

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

Яковлева Анна Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения
младших школьников с задержкой психического развития**

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

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд.пед.наук., доцент Е.А Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

23.05.2023

(дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

23.05.23.

(дата, подпись)

Обучающийся Яковлева А.С.

(фамилия, инициалы)

23.05.23

(дата, подпись)

Красноярск, 2023г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1. Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии.....	9
1.2. Становление эмоциональной регуляции в младшем школьном возрасте.....	17
1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения школьников с задержкой психического развития.....	23
Выводы по первой главе.....	32
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	33
2.1. Организация, методы и методики исследования	33
2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.....	41
Выводы по второй главе.....	53
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	55
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.....	55
3.2. Основные направления, формы, методы психической коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.....	59
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	76
Выводы по третьей главе.....	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	91
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	103

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Эмоции всегда сопровождают человека и имеют влияние на качество жизни, работы и учебы. Сейчас эта проблема очень актуальна. Это связано с тем, что характеристики эмоциональной сферы влияют на все аспекты существования человека. От эмоций зависит наше собственное положение, наше отношение к людям и поступкам, оценка собственной деятельности. Проблема эмоциональных состояний продолжает изучаться в отечественной и зарубежной психологии. Не говоря уже о том, какую роль эмоции играют в развитие детей, поэтому, современные психологи рассматривают проблему изучения особенностей эмоциональных состояний и их коррекции у младших школьников с задержкой психического развития как одну из ведущих и особо актуальных.

Изучение эмоций является одним из наиболее актуальных проблем исследования в психологии. Данная тема представлена в работах отечественных ученых: П.Я. Гальперина (1999), Б. И. Додонова (1987), П. К. Анохина (1964), А.Н Леонтьева (2000), С.Л Рубинштейна (1984). Также изучением этой проблемы занимались зарубежные психологи: К. Е. Изард (2000), Н.Ф Гербарт (1895), В.К Виллюнас (1984).

Не менее важное значение имеет развитие эмоций в детском возрасте, это направление представлено в исследованиях: Л. С. Выготского (1984), Г.С. Абрамовой (1998), Л.М. Милтиной (2014), П.М. Якобсона (1998).

Эмоциональное развитие определяет специфику поведения человека, его личностные качества. На современном этапе часто встречаются дети с повышенным беспокойством, нерешительностью, эмоциональной изменчивостью. Поэтому можно сказать, что проблема эмоциональных нарушений и своевременная её коррекция на сегодняшний день является весьма актуальной. Содержание нашей работы дает возможность увидеть, как теоретический, так и прикладной аспект проблемы эмоциональных нарушений младших школьников.

В младшем школьном возрасте, очень важно, чтобы развитие эмоциональной сферы соответствовало нормам развития ребенка. Это связано с тем, что в этот период происходит установление непринужденности поведения ребенка, расширяется круг социальных связей, устраивается система общения со сверстниками и взрослыми [11, с. 105].

Проблемы изучения эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития представлены в трудах таких ученых, как Е.В. Шамарина (2019) [23], Н.В. Бабкина (2018) [1], Е.В. Кобозева (2021) [13], Л.С. Выготский(2019) [4] и др., которые считают, что для планирования коррекционных и психотерапевтических процедур необходимо уделять внимание на ведущую в данном возрасте деятельность.

В отличие от развития эмоциональной сферы детей с нормой, у детей с задержкой психического развития эмоциональная сфера развивается немного в других условиях, с отставанием в среднем на год, полтора. Типичными являются нарушения, характеризующиеся быстрой утомляемостью и низкой работоспособностью, высокой импульсивностью, непонимание своих собственных и чужих эмоций, а также сложностью в их дифференциации.

Гораздо меньше исследований посвящено изучению и коррекции особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, эта проблема рассмотрена в работах современников: У.В. Ульенковой (1980), Л.В. Кузнецовой (2002), В.Б. Никишиной (2003), Л.С. Марковой (1973), Н.В. Бабкиной (2006), О.В. Заширинской (2007), С.А. Дмитриевой (2013).

Несмотря на значительный вклад в исследовании эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, многие вопросы по коррекции и изучению особенностей эмоциональных состояний остаются малоизученными и требуют последующей доработки. Учет данных особенностей эмоциональной сферы необходим для создания оптимальных условий

обучения и воспитания, а также социализации младших школьников с задержкой психического развития.

Проблема исследования: изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младших школьников с задержкой психического развития имеет важное значение, поскольку влияет на становление их личности, межличностное общение, учебную деятельность и социализацию ребенка в целом. Несмотря на высокую практическую и теоретическую значимость исследования, психологические программы своевременного изучения и коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения изучаемого контингента школьников недостаточно изучены и требуют последующей разработки.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития; разработать психологическую программу по коррекции имеющихся недостатков у данного контингента школьников и выявить ее эффективность.

В соответствии с целью были определены и осуществлены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития за счет эксперимента.

3. Разработать психологическую программу по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития и выявить ее эффективность.

Объект исследования: эмоциональная регуляция поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоциональной регуляции поведения учащихся младших школьников с задержкой психического развития являются: неумение контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием; трудности в понимании, вербализации и экспрессивном выражении эмоций. Разработанная нами психологическая программа поможет оказать положительное влияние на формирование умений эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Методы исследования были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования. Также использовались эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, тестирование. И экспериментальные: констатирующий и формирующий эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

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

1. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970)[101, с. 354]
2. «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) [101, с. 389]
3. Графическая методика «Кактус», в модификации М.А.Панфиловой(2006) [101, с.243]

Организация исследования экспериментальное исследование осуществлялось на базе МБОУ «Ирбейская средняя общеобразовательная школа №1». В обследовании принимали участие 40 учащихся

(коррекционных) классов: 20 учащихся в возрасте 8–9 лет и 20 учащихся в возрасте 10–11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

Процесс исследования эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития осуществлялся **в несколько этапов** в период с 2022 года по 2023 год.

- Первый этап – подготовительный (сентябрь 2022 – октябрь 2022).

Сентябрь 2022 – анализ общей, специальной, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования.

Октябрь 2022 – формулирование проблемы и гипотезы, а также определение теоретических основ, целей и задач экспериментального исследования.

- Второй этап – констатирующий (ноябрь 2022–декабрь 2022).

Ноябрь 2022 – знакомство с деятельностью учреждения, изучение особенностей и данных учащихся. Подбор психодиагностического инструментария. Выявление особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством проведения диагностических мероприятий.

Декабрь 2021 – анализ результатов исследования.

- Третий этап – формирующий (январь 2023–февраль 2023)

Январь 2023 – теоретическое обоснование и разработка психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Февраль 2022 – реализация психологической программы.

- Четвертый этап – контрольный (февраль 2023 – март 2023).

Февраль 2023 – обработка результатов формирующего эксперимента и анализ полученных результатов.

Март 2023 – проверка эффективности психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что представленные в выпускной квалификационной работе материалы позволят обобщить, систематизировать, углубить знания по проблеме исследования. Разработана и научно обоснована психологическая программа по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования представленных в работе материалов по коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития в практической деятельности. Данные рекомендации могут быть использованы в коррекционной и диагностической работе психолога, педагога-психолога, социального работника. Разработана и реализована психологическая программа по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (в количестве 101 источника) и пяти приложений. Работа проиллюстрирована 10 таблицами и 7 гистограммами.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии

Тема эмоций представляет собой одну из актуальных проблем исследования в психологии. Изучением эмоций занимались как отечественные психологи: П. Я. Гальперин (1999), Б. И. Додонов (1987), П. К. Анохин (1964), А.Н. Леонтьев (2000), С.Л. Рубинштейн (1984) и др., так и зарубежные психологи: К. Е. Изард (2000), Н.Ф. Гербарт (1895), В.К. Вилюнас (1984).

Обобщая представленные в современной литературе представления об эмоциях дадим этому понятию следующие определение – эмоции это психическое отражение в форме переживаний человека о самом себе и окружающий его людей, и действительности.

Б.И. Додонов (1978) считал, что эмоции – это деятельность оценивания информации, которая поступает в мозг о внутреннем и внешнем мире[29, с. 40].

По мнению П. Я. Гальперина (1999), эмоции необходимо рассматривать как «своеобразные и притом могущественные способы ориентировки в жизненно важных обстоятельствах. Этого рода ориентировку нельзя заменить ни интеллектуальным решением, ни волевым усилием»[27, с. 95].

Эмоциональная регуляция поведения – это способность реагировать на текущие потребности опыта с помощью ряда эмоций социально приемлемым и достаточно гибким образом, чтобы допускать спонтанные реакции, а также способность откладывать спонтанные реакции по мере необходимости[10, с. 241].

К. Е. Изард (2019) также определяет эмоциональную регуляцию поведения как внешние и внутренние процессы, ответственные за

мониторинг, оценку и изменение эмоциональных реакций. Эмоциональная регуляция поведения относится к более широкому набору процессов регуляции эмоций, который включает как регулирование собственных чувств, так и регулирование чувств других людей.

Регуляция эмоций – это сложный процесс, который включает в себя инициирование, подавление или модуляцию своего состояния или поведения в данной ситуации – например, субъективного опыта (чувств), когнитивных реакций (мыслей), физиологических реакций, связанных с эмоциями (например, частоты сердечных сокращений или гормональная активность) и поведение, связанное с эмоциями (телесные действия или выражения).

Е.И. Изотова (2018) и Е.В. Никифорова (2018) считали, что функционально регуляция эмоций может также относиться к таким процессам, как стремление сосредоточить внимание на задаче и способность подавлять несоответствующее поведение в соответствии с инструкциями. Поэтому регуляция эмоций и эмоциональная регуляция поведения, в том числе выполняют очень важную функцию в жизни человека[11, с. 145].

Качество, продолжительность и интенсивность эмоции контролируют обработку эмоций, а также готовность реагировать и действовать. В то время как теории эмоций ранее концентрировались в основном на происхождении эмоций и когнитивных, экспрессивных и физиологических подпроцессах, с тех пор также изучались способы управления эмоциями и стратегии их овладения. Это привело к тому, что люди не подвергаются пассивному воздействию своих эмоций. Они способны более или менее сознательно влиять, изменять и регулировать свои чувства, состояния и, соответственно, поведение[10,с. 218].

Таким образом, эмоции содержат тенденцию к действию или к физиологическим реакциям. Способность эффективно использовать стратегии регулирования поведения и действовать надлежащим образом может определить, как дети оказываются включенными в свое социальное окружение и даже то, будут ли у них впоследствии этого возникать проблемы

с психическим здоровьем. Следовательно, мы можем говорить о том, что успешное развитие эмоциональной регуляции поведения имеет огромное значение.

По мнению Власовой Т. А. (1973) эмоции формируют наше поведение и играют центральную роль в межличностных отношениях. Справляться с эмоциями очень важно для того, чтобы жить и нормально функционировать в обществе. Регулирование эмоций связано с поведением, стратегиями и навыками, которые помогают адекватно справиться с чувствами путем модуляции, подавления или усиления эмоциональных переживаний. Регулирование эмоций включает в себя процессы управления, оценки и изменения эмоциональных реакций. Они могут происходить сознательно или бессознательно, автоматически или также контролируемым образом[31, с.19].

Американские психологи Кампос (2018) и Бератт (2018) указывают на то, что эмоциональная регуляция поведения обязательно включают в себя все стратегии, которые находят свое применение в преобразовании эмоционального импульса[30, с. 396]. Это не означает, например, превращения гнева в радость, а скорее влияет на качество эмоции, в частности на интенсивность и временной ход эмоционального состояния.

Уже в младенчестве люди испытывают так называемые первичные эмоции (также называемые базовыми эмоциями), которые включают радость, гнев, печаль, страх, удивление и интерес. Эти базовые эмоции – это прежде всего средство коммуникации для привлечения внимания к потребностям.

Некоторые из них можно наблюдать по выражению лица. Вплоть до второго года жизни так называемые сознательные или первичные эмоции дифференцируют и расширяют эмоциональный спектр, включая гордость, стыд, вину, зависть, смущение, сочувствие, благодарность и удовлетворение. Влияя на свои эмоции с самого раннего этапа развития, дети могут преследовать свои собственные цели, даже если они не являются сознательными действиями.

Процессы эмоциональной регуляции всегда направлены на достижение цели. Например, плач маленького ребенка является функциональным и целенаправленным, потому что он предназначен для привлечения внимания воспитателя. С другой стороны, сосание большого пальца имеет цель успокоить себя.

Эмоциональная регуляция поведения может иметь место в двух противоположных направлениях действия: как в уменьшении или подавлении, так и в усилении чувств. Процессы регуляции могут относиться как к положительно воспринимаемым эмоциям (например, радости), так и к отрицательно воспринимаемым эмоциям (например, гнев). Однако в центре внимания регулирующих усилий находятся чувства, которые воспринимаются негативно, или неприятные физиологические процессы [56, с. 279].

Способы регулирования эмоций впервые были подробно изложены Дж. Дунном (2019). Он утверждал, что регулирование эмоций может осуществляться как самим человеком (интрапсихически или внутренне), так и посторонними людьми и даже благодаря внешним обстоятельствам (интерпсихически или внешне) [27, с. 194].

1. Интрапсихическая эмоциональная регуляция.

При интрапсихической регуляции эмоций (также называемой внутренней регуляцией эмоций) человек сам выполняет необходимые действия по преодолению трудностей. В.В. Лебединский (2018) предполагал, что данный вид регуляции чаще всего характеризуется уходом от беспокоящего, неприятного, к нейтральному, приятному стимулу и переоценке эмоциональных событий [14, с. 67].

Эти действия включают в себя защитные формы овладения, такие как избегание или фантазии, которые помогают сбежать от реальности, проиграть фантазии мести, но также и переосмысление события, например, через позитивное мышление или столкновение стрессовой ситуацией с юмором. Другие, но скорее контрпродуктивные, стратегии – это

самоуничижительные мысли, такие как задумчивые самообвинения, которые объявляют собственные чувства необоснованными. Это попытка подавить испытываемые эмоции и чувства с целью недопущения возможного поведения, которое, по оценке самого человека, не будет принято и одобрено социальным окружением.

2. Интерпсихическая эмоциональная регуляция. Данная регуляция включает в себя стратегии, которые также называют внешним регулированием. Она характеризуется работой с ситуацией, которую необходимо преодолеть, и привлечением третьих лиц для регулирования эмоций и поведения. Ребенок побуждает другого человека выполнять за него действия, которые служат достижению его собственных целей. Например, он словами или жестами просит взрослых помочь в решении проблемы. Это так называемое совместное регулирование со стороны взрослых создает общий способ справиться с эмоциями.

По Е.В. Кобозевой (2021) существует несколько форм эмоциональной регуляции: все они означают задействование различных регулирующих процессов на разных уровнях. К ним относятся изменение оценки, регуляция поведения и физиологических реакций, регуляция экспрессивного поведения. Рассмотрим каждую форму более подробно.

Изменение оценки. В начале запуска эмоциональной реакции происходит оценка ситуации, которая и вызвала эмоцию. Обычно это происходит очень быстро и поэтому не всегда является сознательным процессом. При оценке учитываются как собственные потребности и цели, так и угроза целям, а также собственные варианты действий.

В случае ситуации, вызывающей эмоции это также намерение действовать (например, исходя из того, какое намерение было выполнено); обязанности других (например, кто был вовлечен в ситуацию и кто несет какую ответственность, вину); приписывание причины (каковы мотивы или причины ситуации) и предсказуемости (если ситуация была предсказуемой, понятно ли это). Целью эмоционального регулирования поведения на уровне

оценки может быть, например, изменение ситуации, восстановление кажущейся справедливости или предотвращение повторения ситуации[96, с. 134].

Согласно М.Е. Пермяковой (2018), процессы оценки подчиняются четким правилам[21, с. 27]. Это социальные соглашения о том, каким образом ситуации должны оцениваться и выражаться словами. Здесь родители, специалисты в области образования и другие лица, обеспечивающие уход, играют важную роль в процессе эмоциональной регуляции поведения у ребенка. Говоря с ребенком о ситуации, которая вызвала сильную эмоциональную реакцию, можно помочь ему переосмыслить данную ситуацию. Например, извинения и оправдания могут иметь значительное влияние на продолжительность и качество эмоционального переживания.

Таким образом, Г. Н. Генинг (2018) также подводит к тому, что эмоциональная регуляция поведения на уровне оценки включает в себя следующее:

- понимание причин поведения других людей и целей, которые они преследовали;
- переосмысление ситуации, вызывающей эмоции;
- изменение своих целей и установок для разрешения ситуации и адекватного реагирования на нее;
- переоценка ситуации путем получения новой информации о ней и ее составляющих[6, с. 72].

Регуляция поведения и физиологических реакций. Физиологические процессы часто участвуют в создании, переживании и поддержании эмоций. Процессы физиологической регуляции в подростковом и взрослом возрасте включают такие стратегии, как сон, бег трусцой, йога, медитация, а также употребление различных лекарственных препаратов и стимуляторов для воздействия на физическое состояние. Регулирование собственных

физиологических реакций и поведения организма также подчиняется правилам.

Существует общественный и культурный консенсус относительно того, какие эмоции могут возникать в какой ситуации и как должны выглядеть соответствующие физиологические возбуждение и реакция. Е. Бриннер(2018) и П. Соловей (2018),изучая эмоциональную регуляцию в детстве, обобщили примеры реализации эмоциональной регуляции на уровне поведения и физиологических реакций:

- часты стратегии самоуспокоения;
- целенаправленное избегание;
- использование стратегий, которые создают дистанцию (особенно в неприятных ситуациях из-за физического выгибания, отталкивания, избегания пристального взгляда, отворачивания головы);
- снятие напряжения с помощью движения (бег, хлопки, танцы);
- физическое обыгрывание(штамповка, навешивание ярлыков)[26, с. 171].

Регуляция экспрессивного поведения. Экспрессивное поведение служит сигналом для передачи чувств и поэтому имеет большое значение для межличностных отношений. Штейн и Левин выяснили на основе этнологических исследований, что экспрессивное поведение для основных чувств печали, страха, гнева, удивления, отвращения или радости одинаково во всех культурах[34, с. 352].

И.И. Мамайчук (2017) также смогла использовать свои исследования, чтобы показать, что выражение чувств в основном зависит от социальных условий и что интенсивность экспрессивного поведения зависит от социального контекста[17, с. 149]. Например, люди меньше смеются или проявляют меньше беспокойства на лицах, когда они одни. Соответственно, экспрессивное поведение более интенсивно, когда присутствует другой человек.

А.М. Столяренко (2018) говорит в этом контексте об эффекте миниатюризации, который вызывает адаптацию к интрапсихической регуляции[22, с. 154].

Это означает, что полное выполнение экспрессивного поведения в одиночных ситуациях излишне и поэтому происходит только в ослабленной форме. Помимо языка, регуляторные усилия также включают объем, скорость речи, выразительные движения лица и тела, жесты, а также позу и двигательные реакции.

Эмоциональная регуляция на этом уровне также определяется социальными соглашениями и нормами. Например, гневное выражение эмоций уместно и желательно не во всех ситуациях. Благодаря коммуникативным навыкам люди осознают эффект своего поведения. Другими словами, человек знает, в каком социальном контексте, каким образом и с какими ожиданиями следует говорить или промолчать. При этом влияет не столько само чувство, сколько соответствующее эмоциональное выражение.

