

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое
образование

Магистерская программа

Теория и практика инклюзивного
образования

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного
возраста с эмоциональной дисрегуляцией»**

Студент

Родькина

Марина Алексеевна

(подпись, дата)

(фио полностью)

Руководитель

к.п.н., доцент

Куц А.В.

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

к.п.н., доцент

Дашкина О.М.

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Рецензент

кандидат педагогических наук, старший
методист ГБУ ПО «Центр психолого-
педагогической, медицинской и
социальной помощи» Пензенской
области

(подпись, дата)

Кутеева Н.Г.

(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий выпускающей кафедрой

(подпись, дата)

Лыгина М.А.

(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

Дашкина О.М.

(фамилия, инициалы)

Пенза, 2026 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией	8
1.1 Особенности развития эмоциональной сферы старших дошкольников	8
1.2 Понятие «эмоциональная дисрегуляция», ее характеристика и признаки	16
1.3 Характеристика эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ	27
Глава 2 Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией	35
2.1 Методология исследования	35
2.2 Констатирующий этап эксперимента	37
2.3 Реализация программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией	53
2.4 Анализ и интерпретация результатов исследования на контрольном этапе	61
Заключение	70
Список использованных источников	73
Приложения	80

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество, представляя собой стрессогенную среду со множеством рисков для нормальной социализации и развития детей, заставляет акцентировать внимание психологов и педагогов на проявлениях эмоциональной дисрегуляции у детей старшего дошкольного возраста. Согласно, Закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г. образование представляет собой процесс воспитания и обучения, реализуемый в интересах личности, общества и государства, а право на образование гарантируется каждому. Наличие же трудностей в эмоциональной сфере, связанных с явными трудностями в регулировании эмоций, может создавать барьеры для полноценной реализации данного права, что создает значимую проблему, требующую решения.

Актуальность проблемы эмоциональной дисрегуляции старших дошкольников подтверждается и тем обстоятельством, что дошкольный возраст является временем, когда закладывается фундамент личности и когда происходит формирование основных поведенческих паттернов, которые затем составляют фундамент для дальнейшего развития и становления личности.

Особенно подвержены данным трудностям дети с ограниченными возможностями здоровья. Наличие хронических патологий, затрудняющих нормальное функционирование создают трудности и в эмоционально-волевой сфере. Кроме того, некоторые недуги, которые затрагивают работу нервной системы, могут негативно сказываться на эмоциональной саморегуляции старших дошкольников. Как родители, так и педагоги дошкольных образовательных учреждений, часто сталкиваются с тем, что дети данной категории не в состоянии контролировать свои эмоциональные проявления.

Поэтому дети с эмоциональной дисрегуляцией нуждаются в организации психолого-педагогического сопровождения, направленного на содействие им в разрешении трудностей, вызываемых неспособностью

регулировать собственные эмоции и успешную адаптацию к условиям дошкольной образовательной среды.

Анализ научной литературы по теме исследования позволил выявить **ряд противоречий:**

- научно-теоретического характера – между значительным числом научных работ, посвященных проблеме эмоциональной дисрегуляции и малым количеством работ по проблеме формирования эмоциональной регуляции в инклюзивном обучении;

- психолого-педагогического характера – между потенциальными возможностями инклюзивного обучения в формировании эмоциональной регуляции и недостаточным методическим обеспечением их реализации.

Таким образом, научную проблему данного исследования состоит поиск и определение основных путей психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.

Цель данного исследования: разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями эмоциональной саморегуляции.

Объект исследования: эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.

Научная разработанность темы исследования. Проблемы инклюзивного образования старших дошкольников анализируются в работах таких авторов, как С.В. Алёхина, Р.В. Зайкова, Н.А. Лысенко, и других. Особенности детей старшего дошкольного возраста раскрыты в работах таких исследователей, как В.В. Зеньковский, В.С. Мухина, и других. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей рассматривается в работах таких ученых, как А.С. Анохина А.С., Ю.А. Лаптева, Ю.Л. Блинова, Е.Ю. Брель, и других.

Несмотря на детальную изученность отдельных аспектов темы исследования, недостаточно изученным остается психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.

Гипотеза исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения способствует формированию эмоциональной регуляции детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть психолого-педагогические особенности старшего дошкольного возраста.
2. Раскрыть понятие «эмоциональная дисрегуляция», ее характеристику и признаки.
3. Охарактеризовать эмоциональную сферу старших дошкольников с ОВЗ.
4. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.
5. Описать и проанализировать ход и результаты опытно-экспериментальной работы.

Теоретические основы исследования включают концепцию психолого-педагогического сопровождения, работы по проблеме эмоциональной дисрегуляции, труды в области инклюзивного образования.

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось с 2023 по 2025 гг. на базе МБДОУ д/с №5 г. Каменки Пензенской области и включало три этапа.

На первом (теоретическом) этапе (2023-2024 гг.) проводилось теоретическое и диагностическое исследование проблемы: рассматривалась степень разработанности изучаемой темы в теории и практике педагогического образования, определялись методологические подходы к исследованию; разрабатывалась программа психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией.

На втором (опытно-экспериментальном) этапе (2024-2025 гг.) были подготовлены, проведены констатирующий и формирующий этапы исследования, уточнена гипотеза. Экспериментально апробирована программа психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией; проведена диагностика эффективности программы; накопление, анализ, обобщение, систематизация полученного экспериментального материала.

На третьем (обобщающем) этапе (2025 г.) подведены итоги формирующего эксперимента, проведена обработка, обобщение и анализ результатов исследования, уточнены выводы, определены перспективы дальнейшего исследования.

В исследовании приняли участие 20 воспитанников данного дошкольного образовательного учреждения.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, сравнительный метод.
2. Эмпирические: педагогический эксперимент, психологическое тестирование, опрос.

Научная новизна данного исследования состоит в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной апробации программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.

Теоретическая значимость исследования психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией заключается в уточнении понятия «эмоциональная дисрегуляция», ее причин, последствий и механизмов возникновения.

Практическая значимость магистерской диссертации заключается в возможности использования полученных данных педагогами, психологами и руководством образовательных учреждений в целях профилактики эмоциональной дисрегуляции. Научная работа также может быть полезна

студентам психологических, педагогических специальностей и родителям дошкольников для ознакомления с понятием «эмоциональная дисрегуляция», ее распознаванием и профилактики.

Апробация и внедрение результатов исследования.

По теме исследования опубликованы две статьи в сборниках трудов научно-практических конференций (статус РИНЦ).

Положения, выносимые на защиту:

1. Старший дошкольный возраст – это время формирования самосознания личности и механизмов эмоциональной саморегуляции. Именно в данном периоде закладывается фундамент для дальнейшей социальной адаптации личности.

2. Эмоциональная сфера старших дошкольников с ОВЗ характеризуется неблагополучием, связанным с нарушенной самооценкой, а также трудностями с саморегуляцией, сложностями в идентификации и управлении собственными эмоциями.

3. Старшие дошкольники с эмоциональной дисрегуляцией нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении как комплексной деятельности по содействию их социальной адаптации через оптимизацию регулирования эмоциональной сферы и самосознания.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы нами была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией. Первичный опрос на констатирующем этапе эксперимента показал нарушения в эмоциональной сфере у части воспитанников, участвующих в эксперименте. После реализации с ними серии занятий по психолого-педагогическому сопровождению нами была проведена повторная диагностика, показавшая повышение адекватности самооценки и преодоление проблемы эмоциональной дисрегуляции.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДИСРЕГУЛЯЦИЕЙ

1.1 Особенности развития эмоциональной сферы старших дошкольников

Старший дошкольный возраст является значимым в плане социализации и психического развития ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. И немалую роль в этом играют механизмы эмоциональной саморегуляции.

В этом возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым»); потребность в признании сверстников: у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и в то же время – стремление в игре и других видах деятельности быть первым, лучшим; появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и т.д.); возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как «надо» (хочется посмотреть «мультки», но мама просит поиграть с младшим братом; не хочется убирать игрушки, но это входит в обязанности дежурного, значит, это надо делать и т. д.). И в этом, по нашему мнению, главнейшую роль должна играть семья [15].

Старшие дошкольники перестают быть наивными и непосредственными, как раньше, становятся менее понятными для

окружающих. Причиной таких изменений является дифференциация (разделение) в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни. В данном возрасте формируется субъективный мир личности и взаимоотношения с миром проявляются в развитии эмоциональной сферы.

До семи лет малыш поступает в соответствии с актуальными для него в данный момент переживаниями. Его желания и выражение этих желаний в поведении (т.е. внутреннее и внешнее) представляют собой неразделимое целое. Поведение ребенка в этих возрастах можно условно описать схемой: «захотел — сделал». Наивность и непосредственность свидетельствуют о том, что внешне ребенок такой же, как и «внутри», его поведение понятно и легко «читается» окружающими. Утрата непосредственности и наивности в поведении старшего дошкольника означает включение в его поступки некоторого интеллектуального момента, который как бы вклинивается между переживанием и действием ребенка. Его поведение становится осознанным и может быть описано другой схемой: «захотел — осознал — сделал». Осознание включается во все сферы жизни старшего дошкольника: он начинает осознавать отношение к себе окружающих и свое отношение к ним и к самому себе, свой индивидуальный опыт, результаты собственной деятельности и т.д.

Мы считаем, что основное условие и движущая сила общего психического развития ребенка – его общение со взрослым. Именно через это общение ребенок усваивает основные навыки повседневной жизни, ценности и формы деятельности. В общении со взрослым происходит и актуализация важнейших, достижений ребенка в самых разных аспектах практики. Поэтому уровень развития общения ребенка с другими людьми можно рассматривать как важнейший показатель его общего психического развития [21].

На протяжении первых семи лет жизни содержание потребности в общении со взрослым качественно меняется. Младенцы удовлетворяют в общении со взрослым потребность во внимании и доброжелательности; детям раннего возраста нужны сотрудничество и помощь взрослого; ребенок

младшего и среднего дошкольного возраста нуждается в уважении взрослого, в удовлетворении своих познавательных интересов; старший дошкольник стремится к взаимопониманию и сопереживанию взрослого. При этом каждая новая потребность в общении не заменяет предыдущих, а ассимилирует их.

Высшим достижением общения в дошкольном возрасте является внеситуативно-личностное общение, которое характеризуется потребностью во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Под этой потребностью понимается стремление к общей оценке происходящего, к созвучному чувству, вызванному общностью понимания явления. Наличие такого стремления свидетельствует о высоком уровне развития общения и о становлении важных нравственных черт личности. Поэтому вопрос о влиянии условий жизни и воспитания на развитие потребности во взаимопонимании и сопереживании имеет особенно важное значение [33].

При нормальном развитии общения потребность во внимании и доброжелательности взрослого характерна для детей первого полугодия жизни. Она удовлетворяется на уровне экспрессивно-мимических средств: младенцы стремятся к физическому контакту со взрослым, его ласке и доброму отношению. Для детей дошкольного возраста свойственны более сложные формы потребности в общении (потребность в сотрудничестве, в уважении, в сопереживании. Первыми взрослыми, с которыми начинает общаться ребенок, и посредством чего социализируется, являются его родители, его семья [19].

В дошкольном детстве наиболее ярко выражена потребность в фантазировании и движениях. Потребность в фантазии удовлетворяется в сюжетно-ролевых играх, а потребность в движении наилучшим образом реализуется в подвижных играх. Помимо эффективного влияния на укрепление здоровья, повышение выносливости детского организма и совершенствование двигательных навыков подвижные игры можно использовать в качестве средства формирования самооценки дошкольников.

Действия в сюжетной игре не требуют реального результата и жёсткой регламентации. Для подвижной игры с правилами характерны чётко определённые границы, состязательные отношения между участниками, наличие реального результата – выигрыша, обозначающего окончание деятельности, повторяемость неизменных по форме конов. Такие игры вырабатывают у детей волевые качества (выдержку, смелость, стремление преодолевать трудности), умение выслушивать замечания и в соответствии с ними корректировать свои действия, умение ориентироваться в окружающей обстановке. В результате создаются условия, способствующие становлению начальных форм самооценки и самоконтроля ребёнка, что имеет огромное значение и для учебной деятельности (настоящей и будущей), и для полноценной жизни в коллективе [34].

Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего социального «Я», формирование внутренней социальной позиции. В ранние периоды развития дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни. Поэтому осознанное стремление измениться у них отсутствует. Если новые потребности, возникающие у детей этих возрастов, не находят реализации в рамках того образа жизни, который они ведут, это вызывает неосознанный протест и сопротивление.

В старшем дошкольном возрасте ребенок впервые осознает расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности и желания. Появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для других людей деятельность. Ребенок как бы «выпадает» из привычной жизни и применяемой к нему педагогической системы, теряет интерес к дошкольным видам деятельности. В условиях всеобщего школьного обучения это прежде всего проявляется в стремлении детей к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности («В школе — большие, а

в детском садике — только малыши»), а также в желании выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощником в семье [25].

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным осознание себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений. Если переход к новому социальному положению и новой деятельности своевременно не наступает, то у ребенка возникает чувство неудовлетворенности [23].

К 7 годам формируются предпосылки для успешного перехода на следующую ступень образования. На основе детской любознательности впоследствии формируется интерес к учению; развитие познавательных способностей послужит основой для формирования теоретического мышления; умение общаться со взрослыми и сверстниками позволит ребенку перейти к учебному сотрудничеству; развитие произвольности даст возможность преодолевать трудности при решении учебных задач, овладению элементами специальных языков, характерных для отдельных видов деятельности, станет основой усвоения различных предметов в школе (музыка, математика и т. п.).

Эти возрастные новообразования представлены лишь в виде возможностей, осуществимости которых определяется социальной ситуацией развития ребенка, тем, кто и как воспитывает его, в какую деятельность вовлечен ребенок, с кем он ее осуществляет.

От особенностей стимулирования или организации деятельности детей взрослыми зависит успех в психическом и физическом развитии ребенка, и, таким образом, наряду с восходящей линией (собственное развитие) может быть и иная «кривая» личностных изменений (выражающая регрессивные или застойные тенденции); каждому шагу развития сопутствует возможность проявления и закрепления негативных новообразований, о сути которых должны знать взрослые.

Если при учебно-дисциплинарном подходе воспитание сводится к исправлению поведения или предупреждению возможных отклонений от правила посредством «внушений», то личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком исходит из кардинально иной трактовки процессов воспитания: воспитывать - значит приобщать ребенка к миру человеческих ценностей (в чем в частности призвана помочь сказка).

К концу дошкольного возраста могут и должны быть сформированы ценностные основы отношения к действительности.

Ребенок начинает осознавать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Ребенок начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируются устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности (одним свойственно стремление к успеху и высоким достижениям, а для других важнее всего избежать неудач и неприятных переживаний).

Под словом «самосознание» обычно имеют в виду существующую в сознании человека систему представлений, образов и оценок, относящихся к нему самому. В самосознании выделяют две взаимосвязанные составляющие: содержательную – знания и представления о себе (Кто я?) – и оценочную, или самооценку (Какой я?).

Содержательный и оценочный аспекты самосознания являются единым неразделимым целым. Всякое суждение о себе, всякое самописание в той или иной мере включают и самооценку. Представления о своих индивидуальных качествах, возникая, сразу же обрастают и определенным отношением к себе.

В старшем дошкольном возрасте на этапе предшкольного образования начинает складываться самооценка – обобщенное и дифференцированное отношение ребенка к самому себе (Л.С.Выготский), важная личностная инстанция, опосредующая отношение ребенка к самому себе. Источниками формирования самооценки выступают опыт деятельности ребенка, степень

его успешности и опыт общения и взаимодействия с другими людьми. Самооценка выступает важнейшей личностной инстанцией, выполняющей функцию регуляции поведения и деятельности ребенка в соответствии с социальными нормами. В составе самооценки следует разделять содержательное представление ребенка о себе и своих свойствах – конкретные самооценки – и самоотношение (оценочный компонент самооценки) [6].

Самооценка является ядерным образованием самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми. Мухина В.С. выделяет следующие структурные компоненты самосознания: физический облик; имя, пол через реализацию притязаний ребенка на признание их в прошлом, настоящем и будущем; развитие рефлексии, обучение навыкам позитивного стиля общения.

