

Закономерности, механизмы и педагогические условия формирования социальных эмоций у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью

В.Ч. Хвойницкая, ст. преподаватель
кафедры специальной педагогики
Института инклюзивного образования
БГПУ имени М. Танка

УДК 376 – 056.36

Статья посвящена общим и специфическим закономерностям, механизмам и педагогическим условиям формирования социальных эмоций у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Формирование социальных эмоций рассматриваются в контексте уровневого онтогенеза эмоционального развития и сравнительной характеристики ведущих переживаний детей с нормативным развитием и детей с интеллектуальной недостаточностью на каждом возрастном этапе.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, социальные эмоции, переживания, эмоциональное реагирование, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, уровни эмоционального развития, закономерности, механизмы, педагогические условия, коррекционно-педагогическая работа.

Анализ научной литературы показывает, что в отношении феномена «социальные эмоции» исследователями высказываются противоположные точки зрения как относительно определения данного феномена, так и сроков их появления в онтогенезе. Согласно одной точке зрения, социальными являются эмоции ребенка первых дней жизни, возникающие в результате контакта с близкими людьми. Данные контакты имеют социальную природу, поэтому и продуцируемые эмоции, по мнению Н. М. Аскариной, С. Ю. Мещеряковой, Б. Спока и др., следует считать социальными. Согласно другой, под социальными эмоциями понимаются переживания исключительно высшего порядка, которые формируются благодаря сложному взаимозависимому влиянию внешних и внутренних детерминант эмоционального развития. И хотя одни ученые называют эти переживания эмоциями, а другие чувствами, временем их появления и началом активного продуцирования считается подростковый возраст (Б. И. Додонов, А. Г. Ковалев, А. Н. Лук, А. Е. Ольшанникова, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.).

Академического определения понятия «социальные эмоции» на сегодняшний день не существует. Например, В. А. Прокофьева определяет социальные эмоции как *«переживание человеком своего отношения к*

окружающим людям, которые возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений». Существует определение социальных эмоций как *универсального набора базальных переживаний, приобретших социальный контекст в процессе социализации* (продукт социализации). Под социальными эмоциями также понимают *автоматизированные навыки, глубоко усвоенные социальные нормы эмоционального реагирования, формирующиеся в условиях включенности в социальное взаимодействие.* Очевидно, что для возникновения социальных эмоций принципиальным объективным фактором выступает время, в ходе которого могут быть осуществлены множественные контакты с окружающим микро- и макросоциумом, а благодаря сложному взаимозависимому влиянию внешних и внутренних детерминант эмоционального развития возможно приобретение субъективного опыта эмоционального реагирования или переживаний.

Исследования доказывают, что основы для формирования социальных эмоций заложены генетически. Благодаря технологизации современной медицины удалось увидеть, что еще находясь в утробе матери, ребенок демонстрирует широкий спектр эмоциональных реакций. С 26-й недели (шестой месяц внутриутробного развития) малыш демонстрирует полный набор человеческих реакций. Он икает, морщится, царапается, что-то хватает, плачет, сосет пальцы. Устоявшееся мнение, что улыбаться ребенок начинает только через несколько недель после рождения, опровергают наблюдения за шестимесечным зародышем, который уже чему-то улыбается в утробе своей матери. Однако формирование социальных эмоций связывается с постепенным прижизненным развитием эмоций [3, 7; 22; 26 и др.].

Первым проявлением отзывчивости на социальные события считается улыбка ребенка, возникающая между вторым и третьим месяцами жизни и адресованная практически всем окружающим. Максимальная частота улыбок фиксируется в возрасте четырех месяцев, хотя ребенок еще не отличает знакомые лица от незнакомых. Только к шести месяцам у младенца формируется привязанность к определенным людям, в первую очередь, дающим безопасность. В то же время результаты исследовательской работы коллектива российских ученых под руководством Н. М. Щелованова, начатой в 20-е годы XX в., показали, что если на протяжении первых двух недель в контактах с новорожденным целенаправленно использовать улыбку, ласковую речь, прикосновения, то уже на третьей неделе с его стороны можно наблюдать ориентировочно-исследовательскую активность и эмоциональные реакции. При сохранении этих условий «комплекс оживления» появляется уже на втором месяце жизни. Этот эксперимент продемонстрировал возможности сокращения

сроков становления социально обусловленных эмоциональных проявлений на начальном этапе онтогенеза [34].

