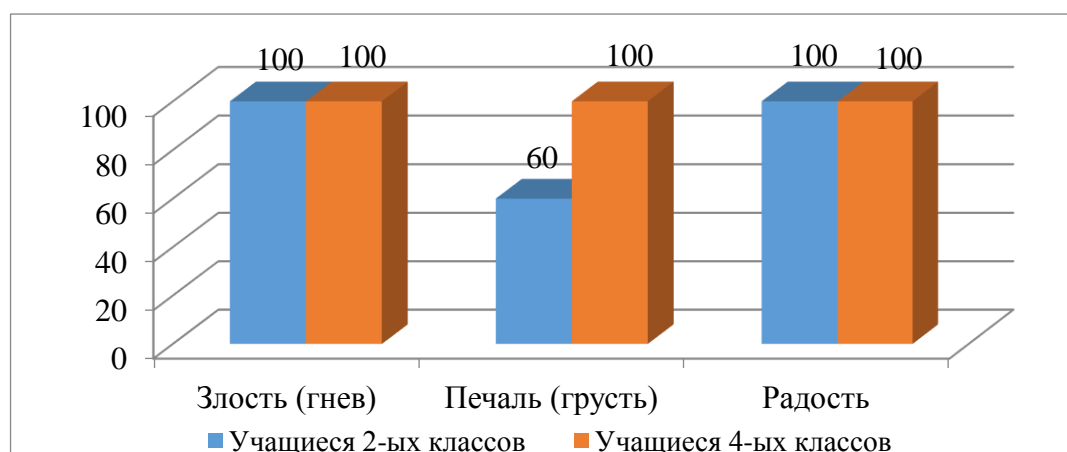


Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

В гистограмме 2 нам показаны результаты проведения первого этапа, в ходе которого было выявлено, что учащиеся и второго, и четвертого классов справились с данным заданием без затруднений. Исключение составило несколько учеников второго класса. У них возникли затруднения со схематичным изображением эмоции «печаль», им было сложно дифференцировать ее, ими предлагались такие варианты ответов как «удивление» и «страх», но при помощи взрослого и детального акцентирования его внимания на отдельных элементах лица ученикам удавалось дать правильный ответ. Данные результаты не были зафиксированы, так как согласно инструкции, каждый ребенок должен самостоятельно дать верный ответ, при ошибке ему дается дополнительное время на обдумывание, после чего ответ фиксируется повторно.

На основании вышеперечисленного мы можем сделать вывод, что у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР нет отклонения от нормы в понимании полярных эмоций.

Во время второго этапа участникам эксперимента было необходимо определить эмоции, которые были представлены в виде реальных фотографических изображений мальчиков и девочек в соответствии с полом испытуемого. Содержание стимульных изображений, предъявляемых в последовательности предложенной автором, представляет собой процесс усложнения идентифицируемых ребенком эмоциональных состояний от достаточно простой «явной радости» к более сложным для опознания «удивление», «обида», «задумчивость». В то же время завершающее предъявление изображение («задумчивость») является достаточно нейтральным и позитивным.

Каждому ребенку зачитывалась инструкция: «Теперь я тебе покажу другие картинки (для детей старше 6-7 лет можно говорить: изображения, фотографии и т. п.), на которых изображен мальчик (девочка). Посмотри на эту фотографию, как ты думаешь, какое настроение у этого (этой) мальчика (девочки)».

Изображения, как уже отмечалось ранее, предъявляются в определенной последовательности: так, чтобы в начале и в конце демонстрировались изображения положительного эмоционального состояния. Порядок предъявления

определяется чередованием положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояниях детей на фотографиях. Это делается для предотвращения повторов и штампов в опознании эмоций. С другой стороны, подобная последовательность предъявлений облегчает анализ «продукции» ребенка уже в процессе самой процедуры обследования. Ответы учеников представлены в виде сравнительных результатов в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты исследования умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993)

[63, с. 311]

Эмоция \ Возрастная группа	Учащиеся 2-ых классов (n=20)		Учащиеся 4-ых классов (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Явная радость	20	100	20	100
Страх	20	100	20	100
Сердитость	9	45	11	55
Приветливость	0	0	3	15
Удивление	20	100	20	100
Обида	9	45	11	55
Задумчивость	4	20	8	40

Исходя из таблицы 4, видно, что такие эмоции как «явная радость», «страх», «удивление» ученики второго 100% (20 учеников) класса и четвертого 100% (20 учеников) класса определяют точно, при обдумывании ответа у них не возникало долгих сомнений, названия эмоций были идентичны авторским. Такие показатели ожидаемы, так как данные виды эмоций наиболее легко распознать и способы их проявления известны всем учащимся младшего школьного возраста с ЗПР.

Эмоция «сердитость» вызвала затруднения, как у учеников второго, так и ученика четвертого класса. Во 2 класс эмоцию правильно определило 45% (9

учащихся), в 4 класса 55% (11 учащихся). Следующая эмоция, которая имела идентичные данные «обида», ее так же во втором классе, верно, определили 45% (9 учащихся), в четвертом классе 55% (11 учащихся). Эмоция изображающая «задумчивость» второклассниками была определена в количестве 20% (4 учениками), четвероклассниками 40% (8 учениками). Эмоция «приветливость» выявила больше всего затруднений, во втором классе не один из учеников не смог самостоятельно ее идентифицировать, в четвертом классе только 15% (3 ребенка) дали верный ответ без дополнительной помощи.

Тот факт, что не весь перечисленный спектр эмоций был достоверно установлен всеми учениками, говорит нам о том, что у младших школьников с ЗПР наблюдаются трудности в определении отдельных эмоций. В сравнении с условно нормативными ответами данная категория учеников не обладает достаточным «эмоциональным словарем» ребята, которые не могут дать определение эмоциям «задумчивость», «обида», «приветливость» отстают от нормы развития эмоционального интеллекта своих сверстников.

Сравнительные результаты исследования умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР вторых и четвертых классов иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).

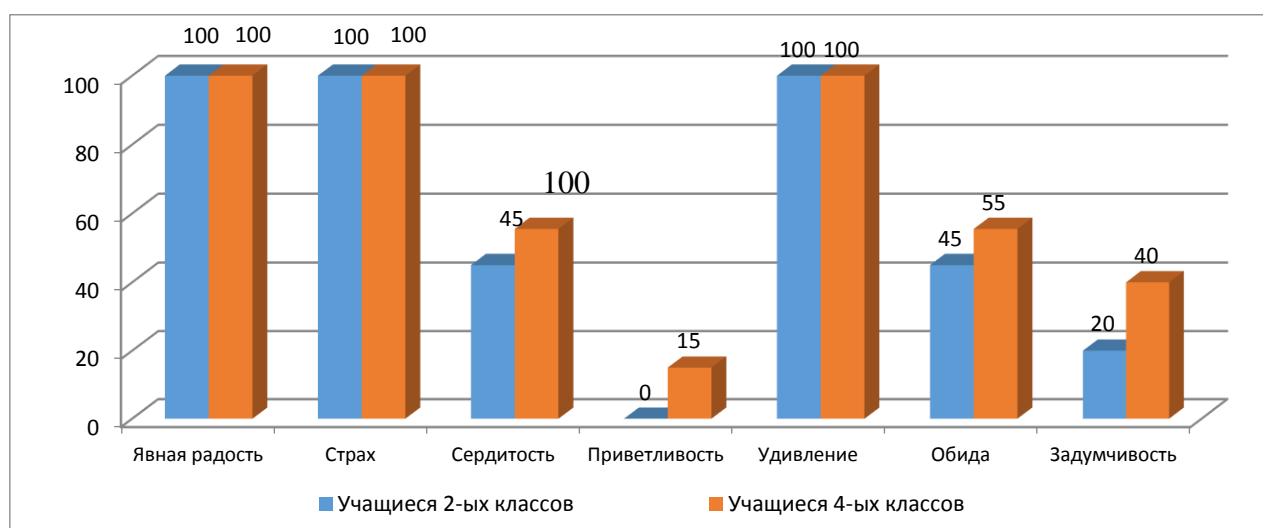


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты исследования умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

В представленной гистограмме можно увидеть, что у учеников второго класса более часто отмечались трудности в определении таких эмоций как «приветливость» и «задумчивость», некоторым из них было сложно определить эмоции «обида» и «сердитость», но после предложения тщательнее рассмотреть изображения ученики самостоятельно давали верный ответ, но для многих пришлось акцентировать внимание на отдельных частях лица и задавать наводящие вопросы. На определение остальных эмоций у второклассников затрачивалось до одной минуты и их ответы либо совпадали полностью, либо были синонимичны тем эмоциональным выражениям, которые приводил автор методики. Ученики четвертого класса так же сталкивались с затруднениями при определении эмоции «приветливость», остальные эмоции в большинстве не вызывали затруднений и после раздумий им давались правильные определения.

Как уже описывалось ранее, данные показатели сообщают нам о том, что у учащихся младших школьников с ЗПР не в полной мере развито умение определять чужие эмоции, не достаточно развит «эмоциональный словарь» с помощью которого ребенок может более верно распознать эмоции и отличить их друг от друга.

В ходе третьего этапа диагностики, ученикам было необходимо выбрать одно из изображений эмоции и вспомнить/придумать историю, связанную с ним. После чего проводится количественный и качественный анализ каждого ответа. Количественные показатели фиксируются. В завершении данного этапа диагностики нами оценивалось умение определять собственное эмоциональное состояние, путем выбора одной из эмоций, рассмотренных на предыдущем этапе, так же оценивалось умения определять причины эмоций и настроения как своих собственных, так и окружающих.

Далее мы рассмотрим количественный анализ, отображающий частоту выбора каждой эмоции для составления рассказа учащимися вторых и четвертых классов с ЗПР, полученные результаты отображены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнительные результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

Эмоция \ Возрастная группа	Учащиеся 2-ых классов (n=20)		Учащиеся 4-ых классов (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Явная радость	5	25	7	35
Страх	11	55	9	45
Сердитость	0	0	0	0
Приветливость	0	0	0	0
Удивление	2	10	3	15
Обида	2	10	1	5
Задумчивость	0	0	0	0

Согласно данным представленным в таблице 5, ученики второго класса наибольшее число раз 55% (11 учеников) для своего рассказа выбрали эмоцию «страх». В четвертом классе этот показатель составил 45% (9 учеников). Данные показатели являются высокими, они говорят нам о том, что эти дети не адаптировались к школе, либо у них напряженные взаимоотношения с родителями. Им дискомфортно находится в привычной для них среде и это несет травмирующий психологический характер.

Эмоцию «радость» второклассники озвучивали в 25% (5 учеников), четвероклассники в 35% (7 учеников). Эти показатели говорят нам о том, что эти учащиеся находятся в комфортных условиях, при этом некоторые из них включали в свой рассказ выдуманные моменты, которые возможно произойдут в будущем. В целом у них более благоприятные прогнозы к коррекции как эмоционального реагирования, так и психологического развития в целом.

Следующая эмоция, которую выбирали это «удивление», во втором классе 10% (2 ученика), в 4 классе 15% (3 ученика). Эмоции «сердитость», «приветливость» и «задумчивость» во втором и четвертом классе никем не были выбраны.

Ниже мы рассмотрим иллюстративно представленные сравнительные результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с ЗПР2 и 4 классов на гистограмме 4 (рис.4).

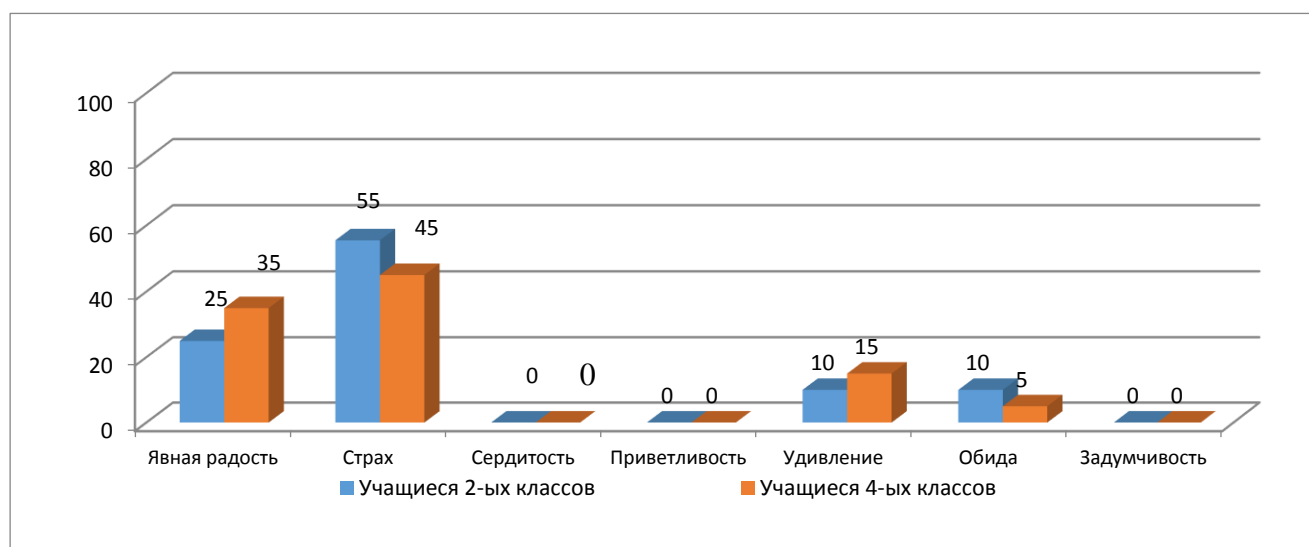


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

Все ученики второго и четвертого классов, которые наиболее успешно справились со вторым этапом (затрачивали наименьшее количество времени на размышление над эмоциями и не совершали ошибок), обдуманно и последовательно выбрали изображение эмоции, придумали и рассказали историю, связанную с ней. Учащиеся, которые на первых двух этапах испытывали затруднения сложнее определялись с тем, какую эмоцию им выбрать, начинали рассказ с одной эмоции и пытались перейти к другой. Такое поведение описывалась в инструкции к диагностике и согласно ей, ребенок, который хотел

рассказать более чем про одну эмоцию, мог перейти от одной к другой только после полного завершения рассказа о первой выбранной эмоции. Данная информация доводилась до участников эксперимента и после завершения первого рассказа, они не изъявляли желания придумывать другой.

Проанализировав гистограмму 4, мы видим, что среди выбранных эмоций лидировали «страх», «явная радость», а также некоторыми учениками была выбрана эмоция «удивление». Данный выбор говорит нам о том, что у младших школьников с ЗПР повышены чувства страха, тревожности, присутствует психофизическое напряжение, чувство дискомфорта. Некоторые же дети стараются испытывать «радость» и создавать для себя ситуации, в которых могут эту эмоцию испытать. При этом исходя из качественной интерпретации ответов (Приложение 6) некоторым ребятам хочется привнести чувство «радости» в свою жизнь, что не говорит нам о том, что они испытывают его в данный промежуток времени (например, дословный ответ девочки из 2 класса: «Я буду очень рада, когда мои мама и папа подарят мне щенка. Я очень о нем мечтаю. Мы будем ходить с ним гулять, и я буду радоваться»). В связи с этим, для более точного получения информации, нужно проводить диагностику комплексно.

Так же привычные и понятные события для детей с нормой развития, могут быть очень волнительными для детей с ЗПР и вызывать эмоцию «удивление» (например, ученик 4 класса составил рассказ: «Когда я сегодня шел с мамой в школу я удивился что лужи застыли, ведь вчера они были просто лужи...», текст представлен дословно).

Наше внимание необходимо заострить на тех детях, которые для описания своей истории выбрали эмоцию «страх». Это говорит нам о том, что они не комфортно чувствуют себя в семье или в школе, им, возможно сложно выстраивать взаимоотношения со сверстниками. У них отмечается повышенное проявление тревожности и боязливости, внешней агрессии, что требует дополнительного диагностирования со стороны педагога-психолога, составления плана коррекции и его реализация в будущем.

Тот факт, что эмоции «сердитость», «приветливость» и «задумчивость» не были выбраны учащимися может свидетельствовать о том, что такие категории еще им не понятны, они не акцентируют свое внимание на них, либо связывают их с другими эмоциональными проявлениями, например, «злость» или «радость».

Следующий этап диагностики проведен по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6]. Данная методика применяется с целью изучения поведения младших школьников с ЗПР в фрустрирующих ситуациях. При обработке результатов нами акцентировалось внимание на направлениях и типах реакций, учащихся в ситуациях препятствия и обвинения (Приложение 8). Сравнительные результаты исследования оценивались в три этапа и продемонстрированы в таблицах 5 и 6, все данные приведены в процентах от общего числа ответов испытуемых.

Таблица 5. Сравнительные результаты исследования направленности реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6]

Направленность Реакции	Возрастная группа	Учащиеся 2-ых классов (n=20)		Учащиеся 4-ых классов (n=20)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Е (экстрапунитивная)		12	60	10	50
І (интропунитивная)		5	25	7	35
М (импунитивная)		3	15	3	15

Анализируя таблицу 5, мы видим, что в обоих классах наибольший процент учащихся склонны к экстрапунитивному направлению реакции. Во втором классе этот показатель составил 60% (12 учеников), в четвертом 50% (10 учеников).

Данная направленность реакции проявляется в виде открытой агрессии на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение.

Интропунитивная направленность характерна для 25% (5 учеников) второклассников и 35% (7 учеников) четвероклассников. Этот вид направленности выражается в аутоагрессии, ребенок берет всю вину и ответственность за произошедшее событие на себя. Ситуации должен исправлять самостоятельно.

Наименьшее количество детей склонны к импунитивной направленности. Во втором классе это 15% (3 ученика), и в четвертом классе 15% (3 ученика). В ответах этих детей прослеживалось мнение о том, что случившееся малозначимо, ничьей вины в этом нет, произошедшее случилось, само собой. Агрессия отсутствует.

Ниже иллюстративно представлены данные первого этапа на рис. 5.

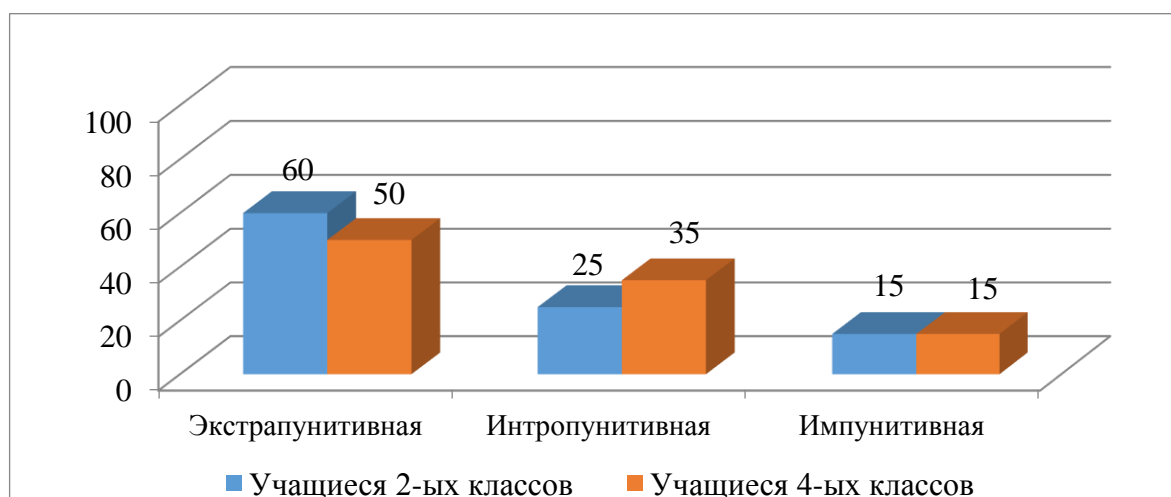


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты исследования направленности реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6]

На гистограмме 5 нам наглядно показано, что абсолютное большинство учащихся младшего школьного возраста с ЗПР придерживаются экстрапунитивного типа направленности. В их ответах прослеживалось обвинение иных лиц, в сторону которых направлялась агрессия, либо же присутствовало осуждение внешней причины фрустрации. За своим персонажем дети не отмечали вины, ответственность перекладывали на других лиц. Полученные данные

свидетельствуют о том, что все описанные выше черты присутствуют у учащихся, что так же подтверждалось в ходе наблюдения, беседы и ранее проведенных методик. Детям независимо от ситуации всегда было легче обвинить своих сверстников, педагогов или иные факторы. В большинстве своем они активно выражали агрессию как в словесной, так и в физической форме. Это связано с тем, что данной категории школьников сложно дается самокритичность, они не способны объективно воспринять ситуацию и разработать план действий по ее исправлению, понятные и приемлемые действия для них носят исключительно агрессивный характер, все вышеперечисленное отрицательно сказывается на их общем развитии.

Для учеников, выбравших интропунитивную направленность, характерны признание чувства вины, собственной неполноценности, угрызения совести. При этом сама ситуация может нести для них благоприятный характер, исходя из этого они либо будут решать все самостоятельно или же не будут предпринимать никаких действий, в редких случаях они могут призывать на помощь, акцентируя внимания на своей проблеме. Данные ребята привыкли быть в позиции «жертвы», им привычно быть виновниками в любом вопросе, они без раздумываний берут на себя ответственность и соглашаются на возможные после этого последствия. Вероятнее всего они привыкли к авторитарному стилю воспитания, некоторые из них являются старшими детьми, что так же может оказывать подобное влияние.

