

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.  
Астафьева»

(КГПУ им. В. П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Свининникова Екатерина Юрьевна**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

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

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы

Психолого-педагогическая коррекция нарушения развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Е.Ю. Свининникова

(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск, 2022

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	9
1.1. Проблема изучения эмоциональных состояний в психологии.....	9
1.2. Эмоциональные состояния: виды, характеристики, свойства .....	23
1.3. Современное изучение эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	31
Выводы по первой главе:.....	37
Глава II. Экспериментальное изучение эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	39
2.1. Организация, методы и методики исследования .....	39
2.2. Особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	48
Выводы по второй главе: .....	67
Глава III. Психологическая программа коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	70
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста .....	70
3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста.....	75
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	90
Выводы по третьей главе:.....	102
Заключение .....	105
Список литературы .....	110
Приложение .....	119

## ВВЕДЕНИЕ

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

Наиболее актуальной темой в данный момент является изучения вопросов воспитания и обучения детей с задержкой психического развития. Данный тип нарушения считается распространенной психической патологией, поскольку наблюдается тенденция к увеличению количества таких детей

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

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

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

жизни ребенка с задержкой психического развития эмоции играют немаловажную роль.

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

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

Несмотря на то, что представленные исследования рассматриваются в трудах многих авторов, проблема коррекции эмоциональных состояний у данной категории детей остается недостаточно изученной и требует дальнейшей разработки. Очень важно проводить диагностику и коррекционную работу эмоциональных состояний, ведь они влияют на личность ребенка, на его учебную деятельность.

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

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

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

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

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

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

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.

2. Экспериментальным путем выявить особенности эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу по коррекции негативных эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

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

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

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

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

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

— научно–методологические подходы и принципы составления психокоррекционных программ (А.А. Осипова, 2002; И.Ю. Левченко, 2000; И.И. Мамайчук, 2006; А.С. Спиваковская, 2000; У.В. Ульенкова, 2002; Л.С. Акопян, 2010; Н.П. Слободяник, 2004).

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

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий эксперимент.

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

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

В процессе исследования мы использовали следующие психодиагностические методики:

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

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

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

*Подготовительный этап* (октябрь 2020 – май 2021). Изучение и анализ общей, специальной, психолого–педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

*Констатирующий этап* (сентябрь 2021 – ноябрь 2021) – выявление особенностей эмоциональных состояний у младших школьников с задержкой психического развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

*Формирующий этап* (декабрь 2021 – май 2022) – разработка и реализация программы психологической коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Контрольный этап* (сентябрь 2022 – октябрь 2022)– обработка результатов формирующего эксперимента, анализ полученных результатов и проверка эффективности программы коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов.

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

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

**Структура курсовой работы:** введение, три главы, заключение, список литературы (в количестве 112 источников). Включает 7 приложений. Работа проиллюстрирована 1 схемой, 10 рисунками, 13 таблицами, 9 гистограммами.



## ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1. Проблема изучения эмоциональных состояний в психологии

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

Определение эмоций – это задача, которая еще не завершена. Многие исследователи все еще предлагают теории о том, из чего состоят наши эмоции, и существующие теории постоянно подвергаются сомнению. Тем не менее, существует хорошая база знаний для анализа при изучении этой темы.

Стоит отметить, что эмоции играют важную роль в жизни ребенка, ведь они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Непосредственно эмоции влияют на все стороны жизни, тем самым придавая им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции ребенка, мы можем определить по мимике, жестам и анализируя его поведение.

Эмоции предназначены для того, чтобы человек мог взаимодействовать с другим человеком. Тем не менее, важно отметить, что эмоции могут возникать и действительно возникают, когда мы не находимся в присутствии других людей и не представляем себе других людей. У нас могут быть эмоциональные реакции на гром, музыку, потерю физической поддержки, аутоэротической активности и т.д.

Тем не менее, я считаю, что основная функция эмоций заключается в том, чтобы стимулировать организм быстро справляться с важными межличностными столкновениями, подготовленный к этому с помощью тех типов активности, которые были адаптивными в прошлом. Прошрое частично относится к тому, что было адаптивным в прошлой истории

нашего вида, а прошлое относится также к тому, что было адаптивным в нашей собственной индивидуальной истории жизни.

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

Джеймс (1890) начал дискуссию о возникновении и дифференциации эмоций и даже о самом определении термина «эмоция», которая продолжается до сих пор. По определению У. Джеймса (1884), *эмоции* – это особый вид психических состояний или процессов человека, проявляющиеся в переживании каких-либо значимых ситуаций (страх, радость, удовольствие), явлений и событий в течение жизни [2].

Американские психологи Д. Туби и Л. Космидес (2008) считают, что *эмоции* – это системы быстрой обработки информации, которые помогают действовать с минимальным мышлением [110].

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

Двумерная модель эмоций описана Дэвидсоном и др. Согласно этой модели, эмоции определяются их положением в двумерном пространстве, которое ограничено двумя осями валентности по горизонтальной оси и возбуждения по вертикальной оси. Валентность представляет качество эмоции варьируется от неприятной до приятной [107].

Поскольку все люди выражают свои эмоции по-разному судить о человеческих эмоциях и моделировать их – непростая задача. Исследователи часто используют два разных метода моделирования эмоций. Один из подходов заключается в организации эмоций как набора разнообразных дискретных эмоций. В этой модели существует набор эмоций, которые являются более базовыми, чем другие, и эти базовые

эмоции можно рассматривать как прототипы, из которых выводятся другие эмоции.

Проблема с этим методом заключается в том, что до сих пор среди ученых нет единого мнения о том, сколько и какие эмоции являются основными. Разные теоретики считают по-разному, какие же все-таки эмоции являются базовыми.

Теоретики базовых эмоций обычно имеют не только список специфических характеристик, которым должна удовлетворять эмоция, чтобы считаться базовой (например, культурно универсальная, специфический физиологический профиль и т. Д.), но также предоставляют свой перечень конкретных базовых эмоций (например, счастье, страх, гнев и т. Д.).

Например, Вайнер считал базовыми только счастье и печаль, тогда как Кемпер предложил, что страх, гнев, депрессия и удовлетворение являются базовыми [102].

Кэрролл Айзард выделил десять основных эмоций: страх, гнев, стыд, презрение, отвращение, вина, страдание, интерес, удивление и радость – эмоции, которые нельзя свести к более базовым эмоциям, но которые могут быть объединены, чтобы вызвать другие эмоции. Он также предположил, что каждая эмоция имеет свою собственную нервную основу и паттерн выражения (обычно обозначаемый выражением лица) и что каждая переживается уникально [105].

В 1960-х годах Арнольд (1960) и Лазарус (1966) стали пионерами нового теоретического подхода, названного теорией оценки, которая, по сути, представляет собой систематизацию древних представлений об эмоциях, отражающих идеи Аристотеля, Юм (1739), Спиноза (1677) и Сартр (1939). В 1980-х годах этот подход приобрел новую силу, когда ряд теоретиков предложили варианты теории оценки, разработали конкретные прогнозы и проверили их эмпирически. С тех пор «оценка» стала нарицательной слово в исследовании эмоций, но этот термин используется в

самых разных формах и в разных теоретических и атеоретических контекстах [103].

Основная предпосылка теорий оценки состоит в том, что эмоции – это адаптивные реакции, которые отражают оценку особенностей окружающей среды, значимых для благополучия организма. Многие другие теории эмоций также рассматривают эмоции как адаптивные реакции на окружающую среду, а некоторые также используют термин "оценка"[102].

Современные теории оценки определяют эмоции как процессы, а не состояния. Это отражается в том факте, что термин «эмоция» часто используется в качестве сокращения для эмоционального эпизода.

Исследования эмоций у детей основаны на идее о том, что эмоциональные состояния представляют собой формы организованной и сложной психобиологической деятельности, которые развиваются с возрастом с целью оптимизации адаптивных стратегий внутри- и межличностной регуляции личности. У детей эмоции больше не рассматриваются как простое субъективное состояние, способное паразитировать на психическом функционировании (Брун и Надел, 1997). Напротив, эмоции позволяют справляться с множеством социальных контекстов, справляться с социальными ситуациями, вызывающими негативное или положительное возбуждение, которые могут изменить физиологическое или психическое равновесие ребенка [111].

В свою очередь, эмоциональные состояния являются переживанием человека своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичных для данного человека. Те состояния, которые регулируются преимущественно эмоциональной сферой и охватывают эмоциональные реакции и эмоциональные отношения [84].

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

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

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

Чувства и эмоции на данный момент являются обозначением эмоциональных состояний личности. Авторы разных исследований выделяют два варианта определения этих понятий. Для первого присуща синонимия: «чувства, эмоции – переживание человеком своего отношения к окружающей действительности (к людям, поступкам, явлениям) и к самому себе ..Особая форма отражения действительности» [8].

Существует четыре основных подхода к включению эмоциональных состояний в исследования. Во–первых, состояния могут быть вызваны обстоятельствами, навязанными исследователем. Альтернативность, естественно возникающая при обстоятельствах (вне контроля исследователя) могут быть использованы в целях создания временных эмоциональных реакций, в–третьих, более длительных эмоциональных тенденций, таких как свидетельствуют о том, что истории с обложек, как правило, эффективны и что ответы участников, вероятно, не являются подделкой в каком–либо прямом смысле, но более тонкие характеристики спроса по–прежнему вызывают беспокойство [108].

Ведущим понятием для отечественных психологов является то, что *эмоция* – это особая форма отношения к предметам и явлениям действительности, выделяют три аспекта этих процессов: аспект переживания (С.Л. Рубинштейн, 1971; Г.Ш. Шингаров, 1972), аспект

отношения (П.М. Якобсон, 1960; В.Н. Мясищев, 1960), аспект отражения (В.К. Вилюнас, 1976; Я.М. Веккер, 1976).

Несмотря на то, что эмоция была научной темой на протяжении веков, впервые к ней с научной точки зрения подошел Дарвин (1872), который выступал за функциональный подход [33].

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

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

Изучение и определение понятия эмоций психолог Л.М. Веккер (1976), считал недостаточным. Точкой зрения Л.М. Веккера, было то, что эмоциональные процесс – это непосредственное отражение индивида к действительности. Он выдвинул двухкомпонентную формулу эмоций, которая включает в себя два компонента: субъективный и когнитивный. Субъективным компонентом является отображение состояния субъекта–носителя, когнитивный же себя компонент включает психическое отображение объекта эмоций

Субъективные аспекты эмоций – это переживания, которые одновременно вызываются мыслящим «я» и переживаются «я» как происходящие с «я». Объективный аспект эмоций состоит как из приобретенных, так и врожденных выразительных проявлений, и внутренних телесных реакций. Как субъективные, так и объективные аспекты эмоций могут различаться по интенсивности. Эмоции также выражаются через язык тела или невербальное поведение [105].

С такой точкой зрения был согласен другой отечественный психолог В.К. Вилюнас (1975), который выявляет и подчеркивает положения о не обособленности эмоции отходящего в ее состав когнитивного компонента, психически отображающего предмет эмоций [14].

В книге Ч. Дарвина (1953) «Выражение эмоций у человека и животных», наблюдения легли в основу теории эмоций, которая получила название *эволюционной*. Эмоции считаются жизненно важными приспособительными механизмами, которые позволяют организму адаптироваться к ситуациям и условиям, согласно этой теории, они возникли в процессе эволюции.

Дарвин, вероятно, был одной из фигур, которые лучше всех смогли объяснить, что такое эмоции. Однако на протяжении всей истории мы находим все больше имен, все больше и больше ориентированных подходов дают нам ответы на эти предметные теории [39].

В своих работах У. Джемс и К. Ланге продолжали развивать идеи Ч. Дарвина (1953). Джемс (1920) считал, что именно органические изменения – первопричины эмоций. То есть, по мнению этих авторов, физиологическая реакция запускается раньше субъективных мыслей или чувств. То, что, несомненно, имеет нюансы и предлагает нам несколько детерминированный взгляд. [62].

Филип Бард согласился с Кэнноном и расширил свою работу в том, что сейчас известно, как теория Кэннона–Барда (также называемая теорией чрезвычайных ситуаций), в которой утверждается, что таламус, структура

нижнего ствола мозга (часть лимбической системы), необходим для эмоциональных реакций. Таламус посылает сообщения в кору головного мозга для интерпретации эмоций и одновременно в симпатическую нервную систему для соответствующих физических реакций. Таким образом, согласно теории Кэннона–Барда, идентификация (переживание) эмоции происходит одновременно с активацией телесных реакций, а не из-за них (как предполагала теория Джеймса–Ланге) [107].

Теория была усовершенствована Шахтером и Джеромом Сингером. Оба они немного улучшили существующие до сих пор теории о том, что такое эмоции, и привели к их хорошо известной и интересной модели.

Шахтер и Сингер писали о том, что эмоции действительно могут проявляться, интерпретируя периферические физиологические реакции нашего организма, как объяснили нам Уильям Джеймс и Карл Ланге. Однако, и вот в чем новизна, они также могут возникать в результате когнитивной оценки. То есть наши мысли, и познания также могут вызывать органический ответ и последующее высвобождение ряда нейротрансмиттеров, которые активируют определенные эмоции и связанный с ними ответ [107].

Ричард Лазарус (1966), клинический психолог, предложил альтернативную когнитивно–оценочную теорию, которая возникла из его практического интереса к преодолению трудностей. С его точки зрения, эмоции – это не просто то, что мы испытываем. Это также переживания, с которыми мы можем справиться и контролировать, по крайней мере, до некоторой степени. Взгляд Лазаруса связан с современной психоаналитической теорией, в которой основное внимание уделяется стрессу, конфликту и другим негативным состояниям. Фрейд утверждал, что мы пытаемся справиться с негативными эмоциями с помощью различных защитных механизмов. Лазарус, с другой стороны,



утверждал, что наши стратегии преодоления трудностей в значительной степени осознанны [106].

Теория Роберта Плутчика объясняет, что такое эмоции, с более эволюционной точки зрения. Этот врач и психолог дали нам интересную модель, в которой 8 основных эмоций хорошо идентифицированы и дифференцированы. Все они гарантировали бы нам выживание на протяжении всей нашей эволюции. К ним следует добавить другие вторичные и даже третичные эмоции, которые мы развили бы со временем, чтобы лучше адаптироваться к окружающей среде.

Этот интересный подход формирует то, что уже известно, как «колесо эмоций Плутчика». В нем мы можем понять, как эмоции различаются по степени и интенсивности. Таким образом, и в качестве примера интересно помнить, что гнев менее интенсивен, чем ярость. Понимание этого помогает нам лучше регулировать свое поведение [110].

Экман (1999) расширил список, включив в него ряд других базовых эмоций, включая смущение, возбуждение, презрение, стыд, гордость, удовлетворение и веселье [105].

Две другие известные точки зрения вытекают из работ Роберта Зайонца и Джозефа Леду Зайонц (1998). Он утверждал, что некоторые эмоции возникают отдельно от или до нашей когнитивной интерпретации их, например, чувство страха в ответ на неожиданный громкий звук. Он также верил в то, что мы могли бы случайно назвать внутренним чувством что мы можем испытать мгновенную и необъяснимую симпатию или неприязнь к кому-то или чему-то.

Леду также считает, что некоторые эмоции не требуют познания: некоторые эмоции полностью обходят контекстуальную интерпретацию. Его исследования в области нейробиологии эмоций продемонстрировали основную роль миндалины в страхе. Стимул страха обрабатывается мозгом по одному из двух путей: из таламуса (где он воспринимается) непосредственно в миндалину или из таламуса через кору

головного мозга, а затем в миндалину. Первый путь является быстрым, в то время как второй позволяет лучше обрабатывать детали стимула [108].

Сильван Томкинс предположил, что человеческих эмоций ограниченное количество, они генетически запрограммированы в мозге и запускаются изменениями в стимуляции. Изменения в стимуляции вызывают изменения в паттернах нейронного возбуждения, которые, в свою очередь, вызывают изменения в эмоциональных переживаниях. Согласно Томкинсу, эмоция усиливает мотивацию и необходима для подстрекательства к поведению. Он также предположил, что запрограммированный набор реакций лицевых мышц и вокализаций связан с каждой эмоцией и позволяет передавать эмоциональные состояния.

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

Эмоции готовят людей к действию, а также определяют изменения в этих действиях (насколько мы откладываем, приближаемся или избегаем и насколько хорошо мы выполняем задачу). Эмоции являются связующим звеном между событием и реакцией и помогают формировать будущее поведение для более эффективного взаимодействия и общения с другими.

Согласно способности различать, счастлив ли человек, разъярен или удивлен, является базовым человеческим навыком, имеющим значительные последствия для личностного развития человека в самом широком смысле. Способность правильно обрабатывать эмоциональные выражения других людей является необходимым условием для развития социальной компетентности [110].

В отечественной психологии существует *информационная теория эмоций*, которую выдвинул П.В. Симонов (1961). Отечественному физиологу удалось кратко объединить факторы, которые оказывают влияние на возникновение и характер эмоций. В формуле предложенной П.В. Симоновым (1961) (его концепция также может быть отнесена к

разряду когнитивистских и имеет специальное название – информационная), сила и качество возникшей у человека эмоции, в конечном счете, определяются силой потребности и оценкой способности ее удовлетворения в сложившейся ситуации [8].

Отправной точкой *мотивационной теории эмоций* Скарантино (2014) является убеждение в том, что эмоции не сводимы не только к суждениям и восприятиям, но и к чувствам, и их следует понимать, как особые виды “центральных мотивационных состояний” или “поведенческих программ”. Основные мотивационные состояния или поведенческие программы определяются тем, что они делают, а не тем, что они чувствуют. И то, что они делают, – это обеспечивают “общее направление поведения путем выборочного усиления когерентных наборов вариантов поведения”[112].

Возникают трудности при определении понятия термина «эмоция» из-за того, что в психологии существует терминологическая неоднозначность. Психологам до сих пор сложно прийти к единству в определении эмоций и чувств.

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

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

Оценочное отношение к условиям, порождают эмоции, которые в свою очередь способствуют к реализации деятельности, либо наоборот препятствуют. Это отношение представлено в качественных характеристиках – эмоциях положительных или отрицательных.

Эмоции предназначены для того, чтобы иметь дело между людьми и другими животными. Тем не менее, важно отметить, что эмоции могут возникать и действительно возникают, когда мы не находимся в присутствии других людей и не представляем себе других людей. У нас могут быть эмоциональные реакции на гром, музыку, потерю физической поддержки, аутоэротической активности и т.д. Тем не менее основная функция эмоций заключается в том, чтобы стимулировать организм быстро справляться с важными межличностными столкновениями, подготовленный к этому с помощью тех типов активности, которые были адаптивными в прошлом [107].

Ведущие психологи Г.А. Вартамян (1989), И.А. Васильев (1983), В.К. Вилюнас (2008), считали необходимым построение стройной классификации. Каждый ученый выдвигал свою универсальную классификацию эмоций и выдвигал собственное основание.

Главным признаком, который был базисом классификации Т. Брауна (1820), являлся временной показатель. Благодаря этому принципу эмоции разделились по временному признаку: «здесь и сейчас», проспективные и ретроспективные [105].

В свою классификацию Рид (1764) выстроил на основании отношения к источнику действия. К сожалению, все попытки по созданию классификации, в лучшем случае, приводили к разбиению всего множества эмоций на группы с нечетко описанным содержанием.

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

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

Существуют разные формы выражения эмоций: мимика, речь, выразительные движения, изменения в поведении, определенное отношение

к окружающему, эмоциональные действия [10].

По мнению Ч. Дарвина (1953), эмоции возникли в процессе эволюции, для того чтобы при помощи их, живые существа могли чувствовать значимость тех или иных условий с целью удовлетворения актуальных потребностей. Конечной целью эмоций Ч. Дарвин считал, состоит в том, чтобы облегчить нашу адаптацию выживание и сосуществование друг с другом, то мы учимся, делать их своими не боясь их, не скрывая их и не маскируя их.

Основываясь на теориях, которые связывают эмоции с потребностями, эмоции определяются как особый класс психических состояний, связанных с удовлетворением или неудовлетворением потребностей, в которых отражается специфическое отношение к каким-либо жизненным ситуациям и обстоятельствам.

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

Для того чтобы понять значимость эмоции живых существ, по мнению И.П. Ильина необходимо понимать различие роли и функции. Чтобы лучше понимать функции эмоции, необходимо понять, что же такое функция. Функция эмоций – это узкое природное предназначение, работа, выполняемая эмоциями в организме, а их роль (обобщенное значение) – это характер и степень участия эмоций в чем-либо, определяемые их функциями (т. е. вторичный продукт их функционирования) [28].

Эмоция может нарушить целенаправленную деятельность именно это легло в основу теорий, подчеркивающих дезорганизирующую функцию эмоций [28].

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

Джонмаршалл Рив считает, что есть три основные функции эмоций: адаптивная, социальная и мотивационная. Давайте рассмотрим каждую из них, из чего они состоят и как иногда может быть полезно подавление эмоциональной реакции.

— *адаптивная функция эмоций*. Одна из самых важных функций эмоций – подготовка тела к действию. В этом смысле каждая эмоция, независимо от каких-либо положительных или отрицательных коннотаций, полезна по-своему.

— *социальная функция эмоций*. “Я смущен”. “Я чувствую себя вне себя от радости”. “Это заставляет меня нервничать”. Перечисленные выражения относятся к эмоциональным состояниям. Эмоции передают наше эмоциональное состояние и выражают то, что происходит внутри. Кроме того, они также способствуют социальному взаимодействию. Эмоции помогают окружающим нас людям предсказывать наше поведение и позволяют нам пытаться предсказать их.

— *мотивационная функция эмоций*. Эмоции также имеют мотивационную функцию. Взаимосвязь между мотивацией и эмоциями является двунаправленной. Существует постоянная обратная связь между эмоциями и мотивацией и наоборот. С одной стороны, любое мотивирующее поведение вызывает эмоциональную реакцию. С другой стороны, эмоции подпитывают мотивацию [103].

Кендра Черри, эксперт по психологии, довольно хорошо обобщила пять основных целей эмоций: эмоции помогают нам действовать, выживать, наносить удары и избегать опасности, принимать решения, понимать других. Более того, они помогают другим людям понять нас.

Обсудим как, эмоции влияют на процесс обучения четырьмя способами. Они влияют на уровень мотивации детей (мотивационное воздействие). Положительные эмоции могут помочь учащимся дольше заниматься учебной работой, потому что они сохраняют мотивацию. Эмоции во время обучения также влияют на наши чувства по отношению к

образованию (психологическое воздействие). Если у нас есть положительный опыт, мы с большей вероятностью получим удовольствие от учебы и разовьем в себе любовь к учебе. Эмоции также могут сделать групповую работу более плавной (социальное воздействие). Однако мы должны иметь в виду, что обучение иногда требует путаницы и разочарования, когда мы изучаем сложные, но необходимые концепции (когнитивное воздействие) [106].

Таким образом, после теоретического изучения темы, можно сделать вывод о том, что важную роль в жизни человека выполняют эмоции, ведь они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Непосредственно эмоции влияют на все стороны жизни. Они предназначены для того, чтобы человек мог взаимодействовать с другим человеком. Многие авторы выделяли функции эмоций, для лучшего понимания, как же именно они влияют на жизнь. Эмоциональные состояния авторы описывают как понимания человека собственного отношения к себе, отношение к действительности, в конкретный момент времени, характерной для данного человека.

## **1.2. Эмоциональные состояния: виды, характеристики, свойства**

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

Эмоциональные состояния уже в древности, считались интересным объектом для изучения. В своих трудах такие ученые, как Алкмеон, Демокрит, Платон, Сократ упоминали о «состояниях души» человека, обусловленных влиянием внутренних и внешних факторов. Все они понимали эмоции как чувства, понимаемые как примитивные, не имеющие составных частей. Аристотель, писал о том, что психические состояния

относятся к особым состояниям души, подчеркивал их связь с «характеристиками телесного субстрата», «выделял их в самостоятельную психологическую категорию».

Идея о саморегуляции психической деятельности психических состояний привело в середине XIX века к тому, что И.М. Сеченов (1898) разработал принцип обратной связи в формировании и течении психических состояний, который в последующем стали одним из главных принципов системной организации психической деятельности человека. Значительный вклад в изучение вопроса происхождения, возникновения, характеристики психических состояний внесли отечественные исследователи первой четверти XX века (В.М. Бехтерев, 1890; П.П. Блонский, 1965; А.Ф. Лазурский, 1901; Н.Н. Ланге, 1912 и др.) [54].

История изучения психического состояния как отдельного психологического феномена подводит нас к вопросу о природе и месте эмоционального состояния в структуре целостного состояния человека и среди других видов состояний. Н.Д. Левитов (1959) определяет *психическое состояние* как целостную характеристику психической деятельности за определённый период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности [66].

