

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Семенихина Алёна Вадимовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы

Специальная психология в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.2026

Е.А. Черенева

(дата, подпись)

Научный руководитель:

канд. психол. наук, доцент, Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.06.2026

Н.Ю. Верхотурова

(дата, подпись)

Обучающийся Семенихина А.В.

(фамилия, инициалы)

01.06.2026

А.В. Семенихина

(дата, подпись)

Красноярск, 2026г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	9
1.1. Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии.....	9
1.2. Развитие эмоциональной регуляции поведения в старшем дошкольном возрасте.....	19
1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи	27
Выводы по первой главе	39
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	42
2.1. Организация, методы и методики исследования	42
2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.....	58
Выводы по второй главе	74
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	76
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи	76
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи	83
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	102
Выводы по третьей главе	112

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	117
ПРИЛОЖЕНИЕ	126

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Способность регулировать эмоции в поведении играет важную роль в психологическом благополучии и социальной адаптации детей, особенно в старшем дошкольном возрасте. Связано это с тем, что в данный период происходит активное становление произвольности психических процессов, формируется иерархия мотивов и готовность к переходу на новую социальную ступень – обучение в школе. Ведущая деятельность ребенка в норме постепенно трансформируется из игровой в учебную, что требует определенного уровня развития эмоционально-волевой сферы, способности следовать правилам и контролировать импульсивные реакции.

Проблемой изучения эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи представлены в трудах ученых: А.А. Окуловой (2021), исследовавшей психолого-педагогическую коррекцию эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями; А.Ю. Марковой и Е.Е. Дмитриевой (2022), разработавших программу эмоционально-речевого развития и оценивших её эффективность для старших дошкольников с общим недоразвитием речи; А.А. Гурьяновой (2020), изучавшей коррекцию эмоциональной сферы детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи средствами кинотерапии; а также Е.С.Журавлёвой (2021), чьи работы посвящены диагностике и коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Нарушение речи у детей старшего дошкольного возраста может существенно влиять на способность регулировать свои эмоции. У таких детей нарушения эмоциональной сферы проявляются в повышенной тревожности, обидчивости, неуверенности в себе, трудностях в управлении гневом и низкой стрессоустойчивости, что негативно влияет на их игровую деятельность, коммуникацию со сверстниками и подготовку к школьному обучению.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и внедрения инклюзивных практик возрастает потребность в разработке специализированных программ психологической коррекции, направленных на компенсацию этих нарушений. Однако существующие подходы часто носят фрагментарный характер и недостаточно учитывают специфику детей с речевыми нарушениями, у которых трудности вербализации чувств тесно переплетены с эмоциональной незрелостью, что снижает эффективность данных подходов. Изучение методов коррекции эмоциональной регуляции у данной категории детей приобретает особую значимость для профилактики вторичных отклонений в развитии и создания условий для их успешной социализации и подготовки к школе.

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и разработке психологической программы по их своевременной коррекции.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи являются: доминирование в эмоциональном фоне отрицательных по знаку переживаний, лабильность настроения, сложности в распознавании и вербализации эмоций окружающих; трудности в регуляции, контроле и управлении своим эмоциональным поведением. Разработанная нами программа психологической коррекции позволит нивелировать имеющие трудности эмоциональной регуляции поведения у изучаемого контингента детского возраста.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи; теоретически обосновать, разработать программу психологической

коррекции имеющихся нарушений у данной категории детей и выявить ее эффективность.

На основании выдвинутой нами гипотезы и поставленной цели исследования, перед нами был поставлен **ряд задач:**

1. На основании анализа общей и специальной, отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

3. Разработать программу психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Объект исследования: эмоциональная регуляция поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Предмет исследования: психологическая коррекция эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Методы исследования были определены целью, задачами и гипотезами нашего исследования. Применялись теоретические методы, такие как анализ психолого-педагогической литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования. Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на детей, наблюдение, беседа, опрос и тестирование. Исследование реализовывалось с использованием экспериментальных методов: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Для проведения практического исследования нами был отобран комплекс **психодиагностических методик:** проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990), методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993), методика «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и

В.Д.Шадрикова (2001), опросник для воспитателей «Оценка социально-эмоциональных навыков» Е.А. Орла и А.А. Куликовой (2018).

Организация исследования. Экспериментальное исследование проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 90» г. Красноярска. Участниками эксперимента стали воспитанники старшей и подготовительной групп с логопедическим заключением о наличии нарушений речи (общее недоразвитие речи III уровня, фонетико-фонематическое недоразвитие речи), в количестве 20 человек, в возрасте от 5 до 7 лет.

Процесс исследования эмоциональных состояний осуществлялся в период с 2025 по 2026 год в несколько этапов.

1. Первый этап (февраль 2026) – анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования.

2. Второй этап (март 2026) – формулирование проблемы и гипотезы, а также определение теоретических основ, целей и задач исследовательской работы. Проведение констатирующего эксперимента.

3. Третий этап (март-апрель 2026) – разработка модели исследования по коррекции особенностей эмоциональной регуляции детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи; реализация психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения.

4. Четвертый этап (апрель-май 2026) – обработка результатов контрольного эксперимента и анализ полученных данных; проверка эффективности психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Теоретическая значимость исследования: заключается в обобщении и систематизации научных представлений об особенностях эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи; разработана и научно обоснована психологическая программа

коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения данной категории детей.

Практическая значимость исследования: заключается в полученных количественных и качественных показателях, которые раскрывают особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, а также о способах их коррекции. Полученные данные могут быть использованы педагогами-психологами, воспитателями и другими специалистами дошкольных образовательных учреждений. Разработанная и апробированная программа по коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста способствует снижению уровня дезадаптации, улучшению эмоционального фона и повышению коммуникативной готовности к школе у данной категории воспитанников.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве 102 источников) и 7 приложений. Работа проиллюстрирована 13 таблицами и 8 гистограммами.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

1.1. Эмоциональная регуляция поведения как проблема исследования в психологии

Эмоциональная регуляция поведения представляет собой одну из ключевых и активно разрабатываемых проблем в современной психологической науке. Этот феномен охватывает сложные процессы, посредством которых индивиды управляют собственными эмоциональными состояниями, реакциями и поведением в ответ на разнообразные внутренние и внешние стимулы. Изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения имеет не только фундаментальное теоретическое значение для понимания механизмов психической деятельности, но и колоссальную практическую ценность, поскольку нарушения в этой сфере тесно связаны с широким спектром психологических расстройств, трудностями социальной адаптации и снижением качества жизни. Однако, несмотря на значительный прогресс в исследованиях, проблема эмоциональной регуляции сохраняет свою сложность и многогранность, что обусловлено ее субъективным характером, зависимостью от социального контекста и значительными индивидуальными различиями.

Изучением особенностей становления эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные ученые. Среди классиков отечественной психологии необходимо отметить труды Л.С. Выготского (1999), заложившего основы понимания высших психических функций как социально обусловленных процессов, и А.Н. Леонтьева (2023), в деятельностной парадигме которого эмоции рассматриваются как внутренние сигналы, отражающие отношение мотивов к результату деятельности. Существенный вклад в понимание генезиса эмоциональной сферы внес А.В. Запорожец (1985) и его сотрудники Я.З. Неверович и А.Д. Кошелева в адаптации А.В. Запорожца, Я.З. Неверович

(1985), изучавшие развитие социальных эмоций и произвольной регуляции поведения у детей. В более поздних работах Б.И. Додонова (1978), Е.П. Ильина (2022) и В.К. Вилюнаса (1976) были детально разработаны вопросы классификации эмоций, их физиологических механизмов и мотивационной роли.

Исследователи подчеркивают, что эмоциональная сфера человека, включая комплекс механизмов, управляющих поведенческими реакциями, формируется под мощным влиянием социокультурной эволюции. С их точки зрения, эти процессы представляют собой неотъемлемый элемент внутренней самоорганизации личности, обеспечивающей осознанное управление действиями и их коррекцию в рамках различных видов активности. В отличие от биологически обусловленных, инстинктивных реакций, такая система регуляции возникает как следствие длительного взаимодействия индивида с нормами, ценностями и требованиями социального окружения.