Ребята, которые склонны к импунитивной направленности зачастую характеризуются инфантильными чертами, происходящие события не могут их сильно встревожить. Они ждут саморазрешения проблемы, не охотно предпринимают какие-либо действия по ее устранению. Ученики легко соглашаются на предложенные варианты их сверстников или педагогов. Стараются придерживаться нейтральной позиции, могут оправдать даже явных агрессоров. Сами же не проявляют никакой агрессии.

Второй этап данной методики заключался в исследовании типа направленности реакции, которые могут быть: О-D - «с фиксацией на

препятствии», E-D - «с фиксацией на самозащите» и N-P - «с фиксацией на удовлетворение потребности». Полученные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты исследования типа реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6]

Тип реакции \ Возрастная группа	Учащиеся 2-ых классов (n=20)		Учащиеся 4-ых классов (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
E – D	12	60	11	55
O – D	3	15	2	10
N – P	5	25	7	35

Согласно результатам исследования, отображенным в таблице 6, мы видим, что для большинства учащихся младшего школьного возраста с ЗПР характерен эгозащитный тип реакции (E – D). Во втором классе данный тип реакции характерен для 60% (12 учеников), в четвертом классе для 55% (11 учеников). При данном типе реакция ребенка направлена на самозащиту и может проявляться агрессией к окружающим. Реакции типа «с фиксацией на удовлетворение потребности» (N – P), занимают следующую позицию по частоте выбора. Во втором классе данный показатель встречается у 25% (5 учеников), в четвертом классе у 35% (7 учеников). Согласно С. Розенцвейгу, данный тип реакции соответствует адекватному реагированию на фрустрирующую ситуацию и именно к его закреплению нужно стремиться.

Наименьшее процентное соотношение набрал тип реакции «с фиксацией на препятствии» (O – D), среди учеников второго класса таких учащихся 15% (3 ученика), среди учеников четвертого класса 10% (2 ученика). Данный тип реакции характеризуется тем, что ребенок заостряет свое внимание исключительно на самом препятствии, которое послужило поводом к ситуации фрустрации. Это не

является как таковым отклонением от нормы, но не выступает в качестве приоритетного типа реакции.

Сравнительные результаты исследования типа реакций в фрустрирующей ситуации учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 6 (рис.6).

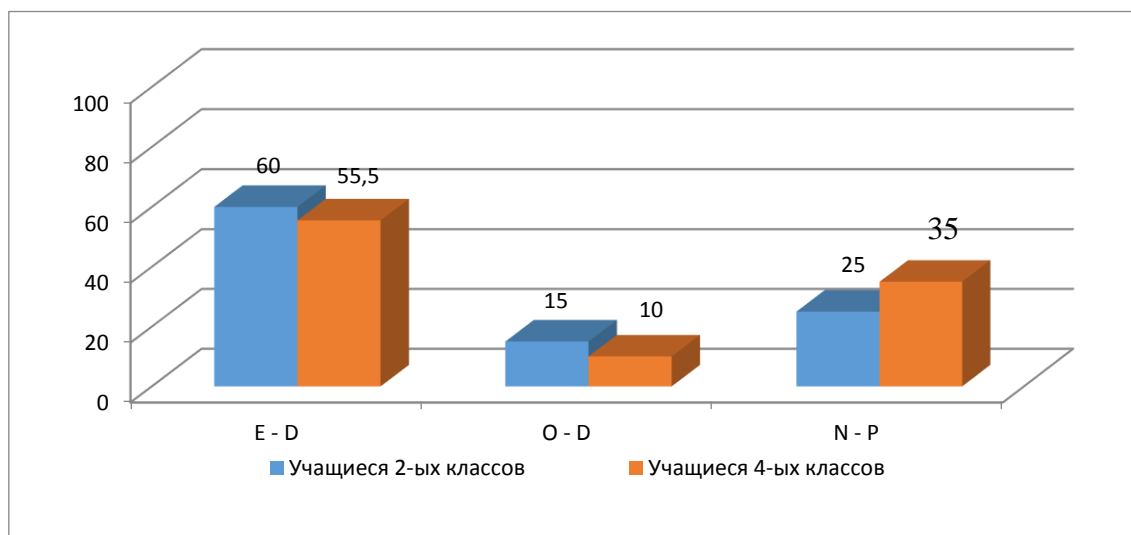


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты исследования типа реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6]

Наглядно из гистограммы 6 видно, что для учащихся обоих классов характерен тип реакции «с фиксацией на самозащите». Данный тип реакции может, проявляется в враждебности, которая возникает из-за внутренней слабости, уязвимости, возможной неадекватной самооценке, стремлением находить быстрый выход из ситуации, который становится возможным исключительно в агрессивной форме, перекладыванием ответственности и нежеланием признавать свои ошибки. В редких случаях вина все же признается, но ребенок старается оправдать себя внешними факторами и не соглашается с возможными последствиями. На первый план выходит психофизическая самозащита.

Вторую позицию занял тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Учащимся, которые больше склонны к такому типу реакции

необходимо найти конструктивное решение конфликтной ситуации. Для этого они либо ждут помощи извне, реже сами предпринимают активные действия (в основном по требованию взрослого), либо выжидают время, надеясь на то, что все разрешится без их личного участия. Поведение таких детей может быть гибким и разнообразным в зависимости от конкретных условий ситуации фрустрации. Это наиболее адекватный тип эмоциональных реакций.

Тип реакции «с фиксацией на препятствии» в нашем случае меньше всего проявляется у младших школьников с ЗПР. Данный показатель говорит нам о том, что ребята склонные к этому типу реакций чрезмерно фиксируются на препятствие, независимо от того, расценивается оно, как благоприятное, неблагоприятное или незначительное. В этом случае фокус внимания переводится с конкретного поиска решения проблемы на заикливание из-за чего она произошла. Таким детям сложнее всего найти возможные пути решения ситуации.

Анализируя полученные данные диагностического метода «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997), мы можем сделать выводы о том, что у большинства младших школьников с ЗПР прослеживаются агрессивные черты, враждебность с целью самозащиты. Это связано с тем, что данная категория детей не может объективно оценить происходящую ситуацию, эмоциональный настрой всех ее участников. Они изначально не готовы брать на себя ответственность за совершенные действия, признавать вину. Им сложно находить оптимальные выходы из конфликтных ситуаций. Для детей имеет важную роль участие со стороны взрослого, его включенность в процесс и настрой на положительный исход событий. На основании этого рекомендуется более тщательно прорабатывать коррекционные занятия, с целью снижения уровня агрессивности, эмоциональной регуляции, осознания и принятия норм социального поведения и взаимодействий.

Завершающим этапом диагностики эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития выступила методика «Лесенка» Щур В.Г. (1982), с целью выявления уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, бланки ответов представлены в (Приложение 9). Результаты диагностики отображены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения уровня самооценки по методике «Лесенка» Щур В.Г. (1982) [80, с. 108]

Параметры \ Возрастная группа	Учащиеся 2-ых классов (n=20)		Учащиеся 4-ых классов (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Неадекватно завышенная самооценка	3	15	0	0
Завышенная самооценка	2	10	1	5
Адекватная самооценка	9	45	11	55
Заниженная самооценка	6	30	8	40

Из таблицы 7 видно, что во втором классе присутствует ребята с неадекватно завышенной самооценкой 15% (3 ученика), в четвертом классе таких учащихся нет. Следует отметить, что ко второму году обучения данный показатель не должен отслеживаться. В данном случае наличие детей с завышенной самооценкой свидетельствует об отсутствии у них критического мышления и умения объективно подходить к оцениваю свой личности, что отрицательно может сказываться как на межличностных взаимоотношениях, так и на учебной деятельности.

Детей с завышенной самооценкой во втором классе 10% (2 ученика), в четвертом классе 5% (1 ученик). Что так же свидетельствует об отсутствии у них адекватной самокритики и вызывает затруднения при взаимодействии в коллективе.

В обоих классах преобладают ученики с адекватной самооценкой 45% (9 учеников) во втором классе и 55% (11 учеников) в четвертом классе. Данная категория детей смогла адекватно адаптироваться к школьному обучению, так же мы можем предположить, что в семье у этих детей доверительные и объективно выстроенные взаимоотношения. В обоих классах присутствуют дети с заниженной самооценкой, во втором классе 30% (6 учеников), в четвертом классе 40% (8 учеников). Данной категории детей необходимо уделить повышенное внимание,

так как заниженный уровень самооценки свидетельствует об их тревожном состоянии, не умении адаптироваться к новым условиям.

Сравнительные результаты исследования уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 7 (рис.7).

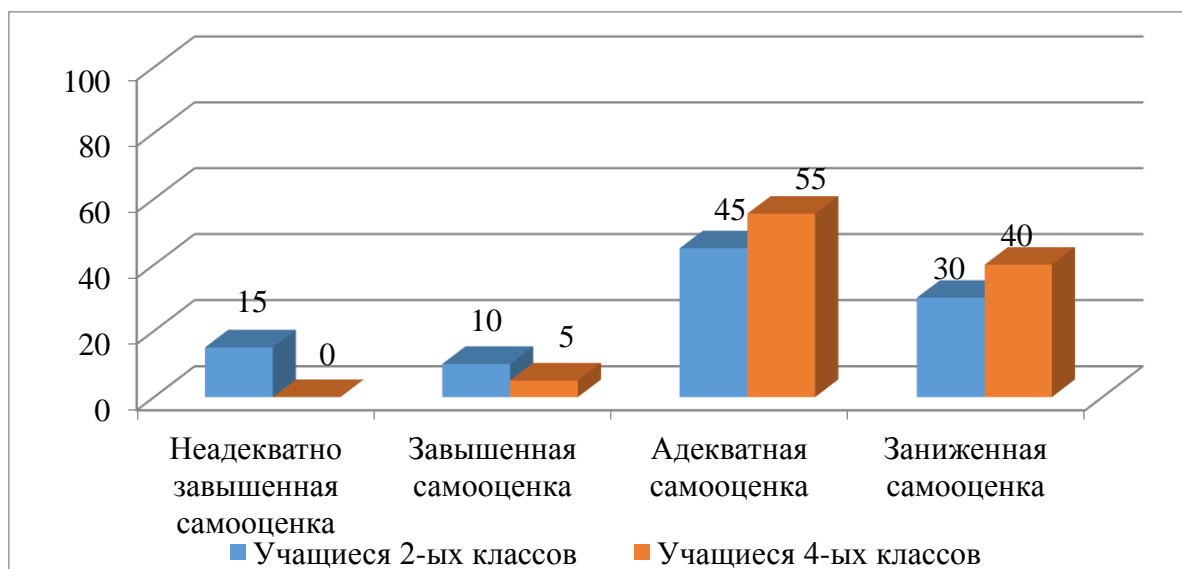


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты по выявлению уровня самооценки по методике «Лесенка» Щур В.Г. (1982) [80, с. 108]

Анализируя гистограмму 7, нам становится ясно, что во втором классе обучаются дети с неадекватно завышенной самооценкой 15% (3 ученика), в четвертом классе таких детей нет. Данный показатель говорит нам о том, что во втором классе еще не у всех учащихся произошло снижение самооценки до адекватного уровня. Стоит отметить что у детей в норме к концу первого года обучения уровень самооценки должен стать адекватным и не иметь динамики к дальнейшему снижению. Исходя из качественной интерпретации полученных данных, мы можем сделать вывод что ученик второго класса инфантилен, все его оценки размещались на самой верхней ступеньке, без затраты времени на обдумывание своего решения. При этом он не давал обоснованных, развернутых ответов почему он так считает, вероятнее всего данная позиция подкреплена родителями, так как с их позиции ученик поставил себя так же на верхнюю ступень, не задумываясь над своим решением.

Такому ребенку желательно посещать коррекционные занятия индивидуального и группового характера, так как автором методики такая ситуация считается неблагоприятной для развития личности ребенка, со временем ему необходимо научиться объективно оценивать свои способности и критически подходить к оцениванию результатов своей деятельности.

С завышенной самооценкой во втором классе обучается 10% (2 ученика), в четвертом классе 5% (1 ученик). Во время проведения диагностики ученики второго класса не смогли дать четких, обоснованных формулировок, после наводящих вопросов ссылались на приписанные им качества со стороны взрослых: послушные, веселые, аккуратные и т.п. Для таких детей чрезвычайно важно чтобы их позиция на верхних ступеньках была подкреплена кем-нибудь из значимых взрослых. В данном случае эти позиции заняли мама и классный руководитель. Этим учащимся так же необходима работа с педагогом-психологом, с целью нормализации уровня самооценки.

В свою очередь ученик четвертого класса пояснил свой ответ тем, что, основываясь на уровне успеваемости и поведения он является лучшим учеником в своем классе, с ним все хотят дружить и он занимает лидерские позиции в коллективе, пользуется доверием среди учителей. Данная позиция была нами подтверждена в процессе наблюдения и беседы, но при этом мальчика необходимо подготовить к переходу в пятый класс и возможному снижению самооценки до адекватного уровня.

Из гистограммы 2 мы видим, что в обоих классах преобладают ученики с адекватной самооценкой 45% (9 учеников) во втором классе и 55% (11 учеников) в четвертом классе. Данный показатель говорит нам о том, что большинство учащихся вторых и четвертых классов подходят к самооцениванию объективно, в основном все ребята смогли обосновать свой выбор, назвать свои «сильные» и «слабые» стороны.

При этом стоит отметить что в обоих классах присутствуют дети с заниженной самооценкой, во втором классе 30% (6 учеников), в четвертом классе 40% (8 учеников). У этих детей в ходе наблюдения отмечались апатия,

тревожность, неуверенность в своих силах, на любой призыв к действию они отвечали «не знаю», «не хочу». В коллективе к ним относились с настороженностью. В свою очередь классные руководители старались быть снисходительными, пытались замотивировать и подбодрить детей, создавали ситуации успеха. Но со стороны учащихся не было никаких ответных реакций. На вербальный контакт выходили сложно. С такими детьми в срочном порядке необходимо выстраивать коррекционную работу, так как заниженная самооценка не позволит им адекватно развиваться и в других сферах жизни.

Таким образом, исходя из результатов диагностики мы можем отметить, что у младших школьников с ЗПР есть тенденции к неадекватной самооценке, как завышенной, так и заниженной.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР нами был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование проведено на базе МБОУ Аэропортовская средняя общеобразовательная школа. В эксперименте приняли участие учащиеся инклюзивного образования второго и четвертого классов в возрасте от 8 до 11 лет в количестве 40 человек с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

2. Процесс изучения эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР проходил в три этапа. На подготовительном этапе нами были проведены беседы, опрос учителей, изучены анамнестические данные учащихся. Экспериментальный этап реализовывался с помощью таких методов, как: наблюдение, беседа, эксперимент. Заключительный этап включал в себя качественный и количественный анализ полученный данных.

3. В экспериментальном исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго

(1993) [63, с. 311], методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6], методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с. 108].

4. По результатам проведения опроса учителей с помощью опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетинина (2000) [78, с. 5] было выявлено, что среди учащихся младшего школьного возраста с ЗПРво втором классе преобладает количество детей с эгоцентрическим типом эмпатии 35% (7 учеников), в четвертом классе показатели составляют 15% (3 ученика). Ученики, набравшие от 9 – 11 баллов, по мнению автора методики, так же относятся к эгоцентрическому типу эмпатии, во втором классе таких ребят 15% (3 человека), в четвертом 20 % (4 ученика). Смешанный тип эмпатии в 4 классе присутствует у 55% (11 учеников), во втором у 25% (5 учеников). Детей с гуманистическим типом эмпатии во втором классе 20% (4 ученика), в четвертом классе 5% (1 ученик). Учащихся с низким уровнем развития эмпатии как во втором классе их 5% (1 ученик), так и в четвертом 5% (1 ученик).

5. При использовании методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] с целью изучения умения различать полярные эмоции нам удалось определить, что при определении эмоций «злость» и «радость» все ученики второго 100% (20 учеников) и четвертого 100% (20 учеников) классов дали правильные ответы. Эмоция «печаль» не вызвала затруднений у 60% (12 учеников) учащихся второго класса. В четвертом классе абсолютно все ученики 100% (20 учеников) дали верный ответ.

6. Во время применения вышеуказанной методики с целью исследования умения определять эмоции, учащиеся показали следующие результаты: такие эмоции как «явная радость», «страх» и «удивление» ученики обоих классов определяют верно 100% (20 учеников). Эмоция «сердитость» вызвала затруднения, как у учеников второго, так и ученика четвертого класса. Правильно ответивших во втором классе 45% (9 учеников), в четвертом классе 55% (11 учеников). Эмоцию изображающую задумчивость во втором классе без помощи взрослого смогли определить 20% (4 ученика), в четвертом классе 40% (8 учеников). Эмоцию

«приветливость» смогли назвать только 15% (Зученика) учащихся четвертого класса.

В процессе исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с ЗПР с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] были выявлены следующие результаты: ученики второго класса наибольшее число раз 55% (11 учеников) для своего рассказа выбрали эмоцию «страх». В четвертом классе этот показатель составил 45% (9 учеников). Эмоцию «радость» второклассники озвучивали в 25% (5 учеников), четвероклассники в 35% (7 учеников). Следующая эмоция, которую выбирали это «удивление», во втором классе 10% (2 ученика), в 4 классе 15% (3 ученика). Эмоции «сердитость», «приветливость» и «задумчивость» во втором и четвертом классе никем не были выбраны.

7. Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6] с целью изучения направленности реакций в фрустрирующей ситуации позволила отметить что наибольший процент учащихся склонны к экстрапунитивному направлению реакции. Во втором классе этот показатель составил 60% (12 учеников), в четвертом 50% (10 учеников). Интропунитивная направленность характерна для 25% (5 учеников) второклассников и 35% (7 учеников) четвероклассников. Наименьшее количество детей склонны к импунитивной направленности. Во втором классе это 15% (3 ученика), и в четвертом классе 15% (3 ученика). В ответах этих детей прослеживалось мнение о том, что случившееся малозначимо, ничьей вины в этом нет, произошедшее случилось, само собой. Агрессия отсутствует.

Применение данной методики с целью исследования типов реакции в фрустрирующей ситуации позволило выявить что для большинства учащихся младшего школьного возраста с ЗПР характерен эгозащитный тип реакции (E – D). Во втором классе 60% (12 учеников), в четвертом 55% (11 учеников). Реакция ребенка направлена на самозащиту. Реакции типа «с фиксацией на удовлетворение потребности» (N – P), занимают следующую позицию по частоте выбора. Во втором классе показатель составил 25% (5 учеников), четвертый 35% (7 учеников).

Наименьшее процентное соотношение набрал тип реакции «с фиксацией на препятствии» (O – D), среди учеников второго класса 15% (3 ученика), среди учеников четвертого класса 10% (2 ученика). Ребенок заостряет свое внимание исключительно на самом препятствии, которое послужило поводом к ситуации фрустрации.

8. Методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с. 108] применяемая для изучения уровня самооценки наглядно продемонстрировала нам, что во втором классе присутствует ребята с неадекватно завышенной самооценкой 15% (3 ученика), в четвертом классе таких учащихся нет. Детей с завышенной самооценкой во втором классе 10% (2 ученика), в четвертом классе 5% (1 ученик). В обоих классах преобладают ученики с адекватной самооценкой 45% (9 учеников) во втором классе и 55% (11 учеников) в четвертом классе. В обоих классах присутствуют дети с заниженной самооценкой, во втором классе 30% (6 учеников), в четвертом классе 40% (8 учеников).

9. Проведенное исследование позволило доказать гипотезу о том, что эмоциональное реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется: эгозащитным типом реакции и экстрапунитивными и импунитивными направленностями реакций в фрустрирующих ситуациях, затруднениями в понимании как собственного эмоционального состояния, так и окружающих, так же присутствует склонность к неадекватной самооценке (завышенной или заниженной), что негативно сказывается на общем эмоциональном развитии.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоционального реагирования учащихся с задержкой психического развития

Поиски путей и методов, способствующих коррекции эмоционального реагирования учащихся с задержкой психического развития, являются актуальными, так как правильно подобранная коррекционная программа способна оказать благоприятное воздействие на эмоциональное состояние младших школьников с ЗПР.

Основные принципы, методы и возможные формы организации коррекционной помощи детям, испытывающим эмоциональные затруднения, выделены в работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как С.А. Беличева, Г.В. Бурменская, И.П. Воропаева, И.В. Дубровина, О.А. Карабанова, И.Ю. Левченко, Г.А. Лэндрет, А.К. Маркова, Е.А. Медведева, О.С. Никольская, Г.И. Репринцева, К. Роджерс, К. Рудестам, В. Сатир, К. Фопель, Г. Эберлейн и др.

В специальной психологии особенности эмоционального реагирования, изучение его нарушений и пути оптимизации эмоциональной сферы детей нашли свое отражение в трудах В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.А. Медведевой, О.С. Никольской, В.Г. Петровой, М.Ю. Рау, Л.И. Солнцевой.

Наряду с общей эмоциональной незрелостью при различных формах задержки психического развития наблюдаются специфические эмоциональные нарушения, учет которых поможет психологу выбрать наиболее точный вектор коррекционной работы по развитию эмоционального реагирования младших школьников с ЗПР.

При психическом инфантилизме эмоциональная сфера детей с ЗПР находится на ранней ступени развития, соответствуя психическому развитию

ребенка более раннего возраста. Эмоции яркие, живые и динамичные, преобладает мотив получения удовольствия (Ковалев, 1995; Мамайчук, 1996).

