

УДК 37.015.3

ББК 88.8

**Беткер Людмила Михайловна,**

канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии,  
Югорский гуманитарный университет – Гуманитарный институт,  
г. Ханты-Мансийск,  
e-mail: bet74@list.ru

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИЯХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### EMOTIONS IN THE CONCEPTION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*В статье представлены результаты исследования особенностей опознания базовых эмоций (радость, печаль, страх, гнев, нейтральное состояние) по паралингвистическим характеристикам речи младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР). Выявлена специфика представлений об эмоциях в эмоциональном (опознание знака эмоции) и когнитивном (понимание) компонентах и вербализации невербальных знаковых составляющих в процессе описания эмоционального состояния говорящего человека младшими школьниками с ЗПР: сниженная продуктивность вербального описания эмоций, бедность эмотивной лексики, высокая глагольность – агрессивность.*

*The article presents the findings of the research of peculiarities of identifying of basic emotions (joy, sadness, fear, anger, neutral state) on the basis of paralinguistic speech characteristics by primary schoolchildren with mental retardation. We have revealed the specific character of conception of emotions in emotional (recognizing emotion sign) and cognitive (understanding) components, as well as verbalization of nonverbal sign components in the process of describing the speaker's emotional state by primary schoolchildren with mental retardation: lower productivity of verbal description of emotions, poverty of emotive vocabulary, frequent use of verbs – aggressiveness.*

*Ключевые слова: представления об эмоциях, младшие школьники, паралингвистические характеристики речи, голос, эмоциональные состояния, словарь эмоций, эмоциональный опыт, модальность эмоции, агрессивность, обобщенность представлений, структура знаний об эмоциях.*

*Keywords: conception of emotions, primary schoolchildren, paralinguistic speech characteristics, voice, emotional states, dictionary of emotions, emotional experience, emotional modality, aggressiveness, general conception, structure of emotional knowledge.*

В решении задач компенсации и восстановления регуляторных механизмов межличностного взаимодействия у младших школьников с ЗПР чрезвычайную важность приобретает изучение у них представлений об эмоциях как высшего уровня чувственного отражения. Исследователи в области специальной психологии (В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, У. В. Ульenkova и др.) отмечают бедность и узость круга представ-

лений об окружающих предметах и явлениях у детей с ЗПР [1]. Авторы констатируют, что представления схематичны, неразчлененны, ошибочны. Так, Л. М. Беткер указывает на узость представлений в предметной сфере, которая распространяется и на область социальных представлений детей с ЗПР, сферу восприятия и понимания эмоций другого человека [2]. Нереализованный возрастной потенциал младших школьников с ЗПР значительно ослабляет социальные возможности их личности, сужает диапазон нравственных норм и правил общения.

В настоящее время ведется поиск средств, расширяющих сферу представлений об эмоциях другого человека, играющих первостепенную роль в установлении контактов между людьми. Одним из таких каналов выступают невербальные экстра- и паралингвистические характеристики речи [3]. По мнению Н. И. Жинкина, посредством экстралингвистики в речь «врывается» поток человеческих чувств, отображающих состояния внутренней среды организма [4]. Адекватное опознание эмоционального состояния другого человека, точность и качество этого опознания при активном использовании вербализации не только способ рассмотрения сформированности представлений об эмоциях у детей, но и условие их становления [5].

Как показывает анализ литературных источников по коррекционной психологии, фундаментальных исследований, посвященных изучению представлений об эмоциональных состояниях у младших школьников с ЗПР, специально не проводилось. Это обстоятельство побудило нас изучить специфику представлений об эмоциях у младших школьников с ЗПР в сравнении с нормой. Экспериментальной работой было охвачено 96 младших школьников с ЗПР, обучающихся в классах КРО; из них 31 ученик первых классов, 36 учеников вторых классов, 29 – четвертых, а также 95 младших школьников с НУР: 26 учеников первых классов, 44 ученика вторых классов и 25 учеников четвертых классов. Для решения данной задачи использовались: 1) методика на определение степени развития эмоционального слуха (по аналогии с методикой В. П. Морозова), 2) беседа «Истолкование эмоционального состояния», 3) расчет коэффициента глагольности (КГ) (А. А. Крылов, С. А. Маничев).

