

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

Курышева Юлия Михайловна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения
учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического
развития

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль: «Специальная психология в образовательной и медицинской
практике»

Допускаю к защите:

зав. кафедрой

доктор психол. н., доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

07.06.25 Е.А. Черенева

(дата, подпись)

Научный руководитель:

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

07.06.25 Н.Ю. Верхотурова

(дата, подпись)

Обучающийся Курышева Ю.М.

(фамилия, инициалы)

07.06.2025 Ю.М.

(дата, подпись)

Красноярск, 2025

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

Курышева Юлия Михайловна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения
учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического
развития

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль: «Специальная психология в образовательной и медицинской
практике»

Допускаю к защите:

зав. кафедрой

доктор психол. н., доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель:

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Курышева Ю.М.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	9
§ 1.1. Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии	9
§ 1.2. Развитие эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте	19
§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	27
Выводы по первой главе	38
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	41
§ 2.1. Организация, методы и методики исследования	41
§ 2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	56
Выводы по второй главе	72
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	74
§ 3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	74

§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	81
§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	101
Выводы по третьей главе	115
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	118
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	121
ПРИЛОЖЕНИЕ	130

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Способность регулировать эмоции в поведении играет важную роль в психологическом благополучии и социальной адаптации детей, особенно в младшем школьном возрасте. Связано это с тем, что в этот период происходит сложная перестройка психического мира в жизни любого ребенка, появляется новая ситуация развития, ребенок приобретает новую социальную роль, приобретает новые навыки и обязанности, его ведущая деятельность, в норме, меняется с игровой на учебную.

Проблемой изучения эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в трудах ученых: У.В. Ульенковой (1980), исследовавшей личностное развитие и эмоционально-волевую сферу детей с задержкой психического развития, К.С. Лебединской (1990), разработавшей классификацию задержки психического развития с учетом эмоциональных нарушений, И.И. Мамайчук (2000), изучавшей психокоррекционные методы регуляции эмоциональных состояний, а также Н.Я. Семаго и М.М. Семаго (2000), чьи работы посвящены диагностике и коррекции эмоционально-поведенческих трудностей у таких детей.

Задержка психического развития у детей младшего школьного возраста может существенно влиять на способность регулировать свои эмоции. У таких детей нарушения эмоциональной сферы проявляются в повышенной тревожности, импульсивности, трудностях в управлении гневом и низкой стрессоустойчивости, что негативно влияет на их учебную деятельность, коммуникацию со сверстниками и педагогами.

В условиях инклюзивного образования возрастает потребность в разработке специализированных программ психологической коррекции, направленных на компенсацию этих нарушений. Однако, существующие подходы часто носят фрагментарный характер и недостаточно учитывают

специфику детей с задержкой психического развития, что снижает эффективность данных подходов. Изучение методов коррекции эмоциональной регуляции у данной категории детей приобретает особую значимость для профилактики вторичных отклонений в развитии и создания условий для их успешной интеграции в образовательную среду.

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и разработке психологической программы по их своевременной коррекции.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: доминирование в эмоциональном фоне отрицательных по знаку переживаний, лабильность настроения, сложности в распознавании и интерпретации эмоций окружающих; трудности в регуляции, контроле и управлении своим эмоциональным поведением. Разработанная нами программа психологической коррекции позволит нивелировать имеющиеся затруднения в эмоциональном развитии изучаемого контингента школьников, а также улучшить процессы обучения, межличностного взаимодействия и последующей социализации.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать программу психологической коррекции имеющихся нарушений у данной категории детей и выявить ее эффективность.

На основании выдвинутой нами гипотезы и поставленной цели исследования, перед нами был поставлен ряд **задач**:

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

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

3. Разработать программу психологической коррекции, направленную на особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста и выявить ее эффективность.

Объект исследования: особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования были определены целью, задачами и гипотезами нашего исследования. Применялись теоретические методы, такие как анализ психолого-педагогической литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования; эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на учащихся, наблюдение, беседа и эксперимент. Также нами использовались количественный и качественный анализ данных.

Для проведения практического исследования нами был отобран комплекс **психодиагностических методик:** проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [74, с. 100]; методика «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго (1993) [82, с. 311], методика «Уровень самоконтроля» Н.В.Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) [57, с. 105], опросник «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А.Куликовой (2018) [71, с. 9].

Организация исследования. Экспериментальное исследование проведено на базе КГБОУ «Красноярская школа №8». Участниками эксперимента стали учащиеся 2 и 4 классов с клиническим диагнозом F80 – «Задержка психического развития», в количестве 40 человек, в возрасте от 7 до 11 лет.

Процесс исследования эмоциональных состояний осуществлялся в период с 2024 по 2025 год в несколько этапов.

1. Первый этап (май — июнь 2024) — анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования.
2. Второй этап (сентябрь — октябрь 2024) — формулирование проблемы и гипотезы, а также определение теоретических основ, целей и задач исследовательской работы.
3. Третий этап (ноябрь — декабрь 2024) — разработка модели исследования по коррекции особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; реализация психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
4. Четвертый этап (февраль — март 2025) — обработка результатов формирующего эксперимента и анализ полученных данных; проверка эффективности психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении и систематизации научных представлений об особенностях эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; разработана и научно обоснована психологическая программа коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость нашего исследования заключается в полученных количественных и качественных показателях, которые раскрывают особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся

младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также о способах их коррекции.

Полученные данные могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами. Разработанная и апробированная программа по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста способствует снижению уровня дезадаптации, улучшению эмоционального фона и повышению успеваемости у данной категории учащихся.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве 100 источников) и 6 приложений. Работа проиллюстрирована 15 таблицами и 8 гистограммами.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 1.1. Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии

Эмоциональная регуляция поведения представляет собой одну из ключевых проблем в современной психологии. Этот феномен охватывает процессы, с помощью которых индивиды управляют своими эмоциями, реакциями и поведением в ответ на внутренние и внешние стимулы.

Изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения имеет не только теоретическое значение, но и практическую ценность, поскольку нарушения в этой сфере связаны с широким спектром психологических расстройств. Однако, несмотря на прогресс в исследованиях, проблема эмоциональной регуляции остается сложной и многогранной, что обусловлено ее субъективным характером, зависимостью от контекста и индивидуальных различий.

Изучением особенностей становления эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе занимались такие отечественные ученые, как Б.И.Додонов (1978), Л.С. Выготский (1983), А.Н. Леонтьев (1984), А.Д.Кошелева (1985), А.В. Запорожец (1986), С.А. Козлова (2003), Я.З.Неверович (2003), О.А. Шаграева (2003), Г.А. Широкова (2005) и другие.

Исследователи подчеркивают, что эмоциональная сфера человека, включая комплекс механизмов, управляющих поведенческими реакциями, формируется под влиянием социокультурной эволюции человечества. С их точки зрения, эти процессы представляют собой неотъемлемый элемент внутренней самоорганизации, обеспечивающей осознанное управление действиями и их коррекцию в рамках различных видов активности. В отличие от биологически обусловленных реакций, такая система регуляции возникает

как следствие длительного взаимодействия индивида с нормами, ценностями и практиками, накопленными обществом в ходе исторического развития. Таким образом, эмоции выполняют функцию адаптивного инструмента, позволяющего гармонизировать личные потребности с требованиями внешней среды через механизмы самоконтроля и рефлексии. [34, с. 52]

Особую роль в исследовании эволюции теорий эмоций сыграл Е.П.Ильин (2001). Проанализировав научные труды своих предшественников, ученый разработал концепцию многоуровневой системы регуляции поведения, основанной на эмоциональных процессах. В рамках этой модели он выделил три взаимосвязанных компонента: психический (субъективные переживания), физиологический (активность центральной нервной системы и вегетативных структур) и поведенческий (мимика, жесты, двигательные реакции). Как отмечает Ильин (2001), полноценный анализ эмоционального состояния возможен только при комплексной оценке всех уровней — от внутренних ощущений до телесных проявлений. [35, с. 73]

Большинство исследователей трактуют «эмоциональную регуляцию поведения» как комплекс механизмов, позволяющих ребенку осознанно управлять аффективными реакциями и их экспрессивными проявлениями в соответствии с нормами социального контекста.

Отечественные ученые, такие как А.В. Запорожец и Я.З. Неверович (1985) подчеркивают, что данный процесс не сводится к подавлению эмоций, а предполагает их трансформацию через когнитивную оценку ситуации.

А.Д. Кошелева (2003) указывает на связь регуляции с развитием рефлексии: дети учатся дифференцировать эмоции и выбирать социально приемлемые формы их выражения. Это подтверждает, что эмоциональная регуляция — динамический навык, формирующийся в ходе взаимодействия врожденных реакций (плач, смех) и приобретенных стратегий (использование вербальных формул, отсрочка реакции). Ключевой функцией данного феномена является обеспечение баланса между спонтанностью эмоций и требованиями среды. [29]

Ученые А.В. Запорожец и А.Д. Кошелева (1985) [30] акцентируют внимание на том, что формирование аффективной сферы в онтогенезе реализуется через шесть взаимосвязанных векторов:

1. Дифференциация эмоциональных паттернов — переход от генерализованных реакций (плач/смех) к тонкой градации чувств (стыд, гордость).
2. Усложнение триггеров — расширение круга стимулов: от базовых (голод, боль) до абстрактных (моральные дилеммы, эстетические переживания).
3. Эволюция функций — превращение эмоций из сигнальных механизмов (опасность → страх) в инструменты социализации.
4. Формирование эмоционального самосознания — способность рефлексировать над собственными состояниями.
5. Развитие социальной перцепции — декодирование невербальных сигналов окружающих (распознавание сарказма по интонации, понимание «масок» гнева в профессиональной среде).
6. Создание регуляторных стратегий — переход от импульсивных реакций (истерика при запрете) к осознанному управлению экспрессией (использование «я-сообщений» в конфликтах).

Как отмечают ученые, прогрессирующая когнитивизация эмоций — ключевой фактор становления эмоциональной грамотности. Например, дошкольник, обучающийся через ролевые игры различать «допустимый» и «запретный» гнев, осваивает не только эмоциональную регуляцию поведения, но и основы морального сознания. Этот процесс обеспечивается нейропластичностью мозга: укрепление связей между лимбической системой и префронтальной корой позволяет интегрировать аффективные импульсы с социальными нормами. [35]

Целостность индивидуального опыта переживаний является главной задачей при функционировании эмоциональной системы. Эмоциональную регуляцию характеризуют основные признаки:

1. Она необходима, когда прогнозируемое эмоциональное состояние не соответствует условиям сохранения физической или психологической целостности индивида.

2. Она позволяет поддержать предпочтительное эмоциональное состояние, которое соответствует значимому для индивида стимулу или цели.

3. Изменение эмоционального состояния в предпочтительном направлении достигается путем изменения входа эмоционально значимой информации за счет действия познавательных процессов или поведенческих стратегий. [75]

П. Лафренье (2019) интерпретирует эмоциональную регуляцию поведения как систему сознательных и бессознательных методов, направленных на модуляцию аффективных переживаний и их экспрессивных проявлений. Автор выделяет, что ключевым фактором развития таких механизмов выступает социализация — усвоение культурных сценариев и адаптация к социальным ожиданиям.

Ученый связывает этот процесс с эволюцией коммуникативных паттернов: в раннем детстве регуляция опирается на внешние стимулы (утешение родителем при плаче), к зрелому возрасту формируются внутренние «фильтры» (анализ уместности эмоции в контексте). Этот переход, по мнению ученого, обеспечивается перестройкой норм — превращением внешних запретов и одобрений в саморегуляционные алгоритмы. [85]

В отечественной психологии эмоциональная регуляция поведения рассматривается как компонент психологической сознательной регуляции поведения человека. Специфику эмоциональной регуляции определяют такие особенности эмоциональных проявлений, как отражение отношения человека к предметам окружающей действительности, а также формирование переживания на основе их оценки и осознания. При этом подходе эмоциональная регуляция поведения характеризуется как целенаправленное, осознанное и опосредованное, с помощью слов и соответствующих образов,

изменение имеющегося эмоционального состояния, его нормализация. [30]

О. В. Дашкевич (1986) выделил две формы эмоциональной регуляции:

1. Актуальная (в виде процесса эмоционального регулирования).
2. Потенциальная (в виде системы эмоциональных установок).

Компонентами эмоциональной регуляции, по О.В. Дашкевич, являются:

- 1) побуждающие эмоции;
- 2) эмоциональные побуждения к цели;
- 3) эмоции уверенности-сомнения;
- 4) эмоции оценки результатов. [24]

Данные компоненты помогают человеку выделить значимое предметное содержание ситуации, преобразовать побуждения с учетом условий ситуации, определить вероятность достижения успеха. [26, с. 26]

Современные исследования в области возрастной психологии (Колосова (1989), Шаграева (2002)) демонстрируют, что процесс социокультурной адаптации человека происходит уже на этапе взаимодействия «родитель-младенец». Эти ранние отношения выполняют две функции: биологическую регуляцию — минимизацию дистресса (например, укачивание плачущего ребенка) и активацию позитивных состояний (стимуляция улыбки через тактильный контакт) и формирование аффективно-коммуникативных паттернов — освоение фундаментальных паттернов эмоционального взаимодействия. [35]

Как подчеркивает П. Лафренье (2004), родитель выступает в роли внешнего регулятора, гибко адаптируя свои действия под аффективные сигналы младенца: замедляет речь при тревоге, усиливает мимическую экспрессию для поддержания вовлеченности. Этот феномен, названный «опосредованной регуляцией», становится стартовой платформой для развития самоуправления эмоциями. [85, с. 161]

Л.С. Выготский (2000) в своей культурно-исторической концепции расширяет эту идею, утверждая, что все высшие психические функции рождаются как межличностные, а затем становятся интрапсихическими.

Социальное взаимодействие не просто сопровождает развитие — оно конструирует его архитектуру. Так, дошкольник, обучающийся через диалоги с родителями дифференцировать страх и стыд, фактически осваивает «инструментарий» эмоционального интеллекта. [12, с. 144]

С.Л. Рубинштейн (1999) в своих работах подчеркивал, что окружающая действительность не просто влияет на человека — она формирует, своего рода, «линзу» его восприятия. Например, ребенок, растущий в творческой семье, с большей вероятностью разовьет интерес к искусству, чем тот, чье детство прошло в строгой академической среде. Эти внешние условия создают каркас для внутренних установок — желаний, предпочтений и ценностей. Но ключевая мысль Рубинштейна в другом: наши внутренние установки становятся «переводчиком» между миром и нашими действиями.

Ученый утверждает, что поведение человека — это не прямая реакция на среду, а результат «диалога» между внешним и внутренним. Это говорит о том, что наш жизненный опыт преобразует объективную реальность в уникальные паттерны действий и поведения. [65]

Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая (2003) [5] отмечают, что социокультурная адаптация личности — это не этап, а постоянный диалог между человеком и обществом. Этот процесс раскрывает взаимодействие внешних и внутренних факторов регуляции: внешние (социальные ожидания, законы, традиции) действуют как «рамки», задающие границы поведения, а внутренние (самооценка, ценности, рефлексия) работают как «фильтры», перерабатывающие эти рамки в индивидуальные паттерны.

Ученые подчеркивают, что именно взаимодействие этих систем объясняет, почему люди в одной среде развиваются по-разному, что говорит о том, что личность не пассивно «впитывает» среду, а активно перестраивает себя через интериоризацию и сопротивление, создавая баланс между социальными требованиями и личностной аутентичностью.

В.К. Вилюнас (1976) в своих работах обращает внимание на два ключевых аспекта формирования эмоциональной регуляции поведения у

детей:

- 1) контекст возникновения эмоции — какие ситуации, объекты или взаимодействия запускают аффективную реакцию;
- 2) стратегии работы с эмоциональным содержанием — как ребенок интерпретирует, трансформирует или выражает переживания.

Ученый подчеркивает, что эффективность регуляции зависит от «эмоционального состояния», которое создают взрослые. Если ребенок регулярно сталкивается с прогнозируемостью, возможностью рефлексии, альтернативами выражения, то его эмоции не «застревают» на уровне импульсов, а становятся инструментом адаптации к миру. [8]

Исследователи В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова и В.М. Погорьша (2001) [49] выделяют, что эффективное управление эмоциями начинается с их осознанного распознавания и контроля над способами выражения. В рамках социальных отношений это подразумевает два взаимосвязанных навыка — эмоциональной регуляции поведения (умение отслеживать и корректировать собственные эмоциональные состояния) и социальная эмпатия (способность «считывать» эмоции собеседника, анализировать их причины и мягко влиять на них).

Ученые структурируют механизм осознания эмоций через три ступени:

- 1) Идентификация состояния — четкое определение текущей эмоции («я чувствую раздражение, а не грусть»), необходимое для ее управления;
- 2) Кодирование в коммуникации — выражение переживаний через вербальные и/или невербальные сигналы (интонация, жесты, метафоры);
- 3) Анализ триггеров — понимание, какие внешние или внутренние факторы усиливают реакцию (усталость, несправедливость) и как они влияют на ее длительность. [49]

Современная психология развития предлагает разные модели периодизации формирования эмоциональной регуляции поведения у детей, однако все они восходят к ключевой идее Л.С. Выготского (2000) о многоуровневости эмоциональных процессов.

Ученый утверждал, что психические функции изначально возникают в социальном взаимодействии и лишь затем становятся внутренними инструментами личности. Например, младенец сначала учится успокаиваться через контакт с матерью (внешняя регуляция), а к 3–4 годам осваивает базовые стратегии самоконтроля (внутренняя регуляция).

Идея Л.С. Выготского (2000) заключается в том, что он рассматривал эмоции не как статичные реакции, а как динамические системы, трансформирующиеся через присвоение социального опыта. [12]

А.В. Запорожец (1986) в своей концепции этапности эмоционального развития выделяет два качественно разных уровня регуляции поведения:

1. Аффективно-импульсивный этап — реакции носят непосредственный, рефлекторный характер (например, младенец плачет от голода или смеется при тактильном контакте);

2. Социокультурно опосредованный этап — эмоции трансформируются через: речевое кодирование (ребенок учится называть чувства: «я обиделся», а не кричит), накопление опыта (осознание, что агрессия ухудшает отношения), усвоение норм (сдержанность в публичных местах как социальный эталон).

Идея концепции А.В. Запорожца (1986) в том, что высшие эмоции не заменяют первичные реакции, а надстраиваются над ними. Биологическая основа (лимбическая система) остается, но обретает «социальную оболочку» (префронтальная кора). [31]

В.В. Лебединский и О.С. Никольская (1990) [51] предложили модель эмоционального развития, где аффект выступает ключевым организатором поведения и сознания ребенка. Согласно их концепции, система аффективной регуляции представляет собой иерархию из четырех уровней, каждый из которых решает специфические адаптационные задачи:

1. Уровень нейропластичности — базовые реакции на стимулы (например, младенец улыбается в ответ на голос матери или морщится от резкого звука). Нейропластичность обеспечивает выживание (плач при

голоде).

2. Уровень аффективных паттернов — формирование индивидуальных шаблонов реагирования (ребенок 3 лет, привыкший к ритуалам, спокойнее переносит расставание с родителями в саду). Паттерны создают предсказуемость.

3. Уровень экспрессивной экспансии — активное экспериментирование с эмоциональным выражением (крики восторга, нарочитое упрямство как способ проверить границы дозволенного). Экспансия помогает освоить социальные роли.

4. Уровень когнитивного контроля — осознанное управление реакциями через социальные нормы (школьник подавляет смех на уроке, даже если что-то кажется смешным). Контроль позволяет интегрироваться в социум.

Авторы подчеркивают: каждый уровень — не этап, а постоянно действующий «слой» психики. Например, даже у взрослого нейропластичность проявляется в рефлексорном вздрагивании от громкого звука, а контроль — в выборе уместной реакции. [51]

С.Л. Рубинштейн (1999) в своей концепции эмоционального развития выделяет три стадии формирования аффективного реагирования, которые формируются поэтапно в процессе психического созревания и усложнения когнитивных структур:

1. Базовый сенсорно-аффективный уровень связан с примитивными реакциями удовольствия или дискомфорта, возникающими в ответ на удовлетворение или фрустрацию биологических потребностей (голод, боль, тактильный контакт). Так, новорожденный затихает при телесном контакте с матерью (удовольствие) или плачет при мокрых пеленках (дискомфорт).

2. Предметно-ситуативный уровень формируется с развитием восприятия и предметной деятельности. Эмоции здесь становятся реакцией на конкретные события или объекты, приобретая сигнальную функцию. Так, ребенок 2–3 лет радуется новой игрушке, но злится, если ее отнимают, потому что эмоции привязаны к внешним стимулам.

3. Абстрактно-обобщенный уровень характеризуется возникновением сложных социально-опосредованных чувств (патриотизм, совесть, эстетические переживания), которые соотносятся с категориями морали, культуры и личных ценностей.

Идея Рубинштейна (1999) заключается в том, что эмоциональное развитие — не линейный процесс, а наложение уровней, где высшие формы не отменяют первичные, а интегрируют их. Даже взрослый испытывает базовый дискомфорт при голоде (уровень 1), но регулирует его через социальные нормы (уровень 3). Переход между стадиями обусловлен когнитивным скачком: от сенсорного отражения (уровень 1) к предметному мышлению (уровень 2) к абстрактной рефлексии (уровень 3). [11, с. 579]

В исследовании А.Д. Кошелевой, В.И. Перегуда и О.А. Шаграевой (2003) [30] предложена модель поэтапного формирования эмоциональной регуляции поведения, отражающая эволюцию аффективных реакций от биологических импульсов к сложным социальным паттернам. Ученые выделяют четыре ключевых уровня, последовательно возникающих в онтогенезе:

1. Физиологически детерминированные реакции базируются на непосредственной связи эмоций с телесными состояниями (голод, боль, температурный дискомфорт). Так, младенец плачет при коликах — это неосознанная реакция, направленная на устранение физического дискомфорта.

2. Аффiliationно-эмпатический уровень формируется с развитием привязанности: эмоции начинают выполнять коммуникативную функцию, связывая ребенка с близкими.

3. Инструментально-операциональные эмоции. Эмоции становятся средством достижения целей через манипуляцию поведением окружающих. Например, дошкольник может имитировать обиду, чтобы получить желаемую конфету, осознанно используя мимику и интонацию.

4. Социокультурно нормированные реакции. Эмоции подчиняются

правилам и ожиданиям среды, трансформируясь в социально приемлемые формы. Например, подросток может подавлять зависть к успехам друга, заменяя ее вербальной поддержкой, чтобы соответствовать групповым нормам.

Уровни не заменяют, а наслаиваются друг на друга: даже у взрослого физиологический дискомфорт (уровень 1) может спровоцировать эгоцентричную реакцию (уровень 3), если когнитивный контроль (уровень 4) ослаблен. Переход между этапами связан с созреванием префронтальной коры и усвоением культурных сценариев. [77]

Российский психолог и автор многочисленных научных публикаций Г.А. Виленская (1999) в одном из своих исследований изучала формирование ранних форм регуляции поведения близнецов. В нем она охарактеризовала эмоциональную регуляцию поведения как способность справляться со стрессом, вызванным внешними воздействиями. По словам Г.А. Виленской, процесс регуляции протекает на разных уровнях, которые последовательно отражают этапы развития эмоциональной сферы. [8, 26 с.]

Таким образом, навык эмоциональной регуляции поведения – это сложный психический процесс, состоящий из личных эмоций и эмоциональных побуждений индивида, обеспечивающий социальную реализацию личности на основании общепринятых, социальных норм.

§ 1.2. Развитие эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст представляет собой критический период для формирования эмоциональной регуляции поведения, которая становится основой социальной адаптации и учебной успешности. В этом возрасте дети сталкиваются с новыми требованиями: необходимость соблюдать правила, концентрироваться на задачах, выстраивать отношения со сверстниками и учителями. Это стимулирует развитие навыков управления эмоциями, таких

как подавление импульсивных реакций, переключение внимания при фрустрации и использование социально приемлемых способов выражения чувств.

Ключевую роль в этом процессе играет созревание префронтальной коры головного мозга, ответственной за самоконтроль и планирование. Одновременно дети учатся распознавать эмоции окружающих через эмпатию и социальное взаимодействие, что способствует развитию эмоционального интеллекта.

Важным фактором остается влияние среды: поддержка родителей, моделирование конструктивных стратегий разрешения конфликтов, а также педагогические методы, направленные на развитие рефлексии (например, обсуждение эмоций в рамках уроков или игр). Однако трудности в эмоциональной регуляции, такие как тревожность или агрессивность, могут привести к дезадаптации, подчеркивая необходимость своевременной психолого-педагогической поддержки. [20]

Особенность ребенка младшего школьного возраста заключается в том, что он еще мало осознает свои переживания и далеко не всегда способен понять причины их вызывающие. На трудности в школе ребенок чаще всего отвечает эмоциональными реакциями – гневом, страхом, обидой. Многие дети в это время нуждаются в поддержке и помощи взрослых.

В младшем школьном возрасте у детей особенно активно происходит формирование произвольности, внутреннего плана действий, начинает развиваться способность к рефлексии. Поэтому именно на этом этапе ребенок может успешно овладеть средствами и способами анализа своего поведения и поведения других людей. [67]

Известно, что дети с проблемами в развитии отличаются, прежде всего, характерными особенностями эмоциональной регуляции поведения, самооценки, уровня притязаний и самоконтроля. Эмоции недостаточно дифференцированы, диапазон переживаний невелик. Переживания примитивны, полярны: ребенок испытывает либо печаль, либо радость, либо

удовольствие, либо неудовольствие.