При задержке психического развития церебрально-органического генезиса появляются нарушения в эмоциональной сфере: отсутствует позитивный настрой, динамичность эмоций, при этом наблюдается склонность к эйфории, что внешне создает впечатление их жизнерадостности. Привязанности и эмоциональные переживания менее глубоки и дифференцированы. У детей преобладает негативный эмоциональный фон, характерна склонность к робости, страхам.

При задержке психического развития психогенного происхождения наблюдается тревожность, боязливость, застенчивость в общении со взрослыми, так как на ребенка продолжительное время находился в психотравмирующих условиях воспитания. Эмоциональный фон носит негативный характер.

Проблема эмоционального дискомфорта детей в семье и образовательном учреждении является одной из первоочередных, так как положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности. Под воздействием различных негативных социально-педагогических и психологических факторов в младшем школьном возрасте, в первую очередь страдает эмоциональная сфера ребёнка. А при нарушениях в данной сфере меняется регуляция всей жизнедеятельности детского организма.

Психологическая коррекция особенностей эмоциональных состояний детей с ЗПР - это целесообразно организованная система психологических воздействий. Основные направления психологической коррекции:

- снижение эмоционального дискомфорта у детей;
- повышение их активности и самостоятельности;
- устранение вторичных личностных реакций, обусловленных особенностями эмоциональных состояний, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность, страхи и другие.

Важным этапом работы с детьми с ЗПР является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

В отечественной психологии отмечается ряд принципов актуальных при работе с детьми с ЗПР. Принципы психологической коррекции — это система профессиональных требований, которая обеспечивает эффективность и безопасность данного вида психологической помощи. При коррекции эмоциональных состояний наиболее актуальными будут:

1. *Принцип единства диагностики и коррекции.* Этот принцип отражает взаимодополняющую связь процессов психологической диагностики и коррекции. Реализуется с помощью тесной взаимосвязи процессов психодиагностики и психокоррекции, их взаимодополняемости, дает возможность комплексно решать диагностические и коррекционные задачи. Так, процесс психодиагностики содержит в себе коррекционные возможности, особенно при использовании обучающего эксперимента. В процессе психокоррекции заложен мощный диагностический потенциал. Психокоррекционные мероприятия способствуют раскрытию всех сторон психики.

2. *Принцип комплексности* (комплексного подхода). Данный принцип предполагает единый комплекс психолого-педагогических воздействий: эффективность психокоррекции во многом зависит от учета различных факторов в развитии ребенка. Реализуется этот принцип в создании комплекса методов и приемов, позволяющих наряду с узконаправленным психолого-педагогическим воздействием активизировать и развивать психику ребенка в целом, осуществлять его личностный рост.

3. *Принцип системности развития психической деятельности.* Этот принцип учитывает системность строения психики, сознания и деятельности личности, взаимосвязь и взаимообусловленность всех аспектов развития личности. Реализация этого принципа в психокоррекционной работе направлена на создание совокупности психокоррекционных мероприятий, позволяющих осуществлять решение коррекционных, профилактических и развивающих задач.

4. *Принцип коррекции «сверху вниз» (иерархический принцип).* Данный принцип базируется на положении Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Психологическая коррекция, опираясь на

актуальные возможности ребенка, носит опережающий характер, т.е., ориентирована на зону ближайшего развития ребенка. Для достижения максимальной активности ребенка необходимо создавать такую психокоррекционную ситуацию, которая предполагала бы преодоление им определенных трудностей, ведущих к получению нового опыта, и, как следствие, формированию психологических новообразований.

5. *Деятельностный принцип коррекции.* Основой данного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина. Психическое развитие (формирование и проявление личности) происходит в процессе деятельности, следовательно, психокоррекционная работа строится как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его жизнедеятельности. Эффективность коррекционного процесса у детей в значительной степени зависит от использования продуктивных видов деятельности ребенка, например, рисования, конструирования, танцев, драматизации и других.

6. *Принцип учёта эмоциональной сложности материала.* Данный принцип предполагает создание благоприятного эмоционального фона, климата, стимулировали положительных эмоций.

Главной задачей психолога и окружающих взрослых при работе с ребенком становится преодоление эмоционального дискомфорта. Чтобы преодолеть эмоциональный дискомфорт, поведение ребенка должно быть активным и направленным на преодоление этого состояния, а также обуславливаться принятием помощи извне. К. Хорни (1997) с позиций клинического подхода рассматривала общую картину главных направлений, в которых ребенок может действовать под воздействием тревожных факторов. В процессе ответного действия на тревогу, по мнению автора, оформляются три главные стратегии: ребенок может двигаться к людям, против них и от них.

По данным В.В. Лебединского (1990), различные способы преодоления отрицательных эмоций наблюдаются в зависимости от активности уровней

базальной системы эмоциональной регуляции человека – от созерцания и растворения в окружающем до поиска поддержки.

А.О. Прохоров (1994) в процессе изучения саморегуляции младшими школьниками отрицательных психических состояний выделил четыре относительно простых способа:

- общение как эмпирически найденный прием групповой саморегуляции;
- волевая регуляция – самоприказы;
- регуляция функции внимания – отключение, переключение;
- двигательная (мышечная) разрядка.

Исходя из вышеперечисленных данных, можно предложить решать проблему преодоления эмоционального дискомфорта у младших школьников с ЗПР в следующих направлениях:

1. Самостоятельное преодоление отрицательных эмоций ребенком. При этом успешность совладания с отрицательными эмоциями зависит от работы чувств, интеллекта, воображения самого ребенка.

2. Создание взрослым условий, в которых ребенок наиболее успешно решает проблему конструктивного преодоления эмоционального дискомфорта.

Значительное место в психокоррекционной работе должно занимать содействие в овладении детьми новыми способами поведения. Педагоги и родители зачастую говорят ребенку, как не следует себя вести в той или иной ситуации, но не объясняют и не демонстрируют, как надо, поэтому необходимо предоставлять образец поведения, на который ребенок мог бы ориентироваться и применять в своей жизнедеятельности. Ключевым условием является и формирование мотивации, т.к. должно быть не только положительное отношение к усвоенному поведению, но и стремление вести себя соответствующим образом.

Важным моментом коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР является и общение со сверстниками, т.к. иногда взаимоотношения могут быть источником неприятных переживаний, дискомфорта, во многом определяя самочувствие детей. Налаживание отношений

со сверстниками выступает одной из задач профилактики и коррекции эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Вышеизложенные научно-теоретические и методологические подходы должны быть взяты за основу в психологической работе по коррекции особенностей эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Однако перечисленные подходы к преодолению нарушений эмоционально-личностного развития детей далеко не исчерпывают коррекционные возможности педагогических влияний и требуют дальнейшего изучения данной темы.

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

Анализ результатов проведённого нами исследования показал, что эмоциональное реагирование у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется особенностями: неадекватными направленностью и типом реакции в фрустрирующих ситуациях, затруднениями в определении эмоции и собственных эмоциональных состояний, неадекватной самооценкой. Низкий уровень эмоционального реагирования оказывает неблагоприятное влияние на жизнедеятельность ребенка в целом.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Программа психологической коррекции эмоционального реагирования состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и

индивидуальных особенностей. Нами были обозначены направления коррекционной работы, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8. Направления коррекционной работы с особенностями эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№	Особенности эмоционального реагирования	Направление коррекции
1.	экстрапунитивная и импунитивная направленность реакций в фрустрирующих ситуациях	— выработать адекватную направленность реакций в фрустрирующих ситуациях
2.	эгозащитный тип реакции в фрустрирующих ситуациях	— выработать адекватный тип реакции в фрустрирующих ситуациях
3.	трудности умения определять эмоций	— развивать умение определять эмоции
4.	трудности определения собственного эмоционального состояния	— развивать умение определять собственное эмоциональное состояние
5.	неадекватный уровень самооценки	— формировать адекватный уровень самооценки

«Психологическая программа коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР» 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 объемом 24 часа (и 12 часов индивидуальной работы с детьми) 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 комплексно реализовывались все направления коррекционной работы. В процессе реализации данных направлений мы использовали **методы и приемы**, содержание которых отвечает коррекционно-развивающим задачам программы, а именно метод моделирования, ролевые методы, метод психогимнастики, эмоционально-символические методы, коммуникативные игры, методы арт-терапии, релаксационные методы.

Метод моделирования. Предполагает единство цели и задач коррекционно-развивающей программы. Использовался в качестве отслеживания промежуточных и основного результатов, которые должны были быть достигнуты при реализации коррекционной программы.

Ролевые методы. В ходе использования данного метода ребенку необходимо принимать на себя роли, которые различаются по содержанию и статусу; проигрывать роли противоположных обычным проявлениям, проигрывать свои роли. В содержание ролевых методов входит: ролевая гимнастика и психодрама. Ролевая гимнастика – ролевые образы животных, сказочных персонажей, социальных и семейных ролей, неодушевленных предметов. Психодрама – предполагает поочередную смену ролей, драматическое разыгрывание мысленных картин, составленных детьми или терапевтические сказки.

Метод психогимнастики. При использовании данного метода детям необходимо научиться проявлять себя, общаться с другими детьми при помощи жестов и мимики, что способствует развитием техник выразительных движений, навыков саморасслабления, преодоления психологических барьеров в общении,

снятие психоэмоционального напряжения, развитие понимания своих эмоциональных состояний и состояний других людей.

Эмоционально-символические методы. Выступают в роли проводника между внутренним состоянием ребенка и его внешними проявлениями. Помогает превратить символы и внутренние образы, фантазии в осязаемые предметы с помощью творческих проявлений: рисования, лепки, сочинения рассказов и стихов и т.д. Далее происходит групповое обсуждение эмоционального спектра чувств, которые испытывает ребенок. Данный метод является информативным, так как позволяет более четко проследить за чувствами и мыслями ребенка, что может быть затруднительно при вербальном общении.

Коммуникативные игры. Игровая деятельность не теряет своей актуальности в работе с младшими школьниками, позволяет им быстрее наладить контакт со всеми участниками игры, почувствовать себя в комфортной обстановке. Помогает ребятам выстраивать общение, взаимодействовать и сотрудничать друг с другом для достижения общей поставленной цели.

Методы арт-терапии. В группу данных методов входят различные творческие приемы и техники по работе с детьми, позволяющие им облегчить процесс коммуникации, снять эмоциональное напряжение, чувства тревожности и подавленности, дает возможность невербального контакта, оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций, а также обеспечивает эффективное эмоциональное реагирование, придает ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, допустимые формы. Способствует повышению внутренней самооценки, посредством формирования в себе уверенности, через признание ценности продуктов деятельности.

Релаксационные методы. Основной целью данного метода является расслабление, снижение психоэмоционального и физического тонуса у детей. Применение релаксационных технологий для детей сопутствуют тому, что дети становятся более спокойными, они лучше понимают инструкции, становятся более

коммуникативными. Так же многие упражнения на релаксацию учат детей лучше чувствовать свое тело, управлять им, снимать мышечные зажимы.

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

- динамику формирования адекватной самооценки, уверенности в себе;
- динамику овладения различными видами эмоций и чувств, обучение словесной передаче своего эмоционального состояния;
- отражение собственных эмоциональных переживаний и состояний, формирование адекватных способов выражения негативных чувств и эмоций;
- выработку социально приемлемых способов выражения негативных эмоциональных реакций, возникающих в конфликтных ситуациях, обучение адекватному разрешению конфликтных ситуаций;
- развитие коммуникативных и социальных навыков, сплоченности.

Каждое занятие посвящено коррекции и развитию различных параметров эмоционального реагирования: развитию эмоциональной сферы учащихся, отработке навыков выражения эмоций через вербальные и невербальные средства общения, мимику и пантомимику, отработке социально-приемлемых форм поведения, обучению способам саморегуляции, развитию навыков конструктивного и вежливого взаимодействия, снижению психофизического напряжения, развитию групповой сплоченности, воспитанию уважения к особенностям других людей, развитию способности к сопереживанию и сочувствию.

Целевой направленностью программы является: коррекция особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

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

1. Создать комфортные коррекционно-развивающие условия, способствующие коррекции и развитию эмоционального реагирования детей;
2. Способствовать формированию адекватной самооценки детей;

3. Способствовать формированию навыков понимания своих эмоциональных состояний и состояний других людей;
4. Формирование навыка адекватного проявления своих эмоций в связи с предметом, событием и в ситуациях социального взаимодействия;
5. Способствовать формированию эмоциональной устойчивости и саморегуляции;
6. Повышать уровень эмоционального интеллекта детей.

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

Содержание психологической программы по развитию и коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Структура коррекционно-развивающей программы состоит из 3-х блоков, каждый из которых включает в себя 8 коррекционно-развивающих занятий, направленных на коррекцию эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

Блок I. Мотивационный. Данный блок направлен на то, чтобы дети смогли познать себя, свою индивидуальность, неповторимость, повысить самооценку или снизить ее до адекватного уровня.

Блок II. Когнитивный. На занятиях данного блока дети учатся понимать, как свое эмоциональное состояние, так и состояние окружающих, его особенности, потребности, замечать изменения настроения, эмоционального состояния.

Блок III. Поведенческий. В ходе коррекционно-развивающих занятий данного блока дети учатся выбирать социально приемлемые формы поведения в различных ситуациях, учатся бесконфликтному общению, умению выстраивать конструктивное взаимодействие с окружающими.

Таблица 9. Тематическое планирование занятий по развитию и коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
І. Мотивационный блок			
1	Упражнение «Мое имя»	знакомство, сокращение эмоциональной дистанции	5
	Упражнение «Маска»	снятие напряжения и разрешение внутренних конфликтов	5
	Этюд «Зеркало»	способствовать раскрепощению, развить навыки взаимодействия и взаимозависимости партнеров, развитие мимики и жестов	10
	Упражнение «Дружба начинается с улыбки»	снятие эмоционального и мышечного напряжения, развитие общей и мелкой моторики	5
	Этюд «Передай счастье»	развитие самооценки, уверенности в себе, своих силах	5
Всего: 30 минут			
2	Игра «Комплименты»	сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы, развитие коммуникативных навыков	5

	Этюд «Я иду по горячему песку»	развитие пантомимики, невербального общения, снятие напряжения	5
	Игра «Мой хороший поступок»	повышение уровня самооценки, усвоение норм взаимодействия	10
	Упражнение «Цвет моего настроения»	развитие умения выражать свои эмоции и чувства через изображения на бумаге с помощью красок	5
	Упражнение «Я дарю вам солнце»	Научиться выражать дружеские чувства и благодарность друг другу	5
Всего: 30 минут			
3	Игра «Передай улыбку по кругу»	Сплочение группы, поднятие настроения	5
	Игра «Соломинка»	Научить детей доверять своим партнерам и скорректировать самооценку	5
	Игра «Как расселить людей в доме»	Обучать детей видеть хорошее в себе и окружающих	10
	Упражнение «Газета»	Развитие коммуникативных навыков, преодоление тактильных барьеров	5
	Игра «Спасибо, до свидания!»	ритуал прощания, сокращение эмоциональной дистанции	5
Всего: 30 минут			
4	Этюд «Тень»	раскрепощение, развитие внимания	5
	Игра «Ладони»	Определение своих лучших качеств	5
	Лепка фигурки «Какой я»	Развитие личностной ценности, самоанализа,	10

		развитие мелкой моторики	
	Игра «Войди в круг – выйди из круга»	развитие эмпатии, совершенствование навыков межличностной коммуникации	5
	Игра «Похвалилка»	повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции	5
Всего: 30 минут			
5	Этюд «Зеркало»	снятие эмоционального напряжения, развитие концентрации внимания	5
	Упражнение «Нарисуй за минуту»	Распознавание своего эмоционального состояния и состояния других	5
	Работа со сказкой «История божьей коровки Манечки»	Формирование адекватной самооценки	15
	Игра «Передай свой знак»	сокращение эмоциональной дистанции, рост уверенности в себе	5
Всего: 30 минут			
6	Игра «Ласковые имена»	Установить положительный контакт между детьми	5
	Упражнение «Я – тот, кто...»	самораскрытие, создание доверительной атмосферы в группе	5
	Игры с песком «Карта моего внутреннего мира»	Формировать представления о себе, своей ценности, понимания испытываемых эмоций и чувств	15

	Игра «Слушай команду»	релаксация, снятие напряжения	5
Всего: 30 минут			
7	Игра-приветствие «Радуга»	развитие эмоционального мира, развитие навыков коммуникации.	5
	Игра «Ты мне нравишься...»	развитие эмпатии, формирование интереса к личности других людей	5
	Упражнение «Прогулка по лесу»	развитие воображения, и познания своих внутренних уголков души.	10
	Арт-упражнение «Рисование на руке»	развитие чувства доверия окружающим	5
	Релаксация «Пушистое облачко»	обучение способам саморегуляции	5
Всего: 30 минут			
8	Игра-приветствие «Мы вместе».	сплочение группы, снятие напряженности, скованности.	5
	Упражнение «Солнечные зайчики»	развитие навыков взаимодействия в коллективе	5
	Упражнение «Моя эмблема»	развитие сенсорно-перцептивной сферы, развитие воображения,	10

		оригинальности мышления, творческое самовыражение.	
	Игра «Выбери себе подарок»	учить описывать свои желания и чувства.	5
	Игровое упражнение «Паутинка добрых пожеланий»	закрепление позитивного настроения, развитие эмоциональной сферы.	5
Всего: 30 минут			
II. Когнитивный блок			
1	Упражнение «Объединение»	сплочение коллектива, развитие умения находить схожие признаки	5
	Упражнение «Рисунки на спине»	учить детей передавать и воспринимать эмоции посредством тактильного контакта	5
	Упражнение «Фантом»	позволяет осознать связи эмоций с телесным переживанием, расширяет осознанность в отношении собственного переживания и выражения эмоций	10
	Упражнение «Я могу ... злиться/бояться/радоваться»	развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить	5

	Упражнение «Водопад»	завершение занятия, снятие напряжение, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта.	5
Всего: 30 минут			
2	Игра-приветствие «Ты мой друг и я твой друг»	формирование позитивного настроения на занятия, развитие эмоциональной сферы.	5
	Упражнение «Чем я похож на соседа справа»	формирование интереса к личности других людей.	5
	Упражнение «Рисуем эмоции»	проработка различных эмоциональных состояний ребенка (печали, злости, страха, радости, грусти и т.д.).	10
	Упражнение «Разноцветный дождик»	повышение уверенности в себе, развитие навыков конструктивного взаимодействия.	5
	Этюд «После дождя»	релаксация, снятие напряжения.	5
Всего: 30 минут			
3	Упражнение «Встреча со своим именем»	создание атмосферы безопасности и доверия.	5
	Игра «Разноцветная палитра»	развитие умения понимать свое	5

		настроение путем ассоциации с цветом.	
	Упражнение «Ассоциации на что похожа ... (радость/злость/печаль и т.д.)»	расширение представления детей об эмоциях и способах их проявлений.	10
	Упражнение «Рисунок на мятой бумаге»	развивать воображение, мелкую моторику рук, снимать эмоциональное напряжение.	5
	Ритуал прощания «Круг друзей»	снятие эмоционального и мышечного напряжения.	5
Всего: 30 минут			
4	Упражнение «Подарок»	приветствие друг друга, создание положительного настроения участников группы на занятие	5
	Упражнение «Цвет моего настроения»	развитие способности осознавать и вербализовать свое состояние, находить слова для его обозначения	5
	Разыгрывание сказки по ролям «Две принцессы»	Научиться быть вежливыми и благодарными	15
	Игра «Слепой танец»	расслабление, снятие излишнего мышечного напряжения	5
Всего: 30 минут			

5	Игра «Снежный ком»	Развитие коммуникативных навыков, сплочения	5
	Игра: «Тише, тише, тишина...»	помочь детям сблизиться друг с другом и преодолеть барьер стеснительности и застенчивости	5
	Упражнение «Чувства по кругу»	развитие возможности каждого участника в области вербализации чувств и состояний	10
	Упражнение «Линии на песке»	Развитие навыков в выражении своих эмоций в символической, образной форме	5
	Игра «Аплодисменты»	Развитие уважения к другим участникам, осознания самооценности	5
Всего: 30 минут			
6	Упражнение «Интонации»	Развитие умения вербальной передачи своих эмоций, распознавания эмоций других участников	5
	Игра: «Путешествие гусеницы»	Сформировать у детей доверие к партнерам, умение координировать свои действия с другими и повысить уверенность в себе	5
	Упражнение «Тень»	развитие наблюдательности и внимания, умения воспринимать и воспроизводить различные	15

		эмоциональные состояния	
	Игра «Танцующие руки»	внутреннее расслабление, снятие напряжения, развитие умения работать в группе.	5
Всего: 30 минут			
7	Упражнение «Первое впечатление»	осознание своего внутреннего состояния через внешние признаки, развитие навыка «чтения» другого человека по внешним признакам	5
	Игра «Скажи наоборот»	развитие умения различать полярные эмоции и правильно их описывать	5
	Психотерапевтическая сказка «Сказка про обиду»	научить детей различать разные негативные состояния и справляться с обидами	15
	Игра «У меня всё ОК»	ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции	5
Всего: 30 минут			
8	Упражнение «Крылья»	Развитие положительного эмоционального фона, формирование мотивации к дальнейшей работе	5
	Упражнения «Наши чувства»	коррекция эмоциональной сферы	5

