

УДК 159.922

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ И ЭМОЦИОГЕННЫХ СИТУАЦИЙ

А. П. ЖАВНЕРКО¹⁾

¹⁾ОДО «Стройинвест», ул. Трусова, 22а, 222120, г. Борисов, Республика Беларусь

Отмечается, что особенности эмоциональной сферы являются одной из наиболее выраженных отличительных характеристик становления психики детей с задержкой психического развития. Обращается внимание на важную роль эмоций в общении между ребенком с задержкой психического развития и окружающими его людьми. Приводятся результаты исследования особенностей узнавания эмоций детьми с задержкой психического развития, а также понимания их предметности и выражения в контексте эмоциогенной ситуации. Благодаря выявленным отличиям эмоциональной сферы детей, обучающихся в 1 и 4-м классах, с задержкой психического развития и детей с нормальным развитием сделаны предположения о качественных характеристиках структуры нарушений, специфичных для задержки психического развития в детском возрасте.

Ключевые слова: эмоция; предметность эмоций; эмоциогенная ситуация; дети с задержкой психического развития; младший школьный возраст.

SOCIALIZATION OF EMOTIONS IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS: UNDERSTANDING OF EMOTIONS AN EMOTIOGENIC SITUATIONS

A. P. ZHAVNERKO^a

^aStroyinvest, Trusova street, 22a, 222120, Borisov, Republic of Belarus

Features of emotional sphere is one of the most pronounced specific characteristics of the formation of the psyche of children with mental retardation. Emotions play an important role in communication between a child with a delay of mental development and the people around him. The article presents the results of a study features of emotions of children with mental retardation, emotional understanding of objectivity and emotional expression in the context of emotiogenic situation. Features described the emotional sphere of children, with mental retardation and with normal development allow us to make assumptions about the quality characteristics of the structure of mental disorders that are specific to mental retardation in children.

Key words: emotion; objectivity emotion; the emotion situation; children with mental disorder; younger school age.

Дети с особенностями психофизического развития составляют 6 % общей численности детей в Республике Беларусь, из них 17 % – дети с задержкой психического развития. Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что в структуре

нарушений у детей с задержкой психического развития преобладают расстройства эмоционально-волевой регуляции [1, с. 243; 2]. Знание того, каким образом происходит становление эмоциональной сферы в условиях нарушенного развития, может

Образец цитирования:

Жавнерко А. П. Социализация эмоций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: понимание эмоций и эмоциогенных ситуаций // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. 2017. № 2. С. 110–116.

For citation:

Zhavnerko A. P. Socialization of emotions in school-age children with mental disorders: understanding of emotions an emotiogenic situations. *J. Belarus. State Univ. Philos. Psychol.* 2017. No. 2. P. 110–116 (in Russ.).

Автор:

Анастасия Павловна Жавнерко – психолог.

Author:

Anastasiya Zhavnerko, psychologist.
nastasiya13@mail.ru

быть использовано в психологической коррекционной работе, направленной на компенсацию поврежденных сторон психики ребенка [2; 3].

Особое внимание при этом должно быть уделено тому, как трансформируются эмоции во взаимодействии, а именно социализации эмоций [4]. Оказывается ли ребенок с задержкой психического развития чувствительным к влиянию общения с окружающими, насколько он способен регулировать свое поведение при взаимодействии с другим человеком (взрослым или сверстником), воспринимает ли он его и себя самого как субъектов общения – все эти особенности эмоционального взаимодействия рассматриваются в описанном далее эксперименте.

В настоящем исследовании приняли участие 60 школьников ГБОУ г. Москвы и 57 детей специальной (коррекционной) школы-интерната № 8.

В экспериментальную группу вошли 57 детей с задержкой психического развития, в том числе 28 учеников 1-го класса в возрасте 8–9 лет и 29 учеников 4-го класса в возрасте 10–12 лет.

Программа исследования

Процедура настоящего исследования представляла собой групповые занятия по 4–5 человек. Эксперимент проводился отдельно в группах детей с нормальным развитием и с задержкой психического развития. Экспериментальное задание заключалось в прослушивании рассказа русского писателя В. Драгунского «Главные реки Америки» (в сокращении), в процессе которого детям предлагалось ответить на ряд вопросов, касающихся эмоциональных переживаний главного героя, и сравнить их с собственными эмоциями.