Результаты теста В. П. Морозова показали, что средняя точность опознания всей совокупности эмоций – радости, печали, страха, гнева, нейтрального состояния – по паралингвистическим характеристикам речи у младших школьников с ЗПР ниже среднестатистической нормы (В. П. Морозов), что составило  $55,6 \pm 11,8$ . Анализ экспе-

риментальных данных показал, что большинство младших школьников с ЗПР легче всего по голосу опознают эмоцию радости (81,27 %), в меньшей степени адекватно распознают эмоцию гнева (55,14 %), затем эмоцию печали (54,85 %) и эмоцию страха (51,28 %), в наименьшей степени – нейтральное состояние (35,62 %). Индивидуальные показатели объема адекватного распознавания эмоций разных модальностей у них ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, адекватно распознают одну-две эмоции (48,5 %).

Необходимо отметить, что мы не преследовали цели подробного анализа указанной проблемы, так как в контексте настоящего исследования более важными являются отдельные ее аспекты, в частности выявление специфических психологических особенностей представлений об эмоциях у младших школьников с ЗПР.

**Беседа «Объяснение эмоциональных состояний»** позволила нам проанализировать и изучить качество понимания эмоциональных состояний другими младшими школьниками с ЗПР в связи со спецификой речемыслительных процессов и в ситуации, когда источником слуховой информации является внешнее паралингвистическое проявление базовых эмоций.

Анализ результатов показал, что, во-первых, объем речевой продукции при интерпретации эмоциональных состояний по паралингвистическим характеристикам речи у младших школьников с ЗПР меньше: так, вербализованных описаний эмоциональных переживаний 2 316 лексем, а у младших школьников с НУР 3 465 лексем, что свидетельствует о различиях в словарном запасе, бедности эмотивной лексики, служащей средством толкования эмоций у младших школьников с ЗПР (табл. 1).

Таблица 1

**Частота употребления лексем младшими школьниками, использованных при восприятии эмоций (абс.)**

Объекты прослушивания	ЗПР				Норма			
	1 класс	2 класс	4 класс	Всего	1 класс	2 класс	4 класс	Всего
Радость	141	170	90	401	282	266	253	801
Страх	123	170	138	431	222	218	213	653
Печаль	117	191	198	506	234	262	248	744
Нейтрально	120	149	156	425	192	238	234	664
Гнев	192	200	171	563	195	212	196	603
Всего	693	880	753	2 326	1 125	1 196	1 144	3 465

Во-вторых, частота употребления лексем младшими школьниками с ЗПР и НУР показала актуализованный в процессе беседы индивидуальный эмоциональный опыт переживаний. В современных зарубежных и отечественных исследованиях под эмоциональным опытом понимается эмоциональное переживание конкретного события или ситуации различного модального содержания (радостного, печального, страшного и пр.).

Следует отметить преобладание у младших школьников с ЗПР негативного эмоционального опыта, что находит свое выражение в наибольшем употреблении лексем при толковании эмоции гнева (553 лексем) и печали (506), в то время как у младших школьников с НУР преобладающим стал положительный эмоциональный опыт. По количеству словоупотреблений эмоция радости у них находится на первом месте.