Центральной функцией самооценки является регуляторная (Чеснокова И.И., Столин В.В.), определяющая особенности поведения и деятельности личности, характер построения взаимоотношений с миром. Показано, что устойчивость самооценки определяет возможности и эффективность реализации функции регуляции. Генезис самооценки связан с общением и деятельностью ребенка (М.И.Лисина), причем когнитивная составляющая самооценки (система представлений о себе) определяется опытом и успешностью деятельности ребенка, а эмоциональная, в первую очередь, опыту общения и межличностных отношений со значимыми другими. Образ «Я» является продуктом деятельности общения и развивается с развитием деятельности и коммуникации ребенка на протяжении онтогенеза. Структура самосознания ребенка включает ядерную часть – «общую самооценку» (целостное отношение ребенка к самому себе) и периферию – представление об отдельных качествах личности (М.И.Лисина). В структуре самооценки традиционно выделяются общая самооценка (самоотношение, образ Я, самоуважение, сила «Я») и частные конкретные самооценки (А.В.Захарова, Л.И.Авдеева). Анализ самооценки предполагает выделение таких

структурных компонентов как реальная самооценка (Я-реальное), идеальная самооценка (Я-идеальное), зеркальная самооценка (самооценка, ожидаемая от других, то, каким меня видят другие в моем представлении). Характеристики самооценки включают уровень (высоту самооценки), адекватность (обоснованность), устойчивость, рефлексивность [23].

К 7 годам формируется способность к адекватной, критичной самооценке в конкретных видах деятельности (М.И.Лисина), в то время как адекватность самооценки по личностным качествам несколько запаздывает в своем развитии (Чеснокова И.И). Содержательные представления о себе носят ценностный характер (содержат определенную оценку – позитивную или негативную своих качеств) и скорее предвосхищают, чем констатируют индивидуальность.

Развитие рефлексивной самооценки основывается на следующих действиях: сравнении ребенком своих достижений «вчера и сегодня» и выработке на этой основе предельно конкретной дифференцированной самооценки; предоставлении ребенку возможности осуществлять большое число равнодостоинных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия и создании условий для объективации и сравнении этих оценок сегодня и в недавнем прошлом.

Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его самооценку. Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности [7].

Таким образом, старший дошкольный возраст – возраст формирования у ребенка основных качеств, необходимых ему для успешной социальной адаптации и прохождения всего процесса первичной социализации. Приоритетную роль в социализации дошкольника играет семья. В семье дошкольник обучается, воспитывается. Помимо этого семья представляет

своеобразное «убежище» для ребенка. Если что-то случится, ребенок сразу бежит к маме или папе за помощью и поддержкой, за тем, чтобы его пожалели. По-нашему мнению, дошкольник как личность формируется в семье и в дошкольном образовательном учреждении, но первичным агентом социализации дошкольника должна быть семья, и от степени функциональности семьи зависит процесс усвоения ребенком-дошкольником социокультурных норм. В старшем дошкольном возрасте происходит формирование эмоциональной саморегуляции и самооценки. Ребенок учится соотносить свои действия с действиями других, которые выступают для него образцами, оценивать себя на основе своих прошлых поступков. Эмоциональное развитие включает формирование механизмов саморегуляции и идентификации эмоций.

1.2 Понятие «эмоциональной дисрегуляции», ее характеристика и признаки

Эмоциональная дисрегуляция – означает трудности или неспособность человека, даже при сознательных усилиях, успешно управлять своими эмоциональными состояниями, а также контролировать реакции – поведенческие, вербальные и невербальные – вызванные этими эмоциями.

Если эта неспособность проявляется постоянно в различных жизненных контекстах, вызывая значительный дискомфорт и проблемы с адаптацией, то речь идет о стойкой форме дисрегуляции. Такая хроническая трудность чаще всего наблюдается у лиц, склонных к переживанию сильных эмоций, особенно если у них отсутствуют адекватные стратегии для их преодоления.

Признаки эмоциональной дисрегуляции разнообразны и могут включать:

- постоянное ощущение сильных, неприятных или болезненных эмоций;
- затруднение в самостоятельном успокоении;
- неспособность переключить внимание с эмоционально заряженных

раздражителей;

- искаженное восприятие информации под влиянием эмоций;
- сложности с контролем импульсивных действий, спровоцированных как позитивными, так и негативными интенсивными эмоциями;
- трудности в поддержании целенаправленной деятельности, если она расходится с текущим эмоциональным состоянием;
- состояния оцепенения или диссоциации в ответ на сильный стресс.

Интересно, что дисрегуляция может проявляться и в виде чрезмерного подавления эмоций. Такая гиперопека над своим внутренним миром нередко ведет к хронически пониженному настроению, отсутствию радостных переживаний, невозможности улучшить эмоциональный фон, а также к проблемам в социальном взаимодействии и затруднениям в выражении чувств [8].

Корни системной дисрегуляции эмоций часто лежат в сочетании повышенной эмоциональной уязвимости и использования неадаптивных стратегий для ее управления. Эмоциональная уязвимость характеризуется несколькими ключевыми особенностями:

1. Преобладание негативного эмоционального фона.
2. Повышенная восприимчивость к раздражителям, имеющим эмоциональное значение.
3. Чрезмерно сильные и быстрые эмоциональные реакции.
4. Затяжное возвращение к нормальному эмоциональному состоянию после эмоционального всплеска.

Напротив, эмоциональная регуляция – это навык эффективно справляться с эмоциями, проявляющийся в способности:

1. Сдерживать импульсивные и непродуктивные действия, вызванные интенсивными как позитивными, так и негативными чувствами.
2. Оставаться сосредоточенным на достижении целей, вне зависимости от текущего эмоционального состояния.
3. Гасить физиологическое возбуждение, вызванное сильными

эмоциями.

4. Целенаправленно переключать фокус внимания в моменты сильного эмоционального напряжения.

Этот процесс может быть как автоматическим, так и осознанным.

В старшем дошкольном возрасте появляются зачатки рефлексии – способности анализировать свою деятельность и соотносить свои мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих, поэтому самооценка детей старшего дошкольного возраста становится уже более реалистичной, в привычных ситуациях и привычных видах деятельности приближается к адекватной. В незнакомой ситуации и непривычных видах деятельности их самооценка завышенная.

Мы считаем, что опыт общения ребенка со взрослыми, и в первую очередь с родителями, является тем объективным условием, вне которого процесс формирования детского самосознания невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у ребенка накапливаются знания и представления о себе, складывается тот или иной тип самооценки.

На протяжении всего детства ребенок воспринимает взрослого как непререкаемый авторитет. Чем младше ребенок, тем неkritичнее он относится к мнениям взрослых о себе. В раннем и младшем дошкольном возрасте роль индивидуального опыта в формировании самосознания ребенка невелика. Знания, полученные этим путем, нечетки и неустойчивы и легко игнорируются под воздействием оценочных суждений взрослого [10].

К старшему дошкольному возрасту знания, полученные в процессе деятельности, приобретают более устойчивый и осознанный характер. В этот период мнения и оценки окружающих преломляются через призму индивидуального опыта ребенка и принимаются им лишь в том случае, если нет значительных расхождений с его собственными представлениями о себе и своих возможностях. Если же есть противоречие мнений, ребенок явно или скрыто протестует, обостряется кризис 6-7 лет. Очевидно, что суждения старшего дошкольника о себе часто бывают ошибочными, так как

индивидуальный опыт еще недостаточно богат и возможности самоанализа ограничены [9].

Критериями сформированности у ребенка произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения: умение выбирать средства для организации своего поведения; умение помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; умение планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; умение предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; умение начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; умение тормозить реакции, не имеющие отношения к цели [20].

В процессе развития у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального «Я» – «какой я есть»), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального «Я» – «каким бы я хотел быть»). Совпадение реального «Я» с идеальным считается важным показателем эмоционального благополучия. Наличие ограниченных возможностей здоровья создает весомые предпосылки для расхождения между этими двумя сторонами самосознания, что ведет к эмоциональным трудностям и часто к эмоциональной дисрегуляции [2].

Нормально развивающемуся ребёнку свойственно положительное отношение к себе, уверенность в своих силах и самоощущение «Я – хороший». Однако дошкольник более объективно может оценить результат деятельности сверстника, нежели разглядеть недочёты в своей работе. И это норма возрастного развития, так как самооценка начинает формироваться лишь в старшем дошкольном возрасте. К этому периоду ребёнок уже понимает, что он умеет делать, а что не умеет; осознаёт не только свои действия, но и свои желания, предпочтения, настроения; он способен понимать и принимать речевые инструкции, требования взрослых, сознательно выполнять задание в том случае, если оно не противоречит его интересам. На фоне эмоциональной

зависимости от оценок взрослого у ребёнка развивается притязание на признание, выраженное в стремлении получить одобрение и похвалу, подтвердить свою значимость.

Чтобы дошкольник научился понимать, почему результаты его деятельности оцениваются так или иначе, следует создавать ситуации, которые ставили бы его перед необходимостью реалистически оценивать свои способности.

Формированию у ребенка позитивного самовосприятия – фундамента развития личности способствует отношение родителей, благодаря которому ребенок чувствует, что его любят, принимают в семье, относятся к нему с уважением, что порождает у него аналогичную самоустановку, приводящую к ощущению собственной ценности и успешности [19].

Дети с точными представлениями о себе ведут себя адекватно предъявленным условиям, при трудностях проявляют настойчивость и старание, умеют постоять за себя. При заниженных представлениях дети в тех же условиях необщительны, недоверчивы. Они не верят в свои силы, не умеют сотрудничать и защищать свои интересы, легко обижаются. У детей с завышенными представлениями отмечается несдержанность. Эти дети мало стараются, не обращают внимания на трудности, не всегда ладят с окружающими, в случае неуспеха очень расстраиваются, быстро обижаются [45].

Стихийно складывающийся опыт индивидуальной жизни нуждается в организации и осмыслении. Искажение представлений о себе, своих возможностях, о других людях и о мире приводит к трудностям психоэмоционального развития.

Таким образом, дошкольный возраст является не только периодом «первого рождения личности», но и периодом оформления «раннего образа Я» как аффективно-когнитивного образования. В рамках самого дошкольного возраста можно проследить динамику самоотношения: самоотношение в

младшем дошкольном возрасте отличается от самоотношения в старшем дошкольном возрасте.

После прохождения кризиса трех лет, на котором отношение к себе преломляется через успешность в достижении результата в предметно-практической деятельности, основным источником его отношения к себе (до 5,5 лет) продолжает выступать опыт в продуктивной деятельности. С 5,5 лет в сферу отношений ребенка к себе проникает опыт взаимоотношений со сверстником и он начинает смотреть на себя его глазами, что отчасти снижает сложившуюся ранее в общении с родителями завышенную самооценку ребенка [37].

Эмоции старшего дошкольника все больше освобождаются от импульсивности, сиюминутности. Начинают закладываться чувства (ответственности, справедливости, привязанности и т. п.), формируется радость от инициативного действия; получают новый толчок развития социальные эмоции во взаимодействии со сверстниками. Ребенок обнаруживает способность к отождествлению себя с другими, что порождает в нем способность к обособлению от других, обеспечивает развитие индивидуальности. Возникает обобщение собственных переживаний, эмоциональное предвосхищение результатов чужих и своих поступков. Эмоции становятся все более интеллектуальными.

Сфера самосознания наиболее уязвима частью психики. Причиной дисгармонии развития самосознания является депривация одного или нескольких структурных звеньев самосознания. Причем в старшем дошкольном возрасте наиболее значимыми и депривируемыми являются такие звенья самосознания, как осознание имени, притязание на признание и осознание прав и обязанностей. Это объясняется тем, что становление знаний о себе и отношения к себе происходит как правило стихийно без специальных усилий со стороны взрослых. Основным недостатком при таком возникновении знаний о себе является то, что они случайны, неполны и обрывочны, а подчас и неверны. Недифференцированность представлений

детей о себе отражает состояние нашего общества, в котором долгое время не были приоритетными ценности личного характера. В современной России родители обнаруживают явное противоречие между желанием видеть своих детей добрыми, отзывчивыми, гуманными и теми занятиями, которыми они их увлекают. В семье ценится ребенок умный, умеющий читать, писать, считать и пр. Развитие познавательной сферы ребенка зачастую происходит мимо его личности. Вне поля зрения взрослых остается тот стихийно сложившийся внутренний мир ребёнка, который является источником переживаний и важной составляющей психологического своеобразия человека [24].

В нашей стране актуальна проблема статистического учета и практики инклюзии. На сегодняшний день в России нет точной статистики о количестве детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку официальные отчеты учитывают только тех, кто уже посещает образовательные учреждения. При этом инклюзия в дошкольных организациях реализуется преимущественно в группах комбинированного и компенсирующего типа, где дети с различными нарушениями обучаются вместе со сверстниками, развивающимися в пределах нормы.

Практический опыт работы в инклюзивных группах показывает, что существующая социальная среда не всегда способствует удовлетворению эмоциональных потребностей ребенка. Важно понимать, что формирование эмоциональных новообразований у дошкольников имеет как общие закономерности, так и специфические особенности, зависящие от типа развития (нормативного или нарушенного).

Основная проблема заключается в том, что многие педагоги не до конца понимают механизмы эмоционального развития в детском возрасте и испытывают трудности с определением его специфики у детей с ОВЗ. Анализ задач, заложенных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), подтверждает, что эмоциональное развитие напрямую зависит от условий воспитания и обучения, созданных в инклюзивной группе [5].

На практике инклюзивное образование охватывает широкий спектр детей с ОВЗ, но чаще всего в группы с типично развивающимися сверстниками попадают дети с нарушениями речи. Опыт показывает, что в инклюзивный процесс также активно вовлекаются дети старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС), синдромом Дауна, ДЦП, а также с нарушениями зрения, слуха и задержкой психического развития (ЗПР).

Основой эмоционального развития является социально-эмоциональная компетентность. В дошкольном возрасте общение со сверстниками всегда насыщено эмоциями. Ключевыми новообразованиями этого периода становятся: способность распознавать эмоции по внешним проявлениям (экспрессии), эмпатия (сопереживание), эмоциональное предвосхищение (умение предвидеть эмоциональные последствия событий).

Эти навыки составляют основу социально-эмоциональной компетентности. Её ключевыми показателями являются:

1. Распознавание эмоций разной сложности (включая гордость, смущение, вину).
2. Регуляция поведения социально приемлемым способом.
3. Использование эффективных копинг-стратегий для предотвращения конфликтов.

Развитие этих навыков тесно связано с умением ребенка анализировать собственный и чужой эмоциональный опыт. К концу дошкольного периода дети в норме понимают причинно-следственные связи в эмоциональной сфере, осознают, что люди могут испытывать разные чувства в одной и той же ситуации, и начинают активно использовать юмор [2].

Проблема эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста становится все более актуальной в связи с социальной нестабильностью, напряженным ритмом жизни, эмоциональными перегрузками современных людей. Ребенок в этих условиях является наиболее беззащитным и уязвимым. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, опираясь на конкретные данные, полученные

учеными, с 2005 по 2009 год резко возросло количество детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии эмоционального дискомфорта и напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. Такие дети тревожны, ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих [7].

Данная проблема стоит в центре внимания педагогов и психологов в связи с недостаточностью условий для снятия эмоционального напряжения, невротизации взрослых, внутриличностных конфликтов, нарушений в сфере детско-родительских отношений.

Недостатки, отклонения, деформации в развитии самосознания проявляются в неустойчивости, противоречивости личности, несбалансированности ее психических свойств, качеств, состояний, которые затрудняют социализацию и индивидуализацию личности [20].

Таким образом, дисгармоничность развития может выступать в различных проявлениях, при запущенности – в различных качественных образованиях.

В целом дети дошкольного возраста с нарушенным образом «Я» не умеют гармонично взаимодействовать сами с собой, и, как следствие, не умеют взаимодействовать с социумом, с внешним миром. На уровне внешних поведенческих проявлений, чаще всего это проявляется как некоммуникабельность, застенчивость, тихость, комфортность, аутичность, т.е. гипоактивность. На углубленном личностном уровне неуверенность в самом себе переходит в неуверенность в своей уместности в обществе. Такой конфликт индивидуального и социального может проявиться и гиперактивностью в виде непослушания и агрессивности. И то и другое – гиперактивность и гипоактивность – формы часто неадекватных защитных механизмов социально неуверенных детей. Дети, имеющие неадекватную самооценку, склонны чуть ли не в каждом деле находить непреодолимые препятствия, реагируя на них неадекватным поведением. Высокий уровень

внутренней тревоги не позволяет им приспособиться сначала к детской группе, затем к школьной жизни, и та же проблема переходит во взрослую жизнь [14].

Наиболее сильным тормозящим фактором является то, что такие дети не могут позитивно относиться к себе такими, какие они есть на самом деле – и хорошими, и плохими. Не умея любить себя, человек не может полюбить другого. Поэтому так важно уже в детском возрасте, когда закладываются основы будущей личности, научить ребенка любить то, что в нем есть, быть благодарным за то, что он именно такой. Приняв себя, ребенку легче принимать других и любить их такими, какие они есть.

Особое значение приобретают вопросы, связанные с выявлением и преодолением эмоционального неблагополучия старших дошкольников, поскольку в данном возрасте закладываются основные личностные механизмы, эмоции и чувства подчиняют себе все сферы жизни дошкольника, оказывают влияние на становление его личности, характера, его поведенческих особенностей в будущем. Вызывают интерес вопросы, касающиеся обеспечения эмоционального благополучия ребенка в дошкольном образовательном учреждении. В детском саду старший дошкольник нередко попадает в ситуацию эмоционального дискомфорта, причинами которого является неудовлетворенность потребности в эмоциональной близости с воспитателем, в общении со сверстниками, отсутствие успеха в самостоятельной деятельности.