Собственный опыт, таким образом, не явно выражен. В качестве руководящей концепции в области регуляции выражения мнений является концепция правил презентации или демонстрации. В общем, это понятие о том, кому разрешено что, когда и с какой интенсивностью показывать. Л. С. Выготский (2019), изучая механизмы эмоциональной регуляции, сделал следующие выводы:

— имеет место быть ослабление или нейтрализация эмоций (уменьшение эмоционального выражения - например, «каменное лицо» в напряженной ситуации);

— усиление эмоционального выражения (усиление переживаемого чувства в выражении – например, проявление большой радости при разворачивании подарка);

— маскировка, имитация (сокрытие эмоционального выражения кем-то другим - например, улыбка, несмотря на разочарование);

— симуляция (имитация чувства в экспрессивном поведении, которое не ощущается одновременно – например, удивление, хотя ощущается безразличие)[4, с. 96].

Таким образом, *эмоциональное состояние* — это сложное психическое явление, которое состоит из одной или более эмоций, в чем и заключается главная особенность. Оно служит организму регулятором поиска нужных внутренних ресурсов или внешних средств для удовлетворения потребностей индивида. Основные эмоциональные состояния делятся на эмоции, аффекты и чувства. Которые различаются по силе и времени воздействия на человека.

1.2. Становление эмоциональной регуляции в младшем школьном возрасте

Эмоции представляют собой высшие психические функции, становления которых претерпевают существенные изменения. Именно поэтому очень важно изучать их в процессе развития, учитывать особенности каждого возраста. Данным направлением занимались: Л. С. Выготский (1984), Г.С. Абрамова (1998), Л.М. Милтина (2014), П.М. Якобсон (1998).

Младший школьный возраст – это возраст детей, которые обучаются в начальной школе (первый – четвертый класс), с шести до одиннадцати лет. В процессе учебы происходит изменения в содержании чувств ребенка и их дальнейшее развитие в сторону осознанности, сдержанности и устойчивости. В этом возрасте начинает возникать способность к сопереживанию и распознаванию своих эмоций и чужих.

Так как с приходом в школу возрастает в несколько раз количество объектов, которые вызывают у ребенка эмоции, а также меняются стимулы на которые реагирует младший школьник. Теперь он спокойно пройдет мимо объекта, который в дошкольном возрасте вызвал бы бурную реакцию.

Ребенок в этот период, начинает все больше регулировать свои чувства и эмоции, брать их под контроль.

Эмоциональная регуляция поведения включает в себя навыки, которые необходимо развивать у детей уже с младшего школьного возраста. Н. В. Бабкина (2018) относит к ним следующее:

1. осознание эмоционального состояния;
2. умение распознавать и понимать эмоции других через ситуации;
3. способность использовать словарь эмоций и их выражение;
4. способность осознавать и понимать эмоциональные переживания других;
5. понимание, что испытываемые эмоции не всегда должны быть проявлены;
6. адаптивная способность к преодолению неприятных или тревожных эмоций с помощью стратегий саморегулирования;
7. осознание того, что социальные отношения, как правило, обусловлены способностью всех участников, контролировать и правильно выражать свое эмоциональное состояние;
8. способность к эмоциональной независимости[1, с. 37].

Отношения привязанности – это начальный контекст, в котором разворачивается эмоциональная жизнь ребенка. Если потребности ребенка обычно удовлетворяются родителями, ребенок начинает понимать, что мир – это безопасное место, в то время как другие являются надежными и чуткими.

Таким образом, ребенок уверен в своей привязанности к своему родителю. Отношения между родителем (а впоследствии и воспитателем, и учителем) и ребенком обеспечивают основу для развития навыков эмоционального регулирования и закладывают основу для будущих социальных отношений.

Надежная привязанность дает ребенку возможность исследовать мир и общаться со сверстниками. Подтверждение того, что мир является гибким, предсказуемым и надежным, помогает развить способность ребенка

эмоционально регулировать свое поведение. Существует положительная корреляция между надежностью привязанности к матери и надежностью привязанности к учителям. Кроме того, надежность привязанности к матери и учителю позитивно связана с пониманием эмоций и регулируемого гнева.

Напротив, ребенок, который воспринимает мир как непредсказуемый, невосприимчивый и/или враждебный, должен тратить огромное количество энергии на эмоциональную регуляцию[7, с. 12].

Такой вывод делает Н.А. Деревянкина(2017), исследуя особенности эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития. Она утверждает, что ненадежная привязанность связана с эмоциональной и социальной некомпетентностью, особенно в области понимания эмоций и регулируемого гнева.

Восприятие равнодушного или недружественного социального мира влияет на последующую эмоциональную реакцию и межличностное поведение. Например, у ребенка, подвергшегося жестокому обращению, могут развиваться первичные эмоциональные реакции, такие как беспокойство или страх. Будучи постоянно бдительным в отношении признаков угрозы, ребенок может демонстрировать агрессивное или покорное поведение в качестве средства самообороны, и такое поведение может поставить ребенка под угрозу стать хулиганом или жертвой в будущем.

Когнитивно-аффективные структуры, связанные с насилием, могут способствовать эмоциональному сдерживанию или особой эмоциональной реактивности, препятствуя способности ребенка успешно взаимодействовать со своими сверстниками.

По мнению Солнцевой О.Г. (2001) и Григорьевой Л.П. (2001) процесс развития навыков эмоциональной регуляции поведения очень сложен и вмещает в себя несколько поступательных этапов, на которых каждый навык формируется постепенно, в зависимости от множества факторов. Так, например, нельзя разом сформировать несколько навыков по эмоциональной регуляции поведения, поскольку развитие каждого навыка приходится

преимущественно на конкретный возрастной период и зависит от степени развитости других навыков[41, с. 53].

Понимание эмоций в целом и эмоциональной регуляции в частности у детей более конкретное. Уже можно говорить о наборе определенных знаний, позволяющих впоследствии сформировать нужные навыки и способствующих проявлению интуитивного мышления в социально-эмоциональной сфере, но, тем не менее, самовыражение эмоций и их регуляция у детей младшего школьного возраста развиты довольно слабо. Это указывает на необходимость постоянной поддержки в направлении в области эмоциональной регуляции со стороны взрослых – родителей, психологов и учителей.

Именно в младшем школьном возрасте ввиду принципиального изменения внешних условий, социально обусловленных изменений, дети наиболее активно развивают свои социальные способности и навыки эмоциональной регуляции. Дети начинают самостоятельно говорить об эмоциях, которые они испытывают, рассказывать о происшествии, применяя для этого слова, носящие эмоциональную окраску и передающие их собственное отношение. Посредством объяснения своих переживаний и эмоций дети разъясняют ситуацию, пытаясь конкретизировать ее.

О. В. Заширинская (2017) указывает на то, что дети младшего школьного возраста начинают делать выводы о том, что чувствуют они сами и другие, исходя уже не только из отдельных составляющих конкретной ситуации, но принимая во внимания то, что было раньше, то есть ориентируясь на свой предыдущий эмоциональный опыт[9, с. 135]. В их словаре также появляются новые эмоции – более сложные, которые понимаются детьми уже больше интуитивно: чувство стыда и вины, смущение, гордость за себя и свои достижения.

Навыки эмоциональной регуляции, которые со временем развиваются у детей младшего школьного возраста, развиваются и проявляют себя не единовременно. Более того, их развитие напрямую связано с

познавательными процессами – этим же объясняется приобретение нового эмоционального опыта и стремление передать его, описать новым способом (вербально, а не криками или жестами, как, например, в более раннем возрасте).

Познавательная активность, которая более всего развивается и поддерживается в младшем школьном возрасте, запускает и более осознанную эмоциональную активность. Так, Ефименко Н.Н. (2003) считает, что дети младшего школьного возраста начинают понимать уже не только себя, принимать во внимание не только свои эмоции и поведение, но и обращать внимание на эмоции и поведение других людей (в первую очередь – своих сверстников), предпринимая попытки правильно их трактовать. Это указывает в числе прочего на развитие сочувствия, эмпатии и сопереживания, что в свою очередь также способствует приобретению навыков эмоциональной регуляции [52, с. 5].

В младшем школьном возрасте дети, обладающие навыками эмоциональной регуляции поведения, не живут без проблем, но они оснащены как личными, так и средовыми активами, которые помогают им справляться с различными жизненными событиями. Навыки эмоциональной регуляции – это один из ресурсов, который дети используют для решения разнообразных жизненных проблем. Как и в случае с развитием в других областях, овладение ранними навыками, связанными с эмоциональным развитием, такими как аффективная регуляция, влияет на способность ребенка преодолевать будущие проблемы развития.

Отдельно стоит рассмотреть избираемые младшими школьниками копинг-стратегии, которые лежат в основе их эмоциональной регуляции поведения. Их изучением занималась Е. В. Кобозева (2021) при разработке специального и инклюзивного образования. Разумеется, в младшем школьном возрасте дети еще не осознают наличие существующих у них копинг-стратегий и причин, которые влияют на их выбор. Тем не менее, у детей в этом возрасте уже присутствует понимание того, что в определенных

ситуациях лучше действовать не всегда так, как хочется: принимается во внимание, как уже говорилось ранее, прошлый опыт, поучения и наставления родителей, воспитателей и учителей, играют роль попытки спрогнозировать развитие ситуации.

Дети младшего школьного возраста, судя по всему, зачастую в стрессовых ситуациях принимают решение о том, что лучше выбрать хоть что-нибудь, чем не сделать ничего, пассивно ожидая дальнейшего. Составляющие стрессовой ситуации, в которой они оказываются, дополнительная стимуляция со стороны учителей и родителей, выбор ровесников и, главное, стремление избавиться от негативных переживаний - всё это влияет на выбор той или иной копинг-стратегии. Хотя выбор копинг-стратегий у детей сильно ограничен и обусловлен в первую очередь передающимся опытом от родителей и их собственным опытом, ребёнок младшего школьного возраста вполне осознанно принимает выбор своих последующих действий[13, с. 238].

Исследования детей младшего школьного возраста, которые проводил С. Денхам (2017), показали, что девочки склонны поддерживать эффективные стратегии, ориентированные на эмоции, а мальчики – на эффективные стратегии, ориентированные на проблемы[28, с. 241].

Поскольку очень ранняя социализация девочек может отдавать предпочтение стратегиям, ориентированным на эмоции, таким как подавление гнева, можно предположить, что даже на раннем этапе девочки могут демонстрировать более глубокое понимание стратегий, ориентированных на эмоции.

Интуитивный выбор детей эффективных копинг-стратегий может сильно зависеть от испытываемых эмоций. Механизм этого феномена хорошо раскрыт в статье Е.В. Шамариной (2019). Она говорит о том, что у детей присутствует понимание того, что какие-то копинг-стратегии могут быть более или менее эффективны – в зависимости от того, что вызвало стрессовую ситуацию. Если в качестве первопричины выступили такие

эмоции, как страх, то ребёнок младшего школьного возраста больше интуитивно, чем осознанно, оценивает вероятность использования копинг-стратегии, ориентированной на уход от эмоций. Соответственно, если в качестве первопричины выступила эмоция гнева, то чаще всего избирается копинг-стратегия, ориентированная на решение проблемы[23, с. 129].

Поэтому можно утверждать, что дети младшего школьного возраста, по-видимому, обладают значительным объемом явных знаний о стратегиях регуляции эмоций. Как и взрослые, младшие школьники подтвердили априорные различия между относительно эффективными и неэффективными стратегиями. В частности, они, как правило, могут найти один из лучших способов перестать чувствовать себя плохо, понимают, как можно исправить негативную ситуацию.

Таким образом, становление эмоциональной регуляции в младшем школьном возрасте включает в себя развитие тех необходимых навыков, которые позволяют самостоятельно регулировать свои эмоции и поведение, адаптируя их под актуальные ситуации. Эмоциональная регуляция как феномен возникает уже в младенческом возрасте, но она включает в себя множество навыков, каждый из которых приобретается и проявляется в конкретных ситуациях. Развитие эмоциональной регуляции поведения тесно связано с когнитивным развитием, что также указывает на необходимость развития соответствующих навыков и работы с детьми.

1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения школьников с задержкой психического развития

Изучение регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития является актуальной темой и обусловлено несколькими причинами. Во-первых, существуют ограничения интеллектуального и адаптивного функционирования. Чтобы получить подробное представление о социальной дезадаптации у детей с

ограниченными интеллектуальными и психическими возможностями и улучшить вмешательство в их социализацию, необходимо знать, как они развивают свою регуляцию эмоций, как они используют язык для регулирования своих эмоций и задерживается ли их развитие. Отличается ли этот процесс у них по сравнению с типично развивающимися детьми аналогичного возраста развития.

Во-вторых, в недавней литературе о типично развивающихся школьниках подчеркивается потенциальное влияние их эмоциональной регуляции на развитие навыков социального взаимодействия и качество социальных отношений со сверстниками и взрослыми. Поскольку ранние когнитивные и коммуникативные дефициты у детей с ограниченными психическими возможностями препятствуют их возможностям социального взаимодействия, их межличностным отношениям со сверстниками и взрослыми, у них может быть меньше возможностей регулировать свои положительные, отрицательные эмоции и развивать навыки социальной адаптации.

Таким образом, изучение этих социально-эмоциональных процессов у детей с задержкой психического развития, функционирующих на уровне развития, соответствующем младшему школьному возрасту, может быть актуальным как для уточнения знаний по предмету, так и для улучшения дифференциальной диагностики.

Способность регулировать эмоции и поведение является важным навыком для детей и связана с будущей социальной компетентностью ребенка, а также с возникновением проблемного поведения, когда им плохо управлять.

По словам С. Денхама (2017) и Е. Кушада (2017), хотя конструкция регуляции эмоций не лишена противоречий, как в отношении концептуализации, так и измерения, регуляция поведения стала фактором значительного интереса в психопатологии развития, учитывая ее явные последствия для эмоциональных расстройств детства и подходов к

лечению[29, с. 183]. Однако, несмотря на большой интерес, регулирующие способности детей в условиях задержки психического развития остаются в значительной степени неизученными.

Несмотря на центральную роль регуляции эмоций и поведения в моделях психопатологии развития, знания о вкладе ранних регуляторных стратегий в возникновение поведенческих проблем с течением времени ограничены. Еще меньше знаний для описания изменений в использовании регуляторной стратегии с течением времени в группах риска. При этом внимание к использованию конкретных регуляторных стратегий может помочь предсказать дезадаптацию или социальную компетентность ребенка.

Изучение использования стратегии с течением времени должно не только дать больше информации о том, как эта способность развивается у детей, но и о том, каким образом изменение конкретных регуляторных функций связано с последующими поведенческими проблемами.

Полученные в исследовании Лазаруса (2017) и Фолкмана (2017) предпочитаемых копинг-стратегий данные свидетельствуют о том, что использование регуляторной стратегии значимо связано с ранними социальными и поведенческими компетенциями детей, но остаются критические вопросы относительно механизмов, которые объясняют эти отношения, и характера изменения развития в использовании стратегии детьми с течением времени[32, с. 153].

Хотя множество недавних исследований было сосредоточено на навыках регулирования эмоций у типично развивающихся детей, регуляторные процессы могут работать по-разному в условиях неполного развития. У детей могут развиваться неадаптивные модели регуляции эмоций, которые со временем превращаются в неэффективное регулирование.

В частности, дети с задержкой психического развития представляют собой особенно значительную группу риска, поскольку у них есть критический когнитивный дефицит управляющих навыков, имеющих

центральное значение для регулирующей функции. Они могут демонстрировать менее эффективное регулирование, чем их типично развивающиеся сверстники, что также существенно влияет на увеличение риска психопатологии.

Раннее начало психопатологии может характеризоваться высоким уровнем демонстрируемого поведения в младшем школьном возрасте по сравнению с типично развивающимися детьми, и ставит такие диагнозы, как синдром дефицита внимания, гиперактивность, разные степени умственной отсталости. Но, несмотря на возможность прояснить ряд критических вопросов, касающихся регуляторной функции и процесса развития, лишь несколько исследований были специально сосредоточены на наличии риска развития.

Результаты нескольких исследований указывают на то, что дети с задержкой в развитии могут использовать стратегии регуляции эмоций иначе, чем обычно развивающиеся дети. Wellman (2017) исследовал использование регуляторной стратегии и обнаружил, что 8-летние мальчики с задержками в психическом развитии демонстрировали иную модель использования копинг-стратегий, чем их обычно развивающиеся сверстники, включая меньшее отвращение взгляда, меньшее использование новых стратегий после того, как их игнорировали, и большее возвращение к одиночеству [33, с. 114].

Зачастую они даже продолжали играть после социальных неудач. Хотя имеет значение также, что операции регуляции эмоций как специфической для игрового поведения в этом исследовании существенно отличается от более широко принятых концептуальных подходов к стратегиям регуляции (т. е. отвлечению или самоуспокоению).

Напротив, В. В. Лебединский (2018) сравнили использование типичных регуляторных стратегий перед ситуациями разочарования (убирание привлекательной игрушки) между детьми в возрасте от 6 до 10 лет с расстройством аутистического спектра (РАС) и типично развивающимися

сверстниками. Были зафиксированы все более адаптивные регуляторные стратегии, в том числе: сосредоточение на объекте фрустрации, самоуспокоение и активное взаимодействие с альтернативной игрушкой[14, с. 60].

Дети с РАС демонстрируют более неадаптивные стратегии регуляции эмоций; тем не менее, обе группы детей продемонстрировали равные уровни активного взаимодействия с альтернативной игрушкой или альтернативным видом деятельности–стратегия, которая считается более адаптивной. Повсеместное ожидание того, что риск будет связан с большим нарушением регуляции в разных областях, может быть поставлен под сомнение.

Хотя был сделан вывод о взаимовлиянии между риском, регуляцией эмоций и поведенческими проблемами, существующие исследования еще не полностью исследовали механизмы, которые могут лежать в основе связности этих факторов.

В одном исследовании Коула М.П. (2019), Мартиса С.Э. (2019), Денниса Т.А.(2019)обнаружили, что наличие риска ЗПР может создавать неадаптивные условия, включая трудности с решением проблем, при которых у детей развиваются неадаптивные паттерны регуляции эмоций, которые в свою очередь со временем превращаются в неэффективную регуляцию поведения[31, с. 329]. Это нарушение регуляции, в свою очередь, может predispose ребенка к более проблематичной поведенческой реакции.

Раскрывая проблему развития положительных эмоций, Т. А. Власова (2018) делает акцент на том, что, если предшествующее развитие эмоций (от рождения и до старшего дошкольного возраста) было нарушено, то в шесть-семь лет ребенок имеет ряд патологических наслоений на эмоциональную сферу, которая требует коррекции[3, с. 128]. Эмоции не являются отдельным психическим процессом, они влияют на весь внутренний мир ребенка, проявляясь в самые различные моменты его жизни.

Особо важным является формирование адекватного эмоционального реагирования поведения дошкольников с задержкой психического развития, положительных эмоций, поскольку они способствуют повышению, выполнения деятельности, а также протекания всех познавательных процессов в данный момент.

В период младшего школьного возраста приходит понимание того, что люди могут маскировать свои эмоции, чаще негативные (страх, гнев, печаль), например, используя чаще всего улыбку, с помощью которой люди обычно выражают эмоции противоположных модальностей.