Особую роль в систематизации и развитии теорий эмоций сыграл Е.П.Ильин (2022). Проанализировав обширный корпус научных трудов своих предшественников, ученый разработал концепцию многоуровневой системы регуляции поведения, основанной на эмоциональных процессах. В рамках этой модели он выделил три взаимосвязанных и неразрывных компонента: психический (субъективные переживания, когнитивная оценка), физиологический (активность центральной нервной системы и вегетативных структур) и поведенческий (мимика, жесты, двигательные реакции, вербальная экспрессия). Как отмечает Е.П. Ильин (2022): «Полноценный анализ эмоционального состояния возможен только при комплексной оценке всех уровней – от внутренних ощущений до телесных проявлений» [8, с. 73].

Большинство современных исследователей трактуют «эмоциональную регуляцию поведения» как комплекс механизмов, позволяющих индивиду осознанно управлять аффективными реакциями и их экспрессивными проявлениями в соответствии с нормами и требованиями социального контекста. Отечественные ученые, такие как А.В. Запорожец и Я.З.

Неверович в адаптации А.В. Запорожца, Я.З. Неверович (1985), подчеркивают, что данный процесс не сводится к простому подавлению эмоций, а предполагает их качественную трансформацию через когнитивную оценку ситуации и усвоение культурных эталонов. А.Д. Кошелева в адаптации А.В. Запорожца, Я.З. Неверович (1985) указывает на тесную связь развития регуляции с формированием эмоциональной отзывчивости и эмпатии.

В работах Г.А. Виленской (2021) показано, что уже в раннем онтогенезе закладываются основы индивидуального стиля регуляции поведения, который проявляется в способности ребенка справляться со стрессом, вызванным внешними воздействиями. Г.А. Виленская (2021) охарактеризовала эмоциональную регуляцию поведения как: «Способность справляться со стрессом, вызванным внешними воздействиями, и подчеркнула, что процесс регуляции протекает на разных уровнях, которые последовательно отражают этапы развития эмоциональной сферы» [13, с. 58].

Одной из наиболее авторитетных и цитируемых в современной науке является процессуальная модель регуляции эмоций Дж. Гросса (2013). Эта теоретическая структура объясняет механизмы управления эмоциями на разных этапах их возникновения и развития. Согласно модели, эмоциональная регуляция осуществляется через стратегии, применяемые в процессе формирования эмоционального ответа. Первым этапом является «выбор ситуации», при котором человек стремится избегать или, напротив, искать определенные условия, способные вызывать желаемые эмоциональные состояния. Если избежать нежелательной ситуации невозможно, индивид может попытаться «изменить ее», корректируя внешние параметры для снижения эмоционального воздействия. На этапе «направления внимания» регуляция происходит за счет переключения фокуса на нейтральные или позитивные аспекты ситуации, например, через отвлечение или концентрацию на деталях, не связанных с эмоциональным

триггером. Ключевой стратегией следующего этапа – «когнитивного изменения» – выступает переоценка, когда человек интерпретирует ситуацию в новом контексте, снижая ее негативную значимость. На заключительном этапе, «модуляции реакции», регулируются уже возникшие эмоции, например, через подавление их внешних проявлений. Дж. Гросс (2013) подчеркивает, что эффективность стратегий зависит от контекста: так, когнитивная переоценка считается более адаптивной, так как снижает интенсивность переживаний на ранних этапах, тогда как подавление может усиливать физиологический стресс. Модель Гросса стала фундаментом для многочисленных исследований в клинической психологии и психотерапии, демонстрируя связь между выбором стратегий регуляции, эмоциональным благополучием и психическим здоровьем.

Ученые А.В. Запорожец и А.Д. Кошелева в адаптации А.В. Запорожца, Я.З. Неверович (1985) акцентируют внимание на том, что формирование аффективной сферы в онтогенезе реализуется через шесть взаимосвязанных векторов:

1. Дифференциация эмоциональных паттернов – переход от генерализованных реакций (плач/смех) к тонкой градации чувств (стыд, гордость).
2. Усложнение триггеров – расширение круга стимулов: от базовых (голод, боль) до абстрактных (моральные дилеммы, эстетические переживания).
3. Эволюция функций – превращение эмоций из сигнальных механизмов (опасность → страх) в инструменты социализации.
4. Формирование эмоционального самосознания – способность рефлексировать над собственными состояниями.
5. Развитие социальной перцепции – декодирование невербальных сигналов окружающих.
6. Создание регуляторных стратегий – переход от импульсивных реакций к осознанному управлению экспрессией.

Как отмечают ученые, прогрессирующая когнитивизация эмоций – ключевой фактор становления эмоциональной грамотности. Например, дошкольник, обучающийся через ролевые игры различать «допустимый» и «запретный» гнев, осваивает не только эмоциональную регуляцию поведения, но и основы морального сознания. Этот процесс обеспечивается нейропластичностью мозга: укрепление связей между лимбической системой и префронтальной корой позволяет интегрировать аффективные импульсы с социальными нормами.

Целостность индивидуального опыта переживаний является главной задачей при функционировании эмоциональной системы. Е.И. Первичко (2014) подчеркивает, что эмоциональную регуляцию характеризуют основные признаки: она необходима, когда протекающее эмоциональное состояние не соответствует условиям сохранения физической или психологической целостности индивида; она позволяет поддержать предпочтительное эмоциональное состояние; изменение эмоционального состояния достигается за счет действия познавательных процессов или поведенческих стратегий.

П. Лафренье (2023) интерпретирует эмоциональную регуляцию поведения как систему сознательных и бессознательных методов, направленных на модуляцию аффективных переживаний и их экспрессивных проявлений. Автор выделяет, что ключевым фактором развития таких механизмов выступает социализация – усвоение культурных сценариев и адаптация к социальным ожиданиям. Ученый связывает этот процесс с эволюцией коммуникативных паттернов: в раннем детстве регуляция опирается на внешние стимулы (утешение родителем при плаче), к зрелому возрасту формируются внутренние «фильтры» (анализ уместности эмоции в контексте). Этот переход, по мнению ученого, обеспечивается перестройкой норм – превращением внешних запретов и одобрений в саморегуляционные алгоритмы. «Усвоение культурных сценариев и адаптация к социальным

ожиданиям выступает ключевым фактором развития механизмов эмоциональной регуляции» [54, с. 161].

В отечественной психологии проблема саморегуляции получила глубокое развитие в трудах В.И. Моросановой (2022). Автор рассматривает осознанную саморегуляцию как особый психический механизм, который обеспечивает выдвижение целей и управление их достижением. В.И. Моросанова выделяет индивидуальные стили саморегуляции, которые характеризуются устойчивыми способами организации усилий, планирования, моделирования значимых условий, программирования действий и оценки результатов. Эти стилевые особенности проявляются и в эмоциональной сфере, определяя, насколько легко человек переключается с переживания неудачи на поиск нового решения или склонен к «эмоциональному застреванию». В концепции О.А. Конопкиной, упоминаемой в адаптации Л.С. Выготского (1999), также подчеркивается роль осознанной регуляции как системно-организованного процесса внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами произвольной активности.

Исследователи В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова и В.М. Погольша (2022) выделяют, что эффективное управление эмоциями начинается с их осознанного распознавания и контроля над способами выражения. В рамках социальных отношений это подразумевает два взаимосвязанных навыка – эмоциональной регуляции поведения (умение отслеживать и корректировать собственные эмоциональные состояния) и социальная эмпатия (способность «считывать» эмоции собеседника, анализировать их причины и мягко влиять на них). Ученые структурируют механизм осознания эмоций через три ступени: идентификация состояния – четкое определение текущей эмоции («я чувствую раздражение, а не грусть»), необходимое для ее управления; кодирование в коммуникации – выражение переживаний через вербальные и/или невербальные сигналы (интонация, жесты, метафоры); анализ

триггеров – понимание, какие внешние или внутренние факторы усиливают реакцию (усталость, несправедливость) и как они влияют на ее длительность.