		на основе отработки навыка адекватного эмоционального реагирования	
	Игра «Зайки и слоники»	Дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки	15
	Игра «Замри-отомри»	развитие произвольного внимания, регуляции, контроля	5
Всего: 30 минут			
III. Поведенческий блок			
1	Игра «Я другой»	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Мимическая гимнастика «Назойливая муха»	Развитие мимики, жестов, невербального общения, умения адекватно реагировать на раздражители	5
	Упражнение «Уметь говорить нет»	овладение навыками позитивного поведения, умения адекватно выражать свои эмоции	10
	Упражнение «Рубка дров»	помочь ребенку почувствовать свою накопившуюся отрицательную энергию и «истратить» ее во время игры	5

	Игра «Передай по кругу»	сплоченности детского коллектива, снятие эмоционального напряжения.	5
Всего: 30 минут			
2	Игра «Парный мост»	повышение уверенности в себе, сплочение группы, произвольный контроль.	5
	Упражнение «Испорченный телефон»	развитие умения передавать эмоции с помощью невербальных средств общения.	5
	Игра «Двое с одним мелком»	развитие сотрудничества, налаживание психологического климата в группе.	10
	Игра «Комната смеха»	снятие эмоционального и физического напряжение, формирование умения вызывать положительные эмоции.	5
	Упражнение «Волшебный лужок»	завершение занятия, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта.	5
Всего: 30 минут			
3	Упражнение «Волны»	развитие чувства принадлежности к группе, формирование положительного настроения.	5

	Упражнение «Общаемся без слов»	снятие телесных барьеров, развитие умения передавать свои чувства и понимать чувства другого через прикосновения и жесты.	5
	Беседа «Почему люди ссорятся?»	актуализировать знания о понятие «конфликт», обучить способам выхода из конфликтной ситуации.	10
	Упражнение «Учимся мирится»	развивать у детей рефлексию (способность анализировать причины и следствия) своего агрессивного поведения.	5
	Игра «Путешествие на облаке»	релаксация, снятие напряжения	5
Всего: 30 минут			
4	Упражнение «Угадай, кто это»	способствует подчеркиванию сходства и различия учеников, что повышает сплоченность группы, дает возможность больше узнать друг о друге.	5
	Игра «Поем вместе»	расслабление, развитие умения работать в группе, слушать себя и другого.	5
	Упражнение «Спонтанное рисование»	предоставить детям возможность осознать свои настоящие переживания,	10

		отреагировать свои чувства в отношении себя и окружающих.	
	Упражнение «Скала»	отработка социально-приемлемых форм поведения, без проявления физической и эмоциональной агрессии.	5
	Релаксационное упражнение «Полет к звезде»	снятие психоэмоционального напряжения, снятие мышечных зажимов, отработка навыка рефлексии.	5
Всего: 30 минут			
5	Ритуал приветствия «Солнечные лучики»	продолжать знакомить со способами улучшения настроения.	5
	Игра «Спиной друг к другу»	формирование интереса к личности других людей.	5
	Упражнение «Конверты радости и огорчений»	развитие умений открыто выразить свои чувства по отношению к различным жизненным ситуациям, снятие напряжения, эмоциональное сближение ребёнка и окружающих.	15
	Игра «Дракон кусает свой хвост»	снятие напряженности, развитие умения взаимодействовать друг с другом.	5
Всего: 30 минут			

6	Игра-приветствие «Салют»	создание атмосферы безопасности и доверия.	5
	Игра «Замри-отомри»	развитие произвольного внимания, саморегуляции и самоконтроля.	5
	Упражнение «Наши чувства»	коррекция эмоциональной сферы детей на основе навыков адекватного эмоционального реагирования.	10
	Упражнение «Цветок»	развивать воображение, мелкую моторику рук, снимать эмоциональное напряжение.	5
	Игра «Чудо-дерево»	завершение занятия, релаксация, развитие доверия в группе	5
Всего: 30 минут			
7	Игра «Запомни свое место в строю»	развитие групповой сплоченности, умения быстро ориентироваться в пространстве	5
	Упражнение «Ассоциации»	усиление чувство группы, включение всех участников в работу, создает положительный эмоциональный настрой.	5
	Упражнение «Вспоминки»	ослабление тревожных состояний и страхов	10

	Упражнение «Коллективный рисунок»	повышение степени эмоциональной открытости участников, подведение итогов.	10
Всего: 30 минут			
8	Ритуал приветствия «Паутинка ласковых слов»	снятие напряженности, развитие умения взаимодействовать друг с другом.	5
	Игра «Пингвины на льдинке»	развитие навыков конструктивного взаимодействия	5
	Разыгрывание ситуаций: «Как бы ты поступил?»	развитие умения анализировать хорошие и плохие поступки, отработка социально – приемлемых форм поведения.	10
	Игра «Найди половинку»	отработка социально-приемлемых форм поведения, отработка навыков выражения эмоций через мимику и пантомимику;	5
	Ритуал прощания «Мы большие молодцы!»	закрепление полученных знаний об эмоциональных состояниях, развитие позитивного отношения к своему «Я» и окружающим.	5
Всего: 30 минут			

В структуре занятий выделялись следующие этапы:

1. **Ритуалы приветствия и прощания.** Являются важным моментом работы с группой, позволяющим спланировать детей, создавать атмосферу группового

доверия и принятия, что в свою очередь чрезвычайно важно для плодотворной работы. Ритуалы могут быть придуманы самой группой в процессе обсуждения, могут быть предложены психологом. Ритуал предлагается и исполняется в первый раз уже на первом занятии, и задача взрослого — неукоснительно выполнять его каждую встречу, наблюдая за тем, чтобы в него были включены все дети.

2. Разминка. Выступает 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. Соответственно, разминочные упражнения необходимо выбирать с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности. Определенные разметочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение, другие, напротив, направлены на снятие эмоционального чрезмерного возбуждения.

3. Основная часть. Представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач психокоррекционной программы. Как уже говорилось выше, приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно и на формирование социальных навыков, и на динамическое развитие группы. Важен также порядок предъявления 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). Желательно, чтобы часть из них (и с такой хорошо начинать работу) были разучены на прошлом занятии. Заканчивать эту часть занятия также хорошо одной из любимых игр детей, созвучных с темой текущей встречи.

4. 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.

Внутри каждого занятия мы располагали задания таким образом, чтобы упражнения и игры, направленные на усвоение навыков адекватного эмоционального реагирования, чередовались с заданиями на творческую или физическую активность для психофизического отдыха и лучшего усвоения знаний и навыков, приобретенных в ходе основной части занятия. Данный подход показал хорошие результаты, так как у детей на протяжении всего времени не пропадала мотивация к выполнению заданий, полученные знания применялись в повседневной жизнедеятельности учащихся.

Таким образом, комплексное воздействие, чередование различных видов деятельности, методов, приемов оказывает эффективное воздействие на развитие эмоционального реагирования у данного контингента школьников.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершению психологической программы по развитию и коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и

ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 2 класса и 10 учащихся 4 класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Таким образом, с двумя экспериментальными группами 2 класса и 4 класса осуществлялась коррекционно-развивающая работа, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же батареи методик, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с.311].
2. Методика «Рисуночные фрустрации» С. Розенцвейга (1997) [27, с.6].
3. Методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с.108].

Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Начало проведения повторного психодиагностического исследования также начиналось с установлением эмоционального и доверительного контакта с учащимися. Все беседа проводилась индивидуально. Дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

При помощи методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] мы получили данные об оценке возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качестве этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможности соотнесения с личными переживаниями ребенка.

Данная диагностика проводилась в три этапа, каждый из которых занимал не более 10 - 15 минут. На первом этапе изучалось умение различать полярные эмоции, посредством рассмотрения их схематичного изображения.

Результаты сравнительного анализа первого этапа представлены в таблице 10.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Эмоция	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Злость (гнев)	100	100	100	100	100	100	100	100
Печаль (грусть)	10	100	100	100	100	100	100	100
Радость	100	100	100	100	100	100	100	100

Как видно из таблицы 10, во втором классе после проведения коррекционно-развивающей программы улучшился результат по распознаванию эмоции «печаль» на 90%. До проведения эксперимента в ЭГ этот показатель составлял 10% (1 ученик), после завершения эксперимента все 100% (10 учеников) безошибочно смогли определить данную эмоцию. Все остальные показатели до проведения эксперимента были равны 100%, снижения показателей не произошло.

В четвертом классе до проведения формирующего эксперимента все учащиеся определяли предложенные эмоции в схематичном изображении, но некоторым из них на эту процедуры требовалось большее количество времени. По окончании психокоррекционной программы объем затрачиваемого времени сократился, что так же указывает на положительную динамику.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 8 (рис.8).

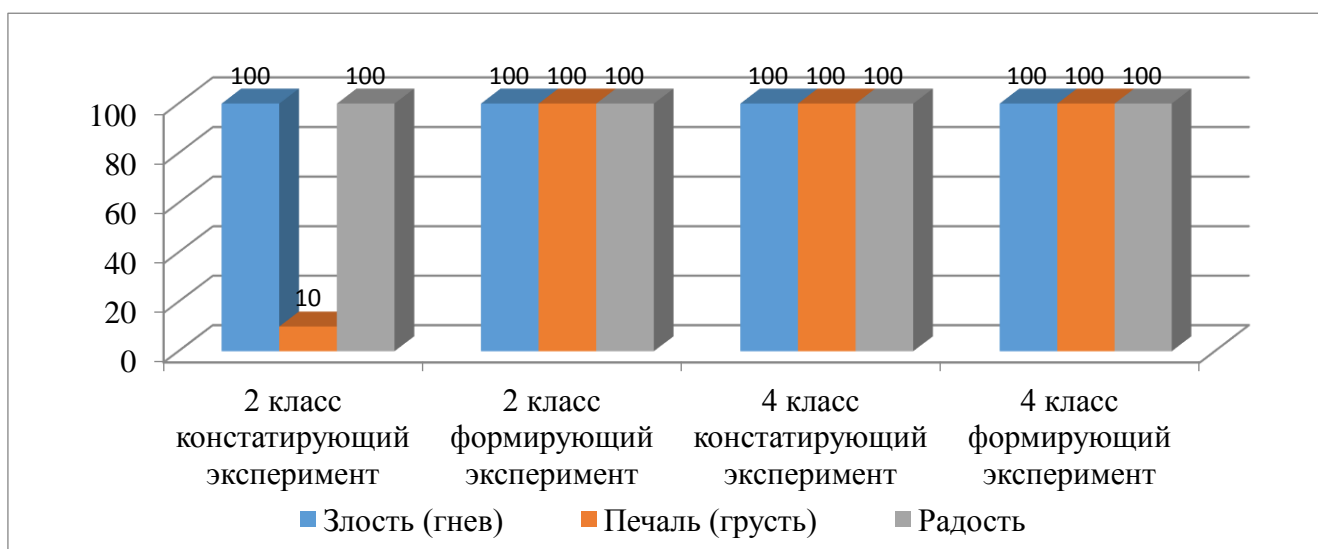


Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] по классам до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Обобщая результаты представленной гистограммы 8, следует отметить что во втором классе до проведения коррекционно-развивающей программы, трудности с определением эмоции «печаль», наблюдались у 90% (8 учеников) школьников, верно данную эмоцию обозначали только 10% (2 ученика). После проведения формирующего эксперимента количество учеников верно называющих данную эмоцию увеличилось до 100% (10 учеников). Другие показатели были 100% у обеих групп, как во втором, так и в четвертом классах. Положительная динамика отслеживается, в том, что сократилось затрачиваемое время на распознавание эмоций в экспериментальных группах. Данный показатель говорит нам о том, что учащиеся внимательнее стали подходить к особенностям проявления каждой эмоции, четко определяя ее через схематическое изображение.

Во время второго этапа, как и при проведении первичной диагностики, каждому ребенку зачитывалась инструкция, изображения показывались в определенной последовательности, в соответствии с полом ребенка. Сравнительные результаты полученные в ходе исследования умения определять

эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 11.

Таблица 11. Сравнительные результаты исследования умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Эмоция	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Явная радость	100	100	100	100	100	100	100	100
Страх	100	100	100	100	100	100	100	100
Сердитость	0	90	60	90	10	100	80	100
Приветливость	0	0	40	0	0	30	60	30
Удивление	100	100	100	100	100	100	100	100
Обида	10	80	100	80	20	90	100	90
Задумчивость	0	40	60	40	10	70	80	70

Согласно данным представленным в таблице 11, мы видим, что после проведения коррекционно-развивающей программы, такие эмоции как «сердитость», «приветливость», «обида» и «задумчивость» стали определяться большинством учащихся. Во втором классе (ЭГ) положительная динамика по эмоциям «сердитость» и «задумчивость» стала составлять 60% (6 учеников), эмоция «приветливость» стала определяться 40% (4 ученика), эмоцию «обида» стали определять на 90% учащихся больше и теперь показатель составляет все 100% (10 учеников), до этого только 10% (1 ученик) мог назвать данную эмоцию. В четвертом классе (ЭГ), эмоции «сердитость» и «задумчивость» стали безошибочно определять 80% (8 учеников), эмоцию «приветливость» 60% (6

учеников), эмоцию «обида» также, как и во втором классе называют все 100% (10 учеников).

Проведенное исследование показало, что в контрольных группах положительной динамики не наблюдается, ухудшений не диагностируется. Данные показатели свидетельствуют о том, что без дополнительного обучения детей с ЗПР умению определять эмоции окружающих, положительных тенденций наблюдаться не будет, что в свою очередь вызывает как трудности в общении и взаимодействии, так и в снижение уровня эмоционального реагирования в соответствии с возрастом.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 9 (рис.9).

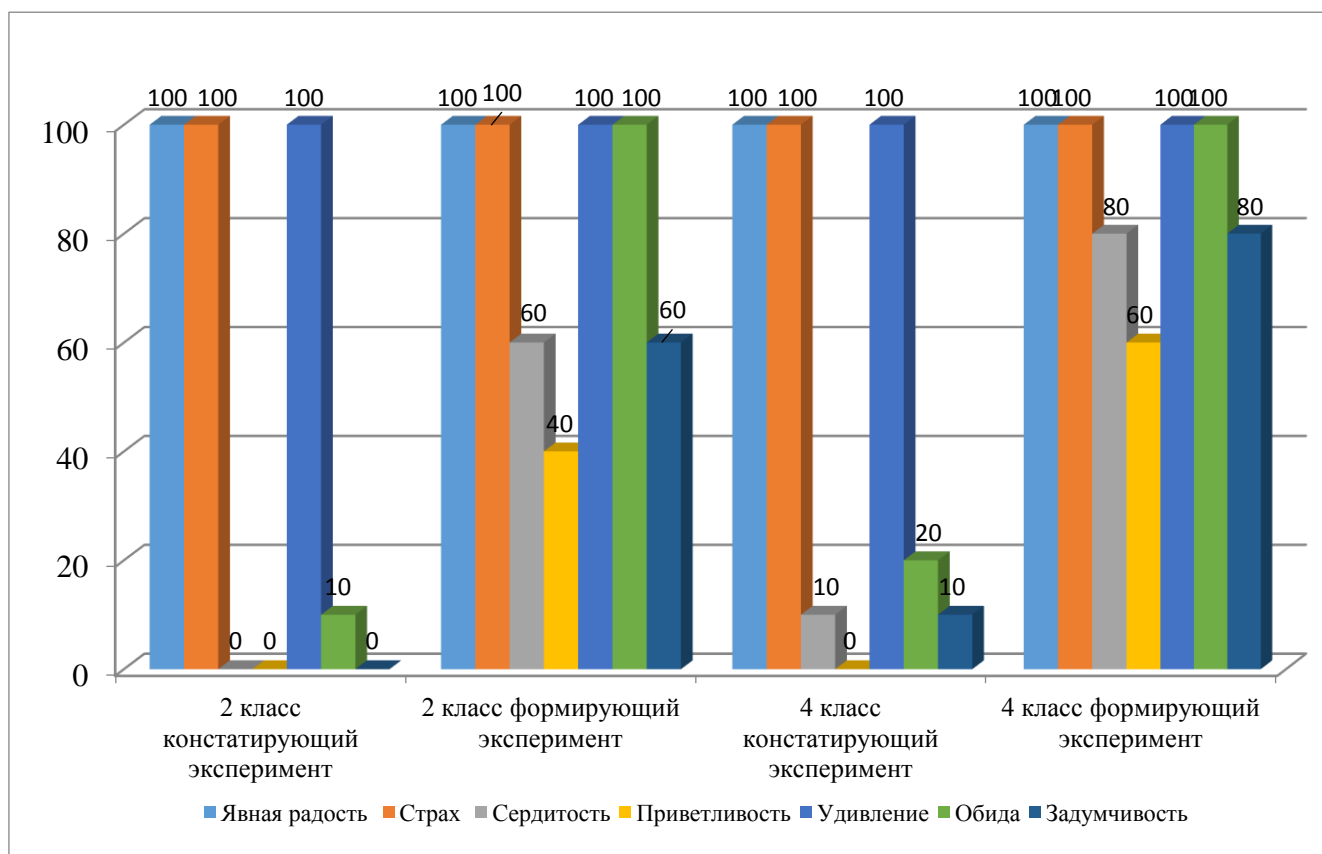


Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты исследования умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] по классам до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Представленные результаты на гистограмме 9, позволили нам отметить положительную динамику умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР. Наглядно видно, что во втором и четвертом классах в экспериментальных группах поднялись все показатели, которые были ниже среднего или вовсе отсутствовали.

Например, если до проведения коррекционно-развивающих занятий учащиеся ни в экспериментальной, ни в контрольной группах не могли назвать эмоцию «приветливость», которая идентифицировалась ими такими понятиями как «радость», «счастье», «улыбчивость», то после проведения коррекционно-развивающих занятий во втором классе показатель увеличился до 40% (4 ученика), в четвертом классе до 60% (6 учеников). Более высокий показатель в четвертом классе говорит нам о том, что данная категория учеников легче воспринимает и запоминает полученную информацию, применяя ее в дальнейшем.

Так же заметно увеличилось понимания таких эмоций как «обида», «сердитость» и «задумчивость». Если до проведения формирующего эксперимента, учащиеся могли определить их только с помощью взрослого, хотя и могли дать словесное определение, но не идентифицировали наглядное изображение, то по завершению занятий затруднений у них не возникало.

Третьим этапом диагностики в ходе проведения данной методики учащимся было необходимо выбрать одно из изображений и вспомнить или придумать историю, связанную с ним. Цель данного этапа диагностики заключается в умение определять собственное эмоциональное состояние, причины эмоций и настроения других учащихся, а также окружающих людей. В том случае, если ребенку была необходима психологическая поддержка, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, с ним дополнительно проводилась индивидуальная беседа и подбирались оптимальные пути выхода из сложившейся ситуации.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных и контрольных группах до и после эксперимента, представлены в таблице 12.

Таблица 12. Сравнительные результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Эмоция	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Явная радость	0	50	60	30	0	70	70	50
Страх	70	40	20	60	90	0	10	20
Сердитость	0	0	0	0	0	0	0	0
Приветливость	0	0	0	0	0	0	0	0
Удивление	10	10	10	0	0	30	10	20
Обида	20	0	0	10	10	0	10	10
Задумчивость	0	0	10	0	0	0	0	0

Согласно данным зафиксированным в таблице 12, в обеих экспериментальных группах и второго, и четвертого классов снизились показатели выбора эмоции «страх», что свидетельствует о положительной динамике эмоциональных состояний учащихся, в результате проведения коррекционно-развивающих занятий. Во втором классе (ЭГ) данный показатель снизился с 70% (7 учеников), до 20% (2 ученика), в четвертом классе (ЭГ) с 90% (9 учеников), до 10% (1 ученик). Так же во втором классе (ЭГ) снизился показатель эмоции «обида», носящий в себе негативный характер с 20% (2 ученика), до 0% (0 учеников). В связи с чем мы можем сделать вывод что учащиеся смогли освоить навыки адекватного взаимодействия в коллективе и справляться со своими внутренними состояниями.

Далее мы рассмотрим иллюстративно представленные сравнительные результаты исследования определения собственного эмоционального состояние

учащимися младшего школьного возраста с ЗПР2 и 4 классов в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 10 (рис.10).