Становление эмоциональной регуляции определяет усвоение ребёнком способов контроля эмоциональных состояний. Данное новообразование эмоциональной сферы, по словам К. С. Лебединской (2019), с одной стороны становится основой появления более совершенной формы эмоционального кодирования, с другой стороны обуславливает изменение характера эмоциональной регуляции общения и экспрессивного поведения детей в процессе социального взаимодействия [15, с. 108].

Произвольное опосредованное выражение эмоций фактически обеспечивает взаимосвязь двух ключевых направлений эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте.

Трудности регуляцией эмоций и поведения чаще встречаются у детей с нарушениями психического развития. Такие состояния, как нарушение обучаемости и синдром дефицита внимания/гиперактивности (СДВГ), влияют на развитие мозга. Например, у детей с СДВГ развитие префронтальной коры головного мозга происходит медленнее - на 30% и более, чем у детей без СДВГ [24, с. 49]. Это означает, что 10-летний ребенок с СДВГ может обладать навыками саморегуляции, как у типично развивающегося 7-летнего ребенка.

Детям с задержкой психического развития нужно больше терпения и поддержки, поскольку они борются с саморегуляцией, сенсорными, языковыми, исполнительными функциями и другими проблемами. Хотя

лекарства могут помочь уменьшить импульсивное, гиперактивное и/или невнимательное поведение, необходимо понимать, что «таблетки» не научат детей навыкам, которые им необходимо использовать при регуляции своего поведения. Все дети могут извлечь пользу из обучения, руководства, практики и любящей поддержки, чтобы научиться успешно, справляться с окружающей средой и адаптироваться к ней.

Итак, вопрос эмоциональной регуляции поведения острее проявляется у детей с задержкой психического развития, где задержка развития нарушает процесс и развития всей личности ребенка, особенно затрагивает эмоциональную сферу.

Развитие эмоций у детей с задержкой психического развития, по мнению С. А. Дмитриевой (2018), имеет ряд особенностей: преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность, одиночество, страхи, неблагополучие в эмоциональном отражении своих отношений с миром вещей, людей и обществом[8, с. 193].

Это объясняется чрезмерной эмоциональностью, обусловленной дефектом. Наиболее ярко и устойчиво дети демонстрируют эмоции отрицательного знака, тонко чувствуют негативном отношении к себе окружающих людей, особенно педагога и сверстников.

Отрицательные эмоции выступают в виде различных переживаний: разочарования, обиды, гнева или страха. Они могут проявляться непосредственно в речи, мимике, позе, движениях или в особой избирательности действий, поступков, отношения к другим людям. Дети с ЗПР в младшем школьном возрасте имеют достаточно высокий процент нарушений эмоционального развития в части недостаточно развитой эмоциональной регуляции, проявляющейся в трудностях владения собственными эмоциональными реакциями особенного негативного знака, они взрывные, агрессивны.

Распространёнными проблемами эмоционального развития, по исследованиям В.И. Лубовского (2018), являются нарушения,

проявляющиеся в виде агрессии, или апатия ко всему происходящему, также обнаруживается эмоциональное неблагополучие (это отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка), чаще всего отрицательные эмоции возникают при неудовлетворённости ребенка отношением к нему окружающих людей[16, с. 183].

В младшем школьном возрасте у детей с ЗПР эмоциональное предвосхищение и эмпатичные переживания контроль эмоционального поведения не сформированы в полном объеме, поскольку представляют наиболее сложные социальные чувства, можно наблюдать некую «борьбу» чувств проявления положительных эмоций и сочувствия, кроме того не всегда в семье, учебном классе идет целенаправленная работа по формированию чувства доброжелательности, сопереживания, проявления желания дружить, делиться игрушками или радостными событиями, сотрудничать.

Младшие школьники не всегда понимают, как правильно контролировать свое эмоциональное поведение, что необходимо делать в этих случаях. Детям сложно не только сочувствовать сопереживать, но и радоваться (сорадоваться) за других людей. Характер таких проявлений в младшем школьном возрасте Стебелева Е.А. (2006) прежде всего, связывала с тем, что они, дети с ЗПР, не обращают внимание в свободной жизни на состояния близких взрослых, детей (сверстников), на их трудности, проблемы. А ориентация на другого человека соответственно не возникает и не формируется спонтанно, сама по себе, а требуется специальная организация детской деятельности, проводимой на всех этапах детского взаимодействия: будь то педагоги, родители (законные представители), сверстники[74, с. 7].

Т. Д. Марцинковская (2019) перечисляет следующие основные положения, которыми следует руководствоваться при учете особенностей регуляции поведения у детей с задержкой психического развития.

1. Саморегуляция – это способность управлять своими мыслями, эмоциями и поведением.

2. Умение справляться и адаптироваться – это навык, который закрепляется посредством сложных процессов в мозге и развивается у детей с течением времени, с практикой.

3. Из-за специфического развития мозга трудности с саморегуляцией чаще встречаются у детей младшего возраста с задержкой психического развития.

4. Отсутствие у детей навыков саморегуляции приводит к социальным, эмоциональным и поведенческим проблемам.

5. Лекарства или наказание могут уменьшить вызывающее поведение, но не научат детей навыкам, которые им необходимы, чтобы справляться со стрессом.

6. Родитель, воспитатель и учитель может стать положительным образцом для подражания (например, научит сохранять спокойствие, когда дети расстроены) и поддерживать детей в развитии навыков саморегуляции посредством руководства, обратной связи и поддержки.

7. Дети, способные к саморегулированию, с большей вероятностью добьются успеха[18, с. 73].

Таким образом, проблема регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития на данный момент остается малоизученной. Тем не менее, мы, опираясь на немногочисленные исследования и положения, можем выдвигать на защиту некоторые основные тезисы по эмоциональной регуляции поведения у младших школьников с ЗПР, которые в дальнейшем будут положены в основу рекомендаций по диагностическому инструментарию и коррекционные программы по развитию эмоциональной сферы и эмоциональной регуляции у младших школьников в отдельности.

Выводы по первой главе:

1. Эмоциональная регуляция поведения младших школьников с задержкой психического развития является одной из наиболее острых тем в психологии и педагогике в силу особенностей данной категории школьников. Это способность реагировать на текущие потребности опыта с помощью ряда эмоций социально приемлемым и достаточно гибким образом, чтобы допускать спонтанные реакции.

2. Над проблемой по изучению эмоциональной регуляции детей младшего школьного возраста работали как зарубежные, так и отечественные ученые. Именно их теоретический вклад в психологию по данной проблеме помог глубже изучить выбранную нами тему.

3. Навыки эмоциональной регуляции не развиваются изолированно друг от друга, и их развитие тесно связано с когнитивным развитием. Эти навыки являются одним из ресурсов, которые дети используют для решения разнообразных жизненных проблем.

4. В младшем школьном возрасте дети с задержкой психического развития имеют особенности в регуляции эмоций, им сложно дается распознавание и понимание как своих, так и чужих эмоций. Также им сложно применять на практике различные методы регуляции эмоций и поведения, это влечет за собой неуспеваемость в учебной деятельности.

5. Навыки эмоциональной регуляции необходимо развивать. Эта работа направлена на развитие навыков эмоциональной регуляции у младших школьников с задержкой психического развития способствует когнитивному развитию и значительному улучшению социализации.

6. Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития испытывают трудности в понимании, вербализации и экспрессивном выражении эмоций, в отличие от детей с нормальным развитием, что является главной причиной необходимости проведения коррекционных программ по данному направлению с этой категорией детей.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Эксперимент по изучению эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБОУ «Ирбейская средняя общеобразовательная школа №1».

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен следующими мотивами:

1. Это единственное учебное заведение на территории села, предоставляющее образовательные услуги детям с задержкой психического развития.
2. В начальном звене школы обучается достаточное количество детей, что обеспечивает благополучное проведение исследования.
3. Коррекционные классы формировались, опираясь на заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школы, что в свою очередь, исключает ошибки при постановке клинического диагноза «ЗПР» и направлении детей в коррекционные классы.

В исследовании принимали участие 30 учащихся (коррекционных) классов: 15 учащихся в возрасте 7–9 лет (1–2 класс) и 15 учащихся в возрасте 10–11 (3–4 класс) лет с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития». (Приложение 1, таблица 2 класс, таблица 4 класс).

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

1. Схожесть показателей возраста (возраст испытуемых принимавших участие в исследовании охватывал периоды 7–9 и 10–11 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
3. Все испытуемые обучаются в коррекционных классах по адаптивной программе.

Изучение особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с ЗПР проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены различные данные учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: анамнестические и катамнестические, был проведен анализ медицинских карт, личных дел и заключений психолога. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «задержка психического развития» применялся анализ психолого-медико-педагогической документации – протоколов ПМПК. На данном этапе исследования нами была реализована **анкета для учителей по изучению эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития**. (Анкетный лист представлен в приложении 2).

Целевой направленностью анкеты выступает изучение особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Анкетный лист был разработан нами на основе анкет: Ю.Е. Веприцкая (2018), Т.А. Шиловой (2004) и др.

Данные анкеты позволили увидеть общую картину по эмоциональному состоянию каждого учащегося.

Реализация экспериментального этапа исследования осуществлялась при помощи следующих **методов**: *наблюдение; беседа; эксперимент* (при помощи валидных и надежных психодиагностических методов, отобранных нами).

Метод *наблюдения* имел особую роль в процессе исследования. Наблюдение за детьми осуществлялось во время уроков и на переменах, во время занятий со школьным психологом и во время внеклассных мероприятий. Использование метода наблюдения позволило наиболее точно, объективно оценивать результаты проведенного исследования.

Метод *беседы* оказался немаловажным и позволил нам установить доброжелательный эмоциональный контакт с ребенком, сформировать у него позитивное отношение к исследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком и включала в себя как обязательные вопросы, так и вопросы, поддерживающие беседу.

Экспериментальный метод в исследовании реализовывался с использованием следующих психодиагностических методик:

1. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970)[101, с. 354]

2. «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985)[101, с. 389]

3. Графическая методика «Кактус», в модификации М.А.Панфиловой(2006)[101, с.243].

1. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [101, с. 354]

Целью данного теста является выявление особенностей эмоционального развития, наличие тревожности и агрессивности.

Для проведения теста был использован стимульный материал, а именно цветные карточки 8 цветов, 4 цвета являются основными и 4 дополнительные.(Приложение 3).

Ребенку была предложена инструкция: «Перед тобой лежат цвета. Выбери из предложенного ряда один, самый приятный для тебя в настоящий момент, тот который тебе больше всех нравится и положи его рядом с собой. А теперь из оставшихся цветов еще раз выбери тот, который тебе больше остальных нравится и так до последней карточки». Тест проводился два раза с промежутками в 2–3 минуты.

Первый выбор в тесте Люшера-Дорофеевой характеризует желаемое состояние, второй действительное. В зависимости от цели исследования можно интерпретировать результаты соответствующего тестирования.

В конце тестирования получается восемь позиций:

- первая и вторая - явное предпочтение (обозначаются ++);
- третья и четвертая - предпочтение (обозначаются х х);
- пятая и шестая - безразличие к цвету (обозначаются = =);
- седьмая и восьмая - антипатия к цвету (обозначаются — —)

Примерная характеристика выбранных позиций по Люшеру-Дорофеевой:

- 1-я позиция отражает средства достижения цели (например, выбор синего цвета говорит о намерении действовать спокойно, без излишнего напряжения);
- 2-я позиция показывает цель, к которой стремится испытуемый;
- 3-я и 4-я позиции характеризуют предпочтение цвету и отражают ощущение испытуемым истинной ситуации, в которой он находится, или же образ действий, который ему подсказывает ситуация;
- 5-я и 6-я позиции характеризуют безразличие к цвету, нейтральное к нему отношение. Они как бы свидетельствуют, что испытуемый не связывает свое состояние, настроение, мотивы с данными цветами. Однако в определенной ситуации эта позиция может содержать резервную трактовку цвета, например, синий цвет (цвет покоя) откладывается временно как неподходящий в данной ситуации;

– 7-я и 8-я позиции характеризуют негативное отношение к цвету, стремление подавить какую-либо потребность, мотив, настроение, отражаемые данным цветом.

Запись выбранных цветов осуществляется перечнем номеров в порядке предпочтения с указанием позиций.

Интерпретация:

1. Оценка положения основных цветов. Если они занимают позиции, которые дальше 5, из этого следует, что характеризуемые ими свойства не удовлетворены, а это сразу тревожность и негативное эмоциональное состояние.

2. Например, если желтый и синий находятся рядом в предпочитаемых цветах, тем самым образуя функциональную группу – они указывают на общую черту – субъективную направленность вовнутрь.

3. Совместное положение зеленого и красного отражает самостоятельность, инициативность.

4. Очень важно, если основные цвета находятся в 1–5 позициях, это означает, что потребности удовлетворяются, а если в 6–8, то значит, существует какой-то конфликт.

5. Отвергаемый цвет расценивается как источник стресса.

6. Зеленый, красный и желтый, соединяясь в группу, характеризуют высокую работоспособность.

7. Если основной цвет стоит на 6 месте, то он и все остальные знаки за ним отмечаются минусом. Она отмечается буквой А.

8. Цвет на первой позиции – источник компенсации. Отмечается буквой С. Если компенсация проходит через дополнительные цвета, означает негативное состояние.

9. Если основной цвет на 6 месте, то фактор, который вызывает тревогу, не очень сильный (отмечается одним восклицательным знаком), чем больше цифра, тем больше ставятся знаков. 7-!!,8-!!!.

10. Если серый, коричневый или черный занимает 3 позицию, то ставятся один восклицательный знак, дальше, чем меньше цифра, тем больше знаков.

Чем больше восклицательных знаков в протоколе, тем ситуация будет хуже, т.е. превалирования негативных эмоциональных состояний, чувство тревожности и страха.

2. «Методика изучения мимической моторики»

Г.А.Волковой (1985)[101, с. 389]

Цель методики определить особенности выражения эмоциональных состояний, определить трудности в понимании, вербализации и экспрессивности выражения эмоций.

Данная методика проходила в два этапа. На первом этапе дети находили на картинках и называли предлагаемые им эмоции, а во втором этапе они самостоятельно их изображали.

Для проведения первого этапа методики был использован стимульный материал, а именно портретные картинки с изображенными детьми, у которых ярко выражено эмоциональное состояние основных эмоций (радость, грусть, удивление, гнев, страх). (Приложение 4).

Детям показывают картинки и задают вопросы: «Какие эмоции испытывают изображенные на картинке люди? Как ты это понял?»

Интерпретация:

К оценки можно отнести и специальную помощь, которая была необходима ребенку: ориентировочная(о), содержательная(с) и предметно-действенная(п-д). Далее все оценивается с помощью баллов.

1балл – высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребенок назвал правильно все эмоциональные состояния.

0,5 балла – средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку почти во всех заданиях понадобилась содержательная помощь. Он назвал 2–4 эмоциональных состояний.

0 баллов – низкий уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку понадобилась и содержательная помощь, и предметно-действенная. Исследуемый смог правильно назвать до 2 эмоциональных состояний.

Во втором этапе каждому учащемуся предлагается изобразить эмоциональное состояние. «Я скажу, какое эмоциональное состояние нужно изобразить, а ты изобразишь». Ребенку называют эмоцию – радость, грусть, удивление, гнев, страх, а он ее пытается воспроизвести.

Интерпретация:

При анализе воспроизведения образов эмоций учитываются выразительность и полнота воспроизведения образа эмоции:

Полное (мимика и пантомимика) выразительное воспроизведение образа эмоции – 3 б

Выразительное воспроизведение образа эмоции – 2б

Невыразительное воспроизведение образа эмоции – 1б

Не воспроизводит образ эмоции – 0б

Также учитывается самостоятельность:

Выполняет самостоятельно – 2б

Выполняет задание при помощи наводящих вопросов – 1б

Выполнить задание не может – 0б

Полученные результаты исследования по данной методике были интерпретированы нами на этапе формирующего и контрольного эксперимента.

**3. Графическая методика «Кактус»,
в модификации М.А. Панфиловой (2006) [101, с. 243]**

Цель методики определить эмоциональное состояние ребенка, наличие агрессивности, её направления и интенсивности.

Для проведения диагностики ребенку выдается лист бумаги стандартного размера и простой карандаш. Дается инструкция: «На листе белой бумаги нарисуй кактус – такой, какой ты его себе представляешь». Больше никаких вопросов и дополнений говорить не рекомендуется.

Интерпретация:

В рисунке могут проявиться следующие качества:

– Агрессивность – наличие сильно торчащих иголок. Длинные, близко расположенные друг от друга иглы показывающие высокую степень агрессивности.

– Импульсивность – отрывистость линий, сильный нажим.

– Эгоцентризм, стремление к лидерству - крупный рисунок, нарисован в центре листа.

– Оптимизм – использование ярких цветов или так называемые «радостные кактусы».

– Тревога – использование темных цветов, преобладание внутренней штриховки прерывистыми линиями.

– Напряжение – наличие цветочного горшка на рисунке, изображения комнатного растения.

– Одиночество – дикорастущее, «пустынные» кактусы.

Также оценивается нажим карандаша:

– Слабый – астения, пассивность, возможно депрессивное состояние;

– Сильный – эмоциональная напряженность, импульсивность;

– Сверхсильный – выраженная конфликтность и агрессивность.

Стоит брать во внимание размер рисунка и то где его расположение:

– увеличенный – тревога, стресс;

– уменьшенный – депрессия, низкая самооценка;

– смещен вверх – завышенная самооценка;

– смещен вниз – заниженная самооценка;

– выходит за край листа – импульсивность;

– помещен в углу – депрессия.

Для того чтобы достичь поставленной нами цели и задач исследования, мы воспользовались следующими методами: беседа,

наблюдение, анкетирование и эксперимент. В экспериментальном исследовании для обследования особенностей эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития нами были использованы методики: анкета для учителей по изучению эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, исследование по цветовому тесту Люшера-Дорофеевой (1970), методика изучения мимической моторики Г.А.Волковой (1985), графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006).

2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития

В начальной школе, как правило, учитель находится рядом с детьми большую часть времени. Он сталкивается с разными эмоциями детей, как на уроке, так и во внеурочное время.

Для изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения младших школьников с ЗПР, нами было использовано анкетирование учителей. Данные полученные в результате обработке анкетных листов показывают, что:

1. По мнению педагогов 10 человек (67%) из 1–2 классов имеют трудности в обучении, связанные с расторможенностью, рассеянностью, отвлекаемостью, утомляемостью. Оставшиеся 4 (27%) ученика не имеют ярко выраженных проблем и 1 (6 %) ученика не имеют проблем с обучением.

Из обучающихся в 3–4 классах 8 (53%) учеников имеют проблемы в обучении, связанную с рассеянностью, отвлекаемостью, утомляемостью. А 4 (27%) учеников данного класса более усидчивы и настроены на обучение, но иногда отвлекаются, и находятся в рассеянном состоянии. 3 (20%) ученик не имеет данных проблем.

В таблице 1 представлены сравнительные результаты среди учащихся 1–2 и 3–4 классов по выявлению трудностей в обучении, связанных с их эмоциональным состоянием.