Характерной чертой является адекватность эмоций в ответ на внешние воздействия. Переживания их неглубокие, поверхностные, отличаются неустойчивостью. Имеют место расстройства настроения (эйфория — немотивированное повышенное настроение, апатия — проявление безразличия к окружающей действительности, дисфория — эпизодические расстройства настроения).

Также можно отметить слабость волевой регуляции поведения, зависимость от минутных желаний и влечений, неумение и нежелание преодолевать малейшие трудности; тенденцию вести себя вызывающе в обществе с целью привлечь к себе внимание взрослых при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности, неспособность контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме, уклонение от ответственности за свои поступки.

Отмечается также контрастность показателей воли: недостаток инициативы, неумение руководить своими действиями, действовать в соответствии с несколько отдаленными целями — безудержность побуждений, непреодолимость отдельных желаний; большая внушаемость, некритическое восприятие оценок, советов окружающих.

Низкий уровень критичности не позволяет им в полном объеме выявить и дать объективную характеристику собственного положения. Поэтому специфический тип их психической ориентации в мире отражается и на характере социальных контактов. Эмоциональная регуляция поведения обеспечивает контроль за соблюдением норм общения в соответствии с требованиями морали. [78]

Чтобы учащийся младшего школьного возраста мог сознательно регулировать поведение, нужно научить его адекватно выражать чувства, находить конструктивные способы выхода из сложных ситуаций. Если не сделать этого, неотрагированные чувства будут долго определять жизнь ребенка, создавая все новые субъективные трудности. В младшем школьном

возрасте особенно активно происходит формирование произвольности, внутреннего плана действий, начинает развиваться способность к рефлексии. Поэтому именно на этом этапе ребенок может успешно овладевать средствами способами анализа своего поведения и поведения других людей.

В период 7–8 лет у детей формируется такой феномен, как «генерализация эмоционального опыта», описанный Л.С. Выготским (1984). Систематические успехи или неудачи (в учебе, спорте, творчестве) начинают восприниматься не как отдельные события, а как цепь взаимосвязанных переживаний, формирующих устойчивые аффективные паттерны. Например, ребенок, получивший несколько плохих оценок подряд, может развить страх неудачи, который станет фильтром для восприятия новых задач. [12]

В этот период происходит формирование эмоциональных установок, как негативных (чувство неадекватности, гипертрофированная самокритика), так и позитивных (уверенность в своих силах, стремление к лидерству). Эти паттерны могут трансформироваться, но при регулярном «подкреплении» (похвала, критика, сравнение с другими) закрепляются, влияя на структуру личности.

Также в этот период у ребенка появляется логика чувств — эмоции перестают быть спонтанными — возникает связь между переживаниями и их причинами. Ребенок начинает понимать: «Я злюсь, когда меня не слушают» и «Чтобы не злиться, нужно говорить убедительнее».

Основные особенности эмоциональной регуляции в младшем школьном возрасте, которые мы можем выделить, это:

1. Маскировка эмоций. Дети учатся скрывать страх, обиду или зависть от окружающих. Например, ребенок, боясь насмешек, изображает равнодушие при проигрыше в соревновании.

2. Смысловое прогнозирование. Действия перестают быть импульсивными: перед тем как бросить мяч в окно, ребенок восьми лет оценивает последствия («Меня накажут» → «Лучше поиграю во дворе»).

3. Сохранение аутентичности. Несмотря на рост самоконтроля,

сохраняется детская непосредственность: бурная радость от неожиданного подарка, слезы из-за сломанного карандаша.

Школа выступает ключевым «тренажером» эмоциональной регуляции, где дети осваивают нормы экспрессии через обратную связь от учителей и сверстников. Важную роль играет и групповая динамика: в коллективах с высоким уровнем эмпатии дети чаще используют стратегии сотрудничества, тогда как в атмосфере конкуренции преобладает подавление эмоций, ведущее к соматизации (жалобы на головную боль, усталость).

Эмоциональная регуляция поведения, как важный фактор учебной деятельности, связана с осознанием и претворением в жизнь социальной позиции ученика. Она определяется степенью мотивации учения и пониманием ребенком его значимости, умением соблюдать требования к деятельности и поведению, способностью управлять произвольными процессами (памятью, вниманием, действиями). [100]

Семья остается основным источником моделей регуляторного поведения. Дети, воспитанные в условиях авторитетного стиля (баланс теплоты и контроля), чаще применяют когнитивную переоценку — переосмысление стрессовой ситуации как возможности для роста.

Напротив, гиперопека или эмоциональная холодность родителей имеют взаимосвязь с ригидными паттернами: избеганием проблем или «застреванием» на негативе. Интересен феномен «эмоционального заражения»: если родитель демонстрирует высокую тревожность при выполнении домашних заданий, ребенок усваивает катастрофизацию.

Социальные ожидания, связанные с гендером, существенно влияют на развитие регуляторных стратегий. Девочкам чаще разрешают выражать грусть, но поощряют подавление гнева, что ведет к интровертированным формам дисрегуляции — например, самообвинению. Мальчики, напротив, учатся маскировать страх и печаль, заменяя их агрессией или юмором.

Е.Е. Данилова (2004) говорит, что базовая эмоциональная потребность в одобрении и позитивных переживаниях формируется уже в младшем

дошкольном возрасте. Эта потребность трансформируется у детей младшего школьного возраста в поиск социального признания — они активно ориентируются на оценки учителя, реакции одноклассников, что становится мотиватором учебной деятельности. [23]

Л.М. Митина (2014) в своих работах подчеркивает: учебная среда служит основным «полигоном» для эмоционального развития в 7–10 лет. Через взаимодействие с педагогом, анализ литературных сюжетов и семейные беседы ребенок осваивает:

1. Эмоционально-ценностные фильтры — различение «доброго» и «злого» через сказочных персонажей.
2. Ответственность — понимание последствий действий.
3. Эмпатию — копирование моделей поведения значимых взрослых (мать утешает плачущего — ребенок гладит по плечу расстроенного друга).

Механизм подражания здесь работает как социальный катализатор. При трудностях в распознавании эмоций учащийся младшего школьного возраста бессознательно воспроизводит мимику, интонации родителей. Это объясняет, почему дети из семей с разным стилем общения демонстрируют полярные реакции на одни и те же ситуации. [64]

Психологические исследования выявили, что скрытые эмоциональные состояния у детей младшего школьного возраста часто остаются незамеченными взрослыми. Эти переживания могут маскироваться под внешне «безобидные» формы: гиперактивность на уроках, частые простуды, забывчивость или агрессивные вспышки.

Согласно данным Н.А. Степановой (2003), аффективный профиль детей 7–8 лет в начале школьного пути характеризуется преобладанием позитивных эмоций. Однако к 8–9 годам происходит сдвиг: сокращается доля детей с адаптивными реакциями, увеличивается число тех, кто демонстрирует объяснение причин внешними обстоятельствами. Это отражает переход от внутренней рефлексии к защитным механизмам, когда ответственность за неудачи проецируется вовне.

Исследования И.Ю. Кулагиной (2001) демонстрируют, что в младшем школьном возрасте формируются устойчивые паттерны эмоционального регулирования поведения, отражающие индивидуальные особенности психики. Автор выделяет пять ключевых типов детей, различающихся по выраженности и регуляции аффектов:

1. Дети с высокой эмоциональной устойчивостью. Такие дети отличаются способностью сохранять психологическое равновесие даже в стрессовых ситуациях (контрольные работы, конфликты). Легко адаптируются к учебным требованиям благодаря развитым навыкам эмоциональной регуляции поведения.

2. Сензитивные дети. Такие дети характеризуются гипертрофированной эмоциональной восприимчивостью: нейтральные замечания могут вызвать обиду, а групповые задания — страх быть отвергнутым. Часто избегают активного участия в уроках из-за неуверенности.

3. Дети с аффективной лабильностью. Такие дети проявляют импульсивную реактивность — эмоциональные вспышки (крик, агрессия) возникают спонтанно и слабо контролируются. Причинами могут быть незрелость префронтальной коры или дефицит навыков коммуникации.

4. Тревожно-негативистские дети. Их доминирующая черта — хроническая тревожность, перерастающая в избегающее поведение. Новые задания воспринимаются как угроза («не справлюсь, лучше промолчу»), а учитель — как потенциальный критик.

5. Эмоционально дефицитарные дети. У таких детей наблюдается сниженная аффективная экспрессия: реакции на успехи/неудачи минимальны, интерес к учебе отсутствует. Часто это следствие депривации в раннем возрасте или неврологических особенностей.

Данные эмоциональные паттерны не являются фиксированными — при грамотной педагогической поддержке возможна их коррекция. Здесь ключевую роль играет эмоциональный интеллект педагога: умение распознавать скрытые страхи и адаптировать методы взаимодействия. [48]

Л.М. Митина (2014) выделяет пять доминирующих негативных эмоций у детей 7–10 лет: страдание, гнев, пренебрежение, фобические реакции и чувство стыда. Наиболее деструктивной считается хроническая тревога, которая формирует «порочный круг»: страх → психосоматика (головные боли, энурез) → снижение учебной продуктивности → усиление страха. [64]

А.Н. Леонтьев (1975) трактует тревогу как эмоциональный ответ на неопределенность, где мозг воспринимает абстрактные угрозы (провал на контрольной, изоляция в классе) как реальную опасность. В отличие от страха перед конкретной ситуацией (вызов к доске), тревожность детей младшего школьного возраста часто связана с синдромом разлуки (отсутствие родителей в школе) и социальной дезориентацией (новые правила, незнакомый коллектив). [54]

Это состояние нарушает когнитивные процессы: ребенок забывает простые задания, теряет концентрацию, что подтверждает тезис Леонтьева о дезорганизации деятельности.

Вторым критическим аспектом является агрессивное поведение, проявляющееся в вербальных атаках (оскорбления, угрозы), физических действиях (толчки, порча имущества), аутоагрессии (ребенок бьется головой о парту из-за неудачи). Хотя умеренная агрессивность служит инструментом защиты интересов, ее гипертрофированные формы требуют коррекции.

Исследования И.В. Дубровиной (1991) подчеркивают, что младшие школьники обладают гиперчувствительностью к эмоциональным стимулам, активно реагируя на все неординарное и захватывающее. Например, урок с элементами квеста, где задания «спрятаны» в шифрах, вызывает у детей больше энтузиазма, чем стандартное заучивание правил. [28]

Яркие впечатления активируют выброс дофамина — гормона, отвечающего за удовольствие и запоминание. Чем сильнее эмоция, тем прочнее усваивается информация («Эффект сюрприза»). И наоборот, монотонные задания снижают вовлеченность, переводя познавательный интерес в пассивный режим.

Развитие эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте является динамичным, многоуровневым процессом, где биологическая зрелость встречается с культурными сценариями. Успешное формирование адаптивных стратегий требует активного включения семьи, школы и общества.

Именно младший школьный возраст выступает ключевым этапом для становления эмоциональной регуляции поведения, где пересекаются биологические, социальные и когнитивные факторы. Нейробиологические изменения, такие как усиление связей между префронтальной корой и лимбической системой, создают основу для контроля импульсов и планирования действий. Однако индивидуальные различия в темпах созревания мозга объясняют вариативность повед.

Таким образом, эффективная эмоциональная регуляция поведения в этом возрасте — результат взаимодействия нейрофизиологических процессов, социального научения и осознанного формирования стратегий совладания. Раннее выявление рисков и индивидуальный подход позволяют предотвратить дезадаптацию, закладывая основы психического благополучия.

§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Младший школьный возраст детей с задержкой психического развития представляет собой уникальный фокус для исследования особенностей эмоциональной регуляции поведения, где пересекаются когнитивные дефициты, нейробиологические особенности и социально-педагогические вызовы.

Исследованиями особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития активно занимались как зарубежные ученые, такие как Р. Баркли (1997),

Дж.Боулби (1951), А. Бек (2006), так и представители отечественной психологической школы — Л.С. Выготский (2000), В.В. Лебединский (1990), К.С. Лебединская (2006), однако данная тема сохраняет научную значимость и в современной практике.

Термин «задержка психического развития» применяется к детям, у которых наблюдаются незначительные органические нарушения или функциональные расстройства центральной нервной системы. По мнению ряда экспертов, в эту категорию также входят учащиеся, длительно пребывающие в условиях социальной депривации или имевшие ограниченный круг коммуникации, что негативно сказалось на их когнитивном развитии. [50]

В фундаментальных работах Т.А. Власовой и М.С. Певзнер (1973) акцентируется, что среди учащихся общеобразовательных школ выделяется группа детей с низкой академической успеваемостью, связанной именно с задержкой психического развития. Авторы дифференцируют таких учеников по типам:

1. Дети с признаками психофизического или изолированного психического инфантилизма.
2. Учащиеся, у которых инфантилизм сочетается с дефицитарностью познавательных функций — снижением концентрации внимания, недостаточностью памяти, замедленным формированием логического мышления и сенсорного восприятия. [11]

Поступление детей с задержкой психического развития в общеобразовательную школу выявляет их дезадаптацию к учебным требованиям: они демонстрируют низкую академическую вовлеченность, повторяют модели поведения, типичные для дошкольного периода, и не проявляют познавательной активности, свойственной сверстникам.

Несоответствие эмоциональной регуляции поведения возрастным нормам выражается в сохранении инфантильных черт — эмоциональной лабильности, игровой ориентации деятельности и незрелости мотивационной

сферы. В ходе уроков у таких учащихся наблюдается выраженный синдром когнитивного истощения — снижение концентрации, гиперактивность, соматические жалобы (головные боли), а также неспособность удерживаться в статичном положении (бесцельное перемещение по классу).

Современная дефектология классифицирует детей с задержкой психического развития на две клинико-психологические группы:

1. Органический тип — обусловлен замедленным нейроонтогенезом, связанным с дисфункцией лобных долей коры и их межнейронных связей. Для этой группы характерны низкая толерантность к интеллектуальным нагрузкам, психофизиологический инфантилизм и дефицит произвольной регуляции поведения.

2. Функциональный тип — возникает вследствие резидуально-органических поражений центральной нервной системы (последствия черепно-мозговой травмы, гипоксии). Несмотря на лабильность нервной системы, у этих детей сохранен базовый уровень познавательных процессов, а нарушения носят обратимый характер при коррекционном воздействии. [50]

К.С. Лебединская (2006) систематизировала задержку психического развития на четыре этиопатогенетических типа, выделив ключевые особенности каждого:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. Обусловлена гармоничным инфантилизмом, при котором диссоциация психофизического созревания проявляется в отставании соматических и психических функций. Эмоционально-волевая сфера демонстрирует регрессивные паттерны: доминирование игровой деятельности над учебной, поверхностность эмоций, низкая стрессоустойчивость. Характерен синдром когнитивной пресыщаемости — резкое снижение продуктивности при интеллектуальных нагрузках.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Формируется на фоне пролонгированных соматических заболеваний (астма, эпилепсия, сердечные патологии). У таких детей наблюдается астено-

невротический комплекс (физическая слабость, церебрастения), гипертрофированная тревожность, вызванная социальной дезадаптацией, синдром мнимой неполноценности — избегание контактов, пассивность в обучении.

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. Результат хронической психотравматизации (гипоопека, авторитаризм, депривация). Структура нарушений включает дисгармоничный инфантилизм — импульсивность, аффективная лабильность; деформации личностного развития (страх авторитетов, негативизм), дефицит волевой регуляции, приводящий к избегающему поведению и социальной фобии.

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. Наиболее сложная форма, связанная с резидуальными поражениями центральной нервной системы (гипоксия, черепно-мозговые травмы, нейроинфекции). Характеризуется сочетанным дефицитом — органический инфантилизм — незрелость эмоциональных реакций, эгоцентризм; когнитивный дисбаланс — неравномерное развитие памяти, мышления, пространственного восприятия; вариативная симптоматика в зависимости от локализации мозговой дисфункции (лобные или височные доли). [50]

Эмоциональная регуляция поведения у таких учащихся характеризуется фрагментарностью стратегий, повышенной реактивностью на стрессоры и трудностями в интеграции эмоционального опыта в поведенческие сценарии. Современные исследования подчеркивают, что нарушения регуляции у детей с задержкой психического развития не являются прямым следствием их когнитивных ограничений, а формируются в результате дисбаланса между возросшими социальными требованиями школы и индивидуальными ресурсами нервной системы.

У детей с задержкой психического развития выявлены специфические нарушения в структуре префронтальной коры и связях между лобными долями и лимбической системой, что объясняет их склонность к

импульсивным реакциям и трудности в торможении нежелательных эмоций. Дети часто «застревают» на негативных переживаниях, не способны переключиться на альтернативные стимулы.

Когнитивный компонент регуляции также страдает: недостаточная развитость оперативной памяти ограничивает использование стратегий переоценки («это не страшно, я попробую еще раз»), а слабость произвольного внимания усугубляет отвлечение на второстепенные триггеры.

В рамках современных исследований особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития рассматривается как сложный процесс, обусловленный взаимодействием когнитивных, социальных и нейробиологических факторов. Теоретической основой выступают модели, такие как процессуальная регуляция эмоций Дж. Гросса (2014), которая акцентирует дефициты в использовании адаптивных стратегий (например, когнитивной переоценки) из-за особенностей психического развития.

Модель эмоциональной регуляции, разработанная Джеймсом Гроссом (2014), представляет собой теоретическую структуру, объясняющую механизмы управления эмоциями на разных этапах их возникновения и развития. Согласно модели, эмоциональная регуляция осуществляется через стратегии, применяемые в процессе формирования эмоционального ответа.

Первым этапом является «выбор ситуации», при котором человек стремится избегать или, напротив, искать определенные условия, способные вызывать желаемые эмоциональные состояния. Если избежать нежелательной ситуации невозможно, индивид может попытаться «изменить ее», корректируя внешние параметры для снижения эмоционального воздействия. На этапе «направления внимания» регуляция происходит за счет переключения фокуса на нейтральные или позитивные аспекты ситуации, например, через отвлечение или концентрацию на деталях, не связанных с эмоциональным триггером.

Ключевой стратегией следующего этапа — «когнитивного изменения»

— выступает переоценка, когда человек интерпретирует ситуацию в новом контексте, снижая ее негативную значимость. На заключительном этапе, «модуляции реакции», регулируются уже возникшие эмоции, например, через подавление их внешних проявлений.

Гросс подчеркивает, что эффективность стратегий зависит от контекста: так, когнитивная переоценка считается более адаптивной, так как снижает интенсивность переживаний на ранних этапах, тогда как подавление может усиливать физиологический стресс. Модель Гросса стала фундаментом для многочисленных исследований в клинической психологии и психотерапии, демонстрируя связь между выбором стратегий регуляции, эмоциональным благополучием и психическим здоровьем. [22]

Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития чаще опираются на примитивные формы регуляции:

1. Соматизация эмоций — жалобы на головную боль, усталость как способ избежать стрессовой задачи.
2. Ригидное повторение действий — навязчивое рисование каракулей при тревоге.
3. Гетероагрессия — направление гнева на окружающих (толкание, крик). [22]

Эти паттерны связаны не только с нейрокогнитивными дефицитами, но и с дезадаптивным научением в семье. Работы Е.О. Смирновой (2016) и А.И.Захарова (1988) анализировали, что многие родители детей с задержкой психического развития используют директивный стиль воспитания, блокируя развитие рефлексии. В результате у ребенка формируется установка: «Эмоции — это опасно, их надо подавлять». [88]

Исследования У.В. Ульенковой (1980) выявили специфику формирования эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития, которая проявляется следующими ключевыми особенностями:

1. Лабильность аффективной регуляции, которая проявляется в неспособности к длительной концентрации на целенаправленной

деятельности из-за дисбаланса нейродинамических процессов, а также в эмоциональной незрелости, выражающейся в резких перепадах настроения (эйфория/апатия) и слабости волевого контроля.

2. Дефицит социальной компетентности. Такие дети имеют трудности в установлении и поддержании межличностных контактов, обусловленные низкой эмпатической отзывчивостью. Имеют склонность к избегающему поведению в групповых активностях, что усиливает социальную изоляцию.

3. Дизонтогенез эмоциональных реакций, выражающийся в повышенной склонности к невротическим страхам (например, фобии темноты/новых мест) и в хронической тревожности, часто манифестирующая в виде соматических симптомов (тики, энурез, психосоматические боли).

4. Аффективно-импульсивные проявления в виде спонтанных вспышек агрессии или плача как реакции на фрустрацию; регрессивные поведенческие паттерны (например, крик, хаотичные движения) при попытках вовлечения в учебные задачи. [93]

У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития дисфункция аффективной регуляции выступает ключевым фактором, тормозящим развитие когнитивных функций. Дефицит когнитивного контроля, обусловленный незрелостью эмоциональных процессов, приводит к фрагментарному усвоению учебного материала, трудностям переключения между видами деятельности, низкой продуктивности оперативной памяти.

Формирование особенностей эмоциональной регуляции поведения у данной категории детей детерминировано средовыми триггерами — социокультурные условия (гиперопека, депривация); микроклимат учебного коллектива (принятие/отвержение сверстниками); события повседневности, активирующие аффективный отклик (конфликты, успехи). [26]

Практическая педагогика акцентирует внимание на том, что эмоционально-смысловая маркировка информации (ассоциации с личным

опытом, игровые элементы) повышает эффективность ее консолидации в долговременной памяти.

Эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития подчиняется универсальным закономерностям онтогенеза, однако реализуется через компенсаторно-адаптационные механизмы:

1. Замедленный темп формирования эмоционального интеллекта (распознавание чужих эмоций, эмпатия).
2. Гипертрофированная зависимость от внешней стимуляции (необходимость визуальных/тактильных опор);
3. Ригидность эмоциональных паттернов — тенденция к фиксации на негативных переживаниях. [8]

Проведенные исследования под руководством Л.В. Кузнецовой (2000) продемонстрировали существенные различия в особенностях эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного с диагностированной задержкой психического развития. В сравнении с нормотипично развивающимися сверстниками у данной категории учащихся наблюдалась выраженная ригидность эмоциональных реакций, а также специфические паттерны формирования самооценки, включая склонность к неадекватному оцениванию собственных возможностей. Эти данные подчеркивают необходимость дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе с детьми задержкой психического развития. [93]

В ходе научного анализа, проведенного В.Б. Никишиной (2003), была систематизирована группа ключевых характеристик, требующих обязательного учета при проектировании образовательных стратегий для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Среди диагностически значимых признаков она выделила: эмоциональную незрелость, проявляющуюся в инфантильных реакциях; доминирование игровой мотивации над познавательной активностью; нейродинамические нарушения, включая быстрое истощение ресурсов внимания и лабильность

когнитивного фокуса; дисфункции поведенческого контроля, объединяющие импульсивность, двигательную расторможенность (гиперактивность) и эпизоды аффективной лабильности. [69]

В.Г. Фадина (2004) в своих исследованиях подчеркивает выраженные сложности в эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Согласно ее наблюдениям, данная категория детей демонстрирует низкий уровень контроля над эмоциональными реакциями, что проявляется через невербальные признаки — гипертрофированную мимику, дисгармоничную жестикуляцию и дисбаланс в позовых реакциях.

Особое внимание она акцентирует на лабильности аффективной сферы: у учащихся с задержкой психического развития зафиксированы спонтанные переходы между полярными эмоциональными состояниями (эйфория/апатия, возбуждение/подавленность) без внешних провоцирующих факторов. Эта эмоциональная нестабильность, по мнению Фадиной, коррелирует с дефицитом нейробиологических механизмов торможения, что в свою очередь требует внедрения специализированных психокоррекционных программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта и телесно-ориентированных практик. [94]

Г.Е. Сухарева (1965) в своих трудах акцентировала внимание на ключевой роли эмоционально-когнитивных компетенций в процессе социализации. По ее данным, способность к осознанной регуляции аффективных состояний, точной идентификации собственных эмоций и интерпретации невербальных сигналов окружающих формирует базис успешной интеграции в социум.

Особую актуальность эти навыки приобретают в контексте развития детей с задержкой психического развития, для которых характерна повышенная реактивность к внешним стимулам. Сухарева отмечала, что нейрокогнитивный дефицит у данной категории учащихся усиливает зависимость их адаптационного потенциала от внешних условий, делая

целенаправленное формирование эмоционального интеллекта и социально-коммуникативных компетенций критически значимым фактором личностного становления. [92]

В нейропсихологическом исследовании В.А. Степанова (2003) были выявлены специфические особенности эмоционального восприятия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Экспериментальные данные продемонстрировали, что данная категория детей успешно идентифицирует базовые аффективные состояния — радость, гнев и страх, что объясняется их эволюционной укорененностью и простотой.

Однако у учащихся с задержкой психического развития обнаружена выраженная дефицитарность в распознавании социально-опосредованных эмоций, требующих включения когнитивного анализа. Например, лишь 23% испытуемых смогли верно дифференцировать стыд и удивление, что исследователь связывает с недоразвитием метакогнитивных навыков и слабостью межполушарного взаимодействия. [63]

Эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуются преобладанием невербальной экспрессии — кинетическими маркерами (мимика, жесты) при отсутствии сформированного интегративного восприятия эмоциональных паттернов. Это свидетельствует о фрагментарности их аффективного опыта, где отдельные реакции не объединяются в комплексные психоэмоциональные схемы.

Л.С. Маркова (1973) в своих работах также акцентировала проблему дефицитарности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Согласно ее данным, у данной категории детей систематически наблюдаются ограниченная способность к рефлексии собственных аффективных состояний; трудности декодирования эмоций окружающих; коммуникативные барьеры, возникающие из-за неспособности прогнозировать эмоциональные реакции собеседника.