Основное содержание рассказа может быть представлено в виде последовательности схемы «эмоциогенная ситуация – эмоция». При этом эмоциогенная ситуация задается текстом, в то время как эмоции героев рассказа должны быть идентифицированы испытуемыми.

После зачитывания каждого эпизода, соответствующего схеме, детям предлагалось ответить на вопросы об эмоциональном состоянии героев рассказа и причинах его возникновения. Анализировались эмоции всех участников ситуации, однако повествование и, следовательно, восприятие ситуации представлялись от первого лица главного героя. Такая передача стимульного материала, во-первых, способствовала идентификации испытуемых с одним из персонажей произведения со схожими обстоятельствами (а именно учебной ситуацией), во-вторых, подразумевала задачу выявить эмоциональные состояния других участников событий.

Контрольную группу составили 60 детей с нормальным развитием, среди которых 30 учеников 1-го класса в возрасте 6–8 лет и 30 школьников 4-го класса в возрасте 10–11 лет.

Социализация эмоций, будучи неявно представленной в различных формах эмоционального реагирования, доступных конкретному ребенку и используемых им, может быть исследована объективно и содержательно в рамках генетико-моделирующего эксперимента в русле теории Л. С. Выготского. Обобщая наиболее существенные характеристики такого эксперимента, подчеркнем, что он должен быть направлен на изучение процесса развития того или иного явления, а не его сложившейся структуры, а также обнаруживать происхождение той или иной функции, объяснять ее становление. Кроме того, генетико-моделирующий эксперимент помогает найти соответствие внешней формы явления ее структуре, иными словами, основывается не на фенотипической схожести явлений, а на их внутренних взаимосвязях друг с другом.

Установлено, что форма рассказа позволяет ребенку вжиться в ситуацию и абстрагироваться от сиюминутных переживаний, а также попытаться понять эмоции в рамках их знаково-символической функции: декодировать эмоцию, поместить ее в контекст предметной ситуации и выразить собственное эмоциональное отношение к ней.

Следующим этапом настоящего исследования являлась драматизация услышанного рассказа. Особое внимание было уделено обозначению эмоций персонажей. Фиксировались различные способы их выражения (вербальные и невербальные), отношение детей к заданию, согласованность действий, удержание программы действий, опора на знаковые формы. Кроме того, дети давали друг другу взаимную обратную связь, когда экспериментатор просил их ответить на ряд вопросов:

- какую эмоцию показывал (имя испытуемого)?
- как он показывал ту или иную эмоцию?
- а как еще можно показать эту эмоцию?

Для акцентирования внимания детей на выражении эмоций в ходе разыгрывания рассказа для каждой из них были предложены условные обозначения, отображенные на бейджах, которые прикреплялись к одежде. В зависимости от выбранной роли детям необходимо было определить, какую эмоцию им предстоит показывать в ходе игры, и выбрать соответствующий бейдж.

В результате исследования были получены данные, указывающие на специфику эмоциональной сферы учеников с нормальным развитием и детей с задержкой психического развития.

Предметность эмоций у детей с нормальным развитием и у детей с задержкой психического развития, обучающихся в 1-м классе

Изучалось понимание предметности как свойства эмоций у школьников в возрасте 7–8 лет с нормальным развитием и у детей с задержкой психического развития. Под предметностью подразумевалась способность вычленять эмоциогенную ситуацию и выявлять в ней факторы, вызывающие эмоцию [5, с. 241]. Ориентируясь на ситуацию, в которой находился герой рассказа, дети должны были определить его эмоции и причины, которые привели к такому состоянию. В самом тексте прямого указания на испытываемую эмоцию не содержалось.

Школьники с нормальным развитием и дети с задержкой психического развития давали различные ответы на вопросы об эмоциональном состоянии персонажей произведения.

Для детей с нормальным развитием в возрасте 7–8 лет характерны ответы, в которых называются эмоции и причины, их вызывающие. К данной группе относились следующие примеры высказываний: «Он боялся того, что опоздает на урок»; «Учительница сердилась на мальчика, потому что он не выучил стихотворение»; «Детям было смешно из-за ответов мальчика»; «Друг обиделся на мальчика, потому что его отругали» и т. д. Общая доля таких ответов составила 72 %.

Оставшиеся ответы представляли собой указание на эмоцию без упоминания причин ее появления (17 %), а также описание обстоятельств, вызвавших эмоцию, без названия ее самой (10 %). Небольшое число испытуемых затруднились с ответом (1 %).

