



**ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (СПбГУ)
Факультет психологии**

Кафедра психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей

Зав. кафедрой
Психического здоровья и раннего
сопровождения детей и родителей
Мухамедрахимов Р.Ж. _____

Председатель ГА

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В
ИНТЕГРАТИВНОМ ДЕТСКОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Диссертация

На соискание степени Магистра по направлению 030300 – Психология
магистерская программа – Психическое здоровье

1-ый рецензент
Д.пс.н., профессор

Мамайчук И.И.
_____ (подпись)

2-ой рецензент
К.пс.н.

Пасторова А.Ю.
_____ (подпись)

Исполнитель
магистр 2 курса

Тимофеев А.В.

Научный руководитель
К.мед.н., доцент

Андрущенко Н.В.
_____ (подпись)

Санкт-Петербург
2017

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ.....	5
ABSTRACT.....	6
ВВЕДЕНИЕ.....	7
ГЛАВА 1 Эмоциональная регуляция у дошкольников: история вопроса и постановка научной проблемы.....	11
1.1 Определение понятия эмоции и история изучения вопроса.....	11
1.2 Теоретико-методологические подходы к изучению эмоциональной регуляции в работах отечественных и зарубежных психологов.....	20
1.3 Особенности генезиса эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста.....	27
1.4 Исследование особенностей эмоционального развития и эмоциональной регуляции у дошкольников в процессе интегративного обучения.....	41
ГЛАВА 2 Организация и методы исследования особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников в интегративном детском учреждении.....	55
2.1 Определение основных понятий и дизайн исследования.....	56
2.1.1 Описание выборки исследования.....	57
2.2 Методы исследования.....	58
2.2.1 Клинико-anamnestические методы.....	58
2.2.2 Описание методик психологического исследования.....	59
2.2.2.1 Прогрессивные матрицы Дж. Равена. Цветной вариант.....	59
2.2.2.2 Социометрическая методика "Два домика" (Т.Д. Марцинковская)...	61
2.2.2.3 Тест тревожности. Методика "Выбери нужное лицо" (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).....	62
2.2.2.4 Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова).....	65
2.2.2.5 Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс).....	66

2.3 Математико-статистические методы обработки данных.....	67
2.4 Процедура исследования.....	67
2.5 Порядок анализа данных.....	68
ГЛАВА 3 Результаты исследования и их обсуждение.....	69
3.1 Количественный анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников.....	69
3.1.1 Анализ результатов наблюдения родителей за поведением ребенка.....	69
3.1.2 Анализ результатов методики «Прогрессивные матрицы Дж. Равена».....	74
3.1.3 Анализ результатов социометрической методики «Два домика».....	76
3.1.4 Анализ результатов методики «Выбери нужное лицо».....	80
3.1.5 Анализ результатов методики «Эмоциональная идентификация».....	81
3.1.6 Анализ результатов шкалы сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения).....	86
3.1.7 Гендерные особенности эмоциональной регуляции у дошкольников.....	87
3.2 Качественный анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников.....	90
3.2.1 Интеллектуальные показатели.....	90
3.2.2 Успешность поведенческих стратегий.....	93
3.2.3 Идентификация и оценка эмоциональных состояний.....	94
3.2.4 Выражение и модуляция эмоциональных состояний.....	102
3.2.5 Успешность социальной адаптации.....	103
3.3 Корреляционный анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников.....	105
3.4 Математико-статистический анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников.....	109
3.5 Обсуждение результатов.....	110
ВЫВОДЫ.....	115
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	120

ПРИЛОЖЕНИЕ А. Информированное согласие.....	131
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Анкета для родителей.....	133
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация». Изображения гномиков.....	136
ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация». Групповой портрет гномиков.....	137
ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация». Фотографии эмоций.....	138
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж. Результаты корреляционного анализа по методу Спирмена.....	141
ПРИЛОЖЕНИЕ К. Методические рекомендации для развития эмоциональной регуляции.....	143

Аннотация к диссертации на соискание степени магистра психологии

Тимофеевко Анны Валерьевны

**Тема: Особенности эмоциональной регуляции у дошкольников в
интегративном детском учреждении**

**Научный руководитель: Андрущенко Наталия Владимировна, кандидат
мед. наук, доцент**

В работе изучаются характеристики эмоциональной регуляции детей 5-7 лет, посещающих интегративные и традиционные дошкольные учреждения. Выборку составили 40 дошкольников, по 20 человек в каждой группе. Для изучения особенностей эмоциональной регуляции дошкольников были использованы следующие методики: «Цветной вариант прогрессивных матриц Дж. Равена» для определения интеллектуального развития, социометрическая методика «Два домика», методика «Выбери нужное лицо» для определения индекса тревожности, методика «Эмоциональная идентификация» для определения уровня эмоционального развития и Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения). Также была разработана специальная анкета для родителей, позволяющая оценить успешность поведенческих стратегий ребенка. Обработка полученных данных производилась с помощью корреляционного и дисперсионного анализа. Полученные данные определили что дошкольники из групп интеграции обладают более высокими интеллектуальными показателями и уровнем развития эмоциональной сферы. Дети из группы интеграции значительно более успешны в понимании и идентификации эмоций.

Abstract for a Master's Degree in Psychology

Timofeenko Anna Valeryevna

Topic: Emotional regulation features of preschool children at an integrative children's institution

Supervisor: Andrushchenko Natalia Vladimirovna, Candidate of Medical Science, Associate Professor

In scientific work studies the characteristics of emotional regulation of children aged 5-7 years attending integrative and traditional pre-school institutions. The sample consisted of 40 preschoolers, 20 people in each group. To study the emotional regulation of preschool children, the following methods were used: "Color version of J. Raven's progressive matrices" for definition of intellectual development, sociometric method "Two houses", "Choose the right face" method for determining the anxiety index, "Emotional identification" for determining level of emotional development and the Scale assessment of the formation of social forms of behavior of the child (according to the results of observation). Also, a special questionnaire was developed for parents, which makes it possible to assess the success of the child's behavioral strategies. The processing of the obtained data was carried out by means of correlation and dispersion analysis. The findings have determined that preschoolers from integration groups have higher intellectual indices and a level of development of the emotional sphere. Children from the integration group are much more successful in understanding and identifying emotions.

Введение

Актуальность исследования. В наши дни в психологической науке эмоциональная сфера считается важнейшей системой регуляции поведения человека. Именно она формирует его отношение к явлениям окружающей среды и способствует адекватному взаимодействию индивида с другими людьми. В рамках изучения эмоциональной регуляции особенно интересен период старшего дошкольного возраста, так как именно этот период жизни человека считается этапом наиболее активного формирования эмоциональной сферы. Развитие ребенка 5-7 лет характеризуется динамичным становлением особых эмоциональных компонентов: репертуара эмоциональных реакций на различные события, механизма эмоционального воображения и идентифицированных, получивших четкое словесное определение представлений об эмоциональных состояниях человека. Способность ребенка к успешной эмоциональной регуляции выступает центральным показателем его психологического здоровья и способности к благополучной социальной адаптации.

Однако, в современной литературе, посвященной вопросу детского здоровья, развитию эмоциональной сферы ребенка оказано недостаточное внимание. Особенно своевременным кажется изучение взаимосвязи социальной среды, в которой воспитывается дошкольник, и закономерностей его эмоционально-личностного развития. Широкое распространение новых форм обучения и воспитания дошкольников, стимулирует к особо тщательному изучению тех условий, в которых растут и формируются дети.

Одной из таких новых форм стало интегративное образование, понимаемое как «процесс обучения и воспитания детей с нормативными и отклоняющимися вариантами развития в одном образовательном пространстве» [56, стр.4]. Данная форма образования получила свое распространение на территории Российской Федерации относительно недавно в сравнении со

странами Европы и США. Право детей с ОВЗ на интегративное обучение было законодательно закреплено лишь в 2012 году (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"). Столь незначительный опыт в реализации интегративных программ объясняет недостаток исследований, посвященных теме развития типично развивающихся детей в условиях интегративного образования.

Цель исследования. Выявление качественных особенностей эмоциональной регуляции типично развивающихся детей 5-7 лет, посещающих интегративные учреждения, по сравнению с детьми того же возраста из массовых детских садов.

Объект исследования. Эмоциональная регуляция детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования. Характеристики эмоциональной регуляции типично развивающихся детей, посещающих обычные и интегративные дошкольные учреждения.

Нами была выдвинута следующая **гипотеза исследования**: показатели эмоциональной регуляции типично развивающихся дошкольников в интегративных учреждениях выше, чем у детей в обычных учреждениях.

В соответствии с намеченной целью и выдвинутой гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить характеристики эмоциональной регуляции и их взаимосвязи у детей, обучающихся в группах интеграции и обычных детских садах
2. Выявить общие и специфические характеристики эмоциональной регуляции детей, посещающих интегративный и обычный детский сад
3. Сопоставить характеристики эмоциональной регуляции и показатели психического здоровья типично развивающихся дошкольников, посещающих интегративные и обычные группы детского сада
4. Изучить связь поведенческих стратегий эмоциональной регуляции дошкольников в зависимости от социального контекста их проявления.

В соответствии с поставленной целью и задачами были использованы следующие **методы и методики исследования**: опросные методики для педагогов и родителей дошкольников, диагностические методики для детей, методы статистической обработки и качественного анализа данных. Математическая обработка полученных данных была произведена с использованием программы SPSS.

Для данного исследования были отобраны следующие методики:

1. Прогрессивные матрицы Дж. Равена. Цветной вариант
2. Социометрическая методика "Два домика" (Т.Д. Марцинковская)
3. Тест тревожности. Методика "Выбери нужное лицо" (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)
4. Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)
5. Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс)
6. Анкетирование родителей.

Базой исследования выступили 2 отделения сети центров развития ребенка «Адаин Ло».

Новизна исследования. Впервые изучены и проведены сравнительные сопоставления показателей эмоциональной регуляции типично развивающихся дошкольников групп интеграции и массовых групп детского сада. Выявлены особенности эмоциональной регуляции, заключающиеся в проявлениях высоких показателей эмоциональной компетентности детей интегративной группы по сравнению с детьми группы массовой.

Теоретическая значимость исследования. Дальнейшее расширение и конкретизация знаний об эмоциональной регуляции старших дошкольников и о специфике формирования механизмов эмоционального поведения в различных коллективах. Получение данных о своеобразии эмоциональных проявлений типично развивающихся дошкольников. Также, данное исследование позволяет

дополнить представления об интегративном образовании и особенностях формирования эмоционально-личностной сферы ребенка в интегративной среде.

Практическая значимость исследования. Представленное исследование сможет восполнить недостаток изучения особенностей эмоционального развития детей без особенностей здоровья, посещающих интегративные учреждения. Также, представленный материал может служить дополнительной теоретической базой для организации процесса социальной адаптации детей в интегративной группе, и в то же время, оказаться полезным для организации благополучного развития эмоциональной регуляции дошкольников из обычного детского сада.

Структура работы. Данное исследование состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Эмоциональная регуляция у дошкольников: история вопроса и постановка научной проблемы

1.1 Теоретико-методологические особенности определение понятия эмоции

Дошкольный возраст один из важнейших этапов в жизни человека – период начальной социализации и инкультурации. В этот период эмоции господствуют над многими сторонами жизни ребенка. Понятие «эмоциональная регуляция» часто встречается в психологической литературе. Выделяют различные подходы, в рамках которых разрабатываются отдельные аспекты данной проблемы. Однако среди исследователей отсутствует единый взгляд на характер и природу эмоций. Современные представления об эмоциональной регуляции уходят своими корнями в изучение теории эмоций. Конструкт регуляции эмоций необходимо отделять от эмоций в целом.

Первые представления о теории эмоций возникают в древневосточной и античной философии. Эмоции противопоставлялись разуму и рассматривались как силы, способные регулировать человеческие поступки [74]. У Аристотеля эмоции выступают как особый вид познавательной деятельности. В философии Сократа, Платона, Аристотеля мы находим, что истинной свободы не может быть у человека, который поддается эмоциям. Свобода, по мнению данных авторов, возможна только при разумной регуляции эмоций. Аристотель вводит понятие катарсис и делает вывод о том, что аффекты (гнев, страх, злобу, любовь) можно предотвратить посредством искусства. Эмоциональная сфера была напрямую связана с телом, а каждому органу соответствовала своя эмоция. Таким образом, эмоция возникает вследствие нарушения равновесия между полярной энергией в каждом из пяти органов. Эмоция в философии Древнего Китая – это энергия, которой управляет мозг.

В дальнейшем изучение проблемы эмоций продолжили философы различных направлений. Немецкий классический философ Иммануил Кант (1724-1804) определял эмоции как способность чувствования, в противовес познанию и воле. Бенедикт Спиноза (1632-1677) эмоциями называл аффекты, то есть, по его мнению, эмоция это состояние тела, которое увеличивает или уменьшает его способность действовать.

В современной психологии выделяют несколько основных теорий эмоций: эволюционная, рудиментная, психоэволюционная, органическая, деятельностьная, дифференцированная, коммуникативная и другие. Рассмотрим их более подробно.

Первая теория принадлежит английскому натуралисту Чарльзу Дарвину (1809-1882). В 1872 году выходит в свет его работа «Выражение эмоций у человека и животного» [21]. Именно с этой работы принято говорить о формировании первой теории эмоций - эволюционной. Было доказано, что у человека и животных не существует принципиальных различий в выражении эмоциональных состояний. Эта работа стала поворотным пунктом в исследованиях связи биологических и психологических явлений. Эмоции появились в процессе эволюции живых существ и представляют собой некие приспособительные механизмы, способствующие адаптации.

Концепция Чарльза Дарвина способствовала появлению следующей теории эмоций - рудиментной. Ее авторы, английский философ, социолог, эволюционист Герберт Спенсер (1820-1903) и французский психолог и педагог Теодюль Рибо (1839-1916) развивали теорию, предполагающую биологическое происхождения эмоций человека. Согласно данной концепции, эмоции – это некий рудимент, который так или иначе должен в последствии исчезнуть. Авторы считали, что «человек будущего - человек безэмоциональный, который, по сути дела, должен дойти до логического конца и утратить последние остаточные звенья той реакции, которая имела известный смысл в древнюю эпоху его существования» [18].

Взгляды Ч. Дарвина независимо друг от друга продолжили развивать американский философ Уильям Джеймс (1842-1910) и датский медик и психолог Карл Георг Ланге (1834-1900). Они считали, что источник эмоций лежит в органических реакциях. Поэтому концепцию эмоций, которую развивали данные авторы, принято называть органической. Согласно теории Джеймса-Ланге эмоции появляются в доисторический период психической эволюции и выступают у человека в качестве неких рудиментов, то есть абсолютно бессмысленных пережитков темного наследия животных предков [17]. Эмоции выступают в данной концепции как восприятие телесных изменений. Джеймс и Ланге показали, что органическое происхождение может относиться не только к низшим эмоциям, но и к высшим, к таким как любовь, религиозные чувства и так далее. В противовес классической формуле, Джеймс считал, что на самом деле мы огорчены, потому что плачем, испуганы, потому что дрожим, и раздражены, потому что бьем. Таким образом, достаточно вызвать в себе выражение известной эмоции, как эмоция придет вслед за этим выражением [18].

Данная теория подвергалась значительной критике, в первую очередь в связи с появлением теории, разработанной физиологом Гарвардского университета Уолтером Брэдфордом Кенноном (1871-1945) и его аспирантом Филиппом Бардом (1898-1977). Теория Кеннона – Барда предлагает альтернативную точку зрения на соотношение эмоциональных и органических процессов, доказывая, что изменения во внутренних органах все-таки наблюдаются после возникновения эмоций. Заслугой Кеннона – Барда является рассмотрение связи эмоций и гипоталамических структур. Согласно этой теории центральной структурой эмоционального процесса является таламус, а сам процесс относится к разделу безусловных рефлексов. Таким образом, таламус является «центром» эмоций. Из чего следует, что таламус рассматривается как резервуар эмоционального напряжения, который при известных условиях разряжается мощными импульсами направляющимися

преимущественно к коре и вызывающими эмоции злости, страха и т.д. Несмотря на критику, теория Джейса-Ланге, по-прежнему, остается актуальной.

Профессор медицины, психолог Роберт Плутчик (1927-2006) рассматривает эмоции «как средство адаптации» [29, стр. 16]. Эмоции имеют генетическую основу. В психоэволюционной теории эмоций автора эмоции представлены неким средством адаптации, которое, в свою очередь, играет очень важную роль в выживании живого существа на всех эволюционных уровнях.

Плутчик выделяет следующие базовые прототипы адаптивного поведения и соответствующие им эмоции [29]:

1. Прототипический адаптивный комплекс; Первичная эмоция.
2. Инкорпорация - поглощение пищи и воды;
3. Принятие;
4. Отвержение - реакция отторжения, экскреция, рвота; отвращение;
5. Разрушение - устранение препятствия на пути удовлетворения; Гнев;
6. Защита - первоначально в ответ на боль или угрозу боли; Страх;
7. Репродуктивное поведение - реакции, сопутствующие сексуальному поведению; Радость;
8. Депривация - утрата объекта, приносящего удовольствие; Горе;
9. Ориентировка - реакция на контакт с новым, незнакомым объектом; Испуг;
10. Исследование - более или менее беспорядочная, произвольная активность, направленная на изучение окружающей среды; Надежда или любопытство.

Таким образом, Роберт Плутчик определяет эмоцию как некую комплексную соматическую реакцию, которая сопряжена с конкретным адаптивным биологическим процессом, являющимся общим для всех живых организмов. По Плутчику, первичная эмоция ограничена во времени и инициируется внешним стимулом. Под вторичной эмоцией автор подразумевал

комбинацию двух, трех первичных эмоций. В итоге получается, что каждой первичной и вторичной эмоциям должен соответствовать определенный физиологический и экспрессивно-поведенческий комплекс. Плутчик приходит к выводу, что постоянная блокировка адекватных моторных реакций в конфликтных или фрустрирующих ситуациях может служить показателем плохой адаптации [28].

Альтернативная точка зрения принадлежит советскому психологу Витису Казису Вилюнасу (1944-2011). Автор считал, что нет доказательств того, что животные испытывают эмоции или не испытывают их. Только у человека можно определить и зафиксировать различные состояния с помощью физиологических методик. При сравнении эмоциональных реакций животных и детей, стоит все таки отметить, что только на человека оказывает влияние социальный образ жизни, а также культурные нормы поведения [15].

Вилюнас приходит к выводу, что между теориями эмоций, которые существовали ранее, отсутствует некая преемственность. Это усложняет процесс создания единой теории, которая бы смогла объединить в себе опыт прошлых исследований. Более того, проблема заключена в том, что термины, которые используют различные авторы также отличаются по своему содержанию [15].

Вилюнас считал, что все эмоции различаются по модальности (качеству), в частности — знаку, по интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, условиям возникновения, выполняемым функциям, воздействию на организм (стенические-астенические), форме своего развития, по уровням проявления в строении психического (высшие-низшие), по психическим процессам, с которыми они связаны, потребностям (инстинктам), по предметному содержанию и направленности, например, на себя и других, на прошлое, настоящее и будущее, по особенностям их выражения, нервному субстрату [61].

Таким образом, описанные выше теории рассматривали вопрос о природе эмоций через сопоставление эмоциональных и органических процессов. Это биологизаторские представления об эмоциях как адаптационном механизме приспособления психики к среде.

Отдельно стоит отметить теории, которые рассматривали природу эмоций сквозь призму не биологических, а когнитивных факторов. В работах советского психолога и философа Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889-1960) эмоциональные процессы проходят тот же путь развития, что и интеллект [13]. Рубинштейн является автором деятельностного подхода в психологии. Сергей Леонидович выделяет следующие уровни эмоционального реагирования:

1. «Элементарные чувствования как проявления органической аффективной чувствительности, играющие у человека подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона или же компонента более сложных чувств;
2. Разнообразные предметные чувства в виде специфических эмоциональных процессов и состояний;
3. Обобщенные мировоззренческие чувства; все они образуют основные проявления эмоциональной сферы, органически включенной в жизнь личности» [29, стр. 579].

Деятельностный подход представлен так же в работах советского психолога Алексея Николаевича Леонтьева (1903-1979). Он выделял следующие типы эмоций: аффект, эмоции, чувства. При этом автор подчеркивал важность исследования эмоциональной регуляции у детей дошкольного возраста, считая, что «личность начинает формироваться в период дошкольного детства, когда вся деятельность связана системой взаимно соподчиненных мотивов» [25, стр. 184].

Нейропсихолог Евгения Давыдовна Хомская (1929-2004) писала, что качественная специфичность эмоций во многом зависит от той потребности, на

базе которой они формируются [71]. Евгения Давыдовна выделяет реактивность, качество и степень производственного контроля [29]. Она считала, что «эмоциональные проявления инициируют и сопровождают различные поведенческие акты человека, в том числе и решение когнитивных задач» [13, стр. 269]. Согласно ее позиции, эмоциональные процессы, так же как и когнитивные, имеют свою структуру, они менее осознанны и более спонтанны.

Новый подход в изучении эмоций - дифференциальную теорию эмоций - предлагает американский психолог Кэррол Изард (1923). В своих работах «Эмоции человека», «Психология эмоций» автор рассматривает эмоции человека как комплексную систему. Каждая из эмоций должна рассматриваться отдельно. Изард считает, что одной из причин возникновения человеческих эмоций в ходе эволюции была необходимость обеспечить социальную связь между матерью и ребенком. Родители являются носителем всех когнитивных, социальных и физиологических навыков, которые просто необходимы для выживания ребенка. Младенец во всем зависит от матери, так как именно она удовлетворяет его потребности в пище, тепле, уходе, защищает его от опасности. Другой причиной возникновения эмоций, с точки зрения автора, была насущная необходимость в средствах коммуникации между матерью и ребенком, так же как и между взрослыми людьми [28].

Кэррол Изард доказывает, что эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия. Любовь, самоуважение, гордость, честь, мужество, симпатия, привязанность, совесть – все эти общечеловеческие ценности основаны на эмоциях. Если бы мы относились к ним равнодушно, они не были бы ценностями, ибо, для того, чтобы ценить что-то, нужно относиться к этому эмоционально - любить, радоваться, интересоваться или гордиться.

Автор выделяет следующие характеристики эмоций [28]:

1. Устойчивость-изменчивость

2. Врожденность-приобретенность.

Изард признает важность обучения, воспитания и других факторов среды. Но в первую очередь он направляет к проблеме генетической детерминации эмоциональных характеристик, которые выступают в качестве черт, или характеристик, личности. Таким образом, автор считает, что эмоциональные черты индивида в значительной степени обусловлены особенностями его социального опыта, особенно опыта, приобретенного в младенчестве и в раннем детстве. Так ребенок, предрасположенный к вспыльчивости, пугливый или улыбчивый ребенок естественным образом встречают разный прием в мире сверстников и взрослых. От эмоций, которые чаще всего испытывает и проявляет ребенок, считает автор, зависит успешность его взаимодействия с окружающими его людьми, а значит, и успешность его социального развития, социализации.

Функции конкретной эмоции можно анализировать на трех уровнях:

1. Во-первых, эмоция выполняет специфически биологическую функцию, например, направляет поток крови и энергетические ресурсы от гладких мышц внутренних органов к мышцам, ответственным за движения, как это бывает при переживании человеком эмоции гнева.
2. Во-вторых, эмоция оказывает мотивирующее воздействие на индивида, организуя, направляя и побуждая его восприятие, мышление и поведение.
3. И наконец, в-третьих, каждая из эмоций выполняет социальную функцию. Сигнальный аспект жизненно важной системы взаимодействия человека с другими людьми складывается из его эмоциональных проявлений [28].

Совершенно иной подход к природе эмоций предлагает коммуникативная теория эмоций. Авторами данной концепции выступают почетный профессор когнитивной психологии в Университете Торонто Кэйт Оутли (1945) и профессор психологии в Принстонском университете Филипп Джонсон-Лэрд (1936). Для них эмоция – это некая коммуникация, которая рассматривается как распределение сигналов мозга. Эмоции, в рамках данного подхода, произошли в

результате осознанной и неосознаваемой оценки, в результате которой возникает сигнал к возникновению эмоций. То есть важно проследить зависимость эмоционального сигнала от сигнала оценки, в результате которого эмоция появляется. Таким образом, эмоция возникает в тот момент, когда человек осознает достиг он поставленной цели или, наоборот, не достиг.

Современный период развития психологии выводит на первое место не столько изучение природы эмоций как таковых, сколько, в качестве мишени для научных исследований, процессы регулирования и управления эмоциями. В этой связи наибольший интерес для нашего исследования представляет контрольная теория эмоций, которая появляется в 1996 году. Авторами данной концепции выступают Майкл Шайер (1940) из университета Карнеги-Меллон и Чарльз Карвер (1943) из университета Майами. В рамках концепции Карвера-Шайера эмоция представляется как один из механизмов рационального поведения. Основным вопросом в рамках данной концепции был сосредоточен в понимании того как эмоции участвуют в процессе регуляции поведения человека. Главное в этом вопросе – это понятие целей, за которыми лежит та или иная модель поведения.

Далее в нашей работе мы более подробно представим обзор современных подходов в определении и изучении эмоциональной регуляции.

Таким образом, проведенные обзоры литературы позволяют нам сделать вывод о том, что как в современной, так и в западной литературе не существует общепризнанного определения эмоций [65]. В современной психологии разработаны различные теории эмоций, однако не одна из вышеперечисленных концепций не считается базовой или универсальной. В условиях развития современной культуры наибольшее значение приобретают исследования, посвященные не природе происхождения эмоций, а способом управления ими. Исследователи выделяют различные механизмы как саморегуляции, так и общественной помощи в регулировании эмоциональной сферы. Стоит отметить, что эмоциональный мир «не ограничен отдельными процессами и состояниями, обслужи-

вающими случайные жизненные ситуации, а выступает целостным и системным образованием, активно функционирующим в утверждении современного бытия» [65, стр. 251].

1.2 Теоретико-методологические подходы к изучению эмоциональной регуляции в работах отечественных и зарубежных психологов

Последние годы отмечены значительным увеличением числа научных публикаций как в отечественной, так и в зарубежной литературе, связанных с изучением проблемы регуляции эмоций.

В современной зарубежной психологии большое внимание уделяется изучению таких процессов как понимание, выражение и регуляция эмоций. В первую очередь речь идет о регулировании эмоций как некоего контроля за экспрессией.

Особое место занимают работы, посвященные становлению эмоциональной регуляции у детей. Способность регулировать эмоции – это естественная способность детского развития [60].

Современному ребенку достаточно трудно решать ряд «недетских проблем», которые накладывает на него общество сегодня. Психика ребенка еще неустойчива и поэтому ему достаточно трудно контролировать свое эмоциональное состояние. При этом длительно наблюдающиеся психическое напряжение и тревожность накладывают отпечаток на формирование личности ребенка. Очень важным является изучение конфликтов и противоречий, которые переживает ребенок в своем развитии [12].

Понятие эмоциональная регуляция поведения употребляется «для обозначения процессов, посредством которых дети контролируют и регулируют свои эмоциональные состояния и средства выражения этих состояний при адаптации к различным социальным ситуациям и требованиям» [13, стр. 266].

Основной характеристикой эмоциональной регуляции поведения является «появление у ребенка способности осуществлять контроль и регуляцию за своими эмоциональными проявлениями в различных ситуациях окружающей действительности» [13, стр. 266]. В таком смысле термин эмоциональная регуляция «отражает как изменения в результате созревания ребенка, так и специфические эффекты социализации, которые могут различаться между культурами и внутри них [45, стр. 39]».

В зарубежной литературе наиболее распространенным определением эмоциональной регуляции является определение, предложенное профессором психологии Калифорнийского университета Россом Томпсоном (1953) [100]. Автор считает, что эмоциональная регуляция - это способность личности к целенаправленному контролю за эмоциональными реакциями в отношении их интенсивности и длительности, а также возможность их оценки и модификации [89]. Она состоит из внешних и внутренних процессов, которые, в свою очередь, отвечают за мониторинг, оценку и комбинацию эмоциональных реакций. Томпсон считает, что регуляция эмоций — это некий ряд взаимосвязанных процессов. Эти процессы включают с себя неврологическую активацию, когнитивную оценку, физиологическое возбуждение, процессы внимания и восприятия. Автор считает, что эти внешние процессы в ходе развития ребенка, переходят на уровень внутренних регулируемых процессов [13].

Росс Томпсон в своих работах провел детальный анализ того, как физиологические системы участвуют в эмоциональном процессе и как эмоции влияют на физиологическое функционирование индивида [28].

В концепциях Харрис, Левис, Сруфи [94;] рассматривается «совершенствование эмоциональных реакций как процесса иерархической дифференциации в онтогенезе, инициируемого созреванием, когнитивным развитием и социализацией» [13, с. 265].

В более общем виде определение эмоциональной регуляции сформулировано Сандером Коулом (1966). Автор, прежде всего, подчёркивает важность процессов, которые управляют протеканием собственных эмоций. Коул, Мартин и Деннис различают две формы регуляции. С одной стороны, при эмоциональной регуляции происходит управление собственно возникшими эмоциями, с другой стороны, эмоции сами регулируют ощущение и поведение [89].