Маркова (1973) подчеркивала, что эгоцентрическая позиция в восприятии эмоций у таких учащихся обусловлена незрелостью нейрокогнитивных механизмов, отвечающих за эмпатию и социальное моделирование. [62]

Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития демонстрируют избирательность в распознавании эмоциональных состояний: они легко идентифицируют усиленную эмоциональную реакцию (ярость, восторг), но не дифференцируют тонкие социально-обусловленные эмоции, такие как глубокая печаль, огорчение или интерперсональная обида.

Данная особенность, как отмечают исследователи, взаимосвязана с дисфункцией навыков эмоциональной регуляции поведения, проявляющейся в ограниченной способности к эмпатийному отклику; незрелости механизмов эмоционального саморегулирования; отсутствии рефлексивного анализа связи между триггерами и возникающими эмоциональными реакциями.

При интерпретации эмоций окружающих у таких детей наблюдается склонность к проекции собственных переживаний, что приводит к дисгармоничным реакциям (смех в ответ на чужую грусть, агрессия как ответ на беспокойство).

С.А. Дмитриева (2005) в рамках своего исследования проанализировала особенности агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития, проживающих в условиях интернатных учреждений и семейного воспитания. Результаты выявили качественные различия в векторах агрессии, обусловленные социально-средовыми факторами.

У воспитанников детских домов с задержкой психического развития доминировали открытые поведенческие формы агрессии: физические действия, направленные на сверстников; вербальная враждебность (угрозы, оскорбления); реактивная импульсивность как ответ на фрустрирующие ситуации.

В противоположность этому, у детей из семей зафиксированы усвоенные модели поведения: аутоагрессивные тенденции (самообвинение, нанесение себе микротравм); соматизация эмоционального напряжения (психосоматические реакции на чувство вины); когнитивные искажения в оценке конфликтных ситуаций (гипертрофированная самокритика).

Дмитриева (2005) связывает это деление с дефицитом глубокого эмоционального отклика в системе интернатского воспитания, где агрессия становится инструментом привлечения внимания, и дисфункциональными семейными сценариями, провоцирующими направление эмоций внутрь себя. [25]

Таким образом, успешная эмоциональная регуляция поведения в младшем школьном возрасте, особенно при задержке психического развития, зависит от синтеза биологической коррекции, педагогической поддержки и создания эмоционально безопасной среды. Раннее выявление рисков и персонализированные стратегии вмешательства способствуют преодолению дезадаптации, закладывая основы психического здоровья и социальной интеграции.

Выводы по первой главе:

1. Современная психология рассматривает эмоциональную регуляцию поведения как многогранный психический феномен, включающий комплекс когнитивных, физиологических и социальных механизмов. Исследователи подчеркивают, что данное явление не сводится к простому подавлению реакций, а представляет собой стратегическую систему, интегрирующую осознанные усилия, автоматические паттерны реагирования и социокультурные нормы.

2. Эмоциональная регуляция поведения имеет ключевые характеристики: функциональность (адаптация к обстоятельствам), динамичность (взаимодействие эмоций, оценки и

реакции), контекстуальная гибкость (зависимость от личности, культуры, ситуации) и иерархичность (от нейробиологии до сознательных стратегий). Эти элементы образуют теоретическую основу понимания регуляции как целостного многокомпонентного процесса.

3. Исследование особенностей эмоциональной регуляции учащихся младшего школьного возраста широко представлено в психологии. Ученые из разных областей (возрастная, педагогическая, когнитивно-поведенческая психология) изучают ее важную взаимосвязь с учебной деятельностью, социальной адаптацией и формированием личности.

4. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста отличается высокой чувствительностью к оценке взрослых, что вызывает резкие смены настроения. Хотя реакции еще импульсивны, они постепенно становятся осознанными и социально приемлемыми.

5. На формирование особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста влияют семейная атмосфера, школьная среда и индивидуальные особенности. Также важна развивающаяся эмпатия: она помогает строить отношения со сверстниками, но ее ограниченность на этом этапе может приводить к конфликтам.

6. Авторы отмечают следующие особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: сниженная способность к осознанию и вербализации собственных эмоций, затруднения в распознавании эмоциональных состояний окружающих, склонность к импульсивным реакциям и быстрой смене настроений.

7. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуется: повышенной зависимостью от внешних условий и склонностью фиксироваться на негативных переживаниях. Эмоциональная

незрелость проявляется в негибкости, бедности репертуара реакций и трудностях прогнозирования, что негативно влияет на социализацию и учебную мотивацию.

8. Развитие эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития подчиняется общим закономерностям, но протекает гетерохронно в компенсаторных условиях. Ключевыми трудностями являются дефицит интеграции эмоций в поведение (слабое распознавание, вербализация, прогноз последствий), управление импульсивностью при фрустрации. Незрелость рефлексии замедляет контроль поведения и социальную адаптацию.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель экспериментального исследования заключалась в изучении и анализе особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития было проведено на базе КГБОУ «Красноярская школа №8».

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

1. Школа имеет профильный опыт работы с учащимися с задержкой психического развития, что обеспечивает доступ к целевой группе исследования и наличие квалифицированных педагогов, владеющих методами коррекционно-развивающего обучения.

2. Учреждение располагает необходимыми ресурсами для реализации программ эмоциональной регуляции поведения, включая адаптированные учебные планы, диагностические инструменты и инфраструктуру для проведения экспериментов.

3. В школе обучаются дети младшего школьного возраста с подтвержденным диагнозом задержка психического развития, что позволяет изучать особенности их эмоционально-волевой сферы в естественной образовательной среде без необходимости искусственного формирования выборки.

4. Педагогический коллектив и руководство школы заинтересованы в участии в экспериментальной работе, взаимопомощи и обеспечению организационных условий для сбора данных.

В исследовании принимали участие 40 учащихся:

20 учащихся в возрасте 8 – 9 лет (2 класс) и 20 учащихся в возрасте 10-11 лет (4 класс) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития». (Приложение 1, Таблица 14 – 2 класс, Приложение 2, Таблица 15 – 4 класс).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, временные рамки – 30 минут. При анализе полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии в используемой методике.

При реализации исследования по изучению особенностей эмоционального регулирования поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, мы руководствовались основными принципами общей психологии:

1. Принцип научности предполагает опору на эмпирически проверяемые данные, объективность и систематичность исследований. Он требует использования строгих методологий, воспроизводимости экспериментов, логической обоснованности выводов и исключения субъективных домыслов, обеспечивая соответствие психологических знаний критериям доказательности и достоверности, принятым в естественных науках.

2. Принцип законности заключается в строгом соблюдении правовых норм, этических стандартов и профессиональных регламентов при проведении исследований и практической работы. Он требует уважения прав участников, конфиденциальности данных, добровольного информированного согласия, а также соответствия деятельности психолога законодательству и международным этическим кодексам, исключая любое нарушение законов или злоупотребление профессиональным статусом.

3. Принцип этичности заключается в безусловном соблюдении моральных норм, уважении достоинства, прав и благополучия участников исследований или клиентов. Он включает добровольное информированное согласие, конфиденциальность, минимизацию рисков, честность в интерпретации данных, предотвращение эксплуатации или манипуляций, а также профессиональную ответственность за последствия действий,

обеспечивая приоритет человеческих ценностей над научными или практическими целями.

При разработке модели исследования, направленного на изучение эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, основой послужили ***принципы специальной психологии:***

1. Принцип комплексного подхода предполагает всестороннее изучение и коррекцию развития ребенка с учетом биологических, психологических, социальных факторов, а также взаимодействие специалистов разного профиля (психологов, педагогов, медиков) для интеграции данных, методов и стратегий, направленных на преодоление нарушений и гармонизацию развития личности в контексте ее индивидуальных возможностей и среды.

2. Принцип сравнительного подхода заключается в сопоставлении особенностей психического развития детей с нарушениями с нормотипичным развитием, а также в анализе различий внутри групп с отклонениями. Это позволяет выявить специфику нарушений, определить индивидуальные траектории коррекции и дифференцировать методы помощи, опираясь на понимание общих и уникальных закономерностей развития.

3. Принцип качественного анализа заключается в углубленном изучении индивидуальных особенностей психического развития, структуры нарушений и их причин, а не только в фиксации внешних симптомов. Он предполагает использование методов наблюдения, бесед, анализа деятельности и продуктов творчества для выявления внутренних механизмов отклонений, их взаимосвязей с социальной средой, личным опытом и биологическими факторами. Это позволяет понять уникальность каждого случая, избежать шаблонных выводов и создать адресные стратегии коррекции, учитывающие целостность личности и контекст ее развития.

4. Принцип системности профилактических, коррекционных и развивающих задач предполагает их взаимосвязанное и последовательное использование в рамках единой программы. Это обеспечивает целостность

воздействия: профилактика предупреждает осложнения, коррекция устраняет выявленные нарушения, а развитие стимулирует позитивные изменения, учитывая текущие возможности ребенка, его индивидуальные особенности и социальный контекст. Все задачи согласуются между собой, исключая фрагментарность и повышая эффективность поддержки.

5. Принцип единства диагностики и коррекции заключается в неразрывной связи процессов выявления нарушений (диагностики) и их преодоления (коррекции). Диагностика не только определяет актуальное состояние ребенка, но и формирует основу для разработки индивидуальной коррекционной программы, которая, в свою очередь, регулярно корректируется по мере наблюдения за динамикой изменений. Это обеспечивает гибкость, целенаправленность и адаптивность помощи, где каждый этап коррекции опирается на данные повторной диагностики, а результаты вмешательства влияют на уточнение исходных выводов.

6. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка заключается в адаптации методов диагностики, коррекции и обучения к уникальным характеристикам ребенка (темпы развития, личностные качества, специфика нарушений) и возрастным нормам. Это позволяет учитывать как актуальные возможности ребенка, так и зону его ближайшего развития, избегая усредненных стандартов, а также проектировать воздействие, соответствующее этапу взросления, эмоциональным, когнитивным и социальным потребностям, что повышает эффективность помощи и минимизирует риски перегрузки.

7. Принцип опоры на положительное в человеке заключается в фокусировке на сохранных функциях, ресурсах и позитивных качествах ребенка, даже при наличии нарушений. Это позволяет активизировать его сильные стороны (способности, интересы, успешный опыт), формируя основу для компенсации трудностей, повышения мотивации и самооценки, а также создания условий для развития через успех, что усиливает эффективность коррекции и снижает риск фиксации на негативных проявлениях.

8. Принцип интеграции усилий ближайшего окружения заключается в объединении действий семьи, педагогов, психологов, медиков и других значимых лиц для создания согласованной системы поддержки ребенка. Это обеспечивает единство требований, методов и целей, учитывает влияние всех аспектов среды (семейной, образовательной, социальной) на развитие, а также усиливает эффективность коррекции за счет комплексного подхода, взаимодополняемости ресурсов и устойчивого эмоционально-безопасного контекста для ребенка.

9. Принцип детерминизма заключается в понимании причинно-следственной обусловленности нарушений развития, где любые отклонения рассматриваются как результат взаимодействия биологических (наследственность, органические поражения), социальных (среда, воспитание) и психологических (травмы, стрессы) факторов. Это позволяет выявлять источники проблем, прогнозировать их динамику и строить коррекционные стратегии, направленные не только на симптомы, но и на устранение или смягчение влияния первичных причин.

10. Принцип уважения к личности ребенка заключается в безусловном признании ценности, достоинства и прав ребенка независимо от его особенностей или нарушений. Он требует исключения стигматизации, учета мнения и желаний ребенка в процессе диагностики, коррекции и обучения, обеспечения конфиденциальности, а также создания условий для его самореализации и активного участия в принятии решений, затрагивающих его развитие. Это формирует доверие, снижает тревожность и поддерживает мотивацию, что критически важно для эффективной психолого-педагогической помощи.

11. Принцип развития заключается в признании динамики психики ребенка с нарушениями, несмотря на имеющиеся ограничения. Он предполагает изучение не только актуального уровня развития, но и потенциальных возможностей, включая зону ближайшего развития, а также прогнозирование изменений под влиянием коррекции, обучения и социальной

среды. Это позволяет выстраивать стратегии, направленные на стимуляцию прогресса, компенсацию нарушений и адаптацию к жизни, учитывая взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов, даже при устойчивых отклонениях.

12. Принцип сознательности и активности личности заключается в стимулировании осознанного участия ребенка в коррекционно-развивающем процессе, где он становится не пассивным объектом воздействия, а субъектом, способным к рефлексии, целеполаганию и самостоятельному преодолению трудностей. Это требует создания условий для понимания им своих возможностей, мотивации к развитию, а также формирования навыков эмоциональной регуляции поведения и активного взаимодействия со средой, что повышает эффективность помощи и способствует личностному росту.

Изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития осуществлялось поэтапно:

На подготовительном этапе исследования был проведен сбор и анализ разнообразных данных, касающихся учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Это включало изучение анамнестических и катamnестических сведений, детальный разбор личных дел учащихся, заключений психологов, протоколов психолого-медико-педагогической комиссии. В рамках этого этапа также была разработана и применена анкета для учителей, направленная на изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения в поведении учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Целевой направленностью анкеты выступает изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, включая особенности их адаптации к учебному процессу, реакции на стрессовые ситуации и взаимодействие со сверстниками. Анкета также предусматривала анализ факторов, влияющих на формирование атипичных поведенческих паттернов в данной возрастной

группе. Анкетный лист был разработан нами на основе анкеты Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов:

1. Первый блок анкеты включал вопросы (1-6), ответы на которые позволяли на получить информацию о:

- уровне развития эмоциональной регуляции поведения;
- преобладающих способах эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в течении определенного времени.

2. Второй блок состоял из вопросов (7-17), ответы на которые позволяли по оценке учителя определить:

- особенности понимания эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- особенности дифференциации эмоциональной регуляции поведения;
- особенности вербализация эмоциональной регуляции поведения;
- особенности контроля за эмоциональной регуляцией поведения.

3. Третий блок вопросов (18-21) направлен на получение информации об организации целенаправленного развития эмоциональной регуляции поведения:

- реализация мероприятий по коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Осуществление экспериментального этапа исследования осуществлялось при помощи следующих валидных и проверенных психодиагностических **методов**: *наблюдение; беседа; эксперимент.*

С точки зрения Е.А. Климова (1988) метод наблюдения в психологии представляет собой систему положений о сущности и специфике психологического наблюдения, о его возможностях и ограничениях, как метода научного исследования, об орудийном оснащении, о структуре и разновидностях деятельности психолога в роли наблюдателя.

Применение метода наблюдения позволило провести многоаспектный анализ поведенческих паттернов учащихся, диагностируя их индивидуальные особенности, стиль взаимодействия с педагогом и выявить уровень социализации в коллективе. Сбор эмпирических данных осуществлялся в следующих моментах:

1. Учебная деятельность. Наблюдение во время проведения уроков за вовлеченностью учащихся в процесс, их когнитивными и поведенческими реакциями.

2. Неформальное общение. Наблюдения за учащимися на переменах.

Беседа – это психологический вербально-коммуникативный метод, заключающийся в ведении тематически направленного диалога между психологом и респондентом с целью получения сведений от последнего. [17]

Применение метода беседа до начала тестирования помогло установить доверительные отношения. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально, в спокойной и комфортной обстановке, что позволило снизить уровень дискомфорта у детей, снять напряжение и страх перед выполнением заданий, зафиксировать вербальные и невербальные (тон голоса, жестикуляцию, уровень открытости) способы поведения.

Р. Вудвортс (1938) определял эксперимент как «метод эмпирического исследования, предполагающий целенаправленное создание контролируемых условий для изучения причинно-следственных связей между переменными». [91]

В отличие от наблюдения, эксперимент позволяет манипулировать независимой переменной (например, уровнем стресса) и фиксировать ее влияние на зависимую переменную (например, когнитивные функции), минимизируя внешние помехи.

В психологии выделяют несколько видов экспериментов, в нашем исследовании мы использовали:

1. Естественный эксперимент — организуется в реальной среде без информирования испытуемых о ходе исследования (сохранение

естественности поведения, но риск внешних влияний).

2. Формирующий эксперимент — направлен на преобразование психических качеств через длительное воздействие (используется в педагогической психологии). [27]

Эксперимент реализовывался с использованием следующих **психодиагностических методик:**

1. Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [74, с.100];
2. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [82, с. 311];
3. Методика «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д.Шадрикова (2001) [68, с. 105];
4. Опросник «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018) [71, с. 9].

Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [74, с. 100]

Проективная методика направлена на исследование эмоционально-личностной сферы ребенка, включая выявление агрессии, ее интенсивности и направленности, а также на оценку общего эмоционального состояния (тревожность, оптимизм, потребность в защите).

С помощью данной методики ребенок выражает через рисунок скрытые переживания, которые ему сложно вербализовать. Для расширенной интерпретации эмоционального фона нами использовался вариант с цветными карандашами (8 цветов по Люшеру).

Испытуемому предлагается нарисовать кактус таким, каким он его себе представляет. Дополнительные пояснения или вопросы во время рисования запрещены. После завершения работы с ребенком проводилась беседа с уточняющими вопросами: «Кактус – домашний или дикий?», «Его можно потрогать? Он колется?», «Кто за ним ухаживают?», «У него есть друзья? Кто?», «Когда он вырастет, что в нем изменится?».

Анализ рисунка включает три уровня:

1. Графические особенности:

- пространственное положение (центр листа – эгоцентризм, низ – неуверенность);
- размер рисунка (крупный – стремление к лидерству, мелкий – зависимость);
- характер линий и нажим (отрывистые линии – импульсивность, сильный нажим – тревожность).

2. Специфические элементы кактуса:

- иголки (их количество, длина, расположение: много острых иголок говорят о высокой агрессивности);
- форма и детали (зигзаги – скрытность, вычурные отростки – демонстративность);
- цветовая гамма (яркие цвета – оптимизм, темные – тревога);

3. Контекст рисунка:

- наличие других растений (экстравертированность) или цветочного горшка (потребность в семейной защите);
- кактус домашний (чувство общности) или дикий (одиночество).

Интерпретация результатов проводится по нескольким критериям:

1. Агрессивность: большое количество длинных, близко расположенных иголок.

2. Тревожность: прерывистые линии, штриховка, темные цвета.

3. Эгоцентризм: крупный рисунок в центре листа.

4. Стремление к защите: изображение горка или «домашнего» кактуса.

5. Интровертированность: только один кактус на рисунке.

6. Цветовая гамма: темно-синий цвет говорит о гармонии и спокойствии, красный цвет об эмоциональном напряжении, серый – нейтралитет.

7. Нажим карандаша: слабый – астения, пассивность, возможно депрессивное состояние; сильный – эмоциональная напряженность, импульсивность; сверхсильный – выраженная конфликтность и агрессивность.

8. Особенности линий: штриховка – тревожность, множественные – стресс; эскизные – желание контролировать себя; обрывающиеся линии – импульсивность.

9. Размер рисунка и его расположение: увеличенный – тревога, стресс; уменьшенный – депрессия, низкая самооценка; смещен вверх – завышенная самооценка; смещен вниз – заниженная самооценка; если выходит за край листа – импульсивность; размещен в углу – депрессия.

Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [82, с. 311]

Методика направлена на диагностику эмоционального интеллекта и способности распознавать базовые эмоции у детей 7–10 лет. Ее основными задачами являются:

1. Оценка навыка идентификации и дифференциации эмоций (радость, грусть, страх, гнев, удивление).
2. Выявление трудностей в понимании эмоциональных состояний других людей.
3. Диагностика эмоциональной дезадаптации, тревожности или агрессивных тенденций.
4. Определение готовности к социальному взаимодействию в школе.

Испытуемому последовательно демонстрировались карточки с изображением лиц, выражающих 6 базовых эмоций, ребенку в свою очередь, необходимо было идентифицировать эмоции, сопоставить с различными ситуациями и на одной из карточек дорисовать не законченное выражение лица.

При проведении методики фиксировались следующие исследуемые параметры:

1. Точность распознавания:
 - количество верно названных эмоций;
 - ошибки в дифференциации.
2. Эмоциональные словарь:

- использование синонимов («злой» вместо «сердитый»);
- описание через ситуации («он плачет, потому что ему грустно»).

3. Невербальные реакции:

- имитация эмоций (ребенок повторяет мимику с карточки);
- агрессивные комментарии.

Интерпретация результатов проводится на основании следующих критериев:

1. Низкая точность распознавания: может указывать на расстройства аутистического спектра, задержку эмоционального развития. Путаница страха и гнева – признак тревожности или гиперопеки.

2. Доминирование негативных эмоций: частый выбор «злых» или «грустных» лиц — проекция семейных конфликтов.

3. Творческие ответы: «Это лицо удивлено, потому что увидело радугу» — норма для детей с развитым воображением.

Методика «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д.Шадрикова (2001) [68, с. 105]

Методика направлена на диагностику уровня развития самоконтроля как ключевого компонента саморегуляции личности. Ее основными задачами являются:

1. Оценка способности управлять эмоциями, поведением и познавательными процессами в различных ситуациях.
2. Выявление индивидуальных особенностей волевой сферы.
3. Определение склонности к импульсивным действиям или осознанному планированию.

Испытуемому предлагались утверждения и выбрать ответ, отражающий степень его согласия. Просьба отвечать на вопросы без долгих раздумий.

Методика оценивает три ключевых аспекта самоконтроля:

1. Эмоциональный самоконтроль: способность управлять негативными эмоциями.

2. Поведенческий самоконтроль: умение следовать правилам, отказываться от сиюминутных желаний.

3. Когнитивный самоконтроль: концентрация внимания, планирование, анализ ошибок.

Основными диагностируемыми параметрами являются:

1. Способность принимать и удерживать инструкцию.
2. Умение работать по образцу.
3. Навык самоконтроля при выполнении задач.
4. Уровень развития мелкомоторного навыка.

Результаты интерпретировались по балльной системе:

1. Высокий уровень (5-6 баллов): задание выполнено без ошибок, все инструкции соблюдены, графические элементы аккуратные и соответствуют образцу.

– Целеустремленность, ответственность, развитая саморегуляция.

2. Средний уровень (3-4 балла): единичные ошибки, частичное отклонение от инструкции, незначительные неточности в рисунке.

– Ситуативное проявление, зависимость от внешних условий.

3. Низкий уровень (1-2 балла): множественные ошибки, игнорирование правил, неспособность завершить задание.

– Импульсивность, склонность к прокрастинации, трудности в соблюдении правил.

Опросник «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018) [71, с. 9]

Методика разработана для мониторинга социально-эмоциональных навыков учащихся начальной школы в рамках образовательных стандартов.

Опросник включает 27 утверждений, сгруппированных в три шкалы:

1. Достижение целей (8 пунктов, 1 обратный) — работа над достижением краткосрочных и долгосрочных целей, в том числе в изменяющихся условиях. Черты, которые лежат в основе навыка:

сознательность, эмоциональная стабильность, открытость новому.

2. Работа с другими (11 пунктов, 2 обратных) — построение продуктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в паре, в группе, по приглашению или самостоятельно). Черты, которые лежат в основе навыка: экстраверсия, согласие.

3. Управление эмоциями (8 пунктов, 1 обратный). — контроль над проявлениями эмоций в школьном контексте, их влияние на выполнение заданий и общение со сверстниками и взрослыми. Черты, которые лежат в основе навыка: экстраверсия, эмоциональная стабильность.

Формат ответов: 5-балльная шкала Ликерта (от 1 = «Совершенно не согласен» до 5 = «Совершенно согласен»).

Обработка результатов исследования осуществлялась по нормативам, предложенными авторами данного опросника (Таблица 1).

Таблица 1. Нормативные значения к опроснику «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018)

«Достижение целей» (8 пунктов, макс. 40 баллов)		
Уровень	Баллы	Комментарий
Низкий	≤ 22	Трудности с планированием, частые отвлечения
Средний	23-29	Стандарт для возраста
Высокий	≥ 30	Умение ставить цели, самоконтроль
«Работа с другими» (11 пунктов, макс. 55 баллов)		
Уровень	Баллы	Комментарий

Низкий	≤ 32	Конфликты, игнорирование правил
Средний	33-42	Типичные навыки сотрудничества
Высокий	≥ 43	Лидерство, эмпатия, компромиссы
«Управление эмоциями» (8 пунктов, макс. 40 баллов)		
Уровень	Баллы	Комментарий
Низкий	≤ 20	Импульсивность, слезы/агрессия
Средний	21-27	Эпизодические трудности
Высокий	≥ 28	Способность к саморегуляции

Все методики дополняются качественным анализом вербальных и невербальных проявлений. Например, в методике «Кактус» интерпретируются комментарии ребенка («Он колючий, потому что злой»), а в методике «Эмоциональные лица» фиксируются дрожание голоса или избегание зрительного контакта.

Количественные данные обрабатываются с использованием статистических методов: корреляционный анализ выявляет связь между низким самоконтролем и частотой конфликтов, качественный и количественный анализ помогает сравнить показатели детей с задержкой психического развития и нормой.

Этические аспекты, включая информированное согласие родителей и анонимность, соблюдаются на всех этапах. Комбинация методов позволяет не только диагностировать нарушения, но и проектировать коррекционные программы: для детей с задержкой психического развития актуальны визуальные расписания для тренировки самоконтроля, ролевые игры для

развития эмпатии и арт-терапевтические техники для снижения тревожности.

Интерпретация всегда учитывает контекст: культурные особенности, семейную среду и индивидуальный темп развития, что обеспечивает персонализированный подход к каждому ребенку.

На заключительном этапе исследования нами была проведена интерпретация собранных данных, а также систематизированы и обобщены количественные и качественные результаты эксперимента.

Таким образом, для реализации цели и задач исследования нами были отобраны эмпирические методы: наблюдение, беседа и эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были использованы психодиагностические методики: проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [74, с. 100], методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [82, с. 311], «Уровень самоконтроля» Н.В.Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) [68, с. 105], опросник «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А.Орел и А.А.Куликовой (2018) [71, с. 9].