В-третьих, эмоциональные переживания негативного модального содержания мешали детям связывать переживаемые эмоции с обобщенным социально заданным эталоном. Так, качественный анализ описания эмоции гнева показал, что младшие школьники с ЗПР при описании данного контекста чаще указывают на следствия, реже на причины гнева, например, «бил», «дрался», что свидетельствует о смешении испытываемыми причин возникновения эмоциональных состояний с последствиями этих эмоций. Отмечаются варианты изменения испытываемыми своих определений эмоционального состояния по ходу его истолкования. Например: «Она почувствовала грусть – скучает по бабушке, которая живет в другом городе; почувствовала злость – у нее был плохой вид – она заплакала» (Валя К., 2 кл.).

В-четвертых, зафиксированное в нашем исследовании преобладание лексем гнева (553 лексем) позволило нам установить признаки аффективно-когнитивного комплекса – агрессивности. К глаголам и глагольным формам (деепричастия, причастия), используемым при описании гнева, применялся расчет коэффициента глагольности [6]. По результатам расчета коэффициента глагольности выявили, что 63 % ответов младших школьников носят деструктивно-агрессивный характер, ведущей выступила установка на агрессивные действия («бил», «дрался» и пр.), в то время как у младших школьников с НУР таких ответов 31 %, преобладает вербализованная оценка событий и поведения человека.

Наконец, наиболее полные и развернутые ответы младшие школьники с ЗПР и НУР дают при описании эмоции радости. Несмотря на наименьшее число словоупотреблений при интерпретации эмоции радости (401), младшие школьники с ЗПР так же, как и сверстники с НУР, дают структурированное, упорядоченное и полное толкование данной эмоции. Например: «Он почувствовал радость, – потому что он получил хорошую оценку, – у него было улыбочное лицо, показал оценку в дневнике маме» (Таня Э., ЗПР, 2 кл.).

Таким образом, собственный опыт эмоциональных переживаний (его знак, валентность) может выполнять разные по своему воздействию функции. В одних случаях он способствует адекватному пониманию той или иной эмоции, т. е. обогащает содержание представления о ней. В других случаях эмоциональный опыт ребенка, преимущественно негативный, мешает детям связать переживаемые эмоции с обобщенным социально заданным эталоном.

Представления об эмоциях заключаются не только в аффективной ориентировке ребенка в знаке и интенсивности эмоционального состояния другого человека, но и включают когнитивный компонент – совокупность знаний об эмоциональной жизни человека [7].

По результатам беседы был проведен содержательный анализ ответов каждого испытуемого, в ходе которого мы выяснили различия в структуре знаний об эмоциях. Мы опирались на следующие критерии оценки структуры знаний об эмоциях: знание и правильное понимание эмоциональных состояний, вербализация (умение объяснить причину возникновения эмоции), выразительность и полнота воспроизведения эмоции, последствия эмоциональных состояний. Такая организация понятийных признаков, нашедших свое выражение в вопросах

беседы, дала нам возможность зафиксировать их в определенной логической последовательности и оценить степень обобщенности эмоциональных представлений у младших школьников с ЗПР в сравнении с НУР.

Обобщение – это систематизированное полное представление об эмоции, достаточное для правильного истолкования информации, которой располагает реципиент.

Было выявлено, что истолкование вышеуказанных признаков эмоций младшими школьниками с ЗПР и с НУР выражено в разной степени – низкой, средней, высокой. Количественные данные представлены в табл. 2 в процентном соотношении с общим количеством ответов по заданию ««Истолкование эмоциональных состояний»».

Таблица 2

**Обобщения представлений об эмоциональных состояниях у младших школьников с ЗПР и НУР**

	1 степень низкая		2 степень средняя	
	Норма	ЗПР	Норма	ЗПР
1 класс	3,18	32,2	26,92	51,64
2 класс	0,0	38,6	31,81	51,72
4 класс	0,0	20,68	20	48,27
Среднее	1,06	30,2	26,31	51,05

У большинства младших школьников с ЗПР преобладающей стала средняя степень обобщенности эмоциональных представлений (51,05 %), в меньшей мере – низкая (30,2 %) и в наименьшей установлена высокая степень обобщенности представлений (18,75 %).