Актуальность исследования данной проблемы в отношении старшего дошкольного возраста связана также с тем, что количество детей, испытывающих состояние эмоционального дискомфорта, особенно возрастает с началом школьного обучения. При этом проблемы адаптации к школе могут усугубить как существующие трудности эмоционального развития, так и породить новые, «школьные» проблемы. Поэтому эмоционально неблагополучные дети нуждаются в помощи психолога до начала школьных занятий, еще в детском саду.

Согласно исследованиям (Л.А. Абрамян, О.И. Бадулиной, А.В. Гордеевой, А.Д. Кошелевой, Г.Г. Филипповой и др.), устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние ребенка рассматривается как базовое, являющееся основой всего отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживания семейной ситуации, познавательную сферу, эмоционально-волевою, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками. Обобщенно такое базовое эмоциональное состояние характеризуется как чувство эмоционального благополучия. В литературе встречается также понятие «эмоциональное неблагополучие», по которым авторы понимают отрицательное эмоциональное самочувствие детей.

Анализ литературы показал, что для старших дошкольников с эмоциональным неблагополучием характерно болезненное самолюбие, мнительность и сверхтребовательность к себе, неудовлетворённость своим статусом и достижениями, защитно-агрессивное поведение, повышенная тревожность, страхи, неуверенность в себе [17].

Анализ научно-методических подходов к изучению эмоционального неблагополучия позволил нам определить его критерии и показатели относительно старшего дошкольного возраста и разработать авторское определение данного понятия.

Итак, мы рассматриваем эмоциональное неблагополучие ребенка дошкольного возраста как отрицательно окрашенное эмоциональное состояние детей, которое выражается в нестабильности эмоциональных реакций ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, в неадекватности эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающими людьми, в доминировании отрицательных по содержанию эмоций, в выраженной тревожности и наличии страхов, превышающих возрастную норму, в преобладании заниженной самооценки.

1.3 Характеристика эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ

Эмоциональные трудности детей с ОВЗ проявляются в эмоциональной дисрегуляции.

Что касается фундаментальных сходств и специфичности проявления эмоциональной сферы, то базовый набор эмоций и механизмы их возникновения у детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) аналогичен таковому у нормотипичных сверстников. Однако степень выраженности и уровень регуляции этих эмоциональных процессов существенно отличаются [29].

Для данной категории детей характерны эмоциональная незрелость, лабильность и дефицит самоконтроля. Поведение часто ситуативно, а аффективное реагирование может быть вызвано осознанием собственной особенности. Эти факторы приводят к существенным коммуникативным нарушениям: дети избегают инициативы в общении, не выражают своего мнения и испытывают трудности в следовании словесным инструкциям [30].

Эмоциональная дисрегуляция у детей с ограниченными возможностями здоровья проявляется в проблемах экспрессии и произвольной регуляции.

Трудности в эмоциональной сфере состоят, прежде всего, в сложностях спонтанной или автоматической экспрессии эмоций (например, в психомоторной деятельности). При этом произвольная регуляция эмоций является для детей с ОВЗ крайне сложной задачей, требующей значительного волевого усилия. Им свойственны повышенная тревожность, агрессивность и конфликтность. Также отмечают «пауперизм эмоций» (бедность эмоциональных проявлений), двигательная расторможенность и тенденции к провокационному поведению.

Также детям с ОВЗ присущи нарушения в социальном взаимодействии. Так, анализ работ Ю.Л. Блиновой показывает, что у старших дошкольников с ОВЗ наблюдается низкий уровень учета социальных факторов при

формировании эмоциональных реакций. Дети склонны к неадекватному реагированию на новые ситуации и часто устанавливают эмоциональную дистанцию. Они испытывают сложности как в выражении эмоций (через мимику, жесты), так и в распознавании эмоционального состояния собеседника. Отмечается, что эмоциональная инфантильность часто сохраняется с возрастом, усугубляя проблемы саморегуляции и построения взаимоотношений [4].

С.В. Ильина подчеркивает, что неудовлетворенность процессом общения может быть прямой причиной аффективных всплесков, повышенной агрессии и неуверенности в себе. Негативный эмоциональный фон в общении препятствует успешной интеграции в группу сверстников. Это подтверждает необходимость системного психолого-педагогического сопровождения, направленного на компенсацию, в частности, трудностей восприятия и осмысления эмоциональных схем (зрительное восприятие эмоций) [13].

Эмоциональная дисрегуляция негативно сказывается на социальной адаптации старших дошкольников с ОВЗ. Так, согласно Л.С. Выготскому и А.В. Запорожцу, любое отклонение или деструкция в развитии приводит к реструктуризации эмоциональной сферы, что, в свою очередь, создает препятствия для социальной адаптации.

Исследователи выделяют характерные черты в зависимости от типа нарушения:

1. При умственной отсталости (Т.В. Марковская) доминирует эмоциональная неустойчивость, приводящая к нелогичности поведенческих реакций и дефициту коммуникации [30].

2. При задержке психического развития (ЗПР) (Г.В. Фадина, К.С. Лебединская, Н.В. Фролова):

- отмечается нестабильность эмоционально-волевой сферы вследствие низкого уровня произвольной активности;

- наблюдается затруднение в прохождении кризисных этапов развития и установлении социальных контактов;

- распространены эмоциональные расстройства: тревожность, страхи и склонность к аффективным действиям;

- дети с ЗПР могут распознавать базовые эмоции (счастье, грусть, злость), но испытывают сложности с более сложными эмоциональными состояниями, а также с координацией собственных реакций и пониманием причин своих чувств [24].

Такие дети характеризуются импульсивностью, внушаемостью и психомоторной расторможенностью, имеют бедный словарный запас для описания эмоций, лучше распознают эмоции персонажей в рассказах, чем на картинках или у самих себя, испытывают трудности с эмоциональной регуляцией из-за неспособности посмотреть на ситуацию с чужой точки зрения, склонны к аффективной лабильности (резким сменам настроения) и взрывчатости.

3. При нарушении зрения:

- ограниченное восприятие и выражение чувственных образов;
- наблюдается дисгармония между невербальными сигналами и внешней коммуникацией (несоответствие темпа речи, жестов и контекста);
- недостаточное невербальное общение, вызванное нарушением зрения, тормозит эмоциональное развитие. У таких детей чаще доминируют негативные социально обусловленные эмоции: неуверенность, подозрительность, напряженность и беспокойство.

4. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС):

- испытывают серьезные трудности в социальном взаимодействии, не проявляют инициативы в общении;
- с трудом распознают лицевую экспрессию, особенно негативные эмоции (злость, страх);
- лучше понимают базовые эмоции (радость), чем сложные (вина) или неоднозначные (удивление);
- плохо регулируют свои эмоции, часто прибегая к плачу, возражениям или избеганию;

- им сложно принять точку зрения другого человека.

5. Дети с синдромом Дауна:

- исследования этой области ограничены из-за стереотипа о высокой общительности таких детей;

- имеют трудности с распознаванием негативных базовых эмоций;

- легче всего определяют радость и грусть, сложнее всего — страх.

У детей с нарушениями развития формирование этих показателей имеет свои особенности и часто сопровождается повышенным уровнем эмоционального неблагополучия и трудностями в регуляции поведения.

Обзор литературы демонстрирует, что для старших дошкольников с ОВЗ характерен диссонанс в эмоциональном развитии, проявляющийся в нарушении саморегуляции, неадекватности реагирования и противоречивости освоения эмоций в социуме.

Ключевыми особенностями являются эмоциональная лабильность, быстрая смена настроения и непропорциональность реакций: даже незначительный повод может спровоцировать сильное эмоциональное возбуждение или острую, не соответствующую ситуации, аффективную реакцию. Часто встречаются состояния тревожности и беспокойства, а взаимодействие с окружающими может резко меняться от дружелюбия к агрессии.

Работа над эмоциональным развитием детей 5–7 лет с особыми образовательными потребностями (ООП) сопряжена со значительными трудностями. Эти трудности вызваны как спецификой психофизиологического состояния таких детей, так и особенностями организации деятельности в условиях инклюзивной группы детского сада. Для эффективного психолого-педагогического сопровождения их эмоциональной сферы необходимо четко определить условия и разработать содержание программ психолого-педагогического сопровождения, которые обеспечат всем детям равные возможности для развития, обучения и воспитания [5].

Успешная инклюзия детей с различными особенностями развития

требует создания особой образовательной среды. Эта среда должна обеспечивать эмоциональный комфорт каждому ребенку и выстраиваться с обязательным учетом специфики эмоционального развития детей с ОВЗ.

В системе современного дошкольного образования психолого-педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста является фундаментальным компонентом. Она представляет собой целостную технологию и особую культуру, нацеленную на оказание помощи ребенку в решении его индивидуальных задач развития, обучения, воспитания и адаптации в обществе. Особую значимость приобретает создание эффективных моделей сопровождения для детей, нуждающихся в дополнительном внимании, например, для дошкольников с ОВЗ. Ключевая идея таких моделей заключается в формировании оптимальных воспитательных и учебных условий, а также в построении безбарьерной образовательной среды через интеграцию ребенка в общий процесс.

Успешное включение старшего дошкольника с гиперактивностью в жизнь детского сада практически невозможно без грамотно организованного психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса. Эта работа является профессиональной деятельностью психолога и педагога, направленной на создание благоприятного климата для интеграции ребенка в социум. Достигается это путем развития у него специальных компетенций, которые лежат в основе системы социальных поведенческих навыков и эффективных форм коммуникации.

Для преодоления трудностей, возникающих при адаптации ребенка с гиперактивностью в ДОО, необходим комплексный подход. Он должен основываться на междисциплинарном взаимодействии специалистов, создании вариативной развивающей среды, формировании позитивных межличностных контактов и тесном сотрудничестве с семьей [29].

При этом инклюзивная среда должна создаваться усилиями единой команды педагогов и специалистов. Такая междисциплинарная команда должна разделять общие ценности, работать в рамках согласованной

организационной модели и использовать единую систему методов.

Главная цель эффективной психолого-педагогической поддержки для детей старшего дошкольного возраста с гиперактивностью в инклюзивной среде – это содействие их успешному вхождению в новую для них социальную ситуацию развития.

Для достижения этой цели ставятся следующие задачи:

- повышение психологической культуры и компетентности как педагогов, так и родителей;
- формирование у детей с гиперактивностью адекватного понимания собственных качеств и возможностей;
- развитие у таких детей способности к принятию себя и осознанию своей ценности;
- обучение детей конструктивным методам взаимодействия с окружающими;
- построение равноправных партнерских отношений между детьми, их сверстниками и взрослыми.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется через комплекс различных видов деятельности:

- профилактическая работа;
- диагностика: оценка уровня психического и физического развития, выявление поведенческих отклонений (как индивидуально, так и в группах);
- планирование: разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка;
- развивающая и коррекционная работа: проводится в индивидуальном и групповом форматах;
- консультирование: оказание помощи детям, их родителям (или законным представителям) и педагогам;
- психологическое просвещение: повышение уровня психолого-педагогических знаний у всех участников образовательного процесса.

Ключевые направления работы:

1. Программа для детей. Программа психолого-педагогического сопровождения для дошкольников с гиперактивностью должна быть направлена на расширение их знаний о социальном мире, формирование нравственных ориентиров, развитие навыков адекватного восприятия себя и других, а также на предупреждение негативных проявлений, таких как агрессия или конфликтность. Основной задачей является создание условий для раскрытия личности ребенка и преодоление недостатков в его развитии.

2. Программа для родителей. Сопровождение родителей детей с гиперактивностью нацелено на помощь им в решении воспитательных и образовательных трудностей. В ходе этой работы психолог помогает родителям выработать конструктивное отношение к особенностям своего ребенка и к работе специалистов, что позволяет найти общие подходы к решению проблем.

3. Программа для педагогов. Работа с педагогическим коллективом (воспитателями, психологами, логопедами и др.) направлена на изменение профессиональных стереотипов и установок. Это достигается через семинары, тренинги и другие формы методической поддержки. Основные задачи здесь – развитие личностных ресурсов педагогов, помощь в постановке целей профессионального роста, обучение эффективному взаимодействию в команде и профилактика профессионального выгорания.

4. Работа с нормотипичными детьми и их родителями. Важным дополнением модели является работа с детьми, развивающимися в норме, и их семьями. Цель этого направления – формирование толерантного и адекватного восприятия сверстников с особенностями, а также продвижение идей инклюзии в родительском и детском сообществе [40].

Ожидаемые результаты.

Для детей: стимуляция психического развития, развитие эмоциональной сферы, профилактика возможных отклонений, развитие способности к самоанализу, умение работать в команде, освоение социальных норм и воспитание толерантности.

Для педагогов: повышение качества образования, приобретение опыта работы с детьми с гиперактивностью, развитие навыков проектирования индивидуальных программ, освоение новых форм работы в инклюзивной среде и рост мотивации к профессиональному развитию.

Для родителей: формирование толерантного отношения к детям с особенностями, развитие навыков по включению своего ребенка в инклюзивную систему и обогащение воспитательного опыта.

Итак, успешная реализация психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией возможна только при условии ее гибкой адаптации к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям каждого конкретного ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение должно учитывать как особенности старшего дошкольного возраста, так и специфику детей с ограниченными возможностями здоровья. Важным является создание и развитие инклюзивной образовательной среды.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДИСРЕГУЛЯЦИЕЙ

2.1 Методология исследования

Наше эмпирическое исследование посвящено разработке и апробации программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.

Исследование проводилось в 2023-2025 гг. на базе МБДОУ д/с №5 г. Каменки, Пензенской области. В исследовании приняли участие 20 детей старшей группы «Мультяшки» МБДОУ д/с №5 г. Каменки.

Исходя из цели, задач и гипотезы, наше исследование проходило в несколько этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента.

На данном этапе исследования нами был проведен опрос работников дошкольного образовательного учреждения, направленный на выявление эффективности проводимой работы с детьми с эмоциональной дисрегуляцией (анкета в приложении А).

Анкета состоит из 12 вопросов: два первых из них – контактные, восемь вопросов составляют основной блок, и два последних вопроса составляют блок социально-демографических вопросов.

Также на констатирующем этапе эксперимента нами была проведена диагностика эмоциональной сферы старших дошкольников с целью выявления эмоциональных трудностей и отбора детей с эмоциональными трудностями в экспериментальную группу. Остальные дети вошли в контрольную группу.

2. Формирующий этап эксперимента.

Разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения.

3. Контрольный этап эксперимента

Повторная диагностика эмоциональной сферы дошкольников в группе испытуемых.

При проведении исследования об эффективности применяемой нами программы психолого-педагогического сопровождения будет свидетельствовать улучшение показателей состояния эмоциональной сферы испытуемых.

Методы исследования:

1. Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка

Оценочная шкала составлена на основе эмоциональных проявлений детей, на которые, как на особо значимые, указывает чешский психолог Й. Шванцара (приложение Б). При этом по вертикали перечисляют эмоциональные проявления ребенка, а по горизонтали отмечается степень выраженности каждого из них. В итоге создается своего рода профиль чувственных проявлений конкретного ребенка.

2. Рисовальные пробы.

Среди диагностических методов изучения эмоциональной сферы дошкольника широкое применение получили проективные тесты. В их числе — методы, опирающиеся на семантику цвета, в частности, цветовой тест Люшера и его модификации. Выполняя его, дети располагают стандартизированные цвета и их оттенки в зависимости от своего отношения к задаваемой ситуации (общение со взрослыми, сверстниками, разные виды деятельности и др.), что позволяет взрослым оценить эмоциональное состояние ребенка, его динамику.. Именно посредством детского рисунка можно узнать о внутреннем мире ребенка то, что он практически еще не в состоянии выразить вербальными средствами. Для организации такого исследования достаточно листа бумаги, набора цветных карандашей.

Для изучения эмоций и эмоциональных состояний дошкольников часто используют рисуночный тест Бака «Дом. Дерево. Человек». Описание методики и интерпретация рисунка представлена в приложении В.

3. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Описание методики в приложении Г.

4. Методика «Веселый-грустный» предназначена для изучения представлений 6-7-летних детей об эмоционально значимых сторонах жизни, возможно и на вербальном материале. Описание методики в приложении Д.

5. Кроме указанной методики, мы использовали модифицированную методику Дембо-Рубинштейна «Лестница». Основное назначение методики заключается в изучении самооценок детей по заданным характеристикам. Описание методики и стимульный материал в приложении Е.

Итак, программа нашего экспериментального исследования включает три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Основными методами диагностики в эксперименте выступили оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка, метод рисовальных проб, тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) и методика «Веселый-грустный», а также модифицированная методика Дембо-Рубинштейна «Лестница»

2.2 Констатирующий этап эксперимента

Для уточнения предмета исследования нами был проведен опрос работников дошкольного образовательного учреждения. В интервьюировании участвовали 10 респондентов. Из них 4 оказались младше 45 лет, шестеро старше. 7 участников опроса отметили, что имеют профессиональную подготовку по инклюзивному образованию.