Другой взгляд к вопросу понимания психофизиологического состояния у психологов, изучающих функциональные состояния, возникают в работах: Е.П. Ильин (2000), А.Б. Леонова (1989) и др. Функциональное состояние, они рассматривают как интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно оказывают воздействие на выполнение деятельности [28, 40].

Л.В. Куликов (1997) считает, что психическое состояние это сложная психическая реакция и выделяет основные факторы состояния:



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

Эмоция же состоит, по теории Ланге, из двух факторов:

1. «Причина», чувственное впечатление или связанная с ним идея и
2. «Эффект», рефлекс, вызвавший вазомоторные изменения или изменения в кровоснабжении различных органов организма, а также психические и телесные изменения, зависящие от них.

Между ними нет элемента чувства. Ланге также рассматривает эмоцию как массу органических ощущений, лишенных аффективного момента. Он говорит: «Именно сосудодвигательная система отвечает за весь эмоциональный аспект нашей психической жизни, за наши радости и печали, наше счастье и несчастье» [107].

Л.В. Куликов (1997) относит *эмоциональные состояния* к специфическому классу состояний, которые отличаются большим объёмом, наибольшим схожим с другими классификационными группами, поэтому целесообразнее рассматривать не эмоциональные состояния в чистом виде, а эмоциональные характеристики, которые присущи любым психическим состояниям: волевым, когнитивным, состояниям внимания, сознания [25].

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

Традиционно классификация эмоциональных состояний делится на две больших группы: положительные (благоприятные, улучшающие

выполнение деятельности) и отрицательные (неблагоприятные, ухудшающие выполнение деятельности).

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

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

Профессор психологии Р. Адольфс рассматривал эмоциональные состояния как развитые функциональные состояния, которые регулируют сложное поведение, как у людей, так и у животных, в ответ на вызовы, которые порождают повторяющиеся экологические темы. Эти функциональные состояния, в свою очередь, также могут вызывать сознательные переживания (чувства), а их последствия и наши воспоминания об этих эффектах также вносят вклад в наше семантическое знание эмоций (концепций).

Так же Р. Адольфс считал, что эмоциональные состояния, наряду со многими другими признаками психического состояния, обеспечивают причинные объяснения поведения. Он полагал, что нет никаких разногласий в том, что плачущий взрослый, кричащий ребенок и шипящая кошка находятся в разных эмоциональных состояниях. Что именно мы хотим назвать этими состояниями и следует ли их рассматривать категориально или размерно, являются дальнейшими и более сложными вопросами [104].

Шахтер С. и Сингер Дж. (1962) предполагают, что эмоциональные состояния можно рассматривать как функцию состояния физиологического

возбуждения и познания, соответствующего этому состоянию возбуждения. Из этого следует следующее предположение:

— учитывая состояние физиологического возбуждения, для которого у человека нет немедленного объяснения, он назовет это состояние и опишет свои чувства в терминах доступных ему познания;

— учитывая состояние физиологического возбуждения, для которого у индивида есть полностью подходящее объяснение, никаких оценочных потребностей не возникнет, и индивид вряд ли будет обозначать свои чувства в терминах доступных альтернативных познаний;

— при тех же когнитивных обстоятельствах индивид будет реагировать эмоционально или описывать свои чувства как эмоции только в той мере, в какой он испытывает состояние физиологического возбуждения [110].

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

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

С.Л. Рубинштейн (1972) описывает аффект как «эмоциональный процесс взрывного характера, который может дать не подчинённую сознательному волевому контролю разрядку в действии» [67].

Часто, неосознанно, мы разрабатываем «правила», чтобы попытаться получить более позитивный и менее негативный аффект. Томкинс называет эти правила сценариями.

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

Н.Д. Левитов (1959) характеризует эмоции как психические состояния, не переходящие в настроение и возникающие, когда не удовлетворяются некоторые органические потребности. Примером может служить состояние голодания. Нельзя это состояние свести к органическому ощущению голода, оно ярко, эмоционально выражено и может в случае продолжительности захватить всю психику человека. «Часто эмоции переходят в настроение. Ученик, получив на экзамене отличную отметку, переживает ярко выраженную эмоцию радости, и под влиянием этой радости он может целый день и даже больше времени находиться в хорошем настроении». Каждая эмоция как психическое состояние своеобразна по своему источнику, по переживаниям и проявлениям в деятельности человека [32].

*Настроение* – это психическое состояние с заметными физиологическими изменениями, менее интенсивное, но более продолжительное, которое проявляется в качестве положительного или отрицательного эмоционального фона. А. Г. Маклаков (2002) определяет настроение как эмоциональное состояние, окрашивающее всё поведение человека, которое как эмоциональная черта личности проявляет себя в виде оптимизма или пессимизма.

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

Настроения отличаются от эмоций тем, что им не хватает, стимулов и у них нет четкой отправной точки. Например, оскорбления могут вызвать эмоцию гнева, в то время как злое настроение может возникнуть без видимой причины. [104].

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

*Чувства* – это личное и субъективное переживание ситуации, является более продолжительным и устойчивым. При помощи чувств, можно узнать строение личности, её установки и направленность. Чувства возникают из эмоционального опыта. Поскольку человек осознает этот опыт, он относится к той же категории, что и голод или боль. Чувство является результатом эмоции и может зависеть от воспоминаний, убеждений и других факторов.

Особую форму при переживаниях чувств имеет *стресс*, она близка по своим психологическим характеристикам к аффектам, а по длительности приближающуюся к настроению, представляют стрессовые состояния или эмоциональный стресс (от англ. stress – давление, нажим, напряжение). Психолог Л. В. Куликов (1960) определяет стресс как состояние напряжения, которое возникает, когда происходит несоответствие приспособительных возможностей величине действующей на человека нагрузки, вызывающее активацию и перестройку адаптивных ресурсов психики и организма [30].

Модель стресса как реакции, впервые представленная Гансом Селье (1956), описывает стресс как физиологическую реакцию и была отражена в его модели общего адаптационного синдрома. Эта модель описывает стресс как зависимую переменную и включает три концепции:

1. Стресс – это защитный механизм.

2. Стресс следует за тремя стадиями тревоги, сопротивления и истощения.

3. Если стресс длительный или сильный, это может привести к болезням адаптации или даже смерти [108].

В психологии состояний помимо эмоций, чувств, аффектов, стресса и настроения ученые выделяют такое состояние как фрустрация. Феномен *фрустрации* обширно раскрывают в своих работах Ф.Е. Василюк (2005), Э.И. Киршбаум (1990), Д. Креч (1958), А.С. Кузнецов (1976), Н.Д. Левитов (1959), А.Б. Леонова (1965) и др. Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) – психическое состояние острого переживания неудовлетворённой потребности.

Ситуация, в которой существует актуально значимая потребность, но нет возможности её реализовать, что может так же способствовать срывом мотивированного поведения, называют фрустрационной ситуацией. Характерными признаками для фрустрации являются отрицательные признаки переживаний: разочарование, раздражение, тревога, отчаяние, «чувство лишения». Адаптивное поведение характерно для человека, у которого даже под воздействием сильных раздражителей (препятствий) состояние фрустрации не наступает. Терпимость по отношению к фрустратору, является следствием толерантности.

Психическое и эмоциональное здоровье как учащихся начальной, так и средней школы вызывает все большую озабоченность. Существует взаимосвязь между низкоуровневыми адаптивно–эмоциональными состояниями и серьезными результатами как в учебе Магдалин (2015), Фраджо–Апо (2016), так и в социальной адаптации к школе Местре (2016).

Исследователи эмоций – Г.М. Бреслав (2006), В.К. Вилюнас (1976), А. Н. Леонтьев (1971) и др. подчеркивают следующие *функции эмоциональных состояний*: сигнальную; оценочную; побудительную; функцию предвосхищения; мобилизующую; функцию предкогнитивной оценки реальности; коммуникативную или экспрессивную функцию.

Существует четыре основных подхода к включению эмоциональных состояний в исследования. Во-первых, состояния могут быть вызваны обстоятельствами, навязанными исследователем. Альтернативность, естественно возникающая при обстоятельствах (вне контроля исследователя) могут быть использованы в целях создания временных эмоциональных реакций, в-третьих, более длительных эмоциональных тенденций, таких как свидетельствуют о том, что истории с обложек, как правило, эффективны и что ответы участников, вероятно, не являются подделкой в каком-либо прямом смысле, но более тонкие характеристики спроса по-прежнему вызывают беспокойство [108].

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

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

Временной промежуток от 7–8 лет до 11–12 лет, считается младшим школьным возрастом, в этом промежутке происходит стремительное развитие организма ребенка. Наблюдаются изменения в центральной нервной системе, в развитие костной и мышечной системе, а также деятельности внутренних органов.

При поступлении в школу у ребенка появляется новая позиция «школьник» и у него начинается появляться изменения в эмоциональной сфере, причиной является то, что происходит расширение содержания

деятельности, а также увеличивается количество эмоциогенных объектов. Эмоциональные реакции, которые возникали на определенные раздражители у дошкольников, на дошкольников уже не действуют. Нежелательные реакции, дети умеют подавлять, благодаря волевым усилиям (Божович, 1968; Якобсон, 1966).

Л.С. Выготский (2006) в своих работах отмечал, что в этом возрасте ребенок уже может понять, то есть осмыслить, что такое «я добрый», «я сердитый», «мне сейчас грустно», «мне сейчас весело». Благодаря этому у школьника появляется отношение к себе, и понимание этих составляющих может порождать борьбу между этими состояниями. Обычно переживания считаются прямым следствием новых, трудных или неположительных жизненных ситуаций, а также отражением в особой эмоциональной форме степени удовлетворенности потребностей личности [16].

По мнению Д.И. Фельдштейн (1988) у детей в возрасте 10–11 лет отмечается специфичное отношение к себе: около 34% мальчиков и 26% девочек относятся к себе полностью отрицательно. У остальных наблюдается положительная оценка, однако отрицательная все равно превышает. Анализируя данные, можно сделать вывод о том, что в этом возрасте у детей преобладает отрицательный эмоциональный фон [20].

Д.Б. Эльконин выделял психологические особенности, при переходе дошкольника в новую позицию «школьник»: наблюдается постепенная потеря непосредственности в межличностных отношениях, появляется переживания, связанные с оценкой социума, формируется самоконтроль [73].

Советский ученый П.М. Якобсон подчеркивает то, что характерной особенностью детей младшего школьного возраста является, то, что дети впечатлительные и достаточно эмоционально отзываются на все яркое, крупное, красочное. Меньше познавательный интерес у детей возникает в том случаи, когда уроки монотонные, неинтересные [74].



Существует отличие развитие эмоциональной сферы школьников с ЗПР и нормотипичных детей, это происходит в силу неполноценности интеллектуальной сферы, но при этом эмоциональная сфера развивается по тем же законам [28].

Исследования показывают, что у детей с задержкой психического развития проявляется дефицит в способности определять эмоциональные состояния у себя и других по сравнению с контрольными группами и сверстниками, соответствующими нормальному умственному возрасту, и демонстрируют неспособность расшифровывать выражения эмоций на лице.

Любой дефект влечет за собой изменение эмоциональных состояний, поэтому особо важным является изучение особенностей эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития. Изучением данной проблемы занимались Л.С. Божович (1978), А.В. Запорожец (1992), А.О. Прохорова (1992), О.А. Орехова (1995) и другие.

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

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

Младшие школьники с задержкой психического развития склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям, которые неустойчивые, поверхностны, подвержены быстрым, резким изменениям. Таким детям сложно контролировать свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать [84].

Большой интерес психологов Т.Н. Головина, Э.А. Евлахова, Н.Ю. Борякова, И.М. Соловьева вызывал вопрос о том, насколько детям с задержкой психического развития удастся распознавать чувства человека, изображенного на картинке. При реализации эксперимента картинки были цветные, так и черно–белые [25].

Было выявлено, что серьезные ошибки и искажение допускают младшие школьники при восприятии отдельных эмоций в кинокартинах. Можно сказать, что не только при словесном описании, но при наглядном изображении дети данного возраста могут не понять некоторых переживаний людей. Из этого можно сделать вывод о том, что необходимо формировать умение детей определять эмоции, как свои, так и чужие [45].

Можно сказать, о том, что, когда у ребенка присутствуют проблемы в развитии, он своими эмоциональными реакциями напоминает малыша. Диапазон переживаний у детей дошкольного возраста незначительный: они либо огорчаются и плачут, либо, напротив очень довольны и радуются. Большое количество разнообразных переживаний, можно отметить у детей дошкольного возраста, у которых отсутствует задержка в развитии. Дети с ЗПР испытывают более примитивные переживания: удовольствие–неудовольствие, а дифференцировать тонкие оттенки переживаний они не способны [64].

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

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

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

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

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

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

По мнению О.В. Фроловой для всех детей с задержкой психического развития характерны частые проявления тревоги и беспокойства, такие дети

живут в постоянном напряжении. В школе наблюдаются состояния скованности, напряженности, неуверенность в себе, пассивность.

Тревога может проявляться в виде страха или беспокойства, но также может сделать детей раздражительными и злыми. Симптомы тревоги могут также включать проблемы со сном, а также физические симптомы, такие как усталость, головные боли или боли в животе. Некоторые тревожные дети держат свои заботы при себе, и, таким образом, симптомы могут быть пропущены.

Данные дети особо чувствительны к неудачам, особенно бурно реагируют на них, имеют предрасположенность отказываться от той деятельности, которую необходимо выполнить.

Эмоции и чувства, испытываемые младшими школьниками с задержкой психического развития, как правило, имеют крайнюю выраженность – то есть это или яркие, позитивные эмоции (эйфория, чрезмерная радость), или же резко негативные (гнев, сильный страх); при этом проживание негативных эмоций происходит значимо чаще, чем позитивных. Переживание оттенков эмоций и чувств им труднодоступно [28].

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

В настоящее время исследований по изучению особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития существует малое количество. Данную проблему важно изучать, ведь эмоциональные состояния являются важным компонентом в общей картине состояния школьника, его эмоциональной характеристикой, влияющей на когнитивную, волевую и мотивационную сферу.

### Выводы по первой главе:

1. В психологии не существует единого представления об эмоциях. Существует большое многообразие разных теорий и концепций, потому что существует большой интерес к данной теме, обусловленный сложностью и многогранностью явления. Существуют разные подходы и теории по изучению эмоций.

2. *Эмоции* (от лат. *Emovere* – возбуждать, волновать) – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страх и т.д.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Существует другое определение эмоции – это сложное психологическое состояние, которое включает в себя три отдельных компонента: субъективное переживание, физиологическую реакцию и поведенческую или экспрессивную реакцию.

3. Важным компонентом в жизни ребенка, а также взрослого являются эмоциональные состояния, которые оказывают влияние на все сферы человека. Эмоциональное состояние является результатом оценки ситуации, достижения цели, величины расхождения между желаемым и достигнутым. Ученые считают, что эмоции и эмоциональные состояний оказывают большое влияние на личность ребенка, а так отрицательные проявления неблагоприятно влияют на учебную деятельность школьников.

4. Существует разделение в психологии эмоций и состояний подразделяют на такие виды эмоциональных состояний, как аффект, собственно эмоции, стресс, чувства, настроение, фрустрация. Данные виды эмоциональных состояний значительно отличаются друг от друга, оказывают разное влияние на поведение и деятельность человека, выполняют различные функции.

5. Изучением эмоциональной сферой детей с задержкой психического развития занимались многие авторы. Существуют сведения о том, что для таких детей характерно недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, неадекватность и непропорциональность реакций на воздействие окружающей среды. Эмоциональные состояния делятся на две больших группы: положительные и отрицательные.

6. В настоящее время существует недостаточное количество исследований, чтобы полностью раскрыть проблему эмоциональных состояний младшего школьника с задержкой психического развития. А работ по изучению эмоциональных состояний у младших школьников, которые имеют задержку психического развития ещё меньше. Авторы многих работ отдают предпочтение для изучения познавательной деятельности данных детей. И все же исследования по данной теме нашей исследовательской работе очень важны, ведь эмоциональные состояния являются важным регулятором в жизни человека, тем более у детей с особенностями, которым в принципе сложно понимать и регулировать свои эмоциональные состояния.

## ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1. Организация, методы и методики исследования

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

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

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

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

В обследовании принимали участие 30 учащихся: 15 учащихся из 1«Б» (дополнительного) класса в возрасте 8–9 лет; 15 учащихся из 4 «А» класса в возрасте 10–11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». (Приложение 1, таблица 1–1 «Б» (дополнительный) класс, таблица 2–4 «А» класс). Среди испытуемых, принимавших участие в исследовании, 21 мальчик и 9 девочек.

Исследование проводилось в индивидуальной форме в первой половине дня, так как эмоциональный ресурс ребенка в дневное время более стабилен. На каждого испытуемого две встречи по 10–15 минут каждая. При анализе полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии к каждой методики.

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

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

Разработанная нами модель по изучению эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (рисунок 1. схема 1.) состоит из двух основных *компонентов*: аффективный и регулятивный, благодаря которым, мы наиболее объективно, по нашему мнению, смогли оценить эмоциональные состояния учащихся младшего школьного возраста. Термин «эмоциональное состояние» в рамках нашего исследования раскрывается, как сложное психическое состояние, которое возникает, как следствие переживания его отношения к самому себе, к другому человеку, к ситуации. Эмоциональные состояния обычно делятся на две группы: положительные и отрицательные.

Для изучения вышеперечисленных компонентов мы выделили параметры. Аффективный и регулятивный компонент включает в себя следующие *параметры изучения оценки эмоциональных состояний*: тип и направление реакции, доминирующее состояние, длительность эмоции. Тип и направления реакции, позволяет увидеть, куда направлена эмоциональная реакция: на себя, вовне, тип реакции раскрывает, зацикливаются ли дети на ситуации, включается ли самозащита в определенных ситуациях. Доминирующее состояние – это то состояние, в котором человек прибывает



большую часть времени. Благодаря изучению длительности эмоций, можно определить, сколько длится любая эмоция.



**Рисунок 1. Схема 1.** Модель изучения и оценки эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Так же наша модель исследования включает в себя *этапы*: диагностический этап, коррекционный этап и блок оценки.

Перед проведением коррекционной работы, необходимо проводить диагностику, для выявления дефицитов детей. Диагностический блок в себя *включал следующие методики*: «Цветовой тест» М. Люшера (1949), рисуночный тест «Несуществующее животное» (1992), методика «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948), в адаптации Л.А. Ясюковой (2002). Так же нами была разработана и реализована анкета для учителей. Данные методики позволили изучить тип и направления реакции, доминирующее эмоциональное состояние и длительность эмоций.

Коррекционный блок состоит из игр, упражнений, сказок и т.п. Занятие проводится в индивидуальной и групповой форме. Групповая форма работы позволяет, проработать трудности в общении, научить детей выражать свои чувства и эмоции социально-приемлемыми способами. Так же во время занятий дети учатся различать эмоции, вследствие, этого у детей формируется понятие и понимание каждой эмоции. Одной из главных задач этого блока является проработка негативных проявления, уменьшение таких симптомокомплексов, как тревожность, агрессия, импульсивность. Дети учатся конструктивно реагировать на фрустрирующие ситуации, что является важным для каждого ребенка.

Хоть игра не является уже ведущим видом деятельности ребенка, в данном возрасте, она считается эффективным методом коррекции эмоциональных состояний. Через коммуникативные игры, дети учатся взаимодействовать между собой, поддерживать друг друга, формируется положительно эмоциональный отклик. В игре можно смоделировать ситуации, при этом проговаривая, что испытывает каждый персонаж.

Через сказку дети учатся рассуждать, понимать логические связи (например, почему тучка такая злая). В каждой сказке раскрывается тема (злая тучка, жадный колдун), и после этого задаются вопросы для рассуждения.

Коррекционный блок включает в себя следующие разделы: «Вот такой я», «Мои эмоции», «Конфликт», «Мы вместе». У каждого раздела

есть определенная тема и свои задачи. Одно занятие включает в себя 4–5 упражнения и длится оно 30 минут.

Главной задачей контрольного блока, считается анализ двух экспериментов (формирующего и констатирующего). Констатирующий эксперимент проводится с помощью тех же методик, что и формирующий. Для сравнения используются результаты двух экспериментов, после этого происходит сравнение между показателями. Анализируем, есть ли положительная динамика, после проведения коррекционной работы. Реализации коррекционной программы считается успешной, если удалось скорректировать необходимые компоненты, в лучшую сторону для ребенка.

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

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

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

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

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов. Первый блок направлен на получение информации о том, какие эмоциональные состояния преобладают в течение определенного времени и насколько учащиеся умеют контролировать свои эмоции (1–4).

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

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

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

В процессе исследования метод наблюдения занимал особое место: наблюдение во время уроков, на переменах и занятиях педагога–психолога, а также во взаимодействии между учащимися, что позволило более точно зафиксировать факты, которые предоставили возможность более объективно оценивать результаты проведенного исследования. В процессе наблюдения нам удалось увидеть, как взаимодействовать дети между собой и как с педагогами. Данный метод я считаю успешным, потому что для его реализации не создается искусственная среда, а наблюдение происходит в естественной среде.

Использование в процессе исследования метода беседы способствовало установлению благоприятного эмоционального контакта, а также доверия с учащимся, что позволило сформировать у него позитивное отношение к обследованию (Схема беседы представлены в приложение 3).

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

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

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

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

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

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

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

Основные цвета:

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

Дополнительные цвета: фиолетовый, коричневый, черный, серый. Данные цвета символизируют отрицательные тенденции: стресс, переживание, чувство страха, огорчение, тревожность.

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

вспоминать не нужно и сознательно менять новый тоже. Испытуемый выбирал цвета как будто в первый раз. Порядок выбора цветов записывался в лист фиксации результатов.

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

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

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

Эта методика позволила нам получить данные об эмоциональные состояния младших школьников с задержкой психического развития.

Для прохождения теста нам понадобились лист бумаги, ластик и простой карандаш средней мягкости. Тест предполагал следующую инструкцию «Придумай и нарисуй животное, которое не существует, его не существовало раньше ни в кино, ни в сказках, ни в лесу, ни в мультфильмах и придумай ему название». В момент деятельности ребенка, мы не оказывали эмоционального воздействия на ребенка, не комментировали вопросы испытуемого. По совершению ребенком рисунка мы брали интервью про нарисованное животное, используя метод «вопрос–ответ» (Как зовут твоего животного? Где оно обитает? Есть ли у него семья? и т.п.).

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

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

С помощью рисуночных методик ребенок не осознанно проецирует себя, на несуществующее животное, при этом раскрывая свое эмоциональное состояние.

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

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

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

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

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

По направлению реакции бывают:

— экстрапунитивные реакции (Е) – потребность решения проблемы третьими лицами, гиперболизация.

— интропунитивные (I) – всю ответственность принимает на себя испытуемый, обстоятельство воспринимает как опыт.

— импунитивные (М) – для испытуемого это тревожная ситуация, которая пройдет сама о себе.

По типу реагирования выделяют:

— с фиксацией на самозащите (E–D) – тестируемый всячески пытается избежать ответственности;

— с фиксацией на препятствие (O–D) – ребенок постоянно делает акцент на трудности;

— с фиксацией на удовлетворении потребности (N–P) – испытуемый ищет конструктивные решения ситуации.

Полученные результаты фиксируются в протоколы, проводится качественная количественная обработка результатов данного исследования (Приложение 6).

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

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

Большое влияние на учебную деятельность, на формирование личности и взаимоотношений младших школьников с задержкой психического развития оказывает их эмоциональное состояние.

На протяжении двух недель нами проводилось исследование особенностей эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития. Для проведения исследования были отобраны методики и выбрана возрастная группа. Так как тема исследовательской



работы «Психологическая коррекция эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР», то для обследования была взята выборка детей в возрасте 8–11 лет (1 «Б» доп. и 4 «А» класс).

Для определения особенностей и изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами была разработана и реализована анкета для учителей.

Вопросы 1–3 анкеты позволяют получить информацию о том, какие эмоциональные состояния преобладают в течение определенного времени и насколько учащиеся умеют контролировать свои эмоции.

Результаты анкет 1 доп. класса представлены в таблице 1.

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

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

эмоции на уроках	Иногда	7	45
	Редко	3	20

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

Также, удалось увидеть, что у 6 (40%) детей доминирующая эмоциональная реакция сохраняется в течение нескольких минут. В течение часа эмоциональная реакция сохраняется у 5 (30%) испытуемых. В течение нескольких часов у 3 (20%) испытуемых и лишь у 1 (10%) ребенка в течение дня сохраняется доминирующая эмоциональная реакция. Можно предположить, что такая смена эмоциональной реакции, в короткий период времени обусловлена особенностями психического развития детей.

По мнению учителей, часто контролировать свои эмоции на уроках умеют 5 (30%) испытуемых. 7 (45%) учащихся иногда умеют контролировать свои эмоции и 3 (20%) редко контролируют свои эмоции на уроках. Педагоги отмечают, что отсутствие умения контролировать свои эмоции сильно затрудняют учебную деятельность.

Результаты анкет 4 класса представлены в таблице 2.