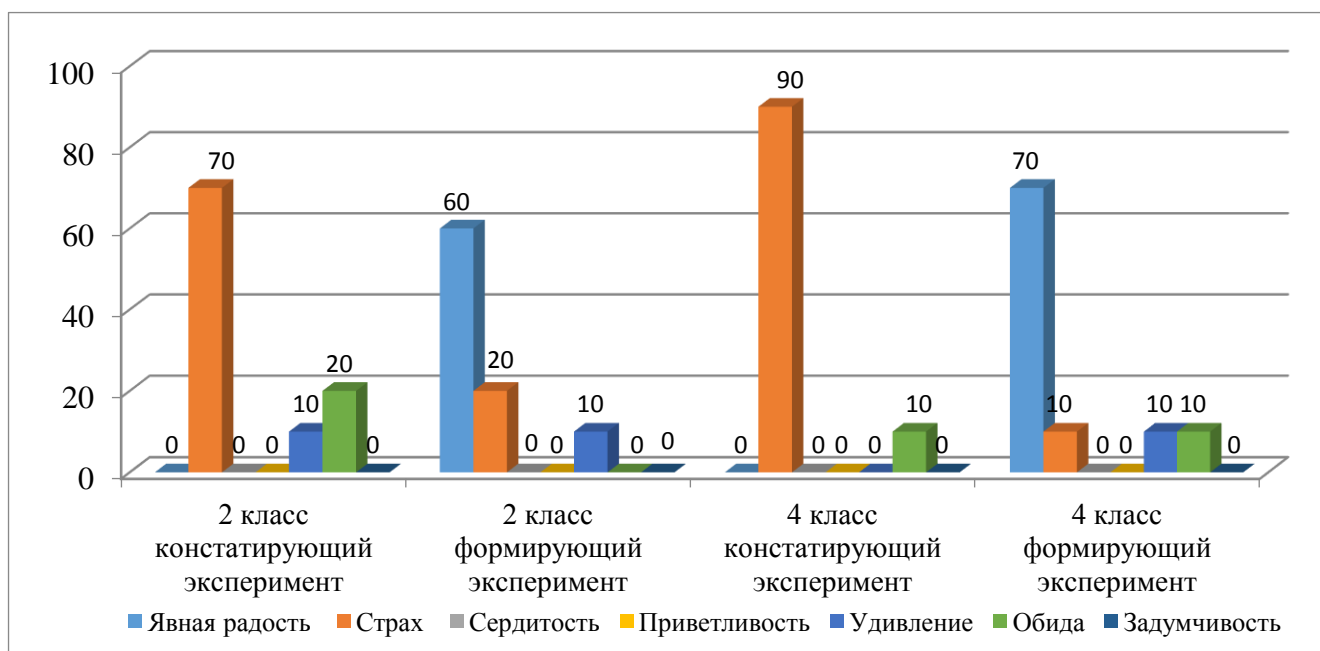


Рисунок 10. Гистограмма 10. Сравнительные результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)

Представленные на рисунке 10 результаты до и после экспериментального воздействия указывают на успешную динамику определения собственного эмоционального состояния через положительные эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР. Мы наглядно видим, что во втором классе (ЭГ), выбор эмоции «явная радость» увеличился с 0% (0 учеников) до 60% (6 учеников), в 4 классе (ЭГ) данный показатель увеличился с 0% (0 учеников) до 70% (7 учеников).

В свою очередь эмоцию «страх» второклассники стали выбирать на 50% меньше, так процент выбора снизился с 70% (7 учеников), до 20% (2 ученика). В четвертом классе (ЭГ) результаты еще более продуктивные результаты, с 90% (9 учеников), выбор снизился до 10% (1 ученик). Тот факт, что не все дети смогли избавиться от тревожных состояний, говорит нам о том, что с ними требуется продолжать вести коррекционно-развивающую работу как в индивидуальной, так

и в групповой формах. Оказывать дальнейшую консультативную помощь педагогам и родителям по коррекции эмоциональных состояний данных учащихся.

Повторное исследование в контрольных группах демонстрирует нам, что без коррекционно-развивающей программы и поддержки со стороны педагога-психолога и классного руководителя показатели ухудшаются. Таким образом во втором классе (КГ) для описания своего эмоционального состояния изначально эмоцию «страх» выбирало 40% (4 ученика), далее уже 60% (6 учеников), данный показатель увеличился на 20%. В четвертом классе (КГ) увеличение произошло так же на 20%. Что свидетельствует о неспособности детей данного контингента к самостоятельному эмоциональному регулированию. В связи с этим были даны рекомендации о дальнейшем внедрении психокоррекционной программы для всех учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

С помощью вышеперечисленных данных мы можем сделать вывод о том, что поставленные задачи по коррекции эмоциональных состояний учащихся экспериментальных групп в большинстве случаев были достигнуты.

Перейдем к сравнительному анализу данных направленности и типа реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6] до и после проведения эксперимента в экспериментальных и контрольных группах.

Первым этапом также, как и во время первичной диагностики изучается направленность реакций в фрустрирующих ситуациях. Учащимся необходимо было спроецировать возможные варианты развития событий, представленные на стимульном материале (24 карточки с изображенными на них ситуациями фрустрации). Каждый из полученных ответов фиксировался интервьюером в соответствии с теорией С. Розенцвейга. Качественный анализ полученных данных интерпретировался и выступал в количественном результате анализа.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе исследования направленности реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 13.

Таблица 13. Сравнительные результаты исследования направленности реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) до и после эксперимента (%)

Возрастная группа Направленность Реакции	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Е (экстрапунитивная)	70	50	30	50	60	40	20	30
І (интропунитивная)	20	30	10	40	20	50	10	40
М (импунитивная)	10	20	60	10	20	10	70	30

Как видно из таблицы 13, в обоих классах произошло снижение экстрапунитивной направленности реакции в фрустрирующей ситуации на 40% (4 ученика). Во втором классе (ЭГ) показатель снизился с 70% (7 учеников) до 30% (3 ученика), в четвертом классе (ЭГ) с 60% (6 учеников) до 20% (2 ученика). Данные показатели говорят нам о снижении агрессивных проявлений у данных детей в коллективе, что благоприятно влияет на их взаимодействие с окружающими и выравнивание эмоционального состояния.

Так же произошло снижение интропунитивной направленности, то есть обвинения себя самого, которое может выражаться в проявлениях аутоагрессии. Во втором и четвертом классах (ЭГ) показатель снизился с 20% до 10%.

В свою очередь импунитивный тип направленности увеличился в обоих классах на 50%. Во втором классе с 10% (1 ученик) до 60% (6 учеников), в четвертом классе с 20% (2 ученика) до 70% (7 учеников). Ниже иллюстративно представлены данные сравнительного результата исследования направленности

реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6]. на гистограмме 11 (рис.11)

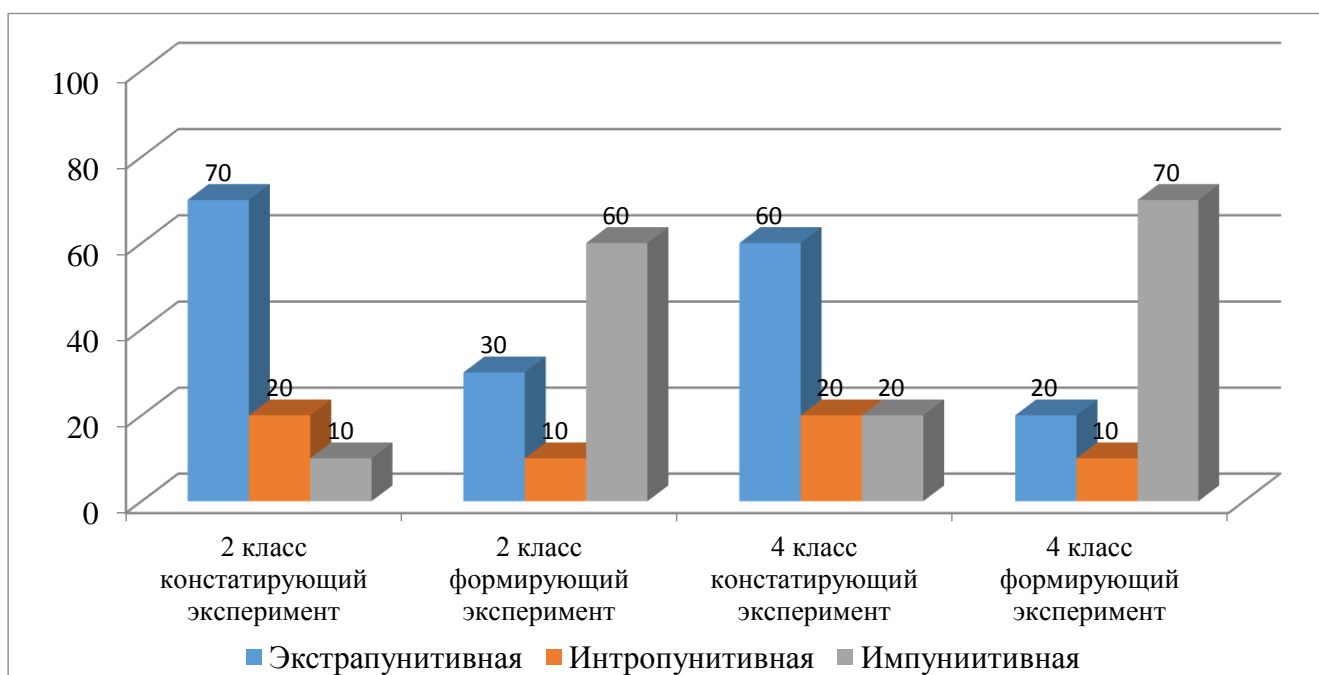


Рисунок 11. Гистограмма 11. Сравнительные результаты исследования направленности реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6] до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)

Представленные на рисунке 11 результаты до и после экспериментального воздействия указывают на снижение уровня агрессии в фрустрирующей ситуации как к окружающим, так и к самому себе, в результате апробации психологической программы коррекции эмоционального реагирования. Мы видим, что произошло значительное снижение экстрапунитивной направленности во втором классе с 70% (7 учеников) до 30% (3 ученика), в четвертом классе этот показатель снизился с 60% (6 учеников) до 20% (2 ученика).

Второй этап данной методики заключался в исследовании типа направленности реакции, которые могут быть: О-D - «с фиксацией на

препятствии», E-D - «с фиксацией на самозащите» и N-P - «с фиксацией на удовлетворение потребности».

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе исследования типа реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 14.

Таблица 14. Сравнительные результаты исследования типа реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) до и после эксперимента (%)

Тип Реакции	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
E – D	70	50	20	40	80	30	20	20
O – D	20	10	10	10	20	20	0	10
N – P	10	40	70	50	0	50	80	70

Как видно из таблицы 14, до проведения эксперимента у детей из экспериментальных групп лидировал эгозащитный тип реакции (E – D), во втором классе показатель составлял 70% (7 учеников), в четвертом классе 80% (8 учеников). По завершению эксперимента показатели снизились до 20% (2 ученика) в обоих классах. В следствии чего вырос тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» (N – P), во втором классе (ЭГ) с 10% (1 ученик) до 70% (7 учеников), в четвертом классе на момент констатирующего эксперимента данный показатель был равен 0% и повысился до 80% (8 учеников).

Следует отметить, что в контрольных группах так же произошло снижение эгозащитного типа реакции и увеличение типа реакции с фиксацией на потребности. На наш взгляд данные изменения обусловлены тем фактором, что при

общем увеличение детей с адекватным эмоциональным реагированием и умением конструктивно выстраивать взаимоотношения в коллективе, увеличивается число учащихся, которые перенимают полученный опыт общения со сверстниками.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования типа реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента отображены на гистограмме 12 (рис.12).

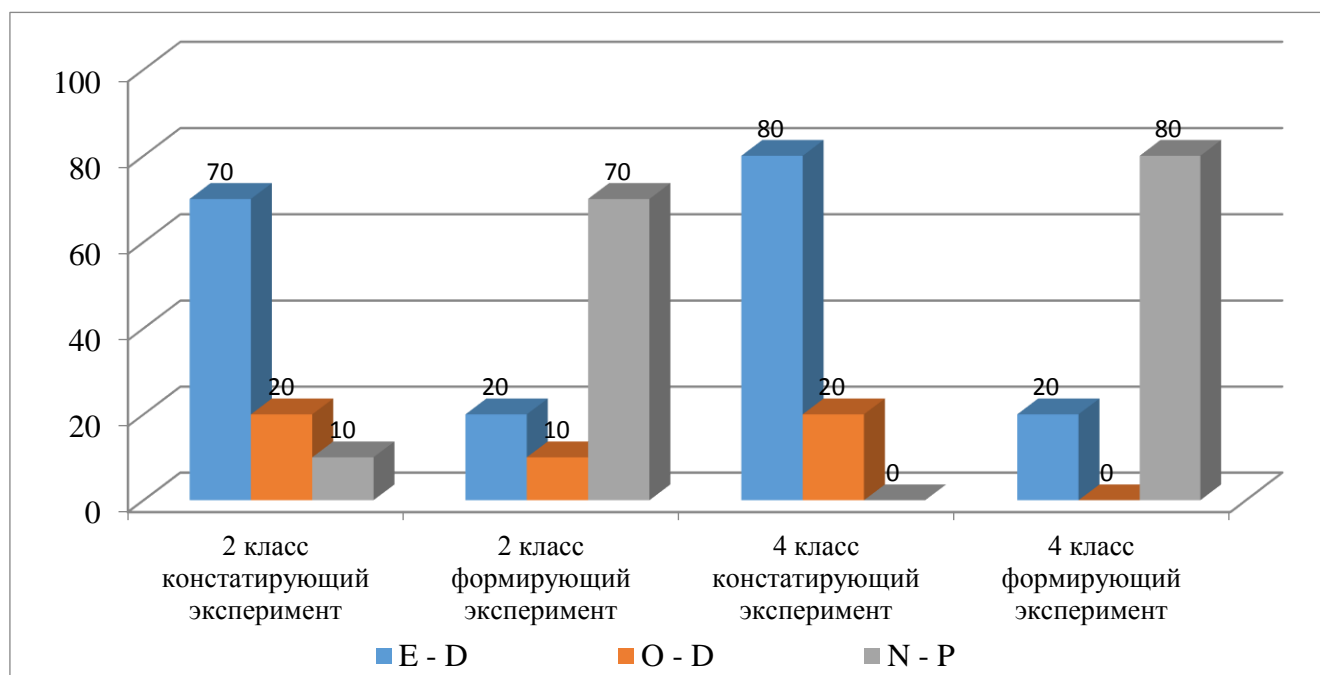


Рисунок 12. Гистограмма 12. Сравнительные результаты исследования типа реакций в фрустрирующей ситуации у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6] до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)

Представленные на рисунке 12 результаты до и после экспериментального воздействия позволяют нам наглядно увидеть количественные изменения типа реакций, которые в обоих классах снизились по типу (E – D) на 50% и более, и соответственно повысился тип реакции (N – P), на 60% и более.

Во втором классе снижение произошло с 70% (7 учеников) до 20% (2 ученика), в четвертом с 80% (8 учеников) до 20% (2 ученика). Увеличение второго

показателя во втором классе с 10% (1 ученик) до 70% (7 учеников), в четвертом классе с 0% до 80% (8 учеников).

Вышеперечисленные данные говорят нам о положительной динамике реагирования детей в фрустрирующих ситуациях, после проведения психологической программы коррекции, в частности направленной на выработку адекватной направленности реакций в фрустрирующих ситуациях и выработку адекватного типа реакции в фрустрирующих ситуациях.

Завершающим этапом диагностики эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, как и до проведения эксперимента выступила методика «Лесенка» Щур В.Г. (1982), с целью выявления уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения уровня самооценки учащимися младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 15.

Таблица 15. Сравнительные результаты изучения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Лесенка» Щур В.Г. (1982) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Параметры	2 класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Неадекватно завышенная самооценка	10	20	0	10	0	0	0	0
Завышенная самооценка	20	0	0	0	0	10	0	0
Адекватная самооценка	10	80	80	70	20	90	80	80
Заниженная самооценка	60	0	20	20	80	0	20	20

Согласно данным представленным в таблице 15, мы видим, что после проведения психокоррекционной работы наблюдается динамика повышения уровня самооценки у детей с ранее заниженной самооценкой и снижение неадекватной самооценки до адекватного уровня у младших школьников с ЗПР в экспериментальных группах. Таким образом во втором классе до реализации программы заниженная самооценка диагностировалась у 60% (6 учеников), в четвертом классе у 80% (8 учеников). Данные показатели снизились на 40% во втором классе и на 60% в четвертом классе. После коррекционно–развивающего воздействия заниженная самооценка наблюдалась уже у 20% (2 ученика) как во втором классе, так и в четвертом классе.

Повторное исследование в контрольных группах показало отрицательные изменения уровня самооценки, так в обоих классах показатели по заниженной самооценки увеличились с 0% до 20% (2 человека), что говорит о том, что дети у которых были пограничные состояния к завершению учебного года не смогли справиться с отрицательными явлениями, на данный момент они испытывают повышенную тревожность, апатию, чувство страха, могут проявлять агрессию. Что еще раз доказывает то, что учащимся с ЗПР необходима комплексная поддержка на протяжении всего учебного года.

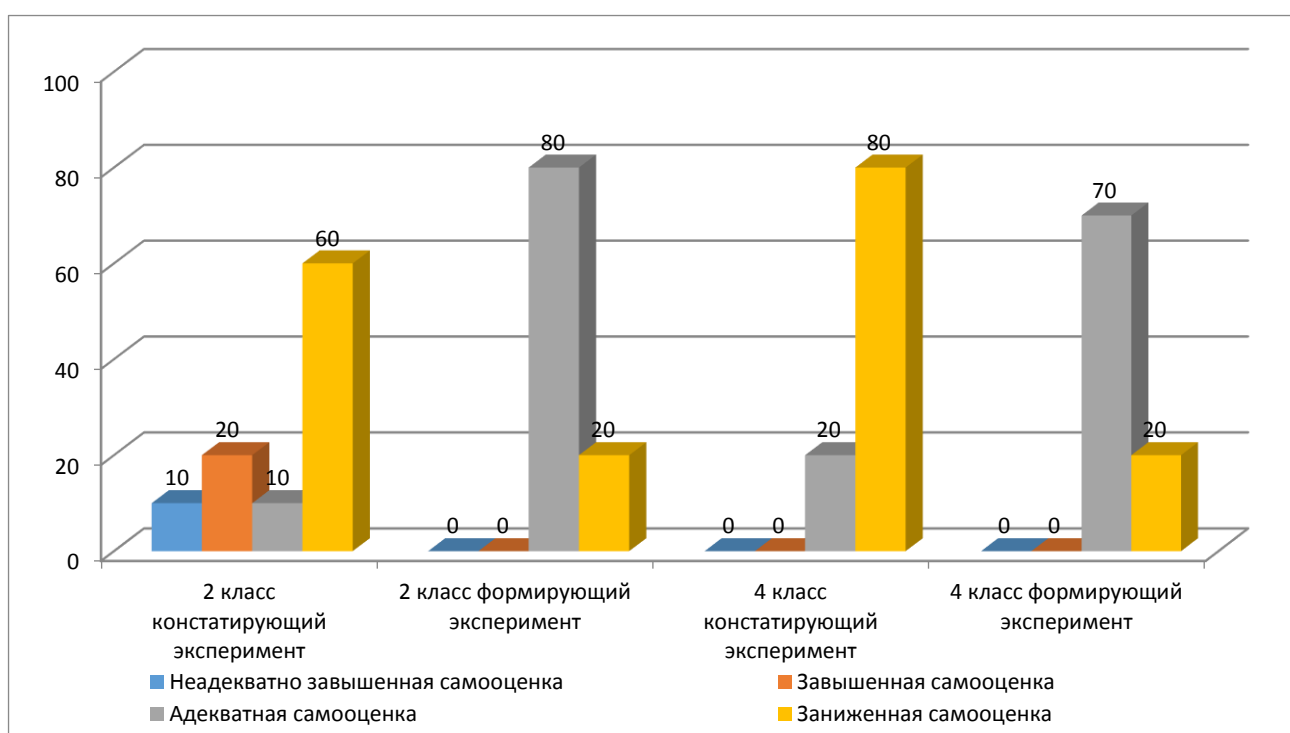


Рисунок 13. Гистограмма 13. Сравнительные результаты по выявлению уровня самооценки по методике «Лесенка» Щур В.Г. (1982) [80, с. 108] до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)

Иллюстративно сравнительные результаты исследования уровня самооценки в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и в 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 13 (рис.13).

Как видно из рисунка 13, уровень самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР после проведенной коррекционной работы в большинстве случаев представлен адекватными показателями. На положительную динамику указывает то, что уровень с заниженной самооценкой снизился, и в следствии этого повысился уровень с адекватным самооцениванием. Во втором классе произошло снижение с 60% (6 учеников) до 20% (2 ученика), и на 70% (7 человек) увеличилось количество учащихся с адекватной самооценкой. В четвертом классе наблюдается снижение количества учащихся с заниженной самооценкой на 60% (6 человек) и увеличение учащихся с адекватной самооценкой на 50% (5 человек).

Неадекватно завышенной и завышенной самооценки по завершению эксперимента не выявлено. Это объясняется тем, что, во-первых, к концу учебного года у данной категории детей самооценка должна стать адекватной, в следствии того, что учащиеся начинают более критично относиться к самим себе, во-вторых проведением коррекционно-развивающих занятий, в ходе которых стояли такие задачи как снижение психофизического напряжения, развитие групповой сплоченности, воспитание уважения к особенностям других людей, развитие способности к сопереживанию и сочувствию.

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность в коррекции особенностей эмоционального реагирования, учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Выводы по третьей главе:

1. На основании выявленных на констатирующем этапе исследования результатов нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Программа состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

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

- Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с.311].
- Методика «Рисуночные фрустрации» С. Розенцвейга (1997) [27, с.6].
- Методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с.108].

3. По методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) отмечается положительная динамика, как в определении графического и иллюстративного изображения эмоций, так и в определении собственного эмоционального состояния через положительные эмоции. До проведения психокоррекционной работы у 90% учащихся преобладали негативные эмоциональные состояния. После проведения формирующего эксперимента количество учеников снизилось до 20%.

4. По методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997), выявлено что произошло снижение экстрапунитивных направленностей реакции и увеличение импунитивных направленностей реакции в обоих классах. По типу реакции произошло снижение с эгозащитного типа реакции (E – D) на 50% во втором классе экспериментальной группы и на 60% в четвертом классе экспериментальной группы. Реакции типа «с фиксацией на удовлетворение потребности» (N – P), которые по мнению С. Розенцвейгу, соответствует адекватному реагированию на фрустрирующую ситуацию увеличились во втором классе на 60%, в четвертом классе на 70%.