Таблица 1. Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей в обучении младших школьников с задержкой психического развития, связанных с эмоциональным состоянием школьников

Параметр	Трудности в обучении					
	Часто возникают (n=15)		Иногда возникают (n=15)		Не возникают (n=15)	
	Абс.знач. ч.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Класс						
1–2 класс	10	67	4	27	1	6
3–4 класс	8	53	4	27	3	20

Согласно данным таблицы у 10 (67%) учеников 1–2 классов и у 8 (53%) учеников 3–4 классов часто возникают проблемы в обучении связанные с их эмоциональным состоянием (отвлекаемость, рассеянность, утомляемость). Одинаковое количество учащихся в данных классах, а это 4 (27%) учеников, иногда имеют проблемы в обучении. У 1 (6%) ученика из 1–2 классов и у 3 (20%) учеников из 3–4 классов данная проблема не возникает. Из этого следует вывод, что у учеников 3–4 классов, по сравнению с учениками 1–2 классов, более успешны в обучении.

2. По данным анкетирования 6 (40%) учеников 1–2 класса имеют проблемы в поведении, связанные с агрессией, вспыльчивостью, импульсивностью. 7 (47%) учащихся иногда сталкиваются с данной проблемой. И 2 (13%) ученика контролируют свои эмоции.

Из обучающихся 3–4 классов 4 (27%) имеют проблемы в поведении, связанную также с агрессией, вспыльчивостью и импульсивностью. 8 (53%) обучающихся, данных классов иногда сталкиваются с данной проблемой. И 3 (20%) ученика не имеют такой проблемы.

В таблице 2 представлены сравнительные результаты анкетирования учителей среди 1–2 и 3–4 классов по выявлению трудностей в поведении учащихся, связанных с эмоциональным состоянием.

Таблица 2. Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей в поведении младших школьников с задержкой психического развития, связанных с эмоциональным состоянием

Параметр	Трудности в поведении					
	Часто возникают (n=15)		Иногда возникают (n=15)		Не возникают (n=15)	
	Абс.знач. ч.	%	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Класс						
1–2 класс	6	40	7	47	2	13
3–4 класс	4	27	8	53	3	20

По данным таблицы у 6 (40%) человек из 1–2 классов и 4 (27%) человек из 3–4 классов часто возникают проблемы с поведением. У 7 (47%) учеников из 1–2 класса и у 8 (53%) учеников 3–4 класса данная проблема возникает реже. А у 2 (13%) учеников из 1–2 класса и 3 (20%) учеников из 3–4 класса данная проблема не возникает. Согласно полученным результатам можно сделать вывод, что обучающиеся 3–4 классов лучше сдерживают свои эмоции, чем ученики 1–2 классов.

Проанализируем результаты исследование по цветовому тесту Люшера-Дорофеевой(1970) [101, с. 354]. Данная методика позволила нам получить информацию о психоэмоциональном состоянии учащегося младшего школьного возраста, его эмоциональной неадекватности и эмоциональных нарушений.

В таблице 3 представлены результаты изучения психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таблица 3. Результаты изучения эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970)

Класс	1–2 класс (n=15)		3–4 класс (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Уровень				
Отсутствует личностный конфликт	0	0	0	0
Тревога и стресс не высокой степени	10	67	11	73
Сильная тревога и стресс, агрессия высокой степени	5	33	4	27

В результате данной методике мы выяснили, что среди всех участников исследования личностный конфликт отсутствует у 0 (0%) учащихся. В состоянии небольшой тревоги и стресса не высокой степени прибывают 21 (70%) учащихся. Это говорит о том, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития не стабильное психоэмоциональное состояние. Сильную тревогу и стресс, а также агрессию высокой степени имеют 9 (30%) учащихся. Связанно это с тем, что таким детям характерно активные аффекты с диапазоном эмоций от переживания чувства нетерпения до гнева ярости.

Из полученных данных можем наблюдать, что в данных классах нет учащихся, у которых отсутствует личностный конфликт. Тревога и стресс не высокой степени наблюдается у 10 (67%) учащихся 1–2 класса и 11 (73) учащихся 3–4 класса. Сильная тревога и стресс, а также агрессия высокой степени проявляется у 5 (33%) обучающихся 1–2 класса и 4 (27%) обучающихся 3–4 классов.

Сравнительные количественные результаты исследования психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %) в 1–2 и 3–4 классах, иллюстративно представлены на гистограмме1 (рис. 1).

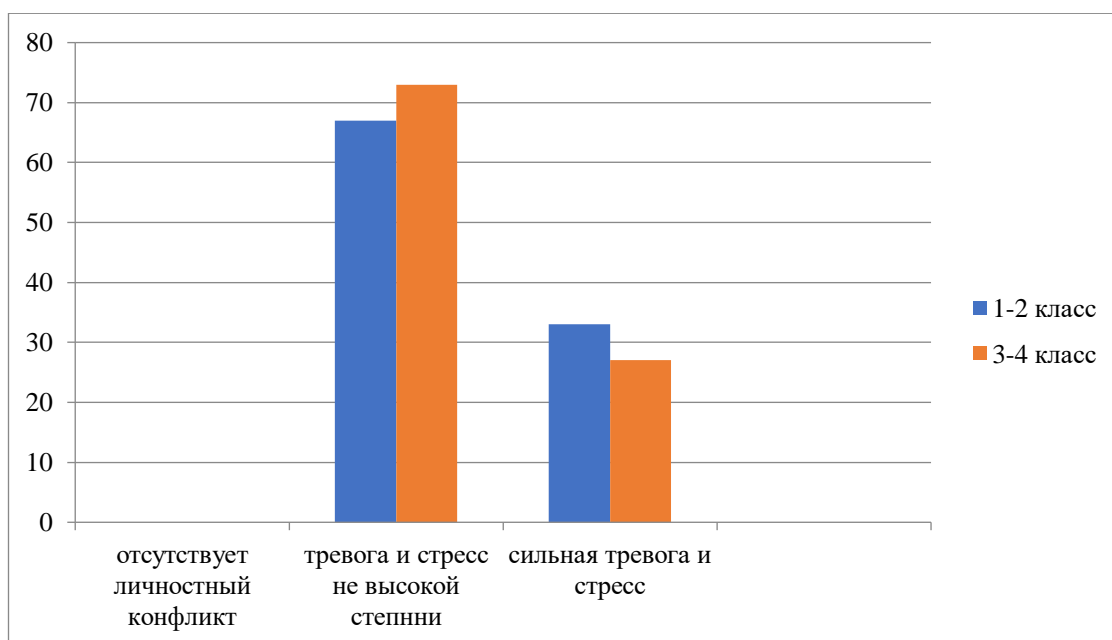


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) (%)

На гистограмме 1 представлены следующие результаты: у учащихся 1–2 класса отсутствие личного конфликта не выявлено, в состоянии тревоги и стресса не высокой степени находятся 67% учащихся, сильную тревогу и стресс испытывают 33%. В 3–4 классах отсутствие личного конфликта не выявлено, тревогу и стресс не высокой степени испытывают 73% и сильную тревогу и стресс испытывают 27% учащихся.

Перейдем к анализу результатов исследования, полученных нами в ходе проведения методики изучения мимической моторики Г.А.Волковой (1985) [101, с. 389].

В ходе проведения методики, мы выявили, насколько хорошо дети с задержкой психического развития способны выразительно и полно воспроизводить свои эмоции мимикой, могут ли они находить и называть эмоции у людей, а также самостоятельно они это делают или с помощью педагога.

Подробные результаты проведения первого этапа методики, направленные на изучение особенностей понимания и вербализации эмоций

других людей младшими школьниками с задержкой психического развития представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты изучения особенностей понимания и вербализации эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985)

Класс	1–2 класс (n=15)		3–4 класс (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Уровень				
Высокий уровень	2	13	3	20
Средний уровень	3	20	4	27
Низкий уровень	10	67	8	53

Исходя из данных приведенных в таблице 4, делаем вывод, что в 1–2 классах 2 учащихся (13%) и в 3–4 классах 3 учащихся (20%) имеют высокий уровень понимания и вербализации эмоций других людей. Они правильно ответили на все предлагаемые карточки, и при этом им совершенно не понадобилась помощь со стороны. У 3-х учащихся (20%) 1–2 класса и 4-х учащихся (27%) 3–4 класса средний уровень понимания и вербализации эмоций других людей. Они назвали больше половины эмоциональных состояний других людей, но при этом им требовалась помощь со стороны. Низкий уровень понимания и вербализации эмоций других людей получили 10 учащихся (67%) из 1–2 класса и 8 учащихся (53%) из 3–4 класса. Эти дети смогли назвать меньше половины эмоциональных состояний, некоторое из них смогли найти только одну эмоцию, на каждом этапе им требовалась помощь, они терялись, начинали нервничать, порой даже злиться.

Таким образом, можно сделать вывод, что детям с задержкой психического развития трудно дается понимание и вербализация эмоций других людей, им сложно распознать, что переживает другой человек. Это упоминали в своих трудах такие авторы, как: Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005).

По данным исследования мы видим, что у учащихся 3–4 классов результат выше чем у учащихся 1–2 классов. Это говорит о том, что дети постарше лучше понимают и вербализуют эмоции других людей.

Сравнительные результаты понимания и вербализации эмоций других людей в 1–2 и 3–4 классах можно посмотреть в процентном соотношении на гистограмме 2 (рис.2).

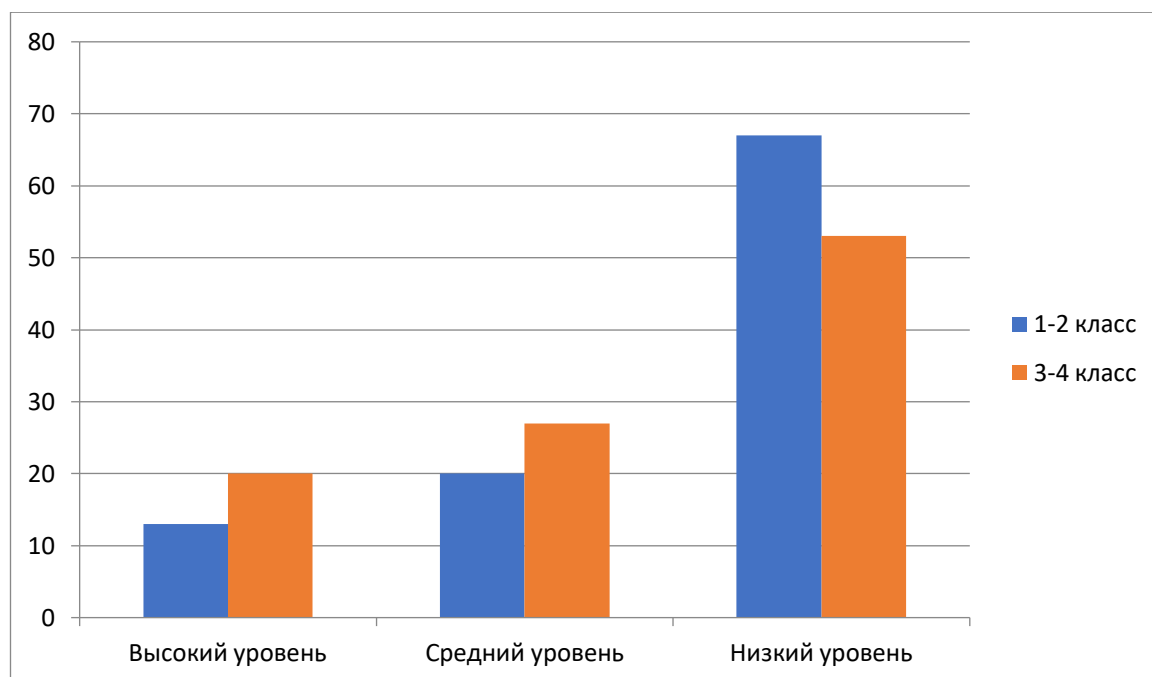


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения особенностей понимания и вербализации эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) (%)

Из представленных результатов на данной гистограмме мы можем наблюдать, что уровень понимания и вербализации у 1–2 классов ниже, чем у 3–4 классов. На это могут влиять разные факторы, такие как разный возраст, разный круг общения, жизненный и школьный опыт, разное развитие. Это еще раз указывает на то, что такие ученые как Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005), были правы в

своих заключениях, о том, что дети с задержкой психического развития не соответствуют возрастной норме, отстают от нее.

Переходим к подробным результатам, проведенным во втором этапе, изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения своих эмоций младшими школьниками с задержкой психического развития представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985)

Класс	1–2 класс (n=15)		3–4 класс (n=15)	
	Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Уровень				
Высокий уровень	0	0	0	0
Средний уровень	10	67	12	80
Низкий уровень	5	33	3	20

По представленным данным в таблице можно сказать, что никто из испытуемых данных классов не находится на высоком уровне, им трудно изобразить эмоции выразительно и самостоятельно. Причина в слабой заинтересованности, однообразия и ограниченности эмоциональных выражений.

На среднем уровне находятся 10 (67%) учащихся 1–2 классов и 12 (80%) учащихся 3–4 класса. Учащимся приходилось задавать наводящие вопросы, некоторые эмоции давались им очень сложно, например радость – выражали простой улыбкой, грусть – опускали вниз глаза, некоторые вздыхали.

На низком уровне 5 (33%) учащихся из 1–2 класса и 3 (20%) учащихся из 3–4 класса. Данная часть испытуемых, не смогла воспроизвести эмоции даже с помощью наводящих вопросов. Трое отказалось в дальнейшей работе.

Сравнительный анализ результатов проведенной методики Г.А.

Волковой представлен на гистограмме 3 (рис.3).

Из приведенной ниже гистограммы видно, что большинство учащихся 3–4 классов имеют средний уровень 80% и меньше учащихся находящихся на нижнем уровне 20%. Это говорит нам о том, что дети, обучающиеся в данных классах, лучше воспроизводят разные эмоции, понимают их и могут изобразить, но при помощи педагога. В то время как в 1–2 классах дети показали низкий результат на среднем уровне 67% и высокий на низком уровне 33%. В этих классах большее количество детей затруднялось в изображении эмоций, даже после подсказок не все дети смогли их изобразить.

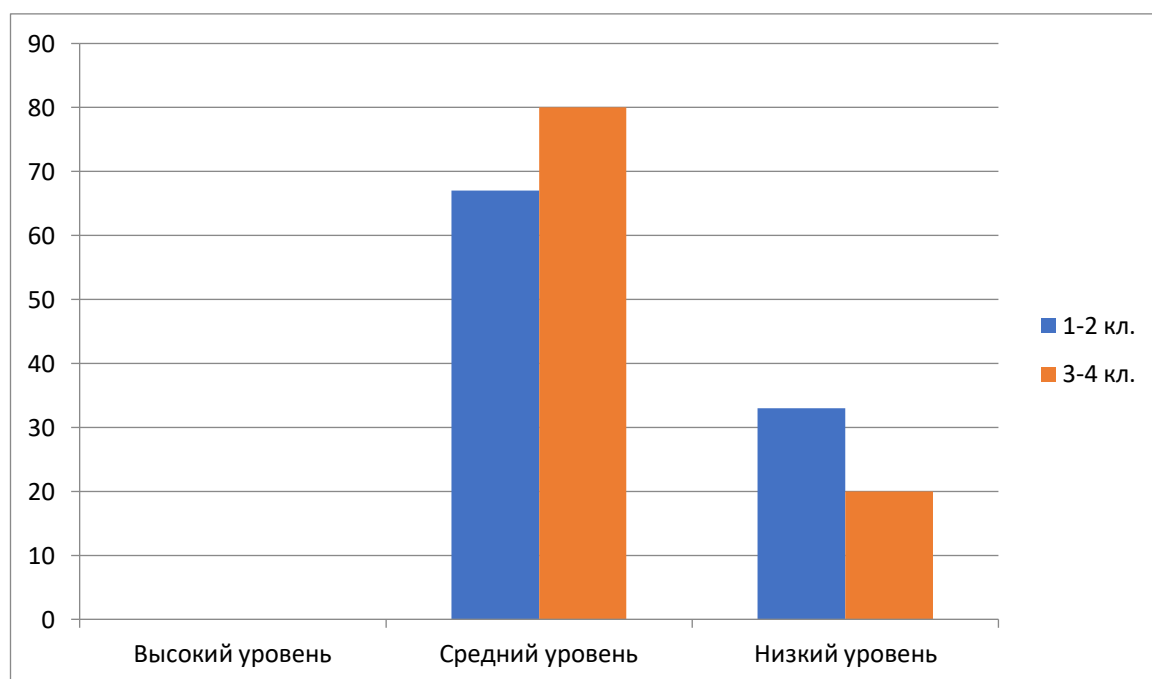


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) (%)

Анализ результатов графической методики «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006), [101, с. 243], помог выявить эмоциональное состояние учащихся начальных классов с задержкой психического развития,

наличие агрессии, а также ее направленность и интенсивность.

Обработка и интерпретация результатов проходила по следующим параметрам:

- Сила нажима: если он сильный, то это может говорить о скапливаемом напряжении у ребенка, если же наоборот слабый, то мы отмечаем угнетенное состояние у школьника;
- Характер линии: прерывистые линии говорят об импульсивности, тревожности, штрихи о беспокойстве;
- Количество иголок и их характеристика: сильно торчащие, острые, большое количество, говорит об агрессивности;
- Дополнительные детали: наличие горшка говорит о том, что ребенок нуждается в защите, если в пустыне или без всего, то ребенок чувствует одиночество;
- Цвет: использование темных цветов говорит о тревожности.

Подробные результаты проведенной методики с учащимися начальных классов с задержкой психического развития можно увидеть в таблице 5.

Опираясь на данные предоставленные в таблице 5. приходим к выводу, что 9 (30%) имеют агрессивность, 7 (23%) имеют импульсивность, 10 (33%) эгоцентричны, обладают оптимизмом 6 (20%), тревожных детей 18 (60%), учащиеся находящиеся в напряжении 19 (63%) и дети с чувством одиночества 11 (37%).

В 1–2 классах и 3–4 классах детей с агрессией 4 (27%) и 5 (33%), этому свидетельствовали большое количество иголок на изображении, некоторые дети нарисовали их очень длинными и острыми. Об импульсивности можно судить по прерывистым линиям, таких рисунков было 2 (13%) в 1–2 классах и 5 (33%) в 3–4 классах. Детей страдающих эгоцентризмом было 6 (40%) в 1–2 классах и 4 (27%) в 3–4 классах. Детей обладающих оптимизмом 2 (13%) в 1–2 классах и 4 (27%) в 3–4 классах рисунки этих детей были яркими, красочными и на некоторых кактусах даже была изображена улыбка. Тревожных детей в 1–2 классах составило 8 (53%), а в 3–4 классах 10 (67%)

об этом свидетельствовало наличие темных оттенков на рисунке и штриховка рисунка. На 10 (67%) в 1–2 классе и 9 (60%) в 3–4 классе рисунках был замечен сильный нажим, его можно было увидеть и с другой стороны, это говорит о том, что данные дети находятся в сильном напряжении. К сожалению не обошлось и без одиноких детей, 5 (33%) в 1–2 классах и 6 (40%) в 3–4 классах, на рисунках этих детей не было изображено горшка. Данные дети не чувствуют поддержки и понимания.