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

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

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

Также, удалось увидеть, что у 4 (25%) детей доминирующая эмоциональная реакция сохраняется в течение нескольких минут. В течение часа эмоциональная реакция сохраняется у 7 (45%) испытуемых.

Эмоциональная реакция в течение нескольких часов сохраняется у 2 (20%) испытуемых и у 2 (20%) учащихся в течение дня.

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

Ответы на вопросы (4–12) анкеты позволили нам получить информацию о том, какие эмоциональные состояния преобладают на уроках русского языка, математики и т.д., а также насколько часто у детей возникают негативные проявления чувств. На каждом уроке отмечается разные доминирующие состояния.

**Таблица 3.** Результаты анкетирования педагогов по изучению особенностей эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (1 и 4 класс)

Параметр	Состояние/ Уровень	Показатели	
		Абс. знач	%
Какое эмоциональное состояние наблюдается у ребенка во время занятий на уроках по русскому языку, чтению?	Радостное	6	20
	Спокойное	13	45
	Агрессивное	5	15
	Возбужденное	0	0
	Тревожное	6	20
Какое эмоциональное состояние наблюдается у ребенка во время занятий на уроках по математике?	Радостное	6	20
	Спокойное	10	35
	Агрессивное	5	15
	Возбужденное	4	10
	Тревожное	6	20
Какое эмоциональное	Радостное	7	25

<b>состояние наблюдается у ребенка во время занятий на уроках по физкультуре, ритмики?</b>	Спокойное	6	20
	Агрессивное	3	5
	Возбужденное	11	45
	Тревожное	3	5
<b>Какое эмоциональное состояние наблюдается у ребенка во время сюжетно-ролевой игры?</b>	Радостное	9	35
	Спокойное	6	20
	Агрессивное	4	10
	Возбужденное	7	25
	Тревожное	4	10
<b>Замечаете ли Вы появление страха у ребенка?</b>	Часто	8	25
	Иногда	12	40
	Редко	10	35
	Никогда	0	0
<b>Часто ли ребенок бывает сердитым, агрессивным?</b>	Часто	8	25
	Иногда	12	40
	Редко	10	35
	Никогда	0	0
<b>Замечаете ли Вы проявление гнева у ребенка?</b>	Часто	7	25
	Иногда	5	10
	Редко	7	25
	Никогда	11	40
<b>Замечаете ли Вы проявление обиды у ребенка?</b>	Часто	8	25
	Иногда	6	20
	Редко	6	20
	Никогда	10	35
<b>Замечаете ли Вы проявление тревоги у ребенка?</b>	Часто	9	30
	Иногда	7	25
	Редко	5	15
	Никогда	9	30

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

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

На уроках физкультуры учителя отмечаю, что у 11 (45%) школьников преобладает возбужденное состояние, радостное – 7 (25%), спокойное – 6 (20%), тревожное – 3 (5%), агрессивное – 3 (5%). На подвижных уроках отмечается самые низкие показатели неблагоприятных эмоциональных состояний. Мы можем предположить, то, что через физическую деятельность дети выплескивают такие эмоциональные состояния как агрессию и тревожность.

Вовремя сюжетно – ролевой игры доминирующим состоянием у 9 (35%) детей является радостное, у 7 (25%) – возбужденное, спокойное – 6 (20%), тревожное – 4 (10%), агрессивное – 4 (10%). Исходя из полученных данных во время игры, у большинства детей преобладает радостное состояние.

Иногда проявления страха учителя наблюдают у 12 (40%) испытуемых, редко у 10 (35%) испытуемых и у 8 (25%) учащихся часто. Анкетирование указывает на то, что большее количество испытуемых детей испытывают чувство страха.

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

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

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

Тревогу часто можно увидеть по данным учителей у 9 (30%) школьников, иногда – 7 (25%), редко – 5 (15%), никогда – 9 (30%). У большинства детей тревога проявляется во время таких уроков как русский язык и математика.

Далее перейдем к анализу результатов исследования, полученных нами 14–15 вопросов анкетного листа. В этом блоке мы получали данные о том, на сколько учителя считают важным, умение детей контролировать свои эмоциональные состояния.

Педагоги отметили, что эмоциональным состоянием ребенка можно и нужно управлять, ведь это способствует успешной учебной деятельности ребенка и на развитие личности в целом. На вопрос о проведении мероприятий по улучшению эмоциональных состояний учеников учителя затруднялись ответить.

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

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

Перед проведением задания мы объяснили, что нет правильного или неправильного выбора карточек, что нужно выбирать тот который больше

всего понравится. На начало проведения обследования испытуемые были в позитивном настроении, улыбки, коммуникабельны и легко шли на контакт. Во время диагностики положительно окрашенный эмоциональный фон сохранялся, сложности заключались только в переключение внимания на уточняющие вопросы.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 4.

**Таблица 4.** Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100]

Возрастные группы	Преобладание эмоций			
	Отрицательных по знаку		Положительных по знаку	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
<b>1 доп. класс (n=15)</b>	6	20	3	10
<b>4 класс (n=15)</b>	8	25	5	15

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

При выборе цветов чаще всего на первых позициях оказывались 4 (фиолетовый) и 2 (желтый) цвет. Дети, которые предпочитали фиолетовый цвет у них доминируют инфантильные установки. Таким детям нравится в школе, но когда они испытывают трудности или получают замечание, отношение к школе резко меняется. Выбор желтого цвета говорит о том, что



дети мечтательны. Такие дети любят составлять планы, но не всегда доводят их до конца.

Сравнительные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на *Рисунке 2*.



**Рисунок 2. Гистограмма 1. Сравнительные исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949)**

Из приведенного *Рисунка 2* можно увидеть, что процент преобладание отрицательных по знаку эмоций у 4 (25%) класса больше чем у 1 (20%) доп. класса. Это свидетельствует о том, что необходимо проводить коррекционную работу на устранение негативных эмоциональных проявлений, ведь они неблагоприятным образом оказывают влияние на детей.

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

При выполнении данной методики больше половины детей сразу же понимали инструкцию, остальным инструкция повторялась дважды. У детей присутствовал интерес, было видно, что они старательно и внимательно выполняют задание. Небольшие трудности были при выдумывании имени, несуществующему ими животному. Многие при описании животного не осознанно рассказывали о себе, иногда путали имена животного со своим именем.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 5.

**Таблица 5.** Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Несуществующие животное» М.З. Дукаревич (1992) [13]

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

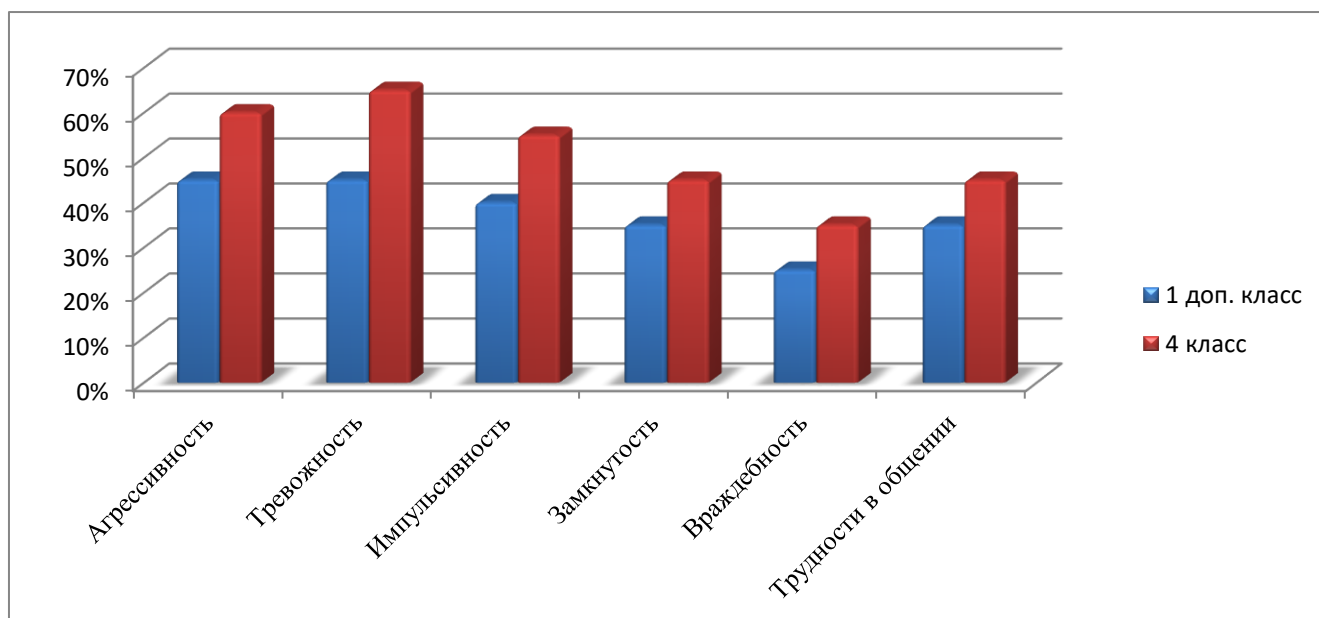
Из данных представленных в таблице 5, можно увидеть, что в 1 доп. классе у 7 (45%) испытуемых ярко выражена тревожность. Животное на бумаге у детей расположено непропорционально. Рисунки были либо чрезмерно большими, не вмещающимися в формат листа, либо совсем маленькими, расположенными в верхней или нижней части листа.

У 7 (45%) детей было выявлена агрессивность, об этом свидетельствует наличие на рисунках острых выступов и выростов, изображение рогов и когтей. Так же, при описании животного, дети говорили о том, что их животное любит питаться кровью, людьми, детьми.

Наличие враждебности выявлено у 5 (35%) испытуемых. Трудности в общении у 5 (35%) испытуемых. Замкнутость была выявлена у 4 (25%) детей. Испытуемые, говорили о том, что их животное не кем не дружит, что у него только враги.

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

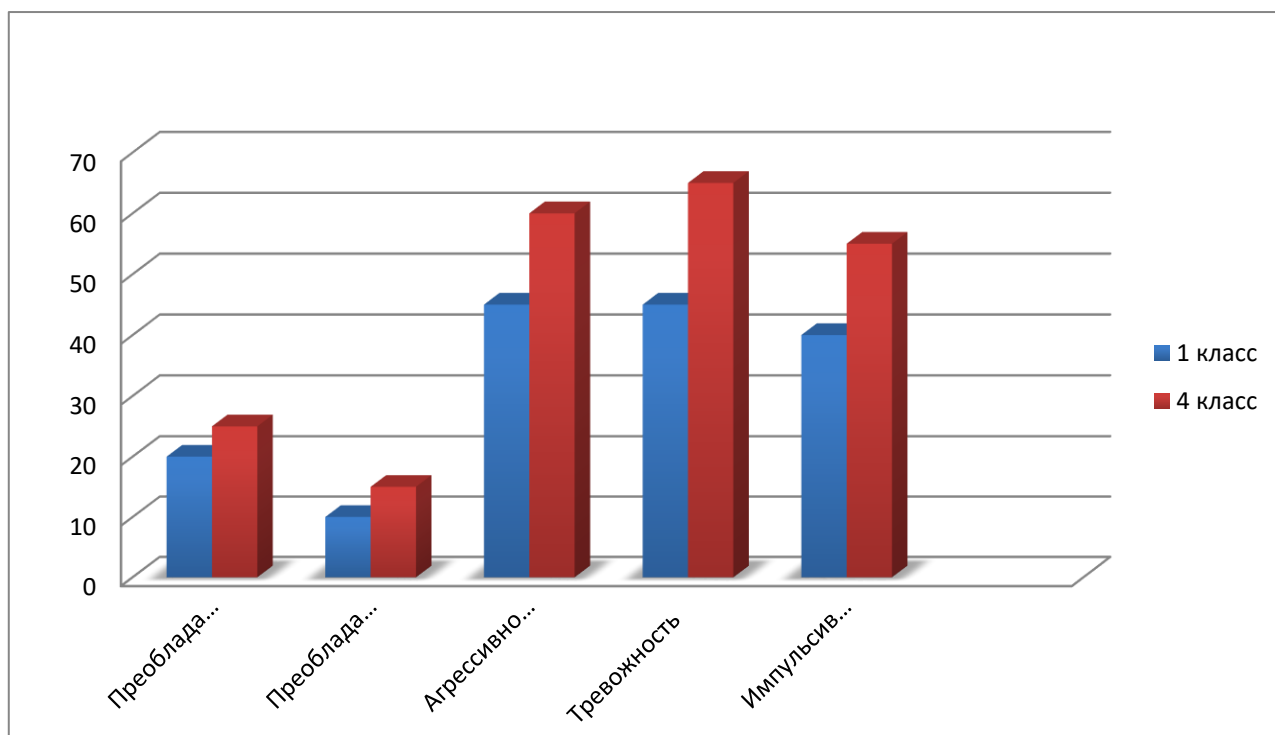
Сравнительные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на *Рисунке 2*.



**Рисунок 3. Гистограмма 2. Сравнительные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по «Несуществующему животному» М.З. Дукаревич (1992)**

Из приведенного выше *Рисунка 3* можно увидеть, что показатели симптомокомплексов у 4 класса выше, чем у 1 доп. класса. Самыми высокими показателями и у 1 доп. класса (45%) и у 4 класса (60% и 65%) является наличие тревожности и агрессии. Показатель импульсивности у 4 класса (55%) больше чем у 1 доп. класса (40%). Трудности в общении наблюдаются у 5 (35%) испытуемых 1 доп. класса и у 7 (45%) испытуемых 4 класса. Замкнутость присутствует у 4 (25%) детей 1 доп. класса и у 5 (35%) детей 4 класса. Количество детей, которые имеют признаки враждебности у 4 класса (45%) больше, чем у 1 доп. класса (35%).

Сравнительные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, иллюстративно представлены на *Рисунке 4*.



**Рисунок 4. Гистограмма 3. Сравнительные результаты исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методикам «Цветовой тест» М. Люшера (1949) и «Несуществующему животному» М.З. Дукаревич (1992)**

Из представленной диаграммы сравнительных результатов по двум методикам, мы отмечаем, что показатели первого класса превышают, показатели четвертого класса. Что преобладание отрицательных по знаку эмоций, больше у детей, которые обучаются в четвертом классе. Такие симптомокомплексы как тревожность, агрессия импульсивность отмечаются меньше у детей в первом классе, чем в четвёртом. Из этого можно сделать вывод, что с первого класса необходимо проводить диагностику эмоциональных состояний, а также реализовывать коррекционную программу, чтобы устранить отрицательные симптомокомплексы, которые могут неблагоприятно влиять на учебную деятельность детей, так и на личность ребенка в целом.

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

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

В таблице 6 представлены результаты изучения направлений реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

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

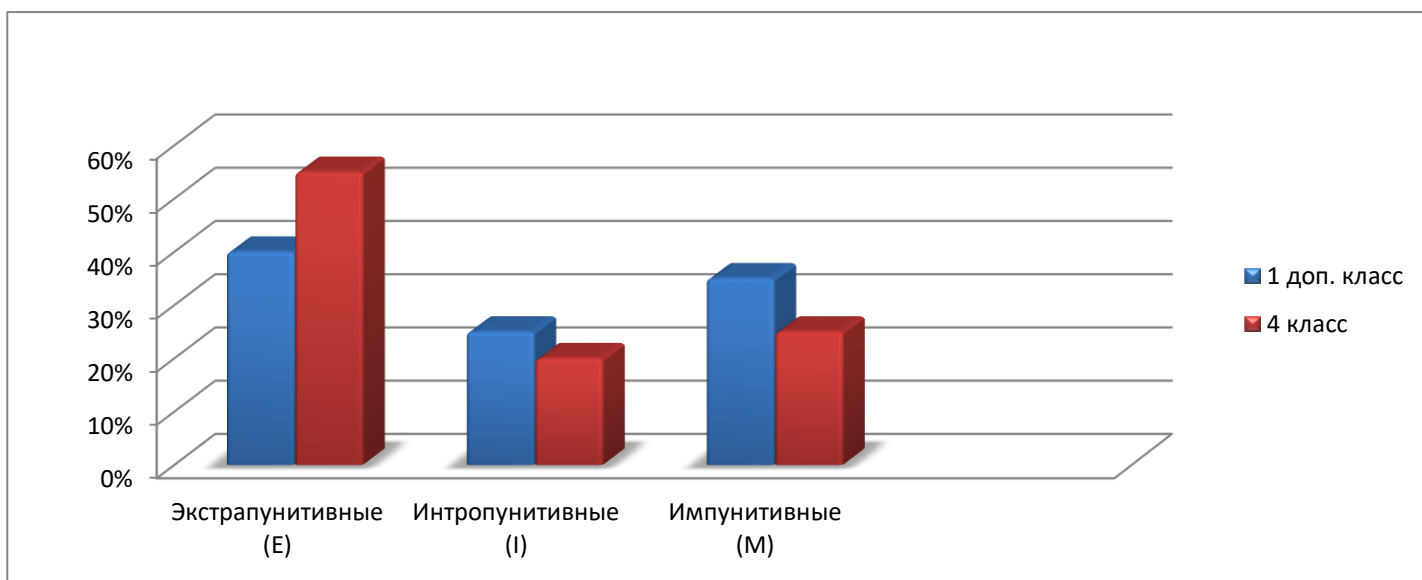
Параметры  Возрастные группы	Направление реакции					
	Экстрапунитивные (Е)		Интропунитивные (I)		Импунитивные (М)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
1 доп. класс (n=15)	6	40	4	25	5	35
4 класс (n=15)	8	55	3	20	4	25

Из полученных данных мы видим, что у 6 (40%) испытуемых из 1 дополнительном классе преобладающим направлением реакции является экстрапунитивное (Е), где агрессия направлена вовне. Можно сделать вывод о том, что у детей присутствует склонность перекладывать вину за неудачу на других людей. Приведем пример таких реакций в ситуации №3. В этой ситуации персонаж справа (отец) произносит: «Я не могу починить твою машинку». Возможные варианты ответов на эти слова «Делай что хочешь,

но ты должен её починить!» (Костя У.); «Может кто-нибудь другой починит!» (Василиса Г.); «Я все равно хочу, чтобы ты е починил!» (Алисия Г.). Из этих ситуаций мы можем увидеть, что дети перекладывают ответственность на другое лицо. У 5 (35%) испытуемых преобладают импунитивные (М) направления реакций, это говорит о том, что детей характерно приписывание ответственности за неудачи внешним обстоятельствам. Интропунитивные (I) реакции преобладают у 4 (25%) испытуемых.

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

Сравнительные результаты экспериментального исследования направлений реакций учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в 1 доп. и 4 классах иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рисунок 5).



**Рисунок 5. Гистограмма 4. Сравнительные результаты исследования направлений реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]**

По показателям представленных на Рисунке 5 можно увидеть, что из всех направлений реакций у большинства учеников, что у 1 класса (40%) и у 4 класса (55%), преобладают экстрапунитивные направления реакций. Импунитивных реакций несколько меньше, они преобладают у 35% детей первого класса и у 25% детей четвертого класса. Меньшую часть испытуемых составляют дети, у которых доминирует интропунитивное направление реакции.

Следующий критерий оценки направленности полученных ответов учащихся младшего школьного возраста с ЗПР – тип реакции (таблица 7).



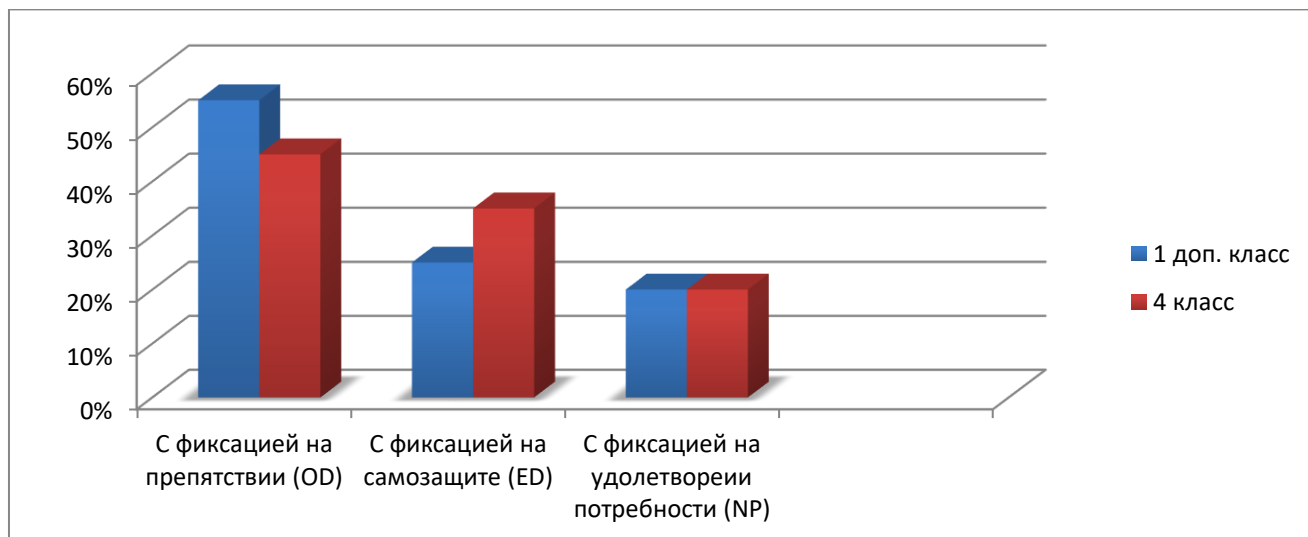
**Таблица 7.** Сравнительные результаты изучения типов реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]

Параметры  Возрастная группа	Тип реакции					
	С фиксацией на препятствии (OD)		С фиксацией на самозащите (ED)		С фиксацией на удовлетворении потребности (NP)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
<b>1 доп. класс (n=15)</b>	8	55	4	25	3	20
<b>4 класс (n=15)</b>	7	45	6	35	3	20

Согласно данным представленным в таблице 7 можно увидеть, что у 8 (55%) испытуемых из 1 доп. класса доминирующим типом реакции является «с фиксацией на препятствии» (OD). Приведем пример таких реакций в ситуации №18. В этой ситуации персонаж справа (девочка) говорит: «Я не приглашу тебя на мой день рождения». Возможные варианты ответов на эти слова «Я бы все равно не пришел» (Богдан Г.); «Мне и не хотелось» (Стас К.); «Я и так не смог бы прийти» (Рома). 4 (25%) испытуемых имеют тип реакции «с фиксацией на самозащите» и 3 (20%) испытуемых тип реакции «с фиксацией на удовлетворения потребности».

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

Сравнительные результаты экспериментального исследования типов реакций учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в 1 доп. и 4 классах иллюстративно представлены на *Рисунке 6*.



**Рисунок 6. Гистограмма 5. Сравнительные результаты исследования типов реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга (1948) в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101]**

Данные представленные на *Рисунке 6* показывают, что и у 1 доп. класса и у 4 класса доминирующим типом реакции является тип «с фиксацией на препятствие». Их число составило 55 % среди учащихся 1 доп. класса и 45 % в группе учащихся 4 класса. Так же мы видим, что числовые показатели значений тип реакций (NP), которые направлены на удовлетворение потребностей, ниже, чем тип реакций «с фиксацией на препятствие». Типы реакций «с фиксацией на самозащите» преобладают у 25% детей 1 доп. класса и у 35% детей 4 класса.

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

замкнутость, импульсивность и трудности в общении. Все представленные данные свидетельствуют о том, что эмоциональные состояния детей требуются в ранней коррекционной работе.

### **Выводы по второй главе:**

1. Базой исследования особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития послужила КГБОУ «Красноярская школа №7». Исследованием были охвачены 30 учащихся: 15 учащихся из 1 дополнительного класса, 15 учащихся из 4 класса. В исследование принимали участие 13 мальчиков и 7 девочек.

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

3. Чтобы решить поставленные задачи, мы разработали модель исследования эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития, она включала в себя три компонента: аффективный и регулятивный. Так же модель состояла из трех блоков: диагностический, коррекционный и контрольный блок. Коррекционный блок включал в себя: упражнения, сказки, игры и т.п.

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

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

— Рисуночный тест «Несуществующее животное»(1992) [13].

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

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

6. «Цветовой тест» М. Люшера показал то, что у 45 % детей присутствуют отрицательные по знаку эмоции и 25 % положительных по знаку эмоции. Это свидетельствует о том, что у большинства детей преобладает отрицательный фон.

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

8. Применение методики «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга позволило нам выявить, что и у 1 доп. класса и у 4 класса у большинства испытуемых преобладает экстрапунитивное направление реакций, где агрессия направлена вовне. Во многих ответах на фрустрационную ситуации, дети отвечали агрессивно.

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

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

увеличиваются. Ранняя коррекция позволит добиться больших результатов, потому, что в детском возрасте психика является более пластичной, чем в старшем возрасте. А также наше исследование показывает, что проявление негативных эмоциональных состояний увеличивается.