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что дети в возрасте 7–8 лет с нормальным развитием понимают связь между эмоциями и обстоятельствами, способны вычленять эмоции в конкретной эмоциогенной ситуации. Результаты этого этапа согласуются с данными, собранными на первой стадии настоящего исследования, в соответствии с которыми при свободном определении эмоций дети в возрасте 7–8 лет связывают их с происходящими событиями.

Ответы детей с задержкой психического развития оказались менее однородными по сравнению с ответами школьников с нормальным развитием. Анализ полученных данных позволил выделить следующие характерные для детей с задержкой психического развития тенденции:

- совершение ошибок в определении эмоций в контексте эмоциогенной ситуации (43 %);
- присутствие ошибок, которые носят характер диффузного замещения «правильной» эмоции эмоцией, сходной по качеству переживания. Так,

страх заменялся грустью («расстроился»), обида – стыдом и т. д. Это касалось только отрицательных переживаний (грусть, страх, гнев, обида и т. д.);

- более редкое по сравнению с детьми с нормальным развитием использование существительных – наименований эмоций. Вместо этого в их речи преобладали глаголы, которые, скорее всего, описывали эмоциональные действия или состояния героев;

- вместо узнавания эмоций повторение или пересказ действий персонажей (более 20 % детей данной группы). Например, на вопрос о том, что чувствует герой, когда спешит на урок, испытуемый давал ответ: «Он так спешил, что даже не зашнуровал кроссовки».

Таким образом, дети с задержкой психического развития испытывают трудности с выявлением эмоциогенных факторов. При отсутствии упоминания экспрессивного компонента эмоций они стремятся либо обозначить эмоцию указывающим на нее действием, либо называют обстоятельства, которые могли бы вызвать эту эмоцию.

Анализ полученных на двух этапах исследования данных о предметности эмоций у детей с задержкой психического развития в возрасте 7–8 лет позволил установить ряд выраженных затруднений в понимании связи эмоций с событиями окружающей среды, определении причин возникновения эмоций. Это особенно проявлено при отсутствии экспрессивных компонентов эмоций.

Ранее были получены экспериментальные данные об успешном опознавании эмоций на картинках детьми с задержкой психического развития [2; 3, с. 243]. По результатам сравнения экспериментальной и контрольной групп детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста значимых отличий не обнаружено. Полученные благодаря настоящему исследованию сведения о затруднении в опознании эмоции, соответствующей ситуации, могут указывать на определенный разрыв между представленностью эмоций в структуре сознания детей с задержкой психического развития. Такие дети на протяжении старшего дошкольного и младшего школьного возраста усваивают внешние признаки эмоций, однако их понимание как динамических состояний сознания, выражающихся в комплексной реакции на те или иные значимые события, оказывается им недоступным. Испытывая то или иное эмоциональное состояние, дети с задержкой психического развития не могут связать его с ситуацией и, следовательно, не имеют возможности регулировать свое поведение.

Предметность эмоций у детей с нормальным развитием и у детей с задержкой психического развития, обучающихся в 4-м классе

Дети с нормальным развитием успешно определяли эмоциональное состояние героев рассказа, давали развернутые характеристики эмоций персонажей, указывали на причины их возникновения (87 % ответов). По сравнению с учениками 1-го класса с нормальным развитием ученики 4-го класса старались не столько ответить на вопрос о том, какие эмоции испытывали герои рассказа, сколько дать личную оценку поведению персонажей, объяснить, в чем, на их взгляд, состоит ошибка главного героя, как ему следует себя вести и т. д.

Дети с задержкой психического развития в возрасте 11–12 лет в основном правильно определяли эмоции героев рассказа (73 %). Уменьшилось количество ошибок, связанных с тем, что ребенок называл эмоцию, близкую по качеству (13 %).

Ответы детей стали более развернутыми с использованием объяснения той или иной эмоции. По количеству верно названных эмоций и указаний на обстоятельства, их вызвавшие, дети с задержкой психического развития приближаются к ответам школьников с нормальным развитием (73 и 87 % соответственно). Однако необходимо отметить низкую выраженность их стремления передать личностное отношение к событиям, излагаемым в рассказе, по сравнению с детьми из контрольной группы. Дети из экспериментальной группы не пытались дать оценку действиям героев произведения и в целом были мало мотивированы экспериментальным заданием. У них возникало много дополнительных вопросов, не связанных со стимульным материалом.