Таблица 5. Результаты изучения эмоционального состояния младших школьников с задержкой психического развития по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006)

Уровень	Класс	1-2 класс (n=15)		3-4 класс (n=15)	
		Абс.знач.	%	Абс.знач.	%
Агрессивность		4	27	5	33
Импульсивность		2	13	5	33
Эгоцентризм		6	40	4	27
Оптимизм		2	13	4	27
Тревога		8	53	10	67
Напряжение		10	67	9	60
Одиночество		5	33	6	40

Можно сделать вывод, что у младших школьников с задержкой психического развития преобладают такие эмоции как агрессивность, напряжение и тревожность.

Сравнительный анализ результатов изучения эмоционального состояния младших школьников с задержкой психического развития в 1–2 и 3–4 классов (в %) иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис.4).

По данным гистограммы 2, мы видим, что в 3–4 классе дети агрессивней, в 1–2 классе это 27% учащихся, а в 3–4 33% учащихся. Импульсивность в 1–2 классе составляет 13%, в 3–4 классе 33%. Эгоцентризм проявляется в таком процентном соотношении в 1–2 классе

40%, в 3–4 классе 27%. Оптимистичных детей больше в 3–4 классе 27%, нежели в 1–2 классе 13%. Тревогой страдают в 1–2 классе 53% учащихся, а в 3–4 классе 67% это самый большой показатель в данных классах. А вот детей имеющих напряжение больше в 1–2 классе 67%, чем в 3–4 классе 60%. Дети наделенные чувством одиночества в 1–2 классе 33%, а в 3–4 классе 40%.

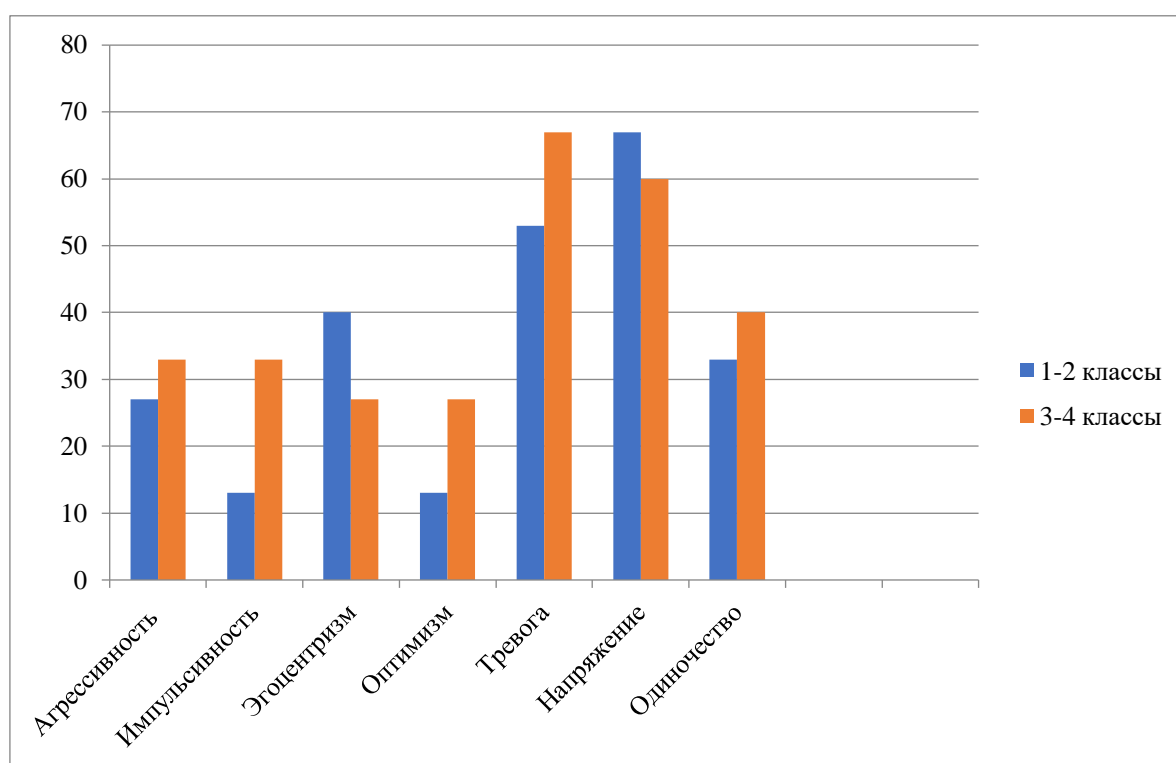


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения эмоционального состояния младших школьников с задержкой психического развития по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) (%)

По результатам проведенных нами диагностик можно сказать, что у учащихся начальных классов с задержкой психического развития преобладают отрицательные эмоции над положительными.

Выводы по второй главе:

1. Эксперимент по изучению эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБОУ «Ирбейская средняя общеобразовательная школа №1». В обследовании принимали участие 30 учащихся (коррекционных) классов: 15 учащихся в возрасте 7–9 лет и 15 учащихся в возрасте 10–11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

2. С целью изучения эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были использованы следующие методики: методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [101, с. 354]; «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) [101, с. 389]; графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [101, с. 243].

3. По результатам анкетирования педагогов 10 человек из 1–2 классов имеют трудности в обучении, связанные с расторможенностью, рассеянностью, отвлекаемостью, утомляемостью. Оставшиеся 4 ученика не имеют ярко выраженных проблем и 1 ученика не имеют проблем с обучением. Из обучающихся в 3–4 классах 8 учеников имеют проблемы в обучении, связанную с рассеянностью, отвлекаемостью, утомляемостью. А 4 ученика данного класса более усидчивы и настроены на обучение, но иногда отвлекаются, и находятся в рассеянном состоянии. 3 ученика не имеют данных проблем.

4. Также анкетирование учителей показало, что 6 учеников 1–2 класса имеют проблемы в поведении, связанные с агрессией, вспыльчивостью, импульсивностью. 7 учащихся иногда сталкиваются с данной проблемой. И 2 ученика контролируют свои эмоции. Из обучающихся 3–4 классов 4 ученика имеют проблемы в поведении, связанную также с агрессией, вспыльчивостью и импульсивностью. 8

обучающихся, данных классов иногда сталкиваются с данной проблемой. И 3 ученика не имеют такой проблемы.

5. По результатам проведения методики «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой можем наблюдать, что в данных классах нет учащихся, у которых отсутствует личностный конфликт. Тревога и стресс не высокой степени наблюдается у 10 учащихся 1–2 класса и 11 учащихся 3–4 класса. Сильная тревога и стресс, а также агрессия высокой степени проявляется у 5 обучающихся 1–2 класса и 4 обучающихся 3–4 классов.

6. По окончании проведения методики «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой делаем вывод, что никто из испытуемых данных классов не находится на высоком уровне, им трудно изобразить эмоции выразительно и самостоятельно. На среднем уровне находятся 10 учащихся 1–2 классов и 12 учащихся 3–4 класса. На среднем уровне 5 учащихся из 1–2 класса и 3 (20%) учащихся из 3–4 класса. Трое отказалось в дальнейшей работе.

7. Проведя графическую методику «Кактус», в модификации М.А.Панфиловой (2006) в двух классах можно сделать вывод о том, что детей с агрессией 30%, импульсивных 24%, эгоцентричных 34%, оптимистов 20%, тревожных детей 60%, напряженных 64% и учащихся страдающих чувством одиночества 37%. Исходя из этих данных делаем вывод, что у учащихся преобладают отрицательные эмоции, нежели положительные.

8. Полученные результаты лишней раз утверждают нам о том, что общее состояние у детей с задержкой психического развития тревожное и напряженное, что не дает нормально развиваться дальше. Также их состояние довольно неустойчивое, нельзя говорить о полной сформированности какого-то из состояний. В основном доминируют отрицательные эмоции и в большинстве случаев они не в состоянии их контролировать.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Научно - методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития

В рамках данного исследования нами была проведена работа, направленная на коррекцию эмоциональной регуляции младших школьников с задержкой психического развития.

Под «коррекцией» понимают внесение какой-либо поправки в какую-либо ситуацию. По мнению А.А. Осиповой (2002) психологическая коррекция - это определенная система занятий по исправлению негативной черты характера или девиантной формы поведения личности с помощью специальных психологических методов [63, с.115].

Один из основоположников исследований в области психологической коррекции детей с нарушениями физического и психического развития является А. Адлер (1932). Он считал, что каждая личность в раннем возрасте формирует определенный уникальный образ жизни, и что качественная идентичность детей с ограниченными возможностями отражается в их компенсаторной компетентности. Коррекционно-развивающая работа включает в себя стимулирование интереса к себе, расширение представлений о социальной среде, развитие социальных чувств, самооценки и обучение социально нормативному поведению [87, с.50].

Ю.Е. Алешина (1999) при описании психологической коррекции отмечает, что эти методы не являются полностью эффективными в отношении специфических особенностей и функций психики, которые закладываются в младенчестве и раннем детстве [7, с.159].

Д.Б. Эльконин (1989) выделяет две формы коррекции в зависимости от характера и направленности: симптоматическая коррекция, которая обычно направлена на устранение симптомов отклонений в развитии, и коррекция, направленная на устранение источника и причины отклонений.

Основные разработки психологической коррекции в отношении детей с ЗПР представлены в работах А. Ф. Ануфриева (1997), И. И. Мамайчук (2006), Н. М. Пылаевой (2003), У. В. Ульенковой (2011), О. Н. Истратовой (2013). Ученые выделяют групповую и индивидуальную форму коррекционной работы с детьми.

В психологии существует два основных подхода к модификации эмоциональных областей в целом и эмоциональных состояний в частности. Психоактивный подход, основанный на психоанализе, и бихевиористский подход, основанный на классическом бихевиоризме.

Психодинамический подход: объектом этого подхода являются средства эмоционального выражения, такие как переживание и импрессия. Под этим подходом понимается, что эмоциональные дефициты и расстройства могут быть решены и исправлены только тогда, когда ребенок осознает проблему. Цель – создать среду, которая устраняет социальные барьеры [56, с.302].

Поведенческий подход: объектом этого подхода является самоповедение ребенка и отраженные в нем эмоциональные состояния, реакции и факторы. Он опирается на внешнее поведение и постепенно вовлекает когнитивные процессы. Таким образом, центральное место в подходе занимают когнитивные процессы, которые диктуют поведение. Она также стала более сложной, поскольку в число основных представителей теперь входят процессы саморегуляции и регулирования собственного эмоционального состояния [11, с.60].

Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции младших школьников опирается на основные принципы психологической

коррекции. Без них не возможно эффективное обучение и развитие детей, как нормы, так и детей с задержкой психического развития.

1. Принцип развития. Он заключается в том, что любой ребенок может успешно расти при наличии определенных условий, функций и структур, которые были изначально заложены.

2. Принцип единства. Для успешной психолого-педагогической коррекции эмоциональной регуляции и эмоциональной сферы в целом, нужно брать во внимание внутренние и внешние условия развития ребенка с задержкой психического развития.

3. Этические принципы, непосредственно связаны с психологией: конфиденциальность, уважение личности ребенка, а также семьи, уважение прав учащегося.

4. Принцип гуманизма проявляется в доверии всех участников процесса, принятии ребенка со всеми его особенностями и потребностями.

5. Принцип культурно-исторического подхода Л.С Выготского. При рассмотрении зоны ближайшего развития и зоны актуального развития учитываются индивидуальные особенности ребенка и его нервной системы.

6. Ориентация на ведущий вид деятельности, который необходимо учитывать при коррекции.

7. Клиент-центрированный принцип, который разработан К. Роджерсом (1994). Акцент ставится на позитивной стороне, природе каждого человека, которая присуща каждому с самого рождения.

В целом, психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития – это строго организованная система психологических воздействий, направленная на:

- смягчение эмоциональной регуляции
- повышения уровня понимания, вербализации и дифференциации эмоциональной регуляции
- формирование саморегуляции

– регуляции таких эмоций и реакций, как: тревожность, агрессивность и импульсивность.

Большинство методов коррекции эмоциональных состояний можно разделить на основные и специальные. Первый включает методы, основанные на психодинамическом и поведенческом подходах. Примеры: поведенческий тренинг, игровая терапия, умственная гимнастика, арт-терапия. К специальным принято относить тактико-технические приемы, направленные на устранение недостатков, но при строгом контроле и учете индивидуально-психологических особенностей и факторов.

Учеными разработано огромное количество различных методов психологической коррекции эмоциональной сферы и эмоциональных состояний. Игра является основным занятием для большинства младших школьников с задержкой умственного развития. Сюжетно-ролевые игры, подвижные и сенсорные.

Исходя из принципов психолого-педагогической коррекции эмоциональной регуляции поведения обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития выделяют содержание коррекции, включающие в себя три блока:

1. **Диагностический.** Данный блок включает в себя изучение особенностей эмоциональной регуляции.

2. **Развивающий.** Включает в себя направления работы, обеспечивающие развитие эмоциональной сферы.

3. **Психокоррекционный.** Представляет собой направленность на психолого-педагогическую коррекцию особенностей эмоциональной регуляции субъектов психологического сопровождения.

Стоит обратить внимание на то, что при выборе методов психокоррекции эмоциональной регуляции у младших школьников с задержкой психического развития важно и нужно учитывать ряд следующих факторов.

Психологические факторы, сюда входят индивидуальные особенности каждого ребенка, внутриличностные и межличностные взаимоотношения, уровень самооценки и саморегуляции, обстановку в семье.

Педагогические факторы, включающий в себя ведущий вид деятельности, уровень ближайшего и актуального развития, особенность его познавательной деятельности, социальную компетентность, обстановку в классе и какое место он занимает в нем.

Клинические факторы, к этой группе относят индивидуальные особенности нервной системы ребенка, перинатального онтогенеза, соматического состояния, соматовегетативных и двигательных дисфункций, которые оказывают огромное влияние на эмоциональную регуляцию учащегося младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

И все же, на наш взгляд, решающими факторами в развитии эмоциональной сферы и эмоциональной регуляции являются взаимоотношение с окружающими, эмоциональный опыт обучающегося, а также нужно открыто говорить о своих чувствах и эмоциях окружающим его взрослым, его родителям и преподавателям. Ребенку важно осознавать, что его поддерживают и принимают все его особенности. Исходя из этого, педагогу нужно научить ребенка прислушиваться к себе, понимать свои эмоции, рассказывать о них и озвучивать. А также, обращать внимание на окружающих, потому что младшему школьнику очень важно общение, а без способностей регулирования себя, понимания других, оно, к сожалению, невозможно.

3.2. Основные направления, формы, методы психической коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития

Полученные результаты проведенного нами исследования указывают нам о том, что общее состояние у детей с задержкой психического развития тревожное и напряженное, что не дает нормально развиваться дальше. Также их состояние довольно неустойчивое, нельзя говорить о полной сформированности какого-то из состояний. В основном доминируют отрицательные эмоции и в большинстве случаев они не в состоянии их контролировать.

Обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются своей эмоциональной неустойчивостью, эмоции кратковременны, ярки и чаще всего не поддаются самоконтролю, поэтому на первых этапах так важна помощь родителей и педагогов. Пока у ребенка в полной мере не сформировались способности к саморегуляции, необходимо помогать ему успокаиваться и по возможности, не допускать срывов. И только когда у ученика будет достаточный жизненный опыт, он сможет регулировать свое эмоциональное состояние и чувства, обуздывать эти негативные симптомы, контролировать чрезмерно бурные вспышки радости, грусти или гнева [22, с. 13].

В большинстве случаев ребенок с задержкой психического развития не осознает и не понимает, какие эмоции он переживает, поэтому можно говорить о том, что его эмоциональная сфера не контролируется разумом. Также для него эмоции других людей являются не понятными. Такой ребенок не умеет читать невербальные сигналы, мимику и жесты, чтобы понять, что переживает человек. Очень важно проговаривать с ребенком о своих ощущениях и переживаниях, анализировать события, произошедшие в течение дня и эмоциональное состояние, которое его сопровождало. Но главное помнить, что плохих или ненужных эмоций не бывает.

Ниже представлены основные направления по коррекции особенностей эмоциональных регуляции младших школьников с задержкой психического развития являются:

1. Формирование умения устанавливать контакт, понимать мимику и жесты собеседника, совершенствовать общение, устанавливать доверительные и близкие отношения, расширять коммуникативные навыки.

2. Формирование навыков саморегуляции, умения регулировать эмоциональные состояния, настроения и разрешать возникающие конфликтные ситуации. Обратить внимание на свои эмоциональные состояния и чувства.

3. Формирование представлений о чувствах, простых и сложных. Развитие способностей оценивать свои чувства и чувства других, и помочь детям открыто выражать свои чувства, используя социально приемлемые методы.

4. Формирование умения различать и выражать эмоциональное состояние ребенка. Способность определять, формулировать и сравнивать эмоциональные чувства.

5. Формирование навыков избавления от стресса и агрессии. Устранение негативной эмоциональной направленности. Способность расслабиться или, наоборот, сконцентрироваться в зависимости от ситуации. Это делает детей более устойчивыми к стрессам и различным жизненным проблемам.

6. Развитие умения анализировать свои переживания и понимать причины их возникновения. В данном случае лучше начать с начала с поведения окружающих людей, позже перейти на фотографии или картинки, а потом уже переходить к самому ребенку. А также формировать умение прогнозировать последствия своей деятельности.

7. При организации работы по коррекции особенностей эмоционального состояния обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития следует учитывать, что уровень развития

эмоциональной сферы находится в прямой зависимости от уровня развития интеллектуальной, познавательной сферы. Поэтому задачи должны строиться параллельно.

Эмоциональное развитие – это способность адекватно реагировать на явления реальной жизни, а также способность управлять спонтанными эмоциональными импульсами и реакциями, эмоциональными и психологическими состояниями.

Поэтому, очень важно осуществлять коррекцию эмоциональной сферы в комплексе с познавательной сферой, для того чтобы достичь наилучшего результата. Важно учитывать психологические и эмоциональные особенности отдельных учащихся, особенно в таком уязвимом возрасте, как младший школьный, чтобы избежать нежелательных эффектов, которые только ухудшают состояние ребенка.

Психотерапевтические методы, основанные на использовании текстов художественной литературы, применяются для психолого-педагогической коррекции особенностей эмоциональной регуляции учащейся с задержкой психического развития. Методы игровой терапии и арт-терапии определяются наличием различных коррекционных воздействий[92, с. 153].

В силу возрастных и индивидуальных особенностей игровые методики и игровая терапия в целом очень эффективны для младших школьников с задержкой психического развития. Их основной деятельностью по-прежнему остаются игры. Это способствует социализации ребенка, создает контакт с другими людьми, самореализацию, повышает уровень саморегуляции, снижает тревожность и агрессию.

К влиянию игр на развитие и разработку основ методологии относят таких ученых, как: Л.С. Выготский (2009), А.Н. Леонтьев (2003), Д.Б.Эльконин (1997) и др.

По сравнению с играми в широком смысле игровая терапия имеет уникальные характеристики. Игровая терапия всегда преследует

определенную цель. В нашем случае это модификация специфики эмоциональной регуляции.

Игровая терапия помогает учащимся с задержкой психического развития избавиться от стресса, отпустить все эмоции, в том числе негативные, разыграть жизненные ситуации, в которых участники игры испытывают разные эмоции. Это будет способствовать лучшему пониманию и вербализации своих эмоций.