Большинство младших школьников с НУР продемонстрировали высокую степень обобщенности эмоциональных представлений (72,63 %), в меньшей мере среднюю степень (26,31 %) и в наименьшей – низкую 1,06 %.

Испытуемыми с высокой степенью обобщенности представлений об эмоциях – 18,75 % младших школьников с ЗПР и 72,63 % младших школьников с НУР – дано систематизированное полное представление об эмоции; характерны ответы, отражающие целостное представление о базовых эмоциональных состояниях. При истолковании эмоциогенных ситуаций отмечается структурированность знаний об эмоциях человека, содержание ответов вбирает в себя все выделенные признаки эмоций – обозначение, причина, выражение, следствие. Структура ответа в этой форме отражает в основных чертах понятие эмоционального состояния, которое у взрослого человека существует в обобщенном виде.

Пример целостных ответов на вопросы экспериментатора:

Вопрос: Как ты думаешь, какую эмоцию испытывает этот человек?

Ответ: Печаль.

Вопрос: Что могло вызвать такое настроение, почему у человека такое настроение?

Ответ: Потому что уехали его родственники, он скучает по бабушке.

Вопрос: Опиши, как он выглядит?

Ответ: У него грустные глаза, «поплачет».

Вопрос: Опиши продолжение ситуации. Что он будет делать (сделает)?

Ответ: Будет скучать, ждать новой встречи (Юля М., 1 кл., ЗПР).

Как видно из ответов, высокая степень обобщенности эмоциональных представлений характеризуется целостностью и полнотой в определении признаков эмоций. У младших школьников с ЗПР к четвертому классу наблюдается около трети таких ответов (27,58 %). Это дает основание сделать вывод, что развитие обобщенности признаков эмоций у младших школьников с ЗПР происходит с запаздыванием и не достигает завершенности, глубины в отношении этих представлений.

Для младших школьников со средней степенью обобщенности эмоциональных представлений – 51,04 % с ЗПР и части детей с НУР (26,04 %) – характерны неполные ответы, в которых преимущественно обозначались один-два признака эмоций (обозначение, следствие). Представления об эмоции фрагментарно, поверхностно. Полные ответы даются при истолковании либо одной, либо двух эмоций, что свидетельствует о несформированности понятийной структуры знаний, необходимой для глубокого и обобщенного понимания эмоционального состояния, но вместе с тем наблюдается умение правильно обозначать эмоцию, предвидеть последствия той или иной эмоциогенной ситуации. Следствия переживания того или иного состояния на данном уровне обычно выступают в виде описания продолжения ситуации. Слова, обозначающие эмоциональное состояние, контекстны, связеобразующим элементом является ситуация. Признаки, описываемые детьми, выстраивались не в логике, заданной экспериментатором, а подчинялись логике ребенка. Например: «Почувствовал, что его в школе будут ругать (следствие), он был грустный (обозначение), потом рассказал учительнице, она его похлопала его по плечу (выражение)» (Кристина М., ЗПР, 2 кл.).

Ответы с низкой степенью обобщенности эмоциональных представлений характеризовались трудностями в структурировании знаний об эмоциональных состояниях человека. Так, младшие школьники с ЗПР с низкой степенью обобщенности (30,2 %) при интерпретации эмоций выделяли единичные признаки эмоций (в основном обозначение эмоции). Ответы характеризовались неразборчивостью, слабой дифференцированностью признаков эмоциональных состояний, т. к. и их эмоциональный опыт еще не концентрируется вокруг словесного обозначения, вербализируется в произвольном порядке.

Пример, отражающий низкую степень обобщенности представлений:

Вопрос: Как ты думаешь, какую эмоцию испытывает этот человек?

Ответ: Грусть.

Вопрос: Что могло вызвать такое настроение, почему у человека такое настроение?

Ответ: Не знаю.

Вопрос: Опиши, как он выглядит?

Ответ: Плохо.