5. Анализ результатов уровня самооценки по методике «Лесенка» Щур В. Г. (1982) показал, что после проведенной работы снизилось количество учащихся с заниженной самооценкой и соответственно увеличилось количество учащихся с адекватной самооценкой. В экспериментальной группе втором классе количество учеников с заниженной самооценкой снизилось на 40%, в четвертом классе этот показатель снизился на 60%. Учащихся с адекватной самооценкой стало на 70% больше во втором классе, и на 50% в четвертом классе.

6. Анализ результатов исследования показал, что в контрольных группах по большинству параметров отсутствует положительная динамика, а по некоторым параметрам (определение собственного эмоционального состояния и уровню самооценки) результаты стали ниже, что свидетельствует о необходимости реализации специальной программы по коррекции особенностей эмоционального реагирования у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

7. Представленные в работе результаты исследования параметров эмоционального реагирования у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах испытуемых свидетельствуют об эффективности реализованной нами психологической программы по коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования явилось изучение особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; разработка и реализация программы психологической коррекции эмоционального реагирования у данного контингента школьников и определение ее эффективности.

Проблема эмоционального реагирования в современной психологии является широко представленной в работах большого количества исследователей. В общем смысле, эмоциональное реагирование является системой эмоциональных реакций, возникающие в ответ на определенные действия, либо на необходимость их реализации. Эмоциональное реагирование – это результат когнитивной обработки человеком некоторого события, совместно с последующим выражением эмоционального отношения к этому событию.

В период младшего школьного возраста эмоциональное реагирование находится в процессе окончательного оформления и закрепления, что находит отражение в появлении у ребенка навыка в свободной регуляции собственных эмоций, а также способностью их контролировать и подстраивать в соответствии с принятыми социальными нормами. Исследователи сходятся во мнении о том, что эмоциональное реагирование детей младшего школьного возраста с ЗПР демонстрирует отставание, причиной чего является несформированность некоторых психических функций.

Изучение особенностей эмоционального реагирования детей с ЗПР происходит преимущественно в рамках деятельностного подхода, в котором эмоции детей считаются отражением отношения к некоторым действиям, либо необходимости в их осуществлении. Существует большое количество различных мнений относительно специфики эмоционального реагирования младших школьников с ЗПР, в которых отмечается несформированность данного навыка, и демонстрация детьми высокого уровня эмоциональной несдержанности, совместно с отсутствием понимания эмоций окружающих.

На основании теоретического анализа современных в науке взглядов, нам удалось выделить основные особенности проявления эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- незрелость и неустойчивость самооценки, связанные с эмоциональной незрелостью и недостаточным уровнем осознания своих индивидуальных качеств;
- отмечается инфантильный характер направленности поведения в деятельности, выражающийся в повышенной внушаемости этих детей, нестабильности и поверхностности их интересов;
- эмоциональная поверхностность легко приводит в межличностном общении к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля и самоанализа;
- характерно проявление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям;
- у детей с ЗПР незрелость эмоционального реагирования является фактором, который тормозит развитие познавательной деятельности по причине несформированной мотивационной сферы, а также низкого уровня контроля.

В процессе исследования мы предположили, что эффективность коррекции нарушений эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию эмоционального реагирования данного контингента школьников.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей эмоционального реагирования младших школьников с ЗПР, в процессе которого были использованы следующие методики:

- Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311];
- Методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997) [27, с. 6];
- Методика «Лесенка» Щур В. Г. (1982) [80, с. 108].

На этапе констатирующего эксперимента для классных руководителей испытуемых учащихся нами был реализован опросник "Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей" составленный А.М. Щетининой, с целью выявления уровня эмпатических реакций и поведения у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. По результатам проведения опроса было выявлено, что среди учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во втором классе преобладают ученики с эгоцентрическим типом эмпатии 35% (7 учеников), в четвертом классе 15% (3 ученика). Ученики, набравшие от 9 – 11 баллов, по мнению автора методики, так же относятся к эгоцентрическому типу эмпатии, во втором классе таких ребят 15% (3 человека), в четвертом 20 % (4 ученика).

В четвертом классе лидирующие позиции занимает смешанный тип эмпатии 55 % (11 учеников), во втором классе учащихся со смешанным типом согласно ответам педагога, находится 25% (5 учеников). Дети с гуманистическим типом эмпатии в сравнении между классами преобладают во втором классе, так как таких учащихся 20% (4 ученика), при этом в четвертом классе 5% (1 ученик). Учащихся с низким уровнем развития эмпатии как во втором классе 5% (1 ученик), так и в четвертом 5% (1 ученик).

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

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 эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР: неадекватная направленность и тип реакции в фрустрирующих ситуациях, затруднения в определении эмоций и собственных эмоциональных состояний, неадекватной самооценкой.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Учащиеся 2 класса и 4 класса были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 2 класса и 10 учащихся 4 класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- вырабатывать адекватную направленность реакций в фрустрирующих ситуациях;
- вырабатывать адекватный тип реакции в фрустрирующих ситуациях;
- развивать умение определять эмоции;
- развивать умение определять собственное эмоциональное состояние;
- формировать адекватный уровень самооценки.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на развитие особенностей эмоционального реагирования младших школьников с ЗПР показали положительную динамику.

Так, с помощью анализа результатов по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) отмечается положительная динамика, как в определении графического и иллюстративного изображения эмоций, так и в определении собственного эмоционального состояния через положительные эмоции. До

проведения психокоррекционной работы у 90% учащихся преобладали негативные эмоциональные состояния. После проведения формирующего эксперимента количество учеников снизилось до 20%.

По методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1997), выявлено что произошло снижение экстрапунитивных направленностей реакции и увеличение импунитивных направленностей реакции в обоих классах. По типу реакции произошло снижение с эгозащитного типа реакции (E – D) на 50% во втором классе экспериментальной группы и на 60% в четвертом классе экспериментальной группы. Реакции типа «с фиксацией на удовлетворение потребности» (N – P), которые по мнению С. Розенцвейга, соответствует адекватному реагированию на фрустрирующую ситуацию увеличились во втором классе на 60%, в четвертом классе на 70%.

Анализ результатов уровня самооценки по методике «Лесенка» Щур В. Г. (1982) показал, что после проведенной работы снизилось количество учащихся с заниженной самооценкой и соответственно увеличилось количество учащихся с адекватной самооценкой. В экспериментальной группе во втором классе количество учеников с заниженной самооценкой снизилось на 40%, в четвертом классе этот показатель снизился на 60%. Учащихся с адекватной самооценкой стало на 70% больше во втором классе, и на 50% в четвертом классе.

Результатов исследования показали, что в контрольных группах по большинству параметров отсутствует положительная динамика, а по некоторым параметрам (определение собственного эмоционального состояния и уровню самооценки) результаты стали ниже, что свидетельствует о необходимости реализации специальной программы по коррекции особенностей эмоционального реагирования у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Представленные в работе результаты исследования параметров эмоционального реагирования у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах испытуемых свидетельствуют об эффективности реализованной нами

психологической программы по коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Таким образом, результаты реализации программы «Психологической коррекции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР» свидетельствуют о положительной динамике в развитии основных особенностей эмоционального реагирования.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что эффективность коррекции имеющихся нарушений особенностей эмоционального реагирования у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции особенностей эмоционального реагирования, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Общая психология: Учебное пособие / Г.С. Абрамова. - М.: Инфра-М, 2011. – 320 с.
2. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. №5. С.83–95.
3. Анисимова Н.Л. Психология детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения. М.: МГПУ, 2013. - 100с.
4. Бабкина Н. В.Формирование саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного обучения / Бабкина Н. В. // Дефектология. - 2012. - № 1. – 231с.
5. Белопольская Н. Л.Исследование зоны ближайшего эмоционального развития у детей с задержкой психического развития / Белопольская Н. Л., Клейменова Н. П. // Дефектология. - 2011. - № 2. – С. 42 -46
6. Блинова Л. Н.Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Блинова Л. Н.; М-во образования РФ, Упр. спец. образования. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002. - 132 с.
7. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Психологос, 2008. – 212 с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2000
9. Борякова Н. Ю. Психологические особенности школьников с задержкой психического развития / Борякова Н. Ю.// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2012.-№ 1. – 217с.
10. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990г.
11. Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы: Учебное пособие. Рига. М.: ЛГУ им. П.Стучки, 1984. -370с.

12. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М.:Изд-во МГУ, 2010. – 131с.
13. Бутко Г. А. Особенности формирования двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития / Бутко Г. А. // Коррекционная педагогика.. - 2003.-№2.. – 351с.
14. Вартамян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. - Л., 1989.
15. Василюк Ф.Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984.
16. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159с.: ил. – (Библиотека школьного психолога).
17. Верхотурова Н. Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования. Текст научной статьи по специальности «Психологические науки» / Вестник Череповецкого государственного университета, 2012.
18. Верхотурова Н. Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Текст научной статьи по специальности «Психологические науки» / Вестник Череповецкого государственного университета, 2012.
19. Верхотурова Н.Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2010
17. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер — М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984. — С.13—19.
18. Вилюнас В. Психология эмоций. М.: Питер, 2008. - 496 с.

19. Винникова Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения детей с ЗПР // Психология детей с ЗПР / сост. О.В. Заширинская – СПб., 2010. – 229 с.
20. Винникова Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с ЗПР. // Дефектология. - 2009. - № 1. – с. 41 - 48
21. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М.С. Певзнер. М.: Траектория. 2008- 356с.
22. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с
23. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. Соч. Т.4. М.,1984. С. 90–318.
24. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология индивидуальных различий: Хрестоматия по психологии / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. – 318 с.
25. Глухов В. А. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. М.: Секачев В.Ю. 2011. -256с.
26. Гуровец, Г.В. Детская невропатоология. Естественно-научные основы специальной дошкольной психологии и педагогики / Г.В. Гуровец. - М.: Книга по Требованию, 2010. - 304 с.
27. Данилова Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга: Практическое руководство. М., 1997. 102 с.
28. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах // Психологический журнал. 2008. №2. С.79–84.
29. Зайнуллина Л. М. Некоторые аспекты исследования эмоций// Вестник Башкирск. ун-та. 2012. №1(І). С.486-491.
30. Иванова Е.С., Люсин Д.В. Психология эмоций: перспективы научных исследований // Научный диалог. 2012. №11. С.137-143.
31. Иванова Е. С., Пашкевич О. В. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Психологический вестник Уральского

государственного университета. Вып. 6. Екатеринбург: Изд-во Урал. унта, 2008. С. 264–267.

32. Изард К. Э. Психология эмоций СПб. М.: Питер. 2000. – 464 с.

33. Изотова Е.И, Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка М.: Академия, 2004.288 с.

34. Изотова Е.И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста: автореферат. Дисс. канд психол. наук. М.,1994.

35. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. М.: Питер, 2001. (Серия «Мастера психологии»). - 392 с.

36. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Дону: «Феникс», 2003. 448с.

37. Конева И.А., Романова С.В. Особенности высших психических функций у дошкольников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6 С.15 - 31.

38. Кошелева, А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка /А.Д. Кошелева//Психолог в детском саду. – 2000. - № 2-3. – С. 25 – 38.

39. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. — М., 1978.— С. 268—294.

40. Луговых Н.О некоторых аспектах работы с дошкольниками с ЗПР // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 6. – С. 9- 18

41. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2018. –№ 2. –С. 3–16.

42. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220с

43. Манова-Томова В.С. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. – София, 2011. – 276с.

44. Мастюкова, Е. М. Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. - М.: Владос, 2001. - 368 с.

45. Миланиг Ю.М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений детей дошкольного возраста. Канд.дисс. – М., 2012. – 312 с.
46. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 450с
47. Назарова Н. Специальная педагогика. М.: Академия, 2010. -400с.
48. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология Учебное пособие (Серия «Библиотека психолога»). М.: Флинта, МПСИ, 2003.- 400с.
49. Неретина Т. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. М.: Феникс, 2010. -376с.
50. Омарова П.О. Особенности социализации младших школьников с задержкой психического развития / Омарова П.О. // Семья в России. - 2009. - № 1. – 149с.
51. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР. // Дефектология. - 2010. - № 4. – С. 15 – 27 с.
52. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера–Сэловея–Карузо. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №. 3. С.52–64.
53. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры: практ. пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А. Панфилова. – М.: ГНОМ и Д, 2005. – 160 с.
54. Пискарева Т.Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушениями интеллекта // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции.- СПб., 1998. – 200 с.
55. Попова, С.С. Особенности эмоциональной сферы и методы диагностики эмоционального развития у старших дошкольников с задержкой психического развития / С.С. Попова // Молодой ученый. 2011. №1. – С. 21 – 30
56. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1994. – 179 с.
57. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 2000. -392 с.
58. Рогов Е.И. Эмоции и воля. М.: Владос, 2011. – 265с.

59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2015. – 718с.
60. Рыжов Д. М. Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта // Среднее профессиональное образование. № 2. 2013. С. 29–31.
61. Семаго, Н.Я. Метаморфозы. Диагностика эмоциональной сферы ребенка/ Н.Я. Семаго // Вестник практической психологии образования. – 2004. - №1. – С. 68-75.
62. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [текст] /Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
63. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. - 384 с., илл. с. 311
64. Солодилова И. А. К вопросу о соотношении понятий «Эмоция» и «Когниция» // Вестник Башкирск. ун-та. 2009. №4 С.1348-1351.
65. Сорокин В.Н. Специальная психология. М.: Речь, 2008. - 366с.
66. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. дис. канд. психол. наук /Л.П. Стрелкова. - М., 1987. – 24с.
67. Сухарева, Т. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Т. Е. Сухарева. М., 2007.-260с.
68. Трофимова Н. М. Основы специальной педагогики и психологии. - М.: Питер, 2011. - 256 с.
69. Ульенкова У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития / Ульенкова У.В., Кисова В.В. // Дефектология. - 2011. - № 1. – 233С.
70. Урунтаева, Г.А. Детская психология / Г.А. Урунтаева. – 6-е изд., исправ. М.: Академия, 2010. -368 с.
71. Усанова О.Н. Специальная психология: учебное пособие для вузов— СПб.: Питер, 2006 .— 395 с.

72. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина – Балашов: «Николаев», 2007. 68 с.
73. Филиппова, Г.Г. Эмоциональное благополучие ребенка и его изучение в психологии [текст] /Г.Г. Филиппова// Детский практический психолог. - М.: Просвещение, 2001. - 114 с.
74. Чижишева О. В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф.: г. Пермь, май 2012 г. Пермь: Меркурий, 2012. С. 90–92.
75. Чистякова, М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
76. Фомина Д.А. Развитие эмоциональной сферы у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в игровой деятельности // Инновационная наука. 2015. №5-2 С.265-268.
77. Шабанов С. Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 429 с.
78. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.
79. Шуклова Людмила Анатольевна Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: подходы и их решение // Сибирский педагогический журнал. 2010. №11 С.267-272.
80. Щур В. Г. // Психология личности: теория и эксперимент /под ред. В. В. Давыдова. М.: Академия, 1982. С. 108–114.
81. Юдина Н. Ю. Особенности интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития // Успехи современного естествознания. 2009. №9 С.176-177.
82. Ясюкова Л.А. Методическое руководство. Спб. Имятон. 2000 г.

Таблица 1. Состав испытуемых 2-ых классов, принявших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Дата рождения	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Роман А.	2 «А»	07.06.2013 г.	8 лет	ЗПР
2.	Андрей А.	2 «А»	05.04.2013 г.	9 лет	ЗПР
3.	Александра В.	2 «В»	25.12.2012 г.	9 лет	ЗПР
4.	Виктория Г.	2 «Б»	09.02.2013 г.	9 лет	ЗПР
5.	Егор Д.	2 «Б»	01.03.2013 г.	9 лет	ЗПР
6.	Анастасия Д.	2 «Б»	30.01.2013 г.	9 лет	ЗПР
7.	Илья Е.	2 «В»	14.06.2013 г.	8 лет	ЗПР
8.	Ольга З.	2 «А»	18.08.2012 г.	8 лет	ЗПР
9.	Алексей З.	2 «В»	23.04.2013 г.	9 лет	ЗПР
10.	Иван И.	2 «А»	16.01.2014 г.	8 лет	ЗПР
11.	Анастасия К.	2 «Б»	12.05.2013 г.	9 лет	ЗПР
12.	Глеб М.	2 «А»	08.09.2013 г.	8 лет	ЗПР
13.	Кристина М.	2 «А»	06.03.2013 г.	9 лет	ЗПР
14.	Арина Р.	2 «В»	17.11.2013 г.	8 лет	ЗПР
15.	Артем С.	2 «В»	22.06.2013 г.	8 лет	ЗПР
16.	Руслан Ц.	2 «Б»	15.03.2013 г.	9 лет	ЗПР
17.	Мирон Ч.	2 «В»	28.07.2013 г.	8 лет	ЗПР
18.	Дмитрий Ш.	2 «А»	28.02.2013 г.	9 лет	ЗПР
19.	Владислав Щ.	2 «Б»	15.09.2013 г.	8 лет	ЗПР

Таблица 2. Состав испытуемых 4 класса, принявших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Дата рождения	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Михаил А.	4 «А»	16.02.2011г.	11 лет	ЗПР
2.	Анастасия А.	4 «А»	25.06.2011 г.	10 лет	ЗПР
3.	Руслан Б.	4 «А»	09.04.2011 г.	11 лет	ЗПР
4.	Ангелина Б.	4 «Б»	29.08.2011 г.	10 лет	ЗПР
5.	Василиса В.	4 «Б»	08.11.2011 г.	10 лет	ЗПР
6.	Алиса Д.	4 «Б»	12.01.2012 г.	10 лет	ЗПР
7.	Алена Е.	4 «А»	21.05.2011 г.	11 лет	ЗПР
8.	Алена И.	4 «Б»	16.11.2011 г.	10 лет	ЗПР
9.	Дмитрий К.	4 «А»	18.06.2011 г.	10 лет	ЗПР
10.	Денис К.	4 «Б»	12.05.2011 г.	11 лет	ЗПР
11.	Константин Л.	4 «Б»	13.10.2011 г.	10 лет	ЗПР
12.	Анастасия Н.	4 «А»	22.04.2011 г.	11 лет	ЗПР
13.	Артем Н.	4 «Б»	27.01.2012 г.	10 лет	ЗПР
14.	Мансур Т.	4 «Б»	15.02.2011 г.	11 лет	ЗПР
15.	Софья М.	4 «А»	12.07.2011 г.	10 лет	ЗПР
16.	Роман С.	4 «А»	23.12.2011 г.	10 лет	ЗПР
17.	Алан Ш.	4 «Б»	10.05.2011 г.	11 лет	ЗПР
18.	Алиса Ш.	4 «Б»	24.11.2011 г.	10 лет	ЗПР
19.	Кирилл С.	4 «А»	19.09.2011 г.	10 лет	ЗПР
20.	Тимур Я.	4 «Б»	16.04.2011 г.	11 лет	ЗПР

План ознакомительной беседы с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР

1. Как тебя зовут?
2. Сколько тебе лет?
3. С кем ты живешь?
4. Тебе нравится ходить в школу?
5. С кем ты дружишь в классе?
6. Есть ли те ребята, с кем тебе не хочется по каким-то причинам общаться или дружить?
7. Какое настроение у тебя, когда ты дома?
7. Что ты делаешь, когда тебе грустно?
8. Если ты что-нибудь сделаешь плохо, что в таком случае говорят или делают взрослые?
9. Кому ты можешь доверить свои тайны и рассказываешь о своих делах?
10. Помогаешь ли дома маме, папе, младшему брату, сестре и т.д.? Чем помогаешь (убираешь свою постель, убираешь за собой игрушки)?
11. Чем тебе нравится заниматься дома в свободное время?
12. С каким настроением ты просыпаешься по будням и в выходные дни?

Опросник "Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей" А. М. Щетинина (2000)

ФИО ребенка _____ Возраст _____ Класс _____

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	Часто	Иногда	Никогда
1	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других.			
2	Спокойно издалека смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние.			
3	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него.			
4	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого.			
5	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им.			
6	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: "А я не плачу", "А у меня тоже", "А мне тоже...?"			
7	"Изображает" сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки.			
8	Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому.			
9	Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.)			
10	Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого.			
11	Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.).			
12	Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т.е. производит успокаивающие действия.			