Все дети любят играть, поэтому игра как метод коррекции очень эффективна. Обучающиеся активно пытаются общаться, взаимодействовать и соблюдать правила. Это способствует лучшей регуляции эмоционально-психологического состояния.

Арт-терапия также является эффективным способом улучшения эмоциональной регуляции детей с задержкой психического развития. Это не только помогает самовыражению, но также помогает уменьшить агрессию, беспокойство и другие негативные симптомы.

Существует два механизма психологической коррекции по О.А.Карбановой (1997):

1. Искусство позволяет детям использовать свои творческие способности для символического переформулирования травмирующих ситуаций и поиска выходов из них.

2. Эстетическая реакция возникает под влиянием искусства, изменяя действие от «болезненного чувства к удовольствию» – Л.С.Выготский (1987) [31, с. 61].

Арт-терапия включает в себя огромное количество направлений, основными являются: психогимнастика, музыкотерапия, сказкотерапия, танцотерапия, изотерапия и песочная терапия.

Подробнее рассмотрим психогимнастику, целью, которой является обучение детей конкретным выразительным приемам движений, развитие их эмоций и эмоциональной среды в целом и помощь детям

справляться с жизненными трудностями, заключается во владении навыками релаксации и контроля. Акцент ставиться на развитие лучшего понимания себя и окружающих.

Обучающиеся изучают разные чувства и эмоции, овладевают навыком контроля, а также учатся выплескивать свои эмоции в правильном направлении. При работе с этой методикой часто используют танцы, ритмику, пантомимику, они направлены на лучшее понимание себя и окружающих.

Условно психогимнастику делят на 3 этапа:

1. Все начинается со снижения стресса с помощью различных упражнений, таких как бег, ходьба, прыжки и танцы. Это можно провести в парах, что в свою очередь поможет создать близкие и доверительные отношения между учащимися.

2. Пантомима. В конкретных ситуациях детям необходимо физически продемонстрировать, как они себя ведут. В дальнейшем нужно также проговорить вслух о чувствах, которые испытываются при этом.

3. В заключительной части используют различные коллективные игры и танцы.

На таких занятиях ребенок учится читать свои и чужие эмоциональные состояния, эмоции носят специфический характер, за которым скрываются некоторые выразительные движения.

Одним словом, игра и арт-терапия очень тесно пересекаются по своим целям и задачам. Ведь их основной направленностью является эмоциональная сфера ребенка и развитие его психологического состояния.

Анализ нашего исследования показывает, что дети с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте имеют высокий уровень тревожности, низкий уровень понимания, вербального выражения и

различения своего и чужого эмоционального состояния. Также для таких детей характерны отстраненность, импульсивность и агрессивность.

На основании полученных нами данных и изучения работ психологов (У.В. Ульенкова (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Тригер (2008), О.В. Заширинская (2007), Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005) и др.), раскрывающие методы и приемы коррекции особенностей эмоциональной регуляции младших школьников с задержкой психического развития, была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, которая направлена на устранения недостатков эмоциональной сферы.

Коррекционная программа была направлена на коррекцию особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Программа по улучшению и развитию эмоциональной сферы направлена на учащихся 2 и 4 классов. Так как, у них менее развито понимание и различение эмоций и эмоциональных состояний, а также более выражены тревожность и агрессия по сравнению с детьми в других классах. Занятия проводились утром, во внеурочное время. В организации занятий активно участвовал педагог-психолог данной школы.

Объект психокоррекции: дети с задержкой психического развития 7–11 лет с низким уровнем эмоциональной регуляции поведения, трудностями понимания и вербализации эмоций и эмоциональной регуляции, высоким уровнем тревожности и агрессивности.

Предмет психологической программы: психологическая коррекция особенностей эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Цель программы: формирование умений эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Полученные нами результаты исследования на этапе констатирующего эксперимента легли в основу определения направлений

коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития:

1. Формирование умения устанавливать контакт, понимать мимику и жесты собеседника, совершенствовать общение, устанавливать доверительные и близкие отношения, расширять коммуникативные навыки.

2. Формирование навыков саморегуляции, умения регулировать эмоциональные состояния, настроения и разрешать возникающие конфликтные ситуации. Обратит внимание на свои эмоциональные состояния и чувства.

3. Формирование представлений о чувствах, простых и сложных. Развитие способностей оценивать свои чувства и чувства других и помочь детям открыто выражать свои чувства, используя социально приемлемые методы.

4. Формирование умения различать и выражать эмоциональное состояние ребенка. Способность определять, формулировать и сравнивать эмоциональные чувства.

5. Формирование навыков избавления от стресса и агрессии. Устранение негативной эмоциональной направленности. Способность расслабиться или, наоборот, сконцентрироваться в зависимости от ситуации. Это делает детей более устойчивыми к стрессам и различным жизненным проблемам.

6. Развитие умения анализировать свои переживания и понимать причины их возникновения. В данном случае лучше начать сначала с поведения окружающих людей, позже перейти на фотографии или картинки, а потом уже переходить к самому ребенку. А также формировать умение прогнозировать последствия своей деятельности.

7. Организация работы по коррекции особенностей эмоционального состояния младших школьников с задержкой психического развития следует учитывать, что уровень развития эмоциональной сферы находится в прямой зависимости от уровня развития интеллектуальной, познавательной сферы.

Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции младших школьников опирается на основные принципы психологической коррекции. Без них не возможно эффективное обучение и развитие детей, как нормы, так и детей с задержкой психического развития.

1. *Принцип развития.* Он заключается в том, что любой ребенок может успешно расти при наличии определенных условий, функций и структур, которые были изначально заложены.

2. Принцип единства. Для успешной психолого-педагогической коррекции эмоциональной регуляции и эмоциональной сферы в целом, нужно брать во внимание внутренние и внешние условия развития ребенка с задержкой психического развития.

3. Этические принципы, непосредственно связаны с психологией: конфиденциальность, уважение личности ребенка, а также семьи, уважение праву чащегося.

4. Принцип гуманизма проявляется в доверии всех участников процесса, принятии ребенка со всеми его особенностями и потребностями.

5. Принцип культурно-исторического подхода Л.С Выготского. При рассмотрении зоны ближайшего развития и зоны актуального развития необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка и его нервной системы. Обучение является движущей силой развития ребенка.

6. Ориентация на ведущий вид деятельности, который необходимо учитывать при коррекции.

7. Клиент-центрированный принцип, который разработан К.Роджерсом (1994). Акцент ставится на позитивной стороне, природе каждого человека, которая присуща каждому с самого рождения.

Основным видом деятельности для детей с задержкой психического развития является групповая работа, включающая такие методы и приемы, как игра, арт-терапия, сказкотерапия и психогимнастика.

Объем программы: всего разработано 24 занятия, длительностью по 30 минут, 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете дефектолога.

Структура занятий: каждое занятие коррекционно-развивающей программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции состоит из 3 частей:

1. Вводная часть. Включает в себя церемонию приветствия и подготовку к продуктивной работе. Создание атмосферы комфорта, доверия и расслабления.

2. Основная часть – работа с психологом по коррекции особенностей эмоциональной регуляции детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью психологических средств.

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

Оценка эффективности коррекционных воздействий включает организацию и проведение повторной психологической диагностики, обработку данных диагностических тестов, оценку эффективности программы вмешательства и формулирование выводов по результатам.

Планирование занятий по коррекции особенностей эмоциональной регуляции с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 6.

Таблица 6. Планирование занятий по коррекции эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития

№ Занятия	Структура занятия	Цель	Время проведения (мин.)
1	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Здравствуй, друг».	Развить коммуникативные навыки, способствовать сплочению.	6

Продолжение таблицы 6

	Игра: «На что похоже настроение».	Научить говорить о своих чувствах и уметь понимать настроение и эмоции других.	10
	Игра: «Зеркало».	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своих эмоций, а также к пониманию эмоций других.	7
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
2	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Чет и нечет».	Снятие напряжения и зажимов, развитие инициативы, сплочение группы.	5
	Игра: «Настроение и походка».	Развитие понимания эмоционального состояния и поступков другого человека и умение выразить это словами.	5
	Сказка: «Принц и принцесса».	Научиться чувствовать друг друга, найти адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.	9
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
3	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Ласковые имена».	Установить положительный контакт между детьми.	5
	Игра: «Нарисуй эмоцию».	Дать детям возможность осознать свои настоящие переживания, отреагировать свои чувства.	13
	Игра: «Спасибо за приятное занятие».	Научиться выражать дружеские чувства и благодарность друг другу.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		

Продолжение таблицы 6

4	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Здравствуй, друг».	Развить коммуникативные навыки, способствовать сплочению.	3
	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	10
	Работа со сказкой «О девочке Варе».	Снятие тревоги.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
5	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Фантазии».	Познакомить детей с эмоцией «удивление».	5
	Игра: «Игрушки ругаются».	Снятие вербальной агрессии.	18
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
6	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	3
	Игра: «А я люблю конфеты, а вы?»	Выявление общих черт, повышение самооценки.	7
	Психогимнастика: «Изобрази животное».	Снятие внутреннего напряжения.	10
	Игра: «Аплодисменты»	Развитие самоуважения.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
7	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Цветок».	Развитие уверенности в себе, умение выражать положительное отношение к другим.	5

Продолжение таблицы 6

	Беседа: «Моя школа».	Снятие школьной тревожности.	5
	Рисование: «Моя идеальная школа».	Снятие школьной тревожности и напряжения.	8
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
8	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Неоконченные предложения».	Развитие способности осознания детьми своих эмоциональных переживаний.	5
	Игра: «Что я чувствую в школе».	Снятие тревожности.	8
	Рисунок «Семья».	Осознание ребенком себя как полноправного, принимаемого и любимого другими членами семьи.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
9	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Атом».	Формирование внимательного, доброжелательного отношения к сверстникам, чувства общности, умение выражать свое положительное отношение к другим.	10
	Игра «Угадай эмоцию».	Развитие способности распознавать, дифференцировать эмоциональные состояния других людей.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
10	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Новый дом».	Формирование чувства единения с группой.	5

Продолжение таблицы 6

	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	8
	Рисование: «Мое рисование».	Развитие способности распознавать свое эмоциональное состояние.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
11	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Путаница».	Настроить детей на преодоление препятствий.	7
	Игра: «Нет, нет, нет!».	Снятие психоэмоционального напряжения	8
	Игра: «Ежики!».	Снижение уровня агрессии	8
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
12	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Рисование: «Настроение».	Снижение уровня тревожности и напряжения.	20
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
13	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Подари эмоцию».	Понимание собственного эмоционального состояния.	8
	Психогимнастика: «И зобрази предмет».	Снятие внутреннего напряжения.	10

Продолжение таблицы 6

	Игра: «Зеркало».	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своих эмоций, а также к пониманию эмоций других.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
14	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Незнайка»	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.	10
	Игра: «Волшебная палочка»	Развитие представлений о эмоциях.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
15	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Неоконченные предложения».	Развитие способности осознания детьми своих эмоциональных переживаний.	5
	Игра: «Страх».	Проработка страхов и тревоги.	17
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
16	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Принц и принцессы».	Развитие уверенности в себе, умение выразить положительное отношение к другим.	5
	Игра: «Кошка и собака».	Развить умение связывать эмоции и движение в теле, выразить их.	9

Продолжение таблицы 6

	Игра: «Личико».	Развитие мимики.	9
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
17	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «На что похоже мое настроение».	Снятие тревожности, улучшить понимания своего состояние, а также прочувствовать состояния других детей.	10
	Игра: «Игрушки ругаются».	Снятие вербальной агрессии.	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
18	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Работа со сказкой «Про бегемота, который боялся прививков».	Снятие тревоги.	10
	Игра: «Подушка».	Снятие физической агрессии	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
19	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Незнайка»	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.	10
	Игра: «Волшебная палочка»	Развитие представлений о эмоциях.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5

Продолжение таблицы 6

			Всего: 30 мин
20	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Здравствуй, друг».	Развить коммуникативные навыки, способствовать сплочению.	3
	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	10
	Игра: «Личико».	Развитие мимики.	10
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
21	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Психогимнастика: «И зобрази школьника».	Снятие внутреннего напряжения и тревоги.	10
	Игра: «Незнайка»	Учить детей осознавать и проговаривать свои эмоции и эмоции других людей.	13
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
22	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Смешинка».	Развитие самоконтроля	10
	Игра: «Возьму себя в руки».	Формирование и закрепление навыков саморегуляции.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
23	Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2

Окончание таблицы 6

	Игра: «Подушка».	Снятие физической агрессии	10
	Игра: «Волшебная палочка».	Развитие представлений о эмоциях.	8
	Игра: «Зеркало».	Поспособствовать раскрепощению и открытому проявлению мимики и жестов для выражения своих эмоций, а также к пониманию эмоций других.	5
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.	5
	Всего: 30 мин		
24	Ритуал приветствия.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.	2
	Игра: «Смешинка».	Развитие самоконтроля	8
	Игра: «Брыкание».	Разрядка агрессивных импульсов и снятие личностного напряжения.	10
	Игра: «Аплодисменты».	Развитие самоуважения.	3
	Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. Создание мотивации для дальнейшей работы над собой.	7
	Всего: 30 мин		

Данные таблицы показывают, что занятия состояли из игр, арт-терапии и психологической гимнастики и были направлены на коррекцию особенностей эмоциональной регуляции. Структура заданий была разработана таким образом, чтобы дети не теряли интерес и оставались вовлеченными в процесс.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3.3.Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого-педагогическую программу по коррекции особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На данном этапе было проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

Учащиеся 2 и 4 классов были разделены на контрольные группы (КГ) и на экспериментальные группы (ЭГ). В экспериментальную группу вошли 10 учеников из 2 класса и 10 учеников из 4 класса, т.к. эти ученики показали наиболее низкие показатели развития понимания эмоций и у них есть сложности в регуляции эмоциональных состояний, а также высокий уровень тревожности и агрессивности. Коррекционная работа проводилась с двумя экспериментальными группами 2 класса и 4 класса, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Второе психодиагностическое исследование проводилось с целью отслеживания динамики в развитии черт эмоциональной регуляции для определения эффективности психологической коррекции, осуществляемой у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

1. Методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [101, с. 354]
2. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [101, с. 389]

3. Графическая методика «Кактус», в модификации М.А.Панфиловой(2006) [101, с.243].

Полученные результаты при повторной диагностике были подвержены количественному и качественному анализу, а также сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Полученные в ходе изучения особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) до и после формирующего эксперимента (%)

Класс Ведущее состояние	2 класс (n=20)				4 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Отсутствует личностный конфликт	20	10	30	20	0	20	20	30
Тревога и стресс не высокой степени	30	10	30	20	40	10	40	30
Тревога и стресс высокой степени	50	80	40	60	60	70	40	40

Опираясь на данные, представленные в таблице 7, мы наблюдаем положительную динамику в ЭГ во 2 классе и в 4 классе. Но не смотря на это еще остается определенный процент от учеников имеющих неадекватную самооценку.

По результатам данной методики, результаты которой представлены в таблице 7, мы можем наблюдать, что после проведенной коррекционной

работы увеличился процент детей во втором классе у кого личностный конфликт отсутствует 3 (30%) и также в четвертом классе, до коррекции количество учеников было равно 0 (0%), после 2 (20%). Это говорит нам о положительной динамике в развитии особенностей эмоциональной регуляции.

Но в тоже время учащихся имеющих тревогу и стресс не высокой степени остается, такое, же количество, во 2 классе 3 (30%) и в 4 классе 4 (40%). Отметим, что дети с высоким уровнем стресса и тревоги в данных классах пошло на уменьшение, что не может нас радовать, во 2 классе их стало 4 (40%), а в 4 классе также 4 (40%). Конечно, детям имеющие тревогу и стресс высокой степени нужно уделить больше внимания, для коррекции их эмоциональной регуляции.

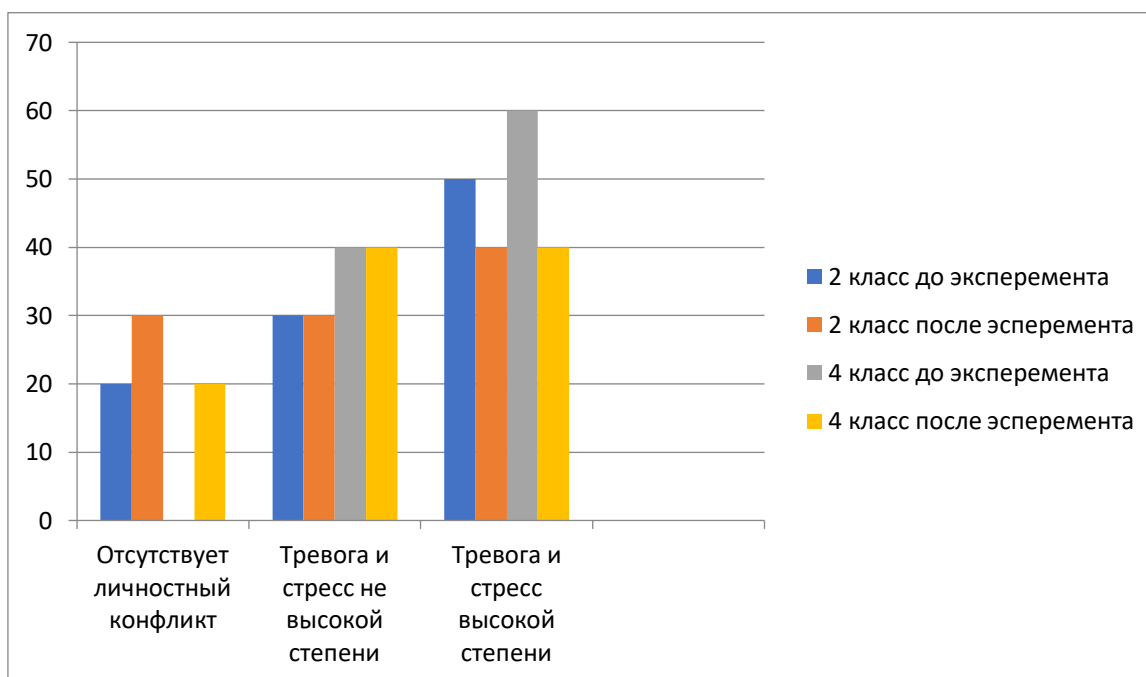


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения эмоциональной регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития по методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) до и после формирующего эксперимента (%)

Сравнительные количественные результаты исследования эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента, в процентном соотношении, иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис. 4).

На гистограмме 4 представлены следующие сравнительные результаты: в данных классах можно заметить улучшения у учащихся, у которых личностный конфликт отсутствует. Во втором классе до эксперимента было 2 (20%), а после эксперимента стало 3 (30%), в 4 классе до эксперимента такие учащиеся отсутствовали, после их стало 2 (20%).

В тоже самое время, количество учащихся, у которых тревога и стресс на не высоком уровне, составляет одинаковое количество. Во 2 классе это 3 (30%) до и после эксперимента, в 4 классе 4 (40%) до и после эксперимента.

Количество обучающихся детей с тревогой и стрессом высокой степени уменьшилось, появилась динамика в лучшую сторону. Во 2 классе таких детей до эксперимента было 5 (50%), после эксперимента уменьшилось до 4 (40%). В 4 классе до эксперимента 6 (60%), после 4 (40%).