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

#### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста**

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

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

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

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

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

В нашей стране основные принципы психокоррекционной работы строятся на том, что личность является целостной психологической

структурой, которая образуется в процессе жизни на основе усвоения общественных форм сознания и поведения (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский) [59].

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

1. *Принцип комплектности.* Основой данного принципа является то, что психологическую коррекцию нужно рассматривать как единый процесс клинико–психолого–педагогического воздействия. Важно учитывать педагогические и клинические факторы в развитии ребенка. Так же необходимо, чтобы происходила взаимосвязь всех специалистов между собой.

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

3. *Принцип личностного подхода.* Для реализации этого принципа, требуется подходить к ребенку как целостной личности, при этом учитывать все её индивидуальные особенности. Личность рассматривается как в целом процессе коррекции, а не какую–то отдельную функцию или психическое явление у ребенка. Групповые тренинги, в отличие от индивидуальной работы, к сожалению, не всегда могут реализовать этот принцип. В процессе психологической коррекции мы опираемся не на один параметр, а как подчеркивает А.С. Спиваковская «на создание условий для успешного развития тех или иных качеств каждого участника психокоррекции»

4. *Принцип деятельностного подхода.* Формирование и проявление личности происходит в процессе деятельности. Этот принцип является важным в работе с детьми и подростками. Психокоррекционная работа должна проводиться как целостная, осмысленная деятельность ребенка. В процессе коррекции нужно исходить из ведущего типа деятельности ребенка: дошкольник – в контексте игровой деятельности, школьник – в учебной деятельности. При разработке психокоррекционной программы важно учитывать, не только ведущий тип деятельности, но и тот вид, который для ребенка является личностно важным. Преимущество это является важным при работе с нарушениями эмоциональной сферы у детей.

5. *Иерархический принцип психологической коррекции.* В своих работах Л.С. Выготский (1930) отмечает, что главный принцип психокоррекционной работы, это создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка, именно на этом базируется данный принцип. Именно поэтому психологическая коррекция строится как целенаправленное формирование психологических новообразований. Нужно тренировать не только имеющиеся психологические способности, то есть зону актуального развития, но и развивать зону ближайшего развития.

6. *Временной принцип психологической коррекции.* Этот принцип говорит о том, что чем раньше мы выявим дефициты и раньше начнем коррекционную работу, тем успешнее будут результаты. Психика является более пластичном в младшем возрасте.

7. *Каузальный принцип психологической коррекции.* Реализация этого принципа направлена на устранение источников и причин отклонений в психическом развитии ребенка. Важно изучать и обращать внимания не только на симптомы нарушения, но и на первичный дефект. Цели и задачи психологической коррекции определяет структура дефекта [52].

Как считают отечественные и зарубежные авторы (Р.В. Овчаров, А. Адлер, А. И. Захаров, А.А. Осипова, К. Роджерс и др.), в работе с особенными детьми, имеющими отклонение в развитии, важную роль



определяет среда в коррекции различных нарушений развития личности [89].

При изучении литературы по данной теме можно отметить, что существует множество авторских позиций, из которых можно выделить следующие **подходы к изучению эмоциональных нарушений**:

*Деятельностный подход.* Его изучением и разработкой занимались такие ученые как А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др. При этом, Н. Леонтьев сформировал идею деятельностного подхода с целью изучения и коррекции эмоциональной сферы. Он считал, что эмоции выполняют функцию внутренних сигналов. Эмоции, по мнению исследователя, отражают отношение между мотивом и успехом или возможностью его реализации. В процессе составления, игровой психокоррекции необходимо опираться на уровень игровой деятельности детей. Игра выполняет терапевтическую функцию, так как через нее, можно обыграть травмирующие жизненные обстоятельства. Целью игр можно считать снятие избытка торможения, страха и скованности. Одновременно это является предупреждением застенчивости и неуверенности в себе, если такие черты уже присутствуют в характере ребенка [5].

*Личностный подход.* Он предполагает принцип единства аффекта и интеллекта, обоснованного в работах Л.С. Выготского. По мнению Л.С. Выготского единство аффекта и интеллекта можно увидеть во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития, а также эта связь является динамической причем, всякой ступени в развитии мышления существует своя ступень развития аффекта. Л.С. Выготский считает то, что ориентировку в окружающем мире обеспечивают эмоции и когнитивная система. В трудах Я.З. Неверовича было отмечено, что эмоции занимают существенное место, благодаря которой происходит реализация мотивов ребенка. Рожден, при изучение личностного подхода, говорил о том что, каждая личность имеет право на уважение [16].

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

*Психодинамический подход.* Начало психодинамический подход берет от принципов и методов психоанализ, исходящего из понимания психических явлений, как проявления борьбы душевных сил. Одной из главных целей психологической коррекции эмоциональных нарушений можно назвать разрешения эмоциональных конфликтов, которые возникли в наиболее ранних отношениях, которые определяют субъективное значение последующего опыта. Представленный подход разработал техники недирективной игротерапии, сказкотерапии и арттерапии [90].

*Нейропсихологический подход.* В основу нейропсихологического подхода входят основные представления закономерностей развития и иерархического строение мозговой организации высших функций (Семенович (1998), Семаго Н., Семаго М (2000), Вайзман (1976) и др.). В представленном подходе раскрывается то, что сенсомоторный уровень развития является основой для формирования всех психических функций, поэтому в психокоррекционной работе стоит большое внимание уделять двигательным функциям. По мнению Е.Д. Хомской нейропсихология эмоций только начинает формироваться в настоящее время [49].

*Этнофункциональный подход.* При коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений этнофункциональный подход рассматривается в работах Г.Д. Смирнова, А.В. Сухарева, В.В. Ковалева. Психологическое исследование представленного подхода основано на представлениях об этносе как о некоторой целостности. Это предполагает, что нарушение отношение к одному или нескольким этнически параметрам может

привести к нарушению целостности, что в свою очередь к появлению психических расстройств [88].

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

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

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

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

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

Программа психологической коррекции эмоциональных состояний состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. Каждое коррекционное занятие имеет свои задачи и цели, между упражнениями существует разминка, для того чтобы дети смогли немного «полезно» отдохнуть. В начале занятия происходит

приветствие, чтобы настроить детей на позитивную атмосферу и сплотить детей. В конце занятия происходит прощание, он считается ритуалом завершения занятия.

Для более успешной реализации программы нами были обозначены следующие направления по коррекции эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (таблица)

**Таблица 8.** Направления по коррекции эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

№	Особенности эмоциональных состояний	Направление коррекции
1.	высокий уровень агрессии	– снижения уровня агрессии
2.	высокий уровень тревожности	–снижения уровня тревожности.
3.	не способность управлять эмоциональным реагированием	– формирование умений регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения.
4.	эмоциональная «фиксация» на ситуации.	– обучение младших школьников реагированию конструктивным способом; – развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.

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

*Основой программы являются следующие положения:*

1. Образовательный уровень–начальный.
2. Ориентация содержания–практическая.

3. Характер освоения – коррекционно-развивающий.
4. Возраст обучающихся – 8–11 лет.
5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 2 занятия в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 30 минут.

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

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

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

**Метод коммуникативных игр.** Благодаря, данному методу, при помощи игры, у детей формируется умение видеть в другом человеке его преимущества и давать вербальную и невербальную поддержку. Через игру происходит обучение детей умению сотрудничать, а также игра способствует к углубленному осознанию сферы общения.

**Эмоционально–символические методы.** Реализация этого метода происходит через групповое обсуждение всех спектров чувств. В процессе рисования, психолог обсуждает с ребенком чувства, которые трудно обсудим при беседе с ребенком. Дети рисуют рисунки на определенные темы, которые психолог считает актуальным для них.

**Релаксация.** Этот метод позволяет ребенку, сконцентрировать внимание на собственных внутренних ощущениях (телесных, зрительных, звуковых), а так же на своих эмоциях, благодаря этому происходит

избавление излишнего и нервного напряжения. Музыка успокаивает и восстанавливает, отмечается снятие эмоциональной напряженности и происходит переключение внимания.

**Метод психогимнастики.** Психогимнастические методы представлены в нашей коррекционной программе следующими упражнениями: упражнения, способствующие снижению мышечных зажимов, этюды на достижение расслабления и снятие напряжения у детей, упражнения на сокращение эмоциональной дистанции. С помощью движений, пантомимики, мимики, танца и игр выражаются переживания ребенка, а также его эмоциональное состояние.

**Сказкотерапия (элементы).** Для проявления социально-приемлемого телесного выражения эмоций и чувств, преодоления барьеров в общении, ребенку предлагается прожить сюжет сказки.

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

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

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

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

1. Развитие способностей понимать, осознавать, выражать свои чувства, эмоциональное состояние, переживания другого человека на символическом и вербальном уровне;
2. Формирование умений регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения;
3. Коррекция таких эмоциональных состояний как тревожность, импульсивность, агрессия.

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

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

Структура коррекционно-развивающей программы состоит из четырех блоков:

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

2 блок «Мои эмоции» – в рамках данного блока происходило знакомство с базовыми эмоциями. Выработывали навык понимать каждую эмоцию, и различать их. Ребята выражать свои чувства и понимать чувства окружающих, научились отреагировать агрессию, боролись со своими страхами. Данный блок включал в себя 6 занятий, при частоте встреч 2 раза в неделю.

3 блок «Конфликт» – детям с ЗПР трудно проявлять свою агрессию без вреда для окружающих и для самого себя потому, что они не знают социально приемлемые способы выражения своих чувств. Одной из главных задач для педагога–психолога, является обучение детей конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций. Ролевая игра является одним из приемов для разрешения конфликтных ситуаций, ведь

именно в игре можно проиграть ситуации, которые в последующем могут возникнуть в жизни ребенка.

4 блок «Мы вместе» – благодаря этому блоку происходит развитие позитивного отношения к жизни, у испытуемых закрепляются положительные эмоции, снижается психоэмоциональное напряжение, повышается самооценка. На последнем занятии этого блока происходит подведение итогов занятий.

**Таблица 9.** Тематическое планирование

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



			«Кто это?»	
			4. Упражнение «Я – хороший, мы – хорошие!»	
			5. Упражнение «Кто это?»	
<b>3</b>	<b>«Я могу быть разным!»</b>	Показать детям, что каждый человек может быть разным.	1. Упражнение «Ласковое имя»	<b>30</b>
			2. Упражнение «Изобрази животное»	
			3. Упражнение «Человек в гриме»	
			4. Упражнение «А я могу быть таким!»	
<b>4</b>	<b>«Мне легко»</b>	Расслабление и стабилизация эмоционального состояния.	1. Упражнение: «Цветочек и солнышко»	<b>30</b>
			2. Упражнение «Я посылаю любовь»	
			3. Упражнение «Я счастлив»	
			4. Упражнение «Сердце класса»	
<b>Блок «Мои эмоции»</b>				
<b>5</b>	<b>«Мои эмоции»</b>	Формирование способности дифференцировать различные	1. Упражнение «Знакомство с чувствами»	<b>30</b>
			2. Упражнение	

		эмоциональные состояния.	«Покажи чувства руками»	
			3. Упражнение «Массаж чувствами»	
			4. Упражнение «Раз, два, три... настроение, замри!»	
<b>6</b>	<b>«Радость»</b>	Закрепить знания о чувстве «радость», развить способность понимать эмоциональное состояние другого человека.	1. Упражнение «Поздороваемся» 2. Беседа: «Радость это?» 3. Упражнение «Радость» 4. Упражнение «Радоваться могут дети и взрослые». 5. Упражнение «Доброе животное»	<b>30</b>
<b>7</b>	<b>«Злость»</b>	Знакомство с эмоцией злость, отреагирование агрессии и поиск социально–приемлемых форм выражения агрессивных переживаний.	1. Беседа: «Злость это?» 2. Упражнение «Насос и мяч» 3. Упражнение «Злая черная рука» 4. Упражнение «Разожми кулак» 5. Упражнение «Руки знакомятся,	<b>30</b>

			ссорятся, мирятся»	
<b>8</b>	<b>«Страх»</b>	Знакомство с эмоцией страх, снижение уровня страха через идентификацию с его объектами.	1.Беседа: «Страх – это?»	<b>30</b>
			2. Упражнение «Прогони Бабу–Ягу»	
			3.Упражнение «Конкурс страхов»	
			4.Упражнение «Парикмахерская»	
<b>9</b>	<b>«Грусть»</b>	Знакомство с эмоцией грусть.	1. Упражнение «Давайте поздороваемся»	<b>30</b>
			2. Беседа «Наши эмоции»	
			3. Чтение и обсуждение стихотворения «Папина рыбалка»	
			4. Упражнение на релаксацию «Воздушные шарики».	
<b>10</b>	<b>«Обида</b>	Знакомство с эмоцией обида.	1. Упражнение «Путешествие в страну обидка»	<b>30</b>
			2. Беседа «Что такое обида?»	

			3. Упражнение «Облака»	
			4. Упражнение «Поссорились–помирились»	
			5. Упражнение «Волшебный мешочек с обидами»	
<b>Блок «Конфликт»</b>				
<b>11</b>	<b>«Агрессия»</b>	Раскрыть понятие «агрессия», как она проявляется?	1. Беседа «Что такое агрессия?»	<b>30</b>
			2. Упражнение «Портрет агрессивного человека»	
			3. Упражнение «Темные и светлые мешочки»	
			4. Упражнение «Посчитай до десяти»	
<b>12</b>	<b>«Рассерженные шарики»</b>	Научить детей безопасным способам выражения агрессии.	1. Упражнение «Обзывалки»	
			2. Упражнение «Лепим из пластилина»	

			3. Упражнение «Волшебный шарик»	
			4. Упражнение «Дождик»	
			5. Упражнение «Доброе животное»	
<b>13</b>	<b>«Тревожность»</b>	Раскрыть понятие «Тревожность», научить детей расслабляться.	1. Беседа «Что такое тревожность?»	<b>30</b>
			2. Упражнение «Воздушный шарик»	
			3. Упражнение «Штанга»	
			4. Упражнение «Ролевая игра»	
<b>14</b>	<b>«Тревожные шарики»</b>	Снизить уровень тревожности, снять напряжение.	1. Упражнение «Как ты себя чувствуешь?»	<b>30</b>
			2. Упражнение «Корабль и ветер»	
			3. Упражнение «Драка»	
			4. Упражнение «Шалтай–Болтай»	
<b>15</b>	<b>«Импульсивность»</b>	Снизить уровень импульсивности, контроль над собой.	1. "Молчу – шепчу – кричу"	<b>30</b>
			2. Упражнение	

			«Замри»	
			3. Упражнение «Буратино»	
			4. Упражнение «Сосулька»	
<b>16</b>	<b>«Почему люди ссорятся?»</b>	Познакомить учащихся с понятием «конфликт», обучить способам выхода из конфликтной ситуации.	1. Упражнение «Почему люди ссорятся?» 2. Упражнение «Разожми кулак» 3. Упражнение «Вулкан»	<b>30</b>
<b>17</b>	<b>«Учимся мириться»</b>	Развивать у детей рефлексию (способность анализировать причины и следствия своего агрессивного поведения).	1. Упражнение «Почему подрались мальчики» 2. Упражнение «Поссорились – помирись» 3. Упражнение «Материк» 4. Упражнение «Вулкан»	<b>30</b>
<b>18</b>	<b>«Общаемся без слов»</b>	Снятие телесных барьеров, развитие умения передавать свои чувства и понимать чувства	1. Упражнение "Расскажи стихи руками" 2. Упражнение «Кто это?»	<b>30</b>

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

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



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

**Структура занятий** включает в себя следующие компоненты:

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

*Приветствие и прощание* – чтобы объединить детей, а так же создать благоприятную атмосферу принятия и доверия между группой, нужно реализовывать данный компонент. Прощание так же считается важной частью в работе, это необходимо для того чтобы у детей оставались положительные воспоминания о занятии.

*Разминка* – разминка может проводиться не только в начале занятия, но и в перерывах между упражнениями, если психолог видит, что появилась необходимость изменить текущее эмоциональное состояние детей. Функцией разминки является настройка детей на продуктивную групповую деятельность, также она влияет на эмоциональное состояние

детей и их активность. Считается необходимым проводить разминку, если у детей отмечается усталость.

*Основная часть* – включает в себя совокупность упражнений и приемов, которые решают задачи психокоррекционной программы. В данной части необходимо учитывать порядок предъявленных упражнений, а также их общее количество. Предполагается, последовательность чередования упражнений, необходима смена деятельности, нужно исходить из психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и др. Все задания проводятся в порядке от сложного к простому (важно следить за состоянием детей). Занятия должно включать в себя небольшое количество упражнений 2–4 (игры).

*Рефлексия занятия* – происходит в двух аспектах: смысловой заключался в понимание, почему это является важно, зачем мы это делали, и в эмоциональном аспекте, понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему. После занятия происходит обратная связь, дети благодаря помощи педагога отвечают на вопрос, зачем это необходимо, как это может помочь в жизни, а также выражают обратную эмоциональную связь педагогу.

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

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

Для проверки эффективности проведенной психокоррекционной работы с учащимися младшего возраста, нами было проведено вторичное психодиагностическое исследование для прослеживания динамики. На

этапе контрольного эксперимента нами использовались те же методики, которые применялись на первом этапе работы, а именно:

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

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

**Таблица 10.** Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100] до и после формирующего эксперимента

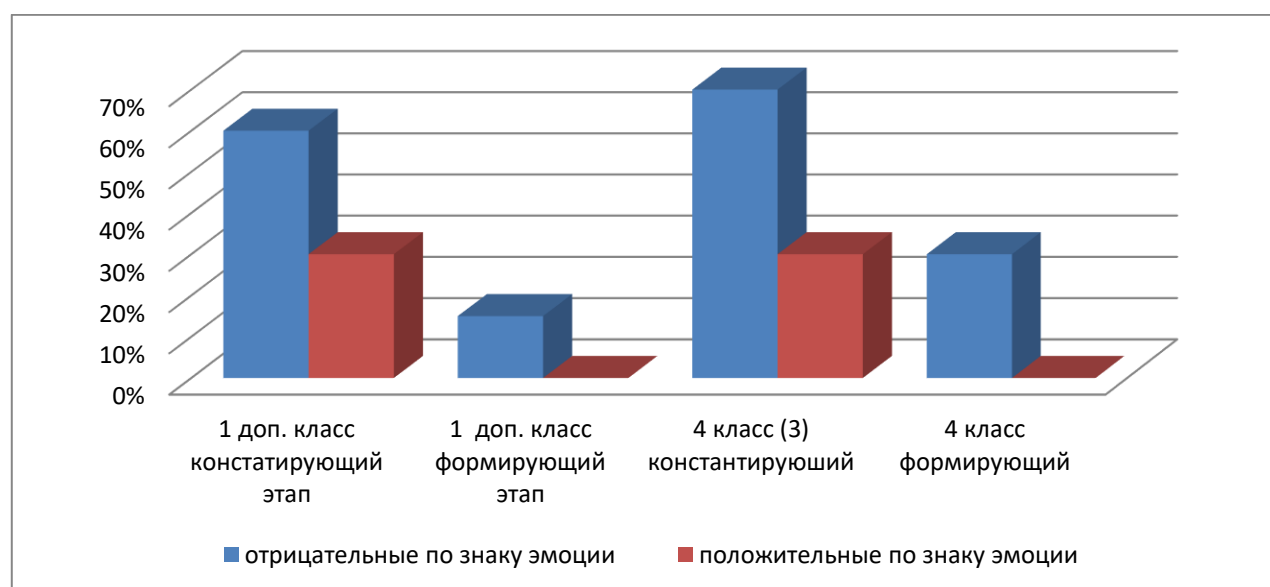
Возрастные группы Параметры	1 доп. класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)
Отрицательных по знаку эмоций	60%	20%	15%	20%	70%	40%	30%	40%
Положительных по знаку эмоций	30%	10%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

Как видно из таблицы 10, после проведения повторной диагностики, в контрольной группе 1 доп. и 4 класса учеников нет никаких изменений. В экспериментальной группе 1 класса после проведения коррекционной программы остался всего 1 (15%) ребенок, у которого преобладают отрицательные по знаку эмоции и ни одного ребенка, у которого преобладают положительные по знаку эмоции. Данный факт указывает на то, что нам удалось нормализовать эмоциональный фон у детей.

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

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

Иллюстративно сравнительные результаты исследования эмоциональных состояний в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 доп. классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис.7).



**Рисунок 7. Гистограмма 6.** Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Цветовой тест» М. Люшера (1949) [100] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Представленные результаты на *Рисунке 7*, позволили нам обобщить полученную динамику по коррекции эмоциональных состояний у учащихся

младшего школьного возраста с ЗПР. Наглядно видно, что в 1 доп. классе уменьшилось количество детей, которые имели преобладание отрицательных по знаку эмоций на 45% (3 школьника) и положительных по знаку эмоций на 30% (2 школьника).

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

Данные результаты указывают на эффективность проведенных коррекционных мероприятий.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 11.

**Таблица 11.** Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) «до и после формирующего эксперимента»

Возрастная группа	1 доп. класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)
<b>Симптомокомплексы</b>								
<b>Агрессивность</b>	70%	25%	15%	25%	100%	25%	30%	25%
<b>Тревожность</b>	70%	25%	15%	25%	100%	40%	30%	40%
<b>Импульсивность</b>	60%	25%	0%	25%	85%	25%	15%	25%

<b>Враждебность</b>	60%	15%	15%	15%	85%	40%	15%	40%
<b>Замкнутость</b>	30%	25%	0%	25%	40%	25%	0%	25%
<b>Трудности в общении</b>	40%	25%	0%	25%	60%	40%	0%	40%

Как видно из таблицы 11, в 1 доп. классе в экспериментальной группе после повторной диагностики симптомокомплекс «агрессивность» мы выявили только у 1 (15%) школьника, а в 4 классе у 2 (30%) школьников. Стоит отметить, что рисунки у детей стали менее агрессивные, на рисунках не было агрессивных деталей, а именно зубов и когтей.

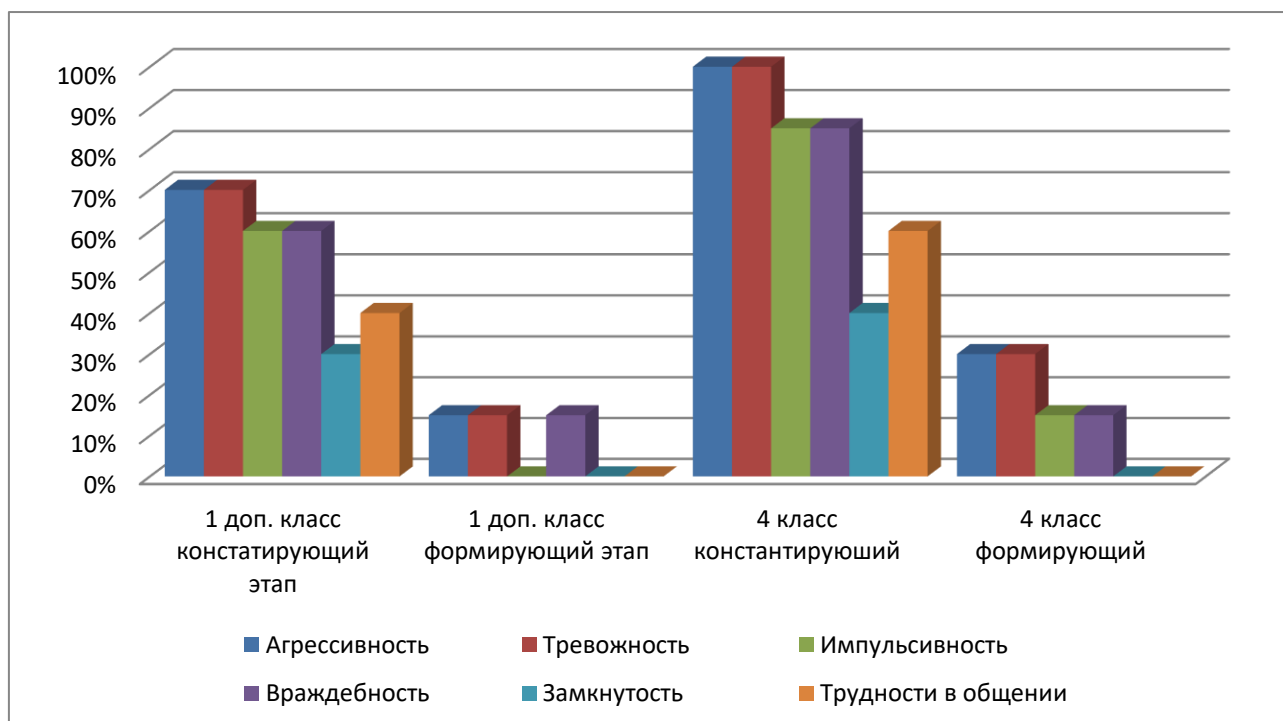
У 1 (15%) школьника 1 доп. класса и 2 (30%) школьников 4 класса был выявлен симптомокомплекс «тревожность». До проведения коррекционной программы по данному показателю были высокие результаты: 5 (70%) испытуемых в 1 доп. классе и у 7 (100%) испытуемых в 4 классе. Исходя из показателей, мы можем отметить, что проведенная нами программа позволило снизить, показатель тревожности.