Ошибки в определении предметности эмоций у детей с задержкой психического развития касались в основном замены эмоций (13 %) и неадекватного указания на их предметность (14 %).

Если обратиться к распределению ошибок в выявлении эмоций по соответствующей схеме, то наибольшие затруднения у детей с задержкой психического развития вызывали ситуации, связанные с отношениями между главным героем и другими

персонажами. Приведем ниже последовательность схем эмоциональных ситуаций в рассказе и распределение ошибок в узнавании эмоций. В схемах 1, 2 и 3 предметность эмоций составляют формальные отношения учитель – ученик, а все эмоции, представленные в данных ситуациях, касаются учебной деятельности. Схемы 4, 5 и 6 описывают отношения между главным героем и его другом (схема 4), отношение класса к главному герою (5) и отношение главного героя к самому себе (6). В скобках указана эмоция, которую дети должны были определить; в процентах приводится количество испытуемых, которые смогли выявить данную эмоцию.

1. Главный герой рассказа проспал и очень спешил на урок (страх) – 1 %.

2. Главного героя вызывают к доске. Сообщается, что к урокам он не готов (страх), – 12 %.

3. Главный герой пытается рассказать то, что знает. Учитель начинает сердиться (гнев) – 8 %.

4. Главный герой просит друга, подсказывающего ответы, не мешать ему (обида) – 24 %.

5. Главный герой пытается ответить на вопросы учителя, ориентируясь на подсказки друга. Получается комичная ситуация (удовольствие) – 19 %.

6. Главному герою задают последний вопрос, на который он отвечает неправильно. Ему ставят низкую оценку (стыд) – 36 %.

Так, по схеме 4 примерами ошибочных ответов могут быть: «Страх, потому что отвернулся»; «Обиделся, потому что его отругала учительница»; «Испугался того, что ему поставят плохую оценку» и т. д.

По схеме 5 давались ответы, расцененные нами как ошибочные, следующего характера: «Мальчик смешной, потому что над ним смеются»; «Детям смешно, потому что мальчик не выучил уроки, так ему и надо»; «Мальчик неправильно говорит, поэтому дети его дразнят» и т. д.

По схеме 6 примеры ошибочных ответов следующие: «Мальчик расстроился, потому что получил плохую оценку»; «Он огорчился и теперь всегда будет учить уроки»; «Мальчик обиделся на детей» и т. д.

Выражение эмоций у детей с нормальным развитием и у детей с задержкой психического развития, обучающихся в 1-м классе

По результатам анализа протоколов наблюдения за организацией и драматизацией рассказа были выявлены тенденции, характерные для обеих групп испытуемых, а также специфические для каждой из них.

Дети с нормальным развитием отнеслись к предложению разыграть только что услышанный рас-

сказ с энтузиазмом. После распределения ролей они получили задание вспомнить, какие эмоции испытывали герои, постоянно ли персонажи чувствовали одно и то же, в связи с чем их эмоции менялись и т. д. Затем им было предложено взять бейджи с рисунками, схематически изображающими эмоции. Каждой эмоции соответствовали

4–5 бейджей, поэтому дети могли выбрать сразу несколько. Заранее было оговорено, что разыгрывается только та эмоция, которая изображена на бейдже, прикрепленном к одежде ребенка.

Чтобы облегчить выполнение заданий для учеников 1-го класса, действия рассказа были разбиты на отдельные сценки, соответствующие схемам возникновения эмоций.

Дети с нормальным развитием правильно передавали эмоции, что достигалось за счет несколько преувеличенного эмоционального поведения. Это выражалось в большом количестве вербальных и невербальных действий.

Вербально эмоции передавались посредством использования междометий и восклицаний, в том числе не относящихся к событиям рассказа.

Невербальное выражение эмоций было представлено шире: дети применяли активную жестикуляцию, позирование и мимику.

В процессе драматизации дети из контрольной группы часто впадали в гиперболическую эмоционализацию – ярко выраженное эмоционально акцентированное поведение. При этом основная цель задания уходила на задний план, для ее актуализации ребенка необходимо было ограничивать. Таким образом, у детей с нормальным развитием были отмечены сложности в удержании программы эмоционального поведения, что может говорить о незавершенности развития, интеллектуализации эмоций и произвольности поведения.