Важным аспектом понимания эмоциональной регуляции является выделение ее нейropsychологических основ. Исследования в области психофизиологии и нейropsychологии в адаптации А.В. Семенович (2005) показывают, что способность к произвольной регуляции эмоций напрямую связана с функциональным созреванием префронтальной коры головного мозга и ее связей с подкорковыми структурами, в частности, с миндалевидным телом (амигдалой), которое отвечает за быстрые, часто неосознанные реакции на эмоционально значимые стимулы. У детей дошкольного возраста эти нейронные связи еще недостаточно сформированы, что объясняет их импульсивность и трудности в управлении аффектами. С возрастом, по мере созревания мозга и накопления социального опыта, у ребенка формируются более эффективные «нисходящие» механизмы контроля, позволяющие осознанно тормозить нежелательные реакции и выбирать социально приемлемые формы поведения.

Современная психология развития предлагает разные модели периодизации формирования эмоциональной регуляции поведения у детей, однако все они восходят к ключевой идее Л.С. Выготского (1999) о многоуровневости эмоциональных процессов. Ученый утверждал, что психические функции изначально возникают в социальном взаимодействии и лишь затем становятся внутренними инструментами личности. Например, младенец сначала учится успокаиваться через контакт с матерью (внешняя регуляция), а к 3-4 годам осваивает базовые стратегии самоконтроля (внутренняя регуляция). Идея Л.С. Выготского (1999) заключается в том, что он рассматривал эмоции не как статичные реакции, а как динамические системы, трансформирующиеся через присвоение социального опыта.

А.В. Запорожец (1986) в своей концепции этапности эмоционального развития выделяет два качественно разных уровня регуляции поведения:

– аффективно-импульсивный этап – реакции носят непосредственный, рефлекторный характер (например, младенец плачет от голода или смеется при тактильном контакте);

– социокультурно опосредованный этап – эмоции трансформируются через: речевое кодирование (ребенок учится называть чувства: «я обиделся», а не кричит), накопление опыта (осознание, что агрессия ухудшает отношения), усвоение норм (сдержанность в публичных местах как социальный эталон).

Идея концепции А.В. Запорожца (1986) в том, что высшие эмоции не заменяют первичные реакции, а надстраиваются над ними. Биологическая основа (лимбическая система) остается, но обретает «социальную оболочку» (префронтальная кора).

В.В. Лебединский и О.С. Никольская (1990) предложили модель эмоционального развития, где аффект выступает ключевым организатором поведения и сознания ребенка. Согласно их концепции, система аффективной регуляции представляет собой иерархию из четырех уровней, каждый из которых решает специфические адаптационные задачи:

– уровень нейропластичности – базовые реакции на стимулы (например, младенец улыбается в ответ на голос матери или морщится от резкого звука);

– уровень аффективных паттернов – формирование индивидуальных шаблонов реагирования (ребенок 3 лет, привыкший к ритуалам, спокойнее переносит расставание с родителями в саду);

– уровень экспрессивной экспансии – активное экспериментирование с эмоциональным выражением (крики восторга, нарочитое упрямство как способ проверить границы дозволенного);

– уровень когнитивного контроля – осознанное управление реакциями через социальные нормы (дошкольник подавляет смех на занятии, даже если что-то кажется смешным).

Автор В.В. Лебединский (1990) подчеркивают: каждый уровень – не этап, а постоянно действующий «слой» психики.

С.Л. Рубинштейн (2023) в своей концепции эмоционального развития выделяет три стадии формирования аффективного реагирования, которые формируются поэтапно в процессе психического созревания и усложнения когнитивных структур:

- базовый сенсорно-аффективный уровень связан с примитивными реакциями удовольствия или дискомфорта, возникающими в ответ на удовлетворение или фрустрацию биологических потребностей (голод, боль, тактильный контакт);
- предметно-ситуативный уровень формируется с развитием восприятия и предметной деятельности;
- абстрактно-обобщенный уровень характеризуется возникновением сложных социально-опосредованных чувств (патриотизм, совесть, эстетические переживания), которые соотносятся с категориями морали, культуры и личных ценностей.

Идея С.Л. Рубинштейна (2023) заключается в том, что эмоциональное развитие – не линейный процесс, а наложение уровней, где высшие формы не отменяют первичные, а интегрируют их. «Эмоциональное развитие – не линейный процесс, а наложение уровней, где высшие формы не отменяют первичные, а интегрируют их» [86, с. 579].

В исследовании А.Д. Кошелевой, В.И. Перегуда и О.А. Шаграевой в адаптации А.В. Запорожца, Я.З. Неверович (1985) предложена модель поэтапного формирования эмоциональной регуляции поведения, отражающая эволюцию аффективных реакций от биологических импульсов к сложным социальным паттернам. Ученые выделяют четыре ключевых уровня, последовательно возникающих в онтогенезе:

- физиологически детерминированные реакции базируются на непосредственной связи эмоций с телесными состояниями (голод, боль, температурный дискомфорт);

- аффилиативно-эмпатический уровень формируется с развитием привязанности: эмоции начинают выполнять коммуникативную функцию, связывая ребенка с близкими;
- инструментально-операциональные эмоции становятся средством достижения целей через манипуляцию поведением окружающих;
- социокультурно нормированные реакции подчиняются правилам и ожиданиям среды, трансформируясь в социально приемлемые формы. Уровни не заменяют, а наслаиваются друг на друга.

Понимание этих механизмов особенно важно для анализа особенностей развития детей с дизонтогенезом, в частности, с речевыми нарушениями. Анализ психологической литературы показал, что существует несколько основных подходов к определению понятия «эмоциональная регуляция».

Л.С. Выготский (1999) рассматривал эмоциональную регуляцию как высшую психическую функцию, которая формируется в процессе социализации и интериоризации внешних средств управления поведением. Е.П. Ильин (2022) определял её как многоуровневую систему, включающую психический, физиологический и поведенческий компоненты, направленную на адаптацию к условиям среды.

Согласно П. Лафренье (2023), эмоциональная регуляция представляет собой систему сознательных и бессознательных методов, направленных на модуляцию аффективных переживаний и их экспрессивных проявлений в соответствии с социальными ожиданиями. Дж. Гросс (2013) предложил процессуальную модель, в рамках которой регуляция осуществляется через выбор ситуации, когнитивную переоценку и модуляцию реакции.

В.В. Лебединский и О.С. Никольская (1990) рассматривали эмоциональную регуляцию как иерархическую уровневую систему аффективной организации поведения, обеспечивающую адаптацию к окружающей среде и стабилизацию внутренних состояний. Г.А. Виленская (2021) определяла её как способность индивида справляться со стрессом,

вызванным внешними воздействиями, посредством осознанного контроля над реакциями.

Е.И. Изотова (2023) характеризовала эмоциональную регуляцию как динамический процесс, включающий когнитивную переработку эмоциогенной информации и поведенческую реализацию аффективных программ. В.И. Моросанова (2022), в свою очередь, делала акцент на осознанной саморегуляции произвольной активности человека, имеющей индивидуальные особенности и стилевые характеристики.

Таким образом, навык эмоциональной регуляции поведения – это сложный психический процесс, состоящий из личных эмоций и эмоциональных побуждений индивида, обеспечивающий социальную реализацию личности на основании общепринятых, социальных норм. В современной науке представлен широкий спектр определений данного понятия, а также выделяются различные стратегии регуляции: от адаптивных (когнитивная переоценка, принятие, решение проблемы) до дезадаптивных (подавление, избегание, руминация).

1.2. Развитие эмоциональной регуляции поведения в старшем дошкольном возрасте

Старший дошкольный возраст представляет собой критический период для формирования эмоциональной регуляции поведения, которая становится основой социальной адаптации и психологической готовности к школьному обучению. В этом возрасте дети сталкиваются с новыми требованиями:

- необходимость соблюдать правила в группе сверстников;
- подчиняться распорядку дня в детском саду;
- выполнять задания педагога;
- контролировать импульсивные желания.