На первый вопрос анкеты (контактный) «Работаете ли вы с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией?» все 10 респондентов ответили утвердительно. Помимо функции формирования у

респондента интереса к вопросам анкеты, данный вопрос выполнял и функцию фильтра.

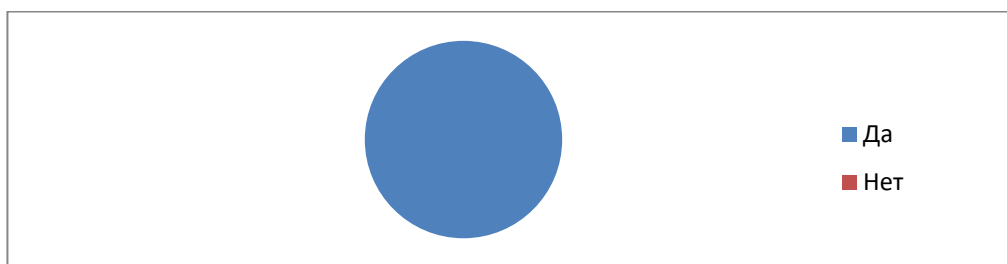


Рисунок 1 – Распределение по участию в работе с детьми с эмоциональной дисрегуляцией

То, что на него положительно ответили все опрошенные, свидетельствует о достоверности информации, содержащейся в анкетах.

На второй вопрос анкеты (также контактный) – вопрос о роли семьи в эмоциональном развитии старшего дошкольника также все 10 респондентов заявили, что семья играет приоритетную роль в данном процессе.

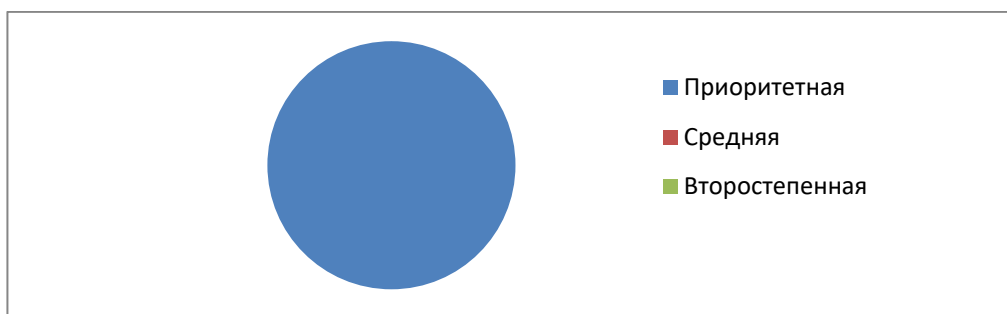


Рисунок 2 – Распределение по оценке роли семьи в эмоциональном развитии старших дошкольников

Таким образом, мнения респондентов полностью совпадают с мыслью, высказанной нами в первой части магистерской диссертации о том, что из всех агентов социализации, социальных институтов, главенствующую роль в развитии и становлении детей старшего дошкольного возраста должна играть семья. Семейное неблагополучие или педагогическая несостоятельность,

влекущие за собой дисфункциональность семьи как социального института, в том числе и неспособность выполнять или снижение качества осуществления функции воспитания и социализации, особенно остро отражается на детях дошкольного возраста, обрекая их на социальную дезадаптацию.

Теперь рассмотрим ответы респондентов на вопросы, входящие в основную часть анкеты.

При ответе на третий вопрос «Как Вы относитесь к работе, проводимой с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией?»:

4 респондента выбрали положительный вариант ответа «психолого-педагогическая работа позволяет таким детям преодолеть эмоциональную дисрегуляцию»; 3 респондента выбрали вариант ответа, выражающий скорее положительное отношение, чем отрицательное «психолого-педагогическая работа позволяет смягчить эмоциональную дисрегуляцию, но все равно дети испытывают определенные трудности в эмоциональной сфере»; еще 2 респондента выбрали нейтральный вариант «психолого-педагогическая работа в нашем детском саду ничем не отличается от аналогичной работы в других подобных учреждениях»; один респондент выбрал скорее отрицательный, чем положительный вариант «психолого-педагогическая работа позволяет лишь немного смягчить эмоциональную дисрегуляцию, но многие проблемы в эмоциональной сфере остаются нерешенными».

Соответственно, никто из респондентов не выбрал отрицательный вариант ответа на данный вопрос. Никто из респондентов не затруднился ответить на данный вопрос.



Рисунок 3 – Распределение по оценке психолого-педагогической работы со старшими дошкольниками с эмоциональной дисрегуляцией

Таким образом, ответы опрашиваемых подтвердили, что несмотря на высокий уровень актуальности и общественной значимости психолого-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией, она находится на недостаточном уровне по своей эффективности. Это объясняется тем, что, оказание помощи таким детям старшего дошкольного возраста разными специалистами проводится часто разрозненно в пределах разных специальностей и на основе устаревших подходов к образовательному процессу исключительно как к воспитанию. Подобный подход в работе не учитывает того факта, что успешность социальной адаптации детей с ОВЗ во многом зависит от создания для них педагогически ориентированной образовательной среды и организации грамотно выстроенного психолого-педагогического сопровождения, направленного на содействие в разрешении возникающих трудностей. Если не проводить с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией такой работы, направленной на их социальную адаптацию и реадаптацию, то в будущем их социальная дезадаптация может усугубиться и они могут пополнить ряды подростков с асоциальным поведением, несовершеннолетних преступников, суицидентов и так далее.

В продолжение этого вопроса опрашиваемым был задан вопрос о роли психолого-педагогического сопровождения в работе с детьми старшего

дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией. Отвечая на него, все 10 опрошиваемых согласились с утверждением «В основе работы с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией должно быть психолого-педагогическое сопровождение».

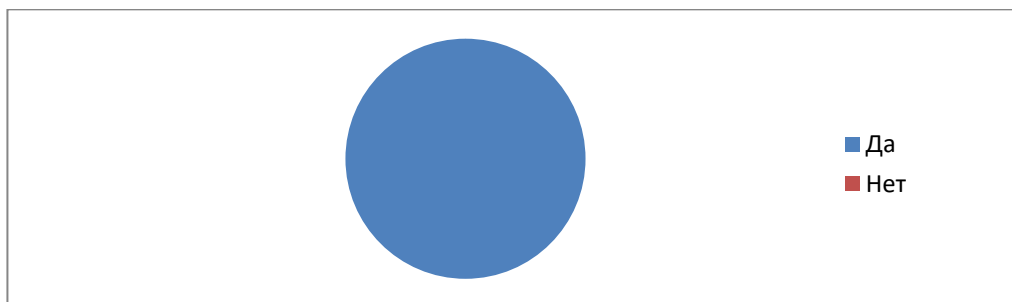


Рисунок 4 – Распределение по оценке роли психолого-педагогического сопровождения в работе с детьми с эмоциональной дисрегуляцией

Данный результат указывает на верность сформулированной нами гипотезы. Это означает, что психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает решение проблем с эмоциональной регуляцией у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Именно психолого-педагогическое сопровождение позволит проводить комплексную работу по содействию воспитанникам в развитии их эмоциональной сферы и связанной с ней самооценки. Это является обязательным аспектом привития им социальноприемлемых образцов поведения, формировании положительных установок на общение со взрослыми, и вместе с этим, на обучение и воспитание.

На пятый вопрос анкеты «Дети какой возрастной группы, по Вашему мнению, наиболее подвержены проблемам в эмоциональной сфере?» трое опрошиваемых выбрали вариант ответа «дети младшего дошкольного возраста». Пятеро опрошиваемых выбрали вариант «дети старшего дошкольного возраста». Двое считают, что наиболее подвержены таким трудностям младшие школьники.

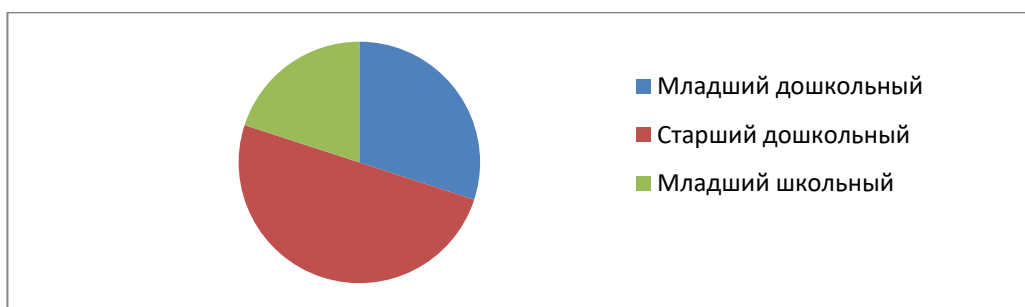


Рисунок 5 – Распределение по оценке подверженности детей эмоциональным проблемам

Таким образом, большая часть экспертов считают старших дошкольников подверженных проблемам с эмоциональной регуляцией.

При ответе на шестой вопрос анкеты «Как Вы можете оценить материально-техническую базу Вашего учреждения?» положительный вариант ответа «материально-техническая база полноценна» выбрали 2 опрошенных. Вариант ответа скорее положительный, чем отрицательный выбрали 4 опрошенных. Нейтральный вариант ответа не выбрал никто. Скорее отрицательный, чем положительный вариант ответа выбрали 3 респондента, и 1 респондент выбрал отрицательный вариант ответа.



Рисунок 6 – Распределение по оценке материально-технической базы учреждения

Таким образом, материально-техническую базу дошкольного образовательного учреждения, в котором проводилось исследование, его сотрудники оценивают противоречиво: только 60% удовлетворены уровнем материально-технической обеспеченности учреждения.

Отвечая на седьмой вопрос, 7 опрошенных выбрали вариант ответа «эффективное средство их социальной адаптации», двое опрошенных указали, что это одно из направлений инклюзивного образования, и один ответил, что это модное веяние в педагогике.

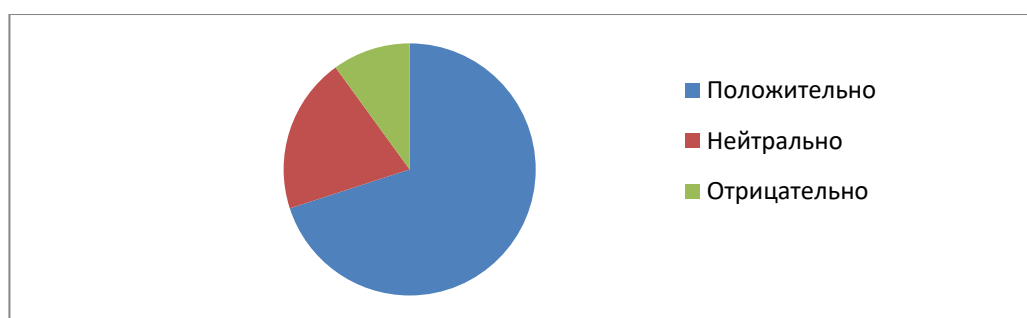


Рисунок 7 – Распределение по оценке значимости психолого-педагогического сопровождения в социальной адаптации старших дошкольников

Таким образом, большая часть респондентов положительно относится к психолого-педагогическому сопровождению как инструменту социальной адаптации старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.

Восьмой вопрос был направлен на выявление инновационного потенциала дошкольного образовательного учреждения, и обращение к ответам респондентов (5 опрошенных выбрали положительный вариант ответа, 3 опрошенных – нейтральный вариант, и 2 опрошенных – отрицательный) на него показало, что инновационный потенциал недостаточный: по мнению только половины опрошенных, в организации, где

они работают, используются преимущественно инновационные методы и подходы.

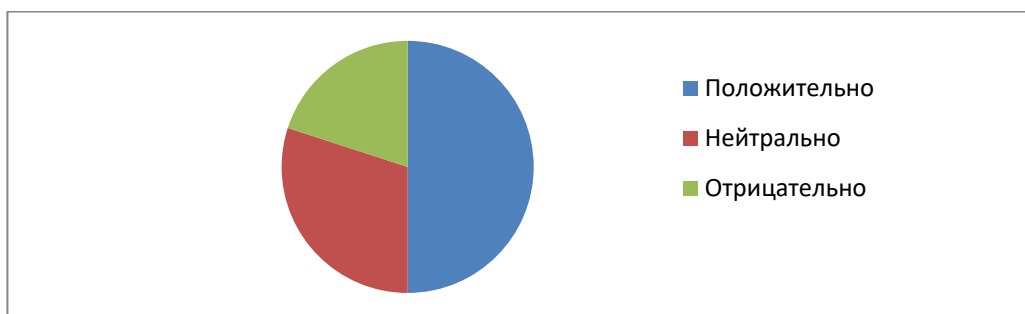


Рисунок 8 – Распределение по оценке инновационного потенциала учреждения

Это указывает на необходимость совершенствования работы со старшими дошкольниками, одним из направлений которого нам видится внедрение программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией.

На девятый вопрос анкеты респонденты дали следующие ответы:

- никто из респондентов не считает, что для ребенка наиболее предпочтительным является воспитание дома и посещение специального детского сада;
- 3 респондента высказали мнение, что для ребенка наиболее предпочтительным является посещение инклюзивного детского сада;
- 7 опрошенных высказались за важность создания особой образовательной среды, включающей инклюзивный детский сад и семью.



Рисунок 9 – Распределение по предпочтительным формам организации социальной адаптации старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией

Это свидетельствует о том, что наиболее предпочтительной формой работы со старшими дошкольниками с эмоциональной дисрегуляцией является создание особой образовательной среды, в рамках которой было бы организовано психолого-педагогическое сопровождение.

Анализ ответов на десятый вопрос показал, что во взаимодействии с родителями детей с ОВЗ, испытывающих проблемы с эмоциональной сферой, должны участвовать все специалисты дошкольного образовательного учреждения. Такой вариант выбрали 9 опрошенных, 1 респондент указал на воспитателя.

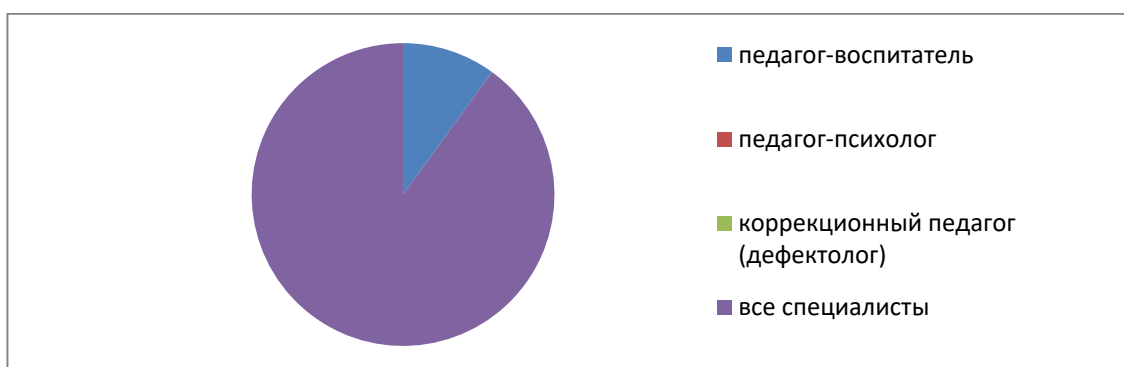


Рисунок 10 – Распределение по оценке роли специалистов в работе с родителями воспитанников

Итак, проведенный опрос сотрудников дошкольного образовательного учреждения показал значимость психолого-педагогического сопровождения в работе со старшими дошкольниками с эмоциональной дисрегуляцией и одновременно с этим недостаточную эффективность проводимой психолого-педагогической работы.

Для того, чтобы подтвердить действенность программы психолого-педагогического сопровождения, нами была проведена диагностика эмоциональной сферы испытуемых. О наличии эмоциональной дисрегуляции свидетельствует в первую очередь состояние эмоциональной сферы, характеризующееся интенсивностью проявления эмоций. Способность к эмоциональному регулированию, на чем во многом строится самоконтроль поведения, является необходимым свойством, обеспечивающим социальную адаптацию.

При ее диагностике на первом, констатирующем, этапе эксперимента нами были получены результаты, указывающие на проявления эмоциональной дисрегуляции у отдельной части испытуемых – воспитанников старшей группы дошкольного образовательного учреждения, являющегося опытно-экспериментальной базой нашего исследования.

Рассмотрим полученные данные по всем используемым нами в исследовании психодиагностическим методикам. Первичная диагностика проводилась в течение двух недель с перерывами в один день в старшей группе. С учетом результатов проведенного опроса педагогических работников, мы сконцентрировали внимание на эмоциональной сфере воспитанников.