У детей с задержкой психического развития также выявлены сложности в организации программы разыгрывания рассказа. Однако они носят интеллектуальный (связанный с организацией деятельности), а не эмоциональный характер, что выражается в большом количестве проб разыгрывания, в ходе которых ребенок вместо ориентации на свою роль и бейдж с изображением эмоции произносил заученные реплики из рассказа.

В процессе распределения ролей и выбора бейджей большое значение имела помощь экспериментатора. Получив роль, ребенок часто случайным образом выбирал бейдж, ориентируясь на красивую картинку или цвет фона. Экспериментатору необходимо было проговорить с ним действия его героя, помочь ему выявить основную эмоцию и выбрать соответствующий бейдж.

Для детей из экспериментальной группы разбивка рассказа на сценки являлась критическим фактором, без которого выполнить данную часть не получалось. В рамках одной сценки дети выражали эмоции, которые соответствовали героям произведения. В результате были выявлены некоторые тенденции, характерные для детей из экспериментальной группы:

- менее выраженное (по сравнению с детьми из контрольной группы) эмоциональное поведение. Практически полное отсутствие употребления междометий как средства передачи эмоций, преобладание жестов, в меньшей степени – мимики – при невербальном эмоциональном поведении;

- сбой в программе деятельности, связанный не с подменой ее мотива эмоциональным поведением, а с нарушением последовательности действий. Быстрая потеря заданной программы действий и потребность в помощи экспериментатора для ее восстановления;

- низкая степень согласованности действий. Обособленная деятельность ребенка, выражающаяся во множественных случаях несогласованного поведения.

Таким образом, у детей из обеих исследовательских групп отмечались трудности, связанные с удержанием программы деятельности. Однако у детей из контрольной группы это происходило вследствие недостаточной произвольности эмоций, в то время как затруднения у детей из экспериментальной группы носили скорее интеллектуальный характер.

Выражение эмоций у детей с нормальным развитием и у детей с задержкой психического развития, обучающихся в 4-м классе

В большинстве случаев дети с нормальным развитием в возрасте 12–13 лет не нуждались в разбивке рассказа на этапы, были способны полностью сыграть весь сюжет по ролям, верно передавая суть эмоций героев и соблюдая очередность эпизодов. Школьники ориентировались на исполнение ролей одноклассниками, сохраняли последовательность и могли подсказывать тем, кто ошибался или забывал сюжет.

Эмоциональное состояние героев рассказа выражалось при помощи мимики, жестов и речи. По сравнению с учениками 1-го класса выражение эмоций школьниками 4-го класса становится ме-

нее преувеличенным, более естественным. Дети применяют меньше жестов, не используют междометий и ярких поз. Вместо этого у них появляется выразительная тональность речи, при помощи которой передается основная эмоция персонажа.

С удержанием программы задания у детей с нормальным развитием трудностей не возникло. Большой интерес, чем само задание, у них вызвало обсуждение нюансов его выполнения. Они заинтересованно слушали высказывания одноклассников об особенностях поведения героев, стремились дать эмоционально окрашенные оценки другим детям.

В экспериментальной группе примерно треть детей нуждались в разбивке рассказа на сценки. Дети самостоятельно распределяли роли, при напояинании подбирали бейджи с изображением соответствующих эмоций. Случались затруднения при выборе нужного бейджа, а также его использовании. В целом у детей из экспериментальной группы была отмечена низкая мотивация во время выполнения данного задания.

В процессе разыгрывания дети из экспериментальной группы соблюдали очередность, однако у них отсутствовала согласованность: каждый ребенок играл собственную роль, не учитывая особенностей игры других детей. Поведение учеников было лишено эмоциональной окраски и часто являлось формальным.

Для выражения эмоционального состояния героя использовались жесты, мимика и речь. Жесты нередко носили нейтральный характер, однако ребенок применял их для обозначения эмоций. Например, махал рукой, изображая злость.

При помощи речи дети обозначали эмоциональное состояние героя рассказа, как бы говоря про себя, что он боится, радуется или огорчается. Тональность речи (как средство выражения эмоции) также присутствовала, однако зачастую носила преувеличенный характер, как у детей с нормальным развитием в возрасте 7–8 лет.

Мимику дети из экспериментальной группы использовали в качестве основного средства передачи эмоционального состояния героев. Школьники старались воспроизвести эмоцию персонажа, посредством мимики схематически изображая лицевую экспрессию, соответствующую той или иной эмоции. При этом они часто ориентировались на выбранный бейдж. Данное явление может быть рассмотрено как применение предмета в качестве псевдознака, а именно использование его по назначению в преувеличенной форме при игнорировании других средств.