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

По данным таблицы 11, мы можем увидеть, что показатель «враждебность» снизился до 1 (15%) испытуемого в 1 доп. и в 4 класса.

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

Иллюстративно сравнительные результаты исследования эмоциональных состояний в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 доп. классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на *Рисунке 8*.



**Рисунок 8. Гистограмма 7. Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич (1992) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).**

Из представленных результатов *Рисунка 8* видно, что до формирующего эксперимента 70% школьников из 1 доп. класса и 100% школьников из 4 класса имели симптомокомплекс «агрессивность». После формирующего эксперимента результаты, согласно гистограмме 6 по показателю «агрессивность» учащихся экспериментальной группы изменились. Так анализ результатов показал, что в 1 классе показатель «агрессивность» снизился на 55% и в 4 классе на 70%. У большинства детей в сравнение с формирующим экспериментом было больше позитивные рисунков, в которых не было острых выступов и выростов, рогов и когтей.

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

классе. Дети в процессе создания рисунка, меньше тревожились, в рисунках отмечается меньше резких, прерывных линий.

Показатель «импульсивность» удалось снизить до 0% в 1 классе и до 15% в 4 классе. Дети стали спокойнее и научились контролировать свои эмоции. Импульсивность, раньше особенно мешала на урок, благодаря снижению её, по моему мнению, детям будет проще реагировать на ошибки при выполнении заданий. Симптомокомплекс «враждебность» уменьшился до 15% в 1 и в 4 классе, это позволит детям более дружелюбно общаться со сверстниками.

Симптомокомплексы «замкнутость» и «трудности в общении» снизились до 0 % в обоих классах. При описании детей животного, оно было более дружелюбное. По моему мнению, это произошло благодаря тому, что многие задания в коррекционной программе проходили в групповой форме, в которых дети объединялись в группы и учились взаимодействовать друг с другом.

Таким образом, при сравнении результатов первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе, мы наблюдаем улучшения по каждому симптомокомплексу, что свидетельствуют о хорошо подобранных методик. У детей наблюдается уменьшение таких симптомокомплексов, как агрессивность, тревожность, замкнутость. При описании, животного дети стали говорить, о том, что у несуществующего животного есть друзья, хотя раньше эти же дети говорили, что он не хочет не с кем дружить, что он всех боится. На рисунках меньше было выражено агрессивных показателей, таких как зубы, когти, оружие у животного. Это говорит о том, что нам удалось проработать негативные проявления детей.



**Таблица 12.** Сравнительные результаты изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента

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

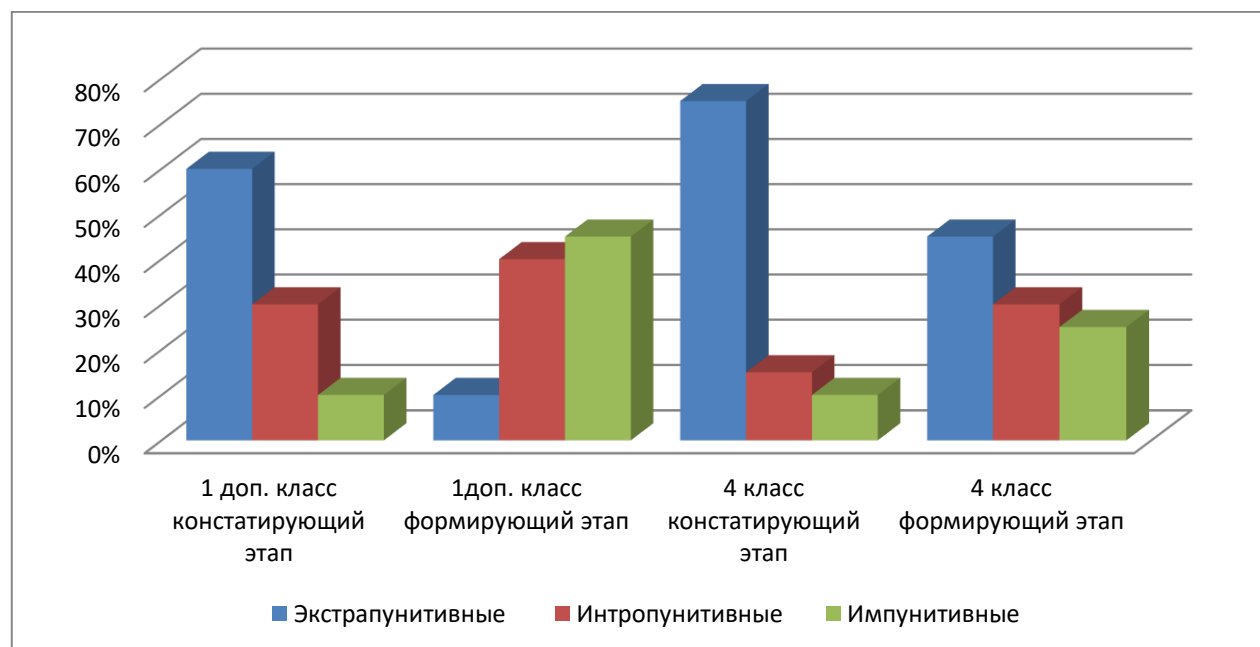
Согласно данным, представленным в таблице 12, в 1 доп. классе ЭГ после эксперимента у 1 (10%) испытуемого преобладающим направлением реакции является экстрапунитивное, до эксперимента данное направление реакции было у 4 (60%) испытуемых. В 4 классе ЭГ после проведения психологической коррекционной программы у 3 (45%) детей доминирующим направлением реакции является экстрапунитивное, до эксперимента данное направление было у 5 (75%) детей. Представленные изменения говорят о том, что нам удалось скорректировать направление реакции детей в ситуациях фрустрации, ведь до эксперимента в ответах детей было порицание, враждебность, обвинение, угрозы, направленные на кого-то (вовне).

И в 1, и в 4 классе ЭГ после эксперимента преобладание интропунитивных реакций было выявлено у 3 (45%) учеников. До

эксперимента в 1 классе у 2 (30%) детей и в 4 классе у 1 (15%) ребенка было доминирующим направлением реакции интропунитивное. Данные изменения говорят о том, что дети научились брать на себя ответственность и конструктивно решать возникшие ситуации.

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

Иллюстративно сравнительные результаты исследования направлений реакций в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 1 доп. классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на *Рисунке 9*.



**Рисунок 9. Гистограмма 8.** Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).

Представленные результаты на *Рисунке 9*, позволили обобщить нам полученные изменения о направлениях реакций у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На рисунке 7 мы можем увидеть, что в 1 доп. классе на 40% и в 4 классе на 30% уменьшились экстрапунитивные направления реакций. Интропунитивных реакций стало больше на 15% в 1 классе и в 4 классе. Также увеличились импунитивные направления реакций на 35% в 1 классе и на 15% в 4 классе.

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

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

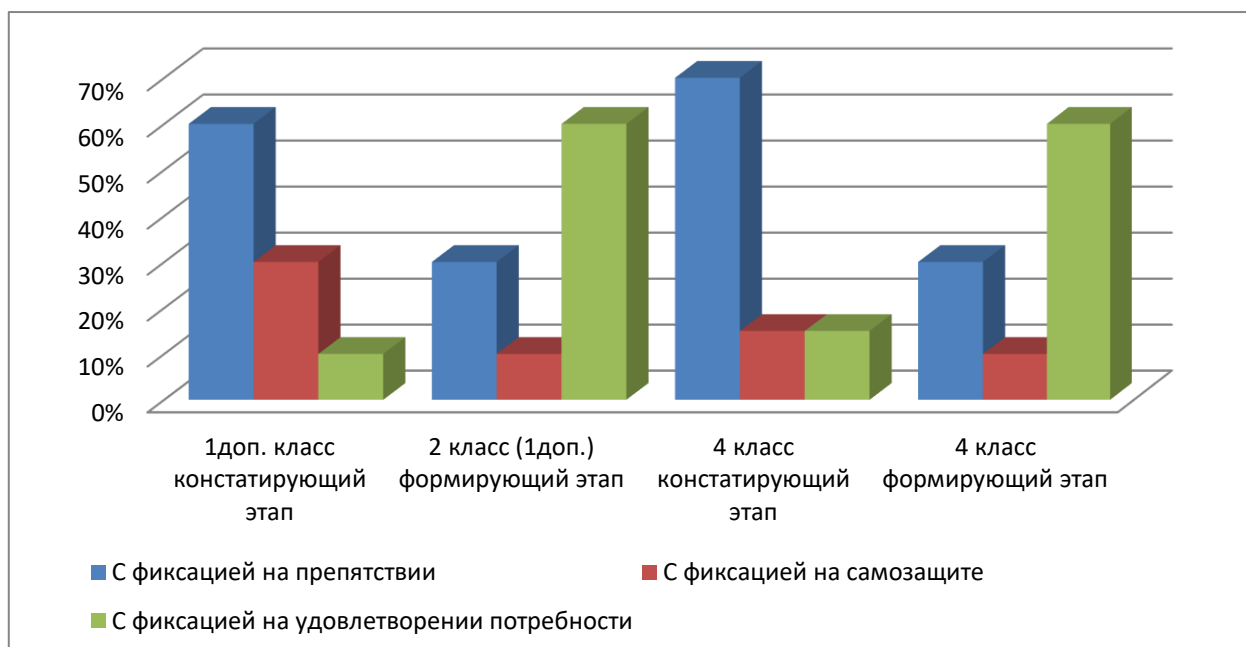
**Таблица 13.** Сравнительные результаты изучения типов реакций учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента

Возрастные группы  Параметры	1 доп. класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)	ЭГ (n=7)	КГ (n=8)
С фиксацией на препятствии (OD)	60%	60%	30%	60%	70%	20%	30%	20%
С фиксацией на самозащите (ED)	30%	20%	10%	20%	15%	60%	10%	60%
С фиксацией на удовлетворении потребности (NP)	10%	20%	60%	20%	15%	20%	60%	20%

Согласно данным представленным в таблице 13 можно увидеть, что после проведения эксперимента в 1 доп. классе тип реакции «с фиксацией на препятствие» доминирует только у 2 (30%) испытуемых. Тип реакции «с фиксацией на защите» у 1 (10%) испытуемого и у 4 (60%) испытуемых «с фиксацией на удовлетворении потребности». Данные показатели говорят о том, что в ответах испытуемых, после эксперимента, мы чаще всего видим стремления разрешить ситуацию каким-либо образом.

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

Иллюстративно сравнительные результаты исследования типов реакций в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на *Рисунке 10*.



**Рисунок 10. Гистограмма 9. Сравнительные результаты эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Рисуночных фрустраций» С. Розенцвейга в адаптации Л.А. Ясюковой (2002) [101] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы).**

Представленные результаты на *Рисунке 10*, позволили нам обобщить полученную динамику типов реакций у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Наглядно видно, что тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» увеличился на 50% в 1 доп. классе и на 45% в 4 классе. Тип «с фиксацией на препятствие» уменьшился на 30% во 2 классе и на 40% в 4 классе. В 1 классе после эксперимента тип «с фиксацией на самозащите» уменьшился на 20%, и на 15% в 4 классе.

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

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность в коррекции эмоциональных состояний. Дети стали менее агрессивными, тревожными, научились контролировать свои эмоции и конструктивно реагировать в ситуациях фрустрации.

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

### **Выводы по третьей главе:**

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

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

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

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

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

3. Эффективность внедрения и реализации психодиагностических мероприятий, направленных на коррекцию эмоциональных состояний

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

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

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

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

8. Представленные в работе результаты исследования эмоциональных состояний у младших школьников с ЗПР до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах свидетельствуют об эффективности реализованной психологической

программы по коррекции эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

Эмоциональные состояния непосредственно влияют на качество жизни ребенка, на его личность и на учебную деятельность. Эмоциональное состояния рассматривается, как психического состояние человека. Ученые разделяют эмоциональные состояния на две группы: положительные и отрицательные.

В нашей работе мы определили цели и задачи, и для их реализации нами была разработана модель исследования, она включала в себя два компонента: аффективный и регулятивный. Так же в модели было три блока исследования: диагностический, коррекционный и контрольный. Благодаря диагностическому блоку, при помощи методик, мы выявили особенности эмоциональных состояний, которые негативно могут влиять на ребенка. Коррекционный блок включал в себя коррекционные занятия: игры, упражнения, сказки и т.п. Выявить положительную динамику мы смогли, благодаря контрольному блоку. В этом блоке мы сравнение показатели исследования, до коррекционной работы и после.

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

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

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

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

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

На этапе констатирующего эксперимента нами была разработана и реализована анкета для учителей по выявлению особенностей эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В результате обработки анкетных листов мы получили следующие данные о том, что в течение дня агрессивное эмоциональное состояние преобладает у 5 (30%) испытуемых 1 доп. класса и у 4 (25%) школьников 4 класса. Так же что у 6 (40%) детей 1 доп. класса и 4 (25%) школьников доминирующая эмоциональная реакция сохраняется в течение нескольких минут. Редко контролировать свои эмоции умеют 3 (20%) школьника из 1 доп. класса и 4 (25%) учащихся 4 класса.

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

— схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);

— схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80– «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;

— обучение в классах коррекционно–развивающего и интегрированного обучения.

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

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

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

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- снизить уровень агрессии;
- уменьшить уровень тревожности;
- сформировать умения регулировать и управлять эмоциональными состояниями в ситуациях межличностного общения.
- обучение младших школьников реагированию конструктивным способом;
- развитие умений адекватно оценивать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих;
- освоения позитивных форм поведения, отношения к себе и окружающим.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на коррекцию эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического

развития показали положительную динамику. Дети стали меньше прибывать в тех эмоциональных состояний, которые отрицательно влияют на ребенка.

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

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

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

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

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

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что эффективность коррекции эмоциональных

состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции эмоциональных состояний у данного контингента школьников. Так же стоит отметить, что разработанная модель исследования, так же является успешной.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

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

12. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос–Пресс, 2003.
13. Венгер А.Л., Психологические рисуночные тесты: Иллюстративное руководство. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003.–160 с: ил.
14. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. – М.: Академия, 2007. – 33 с. 3.
15. Вундт В. Психология душевных волнений. //Психология эмоций: Тексты. – М., 1984, С.49–50с.
16. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М., 1984. – Т. 4. – 433 с.
17. Власова Т.А., Лубовский В.И. и др. Задержка психического развития детей и пути её преодоления: Обзорная информация. – М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1976. – 120 с.
18. Гаврилушкина О.П. Психологические аспекты новых коррекционных программ и технологий. В сб.: Инновации в российском образовании: психолого–педагогические аспекты образования детей с отклонениями в развитии. – М.: Изд–во МГУП, 2001. – 200 с.
19. Газман О.С. Роль игры в формировании личности школьника // Советская педагогика. – М.: ПРОСВЕЩЕНИ, 1982. – 321 с.
20. Ганзен, В. А. Систематизация психических состояний. // Психология состояний: хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под. ред. А. О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2015. – С. 60–64.
21. Герасимова В.И. Эмоции, темперамент, характер. – М.: ВУ Смысл, 2003. – 412 с.
22. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. — М., 1974
23. Диагностика эмоционально–нравственного развития / Ред. сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: издательство «Речь», 2002. – 176с.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

50. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых : психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М. : Генезис, Литературное агенство «Новая строка», 2000. – 192 с
51. Люшер М. Цветовой тест Люшера. Москва: Сова, 2005. 192 с
52. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006.–400с.
53. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб., 2004. – 352с.
54. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей: пособие для практ. психологии / Т. Д. Марцинковская. – М.: Линка–пресс, 1997. – 176 с.
55. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 1999.
56. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 Кн. Кн1. Общие основы психологии.– 3<sup>е</sup> изд.– М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1997.– 688с.
57. Немчин, Т. А. Состояния нервно–психического напряжения. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1993. – 166 с.
58. Орехова, О. А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка: практикум по психодиагностике / О А. Орехова. – СПб.: Речь, 2002. – 112 с.
59. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст]: учеб. пособие/А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
60. Павлий Т.Н. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы детей с ЗПР. Комсомольск–наАмуре: Изд–во Гос. пед. института, 1997.
61. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Психология детей с задержкой психического развития. СПб., 2004. – С.245–255.
62. Пальм Г.А. Психодиагностика. – Днепропетровск 2010

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

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

88. Сухарев, А.В. Опыт этнофункциональной экспресс–психотерапии эмоциональных и поведенческих расстройств у детей в условиях стационара / А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 92–102.
89. Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. – М., 1979.
90. Фрейд, З. Психоанализ и детские неврозы: пер. с англ. / З. Фрейд. – СПб., 1997. – 295 с.
91. Хромов, А. Б. Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в ситуациях дифференцированного обучения: дис. ... канд. психол. наук / А. Б. Хромов; Курганский гос. ун–т. – Курган: [б. и.], 2005. – 235 с.
92. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М.: Просвещение, 1990. – 244 с.
93. Шишова, Т.Л. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость./ Т.Л. Шишова. – М.: Искатель, 1997. – 441 с.
94. Шишова, Т.Л. Чтобы ребенок не был трудным. Воспитание детей от 4 до 14 лет./ Т.Л. Шишова. – М.: Искатель, 1997. – 142 с.
95. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 2004
96. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978. С. 155.
97. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баянская, М. М. Либлинг. – М., 1990.
98. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М, 1966. – 291с.
99. Якобсон П. Я. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: АСТ, 2010. – 219 с.
100. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах
101. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга: метод. руководство. СПб., 2007.
102. В. Weiner, Attribution, emotion, and action, Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior 1 (1986) 281–312

103. C. Alm, D. Roth, R. Sproat, Emotions from text: machine learning for text-based emotion prediction, in: *Proceedings of the Conference on Human Language Technology and Empirical Methods in Natural Language Processing*, 2005, pp. 579–586
104. Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384–392.
105. John Wiley & Sons, Ltd; 2005:45–60.
106. J. Wagner, J. Kim, From physiological signals to emotions: Implementing and comparing selected methods for feature extraction and classification, in: *Proceedings of IEEE International Conference on Multimedia and Expo*, 2005, pp. 940–943
107. V. Petrushin, Emotion in speech: recognition and application to call centers, in: *Proceedings of the Artificial Networks in Engineering Conference*, 1999, pp. 7–10
108. P. Ekman, R. Davidson, *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, 1994
109. T. Kemper, *A Social Interactional Theory of Emotions*, Wiley, New York, 1978
110. Rolls, E. T. (1990). A theory of emotion, and its application to understanding the neural basis of emotion. *Cognition & Emotion*, 4, 161–190.
111. Rolls, E. T. (2007). *Emotion and decision-making explained*. Oxford, UK: Oxford University Press.
112. Scherer, K. S. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23, 1307–1351.

**ПРИЛОЖЕНИЕ****Приложение 1**

Таблица 1 – Группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 1  
«Б» класса

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

## Приложение 2

Таблица 2 – Группа испытуемых принимавших участие в исследовании – 4 «А» класса

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



**Приложение 3****Анкета для учителей по выявлению особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.**

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

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

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

**ФИО ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_**

**Класс \_\_\_\_\_**

**Диагноз \_\_\_\_\_**

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

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

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

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

4. Умеет ли ребенок контролировать свои эмоции на уроках?

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

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

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

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

- спокойное;
- радостное;

- возбужденное;
- агрессивное;
- тревожное.

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

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

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

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

9. Замечаете ли Вы появление страха у ребенка?

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

10. Часто ли ребенок бывает сердитым, агрессивным?

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

11. Замечаете ли Вы проявление гнева у ребенка?

- часто;

- иногда;
- редко;
- никогда.

12. Замечаете ли Вы проявление обиды у ребенка?

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

13. Замечаете ли Вы проявление тревоги у ребенка?

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

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

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

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

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

**Схема беседы с ребенком**

**Приветствие:** Здравствуй, меня зовут Екатерина Юрьевна.

**Вопросы:** – А как тебя зовут?

– Сколько тебе лет?

– Ты любишь животных? У тебя есть домашние животные?

– Тебе нравится ходить в школу?

– Тебе нравится твоя учительница? Как её зовут?

– Твой любимый школьный предмет?

– У тебя есть друзья в школе?

– В какие игры ты любишь играть?

– Давай сейчас немного позанимаемся?

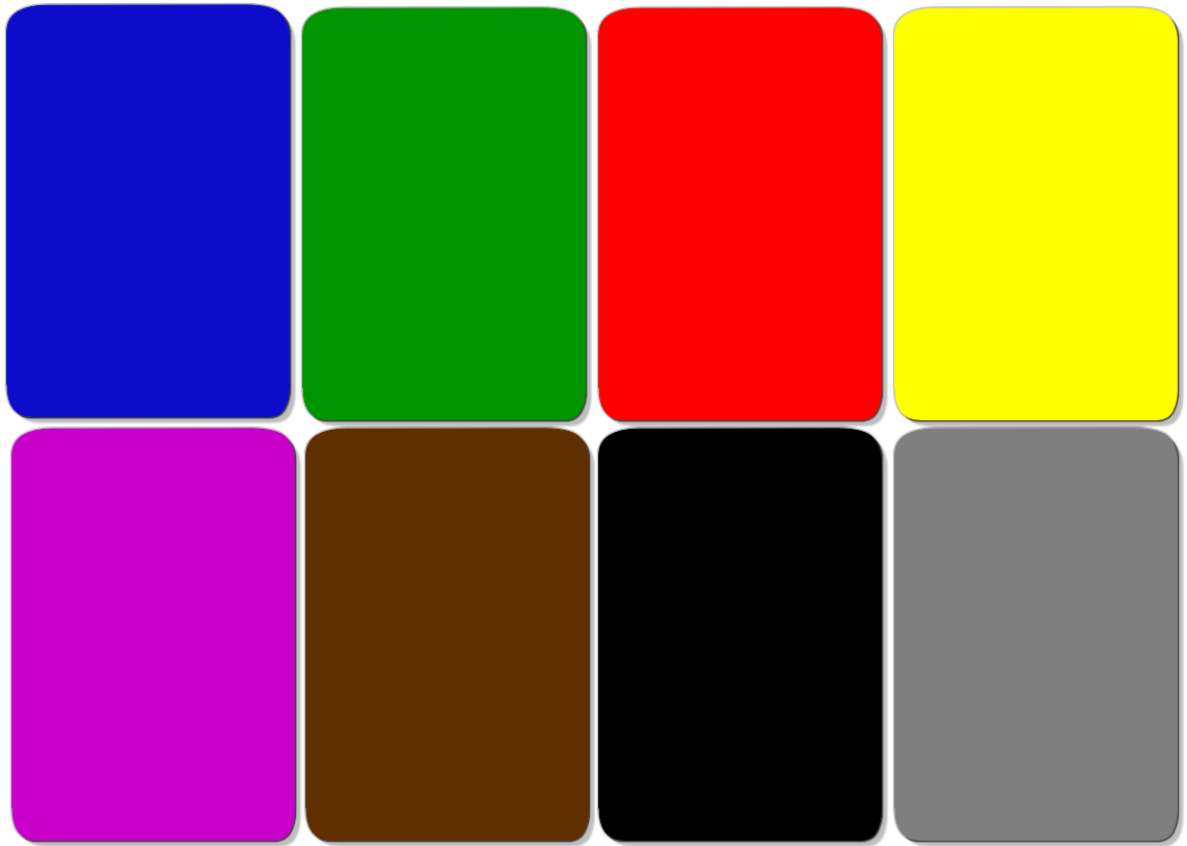
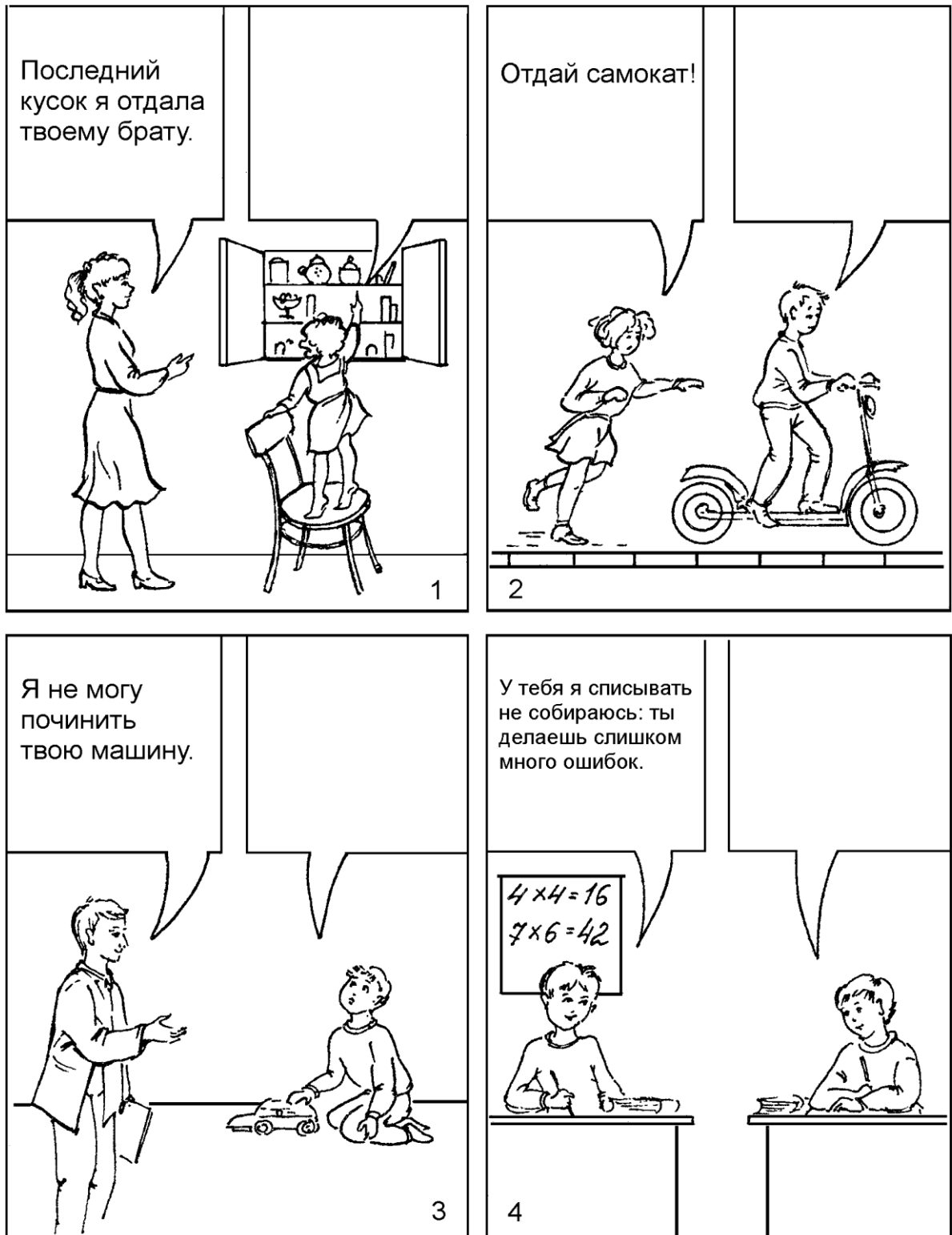
**Стимульный материал к методике «Цветовой тест» М. Люшера**