Анализ научных взглядов С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова, П. М. Якобсона на онтогенетические этапы эмоционального развития позволяет установить ведущие для каждого этапа переживания. На раннем этапе онтогенеза ведущую роль играют элементарные аффективные чувствования, способствующие удовлетворению, в первую очередь, органических потребностей. Вектор этих эмоций направлен «на себя». К концу первого года жизни у ребенка существенно изменяется и расширяется содержание доминирующих переживаний. Их спектр пополняется удивлением и возмущением. В это же время начинает закладываться *синтония* – способность откликаться на эмоциональное состояние другого человека [26; 27; 36 и др.].

На протяжении второго и третьего года жизни, вследствие усложнения взаимодействия ребенка с внешним миром, усложняется структура эмоциональной составляющей психики. Переживания включаются в процесс глубоких преобразований и трансформаций, связанных с освоением предметного мира [15]. После кризиса трех лет в связи с перестройкой социальных отношений ребенка с окружающими людьми усложняется предметное содержание и модальность эмоций, появляются оттенки и нюансы чувствований. Благодаря изменению функциональной роли переживаний запускается новый – *социальный* – тип действия. Это перцептивное, коммуникативное и игровое действие, направленное на другого человека.

В дошкольном возрасте переживания, связанные с удовлетворением органических потребностей, уходят на второй план. На ведущие позиции начинают выходить предметные эмоции, реализующие социальные потребности и отличающиеся вектором направленности «от себя». Эти эмоции помогают узнавать окружающий мир, устанавливать жизненно необходимые социальные отношения. Натуральные аффекты, руководящие поведением ребенка, начинают путь преобразования в эмоции, опосредованные социальным и предметным содержанием [15; 27; 30; 36 и др.]. В возрасте пяти – шести лет начинают формироваться простейшие просоциальные мотивы поведения, во многом предопределяющие развитие специфически человеческих эмоций, социальных не только по своей природе, но и по содержанию [4; 7; 15; 20 и др.].

Поступление в школу предопределяет появление у ребенка новых чувств, связанных с пребыванием в ней. Значимость некоторых переживаний утрачивается, приобретает новый эмоциональный опыт. Возникновение новых эмоций осуществляется в ходе более или менее длительного обобщения, своеобразной кристаллизации сходных по своей субъективной окраске или предмету эмоциональных явлений, которые по силам психике 7–10-летнего

ребенка. На основе ведущего для данного возраста вида деятельности – учения – закладывается база для переживаний более высокого уровня – интеллектуальных чувств. Однако полноценные внешние и внутренние условия для социальных эмоций складываются только на следующем возрастном этапе [20; 21; 25 и др.].

Подростковый возраст – время принципиальных физиологических и психологических изменений. Подросток переходит на межличностную стадию эмоционального развития, приобретая способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний и воспринять эмоциональное состояние другого человека. Данная способность создает прочный фундамент для появления истинно **социальных эмоций**. Сопереживание, сочувствие, сострадание, сорадость наиболее загружены личностной функцией и имеют своим источником другого человека [6; 15 и др.]. Л. Я. Гозман называл такие чувства аттракцией, а Т. П. Гаврилова и Л. П. Стрелкова – эмпатией. Причем П. В. Симонов в полной мере социальной считал не эмпатию как способность к сопереживанию, а симпатию как активное стремление к устранению негативного состояния другого человека [9; 29; 30].

Подросток, по мнению К. Левина, находится в положении маргинальной личности, демонстрируя высокий уровень тревожности и «аффект неадекватности». Однако на этом этапе переживания становятся глубже, появляются более длительные и устойчивые чувства [18]. Круг явлений социальной жизни, интересующих подростка и вызывающих различные эмоции, значительно расширяется. Центральным чувством становится «чувство взрослости», проявляющееся не только в подражательности взрослым, но и в социальной и интеллектуальной зрелости. Социальная зрелость возникает благодаря продуктивному сотрудничеству со взрослым в различных видах деятельности. Подросток, переживающий «большой кризис» несоответствия мотивационно-потребностной сферы и операционально-технических возможностей в рамках ведущего для данного возраста вида деятельности, стремится что-то знать и уметь по-настоящему. Это стремление, стимулирующее познавательную деятельность, приобретает личностный смысл и формирует интеллектуальную взрослость [25].