Можно выделить следующие основные особенности выражения эмоций детьми с задержкой психического развития в возрасте 12–13 лет:

- затруднения с удержанием программы эмоциональных действий у части детей;
- использование мимики в качестве основного средства выражения эмоций;
- несогласованность эмоционального поведения.

Анализ характера ошибок позволил сделать вывод о том, что около 30 % детей с задержкой психического развития испытывают затруднения с определением эмоций в межличностных отношениях. Определение смысла ситуации и причинно-следственных связей, отражающихся на эмоциональном состоянии ее участников, остается для таких детей недоступным. Вследствие этого они неправильно считают эмоции участников общения, что с большой вероятностью препятствует установлению гармоничных отношений между людьми. Напротив, в ситуациях, регулируемых учебной деятельностью, количество ошибочных суждений резко снижается. Можно предположить, что учебная деятельность, координируя поведение ребенка извне, также оказывает формирующее воздействие на его представление об эмоциях и их свойствах [6]. Иными словами, в учебных ситуациях ребенок с задержкой психического развития лучше ориентируется в определении эмоций других людей, в то время как ситуации, не имеющие заданного регламента поведения и норм, вызывают сложности с определением чужих эмоций.

Таким образом, перечисленные выше особенности понимания эмоций могут рассматриваться не только в качестве критериев их социализации и становления как высшей психической функции, но и в качестве направления коррекционной работы с детьми, которым свойственна задержка психического развития. Содержание такой работы должно строиться исходя из логики развития эмоций как высшей психической функции [7, с. 78]. Это подразумевает не столько расширение спектра доступных для понимания ребенком эмоций, сколько помощь в развитии способности осознавать предметность эмоций, умение выражать их в общении и использовать для построения отношений между людьми.

Библиографические ссылки

1. *Выготский Л. С.* Проблема культурного развития ребенка. М., 2006.
2. *Деревянкина Н. А.* Эмоциональный мир ребенка с ЗПР [Электронный ресурс] // Дошкол. образование : электрон. журн. 2004. № 14. URL: <http://dob.1september.ru> (дата обращения: 25.04.2012).
3. *Кочегарова Ю. С.* Изучение особенностей эмоциональной сферы у младших школьников с ЗПР [Электронный ресурс] // Совр. науч. исслед. и инновации. 2015. № 4. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/49965> (дата обращения: 20.10.2015).
4. *Горбунова М. Ю.* Междисциплинарные основы социологического исследования эмоций [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. 2012. № 11. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1195> (дата обращения: 31.07.2014).
5. *Карелина И. О.* Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста // Ярослав. пед. вестн. 2010. Т. 2, № 4. С. 241–247.
6. *Тригер Р. Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб., 2008.
7. *Поляков А. М.* Символическая функция сознания как основа развития субъектности // Философия и соц. науки. 2008. № 1. С. 76–80.

References

1. Vygotskii L. S. [The problem of the cultural development of the child]. Moscow, 2006 (in Russ.).
2. Derevyankina N. A. [The emotional world of the child's with mental retardation]. *Doshkol'noe obraz.* 2004. No. 14. URL: <http://www.dob.1september.ru> (date of access: 25.04.2012) (in Russ.).
3. Kochegarova Y. S. Study of specialty of the emotional sphere of children with mental retardation at primary school. *Modern sci. res. innov.* 2015. No. 4. URL: <http://www.web.snauka.ru/issues/2015/04/49965> (date of access: 20.10.2015) (in Russ.).
4. Gorbunova M. Y. [Interdisciplinary bases of sociological research of emotions]. *Psychol., soc. pedagog.* 2012. No. 11. URL: <http://www.psychology.snauka.ru/2012/11/1195> (date of access: 31.07.2014) (in Russ.).
5. Karelina I. O. The problem of emotions understanding by children. *Yaroslavl Pedagog. Bull.* 2010. Vol. 2, No. 4. P. 241–247 (in Russ.).
6. Triger R. D. [Psychological features of socialization of children with mental retardation]. Saint Petersburg, 2008 (in Russ.).
7. Polyakov A. M. [The symbolic function of consciousness as the basis for subjectiveness development]. *Filos. i sotsial'nye nauki.* 2008. No. 1. P. 76–80.

Статья поступила в редколлегию 12.04.2016.
Received by editorial board 12.04.2016.