Другое определение эмоциональной регуляции предлагают Франс Петерманн (1953) и Анжелика Куллик (1955). Они подчёркивают значимость специфических стратегий, которые применяются с целью регулирования как позитивными, так и негативными эмоциями и связанными с ними способами поведения, взаимодействием и психологическими состояниями. Кроме того, Франс Петерманн и Анжелика Куллик принимают во внимание тип (внешний или внутренний, намеренный или автоматический) и форму (инициация, торможение (сдерживающие факторы), удерживание или модуляция) процессов эмоциональной регуляции. Авторы включают в определение также фактор целенаправленности, который может влиять на форму, интенсивность, выражение или продолжительности эмоции [89].

Регулирование эмоций включает в себя «все сознательные и бессознательные стратегии, которые мы используем для увеличения, поддержания или уменьшения одного или нескольких компонентов эмоционального ответа» [98, стр. 223]. Джеймс Гросс считает, что увеличивая компоненты эмоциональной реакции мы можем повысить уровень эмоциональной регуляции, в то время как уменьшая эти компоненты, эмоциональная регуляция тоже будет слабеть.

Автор выделяет три основных компонента [91]:

1. Эмпирический компонент (субъективное ощущение эмоций);
2. Поведенческий компонент (поведенческие реакции):
3. Физиологический компонент (частота дыхания, пульс и т.д.).

«Процесс развития эмоциональной регуляции поведения включает в себя постепенное появление и усложнение базовых эмоциональных блоков, изменение содержания переживаний и их функциональной роли в онтогенезе, опосредование эмоциональных реакций социальным и предметным содержанием» [13, стр. 266].

Смысл регуляции эмоций заключен в том, что люди стремятся перенаправить спонтанный поток эмоций. Эмоции в данном случае понимаются как положительные или отрицательные реакции [96]. Практически любой стимул или деятельность, которая может привести к изменениям в эмоциональных состояниях людей, может считаться эмоциональной регуляцией.

Ким Гратц (1980) и Лизабет Роемер (1983) авторы методики «Трудности регуляции эмоций» выделяют четыре компонента в структуре регуляции эмоций [54]:

1. Осознанность и понимание эмоций;
2. Принятие эмоций;
3. Способность контролировать связанное с переживанием негативных эмоций импульсивное поведение, учитывая собственные цели и мотивы;
4. Способность гибко использовать различные стратегии регуляции эмоций в зависимости от ситуационного контекста.

Можно выделить несколько способов понимания эмоциональной регуляции [96]. Первый способ заключается в том, чтобы понять, какие типы эмоциональных процессов ориентированы на эмоциональное регулирование. Существуют два отклика на ситуацию: первичный и вторичный. Первичный отклик – это мгновенный ответ, в нем нет регуляции эмоций. Эта первичная реакция сменяется вторичным эмоциональным откликом, который как раз и приводится в движение процессом регуляции эмоций. Этот процесс перехода может происходить как мгновенно, так и длительно. Привыкание как способ эмоционального реагирования является очень простой формой психологической адаптации. Это некий рудиментный процесс. На протяжении эволюции, люди в конце концов

приобрели способность к более когнитивно сложным формам регуляции эмоций. Следует отметить тот факт, что некоторые формы регуляции эмоций являются направленными на снижение интенсивности эмоциональной реакции, другие же формы регуляции эмоций связаны наоборот с поддержанием или эмоциональным ответом.

Второй способ - понять, какие эмоциональные процессы направлены на регулирование эмоций. Модель процесса генерирования эмоций представлена в виде последовательности этапов. На первом этапе люди сталкиваются с ситуацией, которая потенциально может вызвать эмоциональный отклик. Далее люди оценивают с точки зрения эмоций ту или иную ситуацию. На третьем этапе они генерируют когнитивные оценки ситуации. На последнем выражают свои эмоции своим поведением. Таким образом, каждый из этих этапов может быть направлен на регулирование.

Гросс выделяет 5 основных стратегии эмоциональной регуляции [91]:

1. Ситуация выбора. Это значит, что человек может сам выбирать ситуацию, которая повлияет на его эмоции. Например, он может решать остаться дома или пойти на вечеринку, где он может встретить человека, который ему неприятен. Делая выбор, в данном случае, человек регулирует свои эмоции.
2. Ситуации модификации. Применение данной стратегии основано на том, что человек может регулировать существующее положение, которое влияет на уровень и качество его эмоций. Например, при просмотре телевизора началась программа, которая вызывает негативные эмоции и человек переключает канал.
3. Сосредоточение внимания. Суть данной стратегии заключена в том, что человек может регулировать свои эмоции отводя внимание от ситуации, которая ему неприятна. Например, он может закрыть глаза, если не хочет смотреть на что-то, или перевести свое внимание с неприятного объекта на приятный и т.д.

4. Когнитивные изменения. Данная стратегия работает тогда, когда человек смещает свои негативные эмоции на другой объект или предмет. Например, он проиграл в теннис и обвиняет в этом не себя, а погодные условия и так далее.
5. Модуляция отклика. Суть данной стратегии заключена в том, что человек может регулировать свои эмоции тогда, когда пытается их скрыть от других или модулировать ту или иную ситуацию, которая приводит к формированию различных эмоций.

Гросс разделяет все эти стратегии на две группы [98]. Первую составляют ситуации, которые начинаются до начала эмоции. То есть человек, зная, какую реакцию у него вызовет то или иное событие, реагирует соответствующим образом. Вторую группу составляют ситуации, которые являются ответом на эмоцию. Сюда автор относит подавление экспрессии.

Регулирование эмоций, по определению, представляет собой процесс управления. Таким образом, регулирование эмоций - это совокупность различных процессов, посредством которых люди осуществляют контроль над своим поведением. Современные исследования регуляции эмоций выделяют теории саморегуляции и когнитивного контроля [96].

Саморегулирование - это некий процесс управления, который состоит из двух основных компонентов. Во-первых, процесс мониторинга - сравнивается текущее состояние индивида с желаемым состоянием. Во-вторых, это система снижения любых расхождений между этими состояниями. Таким образом, когда люди принимают участие в регуляции эмоций, они могут сравнить их текущее эмоциональное состояние с желаемым и принять соответствующие меры для того, чтобы быть ближе к желаемому эмоциональному состоянию. Это может опираться как на конкретные (например, досчитай до 10), так и на абстрактные (например, «Я хочу контролировать свои эмоции») принципы.

Когнитивное управление представляет собой вышестоящий процесс управления, который позволяет людям преодолеть чрезмерную эмоциональную

активность. Когнитивный контроль включает в себя два основных процесса, связанных с различными нейронными структурами. Первый представляет процесс мониторинга конфликтных ситуаций. Второй же представляет реакцию на данную ситуацию.

Существуют также целенаправленные модели регулирования эмоций. Сюда относятся основные гедонистические потребности – поиск удовольствия и стремление избежать боли, а также личностно-ориентированная регуляция эмоций.

Отдельно стоит отметить нейробиологические механизмы регуляции эмоций. В данном случае выделяют два типа процессов [54, стр.9]:

1. «Восходящие» действуют в ответ на неприятные и угрожающие стимулы внешней среды (посредством активации амигдалы).
2. «Нисходящие» связаны с когнитивной оценкой эмоциогенных ситуаций и соотносятся с осознанными стратегиями регуляции эмоций.

Исходя из анализа описанных выше работ западных и отечественных психологов, можно сделать вывод о том, что регулирование эмоций происходит не напрямую, а опосредованно через освоение знаково-символических операций, а именно: вербализацию и владение предметной областью эмоциональных реакций [13].

Однако, несмотря на довольно длительный интерес отечественных и зарубежных авторов к проблеме эмоциональной регуляции детей, многие вопросы остаются недостаточно изученными [14]. Сама проблема регуляции и саморегуляции эмоций детей раннего возраста недостаточно изучена в отличие от регуляции подростков и взрослых [58]. Проблемное поле изучения регуляции эмоций в патологии и в норме находится в процессе противоречивого становления [57].

Обобщая проведенный нами анализ теоретических работ, в рамках нашего диссертационного исследования мы дадим рабочее определение *эмоциональной регуляции* как некий комплекс когнитивных и поведенческих

стратегий и компетенций, позволяющий ребенку идентифицировать, оценивать, выражать и модулировать эмоциональные состояния в процессе социальной адаптации.

Стоит так же отметить, что рассматривать проблему эмоциональной регуляции необходимо применимо к определённой возрастной группе. Мы сознательно выбрали для исследования группу дошкольников возраста 5-7 лет, так как именно в этот период происходит динамическое формирование эмоциональной сферы человека. Рассматривая теоретические проблемы эмоциональной регуляции, необходимо особое значение уделить особенностям, которые отличают старший дошкольный период.

1.3 Особенности генезиса эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста

Эмоциональное развитие и его возрастную динамику следует рассматривать через «трансформацию содержания эмоциональных переживаний, социализацию эмоций, совершенствование механизмов эмоциональной регуляции и т.д.» [23, стр.134]. Способность к регулированию эмоций — это одна из сторон детского психосоциального развития, особенно, в первые семь лет жизни [23, стр.13].

Василий Васильевич Зеньковский (1881-1962) автор книги «Психология детства» отводит эмоциональным явлениям одно из первых мест по их значению в развитии ребенка: «Вопреки обычному порядку в изложении психической жизни ребенка в течение раннего детства мы выдвинем на первый план изучение эмоциональной жизни его в это время, исходя из указанного уже принципа, что эмоциональная сфера имеет в это время центральное значение в системе психических сил» [58, стр 41].

Дошкольный период интересен тем, что именно сейчас происходит становление произвольной регуляции эмоций. Это происходит в процессе развития психомоторной и коммуникативных функций. Дети в этом возрасте учатся не только контролировать собственные эмоции, но и понимать эмоции других [69]. «Формирование в дошкольном возрасте способности регулировать эмоции заключается в приобретении ребенком навыка сдерживания внешнего выражения собственных эмоций и в овладении умением анализировать вызвавшие их причины» [32, стр 134].

Другой взгляд представляет Александр Владимирович Запорожец (1905-1981). Автор пишет, что в результате проведенных генетических исследований был накоплен материал, свидетельствующий об изменениях, происходящих при переходе от раннего к дошкольному возрасту, в результате развития взаимоотношений ребенка, а также изменением характера его деятельности. Его выводы заключались в следующем:

1. «Постепенно изменяется содержание аффектов (появляются особые формы сопереживания, сочувствия действиям и состояниям другого лица);
2. Изменяется функциональное место аффекта в общей структуре поведения и появляются опережающие эмоциональные переживания (это происходит по мере усложнения деятельности и отделения ее начальных моментов от конечного результата);
3. Изменяется структура эмоциональных процессов (это приводит к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка уже на относительно ранних стадиях его развития)». [26, стр. 259]

Запорожец рассматривал в эмоциональной регуляции детей два уровня, а именно [26]: непосредственные эмоциональные реакции и высшие эмоции и

чувства, опосредованные речевой функцией, индивидуальным практическим опытом, ожиданиям и требованиям.

Интересный подход к определению эмоциональной регуляции детей мы встречаем в работах Евгения Павловича Ильина (1933). Психолог считает «систему эмоциональной регуляции поведения, отражением реакций которой являются психофизиологические состояния, можно представить как многоуровневую, включающую психический уровень, физиологический и поведенческий уровень» [29, стр.265].

Уровневая модель эмоциональной регуляции основана на идеях Николая Александровича Бернштейна (1896-1966) [5]. Уровням эмоциональной регуляции ребенка посвящены работы Виктора Васильевича Лебединского (1927-2008) и Ольги Сергеевны Никольской (1950). Они выделяют следующие уровни эмоциональной регуляции у детей [42]:

1. Уровень аффективной пластичности;
2. Уровень индивидуальных аффективных стереотипов;
3. Уровень аффективной экспансии;
4. Уровень эмоционального контроля.

В работах В.В. Лебединского мы встречаем «психоэтологический анализ выстраивания ранних форм поведения и соответствующих им эмоциональных состояний и способов их регуляции» [6, с. 70]. В работах О.С. Никольской мы находим другой «философско-культурологический анализ, в котором элементарные аффективные явления и механизмы оцениваются с высот развития человеческого духа, аффективные импульсы ребенка противопоставляются культуре» [6, с. 70]. При этом каждый из этих уровней имеет свой уникальный смысл для ребенка. У каждого уровня своя неповторимая структура, динамика и особенность развития.

Основные особенности формирования эмоциональной сферы в дошкольном возрасте заключены в следующем:

1. Более спокойный тон восприятия

2. Эмоциональность обусловлена развивающимися представлениями
3. Эмоциональные процессы более управляемы
4. Развивается эмоциональное предвосхищение
5. Происходит переход к желаниям, связанным с конечным результатом
6. Появление новых мотивов
7. Завышенная самооценка
8. Появляется способность оценить свое поведение.

Выявим факторы, влияющие на развитие эмоционального восприятия в дошкольном возрасте: в первую очередь это наследственность, индивидуальный опыт общения со взрослыми, развитие эмоциональной сферы. Стоит отметить, что большую роль в эмоциональной регуляции у ребенка играет общение со взрослыми и со сверстниками. Рассмотрим теперь эти особенности и факторы более подробно.

Развитие эмоциональной регуляции встроено в общее эмоциональное развитие. Так, в первые месяцы жизни эмоции контролируются и регулируются первичными близкими людьми, как правило, родителями детей, внедряющие различные стратегии, которые зависят от ситуации и выраженной эмоции. Под стратегиями эмоциональной регуляции понимают конкретный подход в процессе эмоциональной регуляции. Посредством применения стратегий эмоциональной регуляции можно обеспечить возможность изменять качество, интенсивность, продолжительность и частоту эмоций [88].

Во второй половине первого года жизни малыши начинают при этом придавать значение событиям. Это когнитивное развитие оказывает влияние как на эмоциональные реакции, которые дети проявляют применительно к конкретной ситуации, так и на стратегии эмоциональной регуляции, которые дети применяют к конкретной ситуации и эмоции. Для этого родители обеспечивают ориентирование, когда дети обращаются к близкому человеку, чтобы получить информацию о том, как они должны вести себя в социально-эмоциональной ситуации. С ориентиром на это дети проявляют

соответствующие эмоциональные реакции и стратегии регуляции. Так, например, дети значительно чаще применяют для регуляции эмоции те же типы стратегий, что и их родители [89].

С возрастом наши реакции, вызванные эмоциональным переживанием, становятся мягче и слабее. Мимические проявления становятся более утонченными, мы научаемся выражать эмоцию вербально, не прибегая к помощи рук и ног. С возрастом человек меньше плачет, переживая печаль, не отворачивается и не прячет лицо, когда испытывает смущение, и все реже краснеет, переживая стыд [28].

Маленькие дети всегда бегут от опасности, в то время как старшие дети чаще пытаются преодолеть опасность с помощью вербальных средств. По мере своего развития ребенок учится различным реакциям на переживание страха, это усложненные модификации реакции устранения воспринимаемой угрозы и попытки бегства от нее. Другой пример возрастных изменений эмоциональных реакций может дать нам наблюдение за детской игрой. Интерес к игрушке заставляет 10-месячного ребенка исследовать ее, всячески манипулировать ею. Но уже у 14-месячного ребенка мы можем наблюдать начатки ассоциативной игры, соотнесения одних игрушек с другими - например, ребенок может сделать некое подобие телефона из обычных игрушек, которые у него есть. А вот уже трехлетний ребенок с таким воображаемым телефоном будет играть иначе — он будет разыграть телефонный разговор с родителями, друзьями или с воображаемым другом [28].

Даже маленькие дети в состоянии самостоятельно использовать некоторые стратегии для регуляции эмоций, - такие, как самоуспокоение и управление вниманием. Подобные внутренние стратегии эмоциональной регуляции являются первыми поведенческими стратегиями (активное поведение в отношении регуляции эмоций), которые применяются детьми. В дошкольном возрасте эти поведенческие стратегии дополняются ментальными (мыслительная регуляция). Применение ментальных стратегий таких, как

остановка мыслительного процесса, переключение или позитивное мышление обуславливается когнитивным созреванием [82]. Поведенческая регуляция может локализовать экспрессивное воздействие негативных эмоций, однако она не сокращает неприятные переживания и, к тому же, повышает активность симпатической нервной системы. Ментальная/когнитивная регуляция нейтрализует, однако, негативные переживания и сокращает физиологическое возбуждение. По этой причине ментальные стратегии эмоциональной регуляции представляют собой качественное улучшение репертуара стратегий [89].

Александр Владимирович Запорожец считал, что специфические человеческие качества могут возникнуть только на основе социального опыта, который усваивается ребенком в детстве. Социальная среда, по его мнению, это необходимое условие для формирования человеческой психики. В ней заложены все механизмы ее формирования. Деятельность ребенка выступает основным механизмом, посредством которого ребенок приобщается к культуре и социальному опыту. Большое значение имеет ориентирование этой деятельности. Автор считает, что ребенок должен быть не просто исполнителем какого-либо вида деятельности, а определенный вид деятельности должен ориентировать ребенка в мире, создавать некую модель будущих явлений и переживаний [26].

Важную предпосылку для успешного применения стратегий эмоциональной регуляции составляют хорошо развитые исполнительные функции. Это сложные саморегулятивные когнитивные процессы, такие как контроль внимания и задержки, рабочая память, а также планы, которые контролируют мышление и действия и тем самым обеспечивают соответствие новым требованиям. Развитие исполнительских функций начинается в раннем детском возрасте и достигает своего пика развития к раннему взрослому возрасту. Исследования развития исполнительской функции в возрасте от трёх до пяти лет показывают, что в этот возрастной период происходит значительное

развитие во многих областях. Эти успехи, помимо прочего, объясняются происходящей в дошкольном возрасте миелинизацией аксонов в префронтальных областях, лобных долях мозга [89].

А.В. Запорожец описывает такой эксперимент, который подтверждает данное утверждение. В детском саду в течении 8 месяцев дети по очереди назначались дежурными. При этом им объяснялась вся важность данной деятельности для коллектива, их функционал и ежедневно обсуждалось качество деятельности каждого ребенка. В ходе проведения эксперимента мальчик 6 лет Женя Б., находясь на дежурстве, отвлекается на игру с детьми и покидает пост. Воспитатели не делают ему замечание, однако он сам через несколько минут теряет интерес к игре и постоянно смотрит на свой пост. Так, при проведении данного эксперимента, было обнаружено что «внутренняя детерминация деятельности мотивами осуществляется не непосредственно, а с помощью особого психологического процесса регулирования, названного процессом эмоциональной коррекции поведения» [26, стр.265]. Такая эмоциональная коррекция сходна с коррекцией сенсорной или, в более широком смысле, когнитивной. Когнитивная и эмоциональная регуляция развиваются вместе и дополняют друг друга.

Нейробиологические успехи в области исполнительской функции (формирование структур посредством построения синаптических связей и миелинизации аксонов) вместе с развитием понимания эмоций (растущая самостоятельность в отношении эмоциональной регуляции, развитие языка эмоций, возникновение и укрепление эмоциональной схемы) приводят к тому, что дети могут лучше понимать эмоциональную ситуацию и лучше идентифицировать эффективные стратегии эмоциональной регуляции [89].

С возрастом меняются не только эмоциональные реакции, но и активаторы конкретных эмоций. Можно привести такой пример: младенец очень радуется звуку голоса матери, он улыбается в ответ на ее голос, но, по мере взросления, эта эмоциональная реакция может измениться. Например,

мать ругает своего ребенка и в этом случае ее голос может вызывать у ребенка раздражение. Когда мать выходит из комнаты младенца, или даже просто отходит от его кровати, особой эмоциональной реакции не последует, однако уже в возрасте 13 месяцев ребенок отреагирует на это событие сердитым протестом, в то время как подросток может обрадоваться, узнав о том, что родители на весь вечер уходят из дома. Таким образом, одно и то же событие может вызывать разные эмоции в зависимости от возраста человека, степени его зрелости и обстоятельств [28].

С приходом в детский сад стратегии эмоциональной регуляции применяются при социальном контакте с ровесниками. Стратегии могут подстраиваться, модифицироваться или отвергаться посредством обратной связи из внешнего мира (родители, ровесники, преподавательский состав детского сада). Так, стратегии, которые были эффективными в период младенчества и раннего возраста (например, сосание пальца), при постепенном взрослении отклоняются вначале неоправданно, а в дальнейшей перспективе по причине их неэффективности. Способность выбирать уместные стратегии эмоциональной регуляции в соответствии с ситуацией относится к значимым признакам развития стратегий эмоциональной регуляции в дошкольном возрасте [88].

Эмоция — это некая форма отражения действительности, с помощью которой происходит регуляция динамики поведения. Особенно велика роль взрослых в эмоциональной регуляции ребенка, потому что именно они демонстрируют ему наличие определенных норм и требований. В последствии ребенок научается сам оценивать свои действия, происходит саморегуляция. В ходе экспериментов так же выяснилось, что разные дети реагируют на замечание и похвалу по-разному. Так, для одних детей отрицание вызывает всплеск деятельной активности, в то время как похвала не приводит к большим сдвигам. У других, наоборот, порицание вызывает массу негативных эмоциональных реакций и приводит к отсутствию интереса к той или иной

деятельности, в то время как похвала наоборот ведет к эмоциональному всплеску и деятельностной активности. Была еще и третья группа детей, которые одинаково безразлично реагировали на похвалу и порицание. Такие индивидуальные различия объясняются личностными особенностями ребенка, которые были сформированы в его прошлом опыте. Сюда относятся уровень притязаний и характер самооценки [26].

Сюзан Калькинс (1980) представляет и другие важные факторы влияния, которые могут объяснить индивидуальные различия в эмоциональной регуляции. Детские особенности поведения играют в рамках этой модели вместе с когнитивными компетенциями детей важнейшую роль при развитии стиля регуляции. Этот регулятивный стиль является согласно мнению Калькинс решающим для успешного взаимодействия с ровесниками. Внутренние факторы влияния в модели Калькинс представляют нейрорегулятивные системы (среди прочего, активность головного мозга). Из исследования становится ясно, что мозговой ствол и области среднего мозга, которые задействованы в процессах эмоциональной регуляции, формируются относительно рано, в то время как фронтальные кортикальные области продолжают своё развитие вплоть до подросткового возраста. Формирование этих областей мозга делает возможным многостороннее развитие эмоциональной регуляции в дошкольном возрасте (например, переход к самостоятельной эмоциональной регуляции) [89].

Стоит так же отметить, что большое значение в процессе эмоциональной регуляции детей дошкольного возраста играет формирование способности предвосхищать результат той или иной деятельности. Если у младенца эмоция возникает как ответ на тот или иной раздражитель, то у ребенка дошкольного возраста эмоцию может вызвать не сам процесс, а его результат. «Предвосхищение выполняет важную регулирующую роль в тех более сложных по составу и мотивации формах игровой и продуктивной деятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и для выполнения которых необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты

действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для самого ребенка и для окружающих его людей» [26, стр. 274].

Таким образом, дети, заручившись поддержкой родителей, взрослея, учатся по большей степени самостоятельно контролировать и регулировать свои эмоции. Детям требуется при этом не активное участие родителей, а исключительно поддержка или подстраховка в самостоятельной регуляции эмоций. Таким образом, внешняя (управляемая родителями) регуляция эмоций шаг за шагом подменяется внутренней (самоуправляемой), при этом дети впоследствии опираются на поддержку родителей при определённых эмоциях. Начиная с пятого года жизни дети по большей части регулируют свои эмоции самостоятельно и не нуждаются при этом в общественной подстраховке со стороны родителей. Вместе с прогрессом в когнитивном развитии эмоциональное развитие в дошкольном возрасте получает языковой компонент. В дошкольном возрасте дети уже в состоянии называть эмоции и говорить о них. Процесс эмоциональной регуляции получает поддержку от подобного развития в области языка. Так репертуар стратегий дополняется стратегией «вербализации» (комментировать собственные поступки, подбодрять самого себя). Через вербализацию в распоряжение поступает новая стратегия ментальной дистанции и управления вниманием. Проходящее в дошкольном возрасте языковое развитие поддерживает эмоциональную регуляцию, в рамках которого формируется осознание эмоций и их регуляции, управление действиями поддерживается самостоятельными указаниями, а существующие ситуации могут быть переосмыслены [89].

Нина Сергеевна Ежкова (1961) выделяет 4 основных направления по эмоциональному развитию, основанных на вербализации и описании эмоций [24]:

1. Опыт эмоционального реагирования
2. Развитие эмоциональной экспрессии
3. Развитие представлений об эмоциях

4. Овладение словесным обозначением эмоций.

Один из первых и важнейших механизмов регуляции эмоций и социальной адаптации ребенка — это развитие опыта реагирования. В этом этапе заложена динамика всего процесса развития эмоций. Стоит отметить, что первые эмоциональные реакции ребенка изначально заданы природой, но только в процессе общения, в процессе развития деятельности формы эмоционального реагирования ребенка становятся социальными.

Н.С. Ежкова считает, что «воздействуя на сенсорную сферу личности, обогащая сенсорный опыт детей, можно одновременно непроизвольно влиять на аффективную сферу, вызывая эмоциональные реакции, которые при педагогическом управлении из диффузных, труднообозначимых постепенно становятся яркими, выразительными, индивидуализированными» [24, стр. 10]. Для этой цели был разработан комплекс эмоционально-сенсорных игр, который позволяет в дошкольном возрасте совершенствовать эмоциональные реакции. Это такой тренинг, в котором эмоциональные реакции возникают непроизвольно. Так, в старшем дошкольном возрасте подача такой сенсорной информации происходит как поочередное демонстрирование действий или как неожиданное изменение сенсорного воздействия.

Другим способом развития регуляции эмоций у детей дошкольного возраста является развитие эмоциональной экспансии. Это некая связь между движениями и эмоциями. Существует теория выразительных эмоций, согласно которой каждая эмоция имеет свое моторное оформление, то есть выражается в мимике, пантомимике или же интонации голоса. Экспрессия - это форма существования эмоций. Это определенный инструмент, канал связи для ребенка. Существует метод эмоционально-экспрессивных игр. Он необходим для того, чтобы развить механизмы эмоциональной регуляции через моторные проявления эмоций. В старшем дошкольном возрасте она может проходить через привлечение детей к выбору декораций или музыки, предоставлении

детям определенной свободы, побуждению эмоциональных состояний, творческих экспромтов, моделированию эмоциональных состояний и так далее.

Следующим способом, обеспечивающим эмоциональную регуляцию детей, является развитие представлений об эмоциях. Этот способ основывается на том, что дети изначально должны осознать факт существования эмоций, а также понять, как они возникают, насколько они разнообразны, что они могут отличаться у разных людей, каковы внешние признаки эмоций и так далее. Основными средствами, которые помогают усвоить наличие эмоций является фольклор, художественная литература, серии картин, театральных действий и многое другое.

Ежкова предлагает следующую схему для детей старшего дошкольного возраста [24]:

1. Одноперсонажные и многоперсонажные схемы, которые раскрывают эмоции в различных контекстах
2. Схемы, предполагающие варианты проявления эмоций
3. Схемы, в которых внутреннее выражение и причина эмоции не согласуются
4. Схемы, в которых необходимо оценить причинно-следственные связи
5. Схемы, которые предполагают проектирование эмоций и эмоциональных ситуаций.

Следующий способ - это освоение словесного обозначения эмоций. Понятно, что оно должно происходить параллельно с пониманием того, что такое та или иная эмоция.

Большое значение имеет правильно выбранная стратегия эмоциональной регуляции. Выделяют эффективные и неэффективные стратегии. Под эффективными понимаются соответствующие ситуации и эмоции общественно принятые стратегии, которые приводят к позитивному изменению существующей эмоции и вместе с тем делают возможным более долгосрочное удовлетворение целей и потребностей. Неэффективные стратегии, напротив,

чаще всего не соответствуют ситуации и эмоции и не приемлемы в обществе (например, агрессивное поведение). Кроме того, неэффективные стратегии не обеспечивают регуляцию эмоций или приводят к неудачной регуляции, которая может способствовать возникновению психических странностей. В общем и целом стратегии могут быть использованы как для регуляции повседневных позитивных и негативных эмоций, так и для управления негативными эмоциями как реакции на стрессовую ситуацию.

В особенности в исследованиях стрессовых ситуаций было предпринято несколько попыток классифицировать стратегии эмоциональной регуляции. В качестве примеров подобных классификаций могут быть приведены противопоставления реактивных и проактивных, адаптивных и малоадаптивных (плохо приспособленных), проблемно фокусированных и эмоционально фокусированных, автоматических и контролируемых, краткосрочных и долгосрочных, эффективных и неэффективных, а также поведенческих и ментальных [89].

Фадина Галина Валерьевна (1963) выделяет (условно) три группы детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере [69]:

1. Агрессивные дети (неуравновешенные дети, бурно выражающие свои эмоции, особенно в отношении сверстников)
2. Эмоционально расторможенные дети (быстрая реакция, выраженная в мимике движениях, отсутствии должной концентрации, смена настроения и т. д.)
3. Эмоционально заторможенные дети (замкнутые, спокойные, одинокие).