Результаты проведения оценки эмоционального состояния до реализации программы психолого-педагогического сопровождения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Эмоциональное состояние участников группы до реализации программы психолого-педагогического сопровождения

Чувственное проявление	интенсивность				
	1	2	3	4	5
Сверхчувствительность	15%	25%	20%	25%	15%
Возбуждаемость	15%	10%	15%	20%	40%
Капризность	10%	30%	25%	20%	15%
Боязливость	15%	20%	20%	20%	25%
Плаксивость	25%	20%	20%	25%	10%
Злобность	35%	25%	20%	10%	15%
Веселость	15%	20%	25%	25%	15%
Завистливость	10%	15%	20%	20%	35%
Ревность	15%	25%	20%	25%	15%
Обидчивость	15%	10%	10%	20%	40%
Упрямство	15%	25%	20%	25%	15%
Жестокость	15%	15%	20%	20%	40%
Ласковость	15%	25%	20%	25%	15%
Сочувствие	15%	15%	20%	20%	40%

Таким образом, для значительной части группы присущим является возбуждаемость, обидчивость и жестокость (у 40% сверхинтенсивная. Таким образом, по результатам проведенного теста, эмоциональные трудности испытывают в среднем 40% из общей совокупности испытуемых (8 человек). Именно для них характерна эмоциональная дисрегуляция и именно им в большей степени требуется психолого-педагогическое сопровождение.

Поскольку эмоциональная дисрегуляция часто проявляется в неспособности сдерживать и регулировать негативные эмоциональные проявления, нами было проведено тестирование по методике «Дом. Дерево. Человек», результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты по тесту «Дом. Дерево. Человек»

готовность к взаимодействию; кокетливость; пытается вытеснить агрессию	15%
Сохраняет дистанцию в общении; чувство вины; проявляет сознательное чувство против агрессивного чувства	10%
Трудности при стремлении раскрыться перед близкими, старается избегать ситуаций, провоцирующих агрессивное поведение	10%
Чувство отвергнутости, замкнутости; недоверчивость в общении с близкими; сознательное усилие против агрессивного чувства; предпочитает использовать свое обаяние	15%
Достаточная открытость, общительность; вместе с тем не впускает в свой внутренний мир; в целях самообороны может быть агрессивной	5%
Нежелание впускать в свое «Я»; нерешительность в социальных ситуациях, нехватка психологической теплоты дома; вытесненная агрессия	15%
Старается быть достаточно открытым, общительным, хотя испытывает при этом трудности, эмоциональность	30%
Достаточная скрытность, недоверчивость; трудности в общении с близкими; переживания неадекватных чувств	20%
Значительная неприступность; чувство недостатка эмоциональной теплоты дома; стремление к власти, недостаток контакта с внешним миром	20%
Старается быть более открытым; недостает эмоциональной теплоты дома; переживает чувство вины	15%

Из данной таблицы видно, что испытуемым свойственны некоторые эмоциональные трудности. Наиболее явно проявляются эмоциональность у

ряда дошкольников, у другой части чувствуется дефицит эмоциональности и холодность.

Трудности в эмоциональной сфере, связанные с эмоциональной дисрегуляцией, сопровождаются повышенной тревожностью, в связи с чем мы провели диагностику данного аспекта эмоционального состояния испытуемых. Результаты тестирования по Тесту тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) представлены в следующей таблице.

Таблица 3 – Результаты диагностики тревожности

№ п/п	Уровень тревожности, %
1.	8
2.	10
3.	58
4.	24
5.	10
6.	17
7.	23
8.	25
9.	54
10.	14
11.	22
12.	15
13.	18
14.	12
15.	19
16.	13
17.	15
18.	21
19.	27
20.	15

Таким образом, высокий уровень тревожности характерен для 10% испытуемых, средний уровень тревожности характерен для 30% испытуемых, низкий уровень тревожности характерен для 60% участников опытно-экспериментальной работы. Это указывает на то, что 40% участников

эксперимента испытывают значительные проявления тревожности, затрудняющие их нормальную социальную адаптацию.

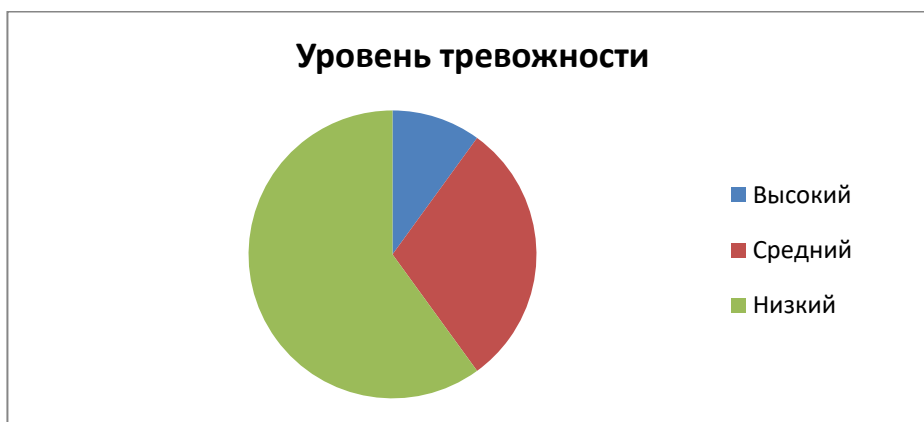


Рисунок 11 – Распределение испытуемых по уровню тревожности на констатирующем этапе

Результаты тестирования по методике «Веселый-грустный» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты по тесту «Веселый-грустный»

Типы ответов	Позитивные	Негативные
1. «Отметка»:	35%	65%
2. «Непосредственные отношения с учителем (воспитателем)»	50%	50%
3. «Учитель — уроки»	35%	65%
4. «Содержание деятельности»	45%	55%

Из таблицы видно, что для испытуемых характерно преобладание негативных представлений о предстоящем обучении в школе, отношения с воспитателем оценивают половина испытуемых положительно, а половина – отрицательно. Отсутствие занятий большая часть участников эксперимента оценила отрицательно. Содержание деятельности более половины участников

эксперимента оценили отрицательно. Таким образом, в группе испытуемых замечен дефицит положительных эмоций.

Эмоциональная дисрегуляция нередко оказывается связанной с неадекватным самоотношением и самооценкой, поэтому нами было проведено обследование старших дошкольников с помощью методики диагностики самоотношения Дембо-Рубинштейна «Лестница». Результаты представлены в следующей таблице.

Таблица 5 – Результаты обследования испытуемых по методике Дембо-Рубинштейна «Лестница» на констатирующем этапе

№	Воле- вой	Ум- ный	Доб- рый	Здоров- ый	Счастли- вый	Общи- тельный	Хоро- ший	Способ- ный	Сме- лый	Итог
1	3	4	5	6	3	6	5	4	5	4,6
2	5	4	5	3	2	7	3	2	3	3,8
3	6	2	3	4	4	1	4	5	6	3,9
4	4	4	7	3	7	1	4	2	5	4,1
5	3	4	4	2	3	5	2	5	2	3,2
6	2	3	2	3	4	5	1	6	2	3,1
7	3	5	5	4	4	4	3	1	3	3,6
8	2	2	4	5	6	3	1	1	2	2,9
9	3	5	3	6	4	2	2	5	5	3,9
10	4	3	6	3	6	5	3	4	3	4,1
11	3	6	8	5	3	2	1	4	6	4,2
12	4	3	3	1	2	6	6	5	3	3,7
13	3	6	1	3	2	3	4	6	4	3,6
14	5	3	6	4	5	6	5	4	2	4,4
15	3	4	5	5	4	4	6	3	1	3,9
16	3	6	4	4	2	7	3	1	2	3,6
17	4	3	4	2	2	5	3	4	1	3,1
18	5	4	4	5	3	2	4	3	2	3,6
19	6	3	4	7	6	8	2	3	1	4,4
20	3	6	3	4	5	2	5	5	4	4,1
Итог	3,6	3,9	4,2	3,6	3,9	2,5	3,6	3,9	3,2	3,6

Из таблицы видно, что самоотношение находится на недостаточно высоком уровне.

Таблица 6 – Уровень самооотношения старших дошкольников на констатирующем этапе (среднегрупповые показатели по параметрам)

Параметр	Групповой показатель
Волевой	3,6
Умный	3,9
Добрый	4,2
Здоровый	3,6
Счастливый	3,9
Общительный	2,5
Хороший	3,6
Способный	3,9
Смелый	3,2
Средний показатель	3,6

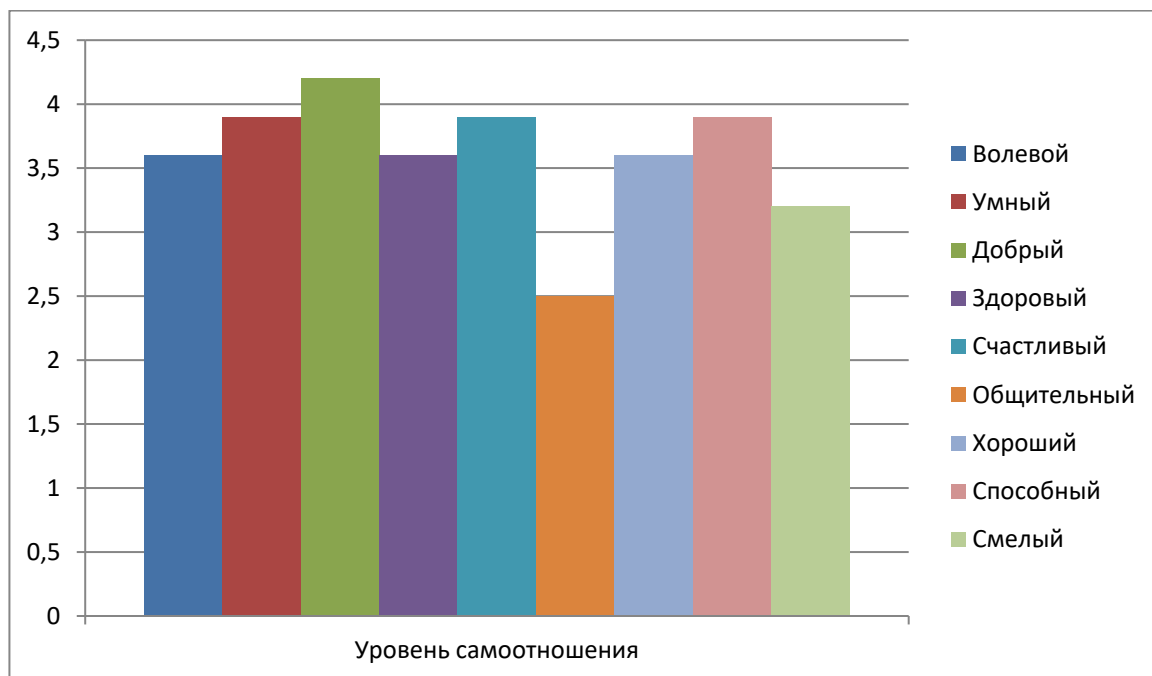


Рисунок 12 – Уровень самооотношения на констатирующем этапе

Таким образом, средний групповой уровень самоотношения на констатирующем этапе – 3,6, что указывает на недостаточный уровень самоотношения в группе испытуемых.

Итак, на констатирующем этапе эксперимента мы провели первичную диагностику эмоциональной сферы старших дошкольников, на основании которой мы сделали вывод о значимости проведения психолого-педагогических мероприятий с 40% испытуемых, которые составили экспериментальную группу. Итак, из группы испытуемых в проведении психолого-педагогической работы нуждаются 40% детей.

После формирующего эксперимента мы изучим изменения эмоционального состояния в экспериментальной и контрольной группах и на основе сопоставления результатов выявим эффективность воздействия программы психолого-педагогического сопровождения на эмоциональную регуляцию и самоконтроль.

2.3 Реализация программы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией

Программа проводилась в экспериментальной группе.

Основная идея работы – ориентация на сверстника, а не на педагога; говорение хором; удержание правил; усиление круга. Интеграция и систематизация психологического материала, что предполагает объединение различных направлений деятельности психолога ДОУ.

Цель программы: Создание условий для развития эмоциональной отзывчивости и навыков общения со сверстниками.

Задачи:

1. Развитие эмоциональной сферы. Введение ребенка в мир человеческих эмоций.
2. Развитие коммуникативных умений, необходимых для успешного развития процесса общения.

3. Развитие волевой сферы – произвольности и психических процессов, саморегуляции, необходимых для успешного обучения в школе.

Форма работы: групповая. Программа рассчитана на 18 занятий продолжительностью 30 минут, 1 раз в неделю. Общее время, необходимое для реализации всей коррекционно-развивающей программы – 9 часов.

Оснащение занятий: фонотека, настольно-печатные игры, предметные игрушки, доска, цветные мелки, краски, карандаши, фломастеры, цветная бумага, строительный материал, рабочие тетради.

Принципы проведения занятий:

1. Системность подачи материала.
2. Наглядность обучения.
3. Цикличность построения занятий.
4. Доступность.
5. Проблемность.
6. Развивающий и воспитательный характер учебного материала.

Каждое занятие содержит в себе следующие этапы:

1. Организационный этап: создание эмоционального настроя в группе, упражнения и игры с целью привлечения внимания детей.

2. Мотивационный этап: сообщение темы занятия, прояснение тематических понятий, выяснения исходного уровня знаний детей по данной теме.

3. Практический этап: подача новой информации на основе имеющихся данных, задания на развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) и творческих способностей, обработка полученных навыков на практике.

4. Рефлексивный этап: обобщение полученных знаний, подведение итогов занятия. Пример занятия в приложении Ж.

Программа занятий представлена в таблице 7.

Таблица 7 – Программа занятий со старшими дошкольниками.

Сентябрь			
№	Название занятия	Цель	Материалы
1	Знакомство	Познакомить детей друг с другом, сплотить группу. Развивать невербальное и вербальное общение. Снять телесное и эмоциональное напряжение.	Игрушка Петрушка, клубок ниток, «волшебная» палочка», карандаши, бумага, изображение поляны, музыкальное сопровождение.
2	Наша группа. Что мы умеем.	Продолжать знакомить детей друг с другом, делать группу сплочённой, обогащать знания детей друг о друге. Способствовать осознанию ребёнком своих положительных качеств; совершенствовать умение выступать перед группой. Развивать вербальное и невербальное общение. Формировать отношения доверия, умение сотрудничать. Снять телесное и эмоциональное напряжение. Развивать внимание, память, мышление, воображение. Развивать мелкую и общую моторику. Развивать навыки самосознания.	Игрушка Петрушка, магнитофон, разрезанные картинки, 2 картинки для игры 2 Найди 10 отличий», указка, игрушка (кегли), карандаши, бумага, платок.
3	Правила поведения на занятиях.	Познакомить детей с правилами поведения в группе. Продолжать формировать навыки вербального и невербального общения, вежливого обращения. Развивать внимание, память, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.	Игрушка Петрушка, шкатулка, нарисованные ключи, письмо от Феи, магнитофон, карандаши, рабочие тетради, мяч, картинки со схематическими изображением правил.