Таблица 3 – Параметры оценки эмоциональных состояний по методике  
«Несуществующее животное» М.З. Дукаревич

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

## Стимульный материал к методике «Фрустрационный тест» С.

## Розенцвейга



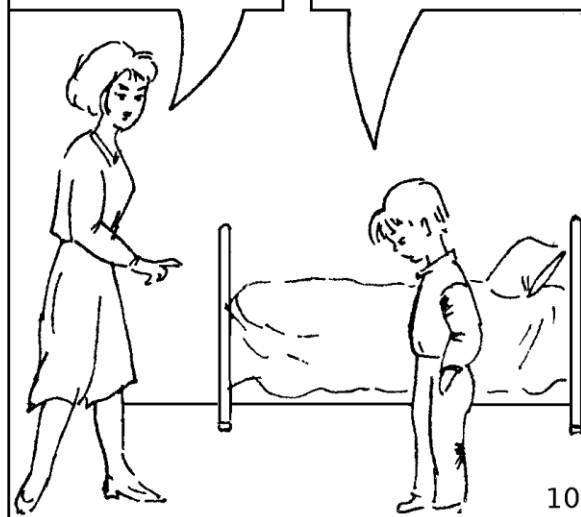




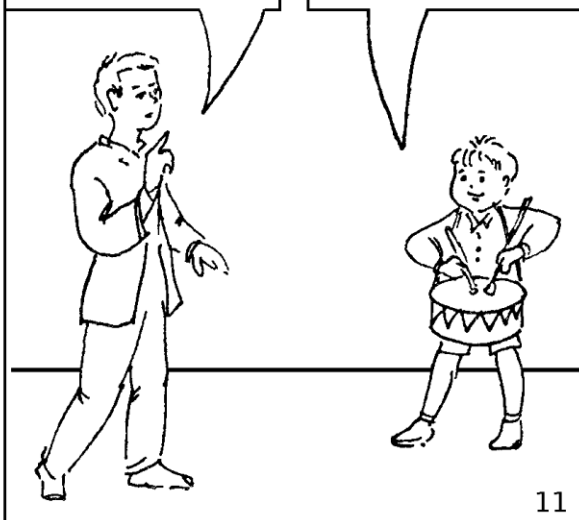
Ты сломала  
мою самую  
красивую  
куклу!



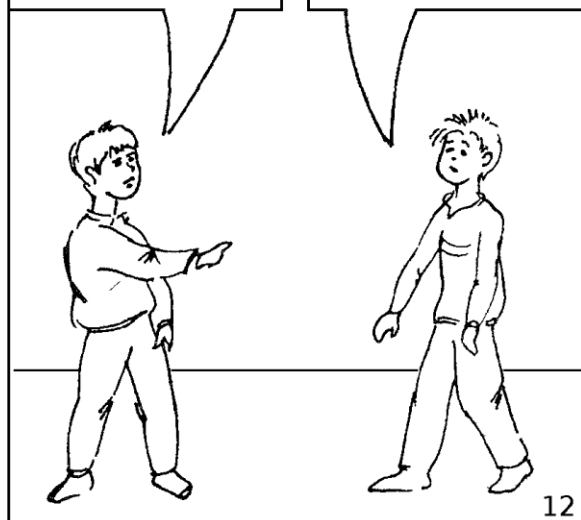
В наказание  
ты пойдешь  
спать  
раньше!



Тихо!  
Мама спит.

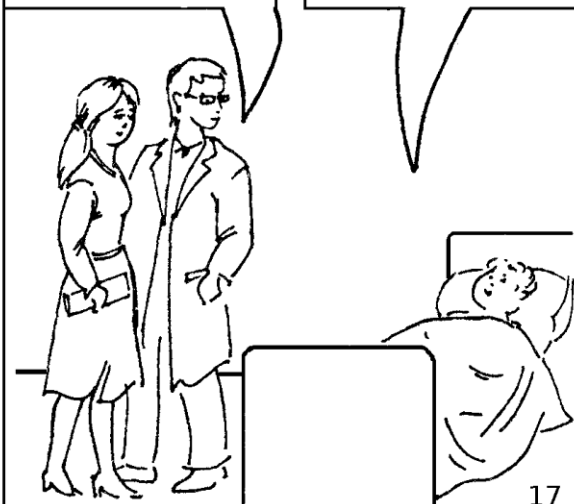


Ты мокрая  
курица!





Мы сейчас уходим, а ты спи.



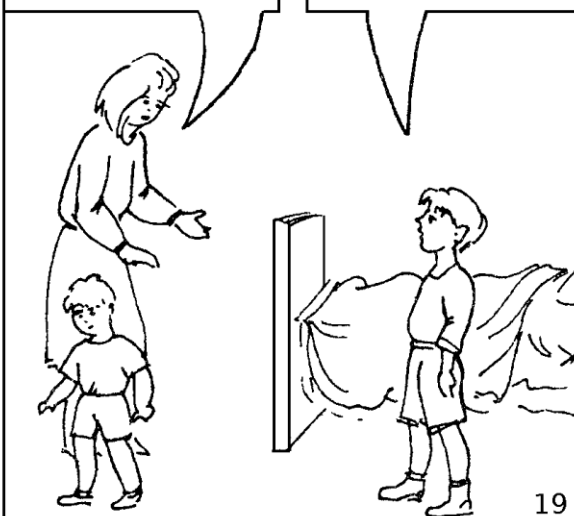
17

Я не приглашу тебя на мой день рождения.



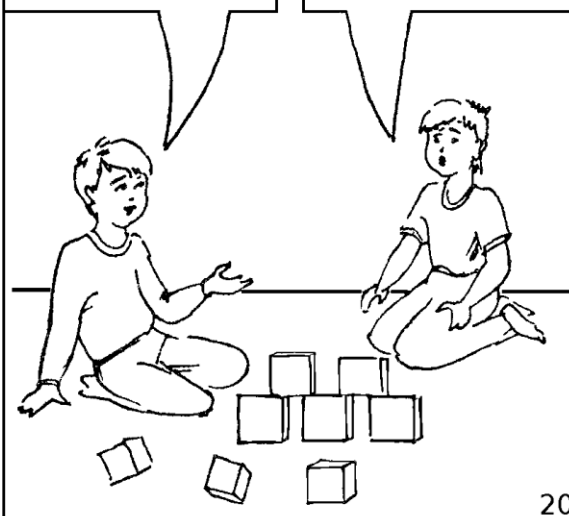
18

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



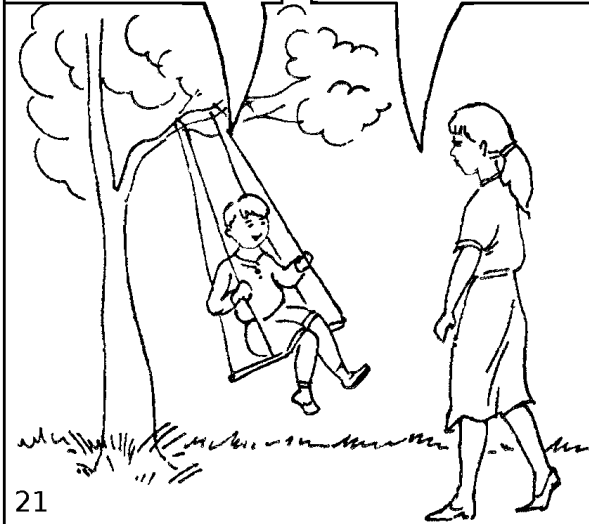
19

Мне очень жаль, что я нечаянно сломал твой дом.



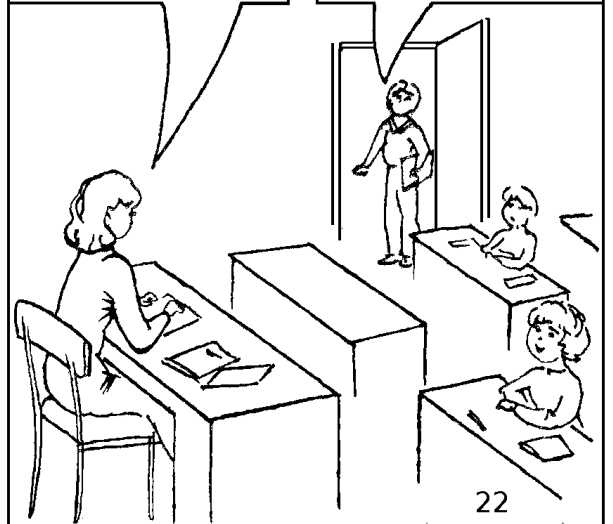
20

Я буду качаться весь день.



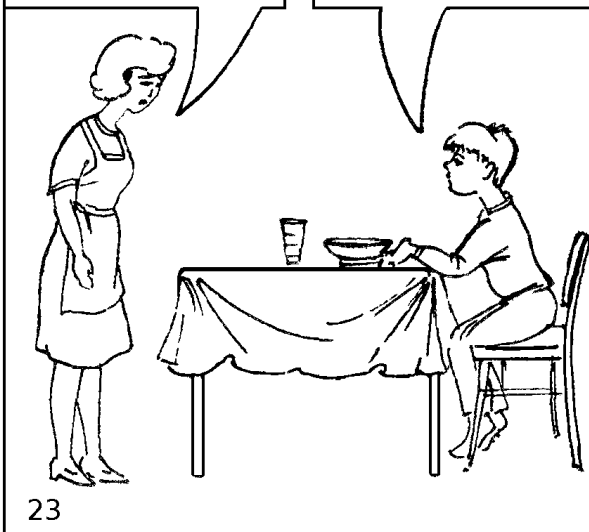
21

Опять ты опоздал!



22

В самом деле жаль, что у тебя суп холодный.



23

Сначала вымой руки, а потом уже приходи за книгой.



24

Таблица 4. Детский вариант ответов

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

<b>20</b>	<b>M'</b>		<b>I</b>
<b>21</b>			
<b>22</b>		<b>I I</b>	
<b>23</b>			
<b>24</b>		<b>E E</b>	

**Таблица 5. Нормативные значения профилей (в %) для интерпретации детского варианта теста Розенцвейга (по Л.А. Ясюкова)**

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

**Таблица 6 Перевод численных значений направлений и типов реакции в проценты (детский и взрослый вариант теста)**

<b>Число знач.</b>	<b>%</b>	<b>Число знач.</b>	<b>%</b>
0,5	2,1	12,5	52,1
1	4,2	13	54,1
1,5	6,2	13,5	56,2
2	8,3	14	58,3
2,5	10,4	14,5	60,4
3	12,5	15	62,5
3,5	14,6	15,5	64,5
4,	16,6	16	66,6
4,5	18,7	16,5	68,7
5	20,8	17	70,8
5,5	22,9	17,5	72,9
6	25,0	18	75,0

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



**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально–гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Программа психологической коррекции  
Эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с  
задержкой психического развития**

Составила студент группы SZ–M20Г–01  
Свининникова Е.Ю.

**Красноярск, 2022**

**Содержание коррекционно–развивающих занятий****Мотивационный блок:****«Вот Я какой!»****Занятие 1.**

**Тема:** Мое имя.

**Цель:** Развивать позитивное самовосприятие. Способствовать принятию собственного имени.

**Ход занятия.**

**1.Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

**Ведущий.** *Здравствуйте, ребята! Меня зовут Екатерина Юрьевна. Сегодня мы проведем занятие, на котором вы, как всегда узнаете, что–то новое о себе, о нас с вами. От того, каким человек себя представляет, зависит, как он будет себя вести, чем заниматься и, вообще, какой жизненный путь выберет. Любому человеку не прожить без имени. Напомните нам ваши имена и попытайтесь высказать свое отношение к имени.*

**2.Упражнение «Знакомство»**

Ребенок ловит мяч, смотрит в глаза ведущему и называет свое имя и высказывает свое отношение к имени (можно рассказать историю имени). Ведущий отвечает: «Очень приятно» и по ситуации задает уточняющие вопросы. Дети выполняют задание.

**3.Упражнение «Разное имя»**

Ведущий предлагает выйти в центр круга одному ребенку по желанию. Остальные называют различные варианты имени этого

ребенка. Тот, кто находится в центре круга, слушает, а затем выбирает, какой вариант ему больше всего нравится и объясняет почему.

#### **4. Упражнение «Представь себе»**

Ведущий предлагает каждому представить себе свое имя. Для этого нужно сесть или лечь на полу удобно (ноги стоят на полу, руки свободно лежат на коленях), закрыть глаза и сделать несколько глубоких вдохов и выдохов, расслабить ноги, руки, плечи, шею, мышцы лица, закройте глаза....

**Инструкция.** *Представьте свое имя. Может быть, вы увидите его написанным или нарисованным. Какое оно? Большое или маленькое? Какого оно цвета? Оно светлое или темное, яркое или нежное? Может, вы видите какие-то образы. Каково ваше имя на ощупь, мягкое или твердое, теплое или холодное. Может, вы услышите звук вашего имени. А может, почувствуете вкус и запах... Побудьте немного со своим именем. А теперь возвращаемся назад... Откройте глаза, вздохните, потянитесь, сядьте прямо.*

#### **5. Упражнение «Нарисуй имя»**

После того как имя было представлено ведущий предлагает нарисовать то что представили. Важно, чтобы каждый выразил на бумаге то, что он хочет. Работа длится 5–10 минут. Далее проводится обсуждение рисунков, затем ведущий, произносит, что каждый человек неповторим и уникален! Можно предложить детям посмотреть на рисунки найти чем-то похожие и подумать, может быть и авторы рисунков чем-то похожи.

#### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе, своем имени, отношении к нам окружающих?

3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7.Прощание.**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 2.**

**Тема: Мой портрет**

**Цель: Повышение уверенности в своих силах. Сплочение группы.**

**Ход занятия.**

### **1.Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2.Упражнение «Какое у меня настроение?»**

Детям предлагается показать свое настроение (как барометр показывает погоду) только руками: плохое настроение – ладони касаются друг друга, хорошее – руки разведены в стороны.

### **3.Упражнение « Мой портрет»**

*Ведущий предлагает детям нарисовать свой портрет.* Можно предложить контур мальчика или девочки, соответствующий полу ребенка. После того как дети закончат рисовать, каждый рассказывает каким он себя увидел. Портреты детей развешиваются в группе.

### **4.Упражнение «Кто это?»**

Дети становятся в круг и выбирают водящего. Ведущий встает в центр круга, ему завязывают глаза. Ведущий подходит к детям и с помощью рук

пытается определить, кто стоит перед ним. Если он правильно называет имя ребенка, то тот, кого узнали, становится Водяным и игра повторяется.

### *Обсуждение*

— Вам трудно было узнавать своих друзей с завязанными глазами?

— Что помогло вам определить, кто перед вами?

— А что общего есть у всех вас?

### **5. Упражнение «Я — хороший, мы — хорошие!»**

Один из детей (затем все остальные) выходит в центр круга и произносит: «Я — хороший» — сначала шепотом, потом громче, потом очень громко. После этого все участники образуют большой круг и, держась за руки, шепотом говорят: «Мы — хорошие». Затем делают шаг вперед к центру круга и произносят громче: «Мы — хорошие». После этого делают еще шаг, образуя плотный круг, и очень громко произносят: «Мы — хорошие».

### **6. Упражнение «Кто это?»**

Один участник закрывает глаза и поворачивается спиной. К нему подходят другие участники группы и по очереди выражают свое чувство к этому человеку прикосновением. Затем водящий открывает глаза и пытается догадаться, кто к нему прикасался, обосновывая свой выбор.

### *Обсуждение*

- Что помогало определить участников группы?
- Есть ли какие-то особые прикосновения, по которым можно определить от дельных детей?

### **7. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

## **6.Прощание.**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

### **Занятие 3.**

**Тема:** Я могу быть разным!

**Цель:** показать детям, что каждый человек может быть разным.

#### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

#### **2.Упражнение «Ласковое имя»**

Ведущий предлагает каждому ребенку назвать ласково соседа, сидящего справа, который непременно должен поблагодарить говорящего, сказав: «Спасибо».

#### **3.Упражнение «Изобрази животное»**

Ребенку предлагается изобразить какое-либо животное. Остальные должны отгадать, что это за животное. Все изображают по очереди.

Можно усложнить задание: изобразить животное в определенном эмоциональном состоянии, например — злого медведя, грустную кошечку.

#### **4.Беседа с детьми о гриме**

Ведущий рассказывает ребятам о гриме, о том, когда и для чего он используется (с показом картинок). На данном этапе работы ведущему необходимо привлечь детей к активному участию в беседе–рассуждении.

#### **5.Упражнение «Человек в гриме»**

Ведущий раздает детям альбомные листы с нарисованным лицом. Задача детей: загримировать лицо человека по своему усмотрению. Затем дети рассказывают о своих рисунках. Цель работы: дать детям возможность поэкспериментировать с красками и загримировать лицо человека, изображенное на бумаге; закрепить полученные знания на практике; развивать фантазию детей.

**6. Упражнение «А я могу быть таким!»** (*упражнение проводится исходя из возможностей детей*)

Ведущий предлагает ребятам воплотить свои рисунки в жизнь т.е. попробовать самим загримироваться. Дети сначала подбирают себе костюмы, переодеваются. Затем ведущий по очереди гримирует детей. Дети представляют свои образы.

*Обсуждение*

- Понравилось ли вам в гриме?
- Что изменилось в вашем поведении, стали ли вы другими?

### **7. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **8. Прощание.**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 4.**

**Тема:** «Мне легко»

**Цель:** Расслабление и стабилизация эмоционального состояния.

## **Ход занятия**

### **1.Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2.Упражнение: «Цветочек и солнышко».**

Дети садятся на корточки и обхватывают руками колени. Психолог начинает рассказывать историю про цветочек и солнышко, а дети выполняют выразительные движения, иллюстрирующие историю. В качестве фона можно включить спокойную негромкую музыку.

Глубоко в земле жило–было семечко. Однажды на землю упал теплый солнечный луч и согрел его (Дети сидят на корточках, опустив голову и обхватив колени руками).

Из семечка проклюнулся маленький росточек. Он потихоньку рос и выпрямлялся под ласковыми лучами солнца. У него проклюнулся первый зеленый листочек. Постепенно он расправлялся и тянулся к солнышку (Дети постепенно выпрямляются и встают, поднимая голову и руки).

Вслед за листочком на ростке появился бутон и в один прекрасный день расцвел в красивый цветок (Дети выпрямляются в полный рост, слегка откидывают голову назад и разводят руки в стороны).

Цветок грелся на теплом весеннем солнышке, подставляя каждый свой лепесток его лучам и поворачивая голову вслед за солнцем (Дети медленно поворачиваются вслед за солнышком, полузакрыв глаза, улыбаясь и радуясь солнцу).

### **3.Упражнение «Я посылаю любовь»**

Дети становятся в круг, берутся за руки и закрывают глаза. Ведущий предлагает им послушать дыхание друг друга, а затем руками, без слов передать любовь и радость тем ребятам, которых они держат за руки. После



этого ведущий говорит, что очень многие нуждаются в любви детей — это могут быть деревья, птицы, родители или друзья, — и предлагает мысленно послать любовь и радость любому человеку или существу — тому, кому захочется. После этого дети открывают глаза и, не разнимая рук, рассказывают, кому они послали свою любовь.

#### **4.Упражнение «Я счастлив»**

Детям предлагается по очереди продолжить фразу: «Я счастлив, когда...»

#### **5.Упражнение «Сердце класса»**

Ведущий рассказывает ребятам о том, что подобно тому, как у каждого человека есть главный орган – сердце, так и у любого класса есть свое сердце – это те хорошие качества ребят, которые и делают класс коллективом. Он показывает ребятам большое сердце, вырезанное из листа ватмана и покрытое красной краской. Оно будет служить олицетворением сердца класса, но прежде его необходимо заполнить следующим образом.

Сначала каждый ученик пишет своё имя на листке бумаги, сворачивает его и опускает в коробку. После этого все по очереди вытягивают из этой коробки бумажку с чьим – то именем. И в адрес этого имени ребенок придумывает дружескую и приятную фразу, после чего записывает её фломастерами на сердце класса. Н: «Мне нравится, что Наташа весёлая. Сергей всегда готов прийти на помощь» и др. По окончании, сердце класса вешается в кабинете, оно может являться хорошим талисманом и служит поддержкой для ребят.

#### **6.Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

## **7.Прощание.**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим

### **Блок занятий:**

#### **«Мои эмоции»**

#### **Занятие 5.**

**Тема: Мои эмоции.**

**Цель:** формирование способности дифференцировать различные эмоциональные состояния.

#### **Ход занятия**

#### **1.Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

#### **2.Упражнение «Знакомство с чувствами»**

Ведущий рассказывает о большой стране – чувствомании. Этой страной правят чувства: Радость, обида, злость, страх, удивление и т.д. Ведущий рассказывает о владениях каждого чувства и об основных проявлениях. Дети задают вопросы.

#### **3.Упражнение «Покажи чувства руками»**

Ведущий просит детей представить, что их руки стали живыми и могут радоваться, бояться, злиться и т.п. Дети, глядя на ведущего (он задает образец движений), показывают, как их руки прыгают по столу (радуются), толкают, кусают друг друга (злятся), сжимаются в кулачки и дрожат (боятся).

#### **4.Упражнение «Массаж чувствами»**

Ведущий объясняет ребятам, что сейчас они будут делать необычный массаж – массаж чувств. Для этого им необходимо сеть

«паровозиком», а подушечки пальцев положить на спину впереди стоящему. Дети садятся «цепочкой» (в затылок друг другу), подушечки пальцев упираются в спину впереди сидящего ребенка. По сигналу ведущего дети изображают подушечками пальцев различные чувства: радость, страх, любовь и т.п.

### **5. Упражнение «Раз, два, три... настроение, замри!»**

Психолог, от имени котенка и щенка, показывает ребятам картинки с изображением людей с различными настроениями (грусть, обида, злость, радость и т.п.) и предлагают ребятам изобразить это настроение при помощи жестов и мимики. Ребята по команде: «Раз, два, три... настроение, замри!» – изображают на лице определенное настроение.

### **7. Рефлексия.**

1. Что нового вы сегодня узнали на занятии?
2. Что запомнилось больше всего?
3. Что сегодня было самым сложным?