Рекомендации по формированию у детей способности регулировать эмоции [32]:

1. Упражнять детей в демонстрации эмоций с последующим обсуждением причин переживания;
2. Побуждать детей к вербализации собственного эмоционального состояния, демонстрировать понимание чувств ребенка;

3. Объяснять причины возникновения отрицательных эмоций, использовать методы рисуночной терапии;
4. Проигрывать варианты эмоционального реагирования в типичных ситуациях эмоционально напряженного взаимодействия между детьми;
5. Развивать самосознание и мотивацию детей посредством пробуждения их к описанию или изображению того, что они делают хорошо, какими они хотят быть и так далее;
6. Обучать упражнениям, восстанавливающим душевное равновесие и позволяющим снять напряжение;
7. Предоставить детям возможность собственного выбора действий и принятия решений;
8. Руководить поведением детей и оказывать им поддержку.

Таким образом, дошкольный возраст формирует множество процессов эмоциональной регуляции. В этом периоде, с одной стороны, происходит переход от внешней к внутренней самоуправляемой эмоциональной регуляции. Большое значение для гармоничного развития личности имеет социальная среда, в которой развивается ребенок. Стратегии эмоциональной регуляции ребенок использует в социальном окружении, он также учится их модифицировать в случае необходимости. Кроме того, растёт понимание эффективности стратегий, а их репертуар дополняется ментальными (когнитивными) стратегиями. Эти элементы развития с четвёртого года жизни значительно способствуют получению метакогнитивного знания об эмоциях и их регуляции [88].

В дошкольный период при нормальном развитии формируется эмоциональная регуляция, а «при нарушенном развитии наблюдается ее дефицит (импульсивность, лабильность)»[4, стр. 40].

Эмоциональная регуляция предполагает два взаимосвязанных компонента: эмоциональная возбудимость и стратегии эмоциональной регуляции. Ребенок производит впечатление о наличии эмоциональной

компетентности при наличии эффективного использования последних и низкой эмоциональной возбудимости.

В современном дошкольном образовании особо остро стоит проблема исследования особенностей эмоциональной регуляции детей в интегративных учреждениях. Это связано с развитием интегративных учреждений. Поэтому попробуем рассмотреть проблему регуляции эмоций у детей, посещающих подобные образовательные учреждения.

1.4 Исследование особенностей эмоционального развития и эмоциональной регуляции у дошкольников в процессе интегративного обучения

Интеграция в образовании – это процесс развития, связанный с объединением в целое разных детей. Количество детей, рожденных с аномалиями развития составляет около 4-5 % в России [49]. В последние годы наблюдается постепенный рост рождения детей с ограниченными возможностями здоровья, так в 2011 году до 505,2 тысячи детей, в 2012 году рост продолжился (510,9 тысячи), в 2013 году число достигло 521,6 тысячи человек, а в 2014 – 540,8 тысячи. Государственная политика по данному вопросу строилась в направлении изолирования подобных детей, создания для них специализированных учреждений. Однако же многолетние исследования, проводимые как психологами, так и педагогами, подтверждают, что для ребенка с проблемами развития очень важно обучаться вместе с обычными детьми. Чем больше он находится в интернате, тем меньше его шансы на социальную адаптации после выхода из такого учреждения [17]. «Развитие эмоционального взаимодействия с внешним миром позволяет уменьшить аутистические и негативистические установки, преодолеть агрессивные тенденции ребенка» [42]. Дело в том, что вместе взрослея, дети научаются не только принимать собственные особенности, но и особенности других детей [10]. В последнее

время появляются многообразие форм и методов обучения и воспитания детей. Одной из центральных проблем психологии является проблема взаимоотношения ребенка с другими людьми [11].

Следует различать два понятия, активно используемые в последние десятилетия, а именно интеграцию и инклюзию. Инклюзия предполагает погружение ребенка в окружающую образовательную среду и оказание такому ребенку и его семье полного спектра услуг. Интеграция, в свою очередь, предполагает частичное, выборочное погружение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательное учреждение, в котором учатся типично развивающиеся дети. Цель такого образования заключена в ликвидации социальной изоляции. Интеграция и инклюзия – это долгосрочные стратегии, которые должны рассматриваться как «системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом» [62, с. 296].

В отличие от истории образования и воспитания детей с нормативным вариантом развития, история образовательной политики детей с ограниченными возможностями здоровья имеет свою специфику. Дело в том, что отношение к таким детям в обществе во многом зависит от религии, политики, культуры в целом. Так, в первобытном обществе, люди, в первую очередь, принимали во внимание здоровых людей. Больные или ограниченные в возможностях оставались в тени жизни общества. В некоторых культурах считалось, что такие люди подвержены влиянию духов. В древних культурах Индии, Египта, Вавилона, было разрешено убивать и продавать в рабство детей с особенностями здоровья. Ничего не изменилось и в античном мире. Возможностей совместно обучать детей ОВЗ в таких обществах не создавалось, а данная проблема попросту не обсуждалась.

Все меняется с приходом Средневековья. Это период расцвета христианства, а оно базовым своим компонентом выделяет милосердие. В это время особенные люди смогли найти свое место в обществе. Лица с

различными нарушениями здоровья начинают собираться вокруг церквей, в которых им оказывают поддержку и помощь, а при монастырях открываются первые приюты. Существовало две точки зрения на причину таких «пороков». Одни считали, что это проклятье Бога, наказание за грехи, другие, напротив, что это Божий дар. Первые приюты открываются не только в Средневековой Европе, но и в Древней Руси. Уже в 966 году в уставе церкви было записано о том, что в обязанности церкви входит забота об «убогих, нищих и юродивых». Можно сказать, что в таких учреждениях интеграция происходила стихийно [74]. Следующая эпоха, эпоха Возрождения, привнесла в общество идеи гуманизма. Но существенного сдвига в образовании детей с ограниченными возможностями в этот период не произошло.

Ситуация меняется с приходом эпохи Нового времени (XVII-XIX вв.). Историю интегративного образования можно проследить с XVII века. В этот период появляются исследования обучения и лечения аномальных детей. Но и в этот период совместное обучение со здоровыми детьми не обсуждалось и не практиковалось, зато именно в этот период у особенных детей появляется право на образование. Появляются учение педагогов-гуманистов, среди которых стоит отметить Иоганна Генриха Песталоцци (1746-1827), который занимался воспитанием детей-инвалидов. Он писал о гармоничном воспитании, для которого нужно развивать все силы и возможности ребенка.

В XIX веке растет законодательная база, определяющая права детей с ОВЗ во всех странах. Начинают появляться специализированные учреждения для детей с различными нарушениями развития. Образовательные технологии для таких детей получают научную разработку. Однако все учебные заведения, в которых обучаются дети с ОВЗ являются специализированными, о совместном обучении речь пока еще также не идет.

Уже позднее, в XX веке, в философии, социологии, психологии стали употреблять понятие интеграция. Само слово «интеграция» обозначает объединение элементов. Если обратиться к философии, где термин интеграция является

весьма распространенным и означает некое усиление взаимодействий. Например, Герберт Спенсер (1820-1903) понимал под интеграцией нечто подобное агрегации. Психолог Эрик Йенш (1883-1940) связывал это понятие с обогащением и единением духовной жизни человека. В целом, обычно в психологии считается, что интеграция – это групповой процесс создания некоего внутреннего единства, который препятствует ее распаду [3].

Первоначально данный термин употребляли в США. Он имел отношение к расовым, этническим различиям. Затем его стали употреблять в значении решения проблемы ассимиляции и адаптации детей мигрантов. А уже начиная с 60-х годов XX века понятие интеграция стали использовать в значении проблемы, касающиеся совместного обучения детей с проблемами со здоровьем [86].

Профессор, доктор психологических наук Людмила Петровна Уфимцева (1961) выделяет три периода в развитии интегративного образования и учреждений [68]:

1. Первый - начало XX века-70-е годы XX века.
2. Второй - 70-е годы XX века-2000 г.
3. Третий - 2000-х г. и по настоящее время.

В первый период еще отсутствует необходимая нормативная база, однако появляются первые исследования, подтверждающие важность и значимость интегрированного образования. Стоит отметить работы русского невропатолога Георгия Яковлевича Трошина (1874-1938). Исследователь считает, что необходимо изучать ребенка в первую очередь, а не его болезнь. Трошин заключает, что «между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» [67, стр.245]. В своих работах он подчеркивал, что дети с ОВЗ, обучающиеся в специализированных учреждениях, не становятся успешными в жизни. А это уже первый шаг на пути к идее интегративного образования и созданию интегративных учреждений. Трошин считал, что проблемы детей во многом зависят от окружающей их среды. Его основная

заслуга заключена в том, что он одним из первых обозначил социальную природу дефекта, а также начал теоретически разрабатывать основы педагогической интеграции [75].

Большое значение имеют также работы врача и психолога Всеволода Петровича Кащенко (1870-1943). Он открыл специализированную школу-санаторий для дефективных, нервных и трудных детей. Кащенко считал, что «ненормальная среда только калечит ребенка, в то время как здоровая среда способна излечить особого ребенка» [34, стр.41]. Автор также высказывал мнение о том, что система российского образования всех делает одинаковыми, она усредняет ребенка. Это пагубно влияет как на талантливых, так и на особенных детей. Таким образом, Кащенко делает вывод, что не ребенок должен подстраиваться под образовательное учреждение, а наоборот, именно образовательное учреждение должно создавать комфортную для ребенка среду.

Эти идеи находят свое продолжение в исследованиях Льва Семеновича Выготского. Он считал, что большое значение в воспитании ребенка с особенностями развития является его интеграция в жизнь, активация всех видов деятельности. Выготский писал, что при всех достоинствах специализированных учреждений, они замыкают ребенка на его проблемах. Задача же образования заключена в том, чтобы с помощью интеграции компенсировать его недостатки. Тем более, что ребенок, с точки зрения данного автора, не ощущает своих дефектов и недостатков [68]. Выход из подобной ситуации автор видел как раз в создании возможности совместного обучения детей [17]. Однако в этот период образовательная система строилась по принципу дифференциации. Ориентация на интегрированное обучение в этот период отсутствует. Исследователи уделяют внимание детям-инвалидам, но в смысле усваивания ими необходимых для работы знаний, умений и навыков, без внимания к развитию индивидуальных особенностей.

Советский психолог Сергей Сергеевич Степанов (1958) считает, что интегрированное обучение – это процесс «совместного обучения и воспитания

детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования с нормально развивающимися детьми» [17, стр. 325]. Основной принцип заключен в том, что ребенок с особенностями развития, также, как и здоровый ребенок нуждается в любви и заботе, он, по возможности, должен вести жизнь максимально приближенную к жизни здоровых детей, а также тот факт, что учиться могут и имеют право все дети, независимо от их психофизических особенностей здоровья.

Для развития западноевропейской психолого-педагогической мысли большое значение имеют труды знаменитого итальянского педагога, автора собственной методики обучения, Марии Монтессори (1870-1952). Ее идеи были заложены в формирование так называемой Монтессори-терапии – это достаточно «молодая ветвь Монтессори-педагогике, развивающая на основе современных нейробиологических и нейропсихологических представлений практику работы с детьми, имеющими различные нарушения в развитии» [1, стр.3].

Большое значение в развитии интеграционного образования играют идеи знаменитого немецкого врача и педагога Теодора Фридриха Хелльбрюгге (1919-2014). Ключевой идеей его работ была идея интеграции образовательного процесса, которую он реализовал в открытом в 1968 году Мюнхенском детском центре в Германии. Исследователь считал, что истинная интеграция должна включать в себя предварительные и сопровождающие процесс обучения и воспитания диагностико-коррекционные мероприятия, которые могут обеспечить возможность интеграции [75]. Он также является разработчиком и автором Мюнхенской функциональной диагностики, которая помогала выявить нарушение у детей, у которых не было явных физических нарушений. Хелльбрюгге пишет о том, что особенные дети имеют не всегда физические нарушения. Он разрабатывает теорию социозов, среди которых он выделяет агрессию, провокацию и социальную апатию. Также автором были выявлены предстadium социозов, а именно: отсутствие дистанции, социальную

сверхпугливость и патологическое упрямство [75]. С точки зрения Хелльбрюгге, в интеграции любого ребенка первое место занимает семья. Вторым и не менее важным является интеграция в детский сад и школу. Автор считает, что детский сад необходимо рассматривать как подготовительную ступень к школе. Основная ошибка существующей системы образования заключена в том, что разделение детей осуществляется по когнитивному принципу. Отсюда различные возрастные группы. В то время как для успешной интеграции, особенно, если речь идет о совмещении детей с различными путями развития, необходимо в первую очередь учитывать социальный аспект. Когда дети в группе одинаковые по полу или возрасту, то на первое место выходит эффект соревнования. Тогда лидерами становятся те, кто сильнее. Это мешает слабым развиваться и тянуться к сильным. Когда группы разновозрастные, тогда на первое место выходит эффект взаимопомощи. А это, наоборот, помогает развиваться как тем, кто оказывает помощь, так и тем, кому она оказывается.

Во время второго этапа развития интеграционного образования и интеграционных учреждений ООН принимает Декларацию прав умственно отсталых людей. Именно с этого периода можно говорить о начале развития инклюзивного образования в России. В этот период принимаются различные законодательные акты, которые укрепляют права детей с ограниченными возможностями здоровья. В этот период становится возможным открытие интегративных учреждений. Основная задача – применение принципа интеграции для преодоления вторичных отклонений и укрепления возможностей социализации [68].

В третий период активно развиваются работы, посвящённые развитию интеграции и инклюзивного образования. Создаются дошкольные интегративные учреждения. Для их создания необходимо несколько условий, а именно: наличие соответствующей образовательной среды, создание одинаковых стартовых возможностей для всех детей. Особенно это касается детей в возрасте от 5-7 лет. Присутствие и обучение детей с ОВЗ вместе с

типично развивающимися детьми существенно повышает их шансы попасть в обычный класс в школе.

В 80х годах XX века в США появляется термин «включенное образование». В российскую же педагогическую и психологическую практику термин «включение» входит только в 90-х годах XX века, уже после того, как были разработаны новые международные документы [86].

В конце XX века появляются новые образовательные теории, среди которых можно выделить и теорию социального научения. Авторы данной теории, среди которых можно выделить американских психологов Роберта Сирса (1908-1989), Кларка Халла (1884-1952), считали, что основная задача педагога – научить ребенка. Обучение проходит в определенной социальной среде, которая и играет важную роль в развитии ребенка. Однако стоит заметить, что для развития интеграционного образования необходима помощь родителей особых детей, которые, в свою очередь, далеко не всегда стремятся к интеграции. Боязнь того, что коллектив обычных детей «не примет» особого ребенка и еще больше травмирует его, приводит к тому, что однозначного мнения о развитии интеграционного образования в современной культуре нет как среди родителей, так и среди ученых.

Интеграция – это не просто перемешивание всех детей подряд. Это некая возможность для детей с особенностями развития социализироваться. Таким детям недостаточно просто адаптироваться в обществе, им необходимо интегрироваться в него. Интеграция является основополагающим принципом современного дошкольного образования. Интеграция может пониматься и как тенденция, и как процесс, и как средство. Она предполагает, что кто-то постоянно сопровождает ребенка. Передаёт ему знания обо всех средах, в которых ему необходимо адаптироваться. Каждая из этих сред отвечает за определенные задачи развития.

«Интегративное учреждение сегодня становится той формой организации воспитания, которая, во-первых, реализует принципы законодательства, а, во-

вторых, компенсирует недостатки традиционной дифференцированной системы» [64, стр 191]. В наши дни такое явление является одной из главных реформ в образовательной сфере нашей страны [87]

Для возможности полноценной интеграции создаются специальные интегративные пространства. Это так называемые интегративные учреждения. В России первое такое учреждение появляется в 90-х годах XX века в Москве. Позже подобные учреждения появляются в разных городах России.

Западные исследователи выделяют следующие ключи к успешному интегративному образованию [76]:

1. В первую очередь это среда обучения. Она не должна быть агрессивной. Она должна располагать к адаптации ребенка;
2. Расслабление и уменьшение напряженности в группе;
3. Выбор и контроль;
4. Сложная познавательная деятельность;
5. Интуиция и интеграция.

В отечественной педагогике и психологии принято выделять следующие принципы интегративного обучения [30]:

1. Ранняя диагностика и коррекция;
2. Обязательная коррекционная помощь каждому ребенку, интегрированному в общеобразовательное пространство вне зависимости от формы интеграции, которую предпочли родители ребенка;
3. Продуманный и обоснованный отбор детей для интегрированного обучения.

Интегративное образование должно основываться на следующих методологических принципах [53]:

1. Воспитывающий и развивающий характер;
2. Системность и последовательность;
3. Индивидуальный подход;
4. Дифференцированность в значимости от возможностей ребёнка;

5. Состязательность.

В отличие от западного подхода, российские исследователи считают базовым принципом интегративных учреждений принцип совместной деятельности [89]. В зависимости от уровня здоровья могут различаться мотивы и цели такой деятельности. Людмила Михайловна Шипицина (1947-2015) выделяла различные модели интеграции: интернальная, в которой совместное обучение возможно для детей с нарушением слуха, интеллекта или для слепых детей и их сверстников с нарушением интеллекта и экстернальная, в которой возможно совместное обучение детей с типичным психофизическим развитием и с задержкой психического развития [72].

В работах Натальи Дмитриевны Шматко (1946) можно найти следующие формы интегративного обучения [25]:

1. Комбинированная, то есть ученик с определенными особенностями развития при помощи педагогов учится в обычной группе;
2. Частичная, то есть когда ученик не способен в силу особенностей здоровья учиться наравне с обычными детьми, но при этом часть времени они все равно проводят в общих группах;
3. Временная, то есть когда детей, обучающихся в коррекционных группах и детей с нормативным вариантом развития объединяют в одну группу несколько раз в месяц;
4. Полная, когда 1-2 ребенка с особенностями здоровья обучаются вместе с типично развивающимися детьми.

В.В. Кортунов в своих исследованиях выделяет следующую типологию детей и целей интегративного обучения [66]:

1. Дети с низкими учебными способностями и развитыми коммуникативными качествами;
2. Дети с низкими учебными способностями и не развитой коммуникацией и адаптация;
3. Умственно отсталые дети с адаптивными свойствами;

4. Умственно отсталые дети с не адаптивным поведением.

Основные принципы деятельности интегративных учреждений [22]:

1. Отношение к ребенку как к равному, то есть признание в каждом ребенке человеческого достоинства, не отличающегося от остальных;
2. Гибкость и вариативность структуры, позволяющие настраиваться на оказание эффективной помощи каждому конкретному ребенку (индивидуализированные программы работы, сочетание диагностической, консультативной и коррекционной работы);
3. Особое внимание к сфере отношений между взрослыми и детьми;
4. Максимальное взаимодействие с родителями, близким окружением ребенка, обществом в целом.

В рамках интегративного учреждения ребенком должен быть набран социальный потенциал, который и определит в дальнейшем масштабы мира, в котором человек сможет адаптироваться.

Принципы работы интегративного учреждения [31]:

1. Базовым и первым принципом должна стать подготовка окружения к процессу интеграции. Дело в том, что когда в классе соединяются обычные дети и дети с особенностями развития, это может вызвать массу негатива как со стороны детей, так и со стороны родителей. Более того, многие педагоги не готовы работать в таком коллективе. Здесь важно подготовить всех участников интеграционного процесса, то есть детей, родителей и педагогов. Интеграция проходит намного легче, если ребенок маленький. Многое зависит от воспитателя, который может в игровой форме показать достоинства таких детей. Адаптация должна проходить постепенно и дозированно. Практически всегда ребенок нуждается в сопровождении педагогов.

2. Большое значение играет неизменный на протяжении длительного времени детский коллектив. Дети гораздо быстрее адаптируются, если коллектив в школе хотя бы частично повторяет коллектив детского сада.
3. Огромное значение в таких учреждениях имеет педагогический коллектив. Это должны быть педагоги и психологи, готовые к подобной работе. Необходимо понимать, что в таких учреждениях должен быть индивидуальный подход, индивидуальные программы.
4. Важно также соблюдать оптимальное соотношение обычно развивающихся и особых детей. Потому что в случае нарушения такого соотношения, класс превращается в коррекционный. Идеальным считается соотношение 2-3 особых ребенка на группу 15 человек.

Существуют определенные требования к интегративным учреждениям в зависимости от возраста ребенка, так как интеграция на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Особенности интеграции дошкольников [25]:

1. Обязательное наличие индивидуальной коррекционно-развивающей и образовательно-воспитательной программы для ребёнка с теми или иными ограничениями;
2. Необходимость создания адекватной возможностям ребёнка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды;
3. Наличие специальной образовательной помощи, осуществляемой командой сотрудников при ведущей роли педагога-дефектолога;
4. Чёткое разделение функционала всех специалистов, вовлечённых в интегрированное дошкольное образование;
5. Обучение родителей навыкам стимулирующего общения с собственным ребёнком;
6. Психолого-педагогическое сопровождение нормально развивающихся дошкольников, вовлечённых в интегрированное обучение.

Таким образом, мы увидели, что проблема обеспечения и реализации возможности совместного обучения детей с различными вариантами развития

приобретает все большую актуальность в современном мире. Нарушение эмоциональной сферы осложняют взаимодействие ребенка с окружающими людьми и миром в целом [66]. Большое значение также приобретает проблема взаимодействия взрослых и детей в интегративных учреждениях [59].

Интегрированное обучение распространено во многих дошкольных учреждениях Западной Европы. В России интегративное образование также активно развивается. С каждым годом появляется все больше интегративных учреждений, каждое из которых имеет свою специфику, авторскую методику, педагогические и технические возможности. Интегративными становятся не только детские сады и школы, но и в институтах активно внедряются программы интегрированного и инклюзивного образования. В современном мире формируется представление о мире как едином целом, состоящем из взаимосвязанных частей, а интеграция выходит на уровень синергетики [19].

Интегративное образование сегодня становится очень популярным в России и в мире. Стоит признать, что «специальное образование» сегодня активно трансформируется [63]. Само это понятие уходит из научного обихода. На смену ему приходит понятие «коррекционного образования», которое связано с расширением интегративно-инклюзивных практик [63]. Комплексных работ, посвященных эмоциональной регуляции в интегративной среде у дошкольников нет [57]. В свете этого, мы предполагаем, что эмоциональная регуляция у дошкольников, которые посещают интегративные учреждения и у тех, кто посещает обычные детские сады имеет общие и специфические черты, в основе которых лежит особенность коллектива, в котором воспитывался ребенок. Изучение «реально существующих в практике организационных форм совместного обучения и воспитания для дошкольников разных категорий (с интеллектуальными, сенсорными, двигательными, психическими нарушениями) и сравнение характеристик развития детей в них с характеристиками детей, развивающихся в условиях системы традиционного дифференцированного образования, является важным как с общенаучной, так и

с практической точек зрения» [57, стр.266]. Для доказательства своей гипотезы рассмотрим особенности эмоциональной регуляции дошкольников в интегративны учреждениях на практике.

Выводы к главе 1

Проведенные нами обзоры литературы позволяют нам сделать вывод о том, что как в современной, так и в западной литературе не существует общепризнанного определения эмоций и эмоциональной регуляции. В рамках нашего исследования под *эмоциональной регуляцией* мы будем понимать комплекс когнитивных и поведенческих стратегий и компетенций, позволяющих ребенку идентифицировать, оценивать, выражать и модулировать эмоциональные состояния в процессе социальной адаптации.

Исследование проблем интегративного образования сегодня становится очень популярным в России и в мире. Однако, обзор литературы показывает, что выработаны определенные рекомендации по эмоциональной регуляции детей в детских интегративных учреждениях, но все они выработаны на основании педагогического опыта, а, следовательно, недостаточно подкреплены научными исследованиями.

Таким образом, на основе проведенного нами обзора отечественной и зарубежной литературы, можно сделать вывод об отсутствии публикаций, изучающих сравнительные особенности эмоциональной регуляции типично развивающихся дошкольников в системе традиционного и интегративного образования.

Глава 2 Организация и методы исследования особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников в интегративном детском учреждении

Целью исследования является выявление качественных особенностей эмоциональной регуляции типично развивающихся детей 5-7 лет, посещающих интегративные учреждения, по сравнению с детьми того же возраста из массовых детских садов.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Изучить характеристики эмоциональной регуляции и их взаимосвязи у детей, обучающихся в группах интеграции и обычных детских садах
2. Выявить общие и специфические характеристики эмоциональной регуляции детей, посещающих интегративный и обычный детский сад
3. Сопоставить характеристики эмоциональной регуляции и показатели психического здоровья типично развивающихся дошкольников, посещающих интегративные и обычные группы детского сада
4. Изучить связь поведенческих стратегий эмоциональной регуляции дошкольников в зависимости от социального контекста их проявления.

Гипотеза исследования заключалась в том, что показатели эмоциональной регуляции типично развивающихся дошкольников в интегративных учреждениях выше, чем у детей в обычных учреждениях.

Объектом исследования выступила эмоциональная регуляция детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования – характеристики эмоциональной регуляции типично развивающихся детей, посещающих обычные и интегративные дошкольные учреждения.

2.1 Определение основных понятий и дизайн исследования

Выборка для исследования набиралась в двух детских центрах семейной организации «Адаин Ло». В одном из них дети с особенностями развития обучаются совместно с типично развивающимися детьми, в другом группа состоит исключительно из детей без ОВЗ. Выбор площадок для проведения исследования проводился в несколько этапов:

1. Поиск дошкольных учреждений, группы которых соответствуют необходимым для исследования критериям. Так, среди центров сети «Адаин Ло» отбирались центры, проводящие программу интеграции. Интегративной группой в нашем исследовании считалась группа, где соотношение обычных детей и детей с особенностями развития равняется 80 и 20 процентов от группы соответственно. В группе из массового сада к исследованию не привлекались дети, имеющие постоянный опыт общения с детьми с ОВЗ вне сада.

2. Встреча с руководителями учреждений. После того, как были выбраны два центра из сети учреждений «Адаин Ло», была проведена личная встреча с руководителями центров. На данной встрече были представлены цели и задачи исследования, произошло обсуждение методик и процесса исследования. Также были оговорены условия исследования — анонимность и безвозмездность. После договоренности, о проведении исследования, было составлено информированное согласие (Приложение А). Руководители центров обязались провести беседу с родителями и раздать информированные согласия, а также уведомить, когда они будут подписаны.

3. Получение согласия и проведение исследования. Стоит отметить, что практически все родители подписали информированное согласие, от участия в исследовании отказались единицы¹.

¹Хочется выразить искреннюю благодарность руководителям и родителям «Адаин Ло» за поддержку и помощь в проведении исследования.

2.1.1 Описание выборки исследования

Всего в исследовании приняли участие 40 детей — 20 из группы интеграции и 20 из обычного детского сада. В группе интеграции совместно с типично развивающимися детьми пребывают 5 детей с ОВЗ: 2 ребенка имеют диагноз «расстройство аутистического спектра», 3 ребенка с диагнозами «задержка психического развития», «умственная отсталость» и «сенсорно-моторная алалия».

Выборку составляли 19 мальчиков и 21 девочка в возрасте от 5 лет 1 месяца до 7 лет ровно. Средний возраст участников составил 5 лет 8 месяцев. У 26 участников полная семья, 14 воспитываются одним родителем. Все родители имеют высшее образование. Стоит так же отметить, что все дети на момент исследования посещали сад более года, что дает основание утверждать, что в исследовании не принимали участие дети, находящиеся в периоде адаптации к детскому саду.

Педагогический состав в интегративной группе состоял из 5 человек старших воспитателей и 2 младших воспитателей. Средний возраст старших воспитателей — 29 лет, все они имеют законченное высшее педагогическое или психологическое образование. 2 младших воспитателя — студентки педагогических ВУЗов, обеим 20 лет.

Педагогический состав группы обычного сада исчислялся 3 старшими воспитателями и 2 помощниками воспитателей. Средний возраст сотрудников — 35 лет. Все они имеют высшее образование.

2.2 Методы исследования

2.2.1 Клинико-анамнестические методы

В рамках проведения исследования была составлена специальная анкета для родителей (Приложение Б). Ее целью служил сбор клинико-анамнестических данных, а также результатов наблюдения родителей за поведением своего ребенка.

Анкета включала в себя вопросы с целью оценить как часто ребенок использует ту или иную модель поведения. Вопросы условно можно разделить на три блока: общение со сверстниками, управление собственными эмоциями, поведение в конфликтной ситуации. Для каждого вопроса предлагались три варианта ответа: часто, иногда, никогда.

Для экспериментальной части были отобраны следующие методы психологического исследования:

1. Прогрессивные матрицы Дж. Равена. Цветной вариант
2. Социометрическая методика "Два домика" (Т.Д. Марцинковская)
3. Тест тревожности. Методика "Выбери нужное лицо" (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)
4. Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)
5. Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс).

2.2.2 Описание методик психологического исследования

2.2.2.1 Прогрессивные матрицы Дж. Равена. Цветной вариант

Джон Равен в 1936 году предложил тест для определения общего уровня интеллекта. Методика "Шкала прогрессивных матриц" позволяет оценивать логичность мышления: способность к планомерной, систематизированной и методичной интеллектуальной деятельности. Этот метод используется для оценки интеллектуального уровня личности, проверки способностей человека воспринимать отдельные формы, понимания их характера и взаимных связей. Тест позволяет оценить процесс принятия логического решения, связанного с выбором наилучшего варианта в кратчайший срок. Данная методика опирается на проявления трех психических процессов: внимания, восприятия, мышления. Неоспоримым ее достоинством является то, что ее можно применять для тестирования людей независимо от их уровня образования и жизненного опыта, результат теста зависит только от способности человека к логическому анализу. Тест "Прогрессивные матрицы Равена" относится к числу невербальных тестов интеллекта.