Для подростка огромное значение приобретает общение со сверстниками и дружба. Это источник не только появления новых интересов, становления новых норм поведения, но и новых эмоций. Дружеские отношения учат чуткости, отзывчивости, взаимовыручке, умению хранить тайну, понимать и сопереживать, приходить на помощь, рисковать ради другого человека и т. п. Пытаясь обрести эмоциональную свободу от родителей, подросток тянется к сверстникам и в дружбе ищет то, что раньше давали родители. Потребность в дружеском общении знаменует новую – межличностную – стадию

эмоционального развития. На этой стадии происходит становление механизма **эмоциональной децентрации** – способности отстраниться от собственных эмоциональных переживаний и воспринять эмоциональное состояние другого человека [25]. Подростка характеризует большая дифференцированность эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции, а также ярко выраженный интерес к миру чувств другого человека, обуславливающий свойственную этому возрасту повышенную эмоциональную восприимчивость. Подросток субъектно переживает свое отношение к окружающим людям. Новый опыт общения ведет к росту социально ценных побуждений и переживаний, стимулирует бескорыстие, способность жертвовать чем-то ради блага другого человека [25; 35; 36]. Наряду с предметными чувствами, направленными на определенное событие, лицо, явление, начинают формироваться обобщенные чувства (чувство прекрасного, трагического, чувство юмора и т. д.), выражающие общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Это эстетические, нравственные и интеллектуальные чувства высшего порядка с вектором направленности «на обобщенный предмет» [17; 20; 21; 35; 36].

В. В. Лебединский и О. С. Никольская, рассматривая эмоциональное развитие сквозь призму отношений человека со средой, выделили четыре последовательных уровня данного процесса: уровень *аффективной пластичности* (базовый), уровень *аффективных стереотипов* (установление стабильных отношений со средой), уровень *аффективной экспансии* (адаптация к нестабильным ситуациям), уровень *эмоционального контроля* (контроль над своей эмоциональной жизнью и ориентировка в переживаниях другого человека). Данная иерархия уровней эмоционального развития отражает взгляды Л. С. Выготского на связь эмоций и сознания и демонстрирует, как каждый последующий уровень активно взаимодействует с предыдущим.

Каждый уровень эмоционального развития обладает нормативной качественной характеристикой, что позволяет обнаружить отклонения в сроках и качестве уровневых эмоциональных феноменов. Диагностика эмоциональных отклонений и нарушений строится на основе функционального и возрастного принципа. Согласно методике, разработанной коллективом российских ученых под руководством профессора Н. М. Аксариной еще в 70-е годы XX в., отсутствие «комплекса оживления» на третьем месяце жизни еще объясняется индивидуальными особенностями, но его отсутствие на четвертом месяце уже рассматривается как показатель нарушения. Длительная задержка в появлении разнообразных форм внешних проявлений, устойчивая неадекватная реакция ребенка (плач в ответ на улыбку или спокойную речь взрослого) свидетельствуют о нарушениях эмоционального развития на первом году жизни. На втором году показателем отклонения может служить отсутствие

дифференцированной эмоциональной окраски общения с разными людьми, отсутствие радости манипуляции с предметами, боязнь безобидных предметов и сверхосторожность. Значительным показателем отклонения в дошкольном возрасте является длительная депрессия вне зависимости от силы оказываемого окружающим миром сенсорного воздействия [1].

В младшем школьном возрасте отклонением от нормы считается отсутствие новых эмоций, связанных с пребыванием в школе, стойкие негативные переживания, связанные с учением и учителем. В подростковом возрасте эмоциональные проблемы во многом связаны с отсутствием адекватных отношений со сверстниками, с самооценкой и уровнем притязаний. Это проявляется в негативизме, отрицательном отношении ко взрослым, конфликтах, непослушании, нежелании учиться. Если не удастся нивелировать такие состояния, то возникает тяжелое эмоциональное состояние, называемое аффектом неадекватности. Приобретая устойчивость, данный аффект заметно влияет на отношение к действительности и даже на характер подростка. Глубина аффекта неадекватности или отсутствие характерных для этого периода «чувства взрослости», эгоистичности, устойчивой эмпатии, эмоциональной децентрации свидетельствуют об отклонении от нормы в развитии подростка [4; 12; 16 и др.].