§ 2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на формирование способности к эмоциональной регуляции поведения во многом определяется внешними и внутренними факторами. Ключевыми элементами выступают семейная атмосфера, стиль педагогического взаимодействия, а также постепенное освоение навыков самоконтроля через игровые и учебные ситуации.

Анализ данных, полученных в ходе наблюдения и беседы с детьми, позволил нам установить доминирующую роль эмоционально-

поддерживающей среды. Также, для изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами было проведено анкетирование учителей.

Полученные результаты в ходе обработки результатов анкетных листов показывают, что по наблюдениям педагогов, у 31 ученика (77,5%) отмечается несоответствие эмоциональной регуляции поведения возрастным нормам. Более половины из них часто не могут справиться с эмоциями в ходе групповых занятий или при выполнении сложных заданий. Только у 5 детей (12,5%) эмоциональные реакции полностью соответствуют ожиданиям для их возрастной группы.

Среди 20 учащихся во втором классе, участвовавших в исследовании, у 18 детей (90%) обнаружена задержка в развитии навыков управления эмоциями. У 2 учащихся младшего школьного возраста (10%) выраженных нарушений не выявлено.

По оценкам учителей, 14 учащихся четвертого класса (70%) испытывают трудности с контролем поведения. Лишь 6 детей (30%) демонстрируют стабильные эмоциональные реакции, характерные для их возраста.

Для структурирования и визуализации данных, в Таблице 2 мы отразили результаты изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании анкетирования учителей.

Таблица 2. Результаты изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании результатов анкетирования учителей

Возрастные группы	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Уровень развития				
Низкий уровень	18	90	14	70
Норма	2	10	6	30

На основании Таблицы 2, у 18 учащихся (90%) второго класса и 14 учащихся (70%) четвертого класса наблюдается отставание в развитии эмоциональной регуляции поведения. При этом возрастной норме соответствуют показатели только у 2 детей (10%) из второго класса и 6 учащихся (30%) из четвертого. Полученные данные позволяют заключить, что навыки эмоциональной регуляции поведения у четвероклассников развиты несколько лучше по сравнению с учащимися второго класса.

Также, анализируя анкетные данные, педагоги отмечают следующие тенденции в эмоциональной регуляции поведения учащихся. Лишь 12,5% учащихся младшего школьного возраста (5 человек) демонстрируют стабильный эмоциональный фон, проявляя адекватные реакции на внешние обстоятельства. При этом 37,5% обучающихся (15 человек) склонны к эмоциональной нестабильности, а у большинства (50% или 20 ученика) способность к самоконтролю проявляется ситуативно.

Эмоциональная стабильность преобладает у 10% второклассников и 15% четвероклассников. Эти дети отличаются внутренним равновесием, развитыми навыками эмоциональной регуляции поведения, удовлетворенности учебным процессом и устойчивостью к трудностям. В то же время эмоциональная нестабильность характерна для 50% учащихся второго класса и 35% четвероклассников, которые часто теряют контроль над эмоциями и нуждаются во внешней поддержке для успокоения.

Ситуативность эмоциональной регуляции поведения доминирует у 40% учащихся во втором классе и 50% в четвертом классе, что выражается в

неустойчивости реакций, зависимости от внешних условий и неспособности сохранять эмоциональный контроль вне привычных или комфортных условий. Эти ученики демонстрируют адекватные реакции лишь в отдельных обстоятельствах, но теряют самообладание при стрессе, неожиданных изменениях или повышенных нагрузках, требуя поддержки для восстановления эмоционального равновесия.

Для структурирования и визуализации данных, в Таблице 3 мы отразили результаты изучения особенностей эмоциональной стабильности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании анкетирования учителей.

Таблица 3. Результаты изучения особенностей эмоциональной стабильности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов анкетирования учителей

Параметр	Эмоциональная стабильность		Эмоциональная нестабильность		Эмоциональная стабильность ситуативна	
	Абс. знач.	%	Абс. Знач.	%	Абс. Знач.	%
Испытуемые						
2 класс (n=20)	2	10	10	50	8	40
4 класс (n=20)	3	15	7	35	10	50

Согласно данным Таблицы 3, лишь 10% учащихся второго класса (2 человека) и 15% четвероклассников (2 человека) демонстрируют стабильность эмоционального состояния. Наибольшая доля эмоционально нестабильных учащихся сосредоточена во втором классе – 50% (10 человек), тогда как в четвертом классе этот показатель ниже – 35% (7 человек). Ситуативный характер эмоциональной регуляции поведения характерен для 40% второклассников (8 детей) и половины учащихся четвертого класса (10 детей), что указывает на зависимость их реакций от внешних обстоятельств.

Что касается дифференциации эмоций, их вербализации и

эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, педагогами было отмечено, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии возрастных норм эмоционального интеллекта, проявляющееся в трех аспектах: распознавании, описании и управлении чувствами.

Для структурирования и визуализации данных, в Таблице 4 мы отразили результаты изучения трудностей дифференциации эмоций. Их вербализации и саморегуляции учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании результатов анкетирования учителей.

Таблица 4. Результаты изучения трудностей дифференциации эмоций, их вербализации и саморегуляции учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов анкетирования учителей

Параметр	Дифференциация		Вербализация		Саморегуляция	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Испытуемые						
2 класс (n=20)	18	90	20	100	14	70
4 класс (n=20)	18	90	12	60	6	30

Исследование выявило, что 80% детей не идентифицируют эмоции, 50% не могут их вербализировать и 80% демонстрируют недостаток самоконтроля. Анализ по исследуемым классам показывает устойчивые трудности: 40% второклассников (18 человек) и столько же четвероклассников не различают собственные переживания и эмоциональные состояния окружающих.

Все учащиеся второго класса (100%) и 60% четвероклассников не способны вербализовать свои чувства или предположить эмоции других людей. 70% второклассников и 30% учащихся 4 класса проявляют

импульсивность, несдержанность и неспособность удерживать саморегуляцию, что приводит к быстрой потере эмоционального контроля.

На основании результатов проведенного анкетирования можем сделать вывод о том, что коррекция выявленных особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет большое значение, так как в этот период формируются основы для их дальнейшего развития. Это требует систематической и своевременной работы, направленной на компенсацию нарушений и создание условий для успешной социально-эмоциональной адаптации.

Применение проективной методики **«Кактус» М.А. Панфиловой (1990)** [74, с. 100] дало возможность оценить неосознаваемые эмоциональные реакции детей, такие как уровень тревожности, скрытую агрессию или потребность в защите, через анализ графических особенностей рисунка. Процедура диагностики прошла успешно: четкая формулировка заданий, адаптированная под возрастные особенности детей, обеспечила высокий уровень вовлеченности участников. Школьники демонстрировали сосредоточенность при выполнении рисунков, проявляли заинтересованность в процессе и точно следовали алгоритму действий, что подтвердило адекватность выбранного инструментария для работы с данной возрастной группой.

Интерпретация работ выявила, что у многих учащихся с задержкой психического развития преобладают признаки эмоциональной напряженности, что проявляется в преувеличенной детализации шипов, частом использовании темных оттенков и фрагментарности изображения. При этом методика подтвердила свою эффективность в работе с младшими школьниками: простота задания, отсутствие жестких критериев «правильности» и игровая форма выполнения способствовали высокой вовлеченности детей, обеспечив достоверность полученных данных для планирования индивидуальной коррекционной поддержки.

Результаты изучения эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с задержкой психического развития нами были обобщены в Таблице 5.

Таблица 5. Результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кактус» М.А.Панфиловой (1990)

Испытуемые Параметр	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Напряжение	7	35	12	60
Импульсивность	15	75	13	65
Тревожность	14	70	12	60
Агрессивность	12	60	15	75
Одиночество	2	5	3	15

Анализ данных, представленных в Таблице 5, показал, что основной характеристикой второго класса является высокая импульсивность (15 человек) и тревожность (14 человек), что указывает на преобладание эмоциональной нестабильности. Агрессивность наблюдается у большинства учащихся (12 человек), тогда как напряжение выражено умеренно (7 человек).

Примечательно крайне низкое проявление чувства одиночества (всего 2 человека), что свидетельствует о сохранности социальных связей в коллективе. Профиль класса определяется эмоциональной реактивностью (импульсивность и тревожность) при минимальной социальной изоляции.

В четвертом классе доминирует агрессивность (15 человек), сопровождаемая выраженной импульсивностью (13 человек) и тревожностью (12 человек), что формирует комплекс эмоционально-поведенческих трудностей. Напряжение зафиксировано у значительной части учащихся (12

человек). Чувство одиночества хотя и проявляется слабее других показателей (3 человека), но присутствует заметнее, чем во втором классе. Ключевой особенностью является то, что все негативные состояния проявляются на высоком уровне (12-15 человек), но особенно выделяется агрессивность.

Результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Кактус» М.А.Панфиловой (1990) [74, с. 100], мы проиллюстрировали на Гистограмме 1 (Рисунок 1).

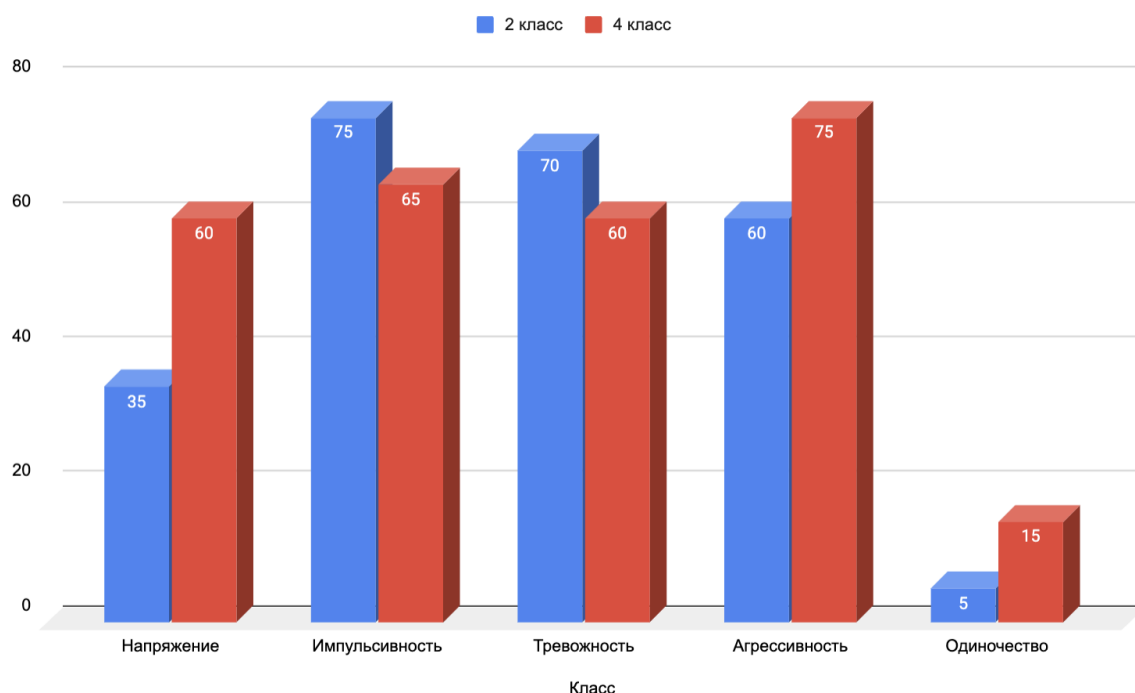


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кактус» М.А.Панфиловой (1990)

Данные Гистограммы 1 свидетельствуют о возрастной специфике эмоциональных проявлений: у второклассников наиболее выражены импульсивность (75%) и тревожность (70%), тогда как у четвероклассников доминируют напряжение (60%), агрессивность (75%) и чувство одиночества (15%). Такое распределение отражает динамику психологических и социальных изменений, характерных для разных этапов младшего школьного

возраста.

На наш взгляд, эти различия связаны с возрастными особенностями развития и меняющимися социально-психологическими условиями. У второклассников импульсивность и тревожность обусловлены адаптацией к новой учебной среде, незрелостью механизмов эмоциональной регуляции поведения и кризисом самооценки, характерным для возраста 7–8 лет, когда ребенок активно сравнивает себя со сверстниками.

У четвероклассников рост напряжения, агрессивности и чувства одиночества может быть следствием нарастающей учебной нагрузки, предпубертальных изменений, а также усиления социальной конкуренции в коллективе. К этому возрасту дети начинают острее осознавать свою индивидуальность, что, при недостатке навыков коммуникации, порождает внутренние конфликты и отчуждение. Кроме того, приближение перехода в среднюю школу усиливает тревогу, связанную с ожиданиями взрослых и страхом несоответствия новым требованиям, что косвенно провоцирует агрессию как защитную реакцию.

Использование методики «Эмоциональные лица» **Н.Я. Семаго (1993)** [82, с. 311] помогло нам выявить специфические трудности в распознавании и интерпретации базовых эмоций учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, такие как смешение мимических паттернов радости и гнева, неспособность вербализовать оттенки чувств и тенденцию к упрощенному восприятию эмоциональных состояний, что коррелирует с ранее выявленными проблемами саморегуляции.

При проведении данной методики трудностей не возникало благодаря ее игровому формату и наглядным материалам, которые соответствуют возрастным особенностям детей: школьники активно включались в задания, демонстрировали устойчивое внимание при анализе изображений и точно следовали инструкциям, что подтвердило адекватность выбранного инструментария для оценки эмоционального интеллекта в данной группе. Высокая вовлеченность участников и отсутствие отказов от выполнения

заданий обеспечили объективность данных.

Результаты исследования выявили значительные трудности в эмоциональном развитии у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. У 16 учеников выявлена бедность эмоционального словаря, что составляет большинство класса. У 14 детей наблюдается неточность распознавания эмоций, демонстрируя устойчивую трудность в идентификации чувств. При этом лишь у пяти учащихся отмечаются сложности с невербальным словарем, что указывает на относительную сохранность этой сферы. Таким образом, основные проблемы класса сосредоточены в вербальной области эмоционального интеллекта.

Что касается учеников четвертого класса, у 12 учеников диагностирована бедность эмоционального словаря, сохраняя статус наиболее распространенной трудности. Неточность распознавания эмоций наблюдается у десяти детей, свидетельствуя о сохраняющихся проблемах в эмоциональной дифференциации. Сложности с невербальным словарем зафиксированы у шести учащихся, что отражает умеренную представленность этого аспекта. Профиль класса характеризуется сочетанными трудностями при доминировании вербальных дефицитов.

Результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [82, с.311] нами были представлены в Таблице 6.

Таблица 6. Результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993)

Испытуемые	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Параметр				

Неточность распознавания	14	70	10	50
Эмоциональный словарь	16	80	12	60
Невербальный словарь	5	25	6	30

Результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [70, с.311] нами визуализированы в Гистограмме 2 (Рисунок 2).

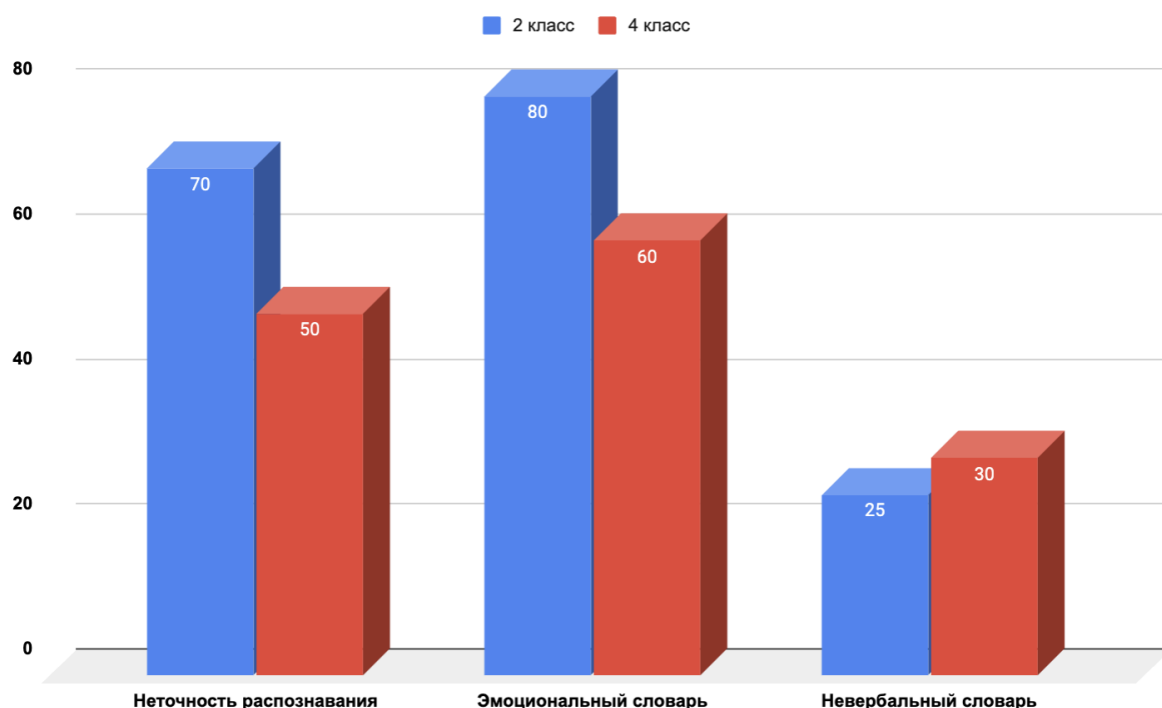


Рисунок 2. Гистограмма 2. *Результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993)*

Данные Гистограммы 2 позволяют заключить, что наиболее выраженной характеристикой второго класса выступает бедность эмоционального словаря (80% учащихся), сопровождаемая неточностью распознавания эмоций (70%). Это указывает на системные трудности в

вербальной идентификации и дифференциации эмоциональных состояний. Невербальный словарь является относительно сохранной областью (25%), что демонстрирует меньшие сложности в понимании невербальных сигналов по сравнению с другими аспектами эмоционального интеллекта. Таким образом, профиль класса определяют ограничения в вербальной сфере эмоционального развития.

Доминирующей проблемой в четвертом классе также является бедность эмоционального словаря (60%). Неточность распознавания эмоций отмечается у половины учащихся (50%), что отражает сохраняющиеся сложности в интерпретации эмоций. Невербальный словарь развит слабее, чем у второклассников (30%), но все же остается менее проблемной зоной, чем вербальные аспекты. Ключевой особенностью является сочетанное присутствие всех трех трудностей при меньшей выраженности вербальных дефицитов.

Использование методики **«Уровень самоконтроля» Н.В.Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001)** [68, с. 105] позволило нам оценить способность учащихся управлять своими эмоциональными реакциями и поведенческими импульсами в учебной деятельности. Результаты выявили, что у всех учащихся второго класса выявлено отсутствие когнитивного самоконтроля, что свидетельствует о тотальной трудности в управлении мыслительными процессами.

У 16 детей наблюдается дефицит эмоционального самоконтроля, а у 13 — отсутствие поведенческого самоконтроля. Эти данные указывают на системные проблемы саморегуляции, где когнитивный компонент выступает наиболее уязвимой зоной. Профиль класса характеризуется сочетанием нарушений всех аспектов самоконтроля при абсолютной представленности когнитивного дефицита.

У 10 учеников четвертого класса диагностировано отсутствие когнитивного самоконтроля, что затрагивает половину класса. Эмоциональный и поведенческий самоконтроль нарушены у восьми учащихся

в каждой категории. Распределение демонстрирует умеренную, но равномерную представленность проблем саморегуляции. Ключевой особенностью выступает сочетанный характер трудностей при отсутствии выраженного доминирования одного из компонентов.

Результаты изучения особенностей эмоционального, поведенческого и когнитивного самоконтроля в учебном процессе учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) [68, с. 105] систематизированы в Таблице 7.

Таблица 7. Результаты изучения особенностей эмоционального, поведенческого и когнитивного самоконтроля в учебном процессе учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001)

Испытуемые Параметр	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Эмоциональный самоконтроль	16	80	8	40
Поведенческий самоконтроль	13	65	8	40
Когнитивный самоконтроль	20	100	10	50

Результаты изучения особенностей эмоционального, поведенческого и когнитивного самоконтроля в учебном процессе учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) [68, с. 105] нами отражены в Гистограмме 3 (Рисунок 3).

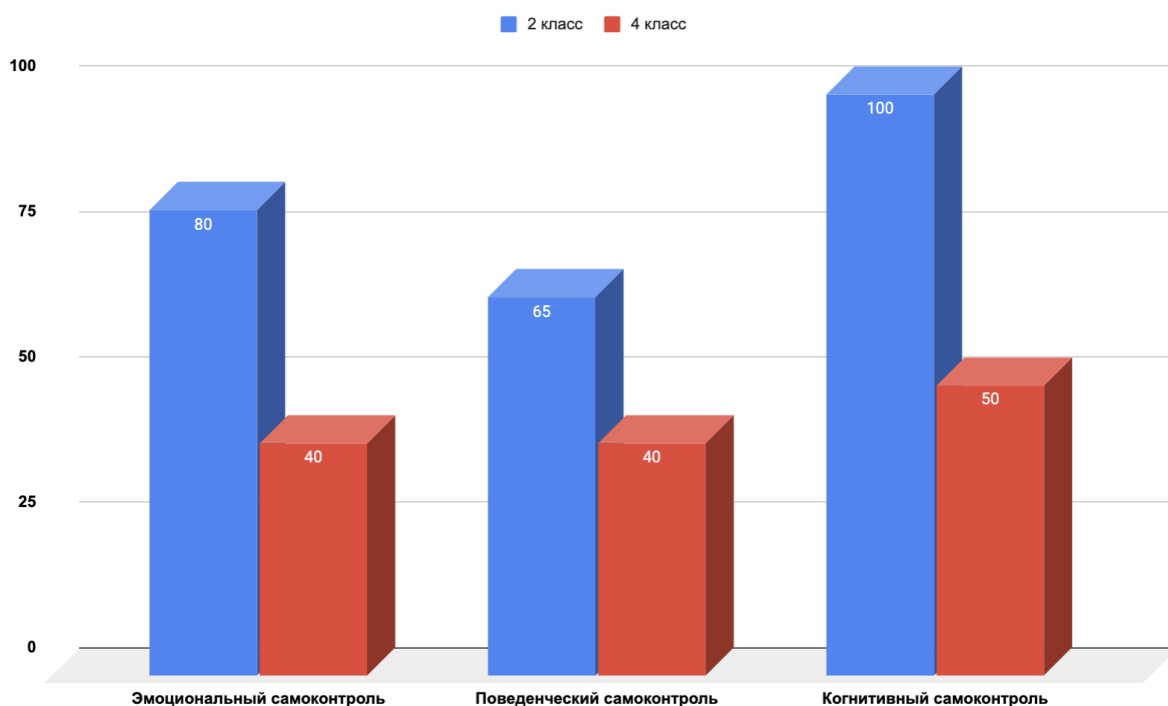


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения особенностей эмоционального, поведенческого и когнитивного самоконтроля в учебном процессе учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001)

Данные Гистограммы 3 свидетельствуют о том, что подавляющее количество учащихся (100%) демонстрируют отсутствие когнитивного самоконтроля, для 80% класса характерен дефицит эмоционального самоконтроля, а у 65% наблюдаются нарушения поведенческой регуляции. Данный профиль отражает системный характер трудностей саморегуляции с абсолютным доминированием когнитивного компонента среди проблемных зон.

В четвертом же классе половина учащихся (50%) испытывают трудности когнитивного самоконтроля, что формирует наиболее значимую проблему в классе. Эмоциональная и поведенческая регуляция нарушены у сопоставимого количества детей (по 40% в каждой категории). Распределение указывает на комплексное, но умеренное снижение саморегуляторных функций при относительной равномерности проявлений.

Использование опросника **«Оценка социально-эмоциональных**

навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А.Куликовой (2018) [71, с.9] позволило нам выявить ключевые дефициты в развитии социальной компетентности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: данные исследования выявили выраженные возрастные различия в социально-эмоциональном развитии учащихся: 14 второклассников и 8 четвероклассников испытывают сложности в постановке и достижении целей (как краткосрочных, так и долгосрочных), тогда как 15 учащихся второго класса и 9 учащихся четвертого класса демонстрируют проблемы в построении конструктивных отношений с окружающими.

Наиболее критичная ситуация наблюдается в сфере эмоционального самоконтроля: 18 второклассников и 12 четвероклассников не способны регулировать проявление чувств в учебной среде, что негативно влияет на их академические результаты и коммуникацию. Примененная методика доказала свою эффективность: ясные формулировки заданий обеспечили высокую вовлеченность участников, а разнообразие вариантов ответов помогло выявить скрытые проблемы, включая страх коллективной работы и неспособность к эмпатийной поддержке. Эти результаты подчеркивают необходимость адресной коррекции эмоционально-социальных навыков, особенно в младших классах.

Результаты изучения особенностей формирования социальной компетентности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по опроснику «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018) [71, с. 9] наглядно представлены в Таблице 8, где структурированы ключевые аспекты выявленных дефицитов.

Таблица 8. Результаты изучения особенностей формирования социальной компетентности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по опроснику «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018)

Испытуемые Параметр	2 класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Достижение цели	14	70	8	40
Работа с другими	15	75	9	45
Управление эмоциями	18	90	12	60

Результаты изучения особенностей формирования социальной компетентности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по опроснику «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018) [71, с. 9] нами отражены в Гистограмме 4 (Рисунок 4).