Метод активно используется отечественными и зарубежными психологами для определения интеллектуального развития детей дошкольного и школьного возраста.

Цель методики: Интеллектуальное диагностирование детей от 5 до 9 лет.

Стимульный материал: Цветной вариант прогрессивных матриц Равена содержит в себе 36 заданий, разделенных на три серии А, Аb, В, различных по уровню сложности. В состав каждой серии входит 12 матриц, представляющих

собой связанные определенной зависимостью рисунки с фигурками, содержащие пропущенные элементы. Среди других пронумерованных элементов дается недостающая фигура. В задачу испытуемого входит определить закономерность, связывающую фигурки, а так же найти пропущенный элемент.

Процедура проведения: Тестирование детей по данной методике проводится индивидуально, и не ограничивается временными рамками. Основное требование к проведению процедуры состоит в том, чтобы ребенок понял, что и как он должен делать. Инструкция дается в доступной для него форме. Необходимо обратить внимание испытуемого на наличие "пробела" на картинке и на необходимость заполнить его подходящим элементом из предложенных вариантов. Следует указать что, только один из элементов "по-настоящему" подходит и его нужно найти. В процессе прохождения теста ребенок может давать различные ответы при рассмотрении одной матрицы, но учитывается только последний.

Обработка данных: Обработка результатов теста осуществляется следующим образом: за каждый правильный ответ испытуемый получает 1 балл. Сумма баллов за выполнение 36 заданий является основным показателем интеллектуального развития, который интерпретируется путем сравнения с нормами для данного возраста. Существует определенное распределение баллов по отдельным сериям. При подсчете результатов теста в методике Равена предусмотрен так называемый "индекс вариабельности". Его определяют исходя из таблиц распределения числа правильных решений в каждой из трех серий. Индекс применяется для достоверности полученных результатов.

Для психологической интерпретации результатов теста важен количественный и качественный анализ. Это позволяет выявить важные аспекты различных характеристик интеллектуального развития и деятельности ребенка, его психологические и эмоциональные особенности.

2.2.2.2 Социометрическая методика "Два домика" (Т.Д. Марцинковская)

Цель методики: Исследование особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста. Выявление симпатий и антипатий к членам группы.

Стимульный материал: Два листа бумаги с изображением домика на каждом. Первый – привлекательный: большой красивый, красного цвета. Второй – невзрачный: маленький, черного цвета. Дополнительно используются фотографии всех детей группы с подписанными именами.

Процедура проведения: Исследование предполагает индивидуальную форму проведения с каждым ребенком. Произносится инструкция: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, в нем много красивых игрушек, и ты можешь пригласить к себе всех, кого захочешь. А в черном домике игрушек совсем нет. Подумай и скажи, кого из ребят своей группы ты пригласил бы к себе, а кого поселил бы в черном домике».

Исследователь записывает тех детей, которых ребенок выбирает к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. Число выборов ребенка ограничено общим количеством детей в группе. После того как ребенок определился с выбором, ему предлагается подумать, не забыл ли он кого-нибудь или хочет поменять кого-то местами. В случае отсутствия желания у ребенка делать выбор, ведущий не должен настаивать на принятии им решения.

Обработка данных: На размещение сверстников в домиках (красном и черном) влияют личные симпатия и антипатии ребенка, что делает подсчет результатов теста простым. Подсчеты положительных, отрицательных и взаимных выборов заносятся в социоматрицу.

Суммарное значение положительных и отрицательных выборов, позволяет сделать вывод о положении ребенка в группе, определить его социометрический статус.

Интерпретация количественных и качественных результатов позволяет понять мотивы избирательного отношения к сверстникам, оценить уровень взаимоотношений группы и коэффициент сплоченности группы.

2.2.2.3 Тест тревожности. Методика "Выбери нужное лицо" (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Проективный тест для исследования тревожности ребенка в типичных жизненных ситуациях, где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени, разработан американскими психологами Р. Тэмплом, М. Дорки и В. Аменом. Тревожность рассматривается авторами методики как черта личности, которая обеспечивает человеку чувство психологической безопасности, но, в то же время, несет отрицательные следствия. Повышенная тревожность сказывается на торможении активности ребенка в достижении успеха, развивается стремление к избеганию неудач.

Ребенок может испытывать разную степень тревожности в зависимости от значимости для него текущей ситуации. Негативный эмоциональный опыт отрицательно влияет на поведение ребенка и формирует тревожность как черту личности.

Данная методика позволяет диагностировать внутреннее состояние тревожности данного ребенка, его отношение к различным социальным

ситуациям, характеризовать взаимоотношения ребенка с окружающими людьми.

Цель методики: Определение уровня тревожности у детей в возрасте 3,5 – 7 лет.

Стимульный материал: Материал данной методики представляет собой серию сюжетных рисунков, отражающих различные жизненные ситуации. Всего изображений 14, размером 8,5 x 11 см. Комплект рисунков представлен в двух вариантах: для девочек (с изображением девочки) и мальчиков (с изображением мальчика). Это делается для того, чтобы в процессе прохождения теста, ребенок идентифицировал себя с изображением своего пола. На сюжетном рисунке лицо полностью не прорисовано, а лишь очерчено контуром. Внизу рисунок снабжен двумя дополнительными лицами ребенка, соответствующими контуру лица: одно - веселое, другое – грустное.

Процедура проведения: Беседа ведется в отдельной комнате, индивидуально с каждым ребенком. Тестирующий, показывая рисунки в строгой последовательности, дает инструкции к каждому из них.

Инструкции:

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

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

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

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

8. Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребёнка: весёлое или печальное?»

9. Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое?»

10. Агрессивное нападение. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребёнка: весёлое или печальное?»

11. Собираение игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

12. Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое?»

13. Ребёнок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

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

Чтобы избежать навязывания выбора у ребенка, в инструкции чередуются определения лиц и не задается дополнительных вопросов.

Результат выбора исследуемого и его высказывания четко фиксируются в специальном протоколе. Протоколы каждого ребёнка подвергаются количественному и качественному анализу.

Обработка данных: С помощью количественного анализа вычисляется индекс тревожности ребенка. Он равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов к общему числу рисунков. На основе качественного анализа заключаются выводы касательно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации и следа, который оставил этот опыт в его психике. Анализ выборов ребёнка в различных ситуациях позволяет сформулировать предположение о конкретных источниках его тревоги.

2.2.2.4 Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)

Данная методика разработана Е.И. Изотовой в контексте экспериментального исследования особенностей эмоционального развития детей дошкольного возраста в 1994 г.

В настоящее время «Эмоциональная идентификация» используется в психологической практике как основная методика для исследования эмоциональной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель методики: Исследование особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста и индивидуальных особенностей их эмоционального развития.

Стимульный материал: Набор пиктограмм (схематичное изображение эмоции различной модальности); фотографии детей с различными эмоциональным выражением лиц; карта-шаблон «Цветные гномы»; 6 карт с изображениями гномов с эмоциональными выражениями лиц.

Процедура проведения: Методика проводится с ребенком в индивидуальной форме. Беседа строится на основе представления испытуемому стимульного материала. Все его ответы и реплики строго фиксируются в специальных протоколах исследования.

2.2.2.5 Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс)

Цель методики: Установить уровень сформированности социальных форм поведения дошкольников.

Стимульный материал: лист опросника, где отражены положительные и отрицательные аспекты поведения детей. Между ними шкала, где по 10 баллам оцениваются как положительные, так и отрицательные проявления в поведении ребенка.

Процедура проведения: Независимо друг от друга в своей собственной анкете воспитатели группы и родители оценивают поведение ребенка по десятибалльной шкале, насколько поведение ребенка соответствует указанным на полюсах каждой из шкал формам.

Обработка данных: Подсчеты результатов оценивания ведутся следующим образом: соизмеряются оценки поведения ребенка всеми взрослыми, затем находится средний балл по каждой шкале отдельно и по сумме оценок положительных и отрицательных форм поведения. Полученные результаты позволяют определить область задач развития у ребенка определенных качеств и определить соответствующие им способы педагогического воздействия.

2.3 Математико-статистические методы обработки данных

Математико-статистическая обработка осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics. Для изучения взаимосвязей между изученными критериями был проведен расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена (Spearman's rho). Для исследования значимости различий в показателях критериев между группами был проведен дисперсионный анализ с повторными измерениями (Repeated-measures ANOVA).

2.4. Процедура исследования

Исследование эмоциональной регуляции дошкольников в интегративном и массовом садах началось только после сбора информированных согласий, подписанных родителями детей. Исследование каждого ребенка занимало не более часа. Процедура проводилась с каждым ребенком индивидуально в специально отведенном месте в два сеанса. В течение первых 20 минут ребенку предлагалось пройти методики “Цветной вариант прогрессивных матриц Равена” и “Выбери нужное лицо”. После ребенок возвращался на 20 минут в игровую комнату, где играл вместе с остальными детьми. По прошествии 20 минут, ребенок возвращался в кабинет для исследования и проходил методики “Эмоциональная идентификация” и “Два домика”. Так же в течение дня воспитателям групп были предоставлены для заполнения бланки методики “Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка”. В свою очередь, родителям были розданы анкеты и бланки “Шкальной оценки сформированности социальных форм поведения ребенка”, которые они возвращали через воспитателей по мере заполнения.

2.5. Порядок анализа данных

Проведенные методики помогли определить такие показатели как:

- успешность поведенческих стратегий эмоциональной регуляции
- психосоматические проявления
- уровень интеллекта и успешности решения заданий
- индекс тревожности
- понимание эмоций
- восприятие экспрессии
- идентификация эмоций
- структура эмоциональных представлений
- уровень произвольного выражения эмоций
- уровень развития эмоциональной сферы
- сформированность положительных форм поведения
- сформированность отрицательных форм поведения
- уровень эмоционального развития
- социометрический статус
- уровень благополучия взаимоотношений в группе.

В главе три представлены описания всех критериев в каждой группе, их сравнение и корреляционный анализ.

Глава 3 Результаты исследования и их обсуждение

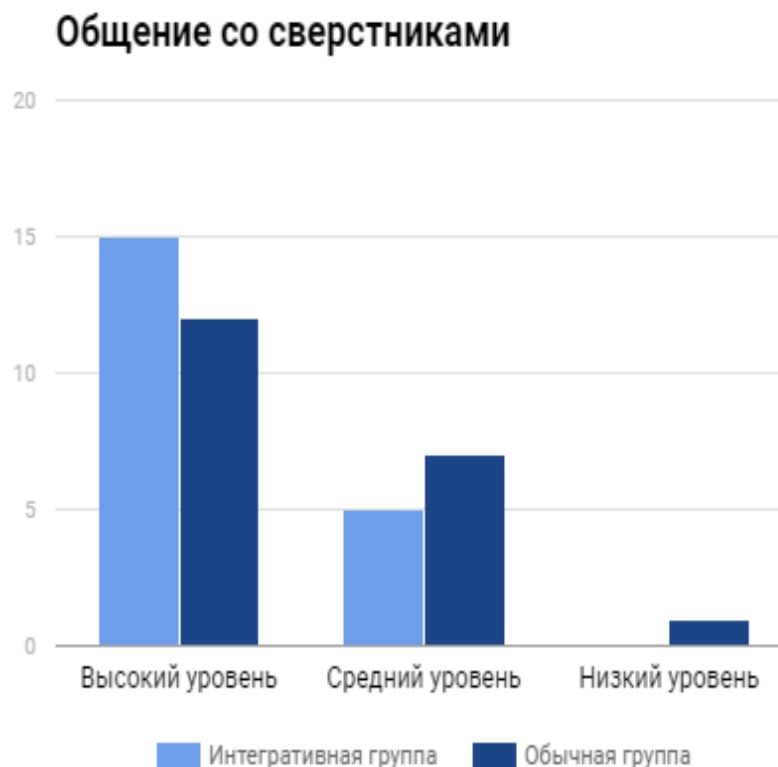
3. 1. Количественный анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников

Количественный анализ данных был произведен отдельно по каждой из проведенных методик. Результаты представлены в количественном и процентном соотношении, а также в виде графиков и диаграмм.

3.1.1 Анализ результатов наблюдений родителей за поведением ребенка

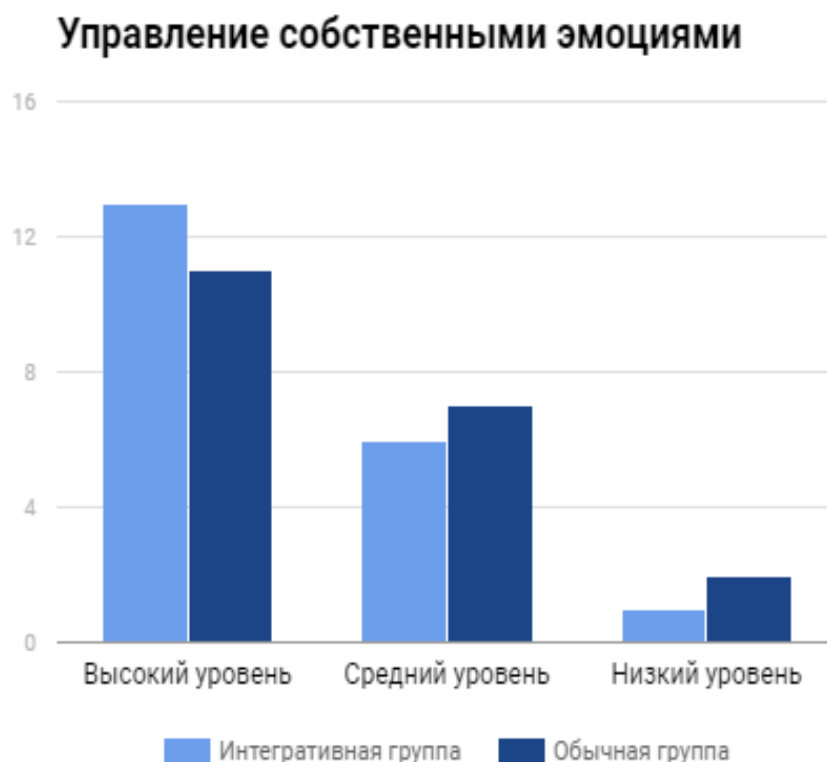
Анализ ответов родителей на вопросы в блоке «Общение со сверстниками» показал, что 15 родителей (70%) из интегративной группы оценивают навыки своего ребенка в общении с другими детьми как высокие. Пять родителей, что соответствует 25% от группы, оценили коммуникабельность своего ребенка как среднюю, и ни один родитель не дал своему ребенку низкую оценку навыков взаимодействия со сверстниками. В группе родителей детей из обычного сада 12 родителей (60%) дали ответы, соответствующие высокому уровню навыков общения со сверстниками. 7 родителей, что соответствует 35% от группы, дали ответы определяющие навыки ребенка в общении с ровесниками как средние. В свою очередь, всего 1 родитель (5%) определил навыки своего ребенка в коммуникации с другими детьми как низкие (рис. 1).

Рис. 1. Наблюдение родителей за поведением ребенка. Общение со сверстниками.



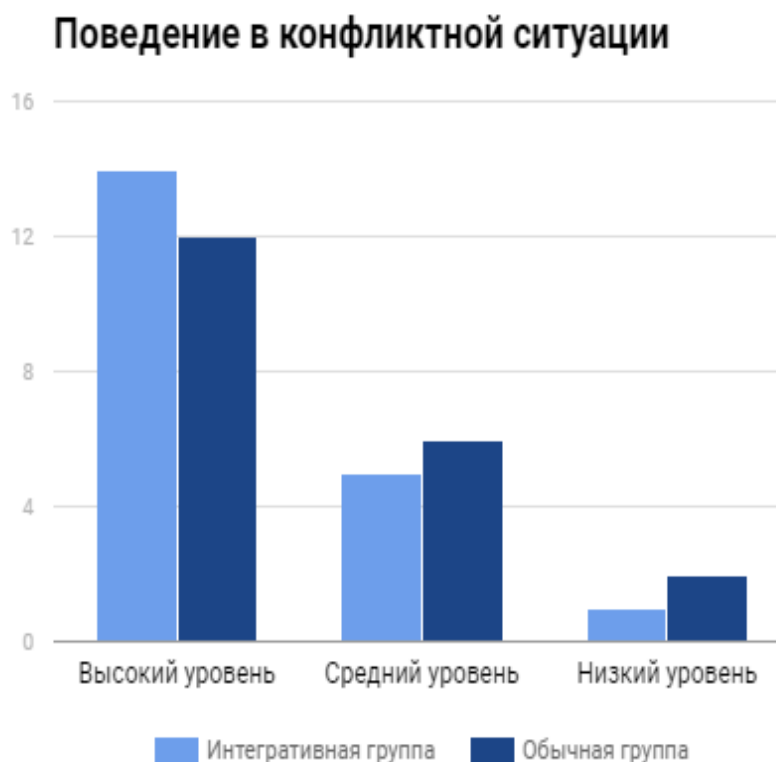
В блоке «Управление собственными эмоциями» родители детей из интегративной группы оценили способности своего ребенка в регуляции эмоций таким образом: 13 человек (60%) - высокие, 6 человек (30%) - средние и 1 человек (5%) - низкие. В группе родителей детей из обычного сада оценки распределились следующим образом: 11 человек (55%) дали высокую оценку, 7 человек (35%) - среднюю и 2 (10%) - низкую (рис. 2).

Рис. 2. Наблюдение родителей за поведением ребенка. Управление собственными эмоциями.



Блок вопросов, определяющий поведение ребенка в конфликтной ситуации, показал следующее распределение: 14 родителей детей из интегративной группы (70%) дали высокую оценку навыкам своего ребенка в решении конфликтов, 5 родителей (25 %) - среднюю и 1 (5%) - низкую. В группе из массового детского сада 12 родителей (60%) дали ответы, соответствующие высокому уровню навыков ребенка в урегулировании конфликтов. 6 родителей (30%) определили способности своего ребенка в решении конфликтов как средние и 2 родителя (10%) оценили их как низкие (рис.3).

Рис. 3. Наблюдение родителей за поведением ребенка. Поведение в конфликтной ситуации.



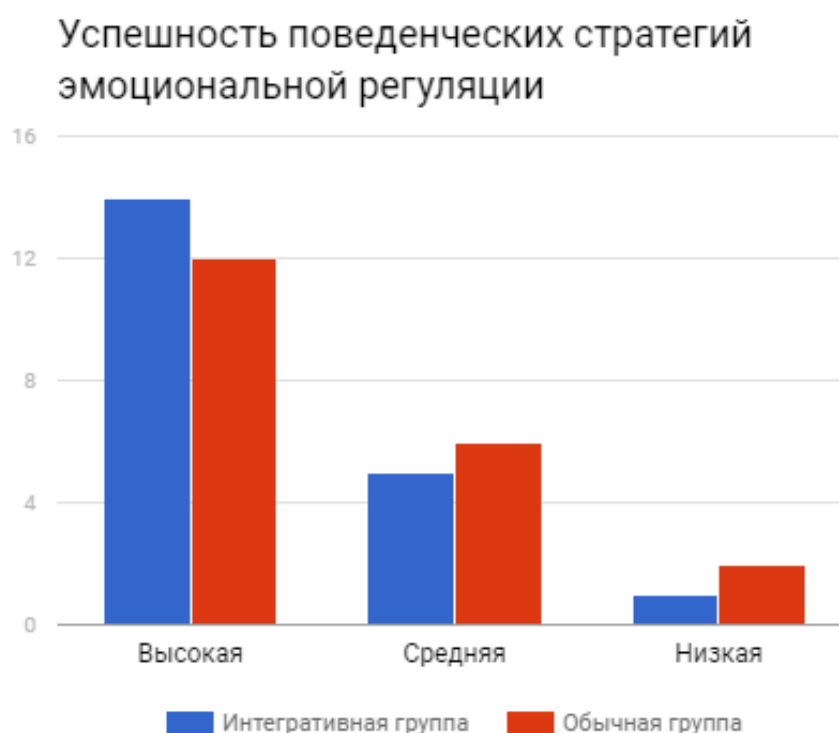
Разбор оценок родителей по блокам помог установить, что в группах интеграции наилучшую оценку получили навыки детей в общении со сверстниками. В группе обычного детского сада родители также выше всего оценили умение детей коммуницировать с детьми своего возраста. В обеих группах ниже всего родители оценили умение своих детей регулировать свои эмоции.

По всем трем блокам оценки родителей детей из группы интеграции несколько выше, нежели оценки родителей детей из сада, где обучаются исключительно типично развивающиеся дети. Однако, стоит отметить, что эти отличия несущественны и не являются значимо достоверными.

Общий анализ результатов наблюдений родителей за поведением ребенка показал такие результаты: в интегративной группе 70 % родителей (14 человек) оценивают успешность поведенческих стратегий эмоциональной регуляции

своего ребенка как высокую, 25% родителей (5 человек) оценивают её как среднюю и 5 % (1 человек) как низкую. В группе родителей детей из обычного сада ответы родителей показали, что, в целом, успешность поведенческих стратегий эмоциональной регуляции ребенка как высокую оценивают 60% родителей (12 человек), как среднюю 30% (6 человек) и как низкую 10% (2 человека) (Рис.4.).

Рис. 4. Наблюдение родителей за поведением ребенка. Успешность поведенческих стратегий эмоциональной регуляции.



В целом можно заключить, что родители детей из интегративного детского учреждения склонны более позитивно оценивать эмоциональную регуляцию своих детей - количество положительных ответов родителей из этой группы превышает количество положительных ответов родителей детей из группы массового детского сада. Однако, различие в показателях довольно несущественно.

3.1.2. Анализ результатов методики «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»

В интегративной группе методика «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» показала следующие результаты: все дети успешно справились с прохождением методики, набрав от 18 до 26, что укладывается в рамки усредненных возрастных нормативов. Средним показателем для интегративной группы является результат в 22 балла. Мальчики показали результат от 19 до 25 баллов, а девочки, в свою очередь, от 18 до 26 баллов.

В группе дошкольников из обычного детского учреждения результаты распределились от 14 до 25 баллов, а их среднее значение для группы составило 19 баллов. Мальчики показали результаты от 15 до 25 баллов, а девочки от 14 до 21 балла.

После подсчета балльных показателей каждого ребенка результаты были соотнесены с таблицей уровней успешности прохождения методики (Табл. 1).

Таблица 1. Уровни успешности решения заданий «Цветные матрицы Равена»

Уровень успешности	Баллы	% правильно решенных заданий
I уровень	17 баллов и менее	менее 50%
II уровень	17,5 - 22,5 балла	50-64,9%
III уровень	22,75 - 27,9 балла	65 - 79,9%
IV уровень	28 и более баллов	80 - 100%

Анализ показал, что ни в одной из групп не оказалось детей, решивших правильно более 80% заданий и показавших четвертый (наивысший) уровень успешности прохождения методики. В интегративной группе также не

оказалось детей, решивших правильно менее 50% предложенных заданий. 12 детей в прохождении методики достигли второго уровня успешности и 8 - третьего.

В группе обычного детского сада 5 детей достигли первого уровня успешности. Большая часть группы, 13 дошкольников, сумела правильно решить более 65% заданий, что соответствует второму уровню успешности и 2 ребенка из группы показали третий уровень успешности. В процентном соотношении результаты анализа представлены на рисунках 5 и 6 (Рис. 5, Рис. 6).

Рис. 5. Диаграмма уровней успешности решения заданий. Обычная группа.



Рис. 6. Диаграмма уровней успешности решения заданий. Обычная группа.



Как видно из графиков, в обеих группах подавляющее большинство дошкольников достигло второго уровня успешности прохождения методики, решив правильно 50-64,9% предложенных заданий. Результаты детей из обеих выборок лежат в рамках возрастных нормативов. Средние показатели обеих групп так же лежат в рамках второго уровня успешности.

Однако, следует отметить, что показатели детей в группе программы интеграции несколько выше, чем показатели дошкольников из массового детского сада. Так, в группе интеграции на 28% детей больше справились с заданиями с третьим уровнем успешности, что соответствует решению более 65% заданий. Также в группе интеграции не нашлось детей, прошедших методику с первым (низшим) уровнем успешности и решивших менее 50% заданий, в то время как количество детей с первым уровнем успешности в группе массового детского сада составляет 25%.

3.1.3 Анализ результатов социометрической методики «Два домика»

Социометрическая методика «Два домика» позволила определить уровень благополучия взаимоотношений в группе, а также социометрический статус каждого ребенка. Социометрический статус определялся суммой положительных и отрицательных выборов ребенка группой. В свою очередь, социометрический статус помог установить «роль» ребенка в группе. Таких ролей, согласно методике, существует 5:

1. «Звезды» – дети, получившие в 2 раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов.
2. «Предпочитаемые» – дети, получившие среднее и выше среднего значения положительного выбора (до уровня показателя «звезды»).
3. «Пренебрегаемые» – дети, получившие меньше среднего значения положительного выбора.

4. «Изолированные» – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов.

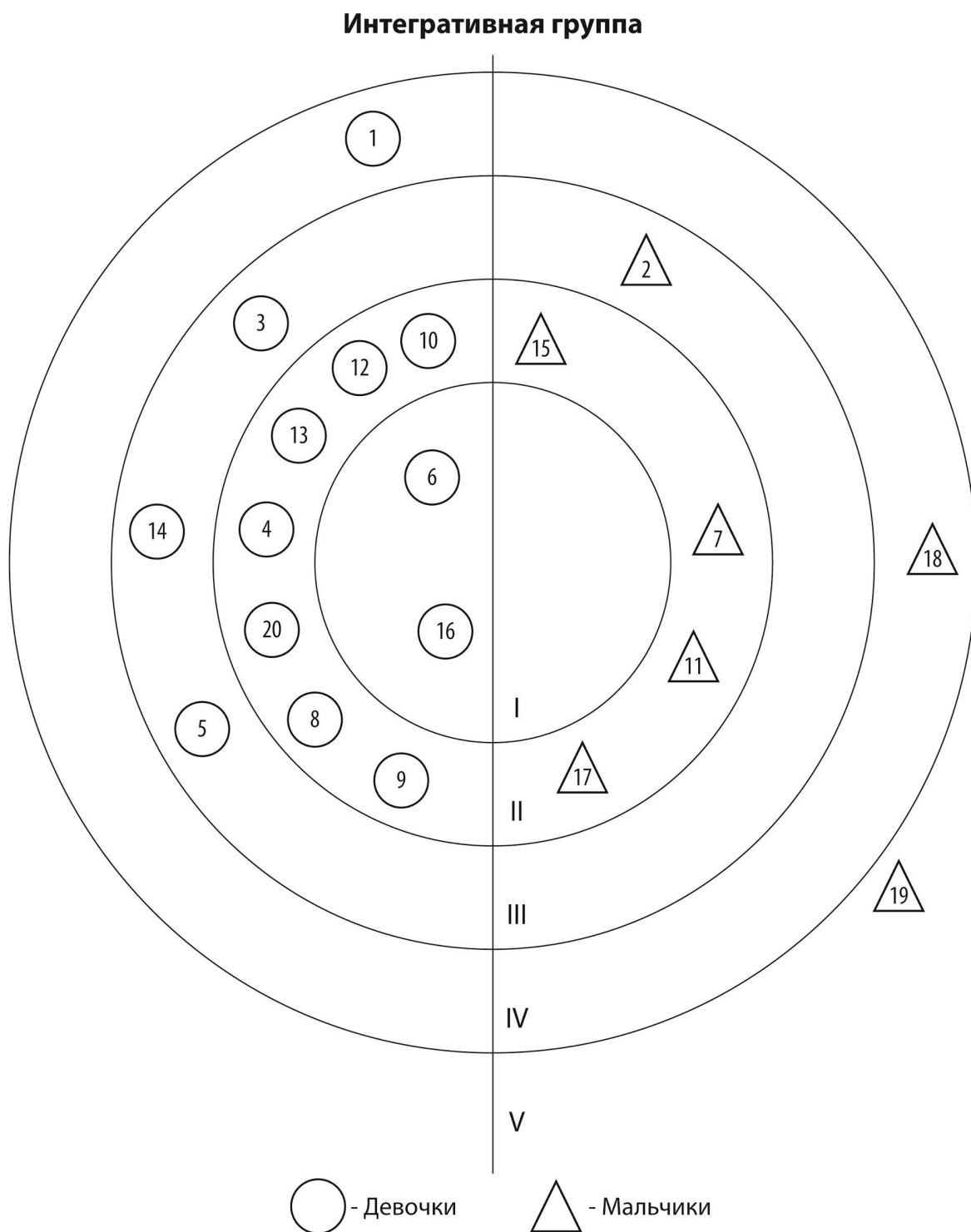
5. «Отвергаемые» – дети, получившие только отрицательные выборы.

Анализ детских выборов показал следующее распределение: в интегративной группе 2 ребенка получили статус «звезд», 11 дошкольников являются «предпочитаемыми», 4 ребенка - «пренебрегаемыми», 2 «отвергаемыми» и 1 ребенок получил статус «изолированный».

В группе обычного детского учреждения «звездами» оказались 2 ребенка, в статусе «предпочитаемых» оказались 5 детей, 7 дошкольников получили статус «пренебрегаемых», 3 ребенка оказались «отвергаемыми» и 3 - «изолированными». Полученные результаты представлены на социограммах (рис. 7, 8).