Исходя из данных, можно утверждать, что разработанная нами программа оказала положительное воздействие на умения контролировать свое эмоциональное состояние учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Перейдем к анализу результатов исследования, полученных нами в ходе проведения «методики изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) [101, с. 389] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа.

На первом этапе методики было проведено занятие на изучение особенностей понимания и вербализации эмоций людей. Занятие было проведено с младшими школьниками с задержкой психического развития до и после формирующего эксперимента. Результаты проведения представлены в таблице 8.

По показателям представленным в таблице мы можем наблюдать положительную динамику в двух классах. Во 2 классе в ЭГ до эксперимента на высоком уровне был 1 (10%) учащийся после эксперимента таких детей стало 2 (20%). В 4 классе с 1 (10%) учащегося увеличилось до 3 (30%) учащихся. Данная категория детей четко отвечала на вопросы и называла, и находила нужные эмоции.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения особенностей понимания и вербализации эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

Класс Ведущее состояние	2 класс (n=20)				4 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий уровень	10	20	20	20	10	10	30	10
Средний уровень	20	30	40	40	30	40	40	50
Низкий уровень	70	50	40	40	60	50	30	40

Также произошло улучшение и на среднем уровне. Во 2 классе в начале было 2 (20%) человек, после стало 4 (40%), а в 4 классе было 3 (30%) и увеличилось до 4 (40%) учащихся. Детям требовалась помощь при выполнении заданий, они часто сомневались, но смогли найти и назвать больше четырех правильных эмоций.

Во 2 классе до эксперимента 7 (70%) учащихся занимали низкий уровень после проведения формирующего эксперимента их число уменьшилось до 4 (40%) учащихся. Также и в 4 классе в начале было 6 (60%) учащихся после стало 3 (30%). Данная динамика говорит о том, что в начале

им было сложно понять и назвать эмоции, но после проведенных коррекционных занятий их число снизилось.

В контрольной группе сильной динамики мы не наблюдаем, это связано с тем, что с детьми не была проведена коррекционная программа.

Иллюстративно результаты изучения особенностей понимания и вербализации чужих эмоций младшими школьниками с задержкой психического развития можно увидеть на гистограмме 5 (рис.5) в процентном соотношении.

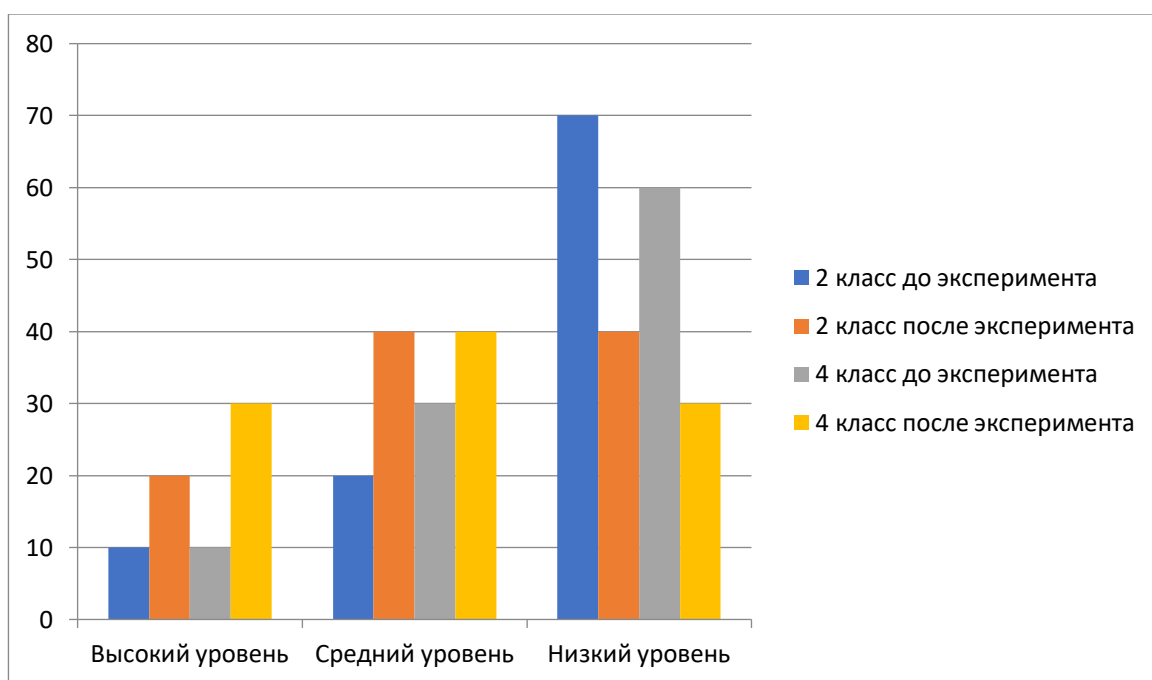


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения особенностей понимания и вербализации эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

На рисунке мы наблюдаем, что больше половины учащихся в данных классах до формирующего эксперимента находились на низком уровне. Им было сложно понимать и называть эмоции, тяжело давалось проговаривание

того, что испытывают они, и что испытывают люди, изображенные на картинках, не могли дифференцировать самые простые эмоции.

Во 2 классе высокий уровень понимания и вербализации эмоций вырос с 10% до 20%, а в 4 классе с 10% до 30%. Эти дети очень хорошо понимали предложенные им эмоции, с легкостью их называли.

Также произошли улучшения и на среднем уровне количество учащихся во 2 классе увеличился с 20% до 40%, а в 4 классе с 30% до 40%.

Подробные результаты второго этапа методики направленной на изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения своих эмоций младшими школьниками с задержкой психического развития до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

Класс Ведущее состояние	2 класс (n=20)				4 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий уровень	10	10	30	20	10	0	20	10
Средний уровень	30	20	40	20	40	30	50	40
Низкий уровень	60	70	30	60	50	70	30	50

По представленным данным в таблице 9, делаем такой вывод, что в двух классах не большой процент детей, которые способны изображать свои эмоции полно и самостоятельно. Но, тем не менее, имеется динамика в лучшую сторону. Во 2 классе таких детей стало 3 (30%), в 4 классе 2 (20%). Учащиеся, имеющие средний уровень, таким детям необходима была

помощь во время проведения методики, составляет 4 (40%) во 2 классе и 5 (50%) в 4 классе.

К сожалению, есть дети имеющий низкий уровень, эти дети не смогли полно и самостоятельно изображать свои эмоции, во 2 классе их количество равняется 3 (30%) и в 4 классе 3 (30%). Коррекционную работу с данными учащимися следует продолжить.

Сравнительные результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций по методике Г.А. Волковой (1985) во 2 и 4 классах до и после формирующего эксперимента представлены в гистограмме 6 (рис.6).

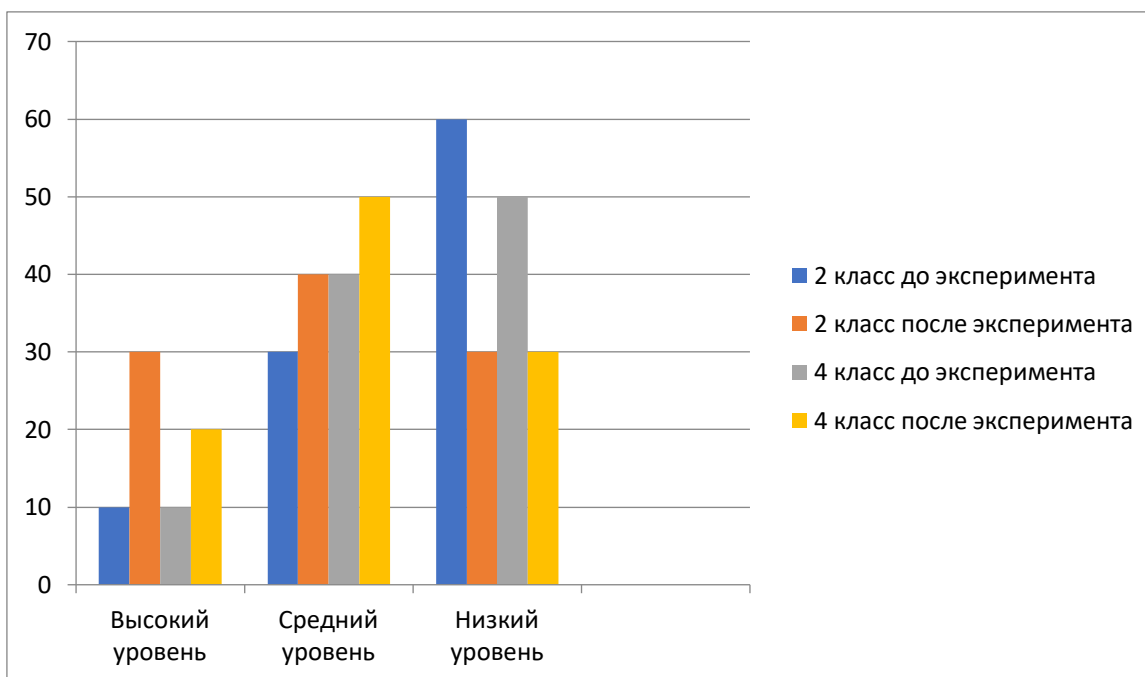


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения выразительности, полноты и самостоятельности воспроизведения эмоций младших школьников с задержкой психического развития по методике «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) до и после формирующего эксперимента (%)

По данным гистограммы 5, делаем вывод, что улучшения наблюдаются в двух классах. Но, более лучший результат имеется во 2 классе, нежели в 4

классе. Так во 2 классе до эксперимента на высоком уровне было 1 (10%), после 3 (30%). На среднем уровне до эксперимента находилось 3 (30%), а после его 4 (40%). Показатели на низком уровне такие: до эксперимента 6 (60%), после эксперимента 3 (30%).

В 4 классе высокий уровень занимало 1 (10%), после эксперимента составило 2 (20%), на среднем уровне до эксперимента было 4 (40%) учащихся, после 5 (50%), низкий уровень сначала занимало 5 (50%) учеников, после 3 (30%) учеников.

Эта положительная динамика в понимании и вербализации эмоций, также полноте и самостоятельности воспроизведения произошла благодаря реализации коррекционной программы.

Переходим к анализу результатов графической методики «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [101, с. 243], в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа.

Результаты анализа, полученные в ходе изучения эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 10.

По полученным данным, приведенным в таблице 10, можно прийти к выводу, что положительная динамика в развитии эмоциональной сферы прослеживается и разработанная нами программа является эффективной. Так во 2 классе в ЭГ агрессивность до эксперимента была у 6 (60%) детей, а после уменьшилась в два раза до 3 (30%). В 4 классе до эксперимента агрессивность была очень высокая 9 (90%), но после проведенного эксперимента снизилась до 4 (40%) учащихся.

Также в двух классах была повышена импульсивность, но после эксперимента она значительно снизилась. Во 2 классе вначале было 7 (70%) учащихся позже стало 5 (50%) учеников. В 4 классе до проведения коррекции показатель был равен также 7 (70%), но после снизился до 2 (20%). По

нашему мнению это связано с тем, что чем старше ребенок, тем легче ему контролировать свои эмоции. Поэтому в 4 классе показатели лучше.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения эмоционального состояния младших школьников с задержкой психического развития по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) до и после формирующего эксперимента (%)

Класс Ведущее состояние	2 класс (n=20)				4 класс (n=20)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Агрессивность	60	70	30	50	90	80	40	50
Импульсивность	70	80	50	50	70	80	20	30
Эгоцентризм	40	30	40	30	20	10	20	20
Оптимизм	30	40	40	40	30	20	30	20
Тревога	80	90	40	70	80	70	20	30
Одиночество	10	0	0	0	20	10	10	0
Напряжение	90	80	30	60	90	80	20	50

К сожалению, эгоцентризм остался на равных в двух классах. Так во втором было 4 (40%) и так и осталось и в 4 классе 2 (20%). Детям пока сложно справляться с данной эмоцией, следует уделить большее внимание данной проблеме и провести соответствующую работу по коррекции.

В каждом классе есть дети, которые оптимистично смотрят на жизнь. Во 2 классе в ЭГ таких детей до эксперимента было 3 (30%), но после проделанной нами работы их немного увеличилось до 4 (40%). В 4 классе показатель остался прежним, без изменений 3 (30%) учеников.

Также во 2 классе в два раза упал процент детей с тревожностью. До эксперимента он составлял 8 (80%) после 4 (40%) учеников. В 4 классе данный процент после эксперимента упал еще ниже, был 8 (80%), после 2 (20%). Одним словом, ученики научились прислушиваться к себе и своему

эмоциональному состоянию, развили навыки оказания себе помощи, когда они прибывают в стрессовом состоянии.

Проблема одиночества присутствовала у учащихся, во втором классе был 1 (10%) учеников, но после эксперимента проблема в данном классе решилась, таких учеников не стало. В 4 классе процент уменьшился вдвое с 2 (20%) до 1 (10%).

В 4 классе в ЭГ лучший показатель по снятию внутреннего напряжения, количество детей снизилось с 9 (90%) до 2 (20%). Но и во втором классе показатель не на много хуже. Так в начале эксперимента таких детей было 9 (90%), а после показатель снизился до 3 (30%).

Иллюстративно сравнительные результаты изучения эмоциональной сферы в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития во 2 классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис 7.).

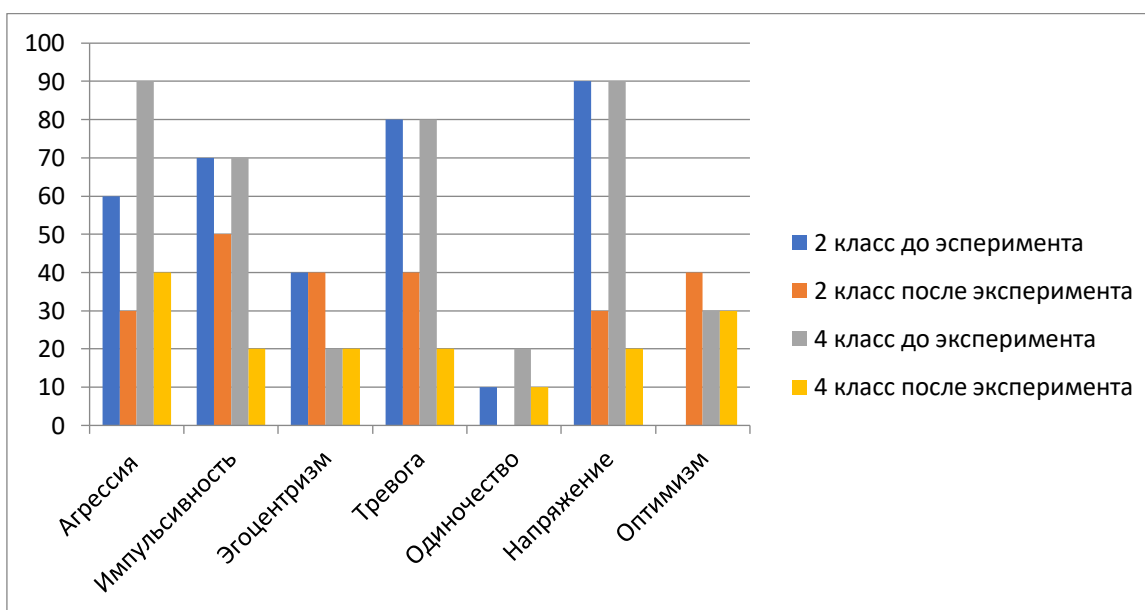


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения эмоционального состояния младших школьников с задержкой психического развития по графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) до и после формирующего эксперимента (%)

Наша программа, делала акцент на проработку определенных негативных эмоций, и это дало значительные результаты. Так во 2 классе проявление агрессии упало в два раза с 60% до 30%, а в 4 классе с 90% до 40%, упало больше чем в два раза. Во 2 классе импульсивных детей с 70% снизилось до 50%, а в 4 классе с 70% до 20%. Эгоцентризм, к сожалению, коррекции не поддавался, показатели остались такими, как и были во 2 классе 40%, а в 4 классе 20%.

Учащихся с оптимизмом прибавилось только во 2 классе с 30% до 40%, в 4 классе показатель остался тот же 30%. Во 2 классе было выявлено 10% детей с чувством одиночества, но после он изменился, и таких детей не стало. В 4 классе данный процент составил 20 и снизился до 10%.

Процент детей с чувством тревоги во 2 классе снизился с 80% до 40%, а это в два раза. В 4 классе с 80% до 20% этот показатель выше, чем во 2 классе. С такой же прогрессией удалось скорректировать внутреннее напряжение. Так во 2 классе произошло снижение с 90% до 30%, а в 4 классе с 90% до 20%. Результаты данного эксперимента показывают, что чем раньше начинается процесс вмешательства, тем больше вероятность того, что ребенок вернется к комфортному эмоциональному состоянию.

Полученные нами данные указывают на эффективность коррекционной программы, а также на то, что своевременная коррекция приносит положительные результаты. Гипотеза исследования подтвердилась.

Выводы по третьей главе:

1. Коррекция психического развития это система специальных и общепедагогических мер, которые направлены на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении детей и взрослых. Процесс коррекции проходит в три этапа: диагностический, развивающий, психокоррекционный.

2. Занимались изучением и разработкой коррекционных мероприятий для детей с задержкой психического развития такие авторы как: А.Ф. Ануфриева (1997), А. Адлер (1932), И.И. Мамайчук (2006), К. Роджерс (1994), Н.М. Пылаева (2003), У.В. Ульенкова (2011) и другие.

3. Для проведения вторичного исследования эмоциональной регуляции младших школьников с задержкой психического развития с целью выявления эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции особенностей эмоциональных состояний нами были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [101, с. 354]; «Методика изучения мимической моторики» Г.А.Волковой (1985) [101, с. 389]; графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [101, с. 243].

4. При помощи методики «Цветовой теста» Люшера-Дорофеевой (1970) во 2 классе до проведения психологической программы отсутствие личностного конфликта с 20% поднялось до 30%, а в 4 классе вначале таких детей не было, но после их процент составил 20%. Тревога и стресс не высокой степени во 2 классе остался прежним 30%, а вот в 4 классе с 40% упал до 20%. Тревога и стресс высокой степени во 2 классе упал с 50% до 40%, а в 4 классе с 60% до 40%.

5. «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) дала такие результаты: во 2 классе на высоком уровне вначале было 10%, после стало 30% учащихся, а в 4 классе повысился с 10% до 20%, это означает, что данный процент детей может самостоятельно и полно воспроизводить эмоции. На среднем уровне во 2 и 4 классе также произошло улучшение с 60% до 30% и с 50% до 30%. Низкий уровень во 2 классе занимало 60%, а позже стало 30%, в 4 классе 50% и 30%.

6. Благодаря, графической методике «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) можно судить о положительной динамике в развитии эмоциональной сферы, а также об эффективности коррекционной

программы. Так уровень агрессии во 2 в классе ЭГ снизился с 60% до 30%, в 4 классе 90% до 40%. Также стало меньше импульсивных детей во 2 и 4 классах 70% и 50%, 70% и 20%. Эгоистичных детей осталось то же количество во 2 классе 40% и 20% в 4 классе. Удалось понизить уровень тревоги во 2 классе он упал с 80% до 40%, а в 4 классе с 80% до 20%. Детей с чувством одиночества изначально было не много, но и здесь удалось снизить их процент, во 2 классе с 10% до 0%, а в 4 классе с 20% до 10%. Внутреннее напряжение после коррекции также пошло на убыль, во 2 классе с 90% до 30%, в 4 классе с 90% до 20%.