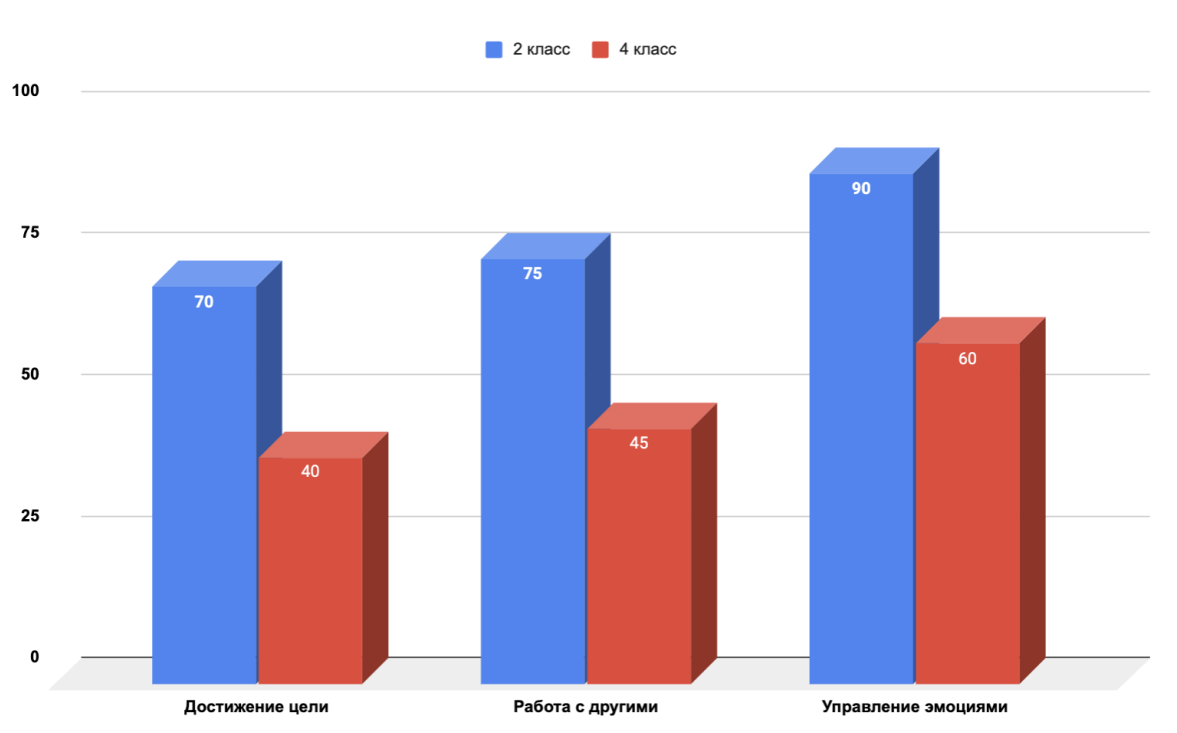


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения особенностей формирования социальной компетентности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по опроснику «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018)

Подавляющее большинство учащихся второго класса (90%) испытывают трудности в управлении эмоциями, что является наиболее выраженной проблемой в классе. Три четверти учащихся (75%) сталкиваются со сложностями в работе с другими, а 70% демонстрируют затруднения в постановке и достижении целей. Эти данные указывают на системные проблемы саморегуляции и социальной адаптации с критически высоким уровнем эмоциональных трудностей.

При этом большинство учащихся четвертого класса (60%) имеют сложности с управлением эмоциями, формируя ключевую зону развития. Трудности в работе с другими отмечаются у 45% детей, а проблемы с постановкой и достижением целей – у 40%. Профиль класса характеризуется умеренно выраженными, но комплексными трудностями социально-эмоционального развития с доминированием эмоциональной регуляции среди проблемных областей.

Выводы по второй главе:

1. Эмоциональная регуляция поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития обусловлена сочетанием когнитивных и эмоционально-волевых дефицитов. Это выражается в импульсивности, нестабильности реакций, сниженной рефлексии и слабой произвольной регуляции поведения (неспособность соблюдать правила, переключаться между задачами).

2. Формирование эмоциональной регуляции поведения зависит от внешней поддержки (структурированная среда, педагогическое сопровождение, семейная атмосфера) и внутренних процессов (развитие самоконтроля через игровые и учебные ситуации). Без четкого руководства дети склонны к дезорганизации.

3. Устойчивые трудности в распознавании, дифференциации и вербализации эмоций (60-80% детей), а также непонимание социальных норм

провоцируют неадаптивные реакции (агрессия, плач) и конфликты. Низкий уровень эмоционального интеллекта сохраняется у большинства учащихся, даже с возрастом.

4. К четвертому классу у 40-70% детей наблюдается частичное улучшение навыков эмоциональной регуляции поведения и социальной адаптации благодаря созреванию когнитивных функций, накоплению опыта и компенсаторным стратегиям. Однако у 30-50% сохраняются устойчивые нарушения (импульсивность, эмоциональные срывы), требующие коррекции.

5. Эмоциональная незрелость, нестабильность состояний (резкие переходы между эйфорией и апатией) и слабый самоконтроль осложняют адаптацию в учебной среде, приводят к конфликтам со сверстниками и усиливают зависимость от взрослых.

6. Переходные периоды (адаптация к школе, подготовка к средней школе), учебная нагрузка и социальное давление усиливают тревожность, агрессивность и одиночество, особенно у четвероклассников. Это подчеркивает необходимость психологической поддержки в кризисные моменты.

7. Высокая распространенность нарушений (77,5% детей демонстрируют неадекватные реакции; 60% не дифференцируют эмоции) подтверждает необходимость раннего вмешательства. Лишь 12,5% учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития сохраняют стабильный эмоциональный фон, что указывает на системный характер дефицитов.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Для начала разберемся, что означает термин «коррекция». В широком понимании это целенаправленное изменение каких-либо аспектов объекта, процесса или личности. Данное направление сформировалось как междисциплинарная область, объединяющая дефектологию и психологию в 70-80-х годах XX века. Основоположниками психологической коррекции принято считать Э. Сегена (1903) и В.П. Кащенко (1994).

С точки зрения этимологии, «коррекция» — это комплекс специальных и общепедагогических методов, направленных на смягчение или устранение нарушений психофизического развития, а также поведенческих отклонений как у детей, так и у взрослых. [5]

А. Адлер (1932), один из основоположников направления, изучал психологическую коррекцию для детей с нарушениями психического и физического развития. Он утверждал, что уже в детстве у человека формируется уникальный стиль жизни, а особенности развития ребенка с дефектами проявляются в повышенных компенсаторных возможностях. По его мнению, коррекционно-развивающая работа должна включать развитие интереса к себе, формирование образа физического «Я», расширение понимания социального окружения, тренировку социальных эмоций, а также воспитание адекватной самооценки и обучение поведению, соответствующему общественным нормам.

Ю.Е. Алешина подчеркивала, что методы психологической коррекции могут оказаться недостаточно эффективными в отношении тех психических

особенностей и функций, которые закладываются в младенчестве и раннем детстве. [1, с. 159]

А.А. Осипова определяла психологическую коррекцию как специально организованный комплекс занятий, направленный на нивелирование негативных черт характера или девиантных форм поведения личности посредством применения специализированных психологических методик [72, с. 15].

Д.Б. Эльконин выделял две формы коррекции, дифференцируя их по критериям диагностики и направленности. Первая — симптоматическая — ориентирована на устранение внешних проявлений отклонений в развитии, тогда как вторая направлена на работу с глубинными причинами этих нарушений. [100]

Коррекционная работа может осуществляться как индивидуально, так и в групповом формате. Вопросы коррекции детей с задержкой психического развития детально исследовались рядом авторов, включая А.Ф. Ануфриеву (1997), А. Адлера (1932), И.И. Мамайчук (2006), К.Роджерса (1994), Н.М.Пылаеву (2003), У.В. Ульенкову (2011), О.Н.Истратову (2013) и других.

В психологической практике существуют два ключевых подхода к коррекции эмоциональной сферы. Психодинамический подход базируется на принципах психоанализа, акцентируя внимание на внутренних конфликтах и бессознательных процессах. Поведенческий подход, напротив, опирается на методы классического бихевиоризма, фокусируясь на модификации наблюдаемых реакций и моделей поведения.

В работе с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития ключевой задачей является формирование навыков эмоциональной регуляции поведения, которые способствуют адаптации к учебной деятельности и социализации. Ниже представлены основные научно-методологические подходы, применяемые в психокоррекционной практике.

Поведенческий подход фокусируется на анализе внешних проявлений: поведения ребенка, его эмоциональных реакций и факторов, их

провоцирующих. Со временем в его рамках стали учитываться когнитивные процессы, влияющие на формирование поведенческих паттернов. Это привело к усложнению подхода, особенно после интеграции концепций эмоциональной регуляции поведения и управления эмоциональным состоянием [82].

Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым, рассматривает эмоции как внутренние сигналы, отражающие отношение личности к действительности. Согласно этой концепции, эмоции выполняют функцию переживания, связывая психическое восприятие с реальностью через чувственный опыт.

Психодинамический подход акцентирует внимание на средствах эмоциональной выразительности — переживаниях и впечатлениях. Его сторонники убеждены, что коррекция эмоциональных нарушений возможна только при осознании ребенком проблемы. Целью становится создание условий для преодоления социальных барьеров, мешающих гармоничному развитию [54].

Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития базируется на ряде методологических принципов. Во-первых, принцип развития утверждает, что при создании продуманных условий каждый ребенок способен достигать прогресса, независимо от исходных особенностей. Во-вторых, принцип единства коррекции и развития требует учета как внутренних (психофизиологических), так и внешних (социальных) факторов при работе с детьми с задержкой психического развития.

Этические аспекты включают соблюдение конфиденциальности, уважение к личности ребенка и его семьи, а также гарантию прав школьника. Гуманистический принцип подразумевает безусловное принятие ребенка с его индивидуальными потребностями, установление доверительных отношений между всеми участниками процесса. [58]

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского акцентирует

важность учета зоны ближайшего развития, индивидуальных особенностей нервной системы и роли обучения как катализатора развития. Коррекционная работа должна опираться на ведущий вид деятельности, характерный для возрастного этапа ребенка. [14]

Клиент-центрированный принцип К. Роджерса дополняет систему, делая акцент на врожденной позитивной природе человека. Согласно этой концепции, задача специалиста — создать среду, раскрывающую внутренний потенциал ребенка через поддержку и эмпатию. [72]

Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представляет собой строго структурированную систему воздействий, направленных на снижение интенсивности негативных эмоциональных проявлений, таких как тревожность, агрессивность и импульсивность, развитие способности к распознаванию, анализу и вербализации собственных эмоций, а также формирование навыков управления эмоциональными реакциями. Важным аспектом является обучение детей адаптивным стратегиям взаимодействия с окружающей средой, что способствует повышению их психологической устойчивости и социальной интеграции.

В основе коррекции лежит сочетание классических и инновационных методов. К первым относятся техники, опирающиеся на поведенческий и психодинамический подходы: ролевые игры, арт-терапевтические практики, упражнения на релаксацию и моделирование позитивных поведенческих сценариев. Специальные методы, такие как сенсорная интеграция или когнитивно-аффективные тренинги, адаптируются под индивидуальные особенности ребенка, учитывая специфику его развития, эмоциональные «триггеры» и уровень познавательной активности.

Особое внимание уделяется игровой деятельности как естественному для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития инструменту познания мира. Сюжетно-ролевые игры, направленные на проигрывание конфликтных ситуаций, или подвижные игры с элементами

эмоционального прогнозирования помогают детям освоить навыки эмоциональной регуляции поведения в безопасной и понятной форме. Дополняют этот процесс методы психогимнастики, которые через телесные практики учат распознавать и трансформировать эмоциональное напряжение.

Реализация коррекционной программы включает три взаимосвязанных этапа:

1. На диагностическом этапе выявляются ключевые эмоциональные трудности и их причины.
2. Развивающий этап фокусируется на расширении эмоционального репертуара через творческие задания и групповые упражнения.
3. На заключительном, психокоррекционном этапе, происходит целенаправленная работа по замене дезадаптивных реакций на конструктивные, с опорой на сильные стороны ребенка и поддержку его самооценки. [5]

Таким образом, системный подход позволяет не только нивелировать негативные эмоциональные состояния, но и создать основу для гармоничного развития личности, учитывая как актуальные потребности ребенка, так и его потенциал для дальнейшего роста.

При подборе методов психокоррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо комплексно анализировать три группы факторов, взаимосвязанных между собой:

1. Психологические факторы требуют глубокого понимания индивидуальных особенностей ребенка. К ним относятся уровень эмоциональной зрелости, способность к саморефлексии, специфика когнитивных процессов (например, трудности с концентрацией внимания или замедленное восприятие информации), а также наличие вторичных нарушений — тревожности, страхов или низкой самооценки. Важно учитывать, как ребенок интерпретирует социальные ситуации, его навыки коммуникации и способность к эмпатии. Например, при выраженной

импульсивности акцент делается на методах, тренирующих самоконтроль, таких как ролевые игры с моделированием конфликтных сценариев.

2. Педагогические факторы связаны с образовательной средой и методиками обучения. Здесь ключевыми становятся адаптивность учебной программы, наличие индивидуализированного подхода, а также компетентность педагога в работе с детьми с задержкой психического развития. Не менее важно учитывать, насколько школьная атмосфера способствует эмоциональной безопасности: доступность поддерживающих ресурсов (сенсорных зон, арт-терапевтических инструментов), гибкость расписания и включение элементов игры в учебный процесс. Например, интеграция коротких психогимнастических пауз в уроки помогает снизить напряжение и улучшить эмоциональный фон в классе.

3. Клинические факторы предполагают учет медицинских аспектов развития ребенка. Сюда входят особенности неврологического статуса (например, последствия перинатальных нарушений), наличие сопутствующих диагнозов, а также реакция на медикаментозную терапию, если таковая применяется. Например, при повышенной утомляемости, характерной для некоторых детей с задержкой психического развития, коррекционные занятия должны быть короче и включать частую смену видов активности. Кроме того, важно сотрудничество с неврологами и психиатрами для корректировки методов в случае изменения клинической картины. [5]

Следовательно, эффективная психокоррекция возможна только при синтезе данных из всех трех категорий. Это позволяет не только нивелировать негативные проявления, но и создать условия для раскрытия потенциала ребенка, опираясь на его сильные стороны и минимизируя влияние ограничений.

Тем не менее, ключевыми факторами, определяющими развитие эмоциональной сферы и регуляции поведения, на наш взгляд, выступают сочетание индивидуально-личностных особенностей ребенка, качества социального окружения и системности психолого-педагогического

воздействия.

Во-первых, семейная среда играет фундаментальную роль: эмоциональная доступность родителей, их способность моделировать адекватные реакции на стресс и поддерживать открытый диалог о чувствах создают базис для формирования здоровой эмоциональной регуляции поведения. Например, дети, растущие в атмосфере принятия, чаще демонстрируют навыки эмпатии и осознанного управления эмоциями.

Во-вторых, педагогическая стратегия, адаптированная под специфику развития ребенка с задержкой психического развития, становится катализатором прогресса. Инклюзивные практики, интеграция игровых методов (сюжетно-ролевых, сенсорных) и акцент на зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) позволяют превратить учебный процесс в пространство для эмоционального экспериментирования.

Третьим решающим фактором является наличие комплексной коррекционной программы, объединяющей усилия психологов, педагогов и семьи. Такая программа должна включать не только техники снижения тревожности или агрессии (арт-терапия, поведенческие тренинги), но и работу над распознаванием эмоций через различные психокоррекционные методики.

И, биопсихосоциальные особенности ребенка — нейрофизиологические механизмы регуляции эмоций, уровень когнитивной зрелости, наличие компенсаторных ресурсов — задают «рамки» для выбора методов. Например, при повышенной сенсорной чувствительности эффективными могут стать методы сенсорной интеграции, а при дефиците внимания — короткие сессии с частой сменой активности.

Таким образом, синтез этих факторов создает условия не только для коррекции эмоциональных нарушений, но и для формирования устойчивой системы эмоциональной регуляции поведения, где ребенок учится не просто подавлять негативные состояния, а трансформировать их в социально приемлемые формы поведения.

§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Результаты проведенного нами диагностического исследования позволили выявить характерные особенности эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проявляющиеся в выраженной дисгармонии между эмоциональными реакциями и ситуационными требованиями.

У данной категории учащихся отмечается преобладание импульсивных поведенческих реакций, трудности в дифференциации и вербализации эмоций, а также сниженная способность к произвольному контролю аффективных состояний. Эти особенности усугубляются недостаточной сформированностью когнитивных механизмов, обеспечивающих анализ социальных контекстов и прогнозирование последствий своих действий.

Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются своей выраженной зависимостью эмоциональных реакций от внешних стимулов, что проявляется в ситуативной лабильности настроения, склонности к аффективным вспышкам при фрустрации и трудностях адаптации к изменяющимся условиям учебной среды. Их эмоциональные проявления часто носят самопроизвольный характер, слабо взаимодействуя с объективными обстоятельствами, что создает дополнительные барьеры для установления устойчивых коммуникативных связей со сверстниками.

Особого внимания заслуживает феномен «эмоциональной ригидности», выражающийся в стереотипных реакциях на стрессовые ситуации и ограниченном репертуаре копинг-стратегий. Эти особенности тесно связаны с дефицитом метакогнитивных навыков, что подтверждается данными о низкой рефлексивности и слабой осознанности собственных эмоциональных состояний.

Выявленные закономерности подчеркивают необходимость разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на формирование эмоционального интеллекта через игровое моделирование социальных ситуаций, арт-терапевтические практики и тренинги когнитивной гибкости с опорой на сильные стороны учащихся.

Основными направлениями по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются:

1. Нейропсихологическая коррекция — развитие функций эмоциональной регуляции поведения через упражнения, направленные на улучшение межполушарного взаимодействия, моторной координации и когнитивной гибкости. Например, использование кинезиологических комплексов, графических диктантов и заданий на переключение внимания.

2. Формирование эмоционального интеллекта — обучение распознаванию и вербализации эмоций с помощью игровых методик (эмоциональные лото, карточки с мимикой), анализа сказочных сюжетов и обсуждения ситуаций из повседневной жизни.

3. Поведенческие тренинги — внедрение методов позитивного подкрепления, визуальных подсказок и алгоритмов действий для снижения импульсивности. Важно создавать четкие правила и структурированные сценарии поведения в стрессовых ситуациях.

4. Развитие социально-коммуникативных навыков — моделирование групповых игр и проектов, где дети учатся эмпатии, разрешению конфликтов и совместному достижению целей. Использование ролевых игр с проигрыванием типичных школьных ситуаций.

5. Семейно-ориентированная работа — проведение психологических консультаций для родителей с обучением техникам эмоциональной поддержки, коррекции стиля воспитания и создания дома предсказуемой среды, снижающей тревожность ребенка.

6. Интеграция арт-терапевтических методов — применение рисования,

музыки и драматизации для безопасного выражения скрытых эмоций (агрессии, страхов) и отработки новых паттернов реагирования.

7. Снижение учебной тревожности — адаптация образовательных задач к возможностям ребенка, дробление сложных заданий на этапы, введение релаксационных пауз и дыхательных упражнений для регуляции эмоционального фона.

8. Формирование адаптивных копинг-стратегий — обучение техникам самоуспокоения (например, «метод облака» для визуализации негативных эмоций), развитие навыков обращения за помощью и использования внешних ресурсов (дневники эмоций, «уголки спокойствия»).

9. Индивидуализация обучения — разработка программ с учетом зоны ближайшего развития, постепенное увеличение нагрузки и чередование видов деятельности для предотвращения переутомления.

10. Системный мониторинг динамики — регулярная диагностика эмоциональных и поведенческих изменений с использованием шкал наблюдения, дневниковых записей педагогов и обратной связи от родителей для корректировки методов воздействия. [51]

Реализация этих направлений требует междисциплинарного взаимодействия педагогов, психологов, дефектологов и родителей, а также создания в школе инклюзивной среды, где эмоциональные трудности ребенка воспринимаются как зона развития, а не как личностный дефицит.

Эмоциональное развитие выступает ключевым элементом не только для интеллектуального роста ребенка, но и для формирования его коммуникативных навыков, а в перспективе — успешной адаптации в социуме. Именно поэтому коррекция эмоциональной сферы должна проводиться в тесной взаимосвязи с развитием познавательных процессов, что обеспечивает синергетический эффект. Особое внимание необходимо уделять индивидуальным психологическим и эмоциональным особенностям учащихся, особенно в младшем школьном возрасте — периоде повышенной чувствительности к внешним воздействиям. Пренебрежение этим аспектом

может привести к усугублению существующих трудностей и формированию устойчивых дезадаптивных паттернов.

Специалистам, работающим с детьми с особенностями эмоционального развития, рекомендуется систематически отслеживать динамику изменений. Регулярная фиксация даже незначительных прогрессивных сдвигов позволяет своевременно корректировать программу поддержки. Важно активно поощрять достижения ребенка, так как для учащихся с задержкой психического развития внешнее одобрение служит мощным стимулом. Оно не только укрепляет самооценку, но и способствует развитию эмоционально-волевой регуляции, создавая основу для преодоления внутренних барьеров.

Основными методами для развития эмоциональной сферы и эмоциональной регуляции поведения в младшем школьном возрасте являются игровые практики, арт-терапия, психогимнастика, когнитивно-поведенческие техники и методы эмоционального моделирования. [8]

Игровые технологии, в частности игротерапия, демонстрируют высокую эффективность в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития благодаря соответствию их возрастным и индивидуальным особенностям. Поскольку игра остается ведущей деятельностью в этом возрасте, она становится инструментом социализации, помогая установить контакт с окружающими, снизить тревожность и агрессивность, а также развить навыки эмоциональной регуляции поведения и самореализации. [72]

Теоретической основой игровых методов занимались выдающиеся исследователи: Л.С. Выготский (2009), А.Н. Леонтьев (2003), Д.Б. Эльконин (1997) и другие.

Д.Б. Эльконин (1997) определял игру как особый вид деятельности, воссоздающий социальные взаимодействия вне утилитарного контекста. Он выделял ключевые элементы игры:

1. Роли, которые дети берут на себя.
2. Сюжет, отражающий реальные отношения взрослых.

3. Правила, регулирующие действия участников. [99]

Классификация игр по Г.К. Селевко охватывает разнообразные критерии. По области деятельности игры делятся на физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические. По характеру психологического процесса они включают обучающие, тренинговые, контролирующие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические и профориентационные.

Игровая методика предполагает деление на предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные игры и игры-драматизации. Предметная область охватывает математические, физические, экологические, музыкальные, театральные, литературные, трудовые, технические, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные, обществоведческие, управленческие и экономические игры.

По игровой среде различают игры с предметами и без, настольные, комнатные, уличные, компьютерные, а также с использованием технических средств. По продолжительности выделяют короткие игры, длительные развивающие и игровые оболочки, интегрированные в другие виды активности.

Многообразие игровых форм позволяет гибко адаптировать методы под потребности детей с задержкой психического развития, обеспечивая не только коррекцию, но и гармоничное развитие эмоциональной и социальной сфер [81].

Эмоциональная регуляция поведения — это способность управлять эмоциональными реакциями в соответствии с требованиями ситуации, что особенно значимо для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В отличие от спонтанных поведенческих проявлений, методы коррекции в этой сфере всегда носят целенаправленный характер, ориентированный на формирование адаптивных стратегий реагирования. [51]

Игротерапия выступает ключевым инструментом в данном процессе. Ее

особенность заключается в том, что, сохраняя естественность игровой активности, она структурируется под конкретные задачи: обучение распознаванию эмоций, их вербализации и контролю. Например, в сюжетно-ролевых играх дети моделируют конфликтные ситуации («ссора из-за игрушки»), где проговаривают свои чувства («мне обидно») и ищут компромиссы. Это позволяет снизить уровень тревожности, агрессии и импульсивности, трансформируя деструктивные реакции в осознанные действия.

Преимущества игротерапии обусловлены ее соответствием возрастным потребностям. Поскольку игра остается ведущей деятельностью, дети охотно включаются в процесс, что упрощает установление контакта и повышает мотивацию к соблюдению правил. Через игровые сценарии школьники учатся:

1. Распознавать триггеры негативных эмоций.
2. Использовать «паузу» перед реакцией (техника «стоп-сигнал»).
3. Анализировать последствия своих действий.

Арт-терапия дополняет игровые методы, предлагая невербальные каналы для эмоциональной регуляции. Рисуя, лепя или создавая коллажи, дети проецируют внутренние конфликты на внешние объекты, что снижает эмоциональное напряжение. Например, техника «Маска эмоций» помогает визуализировать и обсудить скрытые переживания, а упражнение «Цвет настроения» учит связывать эмоции с физическими ощущениями. В отличие от подавления чувств, арт-терапия направлена на их принятие и конструктивное выражение, что способствует формированию здоровых паттернов поведения.

Совместное использование методов обеспечивает комплексный эффект. Игротерапия развивает социальные навыки и самоконтроль, а арт-терапия — эмоциональную рефлексия. Вместе они создают условия для снижения уровня стресса и агрессии, укрепления самооценки, развития эмпатии и коммуникативной гибкости. [74]

Таким образом, сочетание игровых и творческих практик формирует у

детей с задержкой психического развития устойчивые навыки эмоциональной регуляции, что не только улучшает их повседневное взаимодействие с окружающими, но и закладывает основу для успешной интеграции в социум.

Согласно концепции О.А. Карбановой (1998), психологическая коррекция опирается на два ключевых механизма. Первый заключается в том, что искусство, выступая инструментом символической трансформации, позволяет ребенку переосмыслить травмирующую ситуацию через творчество [36]. Например, создание рисунка или скульптуры помогает выразить подавленные переживания в метафорической форме, открывая пути для их разрешения.