Таблица 1. Индивидуальные результаты проведения опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» среди учащихся 2 класса с ЗПР

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	№ ребенка в списке																			
		Учащиеся 2-ых классов (n=20)																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других.	Н	И	Ч	И	Ч	Ч	Н	И	Н	Н	И	Н	Н	И	И	И	Н	Н	И	И
2	Спокойно издалека смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние.	Н	Н	И	Н	Н	И	Н	Н	Н	Ч	Н	Н	Н	Н	Н	И	И	Н	Н	Н
3	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него.	Н	Н	И	Н	Н	И	Н	И	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	И	И	Н	Н	И
4	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого.	И	Н	Ч	Н	Ч	Ч	И	Н	И	Н	Н	И	И	Н	Н	И	И	И	И	Н
5	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им.	Н	И	Н	И	И	Ч	Н	Н	Н	Н	И	Н	И	И	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже.?»	Ч	Н	Н	Н	Н	Н	И	Н	И	Н	Н	И	И	Н	Н	Н	И	И	Н	Н
7	«Изображает» сочувствие, глядя при этом на	Ч	Н	Н	Н	Н	Н	И	Н	И	И	Н	И	И	Н	Н	Н	И	И	Н	Н

	взрослого, ожидает похвалы, поддержки.																				
8	Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому.	И	Н	Н	Н	Н	И	И	Н	И	Н	Н	И	Ч	Н	Н	Н	И	И	Н	Н
9	Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.)	Н	И	И	И	Ч	И	Н	Н	И	Н	И	Н	И	И	И	Н	Н	Н	И	Н
10	Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого.	Н	Н	Ч	Н	Н	Н	И	Н	Н	Н	Н	Н	Н	И	Н	Н	Н	И	И	
11	Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.).	Н	И	Н	И	Н	Н	И	И	Н	Н	И	И	Н	Ч	Н	И	И	Ч	И	
12	Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т.е. производит успокаивающие действия.	Н	И	Н	И	Н	Ч	И	Н	Н	Н	И	Н	Н	И	И	Н	Н	Н	И	Н
Итого баллов:		13	19	17	18	21	23	14	9	13	5	20	12	15	20	17	11	12	12	17	9

Таблица 2. Индивидуальные результаты проведения опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» среди учащихся 4 класса с ЗПР

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	№ ребенка в списке																			
		Учащиеся 4-ых классов (n=20)																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других.	Н	Н	И	Ч	И					И		И	И	Ч	И		И		Ч	
2	Спокойно издалека смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние.	И	Н	Н	И	И					И		Н	Н	И	Н		Н		И	
3	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него.	Н	Н	Н	И	И					И		Н	Н	И	Н		Н		И	
4	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого.	И	И	Ч	Ч	И					И		Н	Н	Ч	Н		Н		Ч	
5	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им.	Н	Н	И	Н	Н					Н		Н	И	Н	Н		И		Н	
6	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже.?»	Н	И	Н	Н	Н	И	Н	Н	И	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	
7	«Изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки.	Н	И	Н	Н	Н	И	Н	Н	И	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	

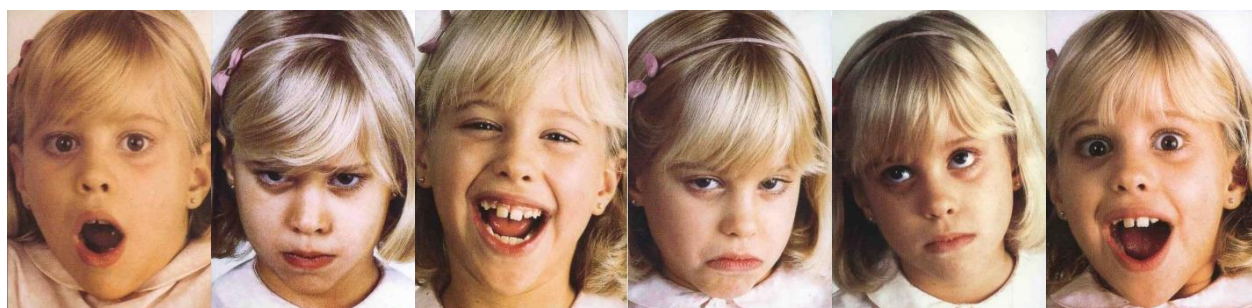
8	Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому.	Н	И	И	Н	Н	Н	И	Н	Н	И	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
9	Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.)	Н	Н	И	И	Н	И	Н	Ч	Н	Н	Н	И	И	И	И	Н	И	И	И	И
10	Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого.	Н	Н	Н	И	Н	Н	Н	Н	И	Н	Н	Ч	И	Ч	И	И	И	Ч	Ч	И
11	Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.).	И	Н	Н	Н	Н	И	И	Н	И	И	Н	Н	Ч	Ч	Н	Ч	И	Ч	Н	Н
12	Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т.е. производит успокаивающие действия.	Н	Н	Н	Н	Н	И	И	Н	Н	Н	Н	Н	И	Н	Н	И	Н	Н	Н	Н
Итого баллов:		7	12	17	18	11	18	14	21	9	12	11	17	17	19	18	17	9	19	17	18

Стимульный материал к методике «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)

Первая серия изображений:



Вторая серия изображений (для девочек):



Вторая серия изображений (для мальчиков):



Таблица 1. Результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (2 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

№	И.Ф. учащегося	Полярные эмоции		
		Злость	Печаль	Радость
1.	Роман А.	+	+	+
2.	Андрей А.	+	-	+
3.	Александра В.	+	+	+
4.	Виктория Г.	+	+	+
5.	Егор Д.	+	-	+
6.	Анастасия Д.	+	-	+
7.	Илья Е.	+	+	+
8.	Ольга З.	+	-	+
9.	Алексей З.	+	+	+
10.	Иван И.	+	+	+
11.	Анастасия К.	+	+	+
12.	Глеб М.	+	+	+
13.	Кристина М.	+	-	+
14.	Арина Р.	+	+	+
15.	Артем С.	+	+	+
16.	Руслан Ц.	+	-	+
17.	Мирон Ч.	+	-	+
18.	Дмитрий Ш.	+	-	+
19.	Владислав Щ.	+	+	+
20.	Мария Я.			
Итого:		20	12	20

Таблица 2. Результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

№	И.Ф. учащегося	Полярные эмоции		
		Злость	Печаль	Радость
1.	Михаил А.	+	+	+
2.	Анастасия А.	+	+	+
3.	Руслан Б.	+	+	+
4.	Ангелина Б.	+	+	+
5.	Василиса В.	+	+	+
6.	Алиса Д.	+	+	+
7.	Алена Е.	+	+	+
8.	Алена И.	+	+	+
9.	Дмитрий К.	+	+	+
10.	Денис К.	+	+	+
11.	Константин Л.	+	+	+
12.	Анастасия Н.	+	+	+
13.	Артем Н.	+	+	+
14.	Мансур Т.	+	+	+
15.	Софья М.	+	+	+
16.	Роман С.	+	+	+
17.	Алан Ш.	+	+	+
18.	Алиса Ш.	+	+	+
19.	Кирилл С.	+	+	+
20.	Тимур Я.	+	+	+
Итого:		20	20	20

Таблица 3. Результаты изучения умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (2 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

№	И.Ф. учащегося	Эмоции						
		Явная радость	Страх	Сердитость	Приветливость	Удивление	Обида	Задумчивость
1.	Роман А.	+	+	+	-	+	+	-
2.	Андрей А.	+	+	-	-	+	-	-
3.	Александра В.	+	+	+	-	+	-	-
4.	Виктория Г.	+	+	-	-	+	-	-
5.	Егор Д.	+	+	-	-	+	-	-
6.	Анастасия Д.	+	+	+	-	+	+	-
7.	Илья Е.	+	+	-	-	+	+	-
8.	Ольга З.	+	+	-	-	+	-	-
9.	Алексей З.	+	+	-	-	+	-	-
10.	Иван И.	+	+	+	-	+	-	-
11.	Анастасия К.	+	+	+	-	+	+	+
12.	Глеб М.	+	+	-	-	+	-	-
13.	Кристина М.	+	+	+	-	+	+	+
14.	Арина Р.	+	+	+	-	+	+	+
15.	Артем С.	+	+	-	-	+	-	-
16.	Руслан Ц.	+	+	+	-	+	+	-
17.	Мирон Ч.	+	+	-	-	+	-	-
18.	Дмитрий Ш.	+	+	-	-	+	-	-
19.	Владислав Щ.	+	+	-	-	+	-	-
20.	Мария Я.	+	+	+	-	+	+	+
Итого:		20	20	9	0	20	9	4

Таблица 4. Результаты изучения умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

№	И.Ф. учащегося	Эмоции						
		Явная радость	Страх	Сердитость	Приветливость	Удивление	Обида	Задумчивость
1.	Михаил А.	+	+	-	-	+	-	-
2.	Анастасия А.	+	+	+	+	+	+	+
3.	Руслан Б.	+	+	+	-	+	+	-
4.	Ангелина Б.	+	+	-	-	+	-	+
5.	Василиса В.	+	+	+	-	+	+	+
6.	Алиса Д.	+	+	+	+	+	+	-
7.	Алена Е.	+	+	-	-	+	-	-
8.	Алена И.	+	+	+	-	+	+	+
9.	Дмитрий К.	+	+	-	-	+	-	-
10.	Денис К.	+	+	+	-	+	+	+
11.	Константин Л.	+	+	-	-	+	-	-
12.	Анастасия Н.	+	+	-	-	+	+	+
13.	Артем Н.	+	+	+	-	+	-	-
14.	Мансур Т.	+	+	-	-	+	-	-
15.	Софья М.	+	+	+	+	+	+	+
16.	Роман С.	+	+	-	-	+	-	-
17.	Алан Ш.	+	+	-	-	+	+	-
18.	Алиса Ш.	+	+	+	-	+	+	+
19.	Кирилл С.	+	+	+	-	+	-	-
20.	Тимур Я.	+	+	-	-	+	+	-

Таблица 5. Результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития (2 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

№	И.Ф. учащегося	Эмоция	Рассказ
1.	Роман А.	Страх	«Я боюсь идти в магазин один, когда мама очень занята и отправляет меня одного»
2.	Андрей А.	Явная радость	«Мне радостно, когда в гости приезжает бабушка и дарит подарки! Я очень люблю гоночные машинки в синей упаковке»
3.	Александра В.	Страх	«Я боюсь, когда на меня кричат! Мне хочется убежать и спрятаться где-нибудь.»
4.	Виктория Г.	Страх	«Мне страшно если я просыпаюсь ночью и ничего не видно. Тогда я зову маму или бабушку, но они не всегда слышат меня и мне приходится лежать до утра».
5.	Егор Д.	Удивление	«Я очень удивился, когда Вика после столовой дала мне посмотреть свою книжку про опыты! Потому что когда просили другие пацаны, она сказала что мальчикам ее смотреть нельзя.»
6.	Анастасия Д.	Явная радость	«Я буду очень рада, когда мои мама с папой подарят мне щенка. Я очень о нем мечтаю. Мы будем ходить с ним гулять, он будет меня охранять и играть во всякие игры.».
7.	Илья Е.	Страх	«Я боюсь собак. Любых, у них острые зубы! Я помню, как они бежали на меня целой кучей и я долго боялся закричать пока их не прогнала какая-то бабка»
8.	Ольга З.	Страх	«Мне страшно отвечать у доски. Я боюсь ошибиться и все как обычно будут смеяться надо мной.»
9.	Алексей З.	Страх	«Я боюсь, что не станет родителей! Тетька меня ненавидит и когда меня оставляют с ней я очень хочу домой!»

10.	Иван И.	Обида	«Мне становится обидно, когда меня обзывают «очкарик». Все смеются надо мной и никто не хочет дружить».
11.	Анастасия К.	Удивление	«Сегодня я удивилась, когда мама опять достала зимнюю куртку! Я сказала, что не хочу в ней идти, но она сказала, что на улице опять очень холодно»
12.	Глеб М.	Страх	«Я боюсь громких звуков, когда папа кричит на меня и на маму!»
13.	Кристина М.	Явная радость	«Я радуюсь, когда мы с мамой и папой идем гулять. Папа это не любит, поэтому мы гуляем редко, но тогда он мне еще может купить чупа-чупс»
14.	Арина Р.	Страх	«После школы я боюсь идти домой одна, а мама Насти меня только забирает с автобуса и они идут домой»
15.	Артем С.	Удивление	«Представляете, я сегодня очень удивился что учительница поставила мне 4 за домашнюю работу. Сказала, что я очень постарался»
16.	Руслан Ц.	Обида	«Мне обидно что пацаны не хотят делиться своими игрушками. Говорят, что я их сломаю и должен тоже что-нибудь им давать, но мне нельзя ничего брать в школу»
17.	Мирон Ч.	Страх	«Я боюсь, когда учительница начинает ругаться на меня или других. Потому что она громко кричит»
18.	Дмитрий Ш.	Страх	«Мне страшно, когда мама долго не идет с работы. Я в это время сижу дома или гуляю с Сашкой, но его мама не всегда разрешает гулять после школы»
19.	Владислав Ц.	Удивление	«Я удивляюсь, когда вижу самолеты в небе, почему они не падают, как они так высоко взлетают, от куда они знают куда им лететь»
20.	Мария Я.	Страх	«Я боюсь мультиков про киси-миси, девчонки их все время включают на телефоне и тыкают мне в лицо».

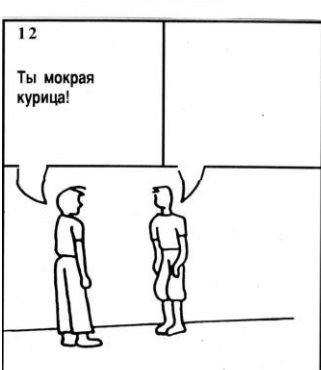
Таблица 6. Результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития (4 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311]

№	И.Ф. учащегося	Эмоция	Рассказ
1.	Михаил А.	Страх	«Я очень боюсь, когда к брату приходят его друзья. Они меня и в школе постоянно достают, но тут их еще ругают за это, а дома родителям вообще пофигу»
2.	Анастасия А.	Явная радость	«Я радуюсь, когда получаю хорошую оценку, меня за это хвалит мама и бабушка. Бабушка даже покупает мне шоколадки»
3.	Руслан Б.	Удивление	«Когда я сегодня шел с мамой в школу я удивился что лужи застыли, ведь вчера они были просто лужи. Мама сказала, что я не могу бегать в резиновых сапогах по льду, но под ним же все равно лужи!»
4.	Ангелина Б.	Страх	«Мне очень страшно если меня оставляют одну дома, даже на пять минуточек»
5.	Василиса В.	Страх	«Я боюсь, когда меня ругают в школе, всегда звонят моей маме и жалуются, а она кричит на меня и не разрешает телек смотреть»
6.	Алиса Д.	Явная радость	«Я радуюсь, когда на улице хорошая погода! Тогда можно ходить гулять с подружками во двор, а не сидеть дома с братом.»
7.	Алена Е.	Страх	«Я боюсь получить плохие оценки, тогда меня будут ругать мама и папа, и не купят мне ничего»
8.	Алена И.	Явная радость	«Я радуюсь, когда хожу с мамой в кино или еще куда-нибудь, а еще когда мы едим разные вкусные штуки»
9.	Дмитрий К.	Страх	«Мне страшно, когда на меня кричат, когда мои мама и папа злые и не хотят со мной разговаривать»
10	Денис К.	Явная радость	«Я рад, когда вижу своих друзей после выходных дней, мы можем поиграть с ними в майнкрафт и посмотреть ролики на ютубе»

11 .	Константин Л.	Страх	«Мне страшно что за мной придет какой-нибудь монстр и утащит меня. Пацаны смеются надо мной и им я говорю, что никого не боюсь, но на самом деле очень сильно боюсь»
12 .	Анастасия Н.	Обида	«Мне обидно, когда девочки не хотят со мной дружить и придумывают от меня секреты всякие»
13 .	Артем Н.	Страх	«Здесь мальчику страшно, мне тоже бывает страшно, но я никогда об этом никому не скажу»
14 .	Мансур Т.	Явная радость	«Я радуюсь, когда мама допоздна на работе и я могу делать все что хочу»
15 .	Софья М.	Удивление	«Представляете, Кирилл подарил мне свой сквиш, и я очень сильно удивилась, потому что он не хотел его никому даже давать, а со мне прям подарил»
16 .	Роман С.	Страх	«Я очень боюсь, когда папа дома начинает выпивать. Сначала он просто лезет с какими-то глупыми разговорами, а потом начинает кидать тарелки и ругаться с мамой»
17 .	Алан Ш.	Явная радость	«Я очень рад, когда меня забирают дедушка с бабушкой, они разрешают мне ничего не делать, смотреть сколько хочу телевизор и сидеть в телефоне»
18 .	Алиса Ш.	Удивление	«Я очень удивилась, когда мама сказала, что сегодня меня заберет бабушка и мы пойдем с ней к врачу. Потому что к врачу мы ходим только с мамой»
19 .	Кирилл С.	Явная радость	«Вообще я всегда радостный!»
20 .	Тимур Я.	Страх	«Я боюсь, но очень редко, когда чувствую, что другие пацаны сильнее меня или их больше»

Стимульный материал к методике «Рисуночные фрустрации» С.

Розенцвейга (1997)





ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Индивидуальные результаты типов и направлений реакции по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (2 класс)

Роман А. Таблица 1.

O - D	E - D	N - P
E (1,6)	E (12)	E (15)
I (3,7,16,17,23,24)	I (9,10,11,13,14,19,22)	I (2,20,21)
M (4,18)	M (5)	M (8)

Андрей А. Таблица 2.

O - D	E - D	N - P
E (12,22)		E (1,3,8,15,23)
I (14,16,17,18)	I (4,6,7,9,10,11,13,24)	I (2,19,20)
		M (5,21)

Александра В. Таблица 3.

O - D	E - D	N - P
M (21)		M (1,3,5,10)
I (6,9,14,18,19,20,23,24)	I (4,11,13,22)	I (2,7,8,16,17)
		E (12) E (15)

Виктория Г. Таблица 4.

O - D	E - D	N - P
E (1,6,12)	E (24)	M (18)
I (16,17,22)	I (4,7,9,11,14,19)	I (2,10,20,21)
M (13)	M (8)	E (3,5,15,23)

Егор Д.. Таблица 5.

O - D	E - D	N - P
E (1,2,10,13,14)	E (9,24)	E (3,5,15)
M (4,6,8,18,22,23)	M (12)	M (17,20,21)
I (16)	I (7,19)	I (11)

Анастасия Д. Таблица 6.

O - D	E - D	N - P
E (1,5,12)	E (11,19)	I (2,3,20,23)
I (7,16,22)	I (9,13,24)	M (4)
M (6,10,14,17,18,21)		E (8,15)

Илья Е. Таблица 7.

O - D	E - D	N - P
E (1,10,13,16)	E (2,4,7,12)	E (3,8,14,15)
M (5,9,20)	M (6,19)	
I (18,22,23,24)	I (11)	I (17,21)

Ольга З. Таблица 8.

O - D	E - D	N - P
	E (7,12,13)	E (1,3,8,10)
I (2,15,16,22,23)	I (4,9,14,19,24)	I (6,11,21)
M (5,18)		M (17,20)

Алексей З. Таблица 9.

O - D	E - D	N - P
E (7,12,13)	E (1,3,8,10)	
I (2,15,16,22,23)	I (4,9,14,19,24)	I (6,11,21)
M (5,18)		M (17,20)

Иван И. Таблица 10.

O - D	E - D	N - P
E (12,22)		E (1,3,8,15,23)
I (14,16,17,18)	I (4,6,7,9,10,11,13,24)	I (2,19,20)
		M (5,21)

Анастасия К. Таблица 11

O - D	E - D	N - P
E (1,2,10,13,14)	E (9,24)	E (3,5,15)
M (4,6,8,18,22,23)	M (12)	M (17,20,21)
I (16)	I (7,19)	I (11)

Глеб М. Таблица 12

O - D	E - D	N - P
E (1,5,12)	E (11,19)	I (2,3,20,23)
I (7,16,22)	I (9,13,24)	M (4)
M (6,10,14,17,18,21)		E (8,15)

Кристина М. Таблица 13

O - D	E - D	N - P
E (3,12,13)	E (22)	E (15,23,24)
I (16,20)	I (4,7,9,11)	I (2,8,10,14)
	M (6,19)	M (1,5,17,18,21)

Арина Р. Таблица 14

O - D	E - D	N - P
E (1,6)	E (12)	E (15)
I (3,7,16,17,23,24)	I (9,10,11,13,14,19,22)	I (2,20,21)
M (4,18)	M (5)	M (8)

Артем С. Таблица 15

О - D	Е - D	N - P
Е (1,10,13,16)	Е (2,4,7,12)	Е (3,8,14,15)
М (5,9,20)	М (6,19)	
І (18,22,23,24)	І (11)	І (17,21)

Руслан Ц. Таблица 16.

О - D	Е - D	N - P
Е (1,2,10,13,14)	Е (9,24)	Е (3,5,15)
М (4,6,8,18,22,23)	М (12)	М (17,20,21)
І (16)	І (7,19)	І (11)

Мирон Ч. Таблица 17

О - D	Е - D	N - P
Е (7,12,13)	Е (1,3,8,10)	
І (2,15,16,22,23)	І (4,9,14,19,24)	І (6,11,21)
М (5,18)		М (17,20)

Дмитрий Ш. Таблица 18

О - D	Е - D	N - P
Е (12,22)		Е (1,3,8,15,23)
І (14,16,17,18)	І (4,6,7,9,10,11,13,24)	І (2,19,20)
		М (5,21)

Владислав Щ. Таблица 19

О - D	Е - D	N - P
Е (1,6)	Е (12)	Е (15)
І (3,7,16,17,23,24)	І (9,10,11,13,14,19,22)	І (2,20,21)
М (4,18)	М (5)	М (8)

Мария Я. Таблица 20

О - D	Е - D	N - P
М (21)		М (1,3,5,10)
І (6,9,14,18,19,20,23,24)	І (4,11,13,22)	І (2,7,8,16,17)
	Е (12)	Е (15)

**Индивидуальные результаты типов и направлений реакции по методике
«Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга у учащихся младшего школьного
возраста с ЗПР (4 класс)**

Михаил А. Таблица 1.

О - D	Е - D	N - P
Е (1,6)	Е (12)	Е (15)
І (3,7,16,17,23,24)	І (9,10,11,13,14,19,22)	І (2,20,21)
М (4,18)	М (5)	М (8)

Анастасия А. Таблица 2.