		Развивать мелкую и общую моторику. Снятие эмоционального и телесного напряжения.	
4	Страна «ПСИХОЛОГИЯ»	Познакомить детей с эмоциями, их видами. Развивать невербальное и вербальное общение. Снять телесное и эмоциональное напряжение. Познакомить детей с профессией «психолог», рассказать о том, что такое психология.	Игрушка Петрушка, карта страны «ПСИХОЛОГИЯ», смайлики, рабочие тетради, цветные карандаши, демонстрационный материал к заданию «Раскрась коврик», настольно-печатная игра «Театр настроения», 3 пары следов.
Октябрь			
№	Название занятия	Цель	Материалы
5	Радость. Грусть	Познакомить детей с чувством радости, грусти. Обучение различению эмоционального состояния по его внешнему проявлению и выражению через мимику, пантомимику, интонацию. Формирование навыков адекватного эмоционального реагирования на совершенное действие или поступок. (Ребёнок имеет право на любую эмоцию, которая помогает ему обогатить собственный жизненный опыт.) учить детей выражать чувство радости в рисунке.	Магнитофон, аудиозаписи К. Орф «Осень. Гномы», Д. Христов «Золотые капельки», сюжетные картины «Радость», «Грусть», муляжи и карточки с изображением разных ягод, радостных и грустных сказочных персонажей и животных цветные карандаши
6	Гнев	Познакомить детей с чувством гнева. Обучение различению эмоционального реагирования на	Аудиозаписи музыки Е. Ботлярова «Драчун» и В. Гаврилина «Крот и червяк», сюжетная картина «Гнев»,

		<p>совершенное действие или поступок. (Ребёнок имеет право на любую эмоцию, которая помогает ему обогатить собственный жизненный опыт.) Учить детей выражать чувство гнева в рисунке. Объяснить как справляться с гневом.</p>	<p>персонажи Веселинка, Грустинка, Злинка, игрушки бибабо, белочка и зайчик, мишень, большая картонная труба наполненная поролоном для погашения звука, два воздушных шарика, мыльные пузыри, мешочек с фасолью или горохом (для каждого ребёнка), набор цветных карандашей</p>
7	Удивление	<p>Познакомить детей с чувством удивления. Обучить различению эмоционального состояния по его внешнему проявлению и выражению через мимику, пантомимику, интонацию. Формировать навыки адекватного эмоционального реагирования на совершенное действие или поступок. Учить детей выражать чувство удивления на рисунке.</p>	<p>Аудиозапись музыки из серии «наедине с природой», сюжетная картина «Удивление», коробочки с веществами и предметами, обладающими выраженным запахом, цветные карандаши персонаж Удивлинка.</p>
8	Испуг	<p>Познакомить детей с эмоцией испуг. Учить детей узнавать эмоцию испуга по его проявлениям. Развивать умение справляться с чувством страха. Учить детей выражать чувство страха в рисунке.</p>	<p>Магнитофон, аудиозапись музыки Э.Грига «Шествие гномов» или «В пещере горного короля» и музыки Ф. Бургмюллера «Баллада», аудиокассеты из серии «Звуки. Глосса. Шумы окружающего мира», «Транспорт. Боевые действия», картина «страх», набор цветных карандашей и рабочие тетради.</p>
Ноябрь			

№	Название занятия	Цель	Материалы
9	Спокойствие	Развитие коммуникативных навыков, преодоление тактильных барьеров. Привлечение внимания к эмоциональному миру человека.	«Спокойное» облако, «спокойный» карандаш, бланки с заданиями, цветные карандаши, игрушка Притворщик, музыкальное сопровождение, задание «Логический квадрат» формата А3.
10	«Страх»	Расширять представления детей об эмоции «страх», учить понимать свои чувства и чувства других, продолжать учить передавать эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства, способствовать снятию страхов у детей, повышать уверенность в себе.	Пиктограмма страх, аудиозапись веселой музыки. Кукла, платок для завязывания глаз, лист бумаги, цветные карандаши.
11	Горе	Расширять представления детей об эмоции горе, учить их понимать свои чувства и чувства других. Учить передавать это эмоциональное состояние. Используя различные эмоциональные средства. Помогать преодолевать негативное настроение.	Пиктограмма горе, аудиозапись грустной мелодии, лист бумаги, цветные карандаши.
12	Интерес	Расширять представления детей об эмоции интереса, учить их понимать свои чувства и чувства других людей, учить передавать эмоциональное состояние интереса, используя различные эмоциональные средства.	Пиктограмма интерес, альбом и цветные карандаши. Робот, карта, клубок ниток.
Декабрь			

№	Название занятия	Цель	Материалы
13	Спокойствие	Познакомить детей с чувством спокойствия. Обучение различению эмоционального состояния по его внешнему проявлению и выражению через мимику, пантомимику, интонацию. Формирование навыков адекватного эмоционального реагирования на совершенное действие или поступок. (Ребёнок имеет право на любую эмоцию, которая помогает ему обогатить собственный жизненный опыт.) Снятие эмоционального напряжения.	Магнитофон, аудиозапись музыки П. Чайковского «Сладкая греза №21», сюжетная картина отдыха, пиктограмма «Спокойствие», цветные карандаши, игрушки из кукольного театра или из «киндер-сюрпризов».
14	Словарик эмоций	Закрепление и обобщение знаний о чувствах радости, грусти, гнева, удивления, испуга, спокойствия. Развитие способности понимать и выражать эмоциональное состояние другого человека. Обогащение и активизация словаря детей за счёт слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроения, их оттенки.	Сюжетная картина «Беспорядок», карточки с изображением пиктограмм, «Радость», «Грусть», «Гнев», «Удивление», «Спокойствие» для каждого участника, «кубик настроения», цветные карандаши, пиктограммы эмоциональных состояний, диск «Сказки для самых маленьких. Чижик-пыжик».
15	Страна Вообра- зилия	Развивать фантазию и воображение при сравнительном восприятии музыкальных и поэтических произведений. Развивать	Зашифрованное послание, игрушка-кукла жителя Вообразилкина, камешки различной формы и цвета, карандаши,

		невербальное и вербальное общение. Формировать интерес к творческим играм.	мелки, фломастеры, пьесы П.И. Чайковского «Сладкая греза» и А. Лядова «Баба Яга», карточки с изображением «несуществующих» животных,
16	В гостях у сказки	Развивать воображение, память, пантомимическую и речевую выразительность. Закрепить знание содержания сказок. Развивать творческое мышление.	Иллюстрации сказочных персонажей: Элли, Страшила, Дровосек, Лев, Буратино, Дед из сказки «Репка», карандаши, мячик, магнитофон.
Январь			
№	Название занятия	Цель	Материалы
17	Страна «Я» черты характера	Формирование умения различать индивидуальные особенности своей внешности. Развитие представления о себе, качествах своего характера.	Бланки с заданиями, простые и цветные карандаши, мяч, зеркало, карточки с изображением сказочных персонажей, бусины и нитка.
18	Я - особенный	Способствовать осознанию ребенком своих положительных качеств; самовыражению, совершенствованию умения выступать перед группой. Учить детей понимать себя, свои желания, чувства, положительные качества. Развивать самосознание. Развивать вербальное и невербальное общение. Формировать отношения доверия, умение сотрудничать. Снять телесное и эмоциональное напряжение.	Игрушка Незнайка, музыкальное сопровождение для релаксации (спокойная музыка), волшебный сундучок со шляпой Незнайки, заготовка волшебное дерево, цветные карандаши, волшебный стул.

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения включает в себя четыре блока: диагностический, установочный, основной и оценочный. Участники эксперимента с интересом участвовали в мероприятиях, проявляя при этом различную степень активности.

2.4 Анализ и интерпретация результатов исследования на контрольном этапе

На контрольном этапе эксперимента после проведенной повторной диагностики нами были получены следующие результаты.

Результаты оценки эмоционального состояния после реализации программы психолого-педагогического сопровождения представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Эмоциональное состояние участников контрольной и экспериментальной групп после реализации программы, %

Чувственное проявление	интенсивность									
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5
Сверхчувствительность	8,3	37,5	16,6	37,5	8,3%	12,5	25,2	12,5	41,6	0
Возбуждаемость	16,6	37,5	8,3%	37,5	16,6	12,5%	25,2	12,5	33,2	0
Капризность	8,3	25	16,6	37,5	16,6	12,5	25,2	12,5	33,2	12,5
Боязливость	16,6	25	16,6	37,5	16,6	25	25,2	12,5	25,2	0
Плаксивость	25,2	37,5	16,6	25	16,6	12,5	25,2	12,5	16,6	12,5
Злобность	16,6	37,5	16,6	37,5	25,2	12,5	33,2	12,5	16,6	0
Веселость	16,6	37,5	25,2	25	25,2	12,5	25,2	12,5	8,3	12,5
Завистливость	16,6	37,5	16,6	25	16,6	12,5	25,2	12,5	25,2	12,5
Ревность	16,6	37,5	25,2	25	16,6	12,5	25,3	12,5	16,6	12,5
Обидчивость	16,6	37,5	16,6	37,5	8,3	12,5	25,3	12,5	33,2	0
Упрямство	16,6	37,5	16,6	37,5	16,6	12,5	25,3	12,5	25,3	0
Жестокость	16,6	37,5	16,6	37,5	8,3	25	25,3	0	33,2	0

Продолжение таблицы 8

Ласковость	16,6	25	25,3	25	16,6	12,5	25,3	25	16,6	12,5
Сочувствие	16,6	25	16,6	25	16,6	12,5	25,3	25	25,3	12,5

Таким образом, наиболее интенсивное проявление эмоциональных состояний характерно для участников контрольной группы, в экспериментальной группе эмоции, особенно негативные эмоциональные проявления выражены достаточно слабее.

Результаты проведения теста «Дом. Дерево. Человек» после реализации программы психолого-педагогического сопровождения представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты по тесту «Дом. Дерево. Человек»

Группа	КГ	ЭГ
готовность к взаимодействию; кокетливость; пытается вытеснить агрессию	41,6%	12,5%
Сохраняет дистанцию в общении; чувство вины; проявляет сознательное чувство против агрессивного чувства	33,2%	12,5%
Трудности при стремлении раскрыться перед близкими, старается избегать ситуаций, провоцирующих агрессию	25,2%	0%
Чувство отвергнутости, замкнутости; недоверчивость в общении с близкими; сознательное усилие против агрессивного чувства; предпочитает использовать свое обаяние	16,6%	0%
Достаточная открытость, общительность; вместе с тем не впускает в свой внутренний мир; в целях самообороны может быть агрессивным	33,2%	0 %
Нежелание впускать в свое «Я»; нерешительность в социальных ситуациях, нехватка психологической теплоты дома; вытесненная агрессия	33,2%	12,5%
Старается быть достаточно открытым, общительным, хотя испытывает при этом трудности, эмоциональность	41,6%	12,5%
Достаточная скрытность, недоверчивость; трудности в общении с близкими; переживания неадекватных чувств	41,6%	18%
Значительная неприступность; чувство недостатка эмоциональной теплоты дома; стремление к власти, недостаток контакта с внешним миром	33,2%	12,5%

Старается быть более открытым; недостает эмоциональной теплоты дома; переживает чувство вины	25,2%	12,5%
--	-------	-------

Судя по результатам повторного исследования, можно говорить о том, что в экспериментальной группе страхи выражены менее, чем в контрольной, что подтверждает действенности проводимой нами работы.

Также мы провели тестирование на предмет тревожности и сравнили результаты в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты повторного тестирования по Тесту тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты диагностики тревожности в контрольной и экспериментальной группах

№ п/п	Уровень тревожности	
	КГ	ЭГ
1	8	11
2	10	14
3	10	9
4	17	9
5	14	14
6	15	8
7	18	8
8	12	8
9	19	
10	13	
11	15	
12	15	
Итог	13,8	10,1

Мы видим, что уровень тревожности в экспериментальной группе стал ниже, чем в контрольной, что говорит о действенности проводимых нами мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией. На констатирующем этапе он был значительно выше у данных испытуемых. В данной группе уровень тревожности с высокого и среднего изменился на низкий уровень.

Помимо этого мы провели повторное тестирование по методике «Веселый-грустный» для определения динамики эмоционального состояния.

Таблица 11 – Результаты исследования по тесту «Веселый-грустный»

Типы ответов	Позитивные		Негативные	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. «Отметка»:	33,3%	62,5%	66,7%	37,5%
2. «Непосредственные отношения с учителем (воспитателем)»	50%	87,5%	50%	12,5%
3. «Учитель – уроки»	33,3%	62,5%	66,7%	36,5%
4. «Содержание деятельности»	41,9%	87,5%	58,1%	12,5%

Из таблицы видно, что если в контрольной группе осталось характерным преобладание негативных представлений о предстоящем обучении в школе, то в экспериментальной доминирует положительное отношение. Также если в контрольной группе отношения с воспитателем оценивают половина испытуемых положительно, а половина – отрицательно, то в экспериментальной группе большая часть их оценивает положительно. Отсутствие занятий большая часть участников эксперимента оценила отрицательно и в контрольной и в экспериментальной группах. Содержание деятельности более половины участников контрольной группы оценили отрицательно, в экспериментальной группе преобладает положительное отношение. Таким образом, если в контрольной группе испытуемых остается заметен дефицит положительных эмоций, то в экспериментальной группе преобладают положительные эмоциональные проявления.

И в завершение мы провели повторную диагностику старших дошкольников по методике Дембо-Рубинштейна «Лестница». Результаты по контрольной и экспериментальной группам представлены в следующих таблицах.

Таблица 12 – Результаты обследования испытуемых в контрольной группе

№	Воле- вой	Ум- ный	Доб- рый	Здоровый	Счаст- ливый	Общи- тельный	Хоро- ший	Способ- ный	Сме- лый	Ср.
1	3	4	5	6	3	6	5	4	5	4,6
2	5	4	5	3	2	7	3	2	3	3,8
3	6	2	3	4	4	1	4	5	6	3,9
4	4	4	7	3	7	1	4	2	5	4,1
5	3	4	4	2	3	5	2	5	2	3,2
6	2	3	2	3	4	5	1	6	2	3,1
7	3	5	5	4	4	4	3	1	3	3,6
8	2	2	4	5	6	3	1	1	2	2,9
9	3	5	3	6	4	2	2	5	5	3,9
10	4	3	6	3	6	5	3	4	3	4,1
11	3	6	8	5	3	2	1	4	6	4,2
12	4	3	3	1	2	6	6	5	3	3,7
Ср.	3,5	3,75	4,6	3,75	4	4	3	3,7	3,75	3,8

Таблица 13 – Уровень самооотношения старших дошкольников в контрольной группе (среднегрупповые показатели по параметрам) на контрольном этапе

Параметр	Групповой показатель
Волевой	3,5
Умный	3,75
Добрый	4,6
Здоровый	3,75
Счастливый	4
Общительный	4
Хороший	3
Способный	3,7
Смелый	3,75
Средний показатель	3,8

Таким образом, средний групповой уровень самооотношения детей старшего дошкольного возраста в контрольной группе на контрольном этапе – 3,8.

Таблица 14 – Результаты обследования испытуемых старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе

№	Воле- вой	Ум- ный	Доб- рый	Здоровый	Счаст- ливый	Общи- тельный	Хоро- ший	Способ- ный	Сме- лый	Ср.
1	5	7	7	8	5	8	7	6	7	6,6
2	8	7	8	6	5	10	6	5	8	6,8
3	10	6	7	8	8	5	8	9	10	7,9
4	7	7	10	6	10	4	7	5	8	7,1
5	3	4	4	2	3	5	2	5	2	3,2
6	5	6	5	6	7	8	4	9	5	6,1
7	5	7	7	6	6	6	5	3	5	5,6
8	4	4	6	7	8	5	3	3	4	4,9
Ср	5,9	6	6,75	6,1	6,5	6,4	5,3	5,6	6,1	6

Средний групповой уровень самооотношения детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе на контрольном этапе – 6.

Представим показатели по контрольной и экспериментальной группе в сравнении. Сравнение результатов в контрольной и экспериментальной группах дало нам основания заключить, что самооотношение испытуемых в экспериментальной группе улучшилось по сравнению с самооотношением старших дошкольников в контрольной группе. Это указывает на действенность реализованными нами программы психолого-педагогического сопровождения.

При повторном обследовании в экспериментальной группе дети с большей инициативностью отвечали на вопросы педагога и шли на контакт.

Они охотнее выполняли все задания, утомляемость и отвлечение внимания практически не проявляли.

Таблица 15 – Уровень самооотношения старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах (среднегрупповые показатели по параметрам) на контрольном этапе

Параметр	Групповой показатель	
	К. Г.	Э. Г.
Волевой	3,5	5,9
Умный	3,75	6
Добрый	4,6	6,75
Здоровый	3,75	6,1
Счастливый	4	6,5
Общительный	4	6,4
Хороший	3	5,3
Способный	3,7	5,6
Смелый	3,75	6,1
Средний показатель	3,8	6

Таким образом, уровень самооотношения старших дошкольников в экспериментальной группе выше, чем уровень самооотношения старших дошкольников в контрольной группе

Представим это положение на диаграммах.