Второй механизм связан с возникновением эстетической реакции, которая, по словам Л.С. Выготского (1999), трансформирует болезненные эмоции в переживание, приносящее катарсис и удовлетворение [12]. Это происходит, когда ребенок через творчество находит гармонию между внутренним конфликтом и его художественным воплощением.

Арт-терапия объединяет множество направлений, каждое из которых решает специфические задачи:

1. Психогимнастика — развитие эмоционального интеллекта через телесные практики;
2. Музыкотерапия — коррекция эмоционального фона с помощью ритма и мелодий;
3. Сказкотерапия — проекция внутренних конфликтов на персонажей и сюжеты;
4. Песочная терапия — работа с подсознанием через создание «мира» в песочнице;
5. Изотерапия — визуализация эмоций через рисунок. [38]

Особое внимание заслуживает психогимнастика, направленная на обучение детей техникам выразительных движений. Ее цель — не только развитие эмоциональной регуляции поведения, но и формирование навыков релаксации, самоконтроля и эмпатии. Например, упражнения на

распознавание эмоций через мимику помогают детям лучше понимать себя и окружающих.

Этапы психогимнастики:

1. Снятие напряжения — активные упражнения (бег, прыжки, танцы) в группе или парах, направленные на установление доверительного контакта.
2. Пантомима — моделирование ситуаций (например, «ссора» или «радостная встреча»), где дети через жесты и мимику демонстрируют реакции, а затем проговаривают связанные эмоции.
3. Коллективное взаимодействие — групповые игры и танцы, закрепляющие навыки сотрудничества и эмоциональной синхронизации.

В ходе занятий дети учатся:

1. Распознавать и дифференцировать эмоции;
2. Управлять импульсивными реакциями;
3. Выражать чувства социально приемлемыми способами. [97]

Сходство игротерапии и арт-терапии проявляется в их общей направленности на гармонизацию эмоциональной сферы. Оба метода используют творчество и импровизацию, чтобы создать безопасное пространство для самовыражения. Например, в игротерапии ребенок проигрывает конфликты через роли, а в арт-терапии — переносит их на холст или в танец. Это позволяет не только снизить тревожность, но и сформировать адаптивные модели поведения, укрепляя психологическую устойчивость.

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста наблюдаются стойкие трудности в формировании эмоциональной регуляции поведения, проявляющиеся в несоответствии поведенческих реакций возрастным нормам.

У большинства учащихся выявлена выраженная импульсивность, склонность к аффективным вспышкам в ситуациях фрустрации и ограниченный репертуар стратегий совладания со стрессом. Особое внимание привлекает дефицит вербализации эмоций: дети испытывают сложности не

только в распознавании собственных переживаний, но и в интерпретации эмоциональных состояний окружающих, что существенно затрудняет социальную адаптацию. Эти особенности усугубляются когнитивными дефицитами — слабостью произвольного внимания, замедленным формированием причинно-следственных связей и ригидностью мышления, — которые создают системные препятствия для осознанного управления поведением.

Важным аспектом проблемы стала выявленная возрастная динамика: если у второклассников доминируют первичные нарушения эмоционального контроля, то к четвертому классу на первый план выходят вторичные трудности — нарастание тревожности, социальной отчужденности и негативных поведенческих паттернов. Это свидетельствует о кумулятивном эффекте нерешенных эмоционально-волевых проблем, которые, наслаиваясь на возрастающие учебные требования, формируют порочный круг дезадаптации.

Полученные данные подтверждают необходимость раннего внедрения комплексных коррекционных программ, направленных не только на развитие эмоционального интеллекта, но и на создание поддерживающей образовательной среды, учитывающей нейропсихологические особенности данной категории детей.

На основании полученных нами данных и изучения работ отечественных психологов, раскрывающие методы и приемы коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, которая направлена на устранение ранее выявленных дефицитов. Программа опирается на принципы зоны ближайшего развития и единства диагностики и коррекции, интегрируя современные подходы когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапии и нейропсихологической поддержки.

Ее ключевыми компонентами стали:

1. Модуль эмоциональной грамотности — цикл занятий с использованием проективных методик и визуальных пособий, направленных на обучение идентификации, дифференциации и вербализации базовых эмоций.

2. Тренинги эмоциональной регуляции поведения — игровые упражнения на развитие самоконтроля через дыхательные практики, техники мышечной релаксации и моделирование ситуаций выбора.

3. Социально-коммуникативный блок — ролевые игры с проигрыванием конфликтных сценариев для формирования эмпатии и навыков сотрудничества.

4. Когнитивная коррекция — задания на развитие гибкости мышления (анализ причинно-следственных связей в эмоциональных ситуациях), тренировку внимания и планирования через настольные игры.

Программа реализуется в три этапа:

1. Диагностико-мотивационный (выявление индивидуальных дефицитов через таблицы и гистограммы, аналогичные представленным в исследовании);

2. Коррекционно-развивающий (система из 20 занятий с постепенным усложнением задач);

3. Стабилизационно-рефлексивный (закрепление навыков через создание «копилки успехов» и обратную связь от участников).

Особое внимание уделяется интеграции методов, предложенных в работах Н.Я. Семаго и М.М. Семаго (2007): сочетание графических заданий с двигательными упражнениями для синхронной стимуляции эмоциональной и когнитивной сфер. [82] Для детей с задержкой психического развития нами адаптированы длительность занятий — не более 30 минут, частота смены деятельности — каждые 7–10 минут, и акцент на полисенсорное восприятие (использование тактильных материалов, музыкального фона).

Психокоррекционная программа осуществлялась с учениками 2 «А» и 4 «А» классов, по причине необходимости изучения возрастной динамики

эмоционально-волевых нарушений и адаптации методов коррекции к специфическим особенностям разных этапов младшего школьного возраста. Выбор этих классов позволил охватить ключевые периоды развития: во 2-м классе — этап первичной адаптации к учебной деятельности с доминированием импульсивности и тревожности, а в 4-м — фазу нарастания вторичных трудностей, таких как социальная дезадаптация и ригидность поведенческих реакций, связанных с переходом в среднее звено. Это дало возможность апробировать дифференцированные подходы в работе с детьми, учитывающие как начальные проявления задержки психического развития, так и их кумулятивный эффект к старшим классам.

Кроме того, сравнительный анализ результатов между группами позволил выявить эффективность программы в коррекции эмоциональных дефицитов, характерных для каждой возрастной категории, что способствовало разработке универсальных и адресных стратегий поддержки.

Объектом психокоррекции в рамках программы выступают комплексные нарушения эмоционально-волевой, когнитивной и социальной сфер учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Основной фокус направлен на коррекцию эмоционально-волевой сферы, включая импульсивность, аффективные вспышки в стрессовых ситуациях, а также дефицит произвольного контроля над эмоциональными реакциями.

Важным аспектом работы является формирование адаптивных стратегий совладания с трудностями, поскольку у детей данной категории часто наблюдается ограниченный репертуар копинг-механизмов, что усугубляет их дезадаптацию. Одновременно программа затрагивает развитие эмоционального интеллекта, помогая учащимся преодолевать трудности в распознавании, дифференциации и вербализации собственных чувств и эмоций окружающих, что напрямую связано с их социализацией.

Особое внимание уделяется социально-коммуникативным навыкам: коррекция ригидности в межличностных взаимодействиях, развитие эмпатии

и обучение конструктивному разрешению конфликтов через моделирование групповых ситуаций. Параллельно программа работает с когнитивными дефицитами, опосредованно влияющими на эмоциональную регуляцию, такими как слабость произвольного внимания, замедленное формирование причинно-следственных связей и ригидность мышления. Эти аспекты корректируются через задания, стимулирующие гибкость познавательных процессов и планирование действий.

Кроме того, программа направлена на минимизацию вторичных нарушений, возникших на фоне длительной эмоциональной дезадаптации: повышенной тревожности, социальной отчужденности и закрепления негативных поведенческих паттернов (агрессия, избегание). Комплексный подход позволяет не только снизить актуальные трудности, но и создать основу для устойчивой эмоциональной регуляции поведения, предотвращая усугубление проблем в дальнейшем. Интеграция методов нейропсихологической коррекции, арт-терапии и поведенческих тренингов обеспечивает воздействие на все уровни нарушений, способствуя гармоничному развитию ребенка в условиях инклюзивной образовательной среды.

Предмет психопрограммы — психолого-педагогическая коррекция, направленная на формирование эмоциональной регуляции поведения, развитие социально-коммуникативных навыков и преодоление когнитивных дефицитов учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель психопрограммы — создание условий для гармонизации эмоционально-волевой сферы, снижение уровня дезадаптации и формирование устойчивых навыков эмоциональной регуляции поведения у детей с задержкой психического развития через комплексное воздействие на эмоциональные, когнитивные и социальные компоненты развития.

В соответствии с целью нами были поставлены следующие задачи:

1. Коррекция эмоционально-волевых нарушений (импульсивности, аффективной лабильности) через обучение техникам самоконтроля и релаксации.

2. Развитие эмоционального интеллекта: формирование навыков распознавания, дифференциации и вербализации эмоций.

3. Стимуляция когнитивных процессов (внимания, мышления, причинно-следственных связей), опосредующих эмоциональную регуляцию.

4. Формирование адаптивных копинг-стратегий для преодоления стрессовых ситуаций в учебной и социальной среде.

5. Совершенствование социально-коммуникативных навыков: развитие эмпатии, обучение конструктивному взаимодействию и разрешению конфликтов.

6. Профилактика вторичных нарушений (тревожности, социальной изоляции) через создание поддерживающей образовательной среды.

Структура психокоррекционных занятий для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития выстроена с учетом их возрастных и нейропсихологических особенностей, обеспечивая поэтапное включение детей в процесс коррекции. Каждое занятие начинается с ритуала приветствия, который создает эмоционально безопасную атмосферу и помогает участникам переключиться с учебной деятельности на игровую форму взаимодействия. Это может быть совместное пропевание приветственной песенки, передача «эмоционального мяча» с названием своего настроения или тактильная игра, где дети здороваются через рукопожатия или объятия.

Вводная часть (5–7 минут) включает нейродинамическую разминку, направленную на активацию межполушарного взаимодействия и снижение мышечного напряжения. Используются кинезиологические упражнения («Кулак-ладонь», «Зеркальное рисование»), дыхательные техники («Задуй свечу», «Дышим как животные») и подвижные игры с ритмическими элементами («Повтори ритм»). Эти задания не только подготавливают

нервную систему к нагрузке, но и косвенно тренируют самоконтроль и внимание.

Основная часть (15–20 минут) разделена на два блока, чередующих когнитивные и эмоционально-социальные задачи. Первый блок фокусируется на развитии эмоционального интеллекта через проективные и игровые методы. Например, упражнение «Эмоциональный пазл»: дети собирают картинки с разными выражениями лиц, называют эмоции и придумывают ситуации, которые их вызывают. Второй блок посвящен формированию навыков эмоциональной регуляции поведения:

1. Сенсорно-моторные практики — лепка с проговариванием чувств («Слепи свою злость и преврати ее в шар»).
2. Ролевые игры — моделирование конфликтных сценариев («Как поделить игрушку?») с поиском конструктивных решений.
3. Когнитивные тренинги — задания на сортировку эмоций по интенсивности.

Релаксационный этап (5–7 минут) завершает занятие, помогая снизить эмоциональное возбуждение. Дети выполняют упражнения на мышечное расслабление, визуализацию или прослушивание мелодий с элементами звукоподражания («Шум леса», «Пение птиц»).

Рефлексия (3–5 минут) организуется в кругу: участники делятся впечатлениями через символы или простые фразы. Подводятся итоги занятия, акцентируя успехи каждого ребенка, и напоминает «домашнее задание».

Занятия проводятся в игровой форме с частой сменой деятельности (каждые 7–10 минут), что предотвращает утомление и поддерживает интерес. Все упражнения адаптированы под уровень развития группы: упрощены инструкции, увеличено количество визуальных подсказок, введены персонажи-помощники (игрушки-талисманы). Интеграция методов арт-терапии, сказкотерапии и двигательной коррекции обеспечивает полисенсорное воздействие, необходимое для детей с задержкой психического развития. Еженедельные занятия дополняются дневниками

эмоций, где дети и родители фиксируют прогресс, что позволяет отслеживать динамику и корректировать программу в будущем.

Эффективность программы обеспечивается мониторингом динамики по критериям, выявленным в исследовании: снижение импульсивности (по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) [68, с. 105]), рост точности распознавания эмоций (по данным методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1994) [82, с. 311]), улучшение социальной адаптации (через шкалы наблюдения педагогов). Предварительные результаты пилотной апробации свидетельствуют о положительной динамике у 68% участников, что подтверждает необходимость масштабирования данного подхода в практике.

Структура и содержание коррекционных занятий, направленных на формирование эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, систематизированы в Таблице 9. В ней отражены этапы работы, ключевые методы воздействия и целевые показатели для каждой возрастной группы участников программы.

Таблица 9. Планирование психокоррекционных занятий по формированию эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

№	Тема занятия	Цель	Методы и приемы	Материалы	Продолжительность
1	«Знакомство с эмоциями»	Научить распознавать базовые эмоции (радость, грусть, гнев, страх)	Игра «Эмоциональное лото», рисование эмоций с помощью пиктограмм	Карточки с мимикой, цветные карандаши	30 минут

2	«Учимся управлять гневом»	Снизить импульсивность через техники самоуспокоения	Дыхательное упражнение «Шарик», ролевая игра «Стоп-сигнал»	Воздушные шарики, карточки с ситуациями	30 минут
3	«Дружба и эмпатия»	Развить навыки эмпатии и сотрудничества	Групповая игра «Собери эмоциональный пазл», обсуждение сказки «Как подружиться»	Пазлы, книга с иллюстрациями и	30 минут
4	«Страхи и как с ними справиться»	Коррекция тревожности через визуализацию и релаксацию	Арт-терапия «Нарисуй свой страх и преобразуй его», техника «Волшебный ковер»	Краски, бумага, аудиозапись природы	30 минут
5	«Контролируем эмоции»	Формирование навыков самоконтроля в конфликтных ситуациях	Игра «Замри-отомри», моделирование сценариев «Как избежать ссоры»	Карточки с конфликтным и ситуациями, таймер	30 минут
6	«Радость и благодарность»	Формирование позитивного эмоционального фона	Игра «Копилка радости» (дети рисуют/называют приятные моменты), групповая аппликация «Дерево благодарности»	Цветная бумага, клей, шаблоны листьев	30 минут

7	«Как справиться с обидой»	Развить навыки конструктивног о выражения обиды	Ролевая игра «Обиженный ежик», арт-терапия «Обида в коробке» (визуализация и «закрывание» негатива)	Коробка, бумага, краски	30 минут
8	«Эмоции в движениях»	Связать телесные ощущения с эмоциональным и состояниями	Танцевально- двигательная терапия («Танец радости», «Танец грусти»), упражнение «Зеркало эмоций»	Музыкальное сопровождени е, зеркало	30 минут
9	«Учимся ждать»	Тренировка терпения и отсроченного реагирования	Игра «Горячая картошка» (с постепенным замедлением темпа), упражнение «Строим башню» (пошагово)	Мяч, кубики	30 минут
10	«Эмоциональные оттенки»	Научить различать смешанные эмоции (радость + удивление и т.д.)	Игра «Эмоциональный микс» (составление комбинаций из карточек), рисование «Дождь из эмоций»	Карточки с эмоциями, акварельные краски	30 минут

11	«Сила добрых слов»	Развить навыки вербальной поддержки и эмпатии	Игра «Комплимент-паутинка» (передача клубка с добрыми словами), создание «Книги добрых дел»	Клубок ниток, альбом, наклейки	30 минут
12	«Планируем день»	Формирование навыков планирования и снижение тревоги перед новым	Игра «Расписание дня» (составление визуального плана с наклейками), обсуждение «Что сначала?»	Магнитная доска, стикеры с действиями	30 минут
13	«Смелость и уверенность»	Коррекция страха ошибок, развитие уверенности	Упражнение «Скала страхов» (преодоление воображаемых препятствий), игра «Я могу!» (поиск внутренних ресурсов)	Подушки-«камни», бумажные медали	30 минут
14	«Эмоции в сказках»	Анализ эмоциональных сюжетов, формирование моральных оценок	Чтение и обсуждение сказки «Грустный дракон», инсценировка с куклами	Куклы-персонажи, книга	30 минут

15	«Работаем в команде»	Укрепить навыки сотрудничества и распределения ролей	Групповая игра «Спасение острова» (решение задач вместе), создание коллажа «Наш класс»	Большой лист бумаги, журналы, ножницы	30 минут
16	«Стресс и как его преодолеть»	Обучить техникам снижения стресса в учебных ситуациях	Упражнение «Мешочек спокойствия» (наполнение мешочка «антистресс-предметами»), дыхательная гимнастика «5-4-3-2-1»	Тканевые мешочки, мелкие игрушки	30 минут
17	«Эмоциональный прогноз»	Научить прогнозировать последствия эмоциональных реакций	Игра «Если бы...» (моделирование ситуаций), рисование комикса «Эмоция и результат»	Карточки с сюжетами, фломастеры	30 минут
18	«Уважение к различиям»	Развить толерантность и понимание индивидуальности	Игра «Мы разные — мы классные» (обсуждение уникальных черт), создание «Портрета друга»	Зеркала, бумага, карандаши	30 минут

19	«Конфликты и их решение»	Отработать стратегии мирного разрешения споров	Рольевая игра «Судья эмоций», упражнение «Мостик понимания» (поиск компромисса)	Карточки с конфликтным и сценариями	30 минут
20	«Праздник успехов»	Закрепить достижения, повысить самооценку	Игра «Парад побед» (демонстрация личных достижений), создание «Диплома эмоций»	Грамоты, наклейки, воздушные шары	30 минут

На основании данных, представленных в Таблице 9, можно заключить, что коррекционные занятия для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития включали комплекс методов, направленных на поэтапное формирование эмоциональной регуляции поведения.

Программа объединила игровые, арт-терапевтические и когнитивные техники, такие как ролевые сценарии, дыхательные упражнения, проективное рисование, танцевально-двигательные практики и анализ эмоциональных сюжетов через сказкотерапию.

Каждое занятие было структурировано с учетом возрастных и нейропсихологических особенностей детей: от базового распознавания эмоций («Знакомство с эмоциями», «Эмоциональные оттенки») до отработки сложных социальных навыков («Конфликты и их решение», «Уважение к различиям»). Акцент делался не только на снижении импульсивности и тревожности, но и на развитии позитивных аспектов — эмпатии, уверенности в себе, способности к благодарности и командному взаимодействию.

Таким образом, разработанная программа представляет собой

системный подход к коррекции эмоционально-волевой сферы учащихся с задержкой психического развития. Она интегрирует методы, направленные на преодоление когнитивных дефицитов (формирование причинно-следственных связей, тренировку внимания), эмоциональных нарушений (аффективная лабильность, страх ошибок) и социальных трудностей (ригидность в общении, избегание конфликтов).

Особое внимание уделялось адаптации заданий: например, для детей, склонных к гиперактивности увеличивалась доля двигательной активности, а для тревожных — вводились дополнительные релаксационные блоки. Вовлечение родителей через «Эмоциональные дневники» и домашние задания способствовало закреплению навыков в повседневной жизни.

Реализация программы позволила не только снизить проявления дезадаптации, но и создать основу для устойчивого развития эмоционального интеллекта, что подтверждается динамикой роста самоконтроля, улучшением социальной интеграции и расширением репертуара конструктивных поведенческих реакций у участников.

§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Переход к контрольному этапу исследования был осуществлен после полной реализации разработанной психолого-педагогической программы, направленной на коррекцию особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

На этом этапе была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и в констатирующем эксперименте («Кактус» М.А.Панфиловой (1990) [74, с. 100], «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [82, с. 311], «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д.Шадрикова (2001) [57, с. 105], опросник «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой

(2018) [71, с. 9]), что позволило объективно оценить динамику изменений. Для обеспечения достоверности результатов учащиеся 2 и 4 классов были разделены на контрольные (КГ) и экспериментальные (ЭГ) группы.

В экспериментальную группу вошли 12 учеников из 2 «А» класса и 10 учащихся из 4 «А» класса, отобранных на основании первичной диагностики, которая выявила у них наиболее выраженные дефициты: высокий уровень импульсивности, трудности распознавания эмоций, низкие показатели самоконтроля и социальной адаптации. Критерием отбора послужили баллы, значительно отклоняющиеся от возрастной нормы по ключевым параметрам (аффективная лабильность, ригидность реакций, избегание коммуникации).

Контрольные группы, включавшие 8 второклассников и 10 четвероклассников, продолжили обучение по предусмотренной для них образовательной программе без участия в коррекционных занятиях. Повторная диагностика в ЭГ и КГ проводилась в идентичных условиях, что исключило влияние внешних факторов. Сравнительные результаты охватили как внутригрупповые изменения (сопоставление данных до и после коррекции в ЭГ), так и межгрупповые различия (сравнение динамики ЭГ и КГ).

Особое внимание уделялось качественным изменениям: способности к вербализации эмоций, снижению частоты аффективных реакций в конфликтных ситуациях, применению освоенных копинг-стратегий. Полученные данные были систематизированы с использованием Таблицы 10 и Гистограммы 5 (Рисунок 5), что наглядно демонстрирует эффективность программы в экспериментальной группе и отсутствие значимой положительной динамики в контрольной. Такой подход подтвердил, что изменения в ЭГ обусловлены именно коррекционным воздействием, а не естественным возрастным развитием или внешними обстоятельствами.

Опираясь на данные, представленные в Таблице 10, мы видим, что положительная динамика наблюдается в ЭГ как во втором классе, так и в четвертом.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании результатов проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые Параметр	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Напряжение	58	38	42	38	60	60	30	60
Импульсивность	67	38	50	38	60	50	40	50
Тревожность	67	63	50	63	60	50	40	50
Агрессивность	83	38	58	25	40	30	30	30
Одиночество	8	0	0	0	20	10	0	0

Анализ данных, представленных в Таблице 10, демонстрирует положительные изменения в эмоциональной сфере учащихся, участвовавших в коррекционной программе. В экспериментальной группе второклассников доля детей с выраженной агрессией сократилась с 83% (10 учащихся) до 58% (7 человек), что свидетельствует о частичном преодолении аффективных реакций благодаря системной работе над самоконтролем и релаксационными техниками.

Особенно заметные результаты наблюдаются у четвероклассников: уровень эмоционального напряжения в ЭГ снизился на 20% (с 80% до 60%), что подтверждает эффективность методов, направленных на управление стрессом и развитие копинг-стратегий. Кроме того, у второклассников зафиксировано снижение импульсивности и тревожности на 17% (с 67% до 50%), что отражает формирование навыков осознанного реагирования в конфликтных ситуациях. Эти изменения связаны с регулярной отработкой

поведенческих алгоритмов через ролевые игры и упражнения на самопрезентацию эмоций.

В контрольных группах, не участвовавших в программе, динамика оказалась минимальной. Например, у второклассников КГ снижение агрессивности составило лишь 13% (1 ребенок), что, вероятно, объясняется естественным возрастным развитием или общим влиянием школьной среды. Отсутствие значимых изменений в КГ четвертых классов (показатели напряжения остались практически на прежнем уровне) подтверждает, что положительные сдвиги в ЭГ обусловлены именно коррекционным воздействием, а не внешними факторами. Качественный анализ данных выявил, что учащиеся ЭГ стали чаще использовать вербализацию чувств («мне обидно», «я злюсь») вместо импульсивных действий, а также обращаться за помощью к педагогам в стрессовых ситуациях.

Сравнительные результаты, наглядно отраженные в Гистограмме 5 (Рисунок 5), подчеркивают контраст между динамикой ЭГ и КГ. Эти данные подтверждают, что системная работа с эмоциональным интеллектом, включая проективные методики и групповые обсуждения, способствует устойчивым изменениям. Полученные результаты обосновывают важность продолжения коррекционной работы и расширения программ, ориентированных на профилактику вторичных нарушений, таких как социальная изоляция или школьная тревожность.

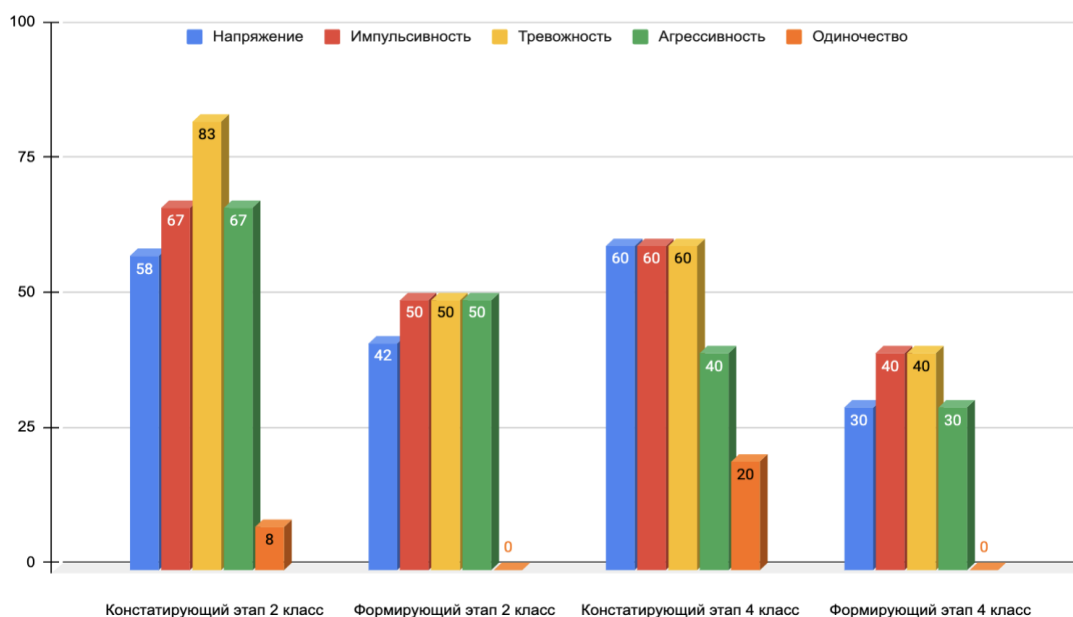


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительный результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Данные, представленные на Гистограмме 5, свидетельствуют о позитивной динамике всех исследуемых показателей эмоциональной сферы в обеих возрастных группах ЭГ. У второклассников зафиксировано снижение уровня напряжения на 16%, импульсивности и агрессии — на 17%, тревожности — на 33%, а чувство одиночества уменьшилось на 8%.