### **8. Прощание.**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего!»

## **Занятие 6.**

**Тема: «Радость»**

**Цель:** Закрепить знания о чувстве РАДОСТЬ. Развивать способность понимать эмоциональное состояние другого человека.

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится

мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

## **2. Упражнение «Поздороваемся»**

Наши друзья кошка и собака. Очень рады нашей встрече. Давайте начнем занятие с того, что поздороваемся друг с другом по-разному: пожмем, друг другу руки, поприветствуем, друг друга словесно, попытаемся передать радость от встречи при помощи мимики и жестов, подружим пальчиками и т.д.

## **3. Беседа: «Радость это?»**

*Ведущий. Перед нами рисунок ребенка. Он радуется!! Рассмотрим рисунок. Что происходит с ртом? Покажите? Посмотрите, на себя в зеркало...вы видите, как вы выглядите, когда вы радуетесь?*

*Ведущий подходит к зеркалу и рассказывает и показывает пиктограмму:*

*–Губы растягиваются в улыбку, может даже до ушей. Что происходит с глазами? Покажите! Вокруг глаз появились лучистые складочки.*

*Что происходит с бровями? Покажите!*

*Как вы догадаетесь, что здесь изображена радость? (показывает пиктограмму радости)*

## **4. Упражнение «Радость»**

Я расскажу вам одну интересную историю. «В одном грустном королевстве жила – была грустная принцесса, звали ее Несмеяна.

*А как вы думаете, почему она была грустная?*

Она не знала, что такое РАДОСТЬ. Давайте ей расскажем, что такое Радость. Подумайте хорошенько и закончите предложение «Я радуюсь, когда ...» (психолог может записать высказывания детей). «Поняла Несмеяна, что такое Радость, посмотрите, какое лицо стало у нее (меняется с грустного на веселое). А теперь давайте, чтобы она не забыла наши рассказы, мы нарисуем для нее рисунки на память. Пусть каждый нарисует

то, что хочет» (рефлексия чувств). Дети рисуют под веселую музыку и по ходу рисования рассказывают Несмеяне, что они рисуют.

### **5. Упражнение «Радоваться могут дети и взрослые».**

Мы уже говорили, что такое радость для каждого из нас. Сейчас давайте подумаем, что же такое «Радость» для ваших мам. Закончите предложение «Моя мама радуется, когда я ...»

**6. Упражнение «Доброе животное»** – развитие чувства единства. «Возьмемся за руки и представим, что мы – одно животное. Давайте прислушаемся к его дыханию. Все вместе сделаем вдох, выдох. Послушаем, как бьется его сердце. Наше животное пошло на прогулку, сделаем вместе шаг вперед – тух, назад – тух, шаг вперед – тух, шаг назад – тух».

### **7. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе, своем имени, отношении к нам окружающих?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **8. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 7.**

**Тема:** «Злость»

**Цель:** Знакомство с эмоцией Злость. Отреагирование агрессии и поиск социально-приемлемых форм выражения агрессивных переживаний.

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

## **2.Беседа: «Злость это?»**

*Ведущий показывает рисунок и рассказывает. Ребята давайте посмотрим на этот рисунок. Что чувствует этот ребенок? Правильно – он злится!*

*Ведущий показывает на картинку, рассказывает:*

*– Рот раскрылся, зубы соединены. Рот может быть перекошенным. Брови опущены, между ними – складки. Нос – наморщился.*

*Что происходит с глазами? Глаза стали узкие, как щелочки.*

Теперь ребята вы мне расскажите, что чувствует ребенок, и как вы это поняли.

## **3.Упражнение «Насос и мяч»**

Чтобы лучше понять, что мы чувствуем, когда злимся, я предлагаю вам поиграть в интересную игру. Представьте себе, что один из вас — большой надувной мяч, другой — насос, и который надувает этот мяч. Тот, кто изображает мяч, стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах; руки, шея расслаблены. Товарищ начинает надувать мяч с помощью насоса (*сопровождая надувание мяча движением рук*) со звуком «с». С каждой подачей воздуха мяч надувается все больше. Мяч надут – внутри него злость и обида (*тело выпрямилось, надулись щеки, приподнялись руки*). Насос перестал накачивать. Товарищ выдергивает из мяча шланг насоса и вместе с воздухом с силой начинает выходить злость и обида со звуком «Ш...Ш...Ш...Ш». Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение. Играющие меняются местами.

В конце отвечают на вопрос, что почувствовали, когда злость вышла, а шарик сдулся? Дети разбиваются на пары и по очереди начинают изображать мяч и насос.

#### **4. Упражнение «Злая черная рука»**

Ведущий рассказывает сказку о Злой Черной руке, которая била, толкала детей, отнимала игрушки, причиняя всем боль и зло. Ребята по очереди садятся на «волшебный стульчик» за ширму и показывают Злую Черную Руку. Затем обсуждают, как выглядели Черные Руки, вспоминают ситуации, в которых их собственные руки были злыми и Черными (примеры, когда дрались, обижали другого, отнимали игрушку). В результате обсуждения дети приходят к выводу, что Черную руку никому не хочется иметь.

После слов ведущего: «Добрая рука» – они быстро снимают напряжение и изображают Добрые и Ласковые руки. Затем дети своими руками изображают Злую Черную Руку, напрягая мышцы и сжав пальцы.

Изображают Добрые и Ласковые руки.

#### **5. Упражнение «Разожми кулак»**

Роль ведущего в этой игре состоит в том, чтобы на собственном примере показать, насколько убедительнее оказываются добрые слова, спокойное, доброжелательное обращение (разжимает кулак любому ребенку, используя уговоры, поглаживания, маленькие безобидные хитрости). Игра проводится в паре. Один из детей сжимает кулак, другой должен его разжать любыми способами. Затем дети меняются ролями. Обычно дети применяют силу.

#### **6. Упражнение «Руки знакомятся, ссорятся, мирятся»**

Упражнение выполняется в парах, дети сидят напротив друг друга на расстоянии вытянутой руки. Ведущий дает задание (каждое задание выполняется 2–3 минуты):

— *Закройте глаза, протяните друг другу руки, познакомьтесь одними руками.*

*Опустите руки.*

— *Снова вытяните руки вперед, найдите руки соседа. Ваши руки ссорятся.*

*Опустите руки.*

— *Ваши руки опять ищут друг друга. Они хотят помириться. Ваши руки мирятся, они просят прощения, вы расстаетесь друзьями.*

Обсуждение:

1. Получилось ли у вас передать свои чувства только с помощью рук?

Открывали ли вы глаза?

2. Что понравилось больше всего?

Отвечают на вопросы

### **7.Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?

2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе, своем имени, отношении к нам окружающих?

3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **8. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 8.**

**Тема: Страх**

**Цель:** Знакомство с эмоцией Страх. Снижение уровня страха через идентификацию с его объектами.

**Ход занятия**

**1.Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**



Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

## **2. Беседа: «Страх – это?»**

*Ведущий показывает рисунок с изображением и предлагает рассмотреть его подробнее. Как вы думаете, что чувствует ребенок, изображенный на картинке? Правильно он боится..ему страшно. Посмотрите, как у него выглядит рот...попробуйте перед зеркалом сделать такой же рот.*

*Ведущий подходит к зеркалу, показывает и рассказывает:*

*–Рот открылся широко, но зубы не видны. Он круглый. Что происходит с глазами? Глаза широко открыты..Покажите!*

*Посмотрите еще раз на рисунок и скажите, как вы догадались что ребенок, сейчас испугался?*

## **3.Упражнение «Прогони Бабу–Ягу»**

Ведущий, обращается к ребятам: «Сегодня я очень сильно испугалась, ведь к нам прилетела Баба–Яга и спряталась под этим стулом (стул накрыт покрывалом). Давайте попытаемся ее прогнать. Для того чтобы прогнать Бабу–Ягу надо покричать и постучать по стулу кулачками. Дети представляют, что под стул залезла Баба–Яга. Ребята выгоняют незваную гостью: кричат на нее, стучат по кругу.

## **4.Упражнение «Конкурс страхов»**

Молодцы! – говорит ведущий детям, вы прогнали Бабу–Ягу. А сейчас давай попытаемся перечислить, чего еще можно бояться, например, боязнь темноты, боязнь оставаться дома одному и т.д. Дети быстро передают друг другу мяч. Ребенок, получивший мяч, называет какой–нибудь страх, например: «Дети бояться оставаться одни дома», после чего передает мяч другому ребенку, тот говорит свою фразу и передает мяч дальше.

### **5.Упражнение «Парикмахерская»**

Ведущий просит детей закрыть глаза и представить какое–нибудь страшное существо, которого обычно бояться все дети. После этого взрослый рассказывает, что это существо – девушка, которая собирается выйти замуж. Поэтому ей необходимо посетить парикмахерскую, где ей сделают красивую прическу. Ребенок выступает в роли парикмахера, а затем визажиста, то есть рисует ей красивую прическу, подкрашивает глаза, надевает серьги и т.п. Если существо мужского пола, то можно сделать красивую стрижку, нарисовать модный галстук, пиджак и т.п.

Ребята рисуют, кого они представили, а затем выступая в роли «парикмахера –визажиста» облагораживают своего страшного персонажа.

### **6.Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто–то узнал, что–то новое или необычное о себе, своем имени, отношении к нам окружающих?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7.Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!

## **Занятие 9.**

**Тема:** Грусть.

**Цель:** Знакомство с эмоцией грусть.

**Ход занятия:**

### **1.Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее

получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

## **2. Упражнение «Давайте поздороваемся»**

Дети по сигналу начинают хаотично двигаться по комнате и здороваться со всеми, кто на их пути встречается (а возможно, что кто – либо из детей будет специально стремиться поздороваться именно с тем, кто обычно не обращает на него внимания).

Здороваться надо определенным образом:

- 1 хлопок – здороваемся за руку;
- 2 хлопка – здороваемся локтями;
- 3 хлопка – здороваемся спинками.

Разнообразие тактильных ощущений, сопутствующих проведению этой игры даст возможность почувствовать свое тело, снять мышечное напряжение. Смена партнеров по игре поможет избавиться от ощущения отчужденности. Для полноты тактильных ощущений желательно ввести запрет на разговоры во время игры.

## **3. Беседа «Наши эмоции»**

*Ведущий. Вот видите, нам сразу стало весело и радостно. Но всегда ли нам так хорошо? Какие еще противоположные чувства мы можем испытывать? Что будет, если «перевернуть» радость? (грусть, уныние). Давайте сегодня поговорим об этих чувствах. Посмотрите на картинки и скажите, какие чувства испытывают изображенные дети, выберите соответствующую карточку. Как вы определили? В каких ситуациях вы испытываете подобные чувства? Если наш друг вдруг загрустил, как же мы можем ему помочь? А надо ли изгонять отрицательные чувства?*

## **4. Чтение и обсуждение стихотворения «Папина рыбалка».**

*Ведущий. Сейчас я хочу вам прочитать стихотворение и мы с вами узнаем что же вызвало у главного героя грусть и как он этим справился.*

Папина рыбалка.

Папа что-то загрустил –  
 На рыбалке утром был,  
 Только рыбы почему – то  
 Он совсем не наловил.  
 Заточил отец на рыбу  
 Затаенную обиду.  
 Рыба съела червяков.  
 Это был его улов.  
 Знаю, папа не отступит,  
 Червяков еще добудет.  
 На крючок поймает рыбку,  
 Грусть заменит на улыбку.

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Почему папа загрустил?
2. Что такое грусть? (Безнадёжная печаль, гнетущая скука.)
3. Почему он обиделся на рыбу? Можно ли обижаться на рыбу?

Почему?

4. Какую надежду выразил сын? Какой эмоции соответствует улыбка?
5. Покажите, как папа ловил рыбу, а она все не ловилась?

Долго нельзя обижаться и грустить, давайте мы с вами научимся избавляться от грусти.

Как же мы можем выйти из этого состояния, что для этого нам надо делать? (выслушиваются ответы детей.).

### **5. Упражнение на релаксацию «Воздушные шарики».**

Звучит спокойная музыка.

Ведущий. *Представьте себе, что все вы – воздушные шарики, очень красивые и весёлые. Вас надувают, и вы становитесь всё легче и легче. Все ваше тело становится лёгким, невесомым. И ручки лёгкие, и ножки стали лёгкие, лёгкие. Воздушные шарик поднимаются всё выше и выше. Дует тёплый ласковый ветерок, он нежно обдувает каждый шарик ... (пауза –*

*поглаживание детей). Обдувает шарик ..., ласкает шарик ... Вам легко, спокойно. Вы летите туда, куда дует ласковый ветерок. Но вот пришла пора возвращаться домой. Вы снова в этой комнате. Потянитесь и на счёт «три» откройте глаза. Улыбнитесь своему шарiku.*

### **6. Ритуал прощания.**

**Упражнение «Передай дружбу».** Дети встают в круг и прощаются, передавая друг другу предмет – символ в виде сердца из мягкой ткани, высказывают пожелания.

### **6.Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

4. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?

5. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное об эмоции грусти?

6. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!

## **Занятие 10.**

**Тема: Обида.**

**Цель знакомство с эмоцией обида.**

**Ход занятия:**

### **1.Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

## 2. Упражнение «Путешествие в страну обидка»

Ведущий:

*Что за чудо – чудеса,  
Раз рука и два рука,  
Вот ладошка правая, вот ладошка – левая,  
И скажу вам, не тая, руки всем нужны друзья,  
Сильные руки не бросятся в драку,  
Добрые руки погладят собаку.  
Умные руки умеют лечить,  
Чуткие руки умеют дружить.*

Возьмите за руку того, кто сидит рядом, ощутите тепло рук ваших друзей, которые вам будут добрыми помощниками в нашем путешествии на облачках в страну «ОБИДКА».

Как вы думаете, какие жители могут жить в этой стране, какое у них настроение, они веселые, радостные?

Вот мы встретили жителей этой страны. Посмотрите, ребята, на гномиков они какие (отвернулись друг от друга? Грустные, кажется, что они сейчас заплачут. Как вы думаете, что между ними произошло? Наверное, их кто-то обидел. Или они обиделись друг на друга. Давайте скорее их утешим, скажем, что-нибудь приятное. И поздороваемся с ними.

Давайте послушаем вот такое стихотворение

- Кто кого обидел первый?
- Он меня.
- Нет, он меня!
- Кто кого ударил первый?
- Он меня.
- Нет, он меня!
- Вы же раньше так дружили...
- Я дружил.
- И я дружил.

– Что же вы не поделили?

– Я забыл.

– И я забыл.

### **Обсуждение:**

– Из–за чего могли поссориться гномики?

– Почему они обиделись друг на друга?

– Почему друзья забыли причину ссоры?

### **3. Беседа «Что такое обида?»**

Ведущий: Давай поговорим об обиде:

– Что же такое обида? Вспомните, когда мы обижаемся? Из–за чего люди обижаются друг на друга? Что хочется сделать с обидчиком в момент обиды? Когда нас кто–то ударил, назвал грубым словом? А еще когда? А на что может быть похожа обида? Ребята, а почему люди обижают слабых? Кто надежнее: злой или добрый?

Дети отвечают на вопросы

### **4. Упражнение «Облака»**

Чтение стихотворения Н. Екимовой «Облака».

А теперь давайте поиграем в игру, которая называется «Облака».

Я буду читать вам стихотворение, а вы будете изображать облака.

Дети изображают облака в соответствии с содержанием текста. (Веселое, грустное, сердитое, удивленное)

*По небу плыли облака,*

*А я на них смотрел.*

*И два похожих облака*

*Найти я захотел.*

*Я долго всматривался ввысь*

*И даже щурил глаз,*

*А что увидел я, то вам*

*Все расскажу сейчас.*

*Вот облачко веселое*

*Смеется надо мной:  
–Зачем ты щуришь глазки так?  
Какой же ты смешной!  
Я тоже посмеялся с ним:  
–Мне весело с тобой!  
И долго–долго облачку  
Махал я вслед рукой.  
А вот другое облачко  
Расстроилось всерьез:  
Его от мамы ветерок  
Вдруг далеко унес.  
И каплями–дождеинками  
Расплакалось оно...  
И стало грустно–грустно так,  
А вовсе не смешно.  
И вдруг по небу грозное  
Страшилище летит  
И кулаком громадным  
Сердито мне грозит.  
Ох, испугался я, друзья,  
Но ветер мне помог:  
Так дунул, что страшилище  
Пустилось наутек.  
А маленькое облачко  
Над озером плывет,  
И удивленно облачко  
Приоткрывает рот:  
–Ой, кто там в глади озера  
Приоткрывает рот:  
–Ой, кто там в глади озера*



*Пушистенский такой,  
 Такой мохнатый, мягонький?  
 Летим, летим со мной!  
 Так очень долго я играл  
 И вам хочу сказать,  
 Что два похожих облачка  
 Не смог я отыскать.  
 Какие облака вы увидели?  
 Какое облако вам показалось красивее всех остальных?  
 А безобразнее всех?  
 Какое облако было изобразить труднее всего?*

### **5. Упражнение «Поссорились–помирились»**

– Я вам открою один секрет: чтобы обида не мешала дружбе, игре, чтобы вы не обижались на своего друга или на маму и папу, нужно рассказать о ней.

*Ты обиду не держи,  
 Поскорее расскажи!*

Тогда станет намного легче, и человек, на которого вы обиделись, будет знать, что вам неприятно. Запомнили секрет? Повторите ещё раз.

*Ты обиду не держи,  
 Поскорее расскажи!*

Я предлагаю вам выполнить упражнение «**Поссорились–помирились**». Для этого вам нужно разбиться на пары».

Педагог – психолог предлагает каждому ребенку взяться за конец любой веревки (середины находятся в руках у психолога) и потянуть. Те дети, кто взялся за концы одной веревки, образуют пару.

«Пара встает напротив друг друга. Изображать нужно без слов, молча, одними жестами. Сначала дети встретились, обрадовались друг другу! (дети изображают). Потом они что–то не поделили и поссорились. Как это произошло? (дети изображают). Они обиделись и даже отвернулись друг от

друга (дети показывают). Но разве друзья могут обижаться долго? Они повернулись друг к другу и помирились (дети изображают). Скажите, ребята, что вы чувствовали, когда поссорились? А когда помирились? (ответы детей). Давайте беречь друг друга и не ссориться!

### **6. Упражнение «Волшебный мешочек с обидами»**

*Ведущий. Ребята, у меня есть мешочек, но этот мешочек не простой, а волшебный. Все свои обиды, злость, плохое настроение можно положить в него. Затем нужно мешочек крепко завязать, и все ваши отрицательные эмоции останутся в нем. Давайте попробуем.*

Я думаю, что у каждого из вас есть свой секрет, как поднять себе настроение, избавиться от гнева. Расскажите, что вы делаете, если вам грустно? А если вы злитесь?

А если вы на кого-то обижены? Как вы поступите? А если вы кого-то обидите?

Дети, а если у вас хорошее настроение, хочется ли вам поделиться своей радостью, улыбкой с другими людьми? Как вы это делаете?

- Обиженный человек чувствует себя несчастным, раздражённым.
- Обида опасна, потому что может вызвать гнев, ненависть и поссорить близких людей.
- Добрый человек не будет обижать другого, причиняя ему боль.

### **7.Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное об эмоциях обида?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **8. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим,

а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

### **Блок занятий:**

#### **« Конфликт»**

#### **Занятие 11**

**Тема:** Что такое агрессия?

**Цель:** раскрыть понятие «агрессия».

#### **Ход занятия**

##### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

##### **2. Беседа «Что такое агрессия?»**

Вопросы для дискуссии: «Что это такое агрессия?» «На что похожа агрессивность, если сравнивать с животными, растениями, явлениями природы?» «Какого человека можно назвать агрессивным: как он выглядит, как ходит и разговаривает, как ведет себя?». Делается вывод: агрессивный человек – тот человек, который проявляет агрессию – ругается, орет, дерется, дразнится и т.д.)

##### **3. Упражнение «Портрет агрессивного человека»**

Обсуждение рисунков (Вопросы для обсуждения: «Как понять по рисунку, что человек агрессивный?» «За что можно уважать агрессивного человека?» «За что нельзя уважать агрессивного человека?» «Как к такому человеку относятся окружающие?» «Как ты сам относишься к нему?»).

##### **4. Упражнение «Темные и светлые мешочки»**

В кабинете на стене крепятся два мешочка – черный и белый. Ребятам объявляется, что все качества человека можно разделить на две группы – темные (плохие, которые мешают ему общаться с другими, приносят

неприятности) и светлые (хорошие, которые помогают человеку жить, трудиться, общаться). На отдельном листочке печатается слово «Агрессивность». Учащимся предлагается определить, к какой группе человеческих качеств относится агрессивность – светлым (положительным) или темным (отрицательным), и расположить это качество в соответствующий мешочек. Также им предлагается обосновать свой выбор, доказав примерами из жизни.

**5. Упражнение «Посчитай до десяти».** Психолог предлагает учащимся вспомнить свое внутренне состояние в одной из ситуаций, когда они испытывали гнев, обиду, злость, и попытаться воспроизвести его. После этого необходимо задержать дыхание и, прежде чем начать что-то делать или говорить, посчитать до десяти. (Вместе с психологом дети отрабатывают данный прием и затем обсуждают, как трансформировалось их состояние. Изменилось ли первоначальное намерение быть агрессивным? Каким оно стало? Кому это упражнение помогло сдержаться?)

### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 12.**

**Тема:** «Рассерженные шарики»

**Цель:** Научить детей безопасным способам выражения агрессии.

**Ход занятия**

- 1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

## **2.Упражнение «Обзывалки»**

Задание: “Ребята, передавая мяч по кругу, давайте называть друг друга разными необидными словами (заранее обговаривается условие, какими обзывалками можно пользоваться. Это могут быть названия овощей, фруктов, грибов или мебели). Каждое обращение должно начинаться со слов: “А ты морковка!” Помните, что это игра, поэтому обижаться друг на друга не будем. В заключительном круге обязательно следует сказать своему соседу что–ни будь приятное, например: “ А ты солнышко!”

## **3.Упражнение «Лепим из пластилина»**

Задание: Каждому ребенку дается белый лист и кусок пластилина. Ребенку необходимо вдавить и размазать пластилин по листу, тем самым выражая свой гнев.

## **4.Упражнение «Волшебный шарик»**

Задание: Мы представим, что воздушный шарик находится у нас в животе, и мы его должны надуть. Положите руку на живот. Шарик сейчас без воздуха. Наша задача его наполнить. Надуваем живот, будто он большой воздушный шарик. Почувствуйте рукой, как он растет. А теперь сделаем выдох и сдуваем животик. Отлично! Давайте повторим еще раз.

## **5.Упражнение «Дождик»**

Задание: Ребята наша игра подошла к концу давайте поблагодарим друг друга за работу: приготовили ладошки, пошёл мелкий дождь (бьём пальцем правой руки по левой ладошке), дождик стал усиливать (двумя пальцами), дождик стал ещё сильнее (тремя пальцами), пошёл крупный дождь (четырьмя пальцами) и пошёл ливень (всей ладошкой).

## **6.Упражнение «Доброе животное»**

Задание: Дети встают в круг и берутся за руки. Мы – одно большое, доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит. А теперь подышим вместе. Вдох – все делают шаг вперед. Выдох – шаг назад. Наше животное дышит очень ровно и спокойно. А теперь изобразим и послушаем, как бьется его большое сердце. Стук – шаг вперед, стук – шаг назад и т.д.

### **7. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Что понравилось? А показалось трудным?

### **8. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 13.**

**Тема:** Что такое тревожность?

**Цель:** раскрыть понятие «тревожность».

**Ход занятия**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2. Беседа «Что такое тревожность?»**

Обсудить с детьми, что такое тревожность и как она проявляется.

### **3. Упражнение «Воздушный шарик»**

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки,

медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу». Упражнение можно повторить 3 раза.

#### **4. Упражнение «Штанга»**

«А теперь возьмем штангу полегче и будем поднимать ее над головой. Сделали вдох, подняли штангу, зафиксировали это положение, чтобы судьи засчитали вам победу. Тяжело так стоять, бросьте штангу, выдохните. Расслабьтесь. Ура! Вы все чемпионы. Можете поклониться зрителям. Вам все хлопают, поклонитесь еще раз, как чемпионы».

Упражнение можно выполнить несколько раз.

#### **5. Упражнение «Ролевая игра»**

Предложить ребятам проиграть какую-либо ситуацию с помощью кукол. Например, первая кукла – «строгий учитель», а вторая – ребенок. Это поможет детям выразить свои эмоции безопасным способом и выработать стратегии поведения в трудных ситуациях.

#### **6. Упражнение «Комплименты»**

Ребята узнают много приятного от окружающих, смогут взглянуть на себя «глазами других детей».

Предложить ребятам поочередно сделать комплимент своему товарищу.

#### **7. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Что понравилось? А показалось трудным?

#### **8. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим,

а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 14.**

**Тема:** «Тревожные шарики»

**Цель:** Снизить уровень тревожности, снять напряжение.

**Ход занятия.**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2. Упражнение «Как ты себя чувствуешь?»**

Происходит обсуждение чувств, каждого участника.