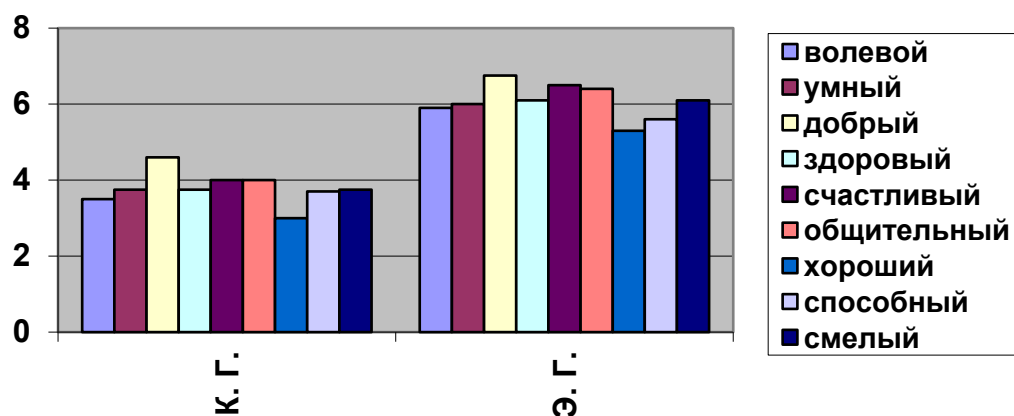


Рисунок 14 – Уровень самооценки в контрольной и экспериментальной группах

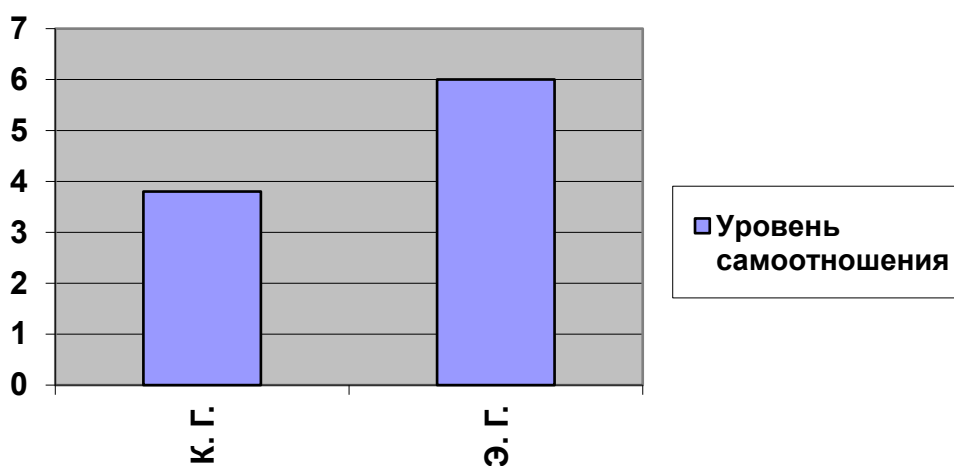


Рисунок 15 – Уровень самооценки в контрольной и экспериментальной группах

Таким образом, проведенное исследование показало, что психолого-педагогическое сопровождение является действенным средством развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. При повторном обследовании по всем используемым методикам налицо заметные улучшения эмоционального состояния участников экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе, где программа психолого-педагогического сопровождения не реализовывалась, подобных улучшений не выявлено.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональные проявления есть естественные психологические реакции на стимулы извне, каковыми являются происходящие с индивидом события, действия других людей, изменения в собственном организме и т.д. И в норме человек может контролировать свои эмоции, при этом способность к этому формируется не сразу. Однако, в старшем дошкольном возрасте ребенок уже может на основе механизма саморегуляции сдерживать сильные эмоциональные проявления. Когда же развитие происходит с нарушениями вследствие врожденных или приобретенных патологий нервной системы, то может возникать состояние эмоциональной дисрегуляции.

Эмоциональная дисрегуляция, то есть невозможность сдерживать и контролировать свои эмоции, является распространенным явлением среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Данное отклонение в поведении отрицательно сказывается на социальной адаптации несовершеннолетних, прохождении ими основных этапов социализации и ступеней образования. Особенно негативную роль данное явление играет в старшем дошкольном возрасте, которое является временем подготовки к переходу на школьную ступень образования и формирования готовности к школе. Наличие же нарушений в эмоциональной саморегуляции ведет к тому, что такой дошкольник испытывает трудности в общении, а значит, и в социализации.

Тема эмоциональной регуляции на сегодняшний день широко распространена в психологической литературе, так как дает уникальную возможность исследовать развитие эмоций в новом аспекте, который отличается от стандартного подхода к изучению эмоций и который предлагает учитывать, как и почему эмоции влияют на другие психологические процессы. Особенно часто концепция эмоциональной регуляции встречается в исследованиях детского развития, так как способствует интеграции знаний в

понимании типичного и нетипичного развития.

Современная теория предполагает, что важной составляющей детского успешного развития является изучение того, как отрегулировать эмоциональные ответы и поведение социально приемлемыми и адаптивными способами. Исследования в области психопатологии развития также подчеркивают роль эмоциональной регуляции и устанавливают связь трудностей в регулировании отрицательных эмоций, таких как гнев и печаль, и эмоциональных проблем поведения, а также устанавливают, что негативная эмоциональная реактивность в сочетании с факторами семейного неблагополучия (бедность, неполная семья, сложные жизненные обстоятельства) является маркером уязвимости в развитии симптомов пограничного расстройства личности.

Увеличивается количество исследований, изучающих эмоциональную регуляцию у детей, с которыми плохо обращаются (вербальная агрессия, физическое насилие, безнадзорность). Эти исследования показывают, что отрицательное воспитание (враждебность, физический и психологический контроль, отсутствие чувствительности, физическое насилие и безнадзорность) связано с неадаптивным эмоциональным регулированием у детей и развитием многочисленных поведенческих и эмоциональных проблем (повышенная агрессивность, настороженность, замкнутость, правонарушающее поведение), а также связано с тревожными и депрессивными симптомами.

Таким образом, ощущение небезопасности в отношениях с близким взрослым может непосредственно влиять на детскую регулирующую систему, при этом, последствия воздействия сильного и (или) продолжительного стресса могут разрушать регулирующие процессы, причем этот эффект может сохраняться несмотря на новый положительный опыт и изменение социальных условий, вызывая проблемы в поведении, связанные с ранним негативным опытом.

Современные культурные, социальные и семейные особенности, такие

как установки по отношению к выражению эмоций, культ успеха, полоролевые стереотипы и подобные, предполагающие ограничение эмоциональных переживаний, порождают подавление, элиминирование из повседневной жизни и игнорирование эмоций на основе продиктованных социумом норм поведения. Возрастание эмоциональных нагрузок, установка на успех и сдержанность во всем, что касается аффективной сферы, не предполагающие возможность для человека каким-либо образом выражать негативные эмоции, всё это в конечном итоге, приводит к непониманию собственной эмоциональной сферы, к утрате навыков рефлексии, эмпатии, состоянию хронической неудовлетворенности жизнью, к эмоциональным нарушениям. Возрастает число депрессивных и тревожных расстройств из-за подавления аффективных переживаний. Страдает эмоциональный интеллект и, следовательно, возможности человека в сфере межличностного взаимодействия. В связи с этим все более значимой становится проблема понимания природы эмоций человека.

Проведенное нами исследование показало, что психолого-педагогическое сопровождение как системная деятельность по содействию старшим дошкольникам в социальной адаптации позволяет преодолевать проблему эмоциональной дисрегуляции и достигать эмоционального благополучия. Наша программа психолого-педагогического сопровождения включала серию групповых занятий, рассчитанных на старших дошкольников, объединенных выявленными у них проблемами в эмоциональной сфере. Полученные результаты показывают эффективность реализованной программы и позволяют определить вектор дальнейших исследований данной проблемы, лежащий в плоскости комплексной социальной адаптации старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белкина, В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2022. 170 с. // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/491309> (дата обращения: 21.12.2023).
2. Анохина А.С., Лаптева Ю. А. Сопровождение эмоционального развития старших дошкольников в условиях инклюзивной группы детского сада // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-emotsionalnogo-razvitiya-starshih-doshkolnikov-v-usloviyah-inklyuzivnoy-gruppy-detskogo-sada> (дата обращения: 29.09.2025).
3. Блинова Ю.Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий // Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-korreksiya-emotsionalnoy-sferydoshkolnikov-sredstvami-multimodalnyh-art-tehnologiy> (дата обращения: 29.09.2025).
4. Богданова Н.П. Вопросы организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. 2021. № 13.3. С. 5-7.
5. Болтаева Л. Ш. Арт-терапия как средство развития эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста // Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 1(41). С. 39-47.
6. Борисенок М. В. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста (из опыта работы педагога-психолога) // Современное образование Витебщины. 2022. № 4(38). С. 59-62.
7. Брель Е. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки // Вестник

Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 2. С. 95-106.

8. Виноградова Е. Д. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы // Наука и практика: преемственность, традиции, инновации: Сборник материалов 21-й Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и специалистов, Магнитогорск, 30 сентября 2022 года / Под редакцией С.Н. Испуловой, О.С. Маметьевой. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. С. 28-34.

9. Гребенщикова Т.В. Педагогическое сопровождение эмоционального благополучия ребенка в дошкольной образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 1. С. 92-97

10. Дмитриева Е. Е., Лункина Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с расстройством аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4(64). С. 141-150.

11. Долгова В. И. и др. Особенности превентивной работы со страхами дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения // Концепт. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-preventivnoy-raboty-so-strahami-doshkolnikov-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 25.07.2025).

12. Жданова О. П. Использование цветотерапии в работе с детьми с особенностями развития эмоционально-волевой сферы // Психология личностного и профессионального развития человека: материалы Седьмой конференции психологов образования Сибири, Иркутск, 20–21 июня 2022 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. С. 82-85.

13. Иванова Ж. Н. Особенности эмоциональной сферы старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные научные исследования: сборник статей XVIII Международной НПК, Пенза, 20 апреля 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2024. С. 176-179.

14. Иванова И. Ю. и др. Психолого-педагогическая коррекция страхов детей старшего дошкольного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2021. № 4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-korreksiya-strahov-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 25.06.2025).

15. Ильина С.В. «Развитие эмоциональной сферы дошкольников в процессе общения со сверстниками». Cyberleninka // Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnoy-sfery-starshih-doshkolnikov-vprotssesse-obscheniya-so-sverstnikami> (дата обращения: 29.09.2025).

16. Илюхина Э. О., Никулина А. Г. Развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста в современном дошкольном образовании // Гуманитарно-педагогическое образование. 2022. Т. 8, № S1. С. 200-207.

17. Использование оборудования сенсорной комнаты в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы / О. В. Богачева и др. // Актуальные вопросы педагогики: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 28 февраля 2023 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. С. 95-97.

18. Кара Э., Митина Г. В. Нарушения в развитии эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста и факторы их формирования // Человек в условиях социальных изменений: Материалы международной научно-практической конференции, Уфа, 18 апреля 2023 года. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2023. С. 827-831.

19. Карманова Т. В. Формирование эмоционально-волевой сферы у детей 6-7 лет с ЗПР // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 10-12(78). С. 129-134.

20. Клевцова А. Е. К проблеме развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста // Достижения науки и образования. – 2020. № 10(64). С. 69-72.

21. Князева Н. М. Психолого-педагогическое просвещение педагогов по формированию саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 11 (112). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologo-pedagogicheskoe-prosveshhenie-pedagogov-po-formirovaniyu-samoregulyatsii-u-starshikh-doshkolnikov-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html> (Дата обращения: 17.06.2025)

22. Ланских М. В., Андропова Т. А. Психологическая коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста методом сюжетно-ролевых игр // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-korreksiya-strahov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-metodom-syuzhetno-rolevyh-igr> (дата обращения: 25.06.2025).

23. Лаптева Ю.А. Модель психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в современном детском саду // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 9. С. 57-63

24. Лебедева О.В., Сидорина Е.В., Шильникова Е.Н. Коррекция негативных эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-negativnyh-emotsionalnyh-sostoyaniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 05.10.2025).

25. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные

психологические произведения: В 2-х т. М.: Педагогика, 2023. Т.1. С. 281-302.

26. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самосознания дошкольников. Кишинёв, 2023. 110 с.

27. Лысенко Н.А. Реализация инклюзивного образования в практике современного ДОУ // Международный студенческий научный вестник. - 2015. - № 5-4. - С.1-4.

28. Маслова Т. А., Царева Е. Н. Педагогическое сопровождение детей с нарушением эмоционально-волевой сферы // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 100-1. С. 78-80.

29. Марковская Т.В. Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в театрализованной деятельности // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2016. № 1 (29). С. 70-74.

30. Мартынович Е. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста // Вестник науки. 2023. №1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-emotsionalnoy-sfery-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 29.09.2025).

31. Мелентьева Л. Н. Арт-терапевтическое направление как средство коррекции эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. 2021. № 3. С. 157-158.

32. Михайлова, А. А. Использование театрализованной деятельности в коррекции речи и эмоционально-волевой сферы у детей 6 - 7 лет // Инновационная наука. 2021. № 3. С. 162-167.

33. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2021. 368 с.

34. Мясищев В.Н. Психологические особенности детей с задержкой психического развития // Психологический журнал. 2021. № 4. С. 45-52.

35. Никитина Н. Г. Настольные психологические игры в развитии

эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2022. Т. 3. С. 100-104.

36. Новикова Д. Э. Современные здоровьесберегающие технологии для детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: мировые тенденции // Актуальные проблемы экопрофилактики в образовательной среде: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 10-летию научно-практической концепции "Экопрофилактика", Саратов, 10–11 сентября 2021 года / Под редакцией А.В. Викулова, Д.В. Воробьева. Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2021. С. 188-193.

37. Осипова Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие. М.: ИНФРА-М, 2020. 248 с.

38. Прошина Н. Н., Шубнякова И. А., Полухина Ю. Н. Особенности индивидуального сопровождения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: Материалы Международной научной конференции, Самара, 26–27 ноября 2020 года / Отв. ред.: Т.А. Чичканова. Самара: ООО "Научно-технический центр", 2021. С. 200-206.

39. Радкевич Е. С. Проблема развития и коррекции эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста // Всероссийский педагогический форум: Сборник статей VII Всероссийской научно-методической конференции, Петрозаводск, 14 февраля 2022 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. С. 113-119.

40. Ройбу Е. А. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей 3-4 лет // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 45. С. 1667-1672.

41. Савина Н.Н. Проблемы саморегуляции у детей с задержкой психического развития // Вопросы дефектологии. 2021. № 3. С. 22-29.

42. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо». Проективная диагностика детей // <https://psycabi.net/testy/645-test-trevozhnosti-r-temml-m-dorki-v-amen-metodika-vyberi-nuzhnoe-litso->

proektivnaya-diagnostika-detej (дата обращения 22.12.2023).

43. Тимошина Е.И., Сергеева Д.В. К вопросу о необходимости инклюзивного образования в практике современного ДООУ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. Т. 3. С. 3221-3225.

44. Фролова И.Ю. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С.347-350.

45. Щечоева Р.Х., Точиева М.М. Психологическая помощь ребенку дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-pomosch-rebenku-doshkolnogo-vozrasta-s-emotsionalnymi-narusheniyami> (дата обращения: 29.09.2025).

46. Якубенко О. В. Развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста средствами арт-подхода // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Когито-Центр", 2021. С. 692-696.

Анкета

I. Работаете ли вы с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией?

001 да

002 нет

II. Оцените роль семьи в эмоциональном развитии старшего дошкольника:

003 семья играет приоритетную роль в эмоциональном развитии старшего дошкольника

004 семья играет среднюю роль в эмоциональном развитии старшего дошкольника

005 семья играет второстепенную роль в эмоциональном развитии старшего дошкольника

III. Как Вы относитесь к психолого-педагогической работе, проводимой с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией?

006 психолого-педагогическая работа позволяет таким детям преодолеть эмоциональную дисрегуляцию

007 психолого-педагогическая работа позволяет смягчить эмоциональную дисрегуляцию, но все равно дети испытывают определенные трудности в эмоциональной сфере

008 психолого-педагогическая работа в нашем детском саду ничем не отличается от аналогичной работы в других подобных учреждениях

009 психолого-педагогическая работа позволяет лишь немного смягчить эмоциональную дисрегуляцию, но многие проблемы в эмоциональной сфере остаются нерешенными

010 психолого-педагогическая работа не позволяет таким детям преодолеть эмоциональную дисрегуляцию

011. затрудняюсь ответить

IV. Согласны ли Вы с утверждением «В основе работы с детьми старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией должно быть психолого-педагогическое сопровождение?»

012 да

013 нет

V. Дети какой возрастной группы, по Вашему мнению, наиболее подвержены проблемам в эмоциональной сфере?

014 дети младшего дошкольного возраста

015 дети старшего дошкольного возраста

016 дети младшего школьного возраста

VI. Как Вы можете оценить материально-техническую базу Вашего учреждения?

017 материально-техническая база полноценна

018 материально-техническая база нуждается в незначительном совершенствовании

019 материально-техническая база находится на нормальном уровне

020 материально-техническая база имеет множество недостатков

021 материально-техническая база далека от совершенства

022 затрудняюсь ответить

VII. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с эмоциональной дисрегуляцией – это:

023 эффективное средство их социальной адаптации

024 одно из направлений инклюзивного образования

025 модное веяние в педагогике

026 затрудняюсь ответить

VIII. Как Вы считаете, учреждение, в котором вы работаете:

027 использует в работе инновационные методы

028 использует инновационные методы наряду с рутинными

029 использует рутинные методы

030 затрудняюсь ответить

IX. Как Вы считаете, что для ребенка с эмоциональной дисрегуляцией является наиболее предпочтительным? (не более 2-х вариантов ответа)

031 воспитание дома

032 посещение специального детского сада

033 посещение инклюзивного детского сада

034 создание особой образовательной среды, включающей инклюзивный детский сад и семью

035 затрудняюсь ответить

X. Кто, по Вашему мнению, должен больше взаимодействовать с родителями старших дошкольников с эмоциональной дисрегуляцией?

036 педагог-воспитатель

037 педагог-психолог

038 коррекционный педагог (дефектолог)

039 все специалисты

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе.

XI. В какую возрастную группу Вы входите?

036 старше 45 лет

037 младше 45 лет

XII. Проходили ли Вы обучение по профилю «инклюзивное образование»?

038 да

039 нет

Приложение Б

Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка (бланк)

Чувственное проявление	интенсивность					Обстоятельства
	1	2	3	4	5	
Сверхчувствительность						
Возбуждаемость						
Капризность						
Боязливость						
Плаксивость						
Злобность						
Веселость						
Завистливость						
Ревность						
Обидчивость						
Упрямство						
Жестокость						
Ласковость						
Сочувствие						

Методика Дом. Дерево. Человек.