Это стимулирует развитие навыков управления эмоциями, таких как подавление импульсивных реакций, переключение внимания при фрустрации

и использование социально приемлемых способов выражения чувств, как говорили А.В. Запорожец, Я.З. Неверович (1985).

Ключевую роль в этом процессе играет созревание префронтальной коры головного мозга, ответственной за самоконтроль и планирование. Одновременно дети учатся распознавать эмоции окружающих через эмпатию и социальное взаимодействие, что способствует развитию эмоционального интеллекта. Важным фактором остается влияние среды: поддержка родителей, моделирование конструктивных стратегий разрешения конфликтов, а также педагогические методы, направленные на развитие рефлексии (например, обсуждение эмоций в рамках занятий или игр). Однако трудности в эмоциональной регуляции, такие как тревожность или агрессивность, могут привести к дезадаптации, подчеркивая необходимость своевременной психолого-педагогической поддержки.

Особенность ребенка старшего дошкольного возраста заключается в том, что он еще мало осознает свои переживания и далеко не всегда способен понять причины, их вызывающие. На трудности в общении со сверстниками или неудачи в деятельности ребенок чаще всего отвечает эмоциональными реакциями – гневом, страхом, обидой. Многие дети в это время нуждаются в поддержке и помощи взрослых. В старшем дошкольном возрасте у детей особенно активно происходит формирование произвольности, внутреннего плана действий, начинает развиваться способность к рефлексии. Поэтому именно на этом этапе ребенок может успешно овладеть средствами и способами анализа своего поведения и поведения других людей.

Известно, что дети с проблемами в развитии отличаются, прежде всего, характерными особенностями эмоциональной регуляции поведения, самооценки, уровня притязаний и самоконтроля. Эмоции недостаточно дифференцированы, диапазон переживаний невелик. Переживания примитивны, полярны: ребенок испытывает либо печаль, либо радость, либо удовольствие, либо неудовольствие. Характерной чертой является адекватность эмоций в ответ на внешние воздействия. Переживания их

неглубокие, поверхностные, отличаются неустойчивостью. Имеют место расстройства настроения (эйфория – немотивированное повышенное настроение, апатия – проявление безразличия к окружающей действительности, дисфория – эпизодические расстройства настроения).

Также можно отметить слабость волевой регуляции поведения, зависимость от минутных желаний и влечений, неумение и нежелание преодолевать малейшие трудности; тенденцию вести себя вызывающе в обществе с целью привлечь к себе внимание взрослых при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности, неспособность контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме, уклонение от ответственности за свои поступки (Коробейников, 2002). Отмечается также контрастность показателей воли: недостаток инициативы, неумение руководить своими действиями, действовать в соответствии с несколько отдаленными целями – безудержность побуждений, непреодолимость отдельных желаний; большая внушаемость, некритическое восприятие оценок, советов окружающих.

Низкий уровень критичности не позволяет им в полном объеме выявить и дать объективную характеристику собственного положения. Поэтому специфический тип их психической ориентации в мире отражается и на характере социальных контактов. Эмоциональная регуляция поведения обеспечивает контроль за соблюдением норм общения в соответствии с требованиями морали. Чтобы ребенок старшего дошкольного возраста мог сознательно регулировать поведение, нужно научить его адекватно выражать чувства, находить конструктивные способы выхода из сложных ситуаций. Если не сделать этого, неотреагированные чувства будут долго определять жизнь ребенка, создавая все новые субъективные трудности [22].

В старшем дошкольном возрасте особенно активно происходит формирование произвольности, внутреннего плана действий, начинает развиваться способность к рефлексии. Поэтому именно на этом этапе ребенок может успешно овладевать средствами и способами анализа своего

поведения и поведения других людей. В период 5–7 лет у детей формируется такой феномен, как «генерализация эмоционального опыта», описанный Л.С. Выготским (1999). Систематические успехи или неудачи (в играх, творчестве, общении) начинают восприниматься не как отдельные события, а как цепь взаимосвязанных переживаний, формирующих устойчивые аффективные паттерны. Например, ребенок, которого часто не принимают в игру, может развить страх отвержения, который станет фильтром для восприятия новых социальных ситуаций.

В этот период происходит формирование эмоциональных установок, как негативных (чувство неадекватности, гипертрофированная самокритика), так и позитивных (уверенность в своих силах, стремление к лидерству). Эти паттерны могут трансформироваться, но при регулярном «подкреплении» (похвала, критика, сравнение с другими) закрепляются, влияя на структуру личности. Также в этот период у ребенка появляется логика чувств – эмоции перестают быть спонтанными – возникает связь между переживаниями и их причинами. Ребенок начинает понимать: «Я злюсь, когда у меня отнимают игрушку» и «Чтобы не злиться, нужно попросить вежливо или играть по очереди» [95].

Основные особенности эмоциональной регуляции в старшем дошкольном возрасте, которые мы можем выделить, это:

1. Маскировка эмоций. Дети учатся скрывать страх, обиду или зависть от окружающих. Например, ребенок, боясь насмешек, изображает равнодушие при проигрыше в соревновании.
2. Смысловое прогнозирование. Действия перестают быть импульсивными: перед тем как отнять игрушку, ребенок пяти-шести лет оценивает последствия («Меня накажут» → «Лучше попрошу играть вместе»).
3. Сохранение аутентичности. Несмотря на рост самоконтроля, сохраняется детская непосредственность: бурная радость от неожиданного подарка, слезы из-за сломанной игрушки.

Детский сад выступает ключевым «тренажером» эмоциональной регуляции, где дети осваивают нормы экспрессии через обратную связь от воспитателей и сверстников. Важную роль играет и групповая динамика: в коллективах с высоким уровнем эмпатии дети чаще используют стратегии сотрудничества, тогда как в атмосфере конкуренции преобладает подавление эмоций, ведущее к соматизации (жалобы на головную боль, усталость) [3]. Эмоциональная регуляция поведения, как важный фактор игровой и продуктивной деятельности, связана с осознанием и претворением в жизнь социальной позиции будущего школьника. Она определяется степенью мотивации и пониманием ребенком значимости правил, умением соблюдать требования к деятельности и поведению, способностью управлять произвольными процессами (памятью, вниманием, действиями).

Семья остается основным источником моделей регуляторного поведения. Дети, воспитанные в условиях авторитетного стиля (баланс теплоты и контроля), чаще применяют когнитивную переоценку – переосмысление стрессовой ситуации как возможности для роста, отмечает Л.И. Божович (2022). Напротив, гиперопека или эмоциональная холодность родителей имеют взаимосвязь с ригидными паттернами: избеганием проблем или «застреванием» на негативе. Интересен феномен «эмоционального заражения»: если родитель демонстрирует высокую тревожность в незнакомой ситуации, ребенок усваивает катастрофизацию. Социальные ожидания, связанные с гендером, существенно влияют на развитие регуляторных стратегий. Девочкам чаще разрешают выражать грусть, но поощряют подавление гнева, что ведет к интровертированным формам дисрегуляции, например, самообвинению. Мальчики, напротив, учатся маскировать страх и печаль, заменяя их агрессией или юмором.

Е.Е. Данилова (2004) говорит, что базовая эмоциональная потребность в одобрении и позитивных переживаниях формируется уже в младшем дошкольном возрасте. Эта потребность трансформируется у детей старшего дошкольного возраста в поиск социального признания — они активно

ориентируются на оценки воспитателя, реакции сверстников, что становится мотиватором деятельности. Л.М. Митина (2022) в своих работах подчеркивает: образовательная среда служит основным «полигоном» для эмоционального развития в 5-7 лет. Через взаимодействие с педагогом, анализ сказочных сюжетов и семейные беседы ребенок осваивает: эмоционально-ценностные фильтры – различение «доброго» и «злого» через сказочных персонажей; ответственность – понимание последствий действий; эмпатию – копирование моделей поведения значимых взрослых (мать утешает плачущего – ребенок гладит по плечу расстроенного друга). Механизм подражания здесь работает как социальный катализатор.