В четвертом классе ЭГ прогресс оказался более выраженным в сфере эмоционального напряжения, где показатель сократился на 30%, тогда как импульсивность, тревожность и чувство одиночества снизились на 20%. Однако агрессивность среди четвероклассников уменьшилась лишь на 10%, что, вероятно, связано с устойчивостью данного паттерна поведения и необходимостью более длительной коррекции.

Полученные результаты подтверждают эффективность разработанной программы, особенно в аспекте регуляции ситуативной тревожности и снижения фонового напряжения. Наибольший прогресс у четвероклассников

в управлении стрессом (30%) может объясняться их возросшей когнитивной зрелостью, позволяющей осознанно применять освоенные техники релаксации. Менее значительное снижение агрессии в обеих группах указывает на необходимость дополнения программы модулями, направленными на работу с гневом через методы арт-терапии и телесно-ориентированные практики.

Тем не менее, общая положительная динамика, включая рост способности к рефлексии и уменьшение социальной изоляции, доказывает, что системный подход к коррекции эмоциональной регуляции способствует гармонизации поведения учащихся с задержкой психического развития в условиях образовательной среды.

Результаты диагностики по методике «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго (1993) [82, с. 311], проведенной после завершения формирующего этапа, демонстрируют значимые изменения в эмоциональной сфере учащихся экспериментальных групп, подвергшихся воздействию психолого-педагогической программы, в сравнении с контрольными группами, где программа не применялась.

Результаты сравнительного изучения особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были представлены в Таблице 11.

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов методики «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго (1993) до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые	2 класс				4 класс			
	До эксперимент а		После эксперимент а		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)

Неточность распознавания	67	38	42	38	50	30	40	30
Эмоциональный словарь	75	50	50	50	60	40	40	30
Невербальный словарь	58	25	33	25	80	20	50	20

Анализ результатов экспериментальной группы второклассников демонстрирует выраженную положительную динамику по всем трем исследованным параметрам после проведения формирующего эксперимента.

Наиболее значительное снижение наблюдается в показателе неточности распознавания эмоций, где уровень ошибок уменьшился с 67% до 42%, что означает сокращение проблем на 25%. Существенное улучшение также зафиксировано в области дефицита эмоционального словаря: исходно высокий показатель в 75% снизился до 50%, демонстрируя прогресс в 25% и указывая на улучшение способности детей вербализовать эмоции.

Параметр дефицита невербального словаря, характеризующий трудности в понимании мимики и жестов, также показал значимое снижение с 58% до 33%, что соответствует улучшению на 25%. Общая картина свидетельствует о комплексном положительном эффекте экспериментальной работы, затронувшем как распознавание эмоций, так и развитие вербального и невербального эмоционального словаря у учащихся второго класса, хотя итоговые показатели после эксперимента все еще указывают на наличие областей для дальнейшего развития.

Анализ результатов экспериментальной группы четвертого класса выявил положительную динамику также по всем исследуемым параметрам эмоционального развития после проведения формирующего эксперимента.

Наибольшее улучшение наблюдалось в области дефицита невербального словаря: показатель снизился на 30% с исходно высокого уровня 80% до 50%, что свидетельствует о значительном прогрессе в понимании детьми мимики, жестов и других невербальных сигналов, хотя итоговое значение остается достаточно высоким.

Существенно уменьшился дефицит эмоционального словаря — с 60% до 40%, что означает улучшение на 20% и указывает на расширение способности учащихся точно называть и описывать эмоции. Показатель неточности распознавания эмоций также снизился, но в меньшей степени — с 50% до 40% (улучшение на 10%), демонстрируя умеренный, но значимый рост точности идентификации эмоциональных состояний.

Общая картина подтверждает эффективность экспериментального воздействия для данной возрастной группы, особенно в развитии словарного компонента эмоционального интеллекта (как вербального, так и невербального). Однако сохраняющиеся после эксперимента уровни показателей (40-50%) указывают на то, что у четвероклассников все еще остаются существенные трудности в эмоциональной сфере, требующие дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Сравнивая со вторым классом, у четвероклассников наблюдается более выраженное улучшение в развитии словаря (особенно невербального), но меньший прогресс в точности распознавания эмоций.

Сравнительные результаты особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами визуализированы в Гистограмме 6 (Рисунок 6), где наглядно отражены ключевые различия между группами.

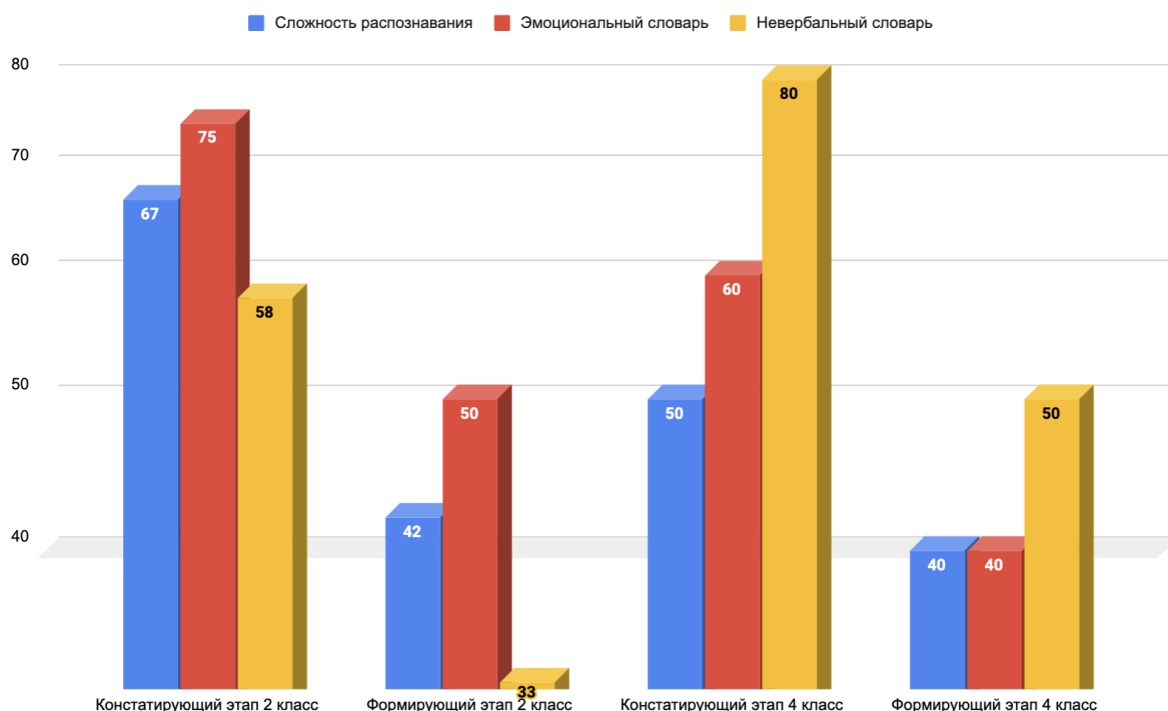


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Результаты исследования эмоционального интеллекта по методике Н.Я.Семаго выявили значительные различия в исходном уровне и динамике развития у учащихся 2-го и 4-го классов с задержкой психического развития после формирующего воздействия.

На констатирующем этапе у четвероклассников наблюдался более низкий уровень сложностей в распознавании эмоций (50% против 67% у второклассников), но существенно более выраженный дефицит вербального словаря (80% против 58%) и дефицит эмоционального словаря (60% против 75%). После формирующего этапа обе группы показали положительную динамику по всем показателям, однако ее характер и выраженность

различались.

Учащиеся 2-го класса продемонстрировали равномерное и значительное снижение трудностей: сложность распознавания эмоций уменьшилась на 25% (с 67% до 42%), дефицит эмоционального словаря – на 25% (с 75% до 50%), дефицит вербального словаря – на 25% (с 58% до 33%).

У четвероклассников динамика была выражена сильнее в сфере словарного запаса: дефицит вербального словаря сократился на 30% (с 80% до 50%), дефицит эмоционального словаря – на 20% (с 60% до 40%), тогда как сложности в распознавании эмоций снизились лишь на 10% (с 50% до 40%). Несмотря на большую динамику в развитии словаря у четвероклассников, их итоговые показатели после формирующего этапа по вербальному словарю (50%) и эмоциональному словарю (40%) оставались выше, чем у второклассников (33% и 50% соответственно). В то же время, по способности распознавать эмоции четвероклассники после коррекции достигли лучшего результата (40% против 42% у второклассников).

Общей закономерностью для обеих групп является сохраняющийся после коррекции достаточно высокий уровень трудностей по всем исследуемым параметрам, указывающий на стойкость нарушений эмоционального интеллекта при задержке психического развития и необходимость продолжения специализированной работы.

Результаты сравнения групп указывают, что формирующий эксперимент привел к равномерному прогрессу по всем параметрам у учеников 2 класса, в отличие от учеников 4 класса, у которых наиболее заметные сдвиги произошли в области невербального словаря, а базовое распознавание эмоций улучшилось в меньшей степени.

Повторная диагностика уровня самоконтроля по методике Н.В.Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) [57, с. 105], проведенная после реализации психолого-педагогической программы, продемонстрировала значительную динамику в экспериментальных группах на фоне стагнации или снижения показателей в контрольных. Наиболее заметные изменения

наблюдались в эмоциональной, поведенческой и когнитивной сферах самоконтроля у учащихся вторых и четвертых классов, участвовавших в программе.

Сравнительный анализ способности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития к регуляции эмоциональных реакций и поведенческих импульсов в условиях учебной деятельности отражен в Таблице 12.

Таблица 12. Сравнительные результаты изучения особенностей управления эмоциональными реакциями и поведенческими импульсами в учебном процессе учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов методики «Уровень самоконтроля» Н.В.Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые Параметр	2 класс				4 класс			
	До эксперимент а		После эксперимент а		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Эмоциональный самоконтроль	50	67	83	67	40	60	60	60
Поведенческий самоконтроль	58	75	75	75	40	60	80	50
Когнитивный самоконтроль	42	50	75	50	40	70	70	70

Сравнительный анализ результатов до и после применения психолого-педагогической программы выявил существенные различия между экспериментальными и контрольными группами, а также динамику изменений внутри групп. В исходных данных, до реализации программы во 2-х классах, КГ демонстрировала более высокие показатели самоконтроля по всем компонентам: эмоциональный (67% против 50%), поведенческий (75%

против 58%) и когнитивный (50% против 42%). В 4-х классах КГ также превосходила ЭГ по эмоциональному (60% против 40%) и поведенческому (60% против 50%) самоконтролю, а в когнитивном компоненте разрыв был максимальным (70% против 40%).

После внедрения программы во 2-х классах ЭГ продемонстрировала рост показателей: эмоциональный самоконтроль увеличился с 50% до 83%, поведенческий — с 58% до 75%, когнитивный — с 42% до 75%. В КГ 2-го класса уровень поведенческого самоконтроля остался прежним – 75%, когнитивный остался на уровне 50%, эмоциональный — также без изменений (67%).

В 4-х классах ЭГ после программы улучшила эмоциональный самоконтроль с 40% до 60%, поведенческий — с 50% до 80%, когнитивный — с 40% до 70%. При этом КГ 4-го класса сохранила исходный уровень эмоционального (60%) и когнитивного (70%) самоконтроля, но снизила поведенческий показатель с 60% до 50%.

Результаты сравнительного изучения особенностей регуляции эмоциональных реакций и поведенческих импульсов в учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отображены в Гистограмме 7 (Рисунок 7), которая демонстрирует основные различия между группами.

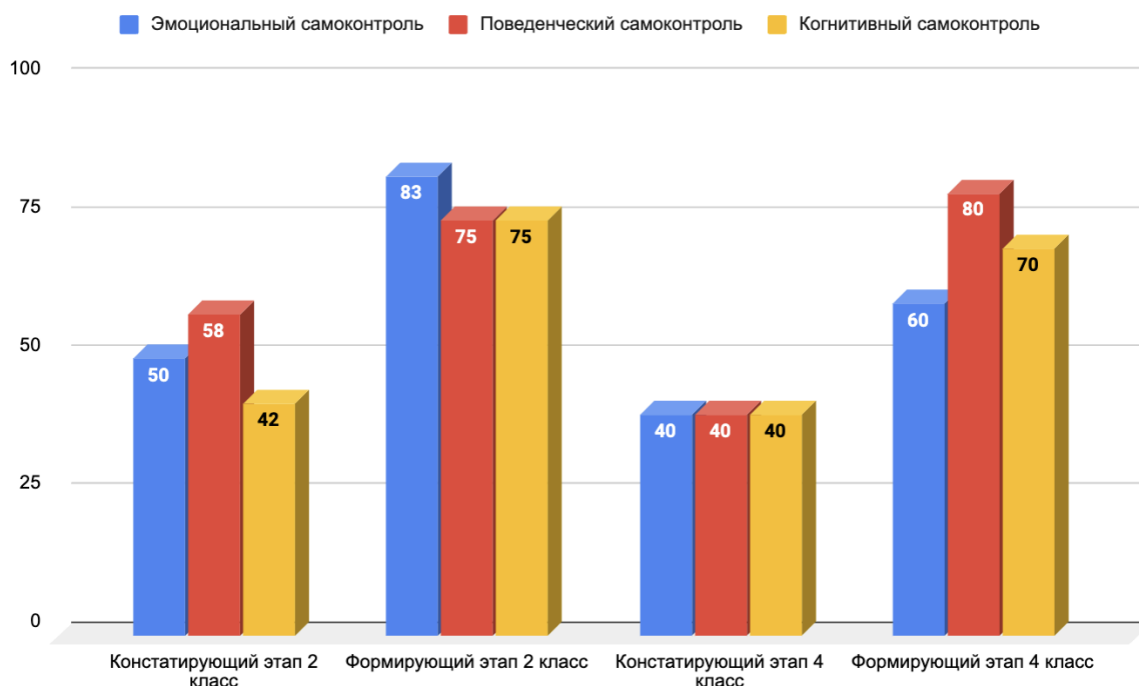


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения особенностей управления эмоциональными реакциями и поведенческими импульсами в учебном процессе среди детей младшего школьного возраста с ЗПР на основании методики «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Сравнительный анализ изменений в целом показал, что наиболее значимые сдвиги под воздействием программы произошли в эмоциональной регуляции поведения у второклассников (увеличение на треть) и в управлении поведением у четвероклассников (прирост на 30%). Когнитивные навыки заметно укрепились в обеих экспериментальных группах: на 33% во 2 классе и на 30% в 4 классе. В контрольных группах, напротив, прогресс отсутствовал: поведенческий аспект даже ухудшился, а остальные показатели остались на прежнем уровне. Такая контрастная динамика подчеркивает важность системных педагогических мер для развития эмоциональной регуляции поведения.

Результаты повторного обследования, проведенного с помощью

методики «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018) [71, с. 9] после завершения коррекционно-развивающей работы, свидетельствуют о выраженной динамике в развитии социально-эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальной группы.

В рамках анализа динамики изменений нами были систематизированы сравнительные показатели учащихся с задержкой психического развития, отраженные в Таблице 13. Представленные в ней результаты демонстрируют не только количественные различия между исходными и итоговыми показателями, но и качественные сдвиги в умении детей выстраивать межличностные отношения, осознавать собственные эмоции и адаптироваться к учебным ситуациям.

Таблица 13. Сравнительные результаты изучения особенностей социально-эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов методики «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой (2018) до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые	2 класс				4 класс			
	До эксперимент а		После эксперимент а		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=12)	КГ (n=8)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Неточность распознавания	25	63	50	63	40	70	50	70
Эмоциональный словарь	58	88	83	88	50	90	70	90
Невербальный словарь	33	75	58	75	40	60	60	50

В экспериментальных группах 2-го и 4-го классов после программы зафиксирован рост по всем показателям. У второклассников в

экспериментальной группе достижение цели выросло с 25% до 50%, работа с другими — с 58% до 83%, управление эмоциями — с 33% до 58%. У четвероклассников в экспериментальной группе достижение цели улучшилось с 40% до 50%, работа с другими — с 50% до 70%, управление эмоциями — с 40% до 60%.

При этом, контрольные группы, не участвовавшие в программе, сохранили стабильные результаты: у второклассников показатели не изменились, а у четвероклассников управление эмоциями снизилось с 60% до 50%, что может указывать на возрастные или внешние факторы.

Особый интерес представляет сопоставление полученных данных экспериментальной группы с контрольной, что позволяет объективно оценить влияние целенаправленной психолого-педагогической поддержки на развитие мягких навыков у детей с особыми образовательными потребностями. Эти данные мы отразили в Гистограмме 8 (Рисунок 8).

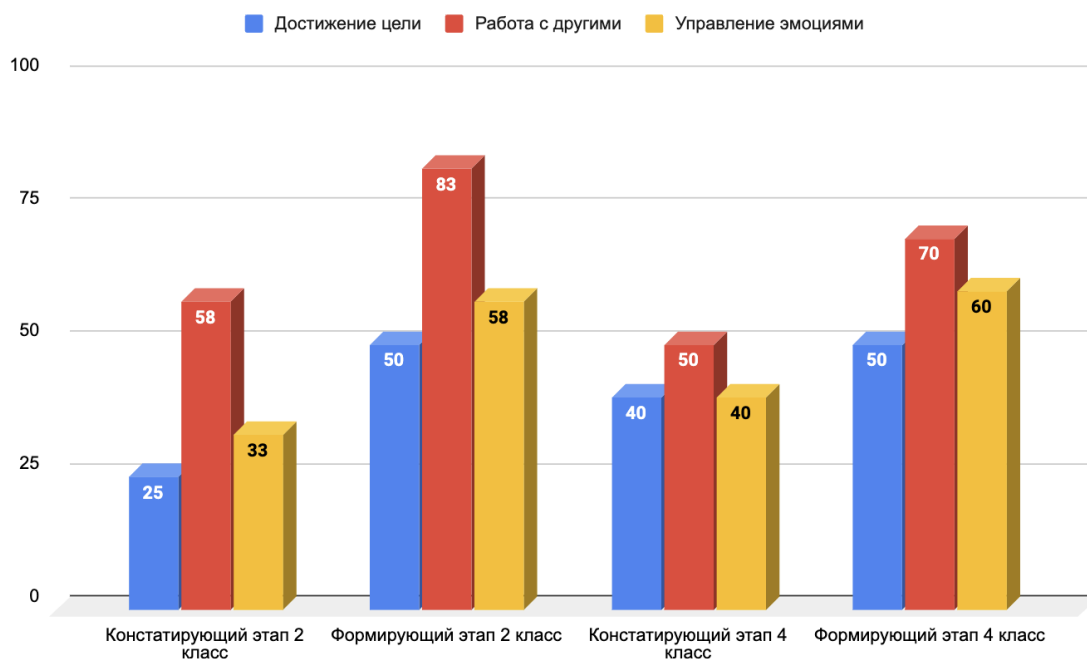


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения особенностей социально-эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на основании результатов методики «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А.Куликовой (2018) до и после формирующего эксперимента

Между классами наблюдаются различия в динамике. У второклассников прогресс более выражен: рост по достижению цели на 25% (против 10% у четвероклассников), по управлению эмоциями также на 25% (против 20%). Четвероклассники, несмотря на меньший прирост, смогли преодолеть отставание по управлению эмоциями, обойдя контрольную группу. Контрольные группы в обоих классах остались стабильными, за исключением снижения управления эмоциями у четвероклассников, что, возможно, связано с возрастной неустойчивостью эмоциональной сферы.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что коррекционная программа оказалась эффективной, а своевременное вмешательство способствует достижению положительных результатов. Выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в нашем исследовании.

Выводы по третьей главе:

1. У учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявлены системные эмоциональные нарушения: несоответствие эмоций ситуациям, импульсивность, мало способов справляться с трудностями, сложности в описании чувств. С возрастом проблемы усугубляются: у второклассников — базовые трудности контроля эмоций, у четвероклассников — тревожность и проблемы в общении, что требует ранней коррекции.

2. Разработанная программа, интегрирующая культурно-исторический, нейропсихологический и арт-терапевтический подходы, продемонстрировала значимую результативность: снижение импульсивности (17-20%), эмоционального напряжения (16-30%), рост способности к распознаванию и вербализации эмоций (25-30%). Ключевым достижением стало формирование навыков осознанной эмоциональной регуляции поведения, включая

применение релаксационных техник и алгоритмизации действий.

3. Комбинация игровых, арт-терапевтических и когнитивно-поведенческих методов способствовала не только коррекции эмоций, но и развитию эмоционального интеллекта. 68% учащихся экспериментальной группы отмечен рост эмпатии и анализа социальных контекстов, что обусловлено комплексным воздействием нейропсихологических упражнений, ролевого моделирования и проективных методик.

4. Сравнение с контрольными группами, где программа не применялась, подтвердило, что позитивная динамика в экспериментальных группах не связана с возрастными факторами. В контрольной группе изменения либо отсутствовали, либо носили случайный характер, что подчеркивает адресный эффект разработанной методики.

5. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости индивидуализированного подхода, учитывающего биопсихосоциальные особенности детей, а также сотрудничества педагогов, психологов и родителей. Интеграция коррекционных элементов в учебный процесс (игровые паузы, адаптивные задания) повышает эффективность поддержки.

6. Выявлена специфика возрастной динамики: у второклассников отмечается высокая пластичность эмоциональной сферы, тогда у четвероклассников эффективнее коррекция негативных паттернов. Это требует разработки дифференцированных программ в зависимости от этапа младшего школьного возраста.

7. Результаты обосновывают важность непрерывного мониторинга эмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и внедрения инклюзивных образовательных практик. Это способствует созданию поддерживающей среды, минимизирующей риски социальной дезадаптации.

8. Исследование вносит вклад в совершенствование механизмов сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, открывая

пути для их успешной социализации и академической адаптации через системную коррекцию эмоциональной регуляции.

9. Исследование подтверждает, что комбинированное использование теоретико-методологических подходов в коррекционной программе позволяет не только нивелировать эмоциональные нарушения, но и создать основу для устойчивого развития личности учащихся с задержкой психического развития в образовательном пространстве.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование позволило углубить понимание специфики формирования эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и научно обосновать пути ее эффективной коррекции. Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что данный возрастной период, характеризующийся интенсивным становлением мозговых структур, когнитивных функций и социального интеллекта, является критически важным для целенаправленного развития эмоциональной регуляции поведения.

У детей с задержкой психического развития наблюдается доминирование в эмоциональном фоне отрицательных по знаку переживаний, лабильность настроения, сложности в распознавании и интерпретации эмоций окружающих; трудности в регуляции, контроле и управлении своим эмоциональным поведением.

Эти особенности обусловлены сложным взаимодействием нейробиологических факторов (особенности функционирования префронтальной коры, лимбической системы), дефицитом коммуникативного опыта и замедленным формированием метакогнитивных навыков, что находит подтверждение в широком спектре современных и классических исследований нейропсихологии эмоций.

Практическая часть работы, реализованная на базе МБОУ СОШ №8 г. Красноярск, предоставила объективные количественные свидетельства масштаба проблемы: у 77% учащихся младшего школьного возраста с установленным диагнозом F80 — Задержка психического развития выявлены нарушения в особенностях эмоциональной регуляции поведения.

Выявлена возрастная динамика дефицитов у данной категории детей: для второго класса характерна выраженная импульсивность и повышенная тревожность, в то время как у четвероклассников, даже при относительной успешности в усвоении знаний, сохраняются стойкие проблемы с контролем

интенсивных чувств и гибкостью реагирования.

Результаты углубленной психодиагностики выявили высокий уровень фонового стресса, скрытые агрессивные тенденции и недостаточное развитие волевых компонентов эмоциональной регуляции поведения у значительной части испытуемых. Эти данные не только констатируют факт эмоциональной дезадаптации, но и указывают на острую необходимость систематической, специализированной психолога-педагогической помощи.

Крайне важным является максимально раннее начало коррекции, так как она позволяет не только смягчить имеющиеся дефициты, но и предотвратит формирование вторичных нарушений, таких как школьная дезадаптация, социальная изоляция, невротические расстройства, а так же создать фундамент для дальнейшего развития.

Разработанная и апробированная в ходе исследования комплексная коррекционно-развивающая программа продемонстрировала высокую эффективность. Статистически значимые положительные изменения в экспериментальных группах включали снижение показателей импульсивности на 17-20%, уменьшение уровня эмоционального напряжения на 16-30% и существенный рост (25-30%) способности к осознанию и вербализации собственных эмоций.

Эти результаты имеют огромное теоретическое значение, так как эмпирически доказывают положение о высокой пластичности эмоционально-волевой сферы даже у детей с задержкой психического развития, имеющих органические предпосылки нарушений. Успешное формирование осознанных стратегий эмоциональной регуляции поведения стало ключевым достижением программы и подтвердило гипотезу о возможности целенаправленного развития компенсаторных механизмов.