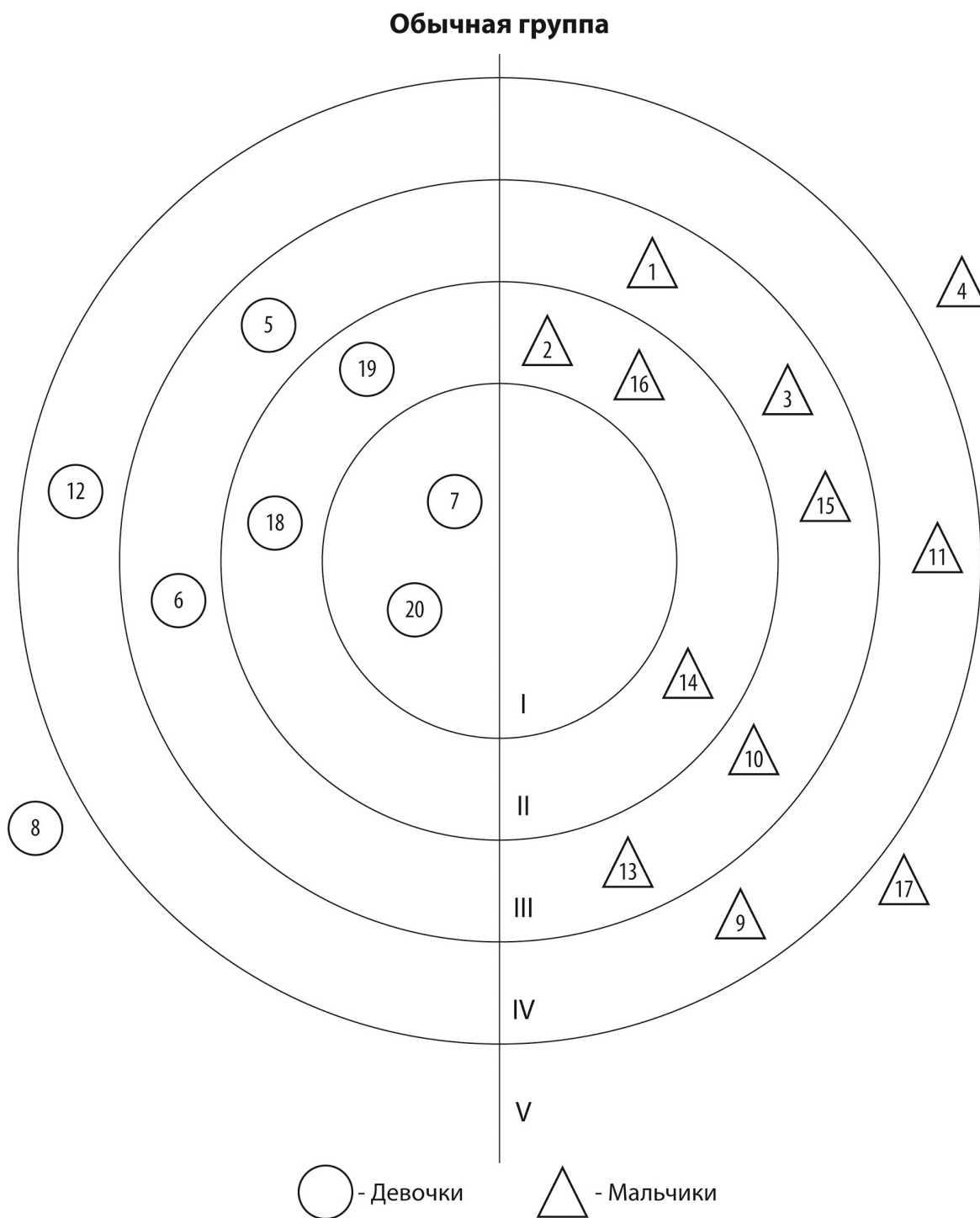
С помощью социограмм нами был определен уровень благополучия взаимодействия в группе. Т.Д. Марцинковская, автор методики, определяет уровень благополучия взаимодействия в группе распределением детей по статусным категориям. Так, высокий уровень благополучия взаимоотношений определяется тогда, когда более 50% участников группы находятся в зоне «звезд» и «предпочитаемых». Средний уровень благополучия взаимоотношений характеризуется, равным количеством членов группы, принадлежащих к двум первым категориям и к трем последним. Наконец, низкий уровень благополучия взаимоотношений фиксируется тогда, когда в группе преобладают «пренебрегаемые», «отвергаемые» и «изолированные».

Рис. 7. Социограмма. Интегративная группа.



I - Звезды; II - Предпочитаемые; III - Пренебрегаемые; IV - Отвергаемые; V - Изолированные

Рис. 8. Социограмма. Обычная группа.



I - Звезды; II - Предпочитаемые; III - Пренебрегаемые; IV - Отвергаемые; V - Изолированные

Анализ социограмм помог установить, что в группе интеграции высокий уровень благополучия взаимоотношений - 13 из 20 членов группы находятся в двух первых категориях. В то же время, в обычной группе фиксируется низкий

уровень благополучия взаимоотношений - лишь 7 участников группы получили роль «звезд» или «предпочитаемых», в свою очередь 13 членов группы оказались в категориях «отвергаемых», «пренебрегаемых» и «изолированных».

3.1.4 Анализ результатов методики «Выбери нужное лицо»

Методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, отражающая детский индекс тревожности (ИТ) показала некоторые отличия в показателях групп. В группе интеграции низкий уровень тревожности проявили 2 ребенка, в то время как половина группы (10 человек) показала средний уровень, и результаты 8 дошкольников, в свою очередь, получили высокий индекс тревожности.

В группе массового детского сада результаты оказались следующими: 2 ребенка проявили низкий индекс тревожности, 5 - средний, и 13 - высокий. Данные результаты представлены на графике (рис. 9.).

Рис. 9. Анализ результатов методики «Выбери нужное лицо».



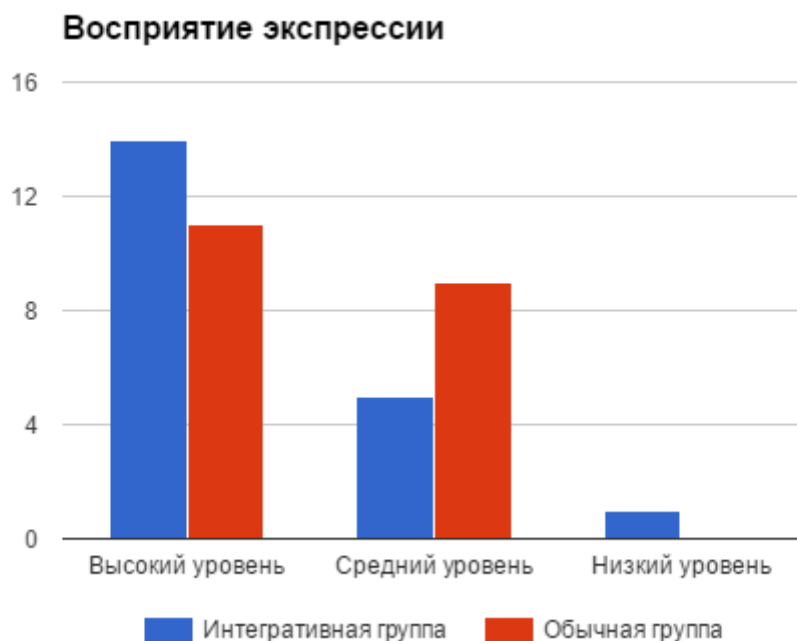
Как мы видим, количество детей с низким индексом тревожности в обеих группах одинаково. Однако наблюдаются существенные различия в показателях среднего и высокого уровня тревожности. Если в интегративной группе большая часть детей проявляет средний ИТ, то в обычной группе подавляющее большинство детей показывает высокий уровень тревожности.

3.1.5 Анализ результатов методики «Эмоциональная идентификация»

Уровень развития эмоциональной сферы по диагностической методике «Эмоциональная идентификация» определяется пятью критериями: восприятием экспрессии, пониманием эмоций, идентификацией эмоций, структурой эмоциональных представлений и уровнем произвольного выражения эмоций. Показатели по первым трем критериям могут быть оценены как высокие, средние или низкие, в то время как структура эмоциональных представлений и уровень произвольного выражения эмоций оценивается на соответствие возрастной норме.

Способности дошкольника к восприятию экспрессии оценивались с помощью символических изображений гномиков. Ребенку предоставлялись 6 портретов гномиков, после чего его просили угадать, кто из них «Плакса», кто «Весельчак», «Бояка» и так далее. В интегративной группе показатели восприятия экспрессии распределились следующим образом: 14 детей показали высокий уровень, 5 средний и 1 ребенок низкий. Тем временем в группе обычного сада высокий уровень восприятия экспрессии показали 11 детей, показатели 9 остальных были оценены как средние. В данной группе не нашлось детей, проявивших низкий уровень восприятия экспрессии (рис. 10).

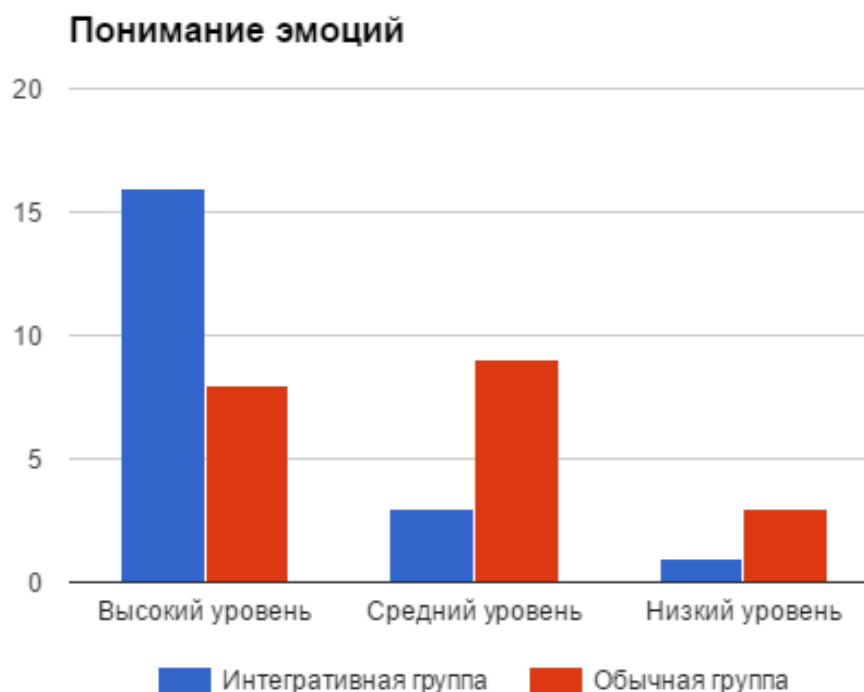
Рис. 10. Анализ результатов методики «Эмоциональная идентификация». Восприятие экспрессии.



Как видно из графика по количеству высоких оценок интегративная группа превышает показатели обычной, однако, при этом в обычной группе совсем не наблюдается детей с низким уровнем восприятия экспрессии, в то время как в интегративной такие дети присутствуют.

Следующий показатель, выявляемый методикой «Эмоциональная идентификация», это понимание эмоций. Понимание эмоций оценивалось по количеству соответствий экспрессивных признаков эмоциональному содержанию - ребенку предлагалось нарисовать лицо, изображающее определенную эмоцию. После анализа рисунков нами были получены следующие результаты: в интегративной группе 16 дошкольников обладают высоким уровнем навыков понимания эмоций, 3 - средним и 1 - низким. В группе, не реализующей программу интеграции, анализ выявил 8 детей с высоким уровнем понимания эмоций, 9 со средним и 3 с низким (рис. 11).

Рис. 11. Анализ результатов методики «Эмоциональная идентификация». Понимание эмоций.



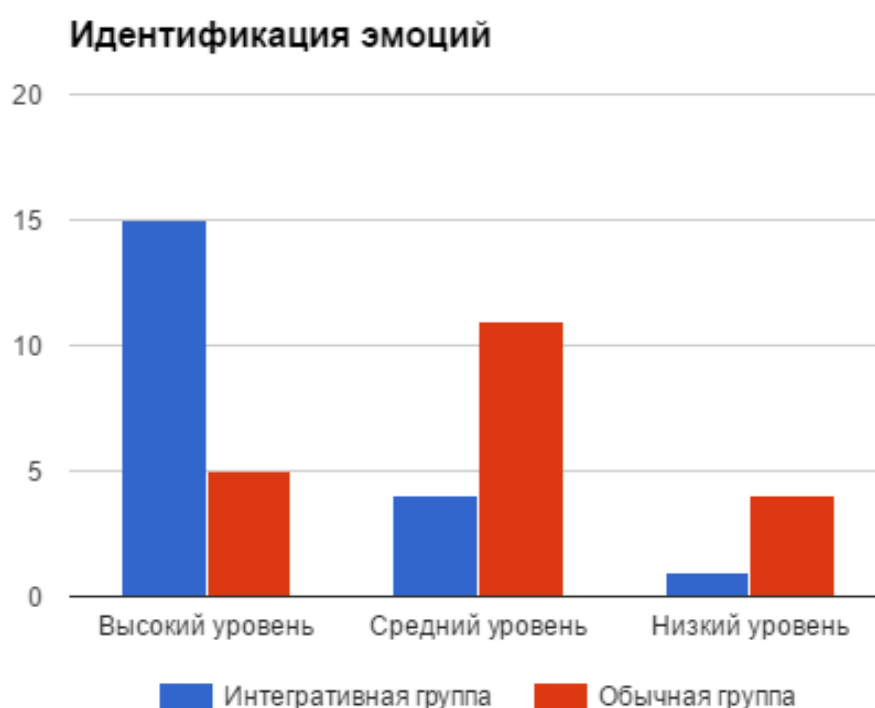
Как видно из графика в интегративной группе преобладают дети с высоким уровнем развития навыков понимания эмоций, в то время как в группе обычного детского сада количество детей, обладающих высоким и средним уровнем понимания эмоций, примерно одинаково. В обеих группах присутствуют дети с низкими показателями понимания эмоций, однако в группе обычного сада их несколько больше.

Показатель «идентификация эмоций» оценивался при помощи демонстрации детям фотографии, где запечатлен портрет девочки, и просьбы ответить на вопрос «Что с ней случилось и какое у нее настроение?». Ответы ребенка заносятся в специальный бланк, где также отмечался факт оказания ребенку помощи, если она требовалась. После обработки данных, были получены следующие результаты: в группе интеграции 15 детей обладают высоким навыком идентификации эмоций, 4 ребенка определяют эмоций со

средним успехом и один ребенок проявил низкий уровень идентификации эмоций.

В группе, где пребывают лишь типично развивающиеся дети, 5 дошкольников проявили высокий уровень умения опознать эмоцию, 11 детей показали средний уровень идентификации и 4 ребенка продемонстрировали низкий уровень навыка распознавания эмоций (рис. 12).

Рис. 12. Анализ результатов методики «Эмоциональная идентификация». Идентификация эмоций.



Заметно, что подавляющее большинство дошкольников из группы интеграции проявили высокий уровень идентификации эмоций, в то время как в группе массового детского учреждения большая часть детей показала средние результаты. Также стоит отметить, что в обеих группах наблюдаются дети, проявившие низкий уровень умения распознавать эмоции, однако в группе интеграции количество таких детей несколько ниже.

Анализ критериев показал, что наивысшие успехи дошкольники из группы интеграции проявляют в навыках понимания эмоций. Дети из группы

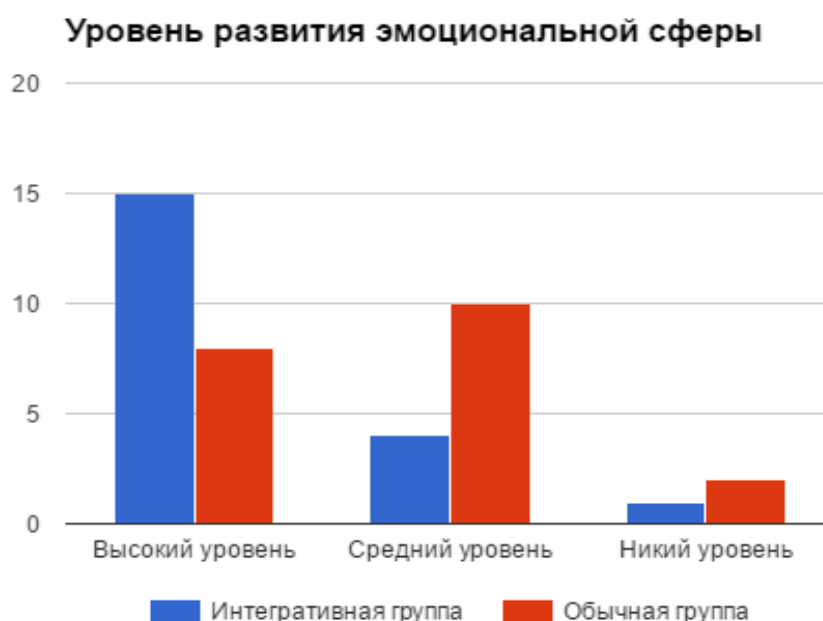
массового дошкольного учреждения наиболее успешны в навыках восприятия экспрессии. В свою очередь, именно по показателю «восприятие экспрессии» в интегративной группе самые низкие результаты. Для группы, где воспитываются исключительно типично развивающиеся дети, сложнее всего оказались задания на идентификацию эмоций.

По показателям «структура эмоциональных представлений» и «уровень произвольного выражения эмоций» все дети из обеих выборок показали соответствие возрастной норме.

После изучения результатов по каждому критерию, был произведен комплексный анализ данных, который позволил установить общий уровень развития эмоциональной сферы. В интегративной группе высокий уровень развития эмоциональной сферы показали 15 детей, 4 продемонстрировали средний уровень и 1 ребенок - низкий.

В группе обычного дошкольного учреждения 8 детей показали высокий уровень развития эмоционального компонента, 10 проявили средний результат и 2 - низкий. Сводные данные представлены на рисунке (рис. 13).

Рис. 13. Анализ результатов методики «Эмоциональная идентификация». Уровень развития эмоциональной сферы.



Как видно из графика, различия между показателями групп имеют существенные различия: три четверти детей из группы интеграции имеют высокий уровень развития эмоциональной сферы, в то время как в группе, где обучаются лишь типично развивающиеся дошкольники, половина детей проявляет средний уровень развития эмоционального компонента. По количеству детей с низким уровнем развития эмоциональной сферы, группа обычного сада несколько опережает группу интеграции.

3.1.6 Анализ результатов шкальной оценки сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения)

Шкальная оценка сформированности социального поведения ребенка показала, что в обеих группах усвоение социальных норм проходит одинаково успешно. Средние показатели по оценке положительных и отрицательных форм поведения для интегративной группы составили 7 и 3 балла соответственно. В группе дошкольников из обычного детского учреждения средняя оценка равняется 6 баллам для положительных форм поведения и 4 для отрицательной. Оценка по результатам наблюдения родителей и воспитателей в обеих группах практически одинакова. Однако, здесь, как и в случае оценки успешности поведенческих стратегий эмоциональной регуляции наблюдается более позитивная оценка своих детей у родителей из группы интеграции, в сравнении с родителями детей из группы обычного детского сада (рис. 14).

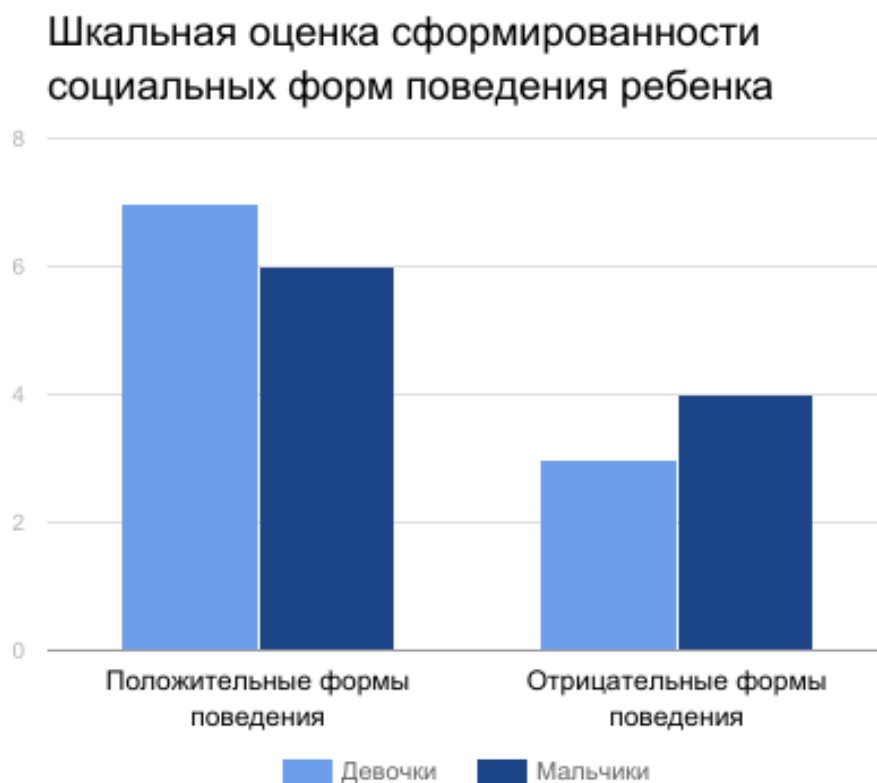
Рис.14. Анализ результатов шкальной оценки сформированности социального поведения.



3.1.7 Гендерные особенности эмоциональной регуляции у дошкольников

Дисперсионный анализ с повторными измерениями показал значимые различия в показателях мальчиков и девочек по некоторым критериям. Так например, в обеих группах девочки показали значимо более высокий уровень сформированности социальных форм поведения, чем мальчики. Средняя оценка для девочек из всей выборки была 7 для положительных форм поведения и 3 для проявлений отрицательных форм поведения. Мальчики из обеих групп имеют среднюю оценку для положительных форм поведения - 6 и для отрицательных - 4.

Рис. 15. Гендерные особенности. Сформированность социального поведения.



Также были выявлены значимые различия в социометрических статусах мальчиков и девочек. Полученные данные представлены в диаграммах, отражающих распределение социальных «ролей» в группе у мальчиков и девочек по всей выборке (рис 16,17).

Как видно из диаграмм, ни один мальчик из выборки не получил статус «звезды», в то время как среди девочек «звездами» являются 19% участниц. И среди мальчиков и среди девочек большая часть участников получили статус «предпочитаемых». Однако, среди девочек процент участниц с такой ролью больше, чем у мальчиков - 42,9% и 36,8% соответственно.

В социально негативных категориях показатели мальчиков выше, чем у девочек. Так среди девочек 23,8 % «пренебрегаемых», 9,5% «отвергаемых» и всего 4,8% «изолированных». Тогда как среди мальчиков 31,6% «пренебрегаемых» и по 15,8% «изолированных» и «отвергаемых».

Рис. 16. Гендерные особенности. Социометрический статус. Девочки.

Распределение социальных “ролей”. Девочки

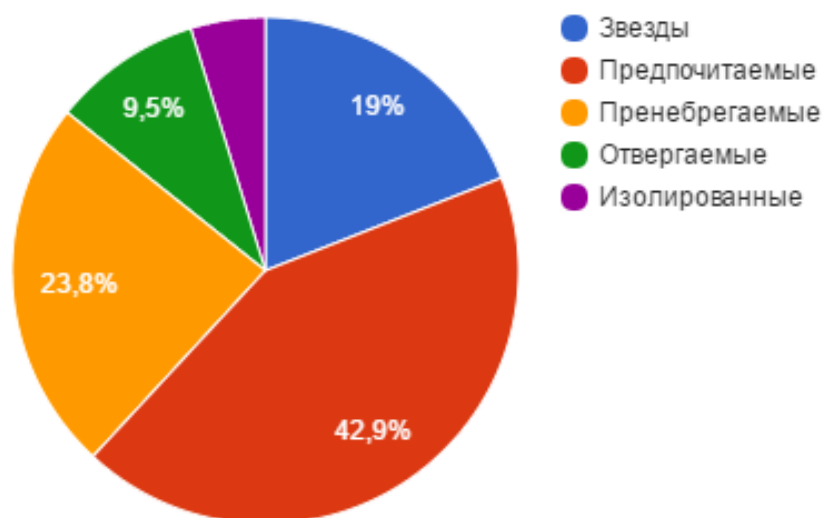


Рис. 17. Гендерные особенности. Социометрический статус. Мальчики.

Распределение социальных “ролей”.
Мальчики



3.2 Качественный анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников

Качественный анализ особенностей эмоционального развития дошкольников был произведен отдельно по каждой из составляющих эмоциональной регуляции. В качестве иллюстрации полученных результатов приводятся клинические случаи.

3.2.1 Интеллектуальные показатели

Задания методики «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» были разбиты на три серии, каждая из которых диагностирует те или иные характеристики мышления ребенка. Так, серия А, задания которой предлагают дополнить недостающую часть изображения, определяет способность ребенка к дифференциации основных элементов структуры и раскрытию связей между ними, а также умение ребенка идентифицировать недостающую часть и сравнить ее с предлагаемыми образцами.

Анализ показал, что в обеих группах эта серия заданий была пройдена наиболее успешно в сравнении с двумя другими. При этом, следует отметить, что в обеих группах средний показатель по серии А равняется 9 баллам.

Вторая серия, серия А_в включает в себя задания, требующие провести анализ фигур основного изображения и подобрать недостающий элемент. Подобные задания помогают диагностировать аналитико-синтетическую мыслительную деятельность. Именно по этой серии заданий средние баллы групп особенно разнятся. Лучший результат показала группа интеграции, ее средний балл по серии А_в равняется 8 баллам. В то время как группа из массового детского сада показала результат лишь в 6 баллов.

Серия В содержит задания по нахождению аналогии между двумя парами фигур. С помощью подобных действий диагностируется умение ребенка дифференцировать отдельные элементы целого. Результат по этой серии заданий в обеих группах оказался ниже, чем показатели по серии А и Аb. Группа интеграции показала результат в 5 баллов, а группа обычного детского сада - в 4 балла.

Помимо анализа балльных показателей по сериям был произведен анализ поведения детей во время выполнения теста. Это помогло почерпнуть сведения не только об интеллектуальном развитии детей, но также об их индивидуально-психологических и эмоциональных особенностях. Были оценены такие характеристики как работоспособность, характер деятельности, темп деятельности и его изменения, эмоционально личностные характеристики.

Так, например, дети из обеих групп показали одинаково высокую работоспособность. Никто из детей не проявил признаков быстрой утомляемости, однако, признаки пресыщения однотипным материалом были отмечены в группе детей из обычного детского учреждения. Здесь чаще, чем в группе интеграции дети говорили: «Ну тут можно уже не думать, все как на прошлой картинке» (Миша Б.) и тому подобное.

Все дети позитивно реагировали на похвалу, что поддерживало их работоспособность на высоком уровне в течение всего времени прохождения методики.

Все дети проявили способность к целенаправленной деятельности и к произвольной регуляции интеллектуальной деятельности. Нами не было отмечено особой импульсивности в принятии решений. Большинство детей применяли стратегию проб и ошибок в поиске правильного ответа, в тоже время в группе обычного детского сада несколько детей применили хаотическую стратегию поиска подходящего фрагмента. Все без исключения дети использовали речь для опосредования выполнения задания: размышляли вслух, сравнивали фрагменты и прочее.

С прохождением методики дети справились за 5-12 минут и в целом сохраняли динамичный темп деятельности на протяжении всего времени. Однако, стоит отметить, что темп решения заданий был неравномерен. Так, он замедлялся в начале каждой серии, пока ребенок не понимал принципа поиска нужного фрагмента, также он замедлялся при решении последних двух-трех заданий серии, так как они были самыми трудными. Стоит отметить, что дети, набравшие наивысшее количество баллов, проходили методику со средним временем – 7-9 минут. В тоже время, ребенок из группы исключительно типично развивающихся детей, Катя Ш., показала рекордное время в пять минут, однако, при этом количество набранных ею баллов является самым низким в выборке.

В большинстве своем дети проявляли заинтересованность в результате и успехе прохождения методики. Подавляющее большинство детей интересовались правильным ли фрагмент они выбрали после решения каждого задания. Так же многими детьми совершались попытки сравнения себя с другими. Дети интересовались как справились с решением заданий их предшественники. Особенно остро подобный интерес проявлялся у мальчиков. Так Саша К. из группы интеграции не только интересовался как решил то или иное задание его друг Алон Г., но так же несколько раз спрашивал быстрее ли он, чем Алон решает задания. Стоит отметить, что девочек в свою очередь не столько интересовало как справились остальные, сколько то, правильно ли они сами решили задание. Среди девочек чаще повторялись вопросы «Правильно ли я выбрала?», «Это правильный ответ?», «Я угадала?». Наличие подобных вопросов может свидетельствовать об отсутствии уверенности в себе у детей и высокой тревожности.

В целом все дети позитивно восприняли прохождение методики. Дошкольники показали хорошую работоспособность, положительную реакцию на похвалу, хорошие способности к обучаемости, однако в обеих группах у детей отмечена нехватка уверенности в себе.