О - D	Е - D	N - P
М (21)		М (1,3,5,10)
І (6,9,14,18,19,20,23,24)	І (4,11,13,22)	І (2,7,8,16,17)
	Е (12)	Е (15)

Руслан Б. Таблица 3.

О - D	Е - D	N - P
Е (3,12,13)	Е (22)	Е (15,23,24)
І (16,20)	І (4,7,9,11)	І (2,8,10,14)
	М (6,19)	М (1,5,17,18,21)

Ангелина Б. Таблица 4.

О - D	Е - D	N - P
Е (12,22)		Е (1,3,8,15,23)
І (14,16,17,18)	І (4,6,7,9,10,11,13,24)	І (2,19,20)
		М (5,21)

Василиса В. Таблица 5

О - D	Е - D	N - P
Е (1,5,12)	Е (11,19)	І (2,3,20,23)
І (7,16,22)	І (9,13,24)	М (4)
М (6,10,14,17,18,21)		Е (8,15)

Алиса Д. Таблица 6.

О - D	Е - D	N - P
Е (1,2,10,13,14)	Е (9,24)	Е (3,5,15)
М (4,6,8,18,22,23)	М (12)	М (17,20,21)
І (16)	І (7,19)	І (11)

Алена Е. Таблица 7.

О - D	Е - D	N - P
	Е (7,12,13)	Е (1,3,8,10)
І (2,15,16,22,23)	І (4,9,14,19,24)	І (6,11,21)
М (5,18)		М (17,20)

Алена И. Таблица 8.

О - D	Е - D	N - P
Е (1,2,10,13,14)	Е (9,24)	Е (3,5,15)
М (4,6,8,18,22,23)	М (12)	М (17,20,21)
І (16)	І (7,19)	І (11)

Дмитрий К. Таблица 9.

О - D	Е - D	N - P
Е (3,12,13)	Е (22)	Е (15,23,24)
І (16,20)	І (4,7,9,11)	І (2,8,10,14)
	М (6,19)	М (1,5,17,18,21)

Денис К. Таблица 10

О - D	Е - D	N - P
М (21)		М (1,3,5,10)
І (6,9,14,18,19,20,23,24)	І (4,11,13,22)	І (2,7,8,16,17)
	Е (12)	Е (15)

Константин Л. Таблица 11.

О - D	Е - D	N - P
Е (1,6)	Е (12)	Е (15)
І (3,7,16,17,23,24)	І (9,10,11,13,14,19,22)	І (2,20,21)
М (4,18)	М (5)	М (8)

Анастасия Н. Таблица 12.

О - D	Е - D	N - P
Е (4,10,12,13,18)	Е (6,7)	Е (1,15,21)
І (5,16,22,24)	І (9,11,14,19)	І (2,8,20,23)
М (3)		М (17)

Артем Н. Таблица 13.

О - D	Е - D	N - P
Е (7,12,13)	Е (1,3,8,10)	
І (2,15,16,22,23)	І (4,9,14,19,24)	І (6,11,21)
М (5,18)		М (17,20)

Мансур Т. Таблица 14

О - D	Е - D	N - P
М (21)		М (1,3,5,10)
І (6,9,14,18,19,20,23,24)	І (4,11,13,22)	І (2,7,8,16,17)
	Е (12)	Е (15)

Софья М. Таблица 15

О - D	Е - D	N - P
Е (1,5,12)	Е (11,19)	І (2,3,20,23)
І (7,16,22)	І (9,13,24)	М (4)
М (6,10,14,17,18,21)		Е (8,15)

Роман С. Таблица 16

О - D	Е - D	N - P
Е (1,6)	Е (12)	Е (15)
І (3,7,16,17,23,24)	І (9,10,11,13,14,19,22)	І (2,20,21)
М (4,18)	М (5)	М (8)

Алан Ш. Таблица 17

О - D	Е - D	N - P
Е (1,2,10,13,14)	Е (9,24)	Е (3,5,15)
М (4,6,8,18,22,23)	М (12)	М (17,20,21)
І (16)	І (7,19)	І (11)

Алиса Ш. Таблица 18

О - D	Е - D	N - P
Е (7,12,13)	Е (1,3,8,10)	
І (2,15,16,22,23)	І (4,9,14,19,24)	І (6,11,21)
М (5,18)		М (17,20)

Кирилл С. Таблица 19

О - D	Е - D	N - P
Е (1,10,13,16)	Е (2,4,7,12)	Е (3,8,14,15)
М (5,9,20)	М (6,19)	
І (18,22,23,24)	І (11)	І (17,21)

Тимур Я. Таблица 20

О - D	Е - D	N - P
Е (1,10,13,16)	Е (2,4,7,12)	Е (3,8,14,15)
М (5,9,20)	М (6,19)	
І (18,22,23,24)	І (11)	І (17,21)

Таблица 1. Индивидуальные результаты проведения методики «Лесенка» (В. Г. ЩУР) среди учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (2 класс)

№	И.Ф. учащегося	Порядковый номер ступени свой выбор	Порядковый номер ступени выбор от лица родителей	Уровень самооценки
1.	Роман А.	4	6	Адекватная
2.	Андрей А.	9	10	Неадекватно завышенная
3.	Александра В.	2	3	Заниженная
4.	Виктория Г.	5	6	Адекватная
5.	Егор Д.	5	6	Адекватная
6.	Анастасия Д.	9	10	Неадекватно завышенная
7.	Илья Е.	5	7	Адекватная
8.	Ольга З.	2	3	Заниженная
9.	Алексей З.	5	7	Адекватная
10.	Иван И.	2	3	Заниженная
11.	Анастасия К.	5	7	Адекватная
12.	Глеб М.	3	5	Заниженная
13.	Кристина М.	8	9	Завышенная
14.	Арина Р.	6	7	Адекватная
15.	Артем С.	6	8	Адекватная
16.	Руслан Ц.	9	10	Неадекватно завышенная
17.	Мирон Ч.	2	3	Заниженная
18.	Дмитрий Ш.	6	5	Адекватная
19.	Владислав Щ.	8	9	Завышенная
20.	Мария Я.	3	4	Заниженная

Таблица 2. Индивидуальные результаты проведения методики «Лесенка» (В. Г. ЩУР) среди учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс)

№	И.Ф. учащегося	Порядковый номер ступени (1-7)	Порядковый номер ступени выбор от лица родителей	Уровень самооценки
1.	Михаил А.	2	1	Заниженная
2.	Анастасия А.	5	7	Адекватная
3.	Руслан Б.	6	7	Адекватная
4.	Ангелина Б.	5	7	Адекватная
5.	Василиса В.	2	2	Заниженная
6.	Алиса Д.	6	7	Адекватная
7.	Алена Е.	3	2	Заниженная
8.	Алена И.	5	6	Адекватная
9.	Дмитрий К.	2	3	Заниженная
10.	Денис К.	6	8	Адекватная
11.	Константин Л.	2	4	Заниженная
12.	Анастасия Н.	3	4	Заниженная
13.	Артем Н.	5	5	Адекватная
14.	Мансур Т.	6	7	Адекватная
15.	Софья М.	5	6	Адекватная
16.	Роман С.	3	3	Заниженная
17.	Алан Ш.	5	7	Адекватная
18.	Алиса Ш.	5	6	Адекватная
19.	Кирилл С.	8	9	Завышенная
20.	Тимур Я.	5	6	Адекватная

Таблица 1. Результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (2 класс) в ЭГ и КГ с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№	И.Ф. учащегося	Полярные эмоции		
		Злость	Печаль	Радость
1.	Андрей А.	+	+	+
2.	Александра В.	+	+	+
3.	Илья Е.	+	+	+
4.	Ольга З.	+	+	+
5.	Иван И.	+	+	+
6.	Глеб М.	+	+	+
7.	Кристина М.	+	+	+
8.	Мирон Ч.	+	-	+
9.	Владислав Щ.	+	+	+
10.	Мария Я.	+	+	+
Итого:		10	10	10
Контрольная группа				
11.	Роман А.	+	+	+
12.	Виктория Г.	+	+	+
13.	Егор Д.	+	+	+
14.	Анастасия Д.	+	+	+
15.	Алексей З.	+	+	+
16.	Анастасия К.	+	+	+
17.	Арина Р.	+	+	+
18.	Артем С.	+	+	+
19.	Руслан Ц.	+	+	+
20.	Дмитрий Ш.	+	+	+
Итого:		10	10	10

Таблица 2. Результаты изучения умения различать полярные эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№	И.Ф. учащегося	Полярные эмоции		
		Злость	Печаль	Радость
1.	Михаил А.	+	+	+
2.	Василиса В.	+	+	+
3.	Ангелина Б.	+	+	+
4.	Алена Е.	+	+	+
5.	Дмитрий К.	+	+	+
6.	Константин Л.	+	+	+
7.	Артем Н.	+	+	+
8.	Анастасия Н.	+	+	+
9.	Роман С.	+	+	+
10.	Кирилл С.	+	+	+
Итого:		10	10	10
Контрольная группа				
11.	Анастасия А.	+	+	+
12.	Руслан Б.	+	+	+
13.	Алиса Д.	+	+	+
14.	Алена И.	+	+	+
15.	Денис К.	+	+	+
16.	Софья М.	+	+	+
17.	Мансур Т.	+	+	+
18.	Алан Ш.	+	+	+
19.	Алиса Ш.	+	+	+
20.	Тимур Я.	+	+	+
Итого:		10	10	10

Таблица 3. Результаты изучения умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (2 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа								
№	И.Ф. учащегося	Эмоции						
		Явная радость	Страх	Сердитость	Приветливость	Удивление	Обида	Задумчивость
1.	Андрей А.	+	+	+	-	+	+	+
2.	Александра В.	+	+	-	+	+	+	+
3.	Илья Е.	+	+	+	+	+	+	-
4.	Ольга З.	+	+	+	-	+	+	+
5.	Иван И.	+	+	-	-	+	+	-
6.	Глеб М.	+	+	+	-	+	+	-
7.	Кристина М.	+	+	+	+	+	+	+
8.	Мирон Ч.	+	+	-	-	+	+	+
9.	Владислав Щ.	+	+	-	-	+	+	-
10.	Мария Я.	+	+	+	+	+	+	+
Итого:		10	10	6	4	10	10	6
Контрольная группа								
11.	Роман А.	+	+	+	-	+	+	+
12.	Виктория Г.	+	+	+	-	+	+	+
13.	Егор Д.	+	+	+	-	+	+	-
14.	Анастасия Д.	+	+	+	-	+	+	+
15.	Алексей З.	+	+	-	-	+	-	-
16.	Анастасия К.	+	+	+	-	+	+	+

17.	Арина Р.	+	+	+	-	+	+	-
18.	Артем С.	+	+	+	-	+	+	-
19.	Руслан Ц.	+	+	+	-	+	-	-
20.	Дмитрий Ш.	+	+	+	-	+	+	-
Итого:		10	10	9	0	10	8	4

Таблица 4. Результаты изучения умения определять эмоции учащимися младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа								
№	И.Ф. учащегося	Эмоции						
		Явная радость	Страх	Сердитость	Приветливость	Удивление	Обида	Задумчивость
1.	Михаил А.	+	+	+	+	+	+	+
2.	Василиса В.	+	+	+	+	+	+	+
3.	Ангелина Б.	+	+	+	+	+	+	+
4.	Алена Е.	+	+	+	+	+	+	+
5.	Дмитрий К.	+	+	-	-	+	+	-
6.	Константин Л.	+	+	+	-	+	+	+
7.	Артем Н.	+	+	-	-	+	+	-
8.	Анастасия Н.	+	+	+	+	+	+	+
9.	Роман С.	+	+	+	+	+	+	+
10.	Кирилл С.	+	+	+	-	+	+	+
Итого:		10	10	8	6	10	10	8

Контрольная группа								
11.	Анастасия А.	+	+	+	+	+	+	+
12.	Руслан Б.	+	+	+	+	+	+	+
13.	Алиса Д.	+	+	+	-	+	+	+
14.	Алена И.	+	+	+	-	+	+	+
15.	Денис К.	+	+	+	-	+	+	+
16.	Софья М.	+	+	+	+	+	+	+
17.	Мансур Т.	+	+	+	-	+	-	-
18.	Алан Ш.	+	+	+	-	+	+	-
19.	Алиса Ш.	+	+	+	-	+	+	+
20.	Тимур Я.	+	+	+	-	+	+	-
Итого:		10	10	10	3	10	9	7

Таблица 5. Результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития (2 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа			
№	И.Ф. учащегося	Эмоция	Рассказ
1.	Андрей А.	Явная радость	«Мне радостно что совсем скоро будет лето! Можно будет весь день гулять, потом купаться еще!»
2.	Александра В.	Страх	«Я боюсь, что я делаю все неправильно, меня вечно ругает и кричат «куда ты лезешь? Зачем ты это делаешь!»
3.	Илья Е.	Явная радость	«Я радуюсь, что школа скоро закончится и будет долгое лето!»
4.	Ольга З.	Удивление	«Я очень удивилась, когда мне начали ставить четверки, даже по русскому и математике»
5.	Иван И.	Явная радость	«Я очень рад, когда пацаны зовут меня играть с собой или разрешают посмотреть в их телефон»

6.	Глеб М.	Явная радость	«Я радуюсь, что школа заканчивается!»
7.	Кристина М.	Явная радость	«Я очень сильно рада что у меня скоро появится братик! Мама даже сказала, что я буду катать его в коляске!»
8.	Мирон Ч.	Задумчивость	«Я вот все время думаю почему мальчикам нравится себя плохо вести на уроках. Им же не нравится, когда их ругают потом за это».
9.	Владислав Щ.	Явная радость	«Я очень рад тому, что скоро лето! Я обожаю лето! Мне разрешают кушать много мороженого, катать на велосипеде и вообще много всего!»
10.	Мария Я.	Страх	«Я боюсь спать одна в своей комнате, и в туалет ходить я тоже боюсь. Мне страшно, когда за мной кто-то идет»
Контрольная группа			
11.	Роман А.	Явная радость	«Я очень обрадовался, когда папа сказал, что подарит мне новый самокат трюковый, если у меня будут четверки и пятёрки!»
12.	Виктория Г.	Страх	«Я боюсь темноты, когда много звуков страшных, когда ветер сильный за окном дует. Мама всегда говорит не выдумывай, что как маленькая»
13.	Егор Д.	Обида	«Мне всегда обидно если меня начинают обзывать, смеяться надо мной или отбирают мои вещи»
14.	Анастасия Д.	Страх	«Я боюсь, что мне поставят тройки, тогда папа сказал, что точно никогда мне не подарят щенка!»
15.	Алексей З.	Страх	«Я очень боюсь, что меня будут ругать за плохие оценки!»
16.	Анастасия К.	Явная радость	«Мне очень радостно что скоро будет лето! Можно будет кушать малину и клубнику, купаться в речке!»
17.	Арина Р.	Страх	«Я боюсь что летом меня не будут отпускать гулять с друзьями и все время будут ругать что я плохо помогаю в огороде»
18.	Артем С.	Страх	«Мне страшно получить плохие отметки, тогда папа точно меня накажет как и обещал»
19.	Руслан Ц.	Явная радость	«Я рад, что мама разрешила приносить мне тоже в школу всякие игрушки, и теперь со мной делятся другие пацаны и зовут играть»
20.	Дмитрий Ш.	Страх	«Мне страшно что новый мамин друг будет так же меня ругать как дядя Сережа».

Таблица 6. Результаты исследования определения собственного эмоционального состояния учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития (4 класс) с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [63, с. 311] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа			
№	И.Ф. учащегося	Эмоция	Рассказ
1.	Михаил А.	Явная радость	«Я очень обрадовался, когда мама отругала брата и его друзей и больше они меня не достают».
2.	Василиса В.	Обида	«Я очень обиделась на маму, потому что она не разрешает мне красить ногти как я хочу, и одевать то что я хочу! Ей то вот никто ничего не запрещает!»
3.	Ангелина Б.	Удивление	«Вы представляете, теперь мне совсем не страшно быть одной дома, я придумываю игры, а еще мама всегда показывает где будут стрелки, когда она придет»
4.	Алена Е.	Явная радость	«Мама обещает мне купить летом большой матрас в форме мороженого! Она сказала, что я весь год хорошо училась и заслужила его!»
5.	Дмитрий К.	Явная радость	«Я радуюсь, что скоро будут летние каникулы! Я их очень люблю, были бы они только еще больше!»
6.	Константин Л.	Явная радость	«Я так обрадовался, мне родители сказали, что купят трюковый самокат летом и я смогу кататься на нем с другими пацанами!»
7.	Артем Н.	Явная радость	«Я очень рад, что мне купили новый телефон. Правда игр на нем никаких нет, но мы можем снимать всякие ролики или слушать музыку!»
8.	Анастасия Н.	Явная радость	«Я так рада что смогла подружиться со всеми девочками, раньше они не хотели меня брать к себе, а теперь сами зовут»
9.	Роман С.	Страх	«Мне страшно, что я не смогу защитить маму, потому что я еще мелкий и ничего не могу»
10.	Кирилл С.	Явная радость	«Я всегда радостный! Потому что у меня есть все что я хочу!»
Контрольная группа			

11.	Анастасия А.	Страх	«Мне страшно, что мне поставят плохие оценки и тогда мама с бабушкой сильно расстроятся, но у меня же не получается только на четверки учиться, я в этом не виновата!»
12.	Руслан Б.	Явная радость	«Так здорово что скоро лето! Я этому очень рад!»
13.	Алиса Д.	Удивление	«У меня вот такое же лицо было, когда мама сказала что мы сможем поехать летом к бабушке на море! Потому что в прошлом году мне обещали, но мы та и не поехали!»
14.	Алена И.	Явная радость	«Я радуюсь, потому что мама и папа меня любят и покупают мне всякие прикольные штуки в магазине, блокнотики там, ручки цветные»
15.	Денис К.	Обида	«Я сильно обижен на свою маму, она забрала у меня телефон и не дает мне его, сказала только когда школа эта закончится отдаст»
16.	Софья М.	Страх	«Мне страшно, что папа опять уехал далеко на своей фуре! Он редко звонит когда уезжает и мама сильно расстраивается»
17.	Мансур Т.	Явная радость	«Я радуюсь что скоро лето! это прям кайф такой!»
18.	Алан Ш.	Удивление	«Я очень удивился, когда поспорил с Русланом что он не сможет съесть муравья, но он его съел!»
19.	Алиса Ш.	Явная радость	«Я рада что у меня получается хорошо учиться! Потому что мама обещала мне купить что-нибудь за это!»
20.	Тимур Я.	Явная радость	«Я рад что скоро начнется лето, а летом мы всегда уезжаем семьей к бабушке в деревню, там мои лучшие друзья и мы все время можем гулять и делать что хотим!»

Таблица 1. Индивидуальные результаты проведения методики «Лесенка» (В. Г. ЩУР) среди учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (2 класс) после формирующего эксперимента

№	И.Ф. учащегося	Порядковый номер ступени свой выбор	Порядковый номер ступени выбор от лица родителей	Уровень самооценки
Экспериментальная группа				
1.	Андрей А.	5	6	Адекватная
2.	Александра В.	5	6	Заниженная
3.	Илья Е.	5	8	Адекватная
4.	Ольга З.	5	7	Адекватная
5.	Иван И.	5	6	Адекватная
6.	Глеб М.	5	6	Адекватная
7.	Кристина М.	5	6	Адекватная
8.	Мирон Ч.	5	6	Адекватная
9.	Владислав Щ.	5	6	Адекватная
10.	Мария Я.	5	6	Заниженная
Контрольная группа				
11.	Роман А.	5	6	Адекватная
12.	Виктория Г.	3	4	Заниженная
13.	Егор Д.	5	6	Адекватная
14.	Анастасия Д.	9	10	Неадекватно завышенная
15.	Алексей З.	2	3	Заниженная

16.	Анастасия К.	5	7	Адекватная
17.	Арина Р.	5	7	Адекватная
18.	Артем С.	5	6	Адекватная
19.	Руслан Ц.	5	5	Адекватная
20.	Дмитрий Ш.	5	7	Адекватная

Таблица 1. Индивидуальные результаты проведения методики «Лесенка» (В. Г. ЩУР) среди учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) после формирующего эксперимента

№	И.Ф. учащегося	Порядковый номер ступени свой выбор	Порядковый номер ступени выбор от лица родителей	Уровень самооценки
Экспериментальная группа				
1.	Михаил А.	5	6	Адекватная
2.	Василиса В.	3	2	Заниженная
3.	Ангелина Б.	5	6	Адекватная
4.	Алена Е.	5	6	Адекватная
5.	Дмитрий К.	5	7	Адекватная
6.	Константин Л.	5	6	Адекватная
7.	Артем Н.	5	6	Адекватная
8.	Анастасия Н.	5	6	Адекватная
9.	Роман С.	5	6	Заниженная
10.	Кирилл С.	5	6	Адекватная

Контрольная группа				
11.	Анастасия А.	3	4	Заниженная
12.	Руслан Б.	5	7	Адекватная
13.	Алиса Д.	5	6	Адекватная
14.	Алена И.	5	6	Адекватная
15.	Денис К.	2	2	Заниженная
16.	Софья М.	5	7	Адекватная
17.	Мансур Т.	5	6	Адекватная
18.	Алан Ш.	5	6	Адекватная
19.	Алиса Ш.	5	6	Адекватная
20.	Тимур Я.	5	6	Адекватная