Психологические исследования выявили, что скрытые эмоциональные состояния у детей старшего дошкольного возраста часто остаются незамеченными взрослыми. Эти переживания могут маскироваться под внешне «безобидные» формы: гиперактивность на занятиях, частые простуды, забывчивость или агрессивные вспышки. Согласно данным, приводимым в обзорах, аффективный профиль детей 5-6 лет в начале учебного года характеризуется преобладанием позитивных эмоций. Однако к 6-7 годам происходит сдвиг: сокращается доля детей с адаптивными реакциями, увеличивается число тех, кто демонстрирует объяснение причин внешними обстоятельствами. Это отражает переход от внутренней рефлексии к защитным механизмам, когда ответственность за неудачи проецируется вовне.

Исследования И.Ю. Кулагиной (1999) демонстрируют, что в старшем дошкольном возрасте формируются устойчивые паттерны эмоционального регулирования поведения, отражающие индивидуальные особенности психики. Автор выделяет пять ключевых типов детей, различающихся по выраженности и регуляции аффектов:

1. Дети с высокой эмоциональной устойчивостью. Такие дети отличаются способностью сохранять психологическое равновесие даже в стрессовых ситуациях (конфликты, соревнования). Легко адаптируются к

требованиям детского сада благодаря развитым навыкам эмоциональной регуляции поведения.

2. Сензитивные дети. Такие дети характеризуются гипертрофированной эмоциональной восприимчивостью: нейтральные замечания могут вызвать обиду, а групповые игры – страх быть отвергнутым. Часто избегают активного участия в занятиях из-за неуверенности.

3. Дети с аффективной лабильностью. Такие дети проявляют импульсивную реактивность – эмоциональные вспышки (крик, агрессия) возникают спонтанно и слабо контролируются. Причинами могут быть незрелость префронтальной коры или дефицит навыков коммуникации.

4. Тревножно-негативистские дети. Их доминирующая черта – хроническая тревожность, перерастающая в избегающее поведение. Новые задания воспринимаются как угроза («не справлюсь, лучше промолчу»), а воспитатель, как потенциальный критик.

5. Эмоционально дефицитарные дети. У таких детей наблюдается сниженная аффективная экспрессия: реакции на успехи/неудачи минимальны, интерес к деятельности отсутствует. Часто это следствие депривации в раннем возрасте или неврологических особенностей.

Данные эмоциональные паттерны не являются фиксированными при грамотной педагогической поддержке возможна их коррекция. Здесь ключевую роль играет эмоциональный интеллект педагога: умение распознавать скрытые страхи и адаптировать методы взаимодействия. Л.М. Митина (2022) выделяет пять доминирующих негативных эмоций у детей 5-7 лет: страдание, гнев, пренебрежение, фобические реакции и чувство стыда. Наиболее деструктивной считается хроническая тревога, которая формирует «порочный круг»: страх → психосоматика (головные боли, энурез) → снижение активности → усиление страха.

А.Н. Леонтьев (2023) трактует тревогу как эмоциональный ответ на неопределенность, где мозг воспринимает абстрактные угрозы (неудача в игре, изоляция в группе) как реальную опасность. В отличие от страха перед

конкретной ситуацией (выступление на утреннике), тревожность детей старшего дошкольного возраста часто связана с синдромом разлуки (отсутствие родителей в детском саду) и социальной дезориентацией (новые правила, незнакомый коллектив). Это состояние нарушает когнитивные процессы: ребенок забывает простые инструкции, теряет концентрацию, что подтверждает тезис А.Н. Леонтьева (2003) о дезорганизации деятельности.

Вторым критическим аспектом является агрессивное поведение, проявляющееся в вербальных атаках (оскорбления, угрозы), физических действиях (толчки, порча имущества), аутоагрессии (ребенок бьется головой о стену из-за неудачи). Хотя умеренная агрессивность служит инструментом защиты интересов, ее гипертрофированные формы требуют коррекции. Исследования И.В. Дубровиной, М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой и др. (1991) подчеркивают, что старшие дошкольники обладают гиперчувствительностью к эмоциональным стимулам, активно реагируя на все неординарное и захватывающее. Например, занятие с элементами квеста, где задания «спрятаны» в шифрах, вызывает у детей больше энтузиазма, чем стандартное заучивание правил. Яркие впечатления активируют выброс дофамина – гормона, отвечающего за удовольствие и запоминание. Чем сильнее эмоция, тем прочнее усваивается информация («Эффект сюрприза»). И наоборот, монотонные задания снижают вовлеченность, переводя познавательный интерес в пассивный режим.

Развитие эмоциональной регуляции поведения в старшем дошкольном возрасте является динамичным, многоуровневым процессом, где биологическая зрелость встречается с культурными сценариями. Успешное формирование адаптивных стратегий требует активного включения семьи, детского сада и общества. Именно старший дошкольный возраст выступает ключевым этапом для профилактики нарушений эмоциональной регуляции, поскольку в этот период закладываются основы произвольного поведения и готовности к систематическому обучению в школе.

Таким образом, эффективная эмоциональная регуляция поведения в этом возрасте – результат взаимодействия нейрофизиологических процессов, социального научения и осознанного формирования стратегий совладания. Раннее выявление рисков и индивидуальный подход позволяют предотвратить дезадаптацию, закладывая основы психического благополучия и успешной социализации ребенка в преддверии школьного обучения.

1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи

Старший дошкольный возраст детей с нарушением речи представляет собой уникальный фокус для исследования особенностей эмоциональной регуляции поведения, где пересекаются коммуникативные дефициты, нейробиологические особенности и социально-педагогические вызовы. Нарушения речевого развития у детей данной возрастной категории, как отмечает Плаксина Л.И. (2020), создают специфические условия для формирования эмоционально-волевой сферы, поскольку речь выступает не только средством общения, но и важнейшим инструментом осознания, вербализации и произвольной регуляции эмоциональных состояний.

Исследованиями особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи активно занимались как зарубежные ученые, так и представители отечественной психологической школы. Среди отечественных исследователей необходимо отметить работы Л.И. Плаксиной (2020), изучавшей психолого-педагогические характеристики детей с нарушением речи, Е.С. Журавлевой (2021), чьи труды посвящены диагностике и коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, А.А. Окуловой (2021), исследовавшей психолого-педагогическую коррекцию эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с речевыми

нарушениями, а также А.Ю. Марковой и Е.Е. Дмитриевой (2022), разработавших программу эмоционально-речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная тема сохраняет высокую научную значимость и в современной практике специальной психологии.

Термин «нарушение речи» в контексте специальной психологии применяется к детям, у которых наблюдаются различные отклонения в развитии речевой функции при сохранном слухе и интеллекте. По мнению ряда экспертов, в эту категорию также входят дети, имеющие системное недоразвитие всех компонентов речевой системы (общее недоразвитие речи), фонетико-фонематическое недоразвитие, заикание и другие речевые патологии, что негативно сказывается на их коммуникативном и эмоциональном развитии. Л.И. Плаксина (2020) подчеркивает, что речевой дефект у детей дошкольного возраста часто сопровождается вторичными нарушениями в эмоционально-волевой сфере, что требует комплексного психолого-педагогического подхода к коррекции.

Поступление детей с нарушением речи в старшие группы детского сада выявляет их дезадаптацию к возрастающим коммуникативным требованиям: они демонстрируют низкую речевую активность в коллективных играх, повторяют модели поведения, типичные для более младшего возраста, и не проявляют познавательной инициативы, свойственной сверстникам с нормативным речевым развитием. Несоответствие эмоциональной регуляции поведения возрастным нормам выражается в сохранении инфантильных черт – эмоциональной лабильности, игровой ориентации деятельности и незрелости мотивационной сферы. В ходе занятий у таких детей наблюдается выраженный синдром когнитивного истощения – снижение концентрации, гиперактивность, соматические жалобы (головные боли), а также неспособность удерживаться в статичном положении (бесцельное перемещение по группе).