Строгий контроль в виде сравнения с группами, не получавшими специализированной помощи, позволил исключить влияние фактора естественного созревания и однозначно связать позитивную динамику с реализацией корреляционного воздействия.

Проведенное нами исследование вносит существенный вклад в совершенствование системы психолога-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Оно не только подтверждает наличие специфических трудностей, но и предлагает научно обоснованные, практики-ориентированные пути их преодоления.

Реализация разработанной психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития способствует формированию конструктивных способов эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Психологическая коррекция особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является ключевым фактором их будущей самостоятельности, психологической устойчивости и возможности полноценной реализации личностного потенциала в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – Изд. 2-е. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 208 с.
2. Анохин П.К. Экспериментальная психология. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 685 с.
3. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. – Казань: Отечество, 2013. – 157 с.
4. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
5. Бек, Джудит С. Когнитивная терапия: полное руководство: Пер. с англ. – М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2006. – 400 с.
6. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология. Хрестоматия. – М. Аспект – Пресс, 2003. – 475 с.
7. Борякова Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. – И: Сфера, 2007. – 78 с.
8. Виленская Г.А. Развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., – 1999. – 154 с.
9. Вилюнас В.К. «Психология эмоциональных явлений». М: МГУ, 1976. – 142 с.
10. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М: МГУ, 1990. – 288 с.
11. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М: Просвещение, 1973. – 174 с.
12. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 336 с.

13. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 414 с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М: ПЕДАГОГИКА-Пресс, 1999. — 536 с.
15. Выготский Л.С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 555 с.
16. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. — М.: Смысл, 2005. — 512 с.
17. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: Астрель, 2006. — 204 с.
18. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. — М: Смысл, 2012. — 264 с.
19. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
20. Греченко Т.Н. Психофизиология: учебное пособие — Москва: Гардирики, 1999. — 358 с.
21. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. / Пер. с англ. — М.: Теревинф, 2013. — 512 с.
22. Гросс Д.Дж. Регуляция эмоций: текущее состояние и перспективы. / Пер. с англ. // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 5.
23. Данилова Е.Е. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.13. — М: МГППУ, 2004. — 170 с.
24. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности с позиции системного подхода // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Второго всесоюзного семинара молодых ученых. М., — 1986. — 159 с.

25. Дмитриева Е.Е. Коммуникативная деятельность детей с задержкой психического развития: диагностика и коррекция. Н.Новгород: НГПУ, 2005. – 411 с.
26. Дрокина О. В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., – 1999. – 207 с.
27. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб: Питер, 2000. – 320 с.
28. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. и др. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
29. Еникеев М.И. Общая и социальная психология для вузов. – М.: НОРМА–ИНФРА. – М, 1999. – 624 с.
30. Запорожец А.В., Неверович Я.З. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада / под ред. А. Д. Кошелева. – М: Просвещение, 1985. – 175 с.
31. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х томах. Том 1. Психическое развитие ребенка. Под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Составители: Т.И. Гиневская, Я.З. Неверович. Авторы очерка о А.В. Запорожце Л.А. Венгер, В.П. Зинченко. Автор комментариев В.П. Зинченко. – Москва: Издательство «Педагогика», 1986. – 320 с.
32. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Смысловая регуляция решения творческих задач. // Вопросы психологии. 1983. № 6. С. 21-27.
33. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А. И. Захаров. – Ленинград: Медицина: Ленингр. отд-ние, 1988. – 246 с.
34. Изард К. "Эмоции человека". Издательство: М.: Московский университет, 1980. – 440 с.
35. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.

36. Карбанова О.А. Арт-терапевтические методы в коррекции детских страхов. – Вопросы психологии, 1998, №3.
37. Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика в клинической практике: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2020. – 336 с.
38. Копытин Л.И., Свистовская Е.Е. Артерапия детей и подростков. 2-е стереотип, изд.— М.: «Когито -Цеитр», 2014.— 197 с.
39. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии: учебник для вузов / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 490 с.
40. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
41. Коул П.М., Таниш М.Л. Эмоциональное развитие в раннем детстве. / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2020. – 384 с.
42. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. — М.: «Академический проект», 1999. – 240 с.
43. Крайг Г. Психология развития. / Пер. с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
44. Крайг Н, Д. Бокум. Психология развития: учебное пособие / науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко; перевели с англ. А. Маслов и др.. - 9-е изд. – М: Питер, 2004. – 939 с.
45. Кузьмина А. А., Величковский Б. Б. Возможности и ограничения модели регуляции эмоций Дж. Гросса // Молодой ученый. – 2019. – Вып. 35.
46. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
47. Кулагина И.Ю. «Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет» / Ун-т Рос. акад. образования - 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 162 с.

48. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
49. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. – 544 с.
50. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. – 2006. – № 3. – 15-27 с.
51. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: МГУ, 1990. — 197 с.
52. Левченко И.Ю., О.Г. Приходько. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни / О. Г. Приходько, О. В. Югова // Специальное образование. — 2016. — № 2 (42). — С. 85-93.
53. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Юсупова Г.Х., Бутко Г.А. Патопсихология: Теория и практика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. И.Ю.Левченко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 224 с.
54. Леонтьев А.Н Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
55. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
56. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: Учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.
57. Лубовский В.И., Лебединская К.С. Дети с задержкой психического развития. – М.: МГППУ, 2008. – 356 с.
58. Макарова И. В. Общая психология: учебник для вузов / И. В. Макарова. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 188 с.

59. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Основы психогенетики. – М.: Эпидавр, 1998. – 744 с.
60. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебник для вузов / И. И. Мамайчук. – 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2022. — 318 с.
61. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
62. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова // Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Серия 1. – 2013. – №5-6. – 272-278 с.
63. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). – М.: изд. н/о Компенс-центр, 1993. – 198 с.
64. Митина Л.М. Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Н. А. Шайденко, С. Н. Кипурова и др.; под редакцией доктора психологических наук Л. М. Митиной; Министерство науки и высшего образования РФ, Психологический институт Российской академии образования". – Самара: Бахрах-М, 2022. – 275 с.
65. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. О'Салливен. Диагностика социального интеллекта. Диагностика социального интеллекта: Е.С. Михайлова. Госстандарт России. – СПб: ИМАТОН, 2018. – 55 с.
66. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография / В. И. Моросанова; РАН, Ин-т психологии, Российская акад. образования, Психологический ин-т. - 2-е изд. – Москва: Наука, 2012. – 518 с.
67. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999 – 456 с.

68. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
69. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. М: ВЛАДОС, 2003. – 80 с.
70. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М., Российское педагогическое агентство. 1996, – 374 с.
71. Орел Е. А., Куликова А.А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Современная зарубежная психология, 2018. №3.
72. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
73. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
74. Панфилова М.А. «Игротерапия общения. Тесты и коррекция игры». – И: Гном, 2008.
75. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход. // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16).
76. Психология эмоций. Тексты. Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М: МГУ, 1984. – 288 с.
77. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002., 720 с.
78. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
79. Руководство по психиатрии. В 2 томах. Т.1/А.С.Тиганов, Р 84 и др.; Под ред. А.С.Тиганова. — М.: Медицина, 1999. — 712 с.

80. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие. Издательство: Аспект-Пресс, 2005. – 460 с.
81. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
82. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб, Речь, 2005. – 384 с.
83. Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис, 2011. – 400 с.
84. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.
85. Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д., Изотова Е.И. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы. — М.: Дрофа, 2019. — 248 с.
86. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
87. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с.
88. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
89. Специальная психология: учебник для вузов / ответственный редактор В. И. Лубовский. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 598 с.
90. Специальная психология: учебник для вузов / под редакцией Л. М. Шипицыной. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 287 с.
91. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика детей с задержкой психического развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома

- «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
92. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Том 3. – М.: Медицина, 1965. – 336 с.
93. Ульенкова У.В., Пускаева Т.Д. Психология детей с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
94. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г. В. Фаина. — Балашов: «Николаев», 2004 — 68 с.
95. Файфер, Л., Краудер, А., Элсенраат, Т., Галл, Р. Практическая когнитивно-поведенческая терапия для детей и подростков. Более 200 упражнений для поддержки детей с тревожными и эмоциональными расстройствами, с расстройствами поведения, детей с аутизмом и СДВГ. Пер. с англ. – СПб.: ООО «Диалектика», 2020. – 272 с.
96. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная терапия (КБТ): от основ к интеграции. – М.: ИД "Городец", 2022. – 528 с.
97. Чистякова М. И. Психогимнастика. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
98. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. – 320 с.
99. Эльконин Д.Б.. «Психология игры». – 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
100. Эльконин Д.Б. Детская психология. — М.: Академия, 2007. — 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 14. Состав испытуемых 2 класса, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Анастасия С.	2 «А»	7 лет	ЗПР
2.	Даниил Б.	2 «А»	9 лет	ЗПР
3.	Мария К.	2 «А»	9 лет	ЗПР
4.	Артем С.	2 «А»	8 лет	ЗПР
5.	Анна М.	2 «А»	7 лет	ЗПР
6.	Кирилл М.	2 «А»	8 лет	ЗПР
7.	София Л.	2 «А»	8 лет	ЗПР
8.	Максим К.	2 «А»	8 лет	ЗПР
9.	Виктория П.	2 «А»	9 лет	ЗПР
10.	Иван Д.	2 «А»	9 лет	ЗПР
11.	Дарья Г.	2 «А»	8 лет	ЗПР
12.	Александр К.	2 «А»	7 лет	ЗПР
13.	Екатерина Н.	2 «А»	8 лет	ЗПР
14.	Михаил У.	2 «А»	8 лет	ЗПР
15.	Полина Р.	2 «А»	7 лет	ЗПР
16.	Дмитрий Л.	2 «А»	8 лет	ЗПР
17.	Алиса В.	2 «А»	9 лет	ЗПР
18.	Егор Р.	2 «А»	8 лет	ЗПР
19.	Ксения Т.	2 «А»	9 лет	ЗПР
20.	Тимофей В.	2 «А»	8 лет	ЗПР

Таблица 15. Состав испытуемых 4 класса, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Вероника В.	4 «А»	11 лет	ЗПР
2.	Елена Д.	4 «А»	11 лет	ЗПР
3.	Марк Д.	4 «А»	10 лет	ЗПР
4.	Ольга Ж.	4 «А»	11 лет	ЗПР
5.	Никита Т.	4 «А»	10 лет	ЗПР
6.	Милена З.	4 «А»	11 лет	ЗПР
7.	Матвей К.	4 «А»	11 лет	ЗПР
8.	Ирина Л.	4 «А»	11 лет	ЗПР
9.	Андрей П.	4 «А»	10 лет	ЗПР
10.	Татьяна И.	4 «А»	11 лет	ЗПР
11.	Сергей Т.	4 «А»	11 лет	ЗПР
12.	Валерия Р.	4 «А»	10 лет	ЗПР
13.	Павел Л.	4 «А»	11 лет	ЗПР
14.	Владимир Ц.	4 «А»	10 лет	ЗПР
15.	Светлана О.	4 «А»	10 лет	ЗПР
16.	Алексей Ш.	4 «А»	10 лет	ЗПР
17.	Роман Ф.	4 «А»	10 лет	ЗПР
18.	Любовь Ц.	4 «А»	11 лет	ЗПР
19.	Глеб Г.	4 «А»	11 лет	ЗПР
20.	Екатерина Ш.	4 «А»	10 лет	ЗПР

Анкета для учителей

Уважаемый учитель! Просим ответить на представленные вопросы анкеты. Ваши ответы помогут наиболее глубоко изучить проблему эмоциональной регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и наметить пути ее коррекции и развития.

ФИО ребенка _____

Возраст _____ Класс _____ Диагноз _____

1. Как Вы считаете, уровень развития эмоциональной регуляции поведения у ребенка соответствует его возрастным нормам?

а) да

б) нет

в) иное _____

2. Какие из перечисленных трудностей, по Вашему мнению, сильнее влияют на низкий уровень эмоциональной регуляции поведения школьника?

а) неспособность адекватно оценивать и контролировать свои эмоции в поведенческих реакциях

б) трудности в понимании и описании связи между эмоциями и поведением

в) иное _____

3. Влияет ли недостаточная эмоциональная регуляция поведения на успеваемость учащегося?

а) да

б) нет

в) иное _____

4. Влияет ли недостаточная эмоциональная регуляция поведения на межличностное общение учащегося?

а) да

б) нет

в) иное _____

5. Какое эмоциональное состояние чаще всего влияет на поведение школьника в течение дня?

а) радостное

б) тревожное

в) агрессивное

в) иное _____

6. Какое эмоциональное состояние преобладает в поведении школьника в течение недели?

а) радостное

б) тревожное

в) агрессивное

в) иное _____

7. Можно ли сказать, что у ребенка уровень понимания своих и чужих эмоций, необходимый для регуляции поведения, не соответствует возрасту?

а) да

б) нет

в) иное _____

8. Понимает ли ребенок, как эмоции других людей влияют на их поведение?

а) да

б) нет

в) иное _____

9. Понимает ли ребенок, как его собственные эмоции влияют на его поведение?

а) да

б) нет

в) иное _____

10. С чем связаны трудности ребенка в регулировании поведения на основе эмоциональных состояний?

а) низкий уровень эмоциональной регуляции поведения

б) недостаток опыта в управлении эмоциями

в) иное _____

11. Можно ли сказать, что у ребенка уровень описания эмоций (своих и чужих) для регуляции поведения не соответствует возрасту?

а) да

б) нет

в) иное _____

12. Может ли ребенок распознать эмоции и объяснить, как они влияют на его поведение?

а) да

б) нет

в) иное _____

13. Способен ли ребенок регулировать свое поведение в эмоционально напряженных ситуациях?

а) да

б) нет

в) иное _____

14. Согласны ли вы, что импульсивность в поведении связана с недостаточной эмоциональной регуляцией у детей?

а) да

б) нет

в) иное _____

15. Согласны ли Вы, что повышенная тревожность учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития затрудняет регуляцию их поведения?

а) да

б) нет

в) иное _____

16. Согласны ли Вы, что повышенная агрессия учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития связана с проблемами эмоциональной регуляции?

а) да

б) нет

в) иное _____

17. Часто ли вы замечаете, что ученик не справляется с регуляцией поведения при раздражении?

а) да

б) нет

в) иное _____

18. Как Вы думаете, нужно ли целенаправленно развивать эмоциональную регуляцию поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития?

а) да

б) нет

в) иное _____

19. Используете ли Вы техники для развития эмоциональной регуляции поведения на уроках?

а) да

б) нет

в) иное _____

20. Когда Вы уделяете внимание развитию навыков регуляции поведения через понимание эмоций?

а) в процессе урока

б) во внеучебное время

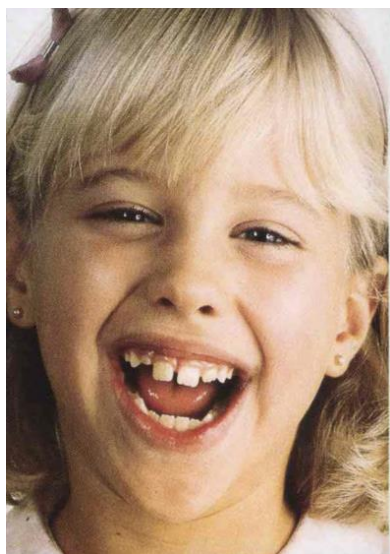
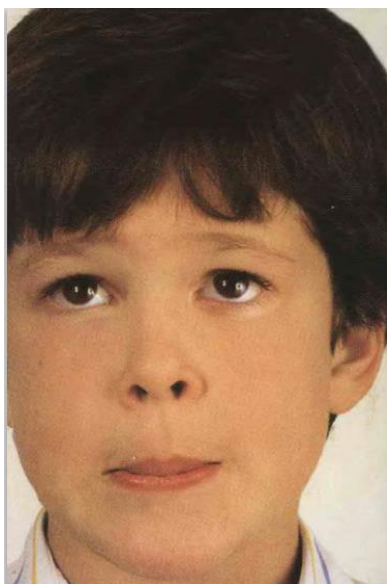
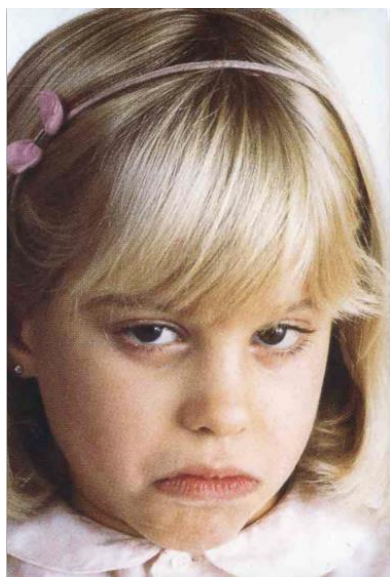
в) иное _____

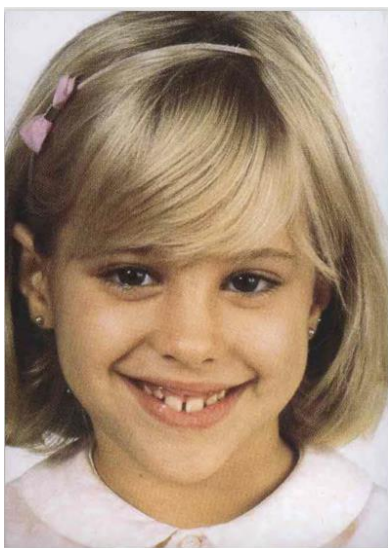
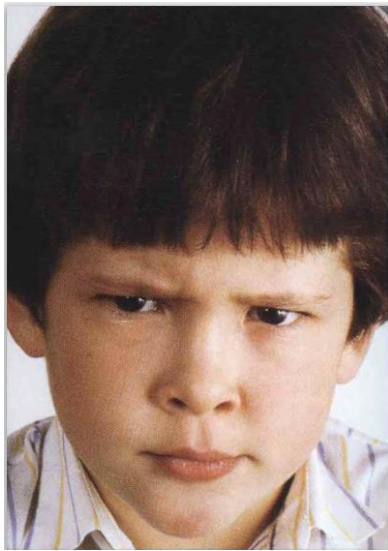
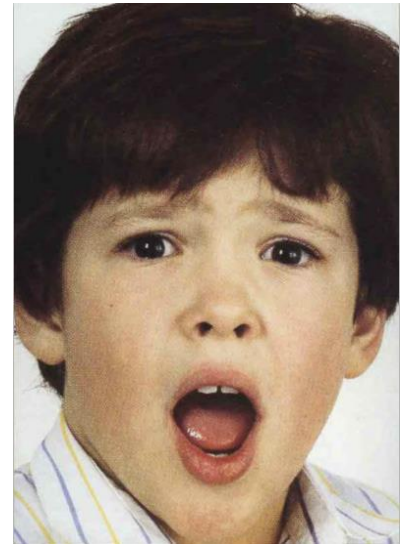
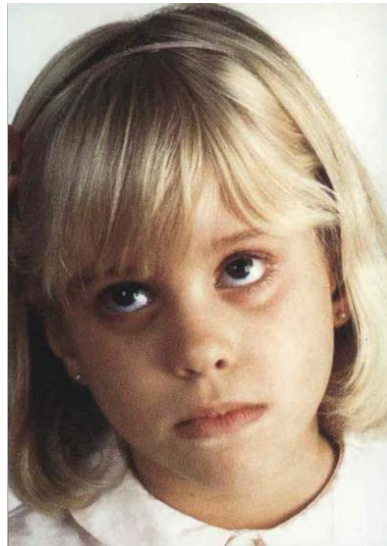
21. Важно ли обсуждать с учениками, как эмоции влияют на их поведение и способы управления им?

а) да

б) нет

в) иное _____

Стимульный материал к методике «Эмоциональные лица»**Н.Я.Семаго (1993) [82, с. 311]**



**Бланк методики «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и
В.Д. Шадрикова (для детей 7–10 лет) (2001) [57, с. 105]**

ФИО _____

Возраст _____ Класс _____

Задание 1. Обведи кружком нужную букву.

1. Когда учитель объясняет новое задание, я:

- а) Внимательно слушаю с начала до конца
- б) Слушаю, но иногда отвлекаюсь
- в) Часто не дослушиваю и начинаю делать

2. Перед тем как начать выполнять задание, я:

- а) Всегда проверяю, все ли материалы готовы
- б) Иногда забываю что-то подготовить
- в) Начинаю работать, не проверив

3. Если я делаю ошибку в работе, я:

- а) Сразу замечаю и исправляю ее
- б) Замечаю, но не всегда исправляю
- в) Часто не замечаю ошибок

4. Когда нужно выполнять задание долго (15-20 минут), я:

- а) Могу работать, не отвлекаясь
- б) Иногда отвлекаюсь, но потом возвращаюсь к работе
- в) Быстро устаю и начинаю заниматься другим делом

5. Если задание кажется мне сложным, я:

- а) Пробую сделать сам, пока не получится
- б) Пробую немного, потом прошу помощи
- в) Сразу прошу помочь или не хочу делать

6. Когда я работаю в классе, посторонний шум:

- а) Почти не мешает мне
- б) Иногда отвлекает
- в) Очень мешает сосредоточиться

7. Если учитель поправляет меня, я:

- а) Стараюсь сразу исправиться
- б) Иногда обижаюсь, но потом исправляю
- в) Часто расстраиваюсь и не хочу продолжать

8. Когда нужно выполнять задание по строгим правилам, я:

- а) Всегда соблюдаю все правила
- б) Соблюдаю основные, но могу что-то упустить
- в) Часто забываю или не соблюдаю правила

9. Перед контрольной работой я:

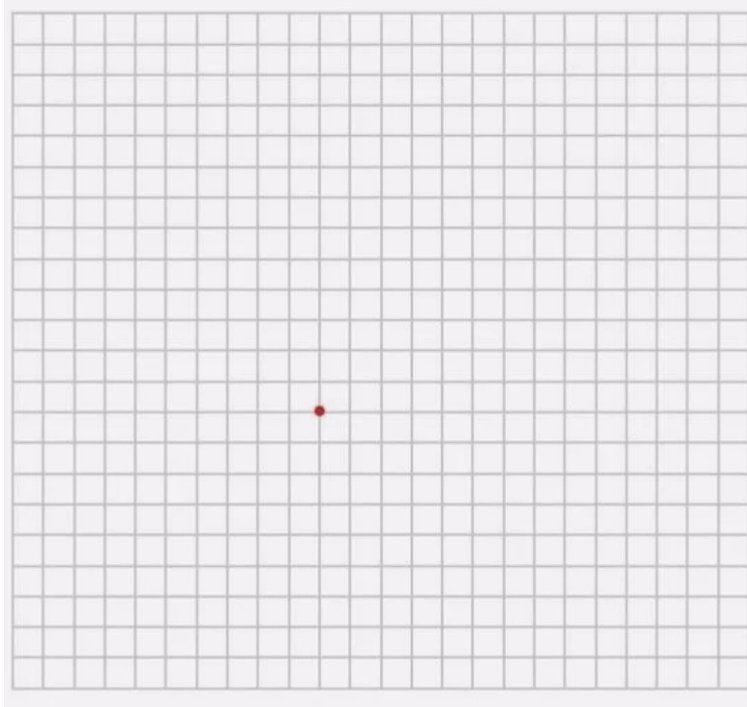
- а) Проверяю, все ли готово, и спокойно жду начала
- б) Немного волнуюсь, но готовлюсь
- в) Сильно волнуюсь и могу что-то забыть

10. Если я устал во время выполнения задания, я:

- а) Делаю небольшой перерыв и продолжаю
- б) Продолжаю, но работаю медленнее
- в) Бросаю работу

Задание 2. Нарисуй по клеточкам:

1. 3 клетки вправо
2. 2 клетки вверх
3. 4 клетки влево
4. 1 клетка вниз

**Задание 3. Подчеркни все буквы «М» в строчке:**

1. Л М Н К М О П М Р С Т М
2. А М С В М Д Е М Ф Г М И
3. М Р Ш М Щ М З М Ы М Ц Е
4. О М Л Д М Ж М Э М Ю Я А
5. М Б М Ъ М У М Х М Ч М Ш

Бланк методики «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел и А.А. Куликовой 2018 [71, с. 9]

ФИО _____

Возраст _____ Класс _____

Оцените, насколько вы согласны с утверждениями по шкале:

1 – Совершенно не согласен

2 – Не согласен

3 – Нечто среднее

4 – Согласен

5 – Совершенно согласен

№		1	2	3	4	5
1	Я выполняю задания тщательно и до конца.					
2	Меня трудно вывести из себя.					
3	Работаю над заданием, пока не доделаю.					
4	Строю планы и стараюсь их придерживаться.					
5	Легко отвлекаюсь: мне бывает сложно концентрировать внимание.					
6	Остаюсь спокойным в напряженных ситуациях.					
7	Умный, много думаю.					

8	Любознательный, интересуюсь разными вещами.					
9	Разговорчивый.					
10	Люблю думать и размышлять.					
11	Люблю командовать.					
12	Добрый и внимательный почти со всеми.					
13	Легко прощаю.					
14	Иногда бываю груб с другими.					
15	Люблю делать что-то вместе с другими ребятами.					
16	Готов прийти на помощь другим ребятам или старшим.					
17	Веду себя вежливо по отношению к старшим.					
18	Обычно помогаю тем, кто слабее меня.					
19	Общительный, люблю быть с другими людьми.					
20	Скованный. Держу чувства и мысли при себе.					
21	Часто испытываю воодушевление.					
22	Надежный, на меня можно положиться.					
23	Уверен в себе.					
24	Могу сказать, что сейчас чувствую.					

25	Расслаблен и хорошо справляюсь с напряжением.					
26	Обычно верю в то, что у меня все получится.					
27	Знаю, чего я хочу.					