Он позволяет выявить степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Время выполнения задания не ограничивается (в большинстве случаев оно длится не более 35 мин). Процесс тестирования состоит из двух частей — рисования и беседы. На все уточняющие вопросы ребенка следует отвечать, что он может рисовать, как ему хочется, В протоколе отмечается: отношение к заданию; последовательность рисования предметов, деталей; паузы более 15 с; стирание деталей; спонтанные комментарии ребенка; эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После окончания рисования воспитатель задает ряд вопросов о рисунке, например: «Что ты нарисовал? А кто изображен на рисунке? Почему?» и т. д. Нужно попытаться выяснить смысл нарисованного ребенком, уточнить значение определенных деталей. При этом по возможности следует избегать прямых вопросов, не настаивать на ответе, так как это может вызвать тревогу, настороженность ребенка.

Интерпретация рисунка

Анализ структуры рисунка предполагает учет количества изображенных на рисунке объектов, как неживых предметов, так и детей, животных. Очень важно изучить их расположение по отношению друг к другу, поскольку рисунок может отражать реальные события (воспринимаемые), желаемые или то, чего ребенок боится, избегает. Близость ребенка к зданию или к другу, когда дети изображены взявшимися за руки, показывает эмоциональное благополучие. Если же ребенок помещает себя в отдалении от группы детей, здания детского сада, это свидетельствует об отдаленности, отчуждении себя от других, чувстве тревожности по отношению к детскому саду.

Анализ особенностей нарисованных фигур, предметов

Эмоциональное отношение ребенка к другим детям и детскому саду в целом выражается прежде всего:

— в количестве изображаемых деталей: присутствуют ли у человека голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, лоб, шея, плечи, руки, пальцы, ступни и т. д.; полностью ли изображено здание — стены, крыша, двери, окна (открыты ли они), крыльцо, занавески, ручки дверей, дорога — булыжник или асфальт, тропинка, посыпанная песком, и т. д.;

— в декорировании — детали одежды и украшения: шапка, воротник, банты, портфель, ремень, пуговицы; цветы на окнах; вдоль дороги — цветы, колючки и т. п.

Самых значимых и близких людей ребенок, как правило, изображает большими по величине. Иногда крупная фигура воспитателя, расположенная в центре листа бумаги, может говорить о его авторитарности, подавлении других.

Значительно меньшими, чем других взрослых и детей, рисуют себя те, кто неуверен, низко оценивает себя, чувствует свою неумелость и требует внимания, заботы, ласки окружающих.

Информативна и абсолютная величина фигуры. Большие фигуры, здания, занимающие целый лист бумаги, рисуют импульсивные, уверенные в себе, склонные к доминированию дети. Изображение маленьких фигур нередко связано с тревожностью, чувством небезопасности.

При анализе процесса рисования следует обращать внимание на последовательность изображения деталей, людей, предметов, животных; на возвращение к уже нарисованным объектам, деталям, фигурам; на паузы; спонтанные комментарии; на цвет.

Интерпретация процесса рисования требует большого опыта и хорошего знания личности ребенка, его окружения. Изображение в первую очередь себя может говорить об эгоцентризме ребенка; если он изображает мать, воспита-

теля, то они для него особо значимы, эмоционально близки. Если фигура человека декорирована, есть основание полагать, что ребенок хочет быть похож на него. Возвращение к рисованию каких-то деталей может указывать на главное, доминирующее переживание, связанное с определенными деталями рисунка. Паузы перед рисованием чаще всего связаны с напряженными, конфликтными отношениями и являются внешними проявлениями диссонанса мотивов. Ребенок как бы решает, рисовать ему этого человека, объект, предмет или нет. Стирание изображенного, перерисовка может быть связана с негативными эмоциями к человеку или же наоборот, с желанием как можно лучше изобразить предмет или человека. Здесь уже педагог (психолог) судит по конечному результату. Комментарии ребенка проясняют смысл рисуемого, выдают наиболее эмоционально значимое для него.

Положительное эмоциональное отношение к детскому саду (школе), друзьям выражается в ярких чистых тонах рисунка. О негативном отношении ребенка к детскому саду (школе), его отрицательных эмоциях будет свидетельствовать преобладание темных тонов, нелюбимых красок.

Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Экспериментальный материал

14 рисунков (рис. 6.1-6.14) размером 8,5 х 11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни дошкольника ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом — печальное.

Проведение исследования

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, учитель дает инструкцию.

Инструкция в приложении 3.

Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$ИТ = \frac{\text{число эмоциональных негативных выборов}}{14} \cdot 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ

Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок—ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»), Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок-взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Инструкция и стимульный материал к тесту тревожности

1. Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».
2. Ребенок и мать с младенцем. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».
3. Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»
4. Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка? Он (она) одевается».

5. Игра со старшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

6. Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать».

7. Умывание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?».

Агрессивное нападение. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Собирание игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

Еда в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест».

Во избежание персеверативных выборов у ребенка в инструкции чередуются определения лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются.

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее).

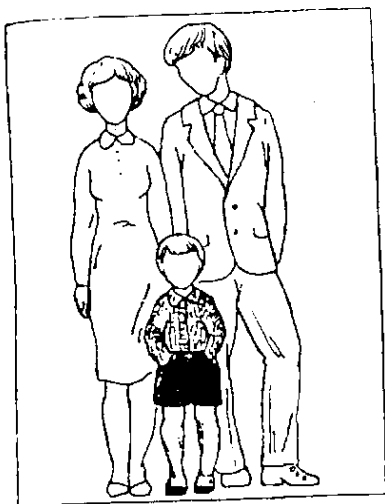
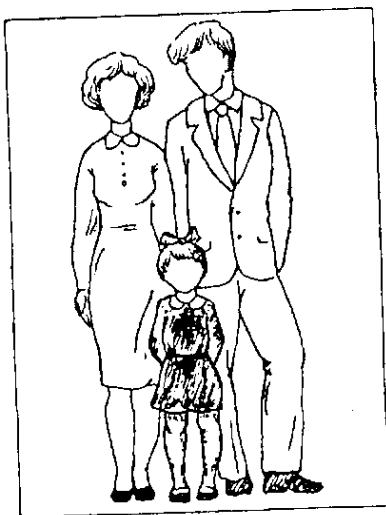


Рис. 6.13

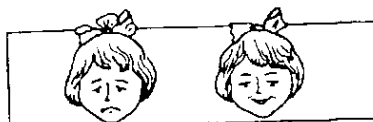


Рис. 6.14

Методика «Веселый-грустный»

Проведение исследования

Детям 6-7 лет предлагают придумать завершение рассказа. Инструкция. Придумай, чем закончилась история. «Петя пришел из детского сада грустный. Мама его спросила: "Почему ты такой грустный?" А Петя отвечает: "Потому что наша воспитательница Нина Петровна..."» Что дальше сказал Петя?

Предлагаются такие ситуации с веселым мальчиком, вернувшимся из школы, а также с веселым или грустным мальчиком, вернувшимся из детского сада.

Обработка данных

Ответы детей распределяют по четырем типам.

1. «Отметка»: веселый — потому что воспитательница поставила пятерку, поставила хорошую отметку; грустный — потому что поставила двойку, поставила плохую отметку и т. д.

2. «Непосредственные отношения с учителем (воспитателем)»: похвалила, наказала, поругала, выгнала из класса, была добрая, была сердитая и т. п.

3. «Учитель — уроки»: учительница (воспитательница) заболела, пришла сегодня, перешла в другую школу. К этому относятся ответы, в которых причиной хорошего (плохого) настроения является наличие или отсутствие уроков (занятия).

4. «Содержание деятельности»: ответы, содержащие указания на трудность (легкость) задания, наличие или отсутствие развлечений, выполнение режимных моментов и т. п.

Количественные результаты оформляют в виде таблицы. Делают выводы о возрастных изменениях представлений детей об эмоционально значимых моментах жизни детского сада и школы.

Приложение Е

Модификация методики Дембо-Рубинштейна «Лестница»

Стимульный материал представляет собой горизонтальную линию в 10 см. Необходимые материалы: лист нелинованной бумаги, на котором нарисованы линии по 10 см, ручка или карандаш. Обработка: подсчитывается расстояние от отметки, сделанной испытуемым до правого конца шкалы. Диагностические особенности методики заключаются в простоте проведения и организации исследования, возможно делать повторные замеры, а также можно задавать различные характеристики для самооценки.

Инструкция: допустим, на этом отрезке расположены все люди. Слева – с высокой самооценкой, справа – с низкой самооценкой. Нужно крестиком отметить свое место на этой шкале.

Таким образом, мы получаем показатели по следующим шкалам: волевые – безвольные, умные – глупые, добрые – злые, здоровые – больные, счастливые – несчастные, общительные – замкнутые, хорошие – плохие, способные – неспособные, смелые – трусливые. Данные показатели можно рассматривать по шкалам или подсчитать общую оценку по всем характеристикам.

Полученные данные позволяют судить не только об общем самопринятии (принятии себя) и частных самооценках, но и позволяет выявить глобальное эмоционально-ценностное отношение индивида к своему «Я» – уровень самопринятия. Такая методика дает возможность не только выявить самооценку индивида, но и сравнить с групповым показателем.

самые злые

самые добрые

самые глупые

самые умные

самые злые	самые добрые
самые больные	самые здоровые
самые несчастные	самые счастливые
самые замкнутые	самые общительные
самые плохие	самые хорошие
самые неспособные	самые способные
самые трусливые	самые смелые

Таким образом, мы получаем показатели по следующим шкалам: волевые – безвольные, умные – глупые, добрые – злые, здоровые – больные, счастливые – несчастные, общительные – замкнутые, хорошие – плохие, способные – неспособные, смелые – трусливые. Данные показатели можно рассматривать по шкалам или подсчитать общую оценку по всем характеристикам. Полученные данные позволяют судить не только об общем самопринятии (принятии себя) и частных самооценках, но и позволяет выявить глобальное эмоционально-ценностное отношение индивида к своему «Я» – уровень самопринятия. Такая методика дает возможность не только выявить самооценку индивида, но и сравнить с групповым показателем.

Занятие 1. Знакомство

Цели

1. Познакомить детей друг с другом, сплотить группу.
2. Развивать невербальное и вербальное общение.
3. Снять телесное и эмоциональное напряжение.

Материалы

Игрушка Петрушка, клубок ниток, «волшебная палочка, карандаши, бумага, скотч, изображение поляны, музыкальное сопровождение.

Ход занятия

I этап. Организационный

Приветствие

Педагог. Здравствуйте, ребята! Давайте знакомиться. Меня зовут... С этого дня мы с вами будем проводить много-много времени, вместе играть, рисовать, разговаривать, делиться своими новостями и настроением. Как у вас дела? Как ваше настроение? Вы готовы погрузиться в увлекательный, интересный мир занятий? Нас ждет много интересного, загадочного впереди!

II этап. Мотивационный

1. Появление персонажа Петрушка. Петрушка предлагает свою помощь в знакомстве детей и в организации игр.

Петрушка. Здравствуйте, ребята! Меня зовут Петрушка! И у меня такая беда... У меня совсем нет друзей! Помогите мне, пожалуйста, найти настоящих друзей!

Педагог. Ребята, мы с вами поможем Петрушке?

Поиграем с вами в игру.

2. Игра «Клубочек имен»

Педагог. У меня в руках волшебный клубочек. Я его передаю своему соседу слева, но сама продолжаю держать ниточку. И так каждый передает

клубочек, пока он не вернется ко мне обратно. Передавая клубочек, нужно назвать свое имя.

Когда клубочек дойдет до конца, нужно его передавать обратно, называя имя соседа, которому передаешь.

3. Упражнение «Искра»

Педагог. Давайте возьмемся за руки и передадим искорку добра и хорошего настроения! Искра будет в виде легкого пожатия руки. Когда искра вернется ко мне, я сообщу. Беремся за руки, закрываем глаза, я передаю.

III этап. Практический

1. Упражнение «Я — сказочный герой»

Выполняется на ковре.

Педагог. Ребята, вы любите сказки?

Сейчас я к вам буду подходить и дотрагиваться до вас волшебной палочкой, И вы скажете, на какого сказочного героя вы похожи или хотите быть похожими. У детей уточняется, почему они так считают. Педагог может тоже принять участие в игре или предложить варианты сказочных героев.

2. Подвижная игра «Паровозик имен», или «В страну Дружбы»

Педагог. Мы поедем на паровозике имен. Я буду первым вагоном, и зовут мой вагон Петрушка. По дорожке я буду прицеплять к себе вагончики с нашими именами. Приготовились, мой вагончик поехал (*включается музыка*).

Доехал до первой остановки. Какую песенку будет петь первый вагончик? (*Имя ребенка.*) Поедем со мной? Поедем! Доехали до следующего вагончика. Остановились. Какую песенку будет петь второй вагончик? (*Имя ребенка.*) Вставай за (*имя первого ребенка*). Поехали? Поехали. Приехали к третьему вагончику.

3. Релаксация «Цветок Дружбы»

Включается релаксационная музыка.

Педагог. А теперь Петрушка приглашает вас на поляну Дружбы. Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте глубокий вдох и медленный выдох... Представьте себе какой-нибудь цветок с прекрасными бутонами. Внимательно

его рассмотрите — листья, цветы и еще не распустившиеся бутоны... Представь, что ты — один из этих нераспустившихся бутонов.

Посмотри на плотную оболочку вокруг себя, постарайся почувствовать, как тебе хочется, чтобы эта оболочка раскрылась. И ты потянулся навстречу теплоте солнечному свету. А теперь ты можешь представить себе, как твой бутон постепенно раскрывается. Постарайся почувствовать аромат этого цветка... Рассмотрю цвет его лепестков... Если хочешь, можешь понаблюдать, как мимо проходят дети и взрослые и восхищаются таким красивым цветком. Восхищайся и ты этим цветком, повторяя про себя: «Я хочу очень хорошо запомнить его. Я хочу, чтобы моя жизнь стала такой же прекрасной и яркой». Ты чувствуешь, как приятно смотреть на этот цветок? Возьми это приятное чувство и помести в какую-нибудь часть своего тела, например в ладошки.

А теперь потянись, расслабься и открой глаза.

(Педагог по очереди спрашивает детей, называя их по имени, каким цветком они себя представили.)

— Как зовут этот замечательный цветок?

— Кто за ним ухаживает?

— У него есть соседи? Как ему с ними живется?

(Петрушка просит нарисовать этот цветок. Но чтобы цветок получился красивый, нужно размять пальчики.)

4. Пальчиковая гимнастика «Дружба»

Дружат в нашей группе

Девочки и мальчики.

(Пальцы рук соединяются ритмично в «замок».)

Мы с тобой подружим маленькие пальчики.

(Ритмичное касание одноименных пальцев обеих рук.)

Раз, два, три, четыре, пять,

(Поочередное касание одноименных пальцев, начиная с мизинцев.)

Начинай считать опять.

Раз, два, три, четыре, пять.

Мы закончили считать.

(Руки вниз, встряхнуть кистями.)

5. Рисование цветов

Дети прикрепляют цветы, которые они нарисовали после релаксации, с помощью скотча на рисунок поляны. Педагог предупреждает детей, что цветам нужно расти дружно.

Педагог. А еще на поляне Дружбы растет волшебный цветок дружбы.

(Петрушка показывает игрушечный цветок.) Вы можете ему прошептать ваше желание, сказать, с кем хотите подружиться.

IV этап. Рефлексивный

2. Игра «Мостик дружбы»

Педагог. Мы с Петрушкой видим, что вы очень дружные ребята.

Педагог просит детей по желанию образовать пары и «построить» мостик (при помощи рук, ног, туловища). Если желающих нет, ведущий может сам встать в пару с кем-нибудь из детей и показать, как можно это сделать (например, соприкоснувшись головами или ладошками).

Затем педагог спрашивает, кто из детей хотел бы «построить» мостик втроем, вчетвером и т. д., до тех пор, пока будут находиться желающие. Заканчивается упражнение тем, что все берутся за руки, делают круг и поднимают руки вверх, изображая «Мост дружбы»

Педагог. Какие игры вам запомнились? Что понравилось больше всего?

Дети по кругу говорят друг другу: «До свидания, *(имя)*. Я рад был с тобой познакомиться». Прощаются с Петрушкой, педагогом.

3. Ритуал прощания «Эстафета Дружбы»

Детям предлагается взяться за руки и передавать, как эстафету, рукопожатие.

Педагог. Я передам вам свою дружбу, и она переходит от меня к *(имя ребенка)*, от Маши — к... и т. д. *(перечисляются все участники группы)* и, наконец, снова возвращается ко мне. Я чувствую, что дружбы стало больше,

так как каждый из нас добавил частичку своей. Пусть же она вас не покидает и греет! До свидания!