В целом, нарушения в эмоциональном развитии классифицируются на:

- специфические для определенного возраста (младенчество, дошкольное детство, отрочество...), требующие коррекции в рамках только определенного возраста;

- неспецифические (общие), требующие коррекции в любом возрасте (например, отсутствие ситуативности эмоций) [11].

Г. Я. Трошин, который первым представил генезис эмоциональной составляющей психики не просто как увеличение разнообразия эмоций, а как качественное преобразование, обогащение, подчеркивал, что отсутствие собственно человеческих, т. е. социальных, эмоций является показателем отклонений в формировании личности [33].

Появление социальных эмоций в онтогенезе является результатом многоуровневого процесса, в котором каждая подсистема (органические эмоции, предметные и мировоззренческие чувства), возникая и складываясь, функционирует в достаточной мере автономно, но в тесной взаимосвязи с другими подсистемами [7, 27]. Деструктивные эмоции и аффекты, проявившиеся на определенном уровне онтогенеза эмоций, могут существенно исказить качественные характеристики последующих уровней и негативно сказаться на процессе становления социальных эмоций, их продуктивном функционировании.

Анализ научных данных позволяет сформулировать **закономерности, механизмы и условия** формирования социальных эмоций в уровнево-системной организации онтогенеза эмоций.

Общими закономерностями формирования социальных эмоций выступают:

- диалектика биологических (внутренних) и социальных (внешних) детерминант развития, меняющих свое положение относительно друг друга в ходе онтогенеза;
- перестройка социальных отношений ребенка с окружающим предметным миром;
- совершенствование качественных и количественных характеристик переживаний, приобретение новых оттенков и нюансов чувствования в ходе прохождения возрастных этапов;
- появление свойственной подростковому возрасту способности отстраниться от собственных эмоциональных переживаний и воспринимать эмоциональные состояния другого человека (эмоциональная децентрация);
- опережающая эмоциональная оценка предметного и событийного мира (в сравнении с когнитивной).

В качестве механизмов формирования социальных эмоций можно выделить:

- развитие высших психических функций при одновременном появлении у эмоций предметного и социального содержания;
- взаимодействие эмоций как условие активизации познавательных процессов и переход на новый (предметный) уровень эмоционального развития;
- освоение нового, социального, типа действия, направленного на другого человека, и обогащение на этой основе содержательных и инструментальных компонентов эмоций;
- длительное обобщение сходных по своей субъективной окраске или предмету эмоциональных явлений, ведущее к появлению социальных эмоций.

Учет положения об общих с нормой и специфических законах психического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, В. Н. Мясищев, Г. Я. Трошин, Ж. И. Шиф и др.) позволяет описать логику процесса формирования социальных эмоций у детей с интеллектуальной недостаточностью. Детям с интеллектуальной недостаточностью свойственна неустойчивость эмоций (состояние радости без особых причин может смениться печалью, смех – слезами) при слабой переключаемости и стереотипности. Часто наблюдается раздражительность, обидчивость, дисфория, эйфория, апатия, парадоксальное сочетание эмоциональной огрубленности и повышенной ранимости. Переживания

неглубоки, поверхностны, слабо дифференцированы. Некоторым детям свойственна инертность, затаенность эмоциональных процессов с выраженным эгоцентрическим характером (Л. С. Выготский, А. Н. Грабаров, Б. В. Зейгарник, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Г. Е. Сухарева и др.).

Несформированность словесно-логического мышления, невозможность установить прочные и глубокие взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, в ряде случаев специфические условия жизни приводят к незрелости и существенному эмоциональному недоразвитию детей с интеллектуальной недостаточностью [5; 6, 24 и др.]. К 3-м годам эмоции детей данной категории остаются связанными с биотическими потребностями и четко укладываются в шкалу «возбуждение – успокоение». После четырех лет, когда у детей с интеллектуальной недостаточностью начинает развиваться определенный интерес к окружающему, формируются действия с предметами, появляется желание подчиняться взрослому, наблюдаются первые проявления самосознания, они начинают овладевать способами выражения своих переживаний [8; 31 и др.].