7. Исходя из результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что во 2 и 4 классах произошли положительные изменения. Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента доказывает эффективность предложенной нами психологической программы по улучшению эмоциональной регуляции младших школьников с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема эмоциональной регуляции поведения является наименее изученной проблемой в современной психологии и педагогике. Большинство трудов по данной проблематике основаны на концепциях наших отечественных психологов – Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина– и исследованиях зарубежных авторов.

Эмоциональная регуляция поведения – это сложный и многоуровневый процесс, который включает в себя в первую очередь реализацию навыков саморегуляции. Становление эмоциональной регуляции в младшем школьном возрасте включает в себя развитие тех необходимых навыков, которые позволяют самостоятельно регулировать свои эмоции и поведением, адаптируя их под актуальные ситуации.

Эмоциональная регуляция как феномен возникает уже во младенческом возрасте, но она включает в себя множество навыков, каждый из которых приобретается и проявляется в конкретных ситуациях. Развитие эмоциональной регуляции поведения тесно связано с когнитивным развитием, что также указывает на необходимость развития соответствующих навыков и работы с детьми.

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных психологов, в данной работе были составлены рекомендации по диагностическому инструментарию и созданию коррекционной программы, направленной на развитие эмоциональной сферы и эмоциональной регуляции у младших школьников, в частности.

Коррекционная программа должна основываться как на комплексном обследовании детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, так и конкретно на углубленной диагностике, в основе которой лежат следующие принципы: принцип индивидуализированного подхода, принцип ориентации на зону ближайшего развития, принцип опоры на сохраненные формы деятельности, принцип опоры на предметную

деятельность, принцип программированного обучения, принцип эмоционального вовлечения ребенка в процесс взаимодействия «взрослый - ребенок», принцип использования игровой деятельности.

Эксперимент по изучению эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития производился на базе МБОУ «Ирбейская средняя общеобразовательная школа №1». В обследовании принимали участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся в возрасте 7–9 лет (2 класс) и 20 учащихся в возрасте 10–11 лет (4 класс) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

Изучение особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов: подготовительный; экспериментальный; заключительный.

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

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

Одинаковые условия обучения (дети посещают одну школу и ходят в коррекционные классы). Для изучения эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были использованы следующие методики: методика «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970) [101, с. 354]; «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой (1985) [101, с. 389]; графическая методика «Кактус», в модификации М.А. Панфиловой (2006) [101, с. 243].

Полученные результаты в ходе исследования подтверждают мнения ученых о том, что учащиеся младшего школьного возраста имеют высокий уровень тревоги, низкий уровень понимания, вербализации и дифференциации своих и чужих эмоциональных состояний. Также, таким детям присуща замкнутость, импульсивность и агрессивность. Об этом в своих трудах и исследованиях говорили: У.В. Ульенкова (1980), С.А. Дмитриева (2013), Р.Д. Триггер (2008), О.В. Защиринская (2007), Л.С. Маркова (1973), В.А. Степанов (2003), Г.Е. Сухарева (1965), Н.В. Бабкина (2005).

На основе анализа литературных данных и результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана и реализована психологическая программа по коррекции особенностей эмоциональных состояний у изучаемого контингента школьников.

Основные формы работы с младшими школьниками с задержкой психического развития: групповые занятия, включающие такие методы и методики работы, как игра, психогимнастика, беседа, арт-терапия.

Программа рассчитана на 24 занятия, длительностью по 30 минут, 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете дефектолога.

Структура занятий: каждое занятие коррекционно-развивающей программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции состоит из 3 частей:

1. Вводная часть. Включает в себя церемонию приветствия и подготовку к продуктивной работе. Создание атмосферы комфорта, доверия и расслабления.

2. Основная часть – работа с психологом по коррекции особенностей эмоциональной регуляции детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью психологических средств.

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

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

Результаты исследования показали, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития достаточно выровнялся эмоциональный фон, улучшился уровень вербализации и дифференциации, понимания эмоциональных состояний, повысился уровень саморегуляции.

Все это доказывает эффективность проведенной работы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции младших школьников с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агеева И.А. Обучение с увлечением. - М.: Лайда, 1995
2. Адшова М.Ш. Особенности психомоторики детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста //Дефектология. - 1988.- №4.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской. - М. 1982
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. / Под ред. Л.С.Цветковой. - Москва-Воронеж.,2001.
- 5.Альтхауз Д., Дум Э. Подбери отгадку. Цвет, форма. Количество. - М.: Просвещение, 1984
6. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М., 1997
- 7.Башаева "Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития". Санкт-Петербург. 2001
- 8.Башаева Т.В. Развитие восприятия детей 3-7 лет. - Ярославль, Академия развития, 2001
- 9.Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. - Ярославль, Академия развития, 1997
10. Безруких М.М. Готов ли ребенок к школе? - М., Вента-Граф, 2001
- 11.Безруких М.М. Леворукий ребенок. - М., Вента-Граф, 2001
- 12.Безруких М.М. Ребенок-непоседа. - М., Вента-Граф, 2001
- 13.Безруких М.М., Филиппова Т.А. Комплект "Ступеньки к школе": Тренируем пальчики. Учимся рисовать. Учимся находить одинаковые фигуры. Учимся рассказывать по картинкам. Азбука письма. Азбука счета. Учимся узнавать геометрические фигуры. Цвет. Мир вокруг меня. Учимся находить противоположности. Развиваем логическое мышление и память. Учимся учиться. -М.: Дрова, 2000

14. Белопольская Н.Г. Психологические исследования мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития.-М.,1972.
15. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М. 1999
16. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. - М.: Просвещение, 1985
- 17.Боряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. - С-П., Союз, 2001
- 18.Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевого высказывания шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1983 -№3. - с.9 -15
- 19.Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. - М., 1999
- 20.Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития, - М., 2003
21. Бутко Г.А. Особенности формирования двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития. // Коррекционная педагогика, № 2 2003
- 22.Вайзер Г.А. Опоры для саморегулирования умственной деятельности детьми с задержкой психического развития //Дефектология.- 1986. - №4.
- 23.Вархотова Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс-диагностика готовности к школе. - М., Генезис, 1998
24. Васильева Н.Н., Новоторцева Н. В. Развивающие игры для дошкольников. -Ярославль, Академия развития, 1996
- 25.Венгер А.Л. "Психологическое консультирование и диагностика". Практическое руководство. - М., "Генезис", 2001
- 26.Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до блет. - М.: Просвещение, 1998

27. Венгер Л.А. и др. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. - М., 1989
28. Винникова Е.А., Слепович Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития. Дефектология. 1999 № 1 С 18-24.
29. Винникова Е.А., Слепович Е. С. Становление социальных норм поведения у младших школьников с задержкой психического развития. // Психологическая наука и общественная практика Ч. 2 Минск. 1993
30. Власова Т.А. Каждому ребенку - надлежащие условия воспитания и обучения.- В кн.: Дети с временными задержками развития. - М., 1971
31. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973
32. Волкова И.Н. Подготовка к обучению письму. - М.: Ника-Пресс, 1998
33. Волкова И.Н. Подготовка к обучению чтению. М.: Ника-Пресс, 1998
34. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития
35. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.Изд-во АПН РСФСР, 1960
36. Галанова Т.В. Развивающие игры с малышами до трех лет. - Ярославль, Академия развития, 1996
37. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М., АРКТИ, 2002
38. Гоголева В.В. Логическая азбука для детей 4-6 лет. С-П.: Детство-Пресс, 1998
39. Голубина Т.С. Чему научит клетка ... - М., Мозайка-Синтез, 2001

40. Готовимся к школе. Программно - методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР. / Под ред. С. Г. Шевченко. - М. 1998
41. Григорьева Л. П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка. - М.: Школа-Пресс, 2001
42. Дети - сироты: консультирование и диагностика развития. / Под ред. Е.А. Стребелевой. - М. 1998
43. Дети с задержкой психического развития / под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М., 1973
44. Дети с задержкой психического развития /Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М., 1984
45. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. / Под ред. С. Г. Шевченко. М. 2001
46. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Под ред. Я.Л. Коломенского. Минск, 1997
47. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сост. Семаго Н.Я., Семаго М.М. - М., 1999
48. Екжанова Е.А Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. //Дефектология. 1999 № 6
49. Екжанова Е.А Стребелева Е.А. Технологии, укрепляющие здоровье, в системе обучения коррекционно-развивающих специальных дошкольных учреждений. //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002 N 2
50. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002 N 1

51. Ермолаева М.В., Ерофеева И.Г. Психологическая карта дошкольника (готовность к школе). - Москва-Воронеж, МОДЭК, 2002
52. Ефименко Н. Н. " Организация коррекционного воспитания в массовых и специальных дошкольных учреждениях"
53. Ефименко Н. Н. " Планирование коррекционно-профилактического воспитания в массовых и специальных дошкольных учреждениях"
54. Ефименко Н.Н. " Методические "секреты" коррекционного физического воспитания дошкольников в норме и при патологии"
- 55.Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М., 1991
- 56.Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи. М.: Владос, 2001
- 57.Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи): Пособие для логопедов. - М., 1981
- 58.Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. - 1975.-№4.-с.29-35.
59. Жукова Н. С. Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. - М., 1973
- 60.Забрамная С. Д От диагностики к развитию. - М., 1998
- 61.Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М., 1995
- 62.Забрамная С. Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования. - М. 2003
- 63.Забрамная С.Д., Боровик О.В. Развитие ребенка - в ваших руках. - М., Новая школа, 2000
64. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психическом развитии / Под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. - М.: Полиграф сервис, 2002

65. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. - М.: Просвещение, 1989
66. Капустина Г.М. Подготовка к обучению математике. - М.: Ника-Пресс, 1998
67. Касицына М.А., Смирнова В.Д. Дошкольная математика. 1-й год обучения. - М., Гном-Пресс, 1999
68. Касицына М.А. Дошкольная математика. 2-й год обучения. - М., Гном и Д, 2001
69. Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. - М., Просвещение, 1998
70. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. - Минск, 1984
71. Коненкова И.Д. Рекомендации к организации и содержанию изучения речи дошкольников с задержкой развития. // Коррекционная педагогика, № 2 2003
72. Коноваленко С.В. Как научиться думать быстрее и запоминать лучше. - М.: Гном-Пресс, 2000
73. Корнев А.Н. Старосельская Н.Е. Как научить ребенка говорить, читать и думать. - С-П., Паритет, 1999
74. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания. / Под ред. Е.А. Стребелевой. - М., 2003
75. Кравцова Е.Е. Разбудим в ребенке волшебника. - М.: Просвещение, 1996
76. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Автореф. дис. канд. псих. наук. - М., 1986
77. Лебединская К.С. Задержка психического развития и ее причины // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. - М., 1985.- с.29-37

78. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. - М., 2000
79. Лубовский В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1972 - №4. - с. 10-16
80. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. 1995. N 1
81. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. - М., 1989
82. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. - М.: Педагогика, 1978
83. Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1975
84. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М., 1969
85. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М. 1973
86. Лусканова Н.Г. Пути психологической коррекции аномалии развития личности // Здоровье, развитие, личность. - М., 1990
87. Мальцева Е.Р. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1991
88. Мамайчук И.И. Психо-коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - С-Пб., 2003
89. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития. М., 2002
90. Марковская И. М. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. - М. 1993
91. Мастюкова Е.М. Коррекционно - педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с ЗПР - 2002
92. Мастюкова Н.А. Использование графических моделей учебных текстов в обучении младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. - 1986 - № 4

93. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов "Лилия". Усанова О. Н., - М., 1994
94. Методические рекомендации. Психолого-педагогическое обследование детей в возрасте от 1 года 3 месяцев до 6 лет. Реабилитационные игры и занятия с детьми. Российская Медицинская Академия Последипломного Образования Минздрава РФ. Кафедра Физиологии Развития и Нетрадиционных методов Оздоровления Детей. Лаборатория дошкольного воспитания МИПКРО. - М.,1996
95. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка // Под ред. Н.И. Непомнящей. - М., 1975
96. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. - М.: Просвещение, 1990
97. Нейропсихологическая характеристика детей с задержкой психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1977 -№12. - с. 1858-1862
98. Немов Р. С. Психология. В трех книгах. Книга 3 - М., 1995
99. Нижегородцева Н.В., Шадриков. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. В.Д. - М. 2001 г.
100. Никашина Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы //Обучение детей с задержкой психического развития. - М.,1981. - с.34-45
101. Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Самара: БАХРАХ, 2010. 672 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Состав испытуемых 1–2 класса, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Дмитрий Б.	1	7 лет	ЗПР
2.	Иван Б.	1	8 лет	ЗПР
3.	София Б.	1	8 лет	ЗПР
4.	Владислав Г.	1	7 лет	ЗПР
5.	Екатерина Д.	1	7 лет	ЗПР
6.	Николай Д.	1	7 лет	ЗПР
7.	Анатолий Д.	1	7 лет	ЗПР
8.	Анастасия А.	2	8 лет	ЗПР
9.	София В.	2	9 лет	ЗПР
10.	Виктория К.	2	8 лет	ЗПР
11	Илья Л.	2	9 лет	ЗПР
12	Диана Л.	2	9 лет	ЗПР
13	Дарья П.	2	8 лет	ЗПР
14	Станислав Р.	2	9 лет	ЗПР
15	Владислав У.	2	9 лет	ЗПР

Таблица 1. Состав испытуемых 3–4 класса, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Демид Б.	3	9 лет	ЗПР
2.	Максим В.	3	9 лет	ЗПР
3.	Евангелина Д.	3	10лет	ЗПР
4.	Глеб К.	3	10 лет	ЗПР
5.	Алина К.	3	10 лет	ЗПР
6.	Александра Г.	3	10 лет	ЗПР
7.	Дмитрий О.	3	9 лет	ЗПР
8.	Антон Х.	3	9 лет	ЗПР
9.	Ксения А.	4	11 лет	ЗПР
10.	Виктор Е.	4	11 лет	ЗПР
11	Иван Ж.	4	10 лет	ЗПР
12	Алёна Р.	4	11 лет	ЗПР
13	Тимур С.	4	11 лет	ЗПР
14	Виктория Х.	4	11 лет	ЗПР
15	Владимир Я.	4	10 лет	ЗПР

Анкета для учителя

Уважаемый учитель! Внимательно прочитайте и ответьте на вопросы, представленные в данной анкете. Ваши ответы помогут нам наиболее глубоко изучить эмоциональную сферу учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и наметить пути её коррекции и развития.

Имя ребенка _____ Возраст _____

Класс _____ Диагноз _____

1. Трудности поведения:

а) имеются б) отсутствуют

2. Трудности в обучении:

а) имеются б) отсутствуют;

3. Проявляет ли ребенок нервозность, тревожность

а) очень часто

б) обычно

в) редко

г) никогда

4. Проявляет ли ребенок двигательное беспокойство, расторможенность

а) очень часто

б) обычно

в) редко

г) никогда

5. Проявляет ли ребенок рассеянность, отвлекаемость, импульсивность

а) очень часто

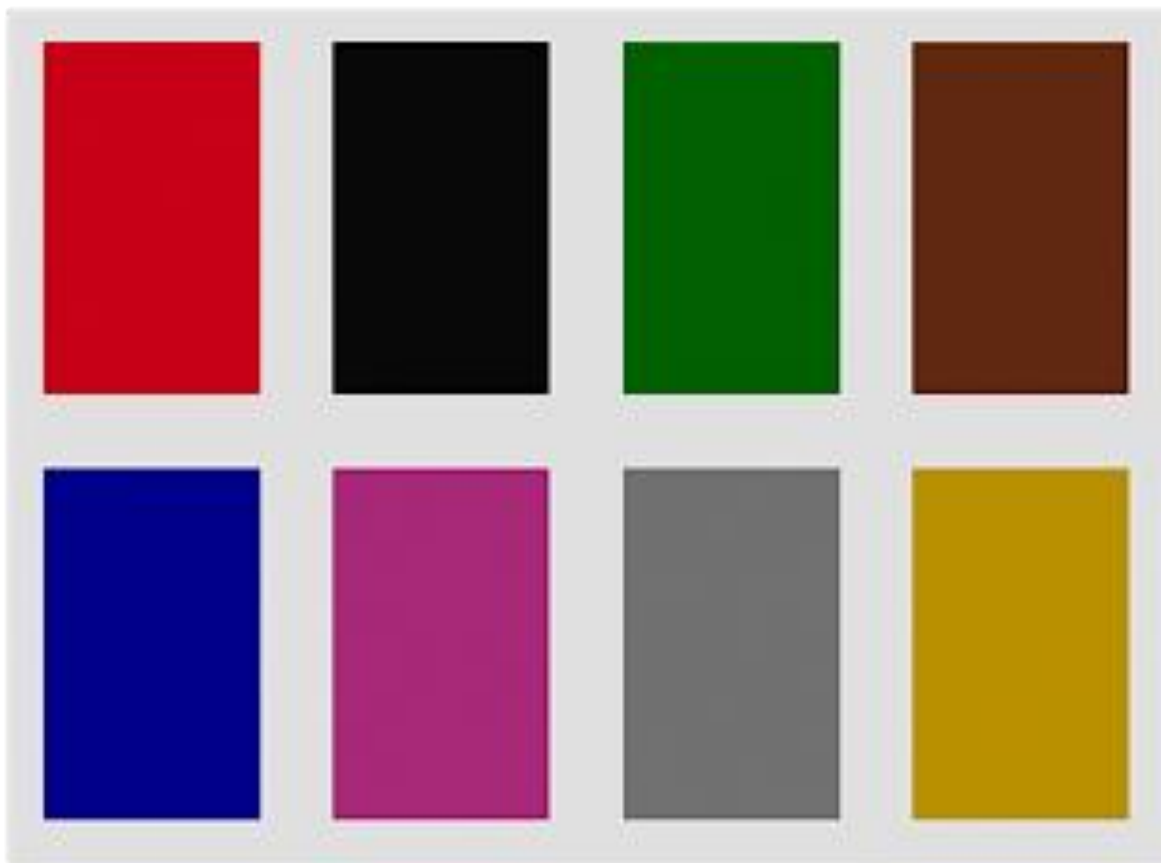
б) обычно

в) редко

г) никогда

6. Проявляет ли ребенок утомляемость, истощаемость
- а) очень часто
 - б) обычно
 - в) редко
 - г) никогда
7. Проявляет ли ребенок раздражительность, агрессивность
- а) очень часто
 - б) обычно
 - в) редко
 - г) никогда
8. Проявляет ли ребенок вялость, пассивность
- а) очень часто
 - б) обычно
 - в) редко
 - г) никогда
9. Проявляет ли ребенок робость, скованность
- а) очень часто
 - б) обычно
 - в) редко
 - г) никогда

Иллюстративный материал к методике «Цветовой тест» Люшера-Дорофеевой (1970)[101, с. 354]



Иллюстративный материал к методике изучения мимической моторики

Г.А. Волковой (1985) [101, с. 389]