Современная логопсихология, представленная в трудах Л.И. Плаксиной (2020), классифицирует детей с нарушением речи по нескольким клинико-

психологическим группам в зависимости от структуры дефекта. При первом уровне речевого недоразвития (отсутствие общеупотребительной речи) дети часто используют невербальные средства коммуникации, включая агрессивные или импульсивные реакции, для выражения своих потребностей. При втором уровне (начатки общеупотребительной речи) появляются зачатки вербализации эмоций, однако словарь эмоциональной лексики крайне беден. При третьем уровне (развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического недоразвития) дети способны к более дифференцированному выражению чувств, но испытывают трудности в понимании сложных эмоциональных состояний и их причин.

Л.И. Плаксина (2020) систематизировала особенности эмоциональной сферы детей с нарушением речи, выделив ключевые характеристики:

1. Повышенная эмоциональная возбудимость и истощаемость нервной системы, что проявляется в быстрой смене настроения, склонности к аффективным вспышкам при незначительных трудностях.
2. Высокий уровень тревожности и страхов, особенно связанных с ситуациями речевого общения (ответы на занятиях, выступления на утренниках, общение с незнакомыми людьми).
3. Трудности в распознавании и дифференциации эмоций окружающих по мимике, жестам и интонации, что обусловлено как недостаточностью речевого опыта, так и возможной незрелостью нейropsychологических механизмов переработки невербальной информации.
4. Ограниченный эмоциональный словарь и неспособность вербализовать собственные переживания, что затрудняет осознание и произвольную регуляцию эмоциональных состояний.

Эмоциональная регуляция поведения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи характеризуется фрагментарностью стратегий, повышенной реактивностью на стрессоры и трудностями в интеграции эмоционального опыта в поведенческие сценарии. Современные исследования подчеркивают, что нарушения регуляции у данной категории

детей не являются прямым следствием их речевых ограничений, а формируются в результате дисбаланса между возросшими социальными требованиями к коммуникации и индивидуальными ресурсами нервной системы.

У детей с нарушением речи выявлены специфические особенности в функционировании центральной нервной системы, в частности, дисфункция лобно-височных отделов коры головного мозга, отвечающих как за речевую функцию, так и за произвольную регуляцию поведения и эмоций, как пишет А.В. Семенович (2005). Это объясняет их склонность к импульсивным реакциям и трудности в торможении нежелательных эмоций. Дети часто «застревают» на негативных переживаниях, не способны переключиться на альтернативные стимулы. Когнитивный компонент регуляции также страдает: недостаточная развитость оперативной памяти ограничивает использование стратегий переоценки, а слабость произвольного внимания усугубляет отвлечение на второстепенные триггеры.

В рамках современных исследований особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи рассматриваются как сложный процесс, обусловленный взаимодействием когнитивных, социальных и нейробиологических факторов. Теоретической основой выступают модели, такие как процессуальная регуляция эмоций Дж. Гросса (2013), которая акцентирует дефициты в использовании адаптивных стратегий (например, когнитивной переоценки) из-за особенностей психического развития и ограниченных возможностей вербализации.

Модель эмоциональной регуляции, разработанная Дж. Гроссом (2013), представляет собой теоретическую структуру, объясняющую механизмы управления эмоциями на разных этапах их возникновения и развития. Согласно модели, эмоциональная регуляция осуществляется через стратегии, применяемые в процессе формирования эмоционального ответа. Для детей с нарушением речи особую значимость приобретает этап «когнитивного

изменения», предполагающий переоценку ситуации через внутреннюю речь. Дефицит речевых средств у данной категории детей существенно ограничивает возможности использования этой адаптивной стратегии, что приводит к преобладанию менее эффективных способов регуляции, таких как подавление или избегание.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушением речи чаще опираются на примитивные формы регуляции в адаптации А.М. Прихожан (2020):

1. Соматизация эмоций – жалобы на головную боль, усталость как способ избежать стрессовой ситуации (например, занятия по развитию речи).
2. Ригидное повторение действий – навязчивое рисование каракулей или манипуляции с предметами при тревоге.
3. Гетероагрессия – направление гнева на окружающих (толкание, крик, кусание).

Эти паттерны связаны не только с нейрокогнитивными дефицитами, но и с дезадаптивным научением в семье. Работы Е.О. Смирновой (2016) и А.И. Захарова (1988) анализировали, что многие родители детей с нарушением речи используют гиперопекающий или директивный стиль воспитания, блокируя развитие самостоятельности и рефлексии. В результате у ребенка формируется установка: «Эмоции – это опасно, их надо подавлять», либо, напротив, «Криком я быстрее добьюсь своего».

Исследования А.А. Окуловой (2021) выявили специфику формирования эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, которая проявляется следующими ключевыми особенностями:

1. Лабильность аффективной регуляции, которая проявляется в неспособности к длительной концентрации на целенаправленной деятельности из-за дисбаланса нейродинамических процессов, а также в спонтанных переходах от эйфории к дисфории под влиянием незначительных внешних раздражителей.

2. Дефицит социальной компетентности. Такие дети имеют трудности в установлении и поддержании межличностных контактов, обусловленные как речевыми барьерами, так и низкой эмпатической отзывчивостью. Имеют склонность к избегающему поведению в групповых активностях, что усиливает социальную изоляцию.

3. Дизонтогенез эмоциональных реакций, выражающийся в повышенной склонности к невротическим страхам (например, логофобия – страх речи, фобия темноты/новых мест) и хронической тревожности, часто манифестирующей в виде соматических симптомов (тики, энурез, психосоматические боли).

4. Аффективно-импульсивные проявления в виде спонтанных вспышек агрессии или плача как реакции на фрустрацию (особенно в ситуациях речевых затруднений); регрессивные поведенческие паттерны (например, крик, хаотичные движения) при попытках вовлечения в коллективные занятия.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи дисфункция аффективной регуляции выступает ключевым фактором, тормозящим развитие как речевых, так и когнитивных функций [67]. Дефицит когнитивного контроля, обусловленный незрелостью эмоциональных процессов, приводит к фрагментарному усвоению программного материала, трудностям переключения между видами деятельности, низкой продуктивности оперативной памяти. Формирование особенностей эмоциональной регуляции поведения у данной категории детей детерминировано средовыми триггерами – социокультурные условия (гиперопека, депривация); микроклимат детского коллектива (принятие/отвержение сверстниками); события повседневности, активирующие аффективный отклик (конфликты, неудачи на занятиях) [61].

Практическая педагогика акцентирует внимание на том, что эмоционально-смысловая маркировка информации (ассоциации с личным

опытом, игровые элементы) повышает эффективность ее консолидации в долговременной памяти у детей с речевыми нарушениями.

Эмоциональная регуляция поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи подчиняется универсальным закономерностям онтогенеза, однако реализуется через компенсаторно-адаптационные механизмы:

1. Замедленный темп формирования эмоционального интеллекта (распознавание чужих эмоций, эмпатия), что тесно связано с ограниченным речевым опытом и трудностями вербализации.

2. Гипертрофированная зависимость от внешней стимуляции (необходимость визуальных/тактильных опор) для понимания эмоционального контекста ситуации.

3. Ригидность эмоциональных паттернов – тенденция к фиксации на негативных переживаниях, особенно связанных с ситуациями речевых неудач (Прихожан, 2020).

Проведенные исследования под руководством Е.Е. Дмитриевой (2005) демонстрируют существенные различия в особенностях эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками. У данной категории детей наблюдалась выраженная ригидность эмоциональных реакций, а также специфические паттерны формирования самооценки, включая склонность к неадекватному оцениванию собственных возможностей (чаще заниженная самооценка в сфере речевой компетентности). Эти данные подчеркивают необходимость дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе с детьми с нарушением речи.