В начальных классах благодаря целенаправленному педагогическому влиянию у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью расширяется диапазон базальных эмоций, закрепляются навыки социально приемлемого выражения эмоций, формируются чувства уважения к старшим, ответственности, справедливости, удовлетворения от хорошо сделанной работы. Они начинают правильно реагировать на успех и неудачу, оценивать свои возможности в соответствии с требованиями учителя, строить взаимоотношения с другими детьми [2, 7 и др.]. Сложные эмоции социально-нравственного характера и тонкие оттенки чувств, в связи с общим нарушением развития познавательных процессов, остаются для этих учащихся малодоступными и для понимания, и для обозначения. Даже в старших классах у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью преобладают эмоции биотического характера, а высшие (социальные) чувства проявляются только ситуативно [6; 7; 14 и др.]. Тем не менее, в подростковом возрасте повышается возможность произвольной регуляции поведения и эмоциональных проявлений, что свидетельствует об определенном изменении отношения между интеллектом и аффектом. В этом основа педагогического оптимизма в отношении эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию социальных эмоций у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью подросткового возраста.

Появление социальных эмоций у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью подросткового возраста прогнозируется как совокупный результат объективных факторов: *закономерностей и механизмов*

формирования социальных эмоций, реальных возможностей эмоционального развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и влияния специальным образом организованной коррекционно-педагогической работы. Наряду с общими закономерностями формирования социальных эмоций в работе с учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью важно учитывать характер взаимоотношения учащихся данной категории с окружающими людьми, а также влияние разных видов деятельности, особенно ориентированных на пользу другим людям, в которых эти учащиеся достигают реальных успехов.

Важность коррекционно-педагогической работы по формированию социальных эмоций определяется жизненной необходимостью эмоций, направленных на других людей. Благодаря включению учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в доступное социальное взаимодействие и многообразные социальные отношения, обучению социально-эмоциональным нормам и отношениям вектор направленности базальных эмоций может быть изменен, что запускает процесс их преобразования в социальные. Осознание учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью чужих переживаний, способность поставить себя на место другого, прочувствовать его ситуацию и скорректировать свое поведение, руководствуясь эмоциональным фактором, означает появление у него эмоций социального содержания. В этой связи под социальными эмоциями учащихся с интеллектуальной недостаточностью мы понимаем *социально обусловленные переживания, выраженные в номинациях базальных эмоций и проявляющиеся в системе межличностных отношений через способность выражать и понимать различные эмоциональные состояния, регулировать эмоциональный контекст субъект-субъектных отношений, решать социально-эмоциональные задачи.*

При прогнозировании перспектив коррекционно-педагогической работы по формированию социальных эмоций принимается во внимание иерархическая логика становления социальных эмоций в онтогенезе и специфические закономерности эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью, среди которых следующие:

- эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью на различных возрастных этапах подчиняется онтогенетической логике, но зависит от структуры и своеобразия первичного, биологически обусловленного нарушения;
- характерная картина эмоционального недоразвития, свойственная большинству учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, связана с качественным недоразвитием познавательных психических процессов;
- эмоциональная составляющая, будучи более сохранной, играет ведущую роль в протекании психических процессов, и, функционируя в тесной

связи с другими сторонами психики, выполняет важнейшие функции оценивания, регулирования, ориентации, активизации, коррекции и др.;

- эмоциональное развитие взаимосвязано с компенсаторными возможностями развивающегося мозга, причем условием стабилизации патологического процесса можно рассматривать включение учащихся в процесс овладения эмоционально значимыми видами деятельности, в том числе социально обусловленной коммуникацией;

- научить учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью понимать и ценить социальные чувства предметного уровня, соответственно их выражать, следовать и подчиняться понятным нравственно-этическим нормам можно обогащая и направляя социально-эмоциональный опыт этих детей;

- перенос воспринятых и усвоенных социальных правил, подкрепляемых и регулируемых эмоциями, в реальную жизненную практику учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществим в ходе коррекционно-педагогической работы по формированию социальных эмоций.