### **3. Упражнение «Драка»**

Вы с другом поссорились. Вот–вот начнется драка. Глубоко вдохните, крепко–накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавите пальцы в ладони. Затаите дыхание на несколько секунд. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!

### **4. Упражнение «Корабль и ветер»**

Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!

### **5. Упражнение «Шалтай–Болтай»**

**Инструкция:** «Давайте поставим еще один маленький спектакль. Он называется «Шалтай–Болтай».

*Шалтай–Болтай*



*Сидел на стене.*

*Шалтай–Болтай*

*Свалился во сне. (С. Маршак)*

*Сначала будем поворачивать туловище вправо–влево, руки при этом свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» — резко наклоняем корпус тела вниз»*

### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто–то узнал, что–то новое или необычное?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 15.**

**Тема:** «Импульсивность»

**Цель:** Снизить уровень импульсивности, контроль над собой.

**Ход занятия.**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2. Упражнение «Молчу – шепчу – кричу»**

Это упражнение развивает способность осознанно регулировать громкость своих высказываний, стимулируя ребенка говорить то тихо, то громко, то вовсе молчать. Выбирать одно из этих действий ему предстоит,

ориентируясь на тот знак, который вы ему показываете. Заранее договоритесь об этих знаках. Например, когда вы прикладываете палец к губам, то ребенок должен говорить шепотом и передвигаться очень медленно. Если вы положили руки под голову, как во время сна, ребенку следует замолчать и замереть на месте. А когда вы поднимете руки вверх, то можно разговаривать громко, кричать и бегать.

Примечание. Эту игру лучше заканчивать на этапе "молчу" или "шепчу", чтобы снизить игровое возбуждение при переходе к другим занятиям.

### **3.Упражнение «Замри»**

В этом упражнении ребенку необходимо быть внимательным и суметь преодолеть двигательный автоматизм, контролируя свои действия.

Включите какую-нибудь танцевальную музыку. Пока она звучит, ребенок может прыгать, кружиться, танцевать. Но как только вы выключите звук, игрок должен замереть на месте в той позе, в которой его застала тишина.

### **4.Упражнение «Буратино»**

Дети должны выполнять инструкцию:

Правая рука вверх + прыжок на левой ноге.

Левая рука вверх + прыжок на правой ноге.

Правая рука вверх + прыжок на правой ноге.

Левая рука вверх + прыжок на левой ноге.

Цикл прыжков повторить несколько раз.

### **5.Упражнение «Сосулька»**

Дети, я хочу загадать вам загадку:

У нас под крышей

Белый гвоздь висит.

Солнце взойдет,

Гвоздь упадет.

Правильно, это сосулька. Представим, что мы с вами артисты и ставим спектакль для малышей. Диктор (это я) читает им эту загадку, а вы

будете изображать сосульки. Когда я прочитаю первые две строчки, вы сделаете вдох и поднимите руки над головой, а на третью и четвертую – уроните расслабленные руки вниз. Итак, репетирует. А теперь выступаем. Здорово получилось

### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 16.**

### **Тема: Почему люди ссорятся?**

**Цель:** Познакомить учащихся с понятием «конфликт». Обучить способам выхода из конфликтной ситуации.

### **Ход занятия.**

#### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

#### **2. Упражнение «Почему люди ссорятся?»**

Психолог предлагает детям подумать над *вопросом*: «Почему люди ссорятся?». Все варианты ответов психолог записывает на доске или ватмане (примерные варианты):

– Люди не понимают друг друга.

- Не владеют своими эмоциями.
- Не принимают чужого мнения.
- Не считаются с правами других.
- Пытаются во всем доминировать.
- Не умеют слушать других.
- Хотят умышленно обидеть друг друга.

### **3. Упражнение «Разожми кулак»**

Психолог предлагает ребятам разбиться на пары. Один сжимает руку в кулак, другой старается разжать его (нельзя причинять боль). Затем партнеры меняются ролями. Обсуждаются не силовые методы, которые применялись: уговоры, просьбы, хитрость.

### **4. Упражнение «Вулкан»**

Ведущий просит каждого ребенка представить себя вулканом, извергающим горящую лаву. Один из ребят – «вулкан» – садится на корточки в центр круга. Он спит. Затем он начинает тихо гудеть и медленно поднимается – просыпается. Группа помогает ему гудеть глухими утробными звуками – звуками земли. Затем он резко подскакивает, поднимая руки вверх, как будто выбрасывая все, что ему не нужно, потом опять засыпает. После того как ребенок возвращается в круг, ведущий спрашивает у него, что он выбрасывал, – может быть, это ненужные чувства, мысли, а может быть, что-то другое?

### **5. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе, своем имени, отношении к нам окружающих?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **6. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 17.**

**Тема:** «Учимся мириться»

**Цель:** Развивать у детей рефлексию (способность анализировать причины и следствия) своего агрессивного поведения.

**Ход занятия.**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2. Упражнение «Почему подрались мальчики»**

Ведущий заранее готовит рисунок, на котором изображены дерущиеся мальчики. Ребята рассматривают рисунок, а затем отвечают на вопросы.

1. Придумать, почему ребята подрались?
2. Чем закончилась драка?
3. Будут ли они сожалеть о том, что подрались?
4. Можно было бы поступить по-другому?

### **3. Упражнение «Поссорились – помирись»**

Ведущий просит ребят показать, что умеют не только ругаться, но и мириться, показать это надо при помощи пальцев. Ребята делятся по парам. Вначале они ссорятся при помощи пальцев, а затем мирятся.

### **4. Упражнение «Материк»**

Психолог предлагает одному ребенку лечь на живот, он – земля, а ней расположены два государства: на голове и ногах. Государства начинают

воевать друг с другом, причем побеждает то одно, то другое. Поле боя – спина ребенка, на которой ведущий вместе с ребятами изображает сцены сражений. Остановить войну может только земля – устроить землетрясение (ребенок пытается скинуть руки). Руки воины разных государств сначала расходятся по домам, затем снова встречаются на поле (спине), заключают мир и благодарят землю за помощь. Ребята по очереди представляют себя «воинами враждующих государств», а также «землей» способной помирить враждующие стороны.

### **5. Упражнение «Вулкан»**

Ведущий просит каждого ребенка представить себя вулканом, извергающим горящую лаву. Один из ребят – «вулкан» – садится на корточки в центр круга. Он спит. Затем он начинает тихо гудеть и медленно поднимается – просыпается. Группа помогает ему гудеть глухими утробными звуками – звуками земли. Затем он резко подскакивает, поднимая руки вверх, как будто выбрасывая все, что ему не нужно, потом опять засыпает. После того как ребенок возвращается в круг, ведущий спрашивает у него, что он выбрасывал, – может быть, это ненужные чувства, мысли, а может быть, что-то другое?

### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое или необычное о себе, своем имени, отношении к нам окружающих?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## Занятие 18.

**Тема:** «Общаемся без слов»

**Цель:** снятие телесных барьеров, развитие умения передавать свои чувства и понимать чувства другого через прикосновения и жесты.

**Ход занятия**

### 1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### 2. Упражнение "Расскажи стихи руками»

Ведущий читает стихотворение, затем обсуждаются герои, распределяются роли.

*Ждет гостей сегодня кошка  
И волнуется немножко:  
«Что ж так долго не идут?»  
Ну, а гости тут как тут.  
Друг за дружкой по дорожке  
Все спешат поздравить кошку.  
Белка в тележке везет орешки.  
Кудрявый барашек с букетом ромашек.  
Катит медвежонок меду бочонок.  
Тацит петушок проса мешок.  
До чего ярок лисий подарок!  
Подарок царский — сыр швейцарский.  
А кот Тимофей принес двух мышей.  
Всем подаркам кошка рада,  
С одного не сводит взгляда.*

*Догадайся поскорей,  
Чей подарок всех милей?*

Ребята распределяют роли, а когда ведущий начинает повторно читать текст, участники изображают героев.

### **3. Упражнение «Кто это?»**

Ведущий выясняет у детей, какие чувства они знают, а затем объясняет, что чувства можно передать не только при помощи слов, но и при помощи прикосновений.

Обсуждение

- Что помогало определить загаданное чувство?
- Есть ли какие-то особые прикосновения, по которым можно определить отдельных детей?

Один участник закрывает глаза и поворачивается спиной. К нему подходят другие участники группы и по очереди выражают какое-либо чувство прикосновением. Затем ведущий открывает глаза, и пытается догадаться, какое чувство пытались ему передать

### **4. Упражнение «Покажи чувства язычком»**

Ведущий просит детей высунуть язычки, а затем показать всем, как язычок радуется, злится, боится и т.д. Дети показывают чувства при помощи язычка.

### **5. Игра «Подарок»**

Ведущий предлагает детям на прощание подарить друг другу воображаемые подарки. О подарке нельзя говорить, нужно изобразить его с помощью рук. Затем ведущий поворачивается к ребенку слева, изображает подарок, говорит приятное и преподносит этот подарок. Все сидят в кругу. Ребенок должен отгадать, что ему подарили, поблагодарить и подарить подарок следующему. Игра продолжается, пока каждый не получит свой подарок.

### **6. Упражнение «Браво»**



Ведущий от имени животных (игрушек) предлагает поблагодарить всех участников без слов – при помощи аплодисментов. В центр круга ставится стул, приглашается один из участников (по желанию). Остальные дарят ему бурные аплодисменты.

### **7.Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1.Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?

2.Может быть, кто–то узнал, что–то новое или необычное о том, как можно понять другого?

3.Что понравилось? А показалось трудным?

### **8.Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 19.**

**Тема:** «Давай дружить»

**Цель:** Создание единения с группой, атмосферу без конфликтов.

**Ход занятия**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2.Упражнение «Дружба»**

Психолог предлагает детям подумать о своем хорошем друге и уточняет, что это может быть реальный человек или его можно просто себе вообразить. Затем обсуждаются следующие вопросы: «Что ты думаешь об этом человеке? Что вы любите вместе делать? Как выглядит твой друг? Что

тебе больше всего в нем нравится? Что вы делаете для того, чтобы ваша дружба крепла?» Ответы на эти вопросы воспитатель предлагает нарисовать на бумаге.

Дальнейшее обсуждение:

— Как человек находит друга?

— Почему так важны в жизни хорошие друзья?

— Есть ли у тебя друг в группе?

### **3. Упражнение «Я хочу с тобой подружиться»**

Выбирается водящий. Он произносит слова: «Я хочу подружиться с...», а дальше описывает внешность одного из детей. Тот, кого загадали, должен себя узнать, быстро подбежать к водящему. Водящий обнимает ребенка, подбежавшего к нему. После этого ребенок сам становится водящим.

*(В начале в роли водящего может выступить педагог. В роли водящего должен побывать каждый ребенок.)*

### **4. Упражнение «Зеркало»**

Дети разбиваются на пары. Один ребенок – «зеркало». Второй «смотрится» в «зеркало», которое повторяет все его движения и жесты. Затем ребята меняются ролями.

### **5. Упражнение «Доброе животное»**

Дети вместе с психологом – одно большое, доброе животное. Дышат вместе. Слушают, как оно дышит. Вдох – все делают шаг вперед. Выдох – шаг назад. Животное дышит очень ровно и спокойно. Затем все изображают и слушают, как бьется его большое сердце. Стук – шаг вперед, стук – шаг назад и т.д.)

### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 20.**

**Тема:** «Дружба»

**Цель:** развитие навыков общения, умения просить и отказывать, развитие уверенности в себе, снятие телесных зажимов.

**Ход занятия**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2. Упражнение–сказка «Как подружались кошка с собакой»**

Ведущий читает сказку.

#### **КАК ПОДРУЖИЛИСЬ КОШКА С СОБАКОЙ**

*Когда–то давным–давно все звери были одинаковые; У всех были похожие лапки, ушки, все любили делать одно и то же, есть одинаковые кушанья. И было им очень скучно и неинтересно жить.*

*В один прекрасный день кошке и собаке это так надоело, что пошли они к Царю и попросили: «Сделай нас разными, а то один день от другого ничего не отличается, всё одно и то же, одно и то же...». Согласился Царь им помочь: «Хорошо, будете вы сильно отличаться, тебе, кошка, я даю гордость и независимость, а тебе, собака, я даю преданность и покорность. Но запомните, если теперь вы не сумеете договориться друг с другом, ко мне больше не приходите, разбирайтесь сами, я и так потратил на вас много времени».*

*И вот тут—то все и началось. Обрадовались кошка с собакой, но поскольку они были теперь разные, то и радоваться стали по—разному. Собака прыгает, хвостом машет, говорит: «Спасибо, Царь!», а кошка и виду не подает, что рада, хвостиком махнула и пошла по своим делам. «Ты что? — рассердилась собака. — Нужно поблагодарить доброго Царя». А кошка только ухом повела и пошла дальше (она же теперь стала слишком гордая).*

*Так они и поссорились. Кошка ушла в лес жить, а собака к людям. И жилось им обоим не сладко: в лесу грустно и одиноко, а у человека приходилось очень много работать и терпеть все, что угодно. Кошке гордость мешала с кем—нибудь подружиться, а собаке от неприятной работы не давала отказать покорность.*

*И вот однажды побежала кошка на вкусный запах и вдруг увидела своего старого друга — собаку, и вспомнила она прежнюю жизнь, хоть и скучную, зато не одинокую, и стало ей так грустно, так грустно... Тем временем и собака ее заметила, стоят они и смотрят друг на друга, а в глазах такая печаль, такая печаль... В тот же момент решили они поговорить друг с другом, как в старые времена, пожаловаться на жизнь.*

*— Очень мне одиноко, — говорит кошка, — так хочется иногда поговорить с кем—нибудь.*

*— А мне, наоборот, иногда хочется убежать от всех в лес, — не довольна собака.*

*— Что же нам делать? — сказали они в один голос.*

*И вот тут они решили поделиться друг с другом царскими подарками. Кошка научила собаку иногда быть независимой — показать зубы и когти, когда сердиться, играть без помощи человека, находить еду. А собака кошку — быть ласковой, петь песни и помогать человеку, ловить мышей.*

*С этого момента стало жить им легко и весело. Независимая кошка и преданная собака многому научили друг друга, как раз тому, чего им не хватало. И после этого они, такие разные, снова подружились.*

Ребята вместе с ведущим обсуждают способы примирения животных, делают свои выводы.

### **3. Упражнение «Комплименты»**

Ведущий объясняет значение слова – комплименты и предлагает сказать друг другу приятные слова. Дети, сидя в круге, по очереди говорят хорошие слова друг другу. Получивший комплимент не забывает поблагодарить за хорошие слова.

### **4. Упражнение «Передай чувство»**

Ведущий объясняет, детям, что сейчас мы будем передавать друг другу по «цепочке» чувства без слов. Когда «чувство» дойдет до первого ребенка, ведущий спрашивает его, какое чувство он получил, и сравнивает его с тем чувством, которое первоначально передавалось. Дети садятся «цепочкой» в затылок друг другу, подушечки пальцев ставят на спину впереди сидящего. Тот, кто сидит последним в цепочке, загадывает какое-то чувство и без слов – одними только движениями пальцев передать партнеру, тот должен угадать это чувство и передать дальше. Вслух свои догадки не произносятся.

### **5. Упражнение «Помоги другу или самая дружная пара»**

Психолог на полу между двумя стульями раскладывает крупные игрушки и просит ребят разделить на пары. Одному ребенку из пары завязывают глаза, а другой должен провести партнера от одного стула к другому, так чтобы не была сбита игрушка. Дети делятся на пары и выполняют задание. Инструкции стараются давать как можно точнее. В конце определяется самая дружная пара.

### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое о дружбе?
3. Что понравилось? А показалось трудным?

## **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

### **Блок занятий: «Я и другие»**

#### **Занятие 21. Тема: «Мы»**

**Цель:** Закрепление положительных эмоций, снятие психоэмоционального напряжения.

#### **Ход занятия:**

##### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

##### **2, Упражнение «Я посылаю любовь»**

Перед проведением этого упражнения ведущий должен вырезать из плотной бумаги сердце и маленькое сердце из плотного картона.

Ведущий говорит детям, что большое сердце символизирует любовь. Бросая на него маленькое сердечко, можно послать любовь различным людям. Нарисованные на большом сердце цифры обозначают количество любви, которое посылает ребенок какому-то конкретному человеку. Далее дети по очереди (по 3 раза каждый) бросают маленькое сердечко, стараясь по пасть ближе к центру большого сердца, набрав тем самым как можно

больше очков. При этом они вслух говорят, кому посылают свою любовь: маме, папе, другу и т. п. В конце выбирается участник, который смог отправить людям больше всех любви, то есть имеющий максимальную сумму баллов по результатам трех бросков.

#### **4. Упражнение «Ладонка»**

Итак, берем листок бумаги, просим ребенка положить на него ладонку и обводим ее (сделает ли ребенок это сам, или Вы ему поможете – вопрос не принципиальный, конечно же).

А дальше на каждом пальчике мы записываем какое-то хорошее качество ребенка, которое помогает ему учиться (общая тематика может быть и другая, это зависит от того, с какой сферой самоотношения нам кажется важным поработать именно в данный момент). Понятно, что ребенку не всегда просто сформулировать свои сильные качества, ему может потребоваться наша помощь. В этом случае мы задаем вопросы, например, такие: «Вспомни, что у тебя получалось на математике. Решать примеры? А что тебе помогало их решать? То, что ты хорошо слушал учительницу? Может быть, это твоя внимательность?»

#### **5. Упражнение «Создай себе настроение»**

Когда напала грустинка. Заранее предложите ребёнку составить список действий, которые могут его развеселить. Например, корчить забавные рожицы перед зеркалом, нарядиться в мамины или папины вещи, изображать весёлых зверушек и пр.

#### **6. Упражнение «Коробочка счастья»**

Соберите с ребёнком коробку, в которую он сможет положить предметы, доставляющие ему удовольствие. Коробка не обязательно должна быть фактической, можно «заполнить» её иначе, например, нарисовав в альбоме рисунки. Старайтесь, чтобы предметы ассоциировались с удовольствием, полученным от разных органов чувств.

#### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 22.**

**Тема: «Я большой»**

**Цель:** Повышение самооценки, развитие самоуважение

**Ход занятия**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

### **2. Упражнение «Интервью»**

Ведущий предлагает ребятам поиграть сегодня во взрослых т.к. ему очень интересно кем же вырастут наши ребята. Ведущий становится «корреспондентом газеты или журнала, видео блогером и т.д.» и берет у ребенка интервью, в котором расспрашивает его о работе, семье. Ребенок – становится Взрослым. Он встает на стул, ведущий помогает ему принять взрослую позу, соответствующее выражение лица и отвечает на вопросы «корреспондента».

### **3. Рисунок «Мое взрослое будущее»**

Детям предлагается нарисовать себя в будущем. После того как рисунки закончены, все обсуждают, что же позволило детям добиться такого прекрасного будущего. Какие усилия им пришлось приложить для этого? Ребята рисуют свое будущее, а затем обсуждают, кто и что им помогло добиться успеха.

### **4. Упражнение «Взрослое имя»**



Ведущий говорит детям: «Закройте глаза и попробуйте увидеть себя взрослыми. Сядьте сейчас также как будто вы уже стали взрослыми. Как к вам будут обращаться другие люди? Наверное, по имени и отчеству? Откройте глаза. Давайте поиграем. Я буду по очереди называть вас по имени отчеству. Тот, кого я назову, встает с места, проходит по комнате, как взрослые. Затем каждому из детей он (она) подаст руку и представится по имени отчеству. Когда все побудут взрослыми, обсуждают, понравилось ли им быть в роли взрослых и почему.

### **5. Упражнение «Я умею»**

Мне очень интересно узнать, что же вы умеете делать. Поэтому я вам предлагаю назвать, а если можно и показать при помощи жестов, что кто умеет делать. Каждый из ребят по очереди называет свое умение, например, быстро бегать, забивать гвозди, выращивать цветы и т.п. Каждое умение может быть названо один раз. Тот, кто не сумел назвать умение, выбывает из игры.

### **6. Упражнение «Пусть всегда будет»**

Ведущий рассказывает детям о том, что один маленький мальчик придумал такие слова: «Пусть всегда будет солнце, пусть всегда будет мама, пусть всегда буду Я!» После этого ведущий предлагает придумать каждому свое самое заветное «пусть». Все дети хором кричат: «Пусть всегда будет ...», а один из детей добавляет свое желание, затем то же проводится для всех детей группы.

### **7.Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

- 1.Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?
- 2.Может быть, кто-то узнал, что-то новое о дружбе?
- 3.Что понравилось? А показалось трудным?

### **8.Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим,

а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

### Занятие 23.

**Тема:** «Что такое счастье?»

**Цель:** развитие позитивного отношения к жизни, закрепление положительных эмоций, снятие психоэмоционального напряжения.

**Ход занятия**

#### 1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.

#### 2. Упражнение «Я хочу быть счастливым»

Ведущий рассказывает детям сказку: «Жил–был котенок, который очень волновался, вырастет ли он счастливым, поэтому часто спрашивал у своей мамы кошки:

–Мам! Я стану счастливым?

– Не знаю, сыночек. Я бы очень этого хотела, но сама не знаю, – отвечала мама.

–А кто знает? – допытывался котенок.

– Может быть, небо, может быть ветер. А может быть, солнышко. Они далеко, высоко, им виднее, – промурлыкала кошка.

И тогда наш котенок решил сам поговорить с небом, ветром и солнышком. Залез он на самую высокую березу в их дворе и закричал:

– Эй, небо! Эй! ветер! Эй, солнце! Я хочу быть счастливым!

И услышал он глухой сильный голос, чей он был. Он так и не понял. Но запомнил на всю жизнь:

–Ты хочешь быть счастливы – значит, будешь счастливым!»

После того как дети прослушают сказку, они проигрывают ее. Каждый по очереди встает в центр комнаты и кричит последние слова котенка, а группа громко отвечает: «Ты хочешь быть счастливым – значит, будешь счастливым».

### **3. Упражнение «Волшебное животное»**

Психолог предлагает изобразить всем вместе волшебное животное, а затем тихим голосом говорит: «Мы — одно большое доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит!», «А теперь подышим вместе!» Вдох — все делают шаг в круг, поднимают руки вверх. Выдох — шаг назад, руки опускают. Повторить 5—6 раз.

### **4. Упражнение «Медитация на счастье»**

Ведущий просит детей закрыть глаза и представить самих себя – совершенно счастливыми. Детей просят мысленно оглядеться вокруг и постараться увидеть, что они делают, кто находится рядом с ними, где все это происходит. Затем дети берут альбомы и рисуют себя такими, какими они себя увидели.

Вопросы для обсуждения:

1. Где они себя увидели?

2. Что делали?

3. Дети выполняют инструкцию. Затем дети рисуют, что они представили.

Отвечают на вопросы. Кто находится рядом с ними?

### **5. Упражнение «Необычный хор»**

Психолог предлагает разделить на две команды: одни – «кошки», другие – «собаки». «Кошек» просят пропеть по-кошачьи: «Мяу, Мяу» на мотив любой детской песенки, «собаки» по команде тоже вступают в хор, на своем языке – «Гав! Гав!». Песня получается очень веселой и счастливой.

### **6. Рефлексия.**

В конце занятия ребята отвечают вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, что интересного для вас было на занятии?

2. Может быть, кто-то узнал, что-то новое о счастье?

3. Что понравилось? А показалось трудным?

### **7. Прощание**

Все протягиваем в центр круга правые ладошки, кладем, их друг на друга, затем так же соединяем левые ладошки. Немного помолчим, а теперь говорим хором: «До свидания, всего хорошего, желаю вам успехов!»

## **Занятие 24.**

**Тема:** «Я научился»

**Цель:** Подведение итогов встреч.

**Ход занятия**

### **1. Приветствие «Дружба начинается с улыбки»**

Психолог приветствует детей: «Я предлагаю начать наше занятие с улыбки. Улыбка ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ею одаривает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Давайте улыбнемся друг другу.»

### **2. Упражнение «Мои ресурсы»**

Детям предлагается расшифровать пиктограммы различных эмоций. Затем, они выбирают, какие эмоции понадобятся им в дальнейшей жизни, а какие не нужны, нежелательны.

### **3. Упражнение «Послание тебе»**

Сначала психолог просит детей вспомнить о том, что происходило на занятиях за весь период встреч, вспомнить приятные моменты общения и впечатления.

Затем детям предлагается написать доброе послание каждому участнику группы. Это послание может содержать комплимент, пожелание или благодарность. Важно, чтобы дети своим посланием подарили другим частичку добра, любви и уважения.

### **4. Обсуждение итогов занятий.**

Что было сложно и почему? – что особенно понравилось? – чему научились на занятиях? – как вы думаете, изменилось ли ваше поведение в последнее время? в чем были изменения? как вы это заметили? Психолог обращает внимание детей на те знания и умения, которые они приобрели за время занятий (совместное обсуждение).

### **5.Прощание**

Каждому выдается медаль за те или иные достижения. Ведущий благодарит ребят за участие в работе.