3.2.2 Успешность поведенческих стратегий

Успешность поведенческих стратегий у дошкольников помогли оценить методика «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения)» и специально разработанная в рамках исследования анкета для родителей. Обе методики содержат в себе перечень ситуаций в поведении ребенка и просьбу оценить частоту проявлений подобного поведения.

Важно подчеркнуть, что методику «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения)» проходили не только родители детей, но и старшие воспитатели групп, где воспитываются дети. Интересно отметить, что оценки воспитателей по вопросам о взаимодействии ребенка с другими детьми несколько ниже, чем оценки родителей. Однако, эти различия не значительны. Вдобавок по остальным категориям вопросов оценки родителей и воспитателей практически не различаются. Подобные показатели могут свидетельствовать о сформированности и стабильности поведенческих стратегий дошкольников.

Интересно отметить, что в группе из обычного детского сада самые низкие показатели получили ситуации, затрагивающие вопросы проявлений эмпатии у ребенка. Например в графе «Сочувствует другому, когда кто-нибудь огорчен, пытается помочь ему, утешить, пожалеть» подавляющее большинство респондентов поставили оценки ниже 5 баллов из 10.

В свою очередь выше всего были оценены стратегии детей по собственной регуляции. Так в пункте «Принимает социальные нормы и правила поведения и следует им» все родители и воспитатели из группы массового детского сада поставили оценку выше 6 баллов из 10.

Особый интерес вызывают пункты, касающиеся психосоматического здоровья дошкольников. Стоит отметить, что показатели по вопросам,

выявляющим психосоматические аспекты, например «У ребенка бывают следующие вегетативные проявления: покраснение кожи, потливость, плохой сон и аппетит, энурез (недержание мочи), скованность движений и др.», не имеют существенных отличий в группе интеграции и группе обычного детского сада. Что дает нам основание предполагать, что по показателям психосоматического здоровья дошкольники из группы интеграции и группы исключительно типично развивающихся детей не имеют между собой различий.

В целом можно заключить, что оценки успешности поведенческих стратегий в обеих группах не имеют значимых различий. Наиболее высоко родители и воспитатели оценили умение детей регулировать собственные эмоции и коммуницировать со сверстниками. Оценка эмпатии детей в группе интегративного и обычного детских садов несколько различается: в группе интеграции ее показатели равны показателям по другим шкалам, а в группе обычного детского сада показатели данного критерия несколько ниже других. В обеих группах отмечено низкие показатели психосоматических проявлений у дошкольников.

3.2.3 Идентификация и оценка эмоциональных состояний

Оценить успехи дошкольников в идентификации и оценке эмоциональных состояний помогла методика Е.И. Изотовой «Эмоциональная идентификация». Умение детей к восприятию экспрессии оценивалось при помощи шести карточек с изображением гномов. Ребенку предоставлялись карточки (Приложение В) и просили определить на каком из портретов изображен «Весельчак», «Злюка», «Плакса», «Бояка», «Привереда», а где «Завида-Ябеда». Оценка составлялась по способности ребенка к выделению экспрессивных признаков мимики (глаза, брови, рот, носогубные складки).

Результаты детей по данному показателю не имели существенных различий между группами. В обеих группах большинство детей получили высокую оценку по указанному критерию.

Легче всего дошкольникам далось определение «Плаксы». 100% детей объясняли свой выбор тем, что у «Плаксы» по щекам текут слезы. Так же все дети справились с определением портрета «Бояки», однако помимо самого распространенного объяснения, что у него раскрыт рот, присутствовали такие объяснения как «Поднятые брови и раскрытые глаза» и «Когда я напуган, я выгляжу так».

Некоторые затруднения возникли у детей в выборе портрета «Весельчака». В обеих группах встречались дети, которые изначально в качестве портрета «Весельчака» указывали изображение «Завиды-Ябеды», объясняя свой выбор тем, что у него на лице присутствует улыбка. Однако, при оказании ориентационной или содержательной помощи (предложение обратить внимание не только на улыбку, но и на другие части лица; предложение попытаться изобразить такое выражение на собственном лице) все дети в итоге совершали правильный выбор. Оказание помощи ребенку фиксировалось в бланке в специальной графе.

Подобные трудности возникали и при определении портрета «Злюки». Некоторое число детей из обеих групп ошибочно указывали изображение «Привереды» как портрет «Злюки». Причиной этому служили сдвинутые брови на обоих портретах. Однако стоит отметить, что процент таких ошибок значительно ниже, чем процент ошибок в разграничении «Весельчака» и «Завиды-Ябеды». Подавляющее большинство детей отмечали наличие напряженных носогубных складок и верно определяли, что на портрете изображен Привереда. Самыми частыми объяснениями выступали указание на рот или складки, а также многие дети говорили «он говорит «фуууу»».

В целом можно сказать, что дети из обеих групп успешно справились с данным заданием. Наиболее успешно они определяли базовые отрицательные

эмоции печаль и страх. Наибольшую сложность в дошкольников вызвало определение портрета «Завиды-Ябеды», что можно объяснить тем, что из представленного набора Зависть единственная эмоция, которая не входит в перечень базовых, а является скорее социальной эмоцией.

Особого интереса заслуживает критерий «понимание эмоций». Показатели групп по данному критерию сильно различаются, так, например, три четверти детей из интегративной группы получили высокую оценку, в то время как в группе массового детского сада большая часть детей получили средние оценки. Способности дошкольника к пониманию эмоций в методике «Эмоциональная идентификация» оцениваются при помощи задания, заключающегося в просьбе нарисовать лица гномам в предоставленном групповом портрете гномов (Приложение Г). В интегративной группе, как правило, дошкольники справлялись с заданием самостоятельно, не прибегая к помощи взрослого или карточек с изображениями, которые им демонстрировались в предыдущем задании. Все 20 детей из указанной группы изображали «Весельчака» с улыбкой на лице, «Плаксу» со слезами, «Бояку» с раскрытым ртом и широко раскрытыми глазами. В изображении «Злюки» многие дети изображали лишь рот с опущенными уголками, не добавляя сдвинутых бровей. Как и в задании по восприятию экспрессии основные трудности у детей вызвали портреты «Привереды» и «Завиды-Ябеды». Так, например, в большинстве своем дети, изображая «Приведу» самостоятельно, без помощи карточек, изображали напряжение в бровях. Однако, несмотря на то, что в портрете-карточке из предыдущего задания «Привереда» изображен с опущенными уголками губ, на большинстве рисунков детей из интегративной группы рот «Привереды» либо ровный и напряженный, либо отведен в сторону (Рис 18, 19). Стоит отметить, что наибольшее количество просьб о помощи поступило от детей именно при изображении «Завиды-Ябеды», что соотносится с трудностями детей в выполнении предыдущего задания.

Рис 18. «Привереда». Вика Е., группа интеграции.



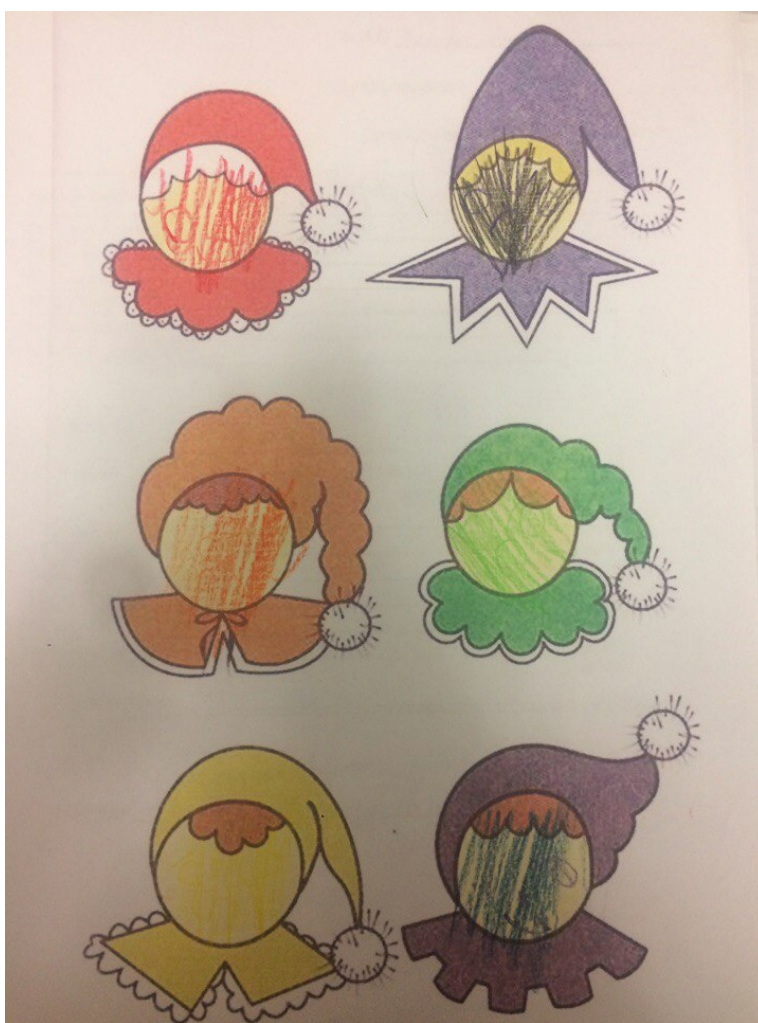
Рис. 19. «Привереда». Саша Кор., группа интеграции.



Особого внимания заслуживает случай Мишель Ч. Мишель единственный ребенок из группы интеграции получивший низкую оценку по показателю «Понимание эмоций». Во время сеанса Мишель позитивно реагировала на прохождение методики, активно откликалась на похвалу, внимательно слушала задание и усердно его выполняла. Для изображения всех шести портретов ей потребовалось столько же времени, сколько и остальным ребятам из ее группы.

Однако, она не смогла самостоятельно изобразить ни одного гномика. После предоставления содержательной помощи, Мишель по-прежнему не могла справиться с заданием. Далее, согласно инструкции, ей были предоставлены карточки с портретами гномиков в качестве образца для рисунков. После этого Мишель справилась с рисованием, на портретах присутствовали все основные экспрессивные признаки (улыбка у «Весельчака», слезы у «Плаксы» и т.д.). Однако, когда все портреты были завершены, Мишель внезапно начала заштриховывать гномам лица (рис. 20). На вопрос о причине такого поступка она не смогла дать ответа, сказав лишь «Мне так захотелось». Стоит отметить, что именно у Мишели самые низкие показатели в группе по методике «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена», что может служить подтверждением корреляции данных критериев.

Рис. 20. Портрет гномиков. Мишель Ч., интегративная группа.



В группе обычного детского сада с заданием нарисовать портреты гномиков дети справлялись менее успешно. Так например, дошкольники из этой группы чаще обращались за содержательной и предметно-действенной помощью. 100% детей справились лишь с изображением «Бояки» (на каждом из групповых портретов присутствует лицо с открытым ртом).

Стоит также отметить что во многих рисунках детей из массового детского сада единственным экспрессивным элементом является рот, в то время как глаза и брови у всех гномиков дети рисуют одинаково, вне зависимости от эмоции. Из-за этого на рисунках практически невозможно отличить «Злюку» от «Плаксы».

Анализ изображений «Плаксы» в данной группе особенно интересен, так, например, две девочки Ира Е. и Катя О. оказались в числе немногих детей, нарисовавших слезы на лице «Плаксы», однако обе девочки нарисовали на лице «Плаксы» улыбку (рис 21,22). Ира Е. исправила изображение после уточняющего вопроса; Катя О. оставила изображение в изначальном виде. Подобных ошибок в изображении других гномов девочки не совершали.

Рис. 21. «Плакса». Катя О., обычная группа.



Рис. 22. «Плакса». Ира Е., обычная группа.



Также интересно отметить, что за неумением передать эмоцию посредством мимических элементов, дети прибегали к помощи вербализации. Так, особо показателен случай Сони О. Усердно выполняя задание, Соня О. так и не смогла понять, как изобразить «Завиду-Ябеду» так, чтобы его можно было легко отличить от других гномов, тогда она сопровождала его портрет словами «А зато я...» которые, якобы он произносит. Стоит также отметить, что сам портрет «Завиды-Ябеды» (рис. 23, красный гномик) содержит амбивалентные признаки: улыбку и нахмуренные брови.

Рис. 23. «Завида-Ябеда» и «Бояка». Соня О., обычная группа.



В целом можно сказать, что дети из группы интеграции справились с данным заданием значительно лучше, в своих они отражали большее количество экспрессивных элементов, практически не прибегая к помощи. Однако в обеих группах возникли сложности в изображении «Привереды» и «Завиды-Ябеды».

Критерий «Идентификация эмоций» в данной методике оценивался при помощи задания, суть которого заключалась в просьбе определить по фотографии настроение девочки. Стимульный материал состоял из 10 карточек - 6 основных и 4 дублирующих (Приложение Д). Показатели по данному критерию имеют существенные различия в группе интеграции и группе исключительно типично развивающихся детей. Так, например, в группе интеграции большинство детей безошибочно определили эмоции на шести основных фотографиях и успешно справились с определением четырех дублирующих, лишь изредка обращаясь за помощью. В качестве объяснения своего ответа они верно отмечали экспрессивные признаки в мимике девочки («Тут девочка улыбается», «Она плачет», «Она хмурится»).

В группе из обычного детского сада дети чаще совершали ошибки и обращались за помощью. Особенно интересен тот факт, что несколько детей из данной группы, глядя на фотографию девочки, изображающую страх, говорили, что девочка на фото удивлена. Действительно, страх и удивление имеют схожие мимические проявления (широко раскрытые глаза) однако, в комплексе с мимикой нижней части лица эти эмоции различимы. Таким образом, еще раз подтверждается, что дети из данной группы определяют эмоции лишь по одному экспрессивному признаку, а не по их комплексу.

В время прохождения методики все дети проявили умение выделять экспрессивные признаки и определять причины возникновения эмоций, также дети проявили свободное умение воспроизводить эмоцию в игровой и коммуникативной деятельности. Исходя из этого, можно заключить что

структура эмоциональных представлений и уровень произвольного выражения эмоций у всех детей выборки соответствуют возрастной норме.

В целом, можно заключить, что развитие эмоциональной сферы у дошкольников интегративной группы выше, нежели у детей из массового детского сада. Дети из группы интеграции лучше понимают и идентифицируют эмоции, легче выделяют экспрессивные признаки и определяют причины возникновения не только базовых, но и социальных эмоций.

3.2.4 Выражение и модуляция эмоциональных состояний

Способность дошкольников к выражению и модуляции эмоциональных состояний оценивались на основании критериев «психосоматические проявления», «регуляция собственных эмоций», «уровень произвольного выражения эмоций» и индекса тревожности. Первые три критерия были описаны выше и не показали существенных различий между двумя группами.

Индекс тревожности оценивался при помощи методики «Выбери нужное лицо». Результаты методики показали, что большинство детей из группы интеграции обладают средним ИТ, в то время как большая часть детей из группы массового детского сада проявила высокий уровень тревожности. Дети из группы массового сада чаще, чем дети из группы интеграции, выбирали грустное лицо в ситуациях, связанных с режимными моментами. Так, например, большинство детей из обычной группы в ситуациях «Одевание», «Умывание» и «Собирание игрушек» выбирали печальное лицо, в то время как дети из группы интеграции в большинстве своем в указанных ситуациях выбирали веселое лицо.

Особенно интересно, что в ситуации «Ребенок и мать с младенцем» чаще всего печальное лицо выбирали дети, имеющие младших сиблингов, в то время как единственные дети в семье оценивали эту ситуацию как позитивную. В

качестве причины такого выбора они указывали то, что маленький ребенок часто плачет. Данная тенденция наблюдалась в обеих группах.

Стоит отметить, что эмоционально заряженные ситуации трактовались однозначно всеми детьми из выборки. Так в ситуациях «Объект агрессии», «Выговор» и «Агрессивное нападение» 100% детей выбрали печальное лицо. В свою очередь в ситуациях «Игра со старшими детьми» и «Ребенок с родителями» также 100% детей указали веселое лицо.

Также не различаются оценки детей ситуаций, касающихся нахождения в одиночестве. В обеих группах в ситуации «Укладывание спать в одиночестве» и «Еда в одиночестве» большинство детей выбрали печальное лицо.

Таким образом, мы можем наблюдать различия в оценке лишь в ситуациях, затрагивающих режимные моменты. В то время как во всех других ситуациях ответы детей из интегративной группы не отличаются от ответов детей из обычной группы. Следовательно, мы можем заключить, что различия в показателях тревожности у детей в обеих группах незначительны.

3.2.5 Успешность социальной адаптации

Признаком успешной социальной адаптации служили высокие показатели по критериям «общение со сверстниками» в опросниках для родителей и воспитателей групп, а также результаты социометрической методики «Два домика».

Результаты методики выявили, что в группе интеграции высокий уровень благополучия взаимоотношений, здесь наблюдается большее количество взаимных выборов, а также большинство детей находится в социально-успешных категориях. В группе обычного детского сада диагностирован низкий уровень благополучия взаимоотношений, большая часть детей имеет социально-негативные роли. Интересным оказалось сравнение результатов

методики и личных наблюдений исследователя за группой в перерывах между сеансами исследования.

Так, например, наблюдение помогло установить, что в обеих группах дети, получившие роль «звезда», несмотря на свою популярность, не являются истинными лидерами группы. В обеих группах звездами стали красивые и добрые девочки. Они активно делились игрушками и уступали в играх. В то время как истинные лидерские качества, чаще проявляли мальчики из категории «предпочитаемых», они активно управляли играми, задавая правила, в ролевых играх всегда отыгрывали главные роли, а также решали мелкие конфликты среди других детей.

Дети, получившие статус «Отвергаемые», в реальном наблюдении проявили высокий уровень агрессии и низкий уровень навыков коммуникации. Дети из данной категории не умели делиться игрушками, вторгались в чужие игры, не соблюдая установленных правил, а также проявляли низкие способности к регуляции собственного состояния. Последнее особенно ярко проявлялось в активных играх, такие дети чаще остальных в сражениях «понарошку» начинали бить детей по-настоящему, активно нарушали чужие границы.

Особенный интерес вызывало наблюдение за «изолированными» детьми. Такие дети не вызвали негативной реакции у окружающих, но по каким-то причинам так или иначе все время «выпадали» из совместной деятельности. Так, например, даже если формально такой ребенок был включен в игру, при плавном переходе из одной игры в другую, остальные дети забывали его пригласить. Также дети из других статусных групп не обращали внимания на факт отсутствия «изолированного» ребенка в группе, в то время как при отсутствии ребенка из другой статусной категории дети обращались к воспитателю с вопросом о том, куда вышел этот ребенок.

В данном контексте особенно интересен случай Феди А. единственного «изолированного» мальчика в группе интеграции. В режиме свободной игры

Федя принимал участие в совместных играх. Несмотря на то, что все его инициативы игнорировались остальными детьми, со стороны казалось что, в целом, Федя весьма успешно включился в игровую деятельность. В какой-то момент воспитателем группы была инициирована игра в «Одеяло». Суть игры состоит в том, что дети хаотично разбредаются по комнате и закрывают глаза, в это время воспитатель полностью накрывает одеялом одного и детей. Цель игры для всех остальных детей, открыв глаза, отгадать, кто спрятан под одеялом. Ребята активно включились в игру, проявляя живой интерес, они с переменным успехом угадывали «спрятанных» детей. Однако, когда воспитатель накрыла одеялом Федю А., дети не смогли угадать кто же из их группы спрятан, даже с подсказками воспитателя.

В целом, наблюдение за детьми подтвердило результаты методики. В группе интеграции наблюдается более высокое качество взаимоотношений между детьми, а также большее принятие детей в категории «предпочитаемых». Однако, наличие в обеих группах «изолированных» и «отвергаемых» детей, не позволяет считать данные различия существенными.

3.3. Корреляционный анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников

Расчет коэффициента корреляции Спирмена (приложение Ж) показал, что для интегративной группы существует значимая корреляция между показателями методики «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» и показателем методики «Эмоциональная идентификация» «Идентификация эмоций» ($r=,476$). Также отмечается значимый уровень корреляции между «Цветным вариантом прогрессивных матриц Равена» и социометрическим статусом дошкольников ($r=,500$). Вдобавок социометрический статус коррелирует с оценкой сформированности социальных форм поведения по

методике А.М. Щетининой ($r=,486$). Также методика Щетининой имеет значимую корреляцию с возрастом дошкольников ($r=,515$).

Равным образом, значимую корреляцию проявили меж собой показатели методики «Эмоциональная идентификация» «Восприятие экспрессии» и «Понимание эмоций» ($r=,693$). По критерию «Восприятие экспрессии» также отмечена значимая корреляция с показателями «Идентификация эмоций» ($r=,542$), «Успешность поведенческих стратегий эмоциональной регуляции» ($r=,695$) и «Уровень развития эмоциональной сферы» ($r=,769$).

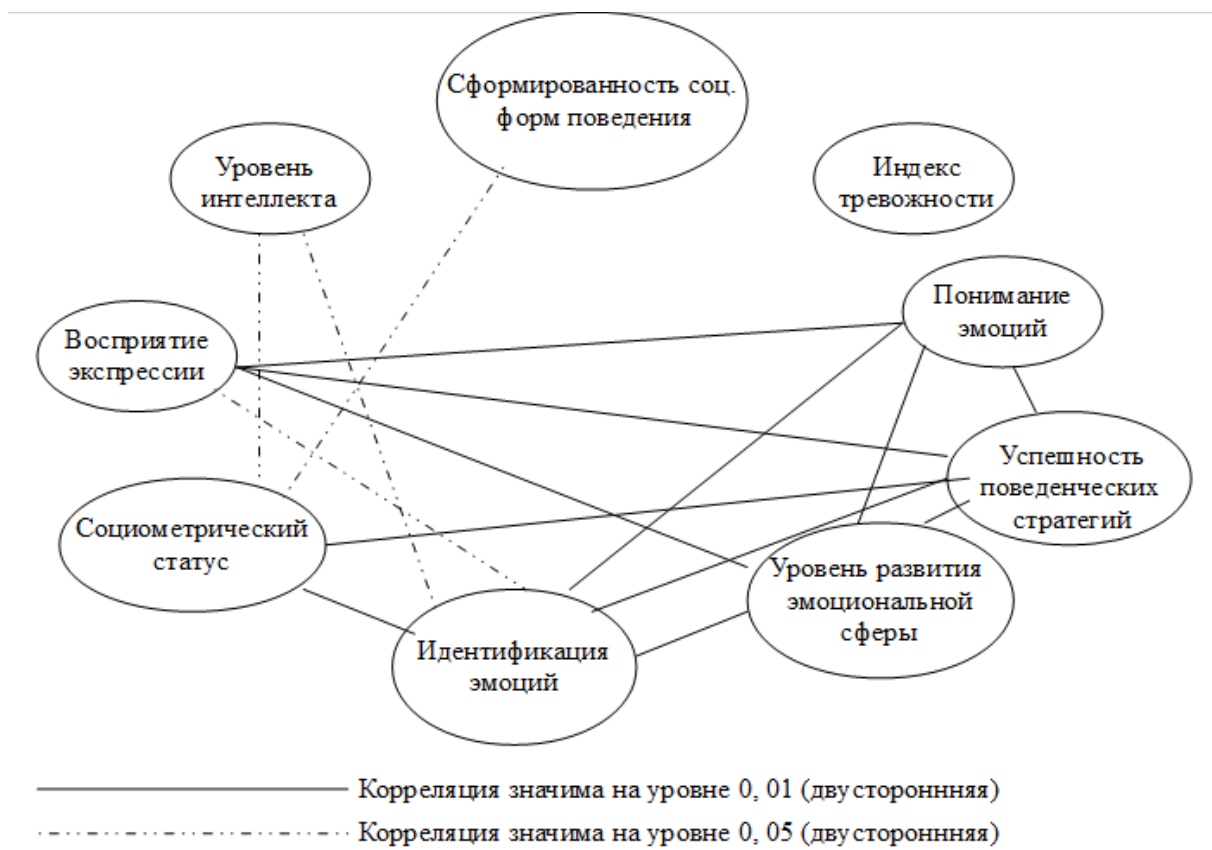
«Понимание эмоций» коррелирует с критерием «Идентификация эмоций» ($r=,693$), а также с «Успешностью поведенческой стратегии эмоциональной регуляции» ($r=,855$) и «Уровнем развития эмоциональной сферы» ($r=,921$).

Критерий «Идентификация эмоций» имеет значимую корреляцию с социометрическим статусом дошкольников ($r=,621$), «Успешностью поведенческой стратегии эмоциональной регуляции» ($r=,847$) и «Уровнем развития эмоциональной сферы» ($r=,769$).

В свою очередь социометрический статус также коррелирует с «Успешностью поведенческой стратегии эмоциональной регуляции» ($r=,504$), а «Успешность поведенческих стратегий...» с «Уровнем развития эмоциональной сферы» ($r=,926$) (рис 23).

Расчет коэффициента корреляции Спирмена для группы обычного детского сада показал, что существует значимая корреляция между показателем методики «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» и показателями методики «Эмоциональная идентификация» «Восприятие экспрессии» ($r=,524$) и «Идентификация эмоций» ($r=,578$). А так же между методикой «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» и «Уровнем развития эмоциональной сферы» ($r=,475$).

Рис.23. Схема корреляционных связей. Интегративная группа



Значимую корреляцию со многими критериями проявила методика «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка». Так например она коррелирует с показателями «Восприятие экспрессии» ($p=,454$), «Понимание эмоций» ($p=,692$) и «Идентификация эмоций» ($p=,518$). Также связь обнаружена с социометрическим статусом ($p=,542$), «Успешностью поведенческих стратегий» ($p=,781$) и «Уровнем развития эмоциональной сферы» ($p=,604$).

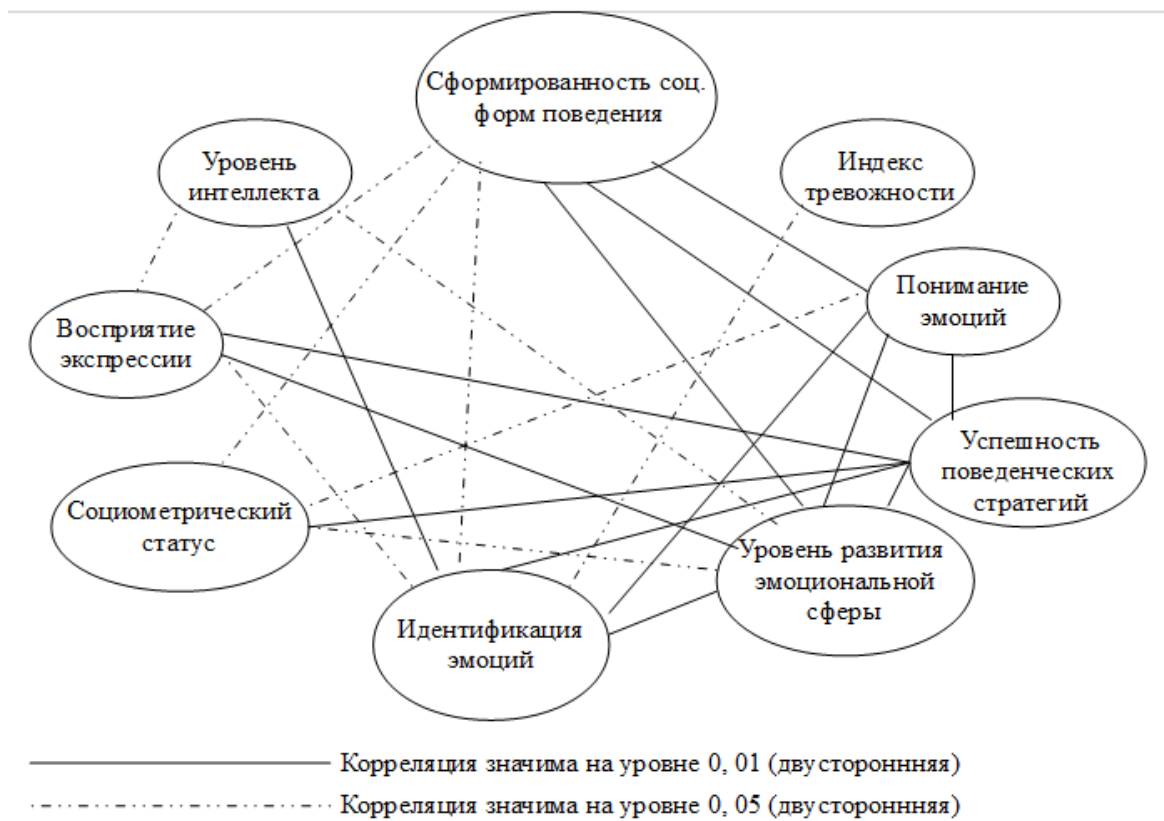
Равным образом, корреляция обнаружена между показателями индекса тревожности и критерием «Идентификация эмоций» ($p=,497$). Также «Идентификация эмоций» коррелирует с «Восприятием экспрессии» ($p=,518$), «Пониманием эмоций» ($p=,616$), «Успешностью поведенческих стратегий» ($p=,724$) и «Уровнем эмоционального развития» ($p=,782$).