Организация процесса формирования социальных эмоций у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях школьного обучения требует соблюдения следующих **педагогических условий**:

- использование перцептивной, коммуникативной, импровизационной деятельности для изменения и расширения круга доминирующих эмоций и их вербализация;

- поддержание «эмоционального комфорта», связанного с удовлетворением потребности в эмоциональном контакте и эмоциональном насыщении в условиях максимального разнообразия «жизненного пространства» учащихся;

- формирование эмоционально обусловленных просоциальных мотивов поведения и эмпатии;

- организация продуктивного сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных видах деятельности для приобретения положительного социального опыта;

- расширение круга явлений социальной жизни, интересующих учащихся, и усложнение характера их взаимодействия с окружающим миром.

Использованная литература

1. Аскарина, Н. М. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / Н. М. Аксарина, Н. М. Щелованов [и др.]. – М. : Просвещение, 1969. – 179 с.

2. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – М. : Изд. центр «Academia», 2000. – 187 с.

3. Божович, Л. И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспектива / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 29–39.
4. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
5. Власова, Т. В. О детях с отклонениями в развитии / Т. В. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – С. 47–152.
6. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 90–318.
7. Выготский, Л. С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – С. 74–102.
8. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
9. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 176 с.
10. Грабаров, А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Грабаров. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.
11. Грот, Н. Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах. 2. Теоретический отдел / Н. Я. Грот // Известия историко-филологического ин-та князя Безбородко в Нежине / Н. Я. Грот. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1880. – Т. 5. – С. 15–568.
12. Дерябин, В. С. Чувства. Влечения. Эмоции : о психологии, психопатологии и физиологии эмоций : опыт изложения с психофизиологической точки зрения / В. С. Дерябин. – М. : URSS ЛКИ, 2013. – 220 с.
13. Додонов, Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
14. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Новая школа, 1996. – 431 с.
15. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
16. Зейгарник, Б. В. Психология личности : норма и патология : избранные психологические труды / Б. В. Зейгарник. – М. : Издательство МПСИ : Воронеж, МОДЭК, 2007. – 414 с.
17. Злобин, А. Т. Классификация эмоций / А. Т. Злобин // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 96–99.

18. Левин, К. Динамическая психология : Избр. тр. ; пер. с нем. и англ. / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
19. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 15–19.
20. Лук, А. Н. Эмоции и чувства / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1972. – 73 с.
21. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 176 с.
22. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – С. 73–96.
23. Мещерякова, С. Ю. Особенности психической активности ребенка первого года жизни / С. Ю. Мещерякова, Н. Н. Авдеева // Мозг и поведение младенца. – М. : Медицина, 1993. – С. 45–79.
24. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
25. Психология подростка. Полное руководство / Ж. К. Дандарова [и др.] ; под общей редакцией А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – С. 45–147.
26. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец [и др.] ; под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
27. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – С. 551–586.
28. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – С. 66–78.
29. Симонов, П. В. Что такое эмоция? Мозговые механизмы эмоций / П. В. Симонов // Лекции о работе головного мозга / П. В. Симонов. – М. : ИП РАН, 1998. – С. 5–26.
30. Симонов, П. В. Эмоции и воспитание / П. В. Симонов // Вопросы философии. – 1981. – № 5. – С. 39–48.
31. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер и др. – М. : Академия, 2002. – 312 с.
32. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста : В 2 т. / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1959. – Т. 2. – С. 63–117.
33. Трошин, Г. Н. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Н. Трошин. – Пб., 1915. – Т. 2. – С. 405–551.
34. Щелованов, Н. М. Воспитание детей раннего возраста : Стенограмма публичной лекции / Н. М. Щелованов. – М. : Знание, 1954. – 32 с.

35. Якобсон, П. М. Изучение чувств детей и подростков / П. М. Якобсон // Психология чувств. Часть 2 / П. М. Якобсон. – М. : Издательство Академии пед. наук, 1961. – 214 с.

36. Якобсон, П. М. Чувства, их развитие и воспитание / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1976. – 64 с.