Вопрос: Опиши продолжение ситуации. Что он будет делать (сделает)?

Ответ: Грустить (Рома Н., ЗПР, 1 кл.).

Несмотря на заданный порядок объяснения эмоционального состояния, младшие школьники с ЗПР, вошедшие в данную группу, не могли целостно структу-

ризовать знания об эмоциях. Имеющийся у них опыт переживаний слабо увязывался в единую систему. Это свидетельствует о том, что многим младшим школьникам с ЗПР не свойственно устанавливать причинно-следственные связи относительно эмоциональных переживаний другого человека и их внешних проявлений в поведении, регулировать свое поведение в соответствии с испытываемым эмоциональным состоянием другого человека. У детей с низкой степенью обобщенности представлений об эмоциях прослеживаются черты познавательного эгоцентризма, снижена чувствительность к душевным переживаниям другого человека. В ответах отмечается переход от одного эмоционального состояния к другому: «чувствует грусть, радостный, играет с друзьями во дворе».

Младшие школьники с ЗПР, демонстрирующие низкий уровень интерпретации, в ответах частично касались эмоциогенных ситуаций, непосредственно связанных с опознанной эмоцией, использовали общеоценочную лексику («хороший – плохой»), частично оценочную лексику («веселый», «грустный»), что подтверждает трудности дифференцированного опознания эмоций.

Анализ возрастной динамики показал замедление развития обобщенных знаний об эмоциях у младших школьников с ЗПР в сравнении с младшими сверстниками с НУР, у которых возрастная динамика системы знаний об эмоциях состоит в ее постепенном расширении и усложнении.

Итак, существенными особенностями обобщения – систематизированного представления об эмоциях – у младших школьников с ЗПР являются недостаточная целостность структуры знаний об эмоциональных состояниях другого человека, трудности выстраивания иерархизированных структур знаний об эмоциях человека и углубления этих структур.

Таким образом, представления об эмоциях у младших школьников с ЗПР не сформированы в своем эмоциональном (опознание знака эмоции) и когнитивном (понимание) компонентах. На основании полученных результатов можно говорить о необходимости коррекции у младших школьников с ЗПР именно структуры знаний об эмоциях, т. е. той основы, которая подводит их к пониманию такой сложной реальности, как эмоциональное переживание, и делает возможным углубление этого понимания.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 464 с.
2. Беткер Л. М. Психологические особенности восприятия эмоционального состояния другого человека по паралингвистическим характеристикам речи младшими школьниками с ЗПР : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2009. 21 с.
3. Морозов В. П. Невербальные коммуникации: эксперимент, теоретические и прикладные аспекты // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 18–32.
4. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. М.: Лабиринт, 1998. 369 с.
5. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск: Лурье, 1999. 357 с.
6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. 559 с.
7. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.

### REFERENCES

1. Special psychology : text book for students of the higher pedagogical institutes / edited by Lubovsky. 2 edition, amended, M.: Academy, 2005. 464 p.
2. Betker L. M. Psychological peculiarities of conception of emotional state of the other person as per paralinguistic features of the speech of the junior schoolchildren with mental retardation: abstract of the dissertation of the candidate of psychology. N. Novgorod, 2009. 21 p.
3. Morozov V. P. Non-verbal communications: experiment, theoretical and applied aspects // Psychological journal. 1993. # 1. P. 18–32.
4. Zhinkin N. I. Language – speech – creativity. M.: Labyrinth, 1998. 369 p.
5. Agavelyan O. K. Social and perceptive peculiarities of children with mental retardation. Chelyabinsk: Lurye, 1999. 357 p.
6. Practical activity for the general, experimental and applied psychology : text book / edited by A. A. Krylov, S. A. Manichev. SPb.: Publishing house Piter, 2000. 559 p.
7. Izotova E. I. Emotional sphere of a child: theory and practice : text book for students of higher schools. M.: Academy, 2004. 288 p.