«Успешность поведенческих стратегий эмоциональной регуляций» также коррелирует с «Восприятием экспрессии» ($p=,674$), «Пониманием эмоций»

($p=,801$), социометрическим статусом дошкольников ($p=,661$) и «Уровнем развития эмоциональной сферы» ($p=,815$).

«Уровень развития эмоциональной сферы» помимо прочего проявил уровень значимой корреляции с показателями «Восприятие экспрессии» ($p=,581$), «Понимание эмоций» ($p=,839$) и социометрическим статусом ($p=,486$) (рис.24).

Рис.24. Схема корреляционных связей. Обычная группа



Таким образом, мы получаем, что в обеих выборках отмечается значимая корреляция между показателями методики «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» и критерием методики «Эмоциональная Идентификация» «Идентификация эмоций». Также «Идентификация эмоций» проявляет значимую корреляцию в обеих выборках с показателями «Восприятие экспрессии», «Успешность поведенческих стратегий» и «Уровень эмоционального развития».

В обеих выборках показатели социометрического статуса коррелируют с результатами методики «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка» и критерием «Успешность поведенческих стратегий».

«Успешность поведенческих стратегий» в свою очередь также в обеих группах имеет значимую корреляцию с «Восприятием экспрессии», «Пониманием эмоций» и «Уровнем развития эмоциональной сферы». Последний схожим образом имеет значимый уровень корреляции с «Восприятием экспрессии» и «Пониманием эмоций» для обеих групп выборки.

3.4 Математико-статистический анализ особенностей эмоциональной регуляции у дошкольников

Дисперсионный анализ данных (приложение) помог установить значимые различия в показателях интегративной группы и группы, где обучаются лишь дети без ограниченных возможностей здоровья. Так двусторонняя значимость различия была обнаружена по критерию методики «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» ($p=0,001$). Равным образом значимые различия проявили показатели «Понимание эмоций» ($p=0,018$) и «Идентификация эмоций» ($p=0,005$), а также «Уровень развития эмоциональной сферы» ($p=0,047$).

Данные результаты позволяют нам утверждать, что дети из группы интеграции проявляют значительно более высокий уровень интеллекта, чем дети из сада, где пребывают лишь типично развивающиеся дети. Также с помощью математико-статистического анализа удалось доказать, что показатели детей из группы, проводящей программу интеграции, значительно выше по показателям «Понимание эмоций», «Идентификация эмоций» и «Уровень развития эмоциональной сферы», нежели у детей из обычных дошкольных учреждений.

3.5 Обсуждение результатов

Эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей эмоциональной регуляции детей 5-7 лет, посещающих интегративные учреждения, по сравнению с детьми того же возраста из массовых детских садов, позволило сравнить и проанализировать характеристики эмоциональной регуляции типично развивающихся детей, посещающих обычные и интегративные дошкольные учреждения.

Выводы количественного, качественного, корреляционного и математико-статистического анализа во многом подтверждали друг друга, что позволило прийти к следующим заключениям:

Значительное превосходство интеллектуальных показателей в группе интеграции может быть объяснено тем, что дети в подобных группах должны применять больше когнитивных усилий для коммуникации с детьми своей группы. Так например, подобные усилия могут требоваться для совместной игры или общения с детьми с ОВЗ не обладающими навыками речи или имеющих своеобразные паттерны поведения.

С другой стороны, различие в интеллектуальных показателях групп может быть объяснено некоторым беспокойством родителей, касательно окружения своих детей и как следствие, большим количеством усилий, прикладываемых родителями и, возможно, специалистами к различным аспектам развития детей. Также, отсутствие необходимого количества исследований и доступной информации о влиянии на типично развивающихся дошкольников пребывания в интегративной среде, может стимулировать специалистов и родителей к более тщательному наблюдению за детьми из указанной группы, и в свою очередь, более чуткому реагированию в случае обнаружения сложностей в развитии интеллектуальных способностей дошкольников.

Так как нами не было обнаружено значимых корреляционных связей между характеристиками эмоциональной регуляции дошкольников и показателями психосоматического благополучия, мы имеем основания полагать, что высокие показатели эмоциональной регуляции не оказывают влияния на показатели психосоматического здоровья дошкольников.

Данное исследование помогло установить, что поведенческие стратегии эмоциональной регуляции старших дошкольников интегративной группы детского сада отличаются стабильным проявлением и не зависят от контекста (одинаково оцениваются педагогами и родителями).

В свою очередь, незначительные различия в оценках родителей детей из группы интеграции и родителей детей из обычного детского сада могут быть объяснены спецификой группы интеграции. Проще говоря, родители детей из группы интеграции постоянно наблюдают детей с ОВЗ, имеющих различные трудности в своем поведении, что, возможно, стимулирует родителей типично развивающихся дошкольников к более положительному оцениванию поведения своих детей, в результате контраста.

Качественный анализ методики «Цветной вариант прогрессивных матриц Равена» подтвердил наличие тревожности у детей в обеих группах. В то же время, сравнительно низкие показатели индекса тревожности в группе интеграции могут свидетельствовать о лучших навыках адаптации в сравнении с группой обычного детского сада, что в свою очередь может сообщать о более успешной эмоциональной регуляции детей в группе интеграции.

В свою очередь, более высокие показатели тревожности в группе обычного детского сада могут быть объяснены тем, что режимные моменты, которые они в отличие от детей из группы интеграции оценили как негативные ситуации, в обычных садах проходят формально и под строгим контролем воспитателей. В то же время в интегративном саду такие моменты как одевание или собирание игрушек проходят в игровой форме и поэтому вызывают у детей

меньше тревоги. Также мы считаем, что отрицательная оценка ситуаций, связанных с взаимодействием с маленькими детьми, у детей, имеющих младших сиблингов, может быть объяснена наличием ревности к родителям.

Представленное исследование показало, что девочки обладают значительно более высокими показателями проявлений социального поведения, а также более высокими социальными статусами в сравнении с мальчиками. Данный факт согласуется с показателями корреляции в обеих группах.

Также нам удалось установить, что дошкольникам 5-7 лет значительно легче дается понимание, восприятие и идентификация базовых эмоций, нежели социальных. А тот факт, что часто дети оценивали эмоцию лишь на основании одного экспрессивного признака, позволяет утверждать, что дошкольники анализируют эмоциональные состояния не гештальтно, а аналитически, по отдельным признакам.

Анализ результатов групп помог определить, что дети из группы интеграции легче справляются с выделением экспрессивных признаков, а также лучше понимают и идентифицируют эмоции.

Тот факт, что по критерию «восприятие экспрессии» дети из группы интеграции не показали значительно высокого результата, может быть предположительно объяснен тем, что в группе со специальными детьми существует некоторый запрет на определенные эмоции (нельзя обижаться, злиться на «особенных» детей, смеяться над ними). Также, возможно, причина отсутствия высоких показателей по данному критерию может заключаться в именах гномов. Мы предполагаем, что имена гномов, такие как «Плакса», «Злюка» и пр., могли восприниматься детьми как проявление вербальной агрессии, которую они научились контролировать и подавлять.

Проведенный анализ собранных данных помог подтвердить, что высокие показатели понимания эмоций, восприятия экспрессии и идентификации эмоций определяют высокий уровень развития эмоциональной сферы ребенка.

В свою очередь, высокий уровень развития эмоциональной сферы ребенка согласуется с высокими показателями сформированности социальных форм поведения и успешностью стратегий его эмоциональной регуляции.

Также нами было установлено, что высокие показатели сформированности социальных форм поведения ребенка влияют на успешность его социализации в группе и, как следствие, на его социометрический статус. При этом, группа интеграции характеризуется более высоким уровнем благополучия взаимоотношений и принятием членов группы друг другом.

Анализ компонентов эмоциональной регуляции показал наличие некоторых взаимосвязей в обеих группах дошкольников. Так например, в обеих группах наблюдается взаимосвязь интеллектуальных показателей и способности ребенка к идентификации и оценке эмоциональных состояний. В то же время, исследование показало, что умение ребенка идентифицировать и оценивать эмоции влияет на успешность его поведенческих стратегий, которая в свою очередь, соотносится с показателями социальной адаптации детей. Кроме этого, нами обнаружена корреляция уровня эмоционального развития ребенка с его умением определять и оценивать эмоции, а также с успешностью его поведенческих стратегий.

Помимо общих тенденций в обеих группах, нами также были обнаружены некоторые различия. Так например, в группе обычного дошкольного учреждения, кроме вышеописанных взаимосвязей наблюдалось также соотношение между компонентами «Идентификация и оценка эмоциональных состояний» и «Выражение и модуляция эмоциональных состояний». В группе же интегративного детского сада, вдобавок к описанным взаимосвязям, было установлено, что показатели социальной адаптации соотносятся с успешностью детей в идентификации и оценке эмоциональных состояний, а также их интеллектуальными способностями.

Подводя итог вышесказанному, мы имеем основания заключить, что дети, воспитывающиеся в группе интеграции лучше понимают и идентифицируют

эмоциональные состояния, также они проявляют значимо более высокий уровень развития эмоциональной сферы, а также проявляют больший успех в социальной адаптации в коллективе. Данные показатели служат частичным подтверждением выдвинутой нами гипотезы о том, что характеристики эмоциональной регуляции типично развивающихся дошкольников в интегративных учреждениях будут выше, чем у детей в обычных учреждениях.

В качестве объяснений полученных результатов, можно предположить, что на эмоциональную регуляцию дошкольников 5-7 лет положительно влияет разнообразие социального опыта, навыки применения различных стратегий в коммуникации со сверстниками, а также особый психолого-педагогический подход, применяемый при реализации программы интеграции. Анализ элементов последнего, послужил основой для разработки методических рекомендаций, которые могут быть применены в группе обычного дошкольного учреждения для более успешного развития эмоциональной регуляции воспитанников данной группы (Приложение К).

Выводы

В процессе проведения данного психологического исследования нами был произведен теоретический анализ и литературный обзор исследований по проблеме эмоциональной регуляции старших дошкольников. Именно это помогло определить и теоретически обосновать критерии изучения эмоциональной регуляции старших дошкольников.

В ходе экспериментальной части были изучены характеристики эмоциональной регуляции детей, обучающихся в группах интеграции.

Благодаря анализу полученных данных нам удалось обнаружить общие и специфические характеристики эмоциональной регуляции детей, посещающих интегративный и обычный детский сад. В процессе анализа были сопоставлены показатели эмоциональной регуляции и психического здоровья типично развивающихся дошкольников, посещающих интегративные и обычные группы детского сада. Таким образом, нам удалось изучить связь поведенческих стратегий эмоциональной регуляции дошкольников в зависимости от социального контекста их проявления.

Подводя итоги проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Развитие эмоциональной регуляции нормативно развивающихся детей, посещающих интегративную и обычную группу имеет как общие черты, так и особенности. К возрасту 5 - 7 лет успешность поведенческих стратегий в группах не имеет значимых различий и не зависит от социального контекста. Существенное сходство определяется также отсутствием значимых различий в способности к восприятию экспрессии и уровне тревожности
2. Различие в характеристиках эмоциональной регуляции в интегративной и в обычной группах заключается в наличии в интегративной группе

взаимосвязи способности к успешной социальной адаптации с уровнем интеллекта и умением идентифицировать эмоции

3. Обычная группа, в свою очередь, отличается наличием взаимосвязи способности к успешной социальной адаптации с навыками понимания эмоций и уровнем развития эмоциональной сферы. Так же группа массового детского сада отличается присутствием корреляции между уровнем тревожности и способностью к идентификации эмоций. Данную группу отличает также наличие связи между успешностью поведенческих стратегий и сформированностью социальных форм поведения, а также уровнем интеллекта
4. В сравниваемых группах обнаружена взаимосвязь успешности поведенческих стратегий со способностями к восприятию экспрессии, пониманию эмоций и их идентификации. Так же отмечена связь между сформированностью социальных норм поведения ребенка и его способности к успешной социальной адаптации. Выявлено, что способность к идентификации эмоций связана с уровнем интеллектуального развития
5. Общий уровень эмоционального развития ребенка в обеих группах взаимосвязан с его способностью к восприятию экспрессии, пониманию эмоций и их идентификации, а также успешностью его поведенческих стратегий
6. Высокий уровень развития эмоциональной регуляции нормативно развивающихся дошкольников, посещающих интегративную группу, не оказывает влияния на показатели психосоматического здоровья
7. Посещение интегративной группы детского сада нормативно развивающимися дошкольниками приводит к более высоким результатам в навыках понимания эмоций ($p=0,018$). Такие дети лучше, чем дети из массовых детских садов, определяют экспрессивные признаки,

соответствующие содержанию различных эмоциональных модуляций. Также, воспитанники из группы, реализующей программу интеграции, имеют более высокие способности к осознанию и словесному определению эмоциональных состояний ($p=0,005$) и значимо более высокий уровень эмоционального развития ($p=0,047$).

Заключение

Целью данного диссертационного исследования было Выявление качественных особенностей эмоциональной регуляции типично развивающихся детей 5-7 лет, посещающих интегративные учреждения, по сравнению с детьми того же возраста из массовых детских садов. Для реализации данной цели был произведен анализ отечественной и зарубежной научной литературы, освещающей вопросы эмоциональной регуляции дошкольников и эмоций в целом, истории их изучения и различным теоретико-методологическим подходам в в изучении эмоциональной регуляции.

Также благодаря литературному обзору были изучены особенности генезиса эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста и различные исследования, касающиеся типично развивающихся детей в условиях группы интеграции. Данный литературный обзор представлен в первой главе и завершается выводами, включающими в себя указание на отсутствие в современной науке общепринятой терминологии в вопросах изучения эмоциональной регуляции, а также отсутствие исследований характеристик эмоциональной регуляции типично развивающихся дошкольников в группах интегративного образования.

Во второй главе диссертационного исследования представлены основные компоненты исследования: цель, гипотеза, предмет, объект и задачи исследования. Также в данной главе были отображены этапы формирования выборки и ее описание. Помимо прочего во второй главе были подробно описаны методический аппарат и процедура исследования.

Третья глава представляет собой представление результатов исследования и их обсуждение. В данной главе описывается количественный, качественный, корреляционный и математико-статистический анализ полученных результатов.

В обсуждении результатов описываются выявленные закономерности и приводятся возможные варианты их объяснения.

В завершение работы приводятся выводы, отражающие основные полученные результаты исследования.

Результаты данной диссертационной работы расширяют представление об интегративном образовании и специфике развития эмоционально-личностной сферы дошкольника в различной социальной среде. Проведенное эмпирическое исследование восполняет нехватку изучения характеристик эмоционального развития типично развивающихся детей, посещающих сады, реализующие программы интеграции. Вдобавок, полученный материал может рассматриваться как дополнение к теоретической базе для реализации процесса адаптации детей в интегративной группе, и, одновременно, представляет пользу для организации психолого-педагогической работы в группах традиционных дошкольных учреждений.

В качестве области возможных дальнейших исследований могут быть названы вопросы уровня тревожности дошкольников в зависимости от окружающей их социальной среды, аспекты, касающиеся навыков дошкольников в восприятии экспрессии. Также представляется интересным и плодотворным изучение различных аспектов взаимоотношений родителей типично развивающихся дошкольников со своими детьми, в зависимости от дошкольного учреждения выбранного ими для пребывания там детей.

Список литературы:

1. Андрущенко Н.В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия. СПб.: Речь, 2010. 320 с.
2. Акопян Л.С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самарский гос. соц.-пед. Университет, Самара, 2011. 220 с.
3. Байрамгулова Ю.М. Особенности и проблемы процесса интеграции детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс]: VIII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». 2012-2016. URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1457/18744> (дата обращения: 10.08.2016).
4. Баркова В.Л. Общепсихологические основы эмоционально-волевой регуляции поведения при нормальном и нарушенном развитии // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2016. №6. С. 36-42.
5. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М: УМК «Психология», 2003. 320 с.
6. Бардышевская М.К. Проблемы исследования эмоционально-личностного развития ребенка в рамках уровневой модели // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2012. №2. С. 68-74.
7. Белкина, В.Н. Проблема эмоциональной регуляции социального поведения ребенка // Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ярославский гос. пед. университет, Ярославль, 2003. С. 116 -122.
8. Битов А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. М.: Правда, 2000. 254 с.
9. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
10. Брызгалова С.В., Заг Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное

- образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование, 2010. №3. С. 14-20.
11. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. В. В. Старовойтова. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2004. 272 с.
 12. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. 164 с.
 13. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 265-273.
 14. Верхотурова Н.Ю., Дмитриева С.А. Изучение и оценка особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Сибирский педагогический журнал, 2011. №2. С. 275-285.
 15. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций [Электронный ресурс]: Библиотека психолога. 2008-2016. URL: <http://www.mexus.ru/osnovnyye-problemy-ps.html> (дата обращения: 10.06.16).
 16. Волкова Л.С. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе // Дефектология. 2002. № 3. С. 3-8.
 17. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. Собрание сочинений в 6-ти томах. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. 400 с.
 18. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Лекция 4: Эмоции и их развитие в детском возрасте [Электронный ресурс]: Электронная Библиотека Гумер. 2008-2016. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/vugot/04.php (дата обращения 25.05.2016).
 19. Гриценко А.И. Интегративные процессы в современном образовании: проблемы воспитания целостного человека // Интеграция образования. 2012. №4. С. 58-63.

20. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П.Исаева. М.: АСТ, 2009. 560 с.
21. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животного. Собрание сочинений в 9-ти томах. М.: Издательство Академии наук СССР, 1953. Т. 5. 1040 с.
22. Дименштейн Р.П., Герасименко О.А. Несколько слов об интеграции [Электронный ресурс]: Совместный проект ЕАР/Джойнт «Интеграция детей со специальными потребностями в еврейскую общину г. Москвы. 2008-2016. URL: http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_integrac (дата обращения: 26.07.2016).
23. Долинина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практической реализации в ДОУ. М.: Айрис-Пресс, 2004. 160 с.
24. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. М.: Владос. 2010. Ч. 1. 128 с.
25. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М.: Дрофа, 2008. 210 с.
26. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. Т 1. 320 с.
27. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // СОЦИС. 2004. №7. С. 136-149.
28. Изард К. Психология эмоций/ пер. с англ. А. Татлыбаева, В. Мисник. СПб: Питер, 2000. 464 с.
29. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2013. 783 с.
30. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / М. С. Староверова и др. [под ред. М. С. Староверовой]. М.: Владос, 2011. 166 с.
31. Иовчук Н.М. Проблемы интегративного дошкольного воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и

- образование psyedu.ru. 2012. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50809.shtml (дата обращения: 04.09.2016)
32. Карелина И.О. Проблема формирования регуляции эмоций у детей // Ярославский педагогический вестник. 2009. №3. С. 134-137.
33. Катаева А.Л., Басидова Г. Л., Гончарова Е.Л. О некоторых аспектах изучения психического развития слепоглохих детей, потерявших слух и зрение на разных этапах онтогенеза. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухонемых детей. М.: АПН СССР, 1990. С. 41-56.
34. Кащенко В.П., Крюков С.Н. Воспитание и обучение трудных детей: Из опыта Санатория-школы доктора В.П. Кащенко. М.: Смысл, 2005. 54 с.
35. Климась Д.Г., Бардышевская М.К. Развитие регуляции эмоций у детей 6-10 лет с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2007. №2. С. 47-58.
36. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1995. №1. С. 5-12.
37. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
38. Кулагина Е.В. Вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт коррекционных и интеграционных школ [Электронный ресурс]: Федеральный образовательный портал Экономика. Социология. Менеджмент. 2010-2016. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/33372961> (дата обращения: 20.01.16).
39. Кулагина Е.В. Доступность и качество образования для детей инвалидов. Саратов: Научная книга, 2004. 95 с.

40. Кутепова Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С.104.
41. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / пер. с англ. М. Васильева. СПб: Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.
42. Лебединский В.В., Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Электронный ресурс] : Синтон – тренинг центр. 2004-2016. URL: <http://www.syntone-spb.ru/library/books/content/6626.html> (дата обращения: 10.09.16).
43. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции [Электронный ресурс]: Библиотека "Культурно-историческая дефектология". 2013-2016. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/otechestvennye-modeli-integririrovannogo-obucheniya-detej-2664> (дата обращения: 15.08.16).
44. Малофеев Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71-78.
45. Максимова Л.М. Психолого-педагогическая диагностика особенностей эмоционального развития детей раннего возраста // Психологическое образование в России. 2012. №2. С.38-42.
46. Мёдова Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие. Томск: МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики», 2012. 24 с.
47. Мещеряков А.М. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами // Дефектология. 1973. № 3. С. 65-70.
48. Москвина А.В. Инклюзивный подход к непрерывному образованию людей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Ежеквартальный научный журнал «Непрерывное образование: XXI век».

- 2013-2016. URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=1944> (дата обращения: 13.08.16).
49. Моргун Н.Л. Интегративный подход [Электронный ресурс]: Библиотека обучающей и информационной литературы Uhlib. 2011-2016. URL: http://www.uhlib.ru/medicina/pedagogika_kotoraja_lechit_opyt_raboty_s_osobymi_detmi/p9.php (дата обращения: 27.07.16).
50. Мустафина Л.Н. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2011. С. 164-166.
51. Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. 1998. №3. С. 262.
52. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей. – Спб.: РГПУ, 1997. Ч. 2. С. 152.
53. Описание моделей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Средняя школа №4". 2000-2016. URL: http://sc4.ucoz.net/OVZ/opisanie_modelej_integracii-2.pdf (дата обращения: 16.08.16).
54. Падун М.А. Регуляция эмоций и ее нарушение // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 39. С.5 -11.
55. Падун М.А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 6. С. 57-69.
56. Пасторова А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге. Спб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. 96 с.
57. Пасторова А.Ю., Микшина Е.П., Зигле Л.А. Познавательное развитие и эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в группах интеграции и группах компенсирующего вида системы

- дошкольного образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2011. №4 . С. 265-273.
58. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход // Национальный психологический журнал. 2015. № 1. С. 39-51.
59. Персианова Н.Б., Романова С.А., Мухамедрахимов Р.Ж. Особенности взаимодействия взрослых с детьми в домах ребенка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2008. № 4. С. 180-185.
60. Пиккар А.П. Особенности эмоциональной регуляции детей раннего возраста // Ежегодная международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста»: сборник материалов. Московск. гос. ун-т им М.В. Ломоносова. Москва, 2015. С. 157 -170.
61. Психология эмоций / Тексты [Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер] М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
62. Савина Т.А. Диагностика нарушений эмоциональной сферы детей дошкольного возраста как фактор успешной социализации // Современные проблемы науки и образования. 2015. №3. С. 423-431.
63. Селиванова Ю.В. Тенденции развития специального образования: социокультурный подход // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, № 16. С. 295-300.
64. Татарницкая Я.В. Социально-культурные технологии в сфере реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных интегративных учреждениях // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. Т. 195. С. 184-192.
65. Тарабакина Ю.В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2015. №8. С. 250-252.

66. Тенкачева Т.Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 205-208.
67. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Петроград: Типография Б.В.С., 1915. Т. 1-2. 956 с.
68. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. Т. 2, № 24. С. 126-130.
69. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2004. 68 с.
70. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Эмоциональные расстройства и современная культура // Московский психотерапевтический журнал. 1999. №2. С. 61–90.
71. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. М.: Изд-во МГУ, 1992. 67 с.
72. Шипицина Л.М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века. В кн.: Инновации в российском образовании: специальное (коррекционное) образование/ Московский гос. университет печати; [под ред. Н.Н. Малофеева]. М.: Изд-во МГУП, 2000. С. 12-17.
73. Шипицина Л.М. Специальная педагогика. М.: Академия, 2000. 355 с.
74. Эмоции. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]: Институт Философии Российской Академии Наук. 2007-2016. URL: <http://iphras.ru/elib/3534.html> (дата обращения 20.12.2016).

75. Юсупова А.Ю., Латнер Ф.Р. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М.: Владос, 2006. 176 с.
76. Barden R.C., Garber J., Leiman B., Ford M.E., Masters J.C. Factors governing the effective remediation of negative affect and its cognitive and behavioral consequences // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 49(4). pp. 1040-1053.
77. Boyd J., Barnett W. S., Bodrova E., Leong, D. J., Gomby, D. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education [Электронный ресурс]: National Institute for Early Education Research. 2006-2016. URL: <http://nieer.org/policy-issue/policy-report-promoting-childrens-social-and-emotional-development-through-preschool-education> (дата обращения: 20.08.16).
78. Bretherton I. et al. Learning to talk about emotions: A functional perspective // *Child. Devel.* 1986. Vol. 57.(3). pp. 529-548.
79. Campbell-Sills L., Barlow D.H. Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In: J.Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2007. pp. 542-559.
80. Clark B. Integrative Education [Электронный ресурс]: Johns Hopkins University. 2002-2016. URL: http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating_the_future/crfut_clark.cfm (дата обращения: 20.08.16).
81. Davies, L. The Essential Skill of Self-Control [Электронный ресурс]: Kelly Bear is a positive role model for kids offering Parenting-Teacher Help Resources. 2009-2016. URL: <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip17.html> (дата обращения: 19.05.16).
82. Davies L. Emotional Intelligence: An Essential Component of Education [Электронный ресурс]: Kelly Bear is a positive role model for kids offering Parenting-Teacher Help Resources. 2009-2016. URL:

- <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip3.html> (дата обращения: 19.05.16).
83. Davidson R.J. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience // *Cognition and Emotion*. 1998. Vol. 12(3). pp. 307-330.
84. Dealing with Feelings: Emotional Health [Электронный ресурс]: The Whole Child. 2007-2016. URL: <http://www.pbs.org/wholechild/parents/dealing.html> (дата обращения: 26.05.16).
85. Dozier M., Kobak R.R. Psychophysiology in attachment interviews: converging evidence for deactivating strategies // *Child Development*. 1993. Vol. 63(6). pp. 1473-1480.
86. Kirillova E. A. Historical and Theoretical Bases of Inclusive Education Development in Russia // *Review of European Studies*, 2015. Vol. 7(5). pp. 31-37.
87. Efremova N.A. Integration and inclusion in the conditions of preschool education as the way of Integrated breeding of children. // *Интегративные тенденции в медицине и образовании*. 2014. Т 2. С. 19-25.
88. Gilbert B., Andrews B. (Eds.). *Shame: Interpersonal behavior, psychopathology, and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998. P. 304.
89. Gust N. Emotionsregulationsstrategien im Vorschulalter: Wissen über Emotionsregulationsstrategien und Zusammenhänge zu Kognition und Sozialverhalten. Bremen, 2014. P. 109.
90. Gratz K.L., Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2004. Vol. 26(1). pp. 41-54.
91. Gross J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74(1). pp. 224-237.

92. Izard C.I. Facial expressions and the regulation of emotions // *Journal of Personality and social psychology*. 1990. Vol. 58(3). pp. 487-498.
93. Koole S. L., Van Dillen L. F., Sheppes G. The Self- Regulation of Emotion. [Электронный ресурс]: Laboratory for Research on Anxiety and Trauma 2008-2016. URL:<http://people.socsci.tau.ac.il/mu/galsheppes/files/2014/10/2011-3.pdf> (дата обращения 20.07.16).
94. Lewis H. Self-development and self-conscious emotions // *Children Development*. 1989. Vol.60. pp. 146-156.
95. Parkinson B., Totterdell P. Classifying affect regulation strategies // *Cognition and Emotion*. 1999. Vol. 13(3). pp. 277-303.
96. Roseman I.J., Dhawan N., Rettek S.I., Naidu R.K., Thapa K. Cultural differences and cross-cultural similarities in appraisals and emotional responses // *Journal of cross-cultural psychology*. 1995. Vol. 26(1). pp. 23-48.
97. Sroufe L.A. *Emotional Development: The organization of emotional life in early years*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. P. 256.
98. Treur J. A., Bosse T., Pontier M. Computational Model based on Gross' Emotion Regulation Theory // *Cognitive Systems Research*. 2010. Vol. 11(3). pp. 211-230.
99. Turk C.L., Heimberg R.G., Luterek J.A., Mennin D.S., Fresco D.M. Emotion dysregulation in generalized anxiety disorder: a comparison with social anxiety disorder. // *Cognitive Therapy and Research*, 2005. Vol. 29(1). pp. 89-106.
100. Thompson R.A. Emotion and Self-regulation. In: Richard A. Dienstbier (Editor), *Nebraska Symposium on Motivation*. NE: University of Nebraska Press, 1990. pp. 367-467.
101. Werner K., Gross J.J. Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In: A. Kring, D. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology*. New York: Guilford Press, 2010. pp. 13-37.

Приложение А. Информированное согласие

Информированное согласие на участие в исследовании

Мы просим Вас дать согласие на участие вашего ребенка в психологическом исследовании. Данное исследование проводится студенткой второго курса магистратуры факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Целью исследования является изучение особенностей эмоциональной регуляции старших дошкольников. Руководителем исследования является кандидат медицинских наук, доцент кафедры психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей Андрущенко Наталья Владимировна.

Предполагаемые участники исследования

Для участия в исследовании планируется привлекать старших дошкольников (5-7 лет), воспитывающихся в детских садах разного типа.