В ходе научного анализа, проведенного В.Б. Никишиной (2003), была выявлена диссоциация между когнитивными и поведенческими аспектами саморегуляции у детей с нарушениями развития. Применительно к детям с речевыми нарушениями это проявляется в том, что даже при понимании

правил поведения и эмоциональных норм, ребенок не способен применить это знание в реальной ситуации общения из-за трудностей вербализации и быстрой истощаемости нервной системы.

Е.С. Журавлева (2021) в своих исследованиях подчеркивает выраженные сложности в эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Согласно ее наблюдениям, данная категория детей демонстрирует низкий уровень контроля над эмоциональными реакциями, что проявляется через невербальные признаки – гипертрофированную мимику, дисгармоничную жестикуляцию и дисбаланс в позовых реакциях. Особое внимание она акцентирует на лабильности аффективной сферы: у детей с нарушением речи зафиксированы спонтанные переходы между полярными эмоциональными состояниями (эйфория/апатия, возбуждение/подавленность) без внешних провоцирующих факторов.

В нейропсихологическом исследовании А.В. Семенович (2005) были выявлены специфические особенности эмоционального восприятия детей с речевыми нарушениями. Экспериментальные данные продемонстрировали, что данная категория детей успешно идентифицирует базовые аффективные состояния – радость, гнев и страх, что объясняется их эволюционной укорененностью и простотой. Однако у детей с нарушением речи обнаружена выраженная дефицитарность в распознавании социально-опосредованных эмоций, требующих включения когнитивного анализа и вербализации. Это связывается исследователем с недоразвитием метакогнитивных навыков и слабостью межполушарного взаимодействия.

Эмоциональная регуляция поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи характеризуется преобладанием невербальной экспрессии – кинетическими маркерами (мимика, жесты) при отсутствии сформированного интегративного восприятия эмоциональных паттернов. Это свидетельствует о фрагментарности их аффективного опыта, где отдельные реакции не объединяются в комплексные психоэмоциональные схемы.

А.К. Маркова (2013) в своих работах также акцентировала проблему взаимосвязи речевого и эмоционального развития. Она подчеркивала, что эгоцентрическая позиция в коммуникации, характерная для многих детей с речевыми нарушениями, ограничивает их способность к децентрации и эмпатическому пониманию эмоций других людей. Это создает замкнутый круг: трудности в общении усиливают эмоциональный дискомфорт, а эмоциональная нестабильность, в свою очередь, блокирует речевую активность.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушением речи демонстрируют избирательность в распознавании эмоциональных состояний: они легко идентифицируют усиленную эмоциональную реакцию (ярость, восторг), но не дифференцируют тонкие социально-обусловленные эмоции, такие как глубокая печаль, огорчение или интерперсональная обида. Данная особенность, как отмечают исследователи, взаимосвязана с дисфункцией навыков эмоциональной регуляции поведения, проявляющейся в ограниченной способности к эмпатийному отклику; незрелости механизмов эмоционального саморегулирования; отсутствии рефлексивного анализа связи между триггерами и возникающими эмоциональными реакциями. При интерпретации эмоций окружающих у таких детей наблюдается склонность к проекции собственных переживаний, что приводит к дисгармоничным реакциям (смех в ответ на чужую грусть, агрессия как ответ на беспокойство).

А.А. Гурьянова (2020) в рамках своего исследования проанализировала особенности коррекции эмоциональной сферы детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи средствами кинотерапии. У воспитанников логопедических групп с тяжелыми нарушениями речи зафиксированы проявления открытой агрессии, направленной на сверстников (вербальные конфликты, борьба за игрушки), а также речевой негативизм в ответ на требования педагога. В противоположность этому, у детей из семей зафиксированы усвоенные модели поведения: аутоагрессивные тенденции

(самообвинение, нанесение себе микротравм); соматизация эмоционального напряжения (психосоматические реакции на чувство вины); когнитивные искажения в оценке конфликтных ситуаций (гипертрофированная самокритика).

Исследования М.И. Чистяковой (1995) в области психогимнастики показывают, что для детей с речевыми нарушениями особенно эффективными являются методы невербальной коммуникации и телесно-ориентированные практики. Они позволяют ребенку выразить и осознать свои эмоции, минуя речевые барьеры. Через движение, мимику и пантомиму ребенок учится распознавать телесные проявления эмоций, что создает основу для последующей вербализации и произвольной регуляции состояний.

Таким образом, успешная эмоциональная регуляция поведения в старшем дошкольном возрасте, особенно при нарушении речи, зависит от синтеза логопедической коррекции, психологической поддержки и создания эмоционально безопасной среды. Раннее выявление рисков и персонализированные стратегии вмешательства способствуют преодолению дезадаптации, закладывая основы психического здоровья и социальной интеграции детей с речевыми нарушениями.

А.Ю. Маркова и Е.Е. Дмитриева (2022) подчеркивают, что программа эмоционально-речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна включать два взаимосвязанных направления: развитие эмоционального интеллекта через расширение эмоционального словаря и обучение вербализации чувств, а также формирование навыков эмоциональной регуляции поведения через игровые и арт-терапевтические методы. Авторы отмечают, что только комплексный подход, учитывающий единство речевого и эмоционального развития, может обеспечить устойчивую положительную динамику у данной категории детей.

И.И. Мамайчук (2022) в своих работах акцентирует внимание на необходимости использования психокоррекционных технологий,

адаптированных под специфические потребности детей с нарушениями речи. Она подчеркивает, что традиционные вербальные методы психокоррекции могут быть недостаточно эффективными для данной категории детей, поэтому предпочтение следует отдавать игровым, телесно-ориентированным и арт-терапевтическим техникам, которые позволяют обойти речевые барьеры и напрямую воздействовать на эмоциональную сферу ребенка.

Е.И. Изотова (2023) в своем исследовании эмоциональной социализации детей в современном обществе отмечает, что дети с речевыми нарушениями находятся в группе повышенного риска по формированию эмоциональной дезадаптации. Это связано с тем, что речь является основным инструментом усвоения социальных норм выражения эмоций и построения межличностных отношений. Дефицит речевых средств ограничивает возможности ребенка в освоении культурных сценариев эмоционального реагирования, что приводит к формированию неадаптивных паттернов поведения.

А.М. Прихожан (2020) в своих исследованиях тревожности у детей и подростков подчеркивает, что для детей с речевыми нарушениями характерен повышенный уровень тревожности, особенно в ситуациях, требующих речевой активности. Страх речевого общения (логофобия) становится мощным фактором, блокирующим не только коммуникативную, но и эмоциональную сферу ребенка. Постоянное ожидание неудачи в речевых ситуациях формирует устойчивый тревожный фон, который негативно влияет на все аспекты психического развития.

Таким образом, анализ современного состояния проблемы изучения эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи позволяет сделать вывод о том, что данная категория детей характеризуется комплексными нарушениями в эмоционально-волевой сфере, которые проявляются в эмоциональной лабильности, повышенной тревожности, трудностях распознавания и вербализации эмоций, а также в ограниченном репертуаре стратегий эмоциональной регуляции поведения.

Эти особенности требуют разработки специализированных программ психолого-педагогической коррекции, учитывающих единство речевого и эмоционального развития и опирающихся на невербальные методы воздействия.

Выводы по первой главе

1. Современная психология рассматривает эмоциональную регуляцию поведения как многогранный психический феномен, включающий комплекс когнитивных, физиологических и социальных механизмов. Исследователи подчеркивают, что данное явление не сводится к простому подавлению реакций, а представляет собой стратегическую систему, интегрирующую осознанные усилия, автоматические паттерны реагирования и социокультурные нормы.

2. Эмоциональная регуляция поведения имеет ключевые характеристики: функциональность (адаптация к обстоятельствам), динамичность (взаимодействие эмоций, оценки и реакции), контекстуальная гибкость (зависимость от личности, культуры, ситуации) и иерархичность (от нейробиологии до сознательных стратегий). Эти элементы образуют теоретическую основу понимания регуляции как целостного многокомпонентного процесса.