Процедура исследования

В рамках исследования планируется проведение методик: Цветной вариант прогрессивных матриц Равена для диагностики уровня интеллектуального развития, Социометрическая методика "Два домика" (Т.Д. Марцинковская), Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо", Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова), Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс). Последняя методика представляет собой опросный лист для родителей и воспитателей, остальные методики будут проводиться с ребенком индивидуально. Примерное время проведения методик не должно превышать 60 минут, включающих себя перерыв, если он необходим. Отдельно родителям будет роздана анкета для заполнения. По результатам исследования планируется сделать вывод о взаимосвязи эмоциональной регуляции старших дошкольников и формы детского учреждения, в которой воспитывается дошкольник.

Добровольность участия

Участие вашего ребенка в исследовании исключительно добровольно. Вы можете принять решение **не** участвовать в исследовании сейчас или, не объясняя причины, отказаться продолжать участвовать на любом этапе без каких-либо негативных последствий.

Возможные неудобства

Данное исследование не предполагает никаких рисков, однако в случае возникновения неблагоприятных ситуаций вашему ребенку будет оказана профессиональная психологическая помощь.

Прямые и побочные (предполагаемые) выгоды от участия в исследовании

Участие в исследовании не предполагает получение участником денежной или материальной компенсации, или какой-либо другой прямой выгоды. Однако,

информация, полученная в ходе этого исследования, может в будущем принести пользу и Вам, и другим людям.

Границы конфиденциальности и использование данных

Все сведения, полученные в результате исследования, будут анализироваться в анонимном порядке и рассматриваться как конфиденциальная информация. Данные, собранные в ходе исследования, будут доступны исключительно исследовательской группе. Все результаты будут представляться только в общем массиве, а не индивидуально. У Вас будет возможность ознакомиться с результатами исследования по его завершении.

Контакты

По вопросам об исследовании и своих правах просьба обращаться:
Тимофеевко Анна Валерьевна +79111299269

Спасибо, что Вы рассматриваете возможность участия в этом исследовании.

**Я согласен/согласна с на участие моего
ребенка _____**

Приложение Б. Анкета для родителей

ID ребенка : _____

Имя ребенка: _____

Возраст ребенка: _____

Состав семьи

- a) полная
- b) неполная

Образование матери

- a) неполное среднее
- b) среднее
- c) среднее специальное
- d) неполное высшее
- e) высшее

Образование отца

- a) неполное среднее
- b) среднее
- c) среднее специальное
- d) неполное высшее
- e) высшее

С какого возраста ребенок посещает детский сад : _____

Посещал ли ребенок ранее другие сады, как долго: _____

Есть ли у ребенка опыт общения с детьми с ОВЗ вне сада: _____

Уважаемые родители, вспомните поведение Вашего ребенка в последние 2-3 месяца и найдите подходящий ответ из предложенных, закончив фразу:

Мой ребенок....

Не стремится к общению и/или отказывается от него из-за недостаточно доброжелательного отношения детей

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Не стремится к общению и/или всегда отказывается от общения, несмотря на доброжелательное отношение

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Стремится к общению, но его не хотят принимать и/или несмотря на обоюдное желание, контакты всегда сопровождаются конфликтами

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Самостоятельно решает конфликты со сверстниками

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

При возникновении трудностей в какой-либо деятельности обращается за помощью к взрослому

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Ребенок вступает в драки со сверстниками

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Ребенок использует грубые слова и угрозы во время ссор со сверстниками

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Ребенок ругает себя за неудачи, причиняет себе боль

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Ребенок самостоятельно пытается найти выход из неприятной для него ситуации

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

У ребенка бывают следующие вегетативные проявления: покраснение кожи, потливость, плохой сон и аппетит, энурез (недержание мочи), скованность движений и др.

- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Ребенок проявляет сочувствие, сопереживание к сверстникам, героям сказок

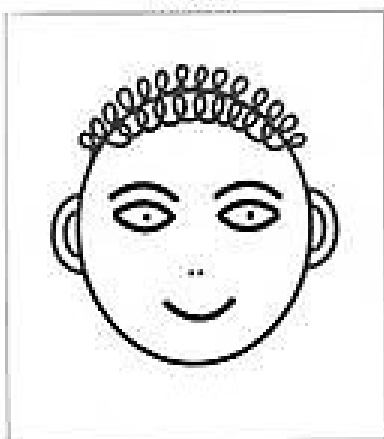
- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Ребенок способен управлять своими эмоциями (сдерживать смех в ситуации, где он неуместен и др.)

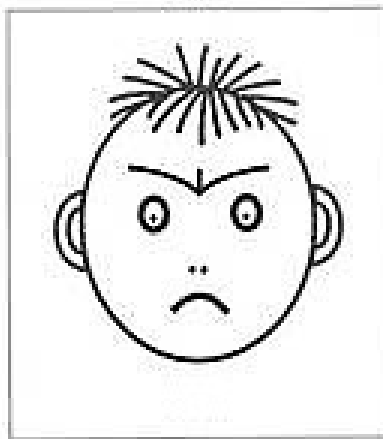
- a) часто
- b) иногда
- c) никогда

Приложение В. Стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация». Изображения гномиков

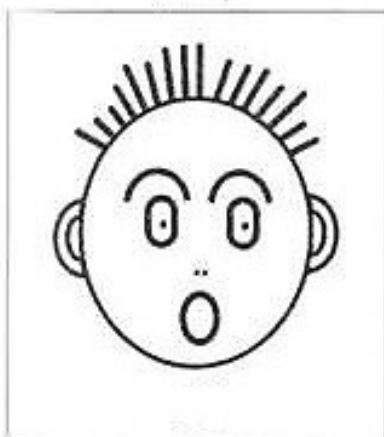
Весельчак



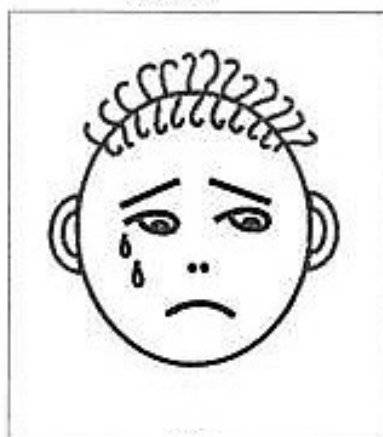
Злюка



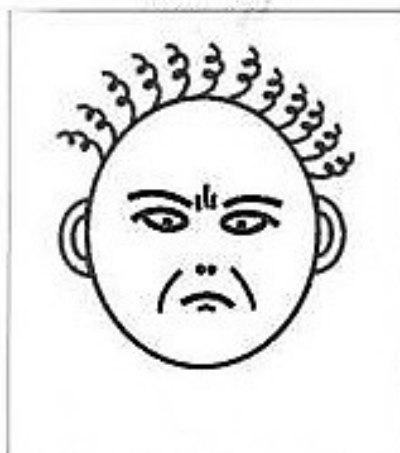
Бояка



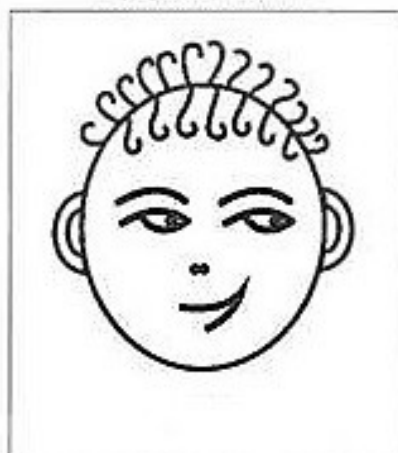
Плакса



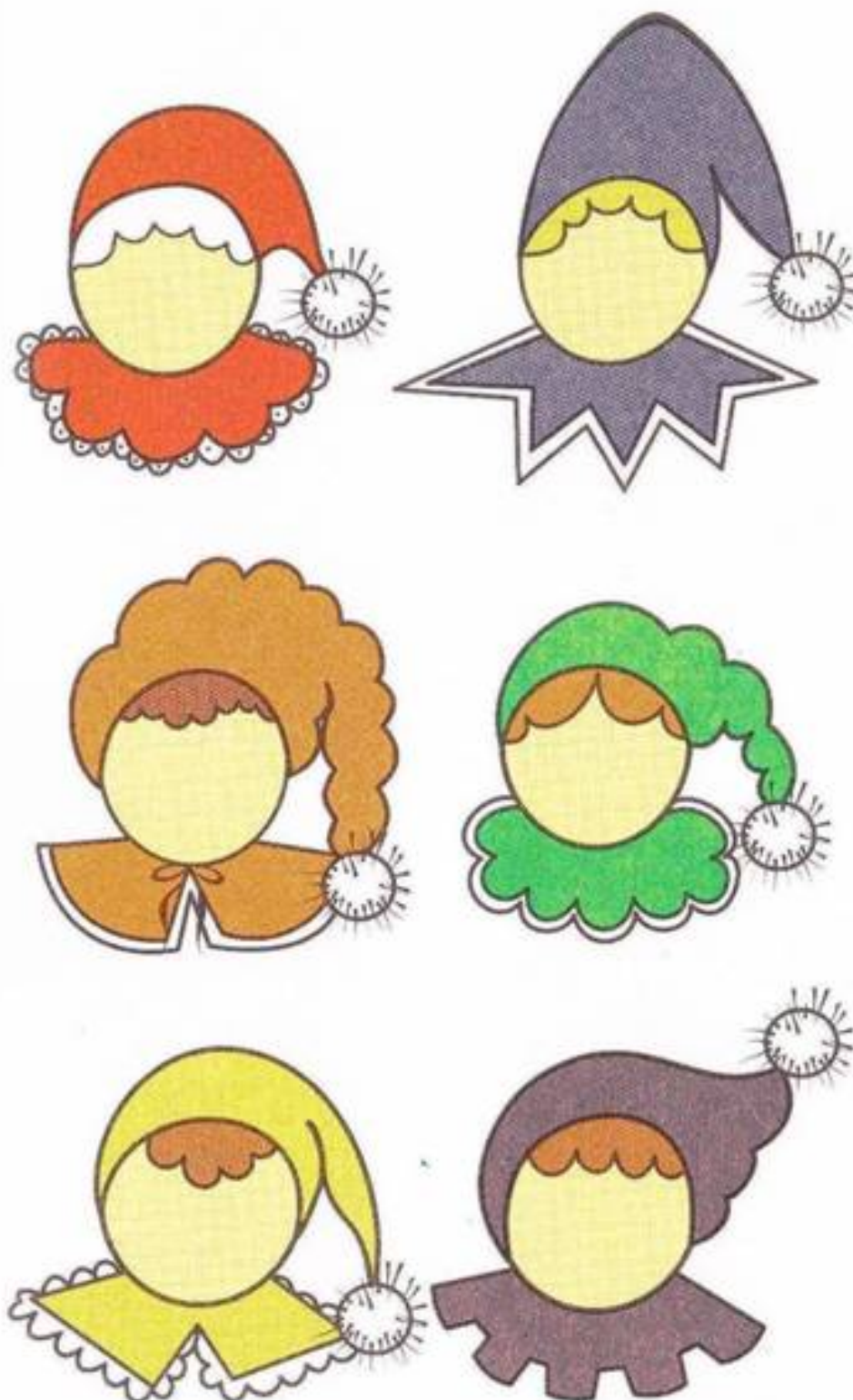
Привереда



Завида-Ябеда

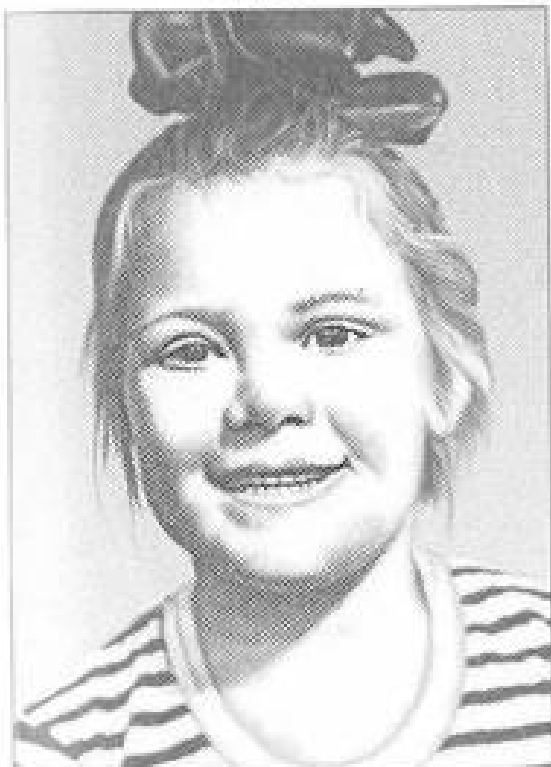


Приложение Г. Стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация». Групповой портрет гномиков



Приложение Д. Стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация». Фотографии эмоций

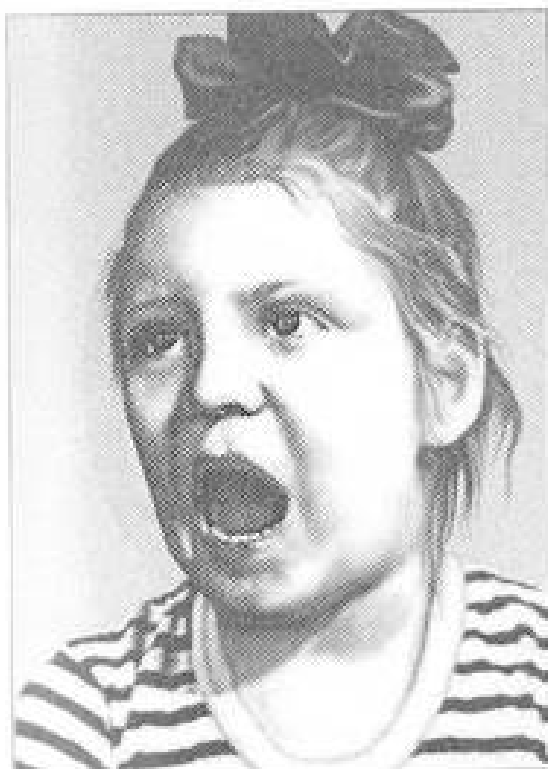
Радость



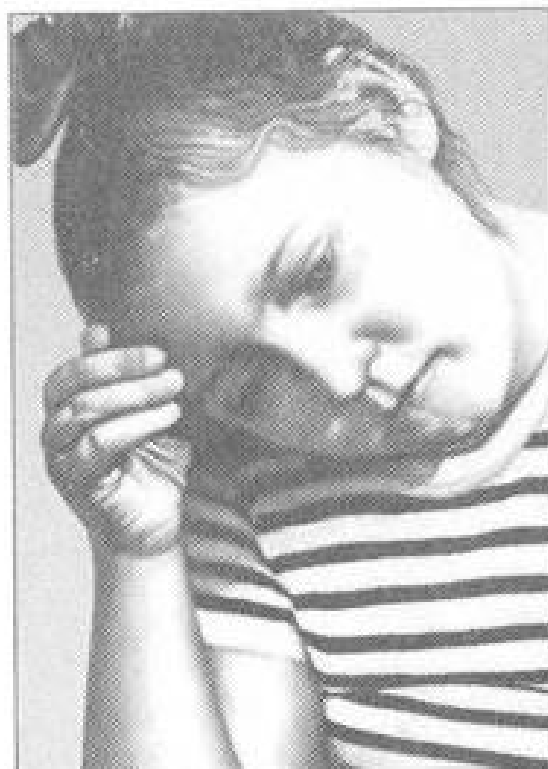
Гнев



Страх



Печаль



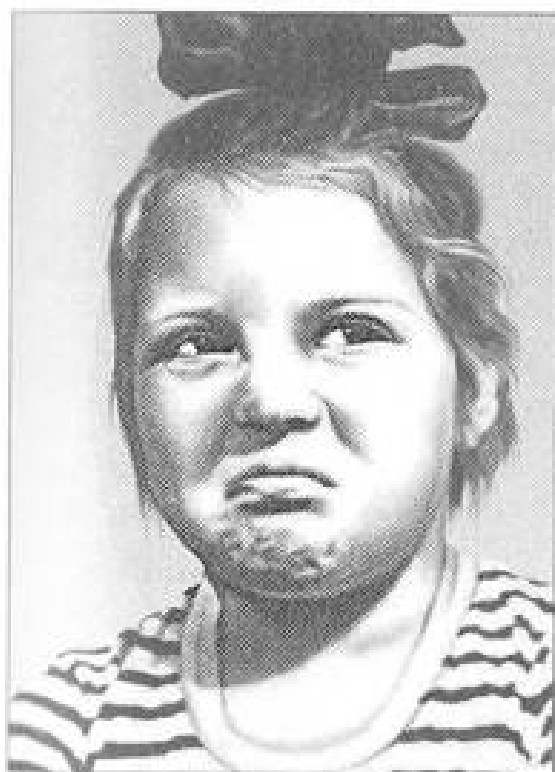
Обида



Стыд — вина



Отвращение



Удивление — интерес



Спокойствие



Зависть



Приложение Ж. Результаты корреляционного анализа по методу Спирмена

Интегративная группа

	возраст	Равен	Равен уровень	Щетлинка Положительные	Щетлинка Отрицательные	Дорки ИТ	Изотова Восприятие аффекции	Изотова Понимание Эмоций	Изотова Идентификация Эмоций	Социометриче- ский статус	Успешность поведенческих стратегий	уровень развития эмоциональной сферы
возраст	1	0,097	0,246	,515*	-,515*	-,372	0,179	0,198	0,098	0,181	0,147	0,096
Равен	0,097	1	,855**	0,165	-,165	0,327	0,256	0,352	,476*	,500*	0,366	0,263
Равен уровень	0,246	,855**	1	0,113	-,113	0,096	-,036	0,190	0,321	0,323	0,143	0,073
Щетлинка Положительные	,515*	0,165	0,113	1	-,1000**	-,258	0,269	0,331	0,337	,486*	0,406	0,297
Щетлинка Отрицательные	-,515*	-,165	-,113	-,1000**	1	0,258	-,269	-,331	-,337	-,486*	-,406	-,297
Дорки ИТ	-,372	0,327	0,096	-,258	0,258	1	0,014	0,073	0,014	0,034	0,014	-,028
Изотова Восприятие аффекции	0,179	0,256	-,036	0,269	-,269	0,014	1	,693**	,542*	0,357	,695**	,769**
Изотова Понимание Эмоций	0,198	0,352	0,190	0,331	-,331	0,073	,693**	1	,693**	0,415	,855**	,921**
Изотова Идентификация Эмоций	0,098	,476*	0,321	0,337	-,337	0,014	,542*	,693**	1	,621**	,847**	,769**
Социометрический статус	0,181	,500*	0,323	,486*	-,486*	0,034	0,357	0,415	,621**	1	,504*	0,353
Успешность поведенческих стратегий	0,147	0,366	0,143	0,406	-,406	0,014	,695**	,855**	,847**	,504*	1	,926**
Уровень развития эмоциональной сферы	0,096	0,263	0,073	0,297	-,297	-,028	,769**	,921**	,769**	0,353	,926**	1

Обычная группа

	Равен	Равен уровень	Щеллина Положительные	Щеллина Отрицательные	Држи ИТ	Изолев Восприятие	Изолев Понимание	Изолев Идентификация	Социометричес	Успешность	Уровень
возраст	Равен	Равен уровень	Щеллина Положительные	Щеллина Отрицательные	Држи ИТ	Изолев Восприятие	Изолев Понимание	Изолев Идентификация	Социометричес	Успешность	Уровень
1	0,145	0,157	-0,064	0,064	0,069	-0,041	-0,066	0,100	-0,072	-0,080	-0,061
0,145	1	,886*	0,181	-0,181	0,187	,524*	0,354	,578*	0,081	0,419	,475*
0,157	,886*	1	0,155	-0,155	0,085	0,290	0,344	,542*	0,036	0,326	0,396
-0,064	0,181	0,155	1	-1,000*	0,096	,454*	,692**	,518*	,542*	,781**	,604**
0,064	-0,181	-0,155	-1,000*	1	-0,066	-0,454*	-0,692**	-0,518*	-0,542*	-0,781**	-0,604**
0,069	0,187	0,085	0,096	-0,096	1	0,443	0,027	,497*	-0,182	0,167	0,198
-0,041	,524*	0,290	,454*	-0,454*	0,443	1	0,324	,518*	0,349	,674**	,581**
-0,056	0,354	0,344	,692**	-0,692**	0,027	0,324	1	,616**	,448	,801**	,839**
0,100	,578*	,542*	,518*	-0,518*	,497*	,518*	,616**	1	0,312	,724**	,782**
-0,072	0,081	0,036	,542*	-0,542*	-0,182	0,349	,448	0,312	1	,661**	,486**
-0,080	0,419	0,326	,781**	-0,781**	0,167	,674**	,801**	,724**	,661**	1	,815**
-0,061	,475*	0,396	,604**	-0,604**	0,198	,581**	,839**	,782**	,486	,815**	1

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Приложение К. Методические рекомендации для развития эмоциональной регуляции

Период дошкольного возраста, пожалуй, самый насыщенный этап развития эмоциональной среды. Именно в возрасте 5-7 лет у ребенка активно формируются способности к адаптации и социализации. Дети в этом возрасте учатся понимать эмоции других, а также контролировать собственные. Из множества динамичных процессов, протекающих в дошкольном возрасте, в итоге формируется *эмоциональная регуляция* - комплекс когнитивных и поведенческих стратегий и компетенций, позволяющих ребенку идентифицировать, оценивать, выражать и модулировать эмоциональные состояния в процессе социальной адаптации.

Базируясь на данных, полученных при проведении исследования, мы пришли к заключению, что работу по развитию эмоциональной регуляции дошкольников следует выстраивать в нескольких направлениях:

1. развитие эмоционального предвосхищения
2. управление эмоциональным процессом
3. развитие исполнительских функций
4. идентификация эмоций
5. развитие мимики, интонаций и сенсорного выражения эмоций.

Все эти направления нашли свое отражение в разработанных упражнениях.

Упражнения для развития эмоциональной регуляции дошкольников

Легенда. С детьми разыгрывается стихотворение Генриха Сапгира «Принцесса и людоед (или все наоборот)». Сначала ведущие повторяет оригинальные слова стихотворения:

Вот как это было.

Погода была *ужасная*,
Принцесса была *прекрасная*.
Днем во втором часу
Заблудилась принцесса в лесу.
Смотрит: полянка *прекрасная*,
На полянке землянка *ужасная*,
А в землянке людоед:
- Заходи-ка на обед.
Он хватает нож, дело ясное,
Вдруг увидел какая *прекрасная*...
Людоеду сразу стало худо.
- Уходи, - говорит, - отсюда.
Аппетит, - говорит, - *ужасный*,
Слишком вид, - говорит, - *прекрасный*.
И пошла потихоньку принцесса,
Прямо к замку вышла из леса.
Вот какая легенда *ужасная*,
Вот какая принцесса *прекрасная*.
А может все было наоборот?..
Вот как это было.
Погода была *прекрасная*,
Принцесса была *ужасная*.
Днем во втором часу
Заблудилась принцесса в лесу.
Смотрит: полянка *ужасная*,
На полянке землянка *прекрасная*,
А в землянке людоед:
- Заходи-ка на обед.
Он хватает нож, дело ясное,

Вдруг увидел какая *ужасная*...

Людоеду сразу стало худо.

- Уходи, - говорит, - отсюда.

Аппетит, - говорит, - *прекрасный*,

Слишком вид, - говорит, - *ужасный*.

И пошла потихоньку принцесса,

Прямо к замку вышла из леса.

Вот какая легенда *прекрасная*,

Вот какая принцесса *ужасная*.

В свою очередь дети проигрывают каждое определение, выделенное курсивом. После педагог опять повторяет стихотворение, заменяя слова *прекрасный-ужасный* на различные эмоции. (Погода была печальная, принцесса была счастливая...). задача детей по-прежнему проигрывать различные определения. Так же возможна вариация этой игры, если за каждым ребенком закрепить определенную роль (принцесса, погода, людоед, аппетит, полянка и т.д.) и каждому из «героев» также давать отдельное определение, каждый раз изменяя его.

Музыкальная ферма. Дети делятся на разных животных, обитающих на ферме. Их задача пообщаться друг с другом так, чтобы каждый понял настроение другого. Правило игры заключается в том, что дети могут разговаривать только с помощью звуков, которое издает животное, задуманное ими. Например: Ребенок загадывает овечку, у которой сегодня грустное настроение. Он должен грустно проблеять. Игра продолжается до тех пор, пока другие дети не отгадают эмоцию.

Море волнуется раз. Ведущий произносит слова «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, морская фигура на месте замри». В это время остальные дети кружатся по комнате или раскачиваются. После слова «Замри» дети замирают в одной позе и не двигаются, пока ведущий их не «отморозит» прикосновением. В контексте эмоционального развития

предлагается заменять «морскую» фигуру на «счастливую», «испуганную», «удивленную» и т. п.

Дневник настроения. Для каждого ребенка индивидуально создается дневник, в котором он ежедневно должен рисовать свое настроение. Например: «сегодня я злюсь и моя злость выглядит вот так» и рисунок. Возможно, периодически устраивать выставку «самых ярких настроений», если дети будут готовы поделиться с другими своим настроением. Важно создать из момента заполнения дневника настоящий ритуал, чтобы дети заполняли его каждый день, подчеркивать значимость этого действия. Данная форма может применяться либо в начале дня, для того чтобы узнать с каким настроением ребенок приходит в сад, либо в конце дня, после всех занятий и игр, дабы оценить ощущения ребенка от пребывания в саду.

Рисуем музыку. Детям предлагается прослушать отрывок классического произведения, после с детьми происходит обсуждение услышанного, воспитатель спрашивает «Как вы думаете о чем эта музыка? Какие эмоции она у вас вызвала? О чем вы думали, вспоминали, когда ее слушали? Как вы думаете, почему именно такое настроение она у вас вызвала?». После обсуждения, отрывок включается детям еще раз и предлагается в процессе прослушивания попытаться нарисовать эту музыку. Стиль рисования — свободный. Это может быть абстрактный узор либо сюжетный рисунок. Возможна замена рисования лепкой и пластилином. Также возможна замена музыкального произведения какой-либо картиной или видеозаписью танца.

Зеркало. Ведущий из детей становится напротив остальных. И говорит «Меня зовут (имя ребенка), бывает я грущу (радуюсь, пугаюсь, смеюсь, злюсь, удивляюсь и т. п.). Когда такое происходит, мое лицо выглядит так (строит гримасу названной эмоции), а тело выглядит так (принимает позу, подходящую для названной эмоции)». Задача остальных детей повторить выражение лица и позу ведущего. Далее, ведущий должен выбрать самое «точное зеркало» —

ребенка, который наиболее точно повторил за ведущим. Этот ребенок и становится следующим ведущим.

В гостях у Несмеяны. Воспитатель представляется царевной Несмеяной и активно с помощью мимики и жестов выражает какую-либо эмоцию (скуку, испуг, усталость, злость и пр.). Дети сначала должны угадать какую эмоцию испытывает Несмеяна. Потом Несмеяна с детьми обсуждает, что могло такую эмоцию вызвать. Далее Несмеяна просит детей помочь ей начать улыбаться и дать ей совет, что нужно сделать в ситуации, когда испытываешь подобную эмоцию, чтобы начать улыбаться. Например, если Несмеяна злится, дети могут ей посоветовать покричать или попрыгать или наоборот посчитать до 10 и глубоко подышать. Несмеяна следует всем советам детей и после каждого говорит помогло ей это или нет. После нахождения эффективного совета, Несмеяна улыбается и радостно благодарит детей за помощь. С помощью данного упражнения можно закрепить у детей эффективные стратегии саморегуляции.

Театр. Совместно с группой воспитатель выбирает несложное, знакомое всем детям произведение. После распределения ролей и обсуждения персонажей, разыгрывается произведение. В данной игре возможно множество вариаций. Так например, дети могут пропевать все свои реплики или наоборот можно предложить детям устроить представление для людей, которые не слышат, а понимают только язык жестов. Также для проигрывания произведений можно использовать различных кукол – пальчиковых, перчаточных, марионеток.

Чтение сказок и обсуждение иллюстраций. В спокойной атмосфере, тихо и выразительно воспитатель читает детям сказку. При этом педагог демонстрирует иллюстрации и обсуждает их с детьми. Обсуждается облик персонажей, выглядят они добрыми или злыми, а так же предлагается детям представить себя на место того или иного героя – «А чтобы вы почувствовали

на месте героя? Вы бы обрадовались, если...? Вы бы испугались если? Как бы вы отреагировали, чтобы вы сделали, если бы такое случилось с вами?» . Также обсуждаются эмоции, которые вызывает у детей тот или иной персонаж или событие сказки.

Помимо проведения приведенных выше упражнений нами рекомендуются следующие действия в отношении детей:

1. Побуждать ребенка к вербализации собственных эмоций и ощущений
2. Объяснять причины возникновения тех или иных эмоций, приводить понятные примеры из жизни детей или знакомых детям сюжетов
3. Обучать детей различным стратегиям, восстанавливающим эмоциональный баланс, обустроить уголок релаксации и сенсорной разгрузки
4. Предоставлять детям как можно больше ситуаций для принятия собственных решений и самостоятельного выбора. Поощрение самостоятельности
5. Подкреплять похвалой применение детьми эффективных стратегий эмоциональной регуляции
6. Активное использовать мимику и проговаривание собственных эмоций и их причин в общении с детьми
7. Демонстрировать собственным примером нормы и требования социального поведения.