3. Исследование особенностей эмоциональной регуляции детей старшего дошкольного возраста широко представлено в психологии. Ученые из разных областей (возрастная, педагогическая, специальная психология) изучают ее важную взаимосвязь с игровой деятельностью, социальной адаптацией и формированием личности ребенка.

4. Особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста отличаются высокой чувствительностью к оценке взрослых, что вызывает резкие смены настроения. Хотя реакции еще импульсивны, они постепенно становятся осознанными и социально приемлемыми. В этом возрасте активно формируется произвольность, внутренний план действий и способность к рефлексии.

5. На формирование особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста влияют семейная атмосфера, среда детского сада и индивидуальные особенности. Также важна развивающаяся эмпатия: она помогает строить отношения со сверстниками,

но ее ограниченность на этом этапе может приводить к конфликтам. Ключевую роль играет речевое развитие, поскольку речь выступает основным инструментом осознания и вербализации эмоций.

6. Авторы отмечают следующие особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи: сниженная способность к осознанию и вербализации собственных эмоций, затруднения в распознавании эмоциональных состояний окружающих, склонность к импульсивным реакциям и быстрой смене настроений. Речевой дефект усугубляет эти трудности, ограничивая возможности ребенка в выражении и понимании эмоциональных состояний.

7. Особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи характеризуются: повышенной зависимостью от внешних условий и склонностью фиксироваться на негативных переживаниях, особенно связанных с ситуациями речевых затруднений. Эмоциональная незрелость проявляется в негибкости, бедности репертуара реакций и трудностях прогнозирования, что негативно влияет на социализацию и коммуникативную активность. У детей наблюдается диссоциация между пониманием эмоциональных норм и способностью их применять в реальном поведении.

8. Развитие эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи подчиняется общим закономерностям онтогенеза, но протекает гетерохронно в компенсаторных условиях. Ключевыми трудностями являются дефицит интеграции эмоций в поведение (слабое распознавание, вербализация, прогноз последствий), управление импульсивностью при фрустрации, а также повышенный уровень тревожности, особенно в ситуациях, требующих речевой активности. Незрелость рефлексии и ограниченность речевых средств замедляют контроль поведения и социальную адаптацию.

9. У детей с нарушением речи выявлена специфическая взаимосвязь речевого и эмоционального развития: трудности вербализации чувств

препятствуют их осознанию и произвольной регуляции, а эмоциональная нестабильность, в свою очередь, блокирует речевую активность в стрессовых ситуациях. Это создает замкнутый круг, требующий комплексного психолого-педагогического вмешательства.

10. Современные исследования подчеркивают необходимость разработки специализированных программ коррекции эмоциональной регуляции поведения для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, учитывающих единство речевого и эмоционального развития. Предпочтение следует отдавать игровым, телесно-ориентированным и арт-терапевтическим методам, позволяющим обойти речевые барьеры и напрямую воздействовать на эмоциональную сферу ребенка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель экспериментального исследования заключалась в изучении и анализе особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Экспериментальное исследование эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 90» г. Красноярск.

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки обусловлен следующими мотивами:

1. Детский сад имеет профильный опыт работы с воспитанниками с нарушением речи, что обеспечивает доступ к целевой группе исследования и наличие квалифицированных педагогов (учителей-логопедов, дефектологов), владеющих методами коррекционно-развивающего обучения.

2. Учреждение располагает необходимыми ресурсами для реализации программ эмоциональной регуляции поведения, включая адаптированные образовательные программы, диагностические инструменты и инфраструктуру для проведения экспериментов.

3. В детском саду воспитываются дети старшего дошкольного возраста с подтвержденными логопедическими заключениями о наличии нарушений речи, что позволяет изучать особенности их эмоционально-волевой сферы в естественной образовательной среде без необходимости искусственного формирования выборки.

4. Педагогический коллектив и руководство детского сада заинтересованы в участии в экспериментальной работе, взаимопомощи и обеспечении организационных условий для сбора данных.

В исследовании принимали участие 20 воспитанников: 10 воспитанников старшей группы в возрасте 5 – 6 лет и 10 воспитанников

подготовительной группы в возрасте 6 – 7 лет с логопедическими заключениями о наличии общего недоразвития речи III уровня и фонетико-фонематического недоразвития речи.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, временные рамки – 25-30 минут. При анализе полученных данных мы ориентировались на нормативные критерии в используемой методике.

При реализации исследования по изучению особенностей эмоционального регулирования поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, мы руководствовались основными принципами общей и специальной психологии:

1. Принцип научности предполагает опору на эмпирически проверяемые данные, объективность и систематичность исследований. Он требует использования строгих методологий, воспроизводимости экспериментов, логической обоснованности выводов и исключения субъективных домыслов, обеспечивая соответствие психологических знаний критериям доказательности и достоверности, принятым в естественных науках.

2. Принцип законности заключается в строгом соблюдении правовых норм, этических стандартов и профессиональных регламентов при проведении исследований и практической работы. Он требует уважения прав участников, конфиденциальности данных, добровольного информированного согласия, а также соответствия деятельности психолога законодательству и международным этическим кодексам, исключая любое нарушение законов или злоупотребление профессиональным статусом.

3. Принцип этичности заключается в безусловном соблюдении моральных норм, уважении достоинства, прав и благополучия участников исследований или клиентов. Он включает добровольное информированное согласие, конфиденциальность, минимизацию рисков, честность в интерпретации данных, предотвращение эксплуатации или манипуляций, а также профессиональную ответственность за последствия действий,

обеспечивая приоритет человеческих ценностей над научными или практическими целями.

При разработке модели исследования, направленного на изучение эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, основой послужили принципы специальной психологии:

1. Принцип комплексного подхода предполагает всестороннее изучение и коррекцию развития ребенка с учетом биологических, психологических, социальных факторов, а также взаимодействие специалистов разного профиля (психологов, логопедов, воспитателей, медиков) для интеграции данных, методов и стратегий, направленных на преодоление нарушений и гармонизацию развития личности в контексте ее индивидуальных возможностей и среды.

2. Принцип сравнительного подхода заключается в сопоставлении особенностей психического развития детей с нарушениями с нормотипичным развитием, а также в анализе различий внутри групп с отклонениями. Это позволяет выявить специфику нарушений, определить индивидуальные траектории коррекции и дифференцировать методы помощи, опираясь на понимание общих и уникальных закономерностей развития.

3. Принцип качественного анализа заключается в углубленном изучении индивидуальных особенностей психического развития, структуры нарушений и их причин, а не только в фиксации внешних симптомов. Он предполагает использование методов наблюдения, бесед, анализа деятельности и продуктов творчества для выявления внутренних механизмов отклонений, их взаимосвязей с социальной средой, личным опытом и биологическими факторами. Это позволяет понять уникальность каждого случая, избежать шаблонных выводов и создать адресные стратегии коррекции, учитывающие целостность личности и контекст ее развития.

4. Принцип системности профилактических, коррекционных и развивающих задач предполагает их взаимосвязанное и последовательное использование в рамках единой программы. Это обеспечивает целостность

воздействия, где профилактика направлена на предупреждение вторичных отклонений, коррекция – на преодоление уже выявленные нарушения, а развитие стимулирует позитивные изменения, учитывая текущие возможности ребенка, его индивидуальные особенности и социальный контекст. Все задачи согласуются между собой, исключая фрагментарность и повышая эффективность поддержки.

5. Принцип единства диагностики и коррекции заключается в неразрывной связи процессов выявления нарушений (диагностики) и их преодоления (коррекции). Диагностика не только определяет актуальное состояние ребенка, но и формирует основу для разработки индивидуальной коррекционной программы, которая, в свою очередь, регулярно корректируется по мере наблюдения за динамикой изменений. Это обеспечивает гибкость, целенаправленность и адаптивность помощи, где каждый этап коррекции опирается на данные повторной диагностики, а результаты вмешательства влияют на уточнение исходных выводов.

6. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка заключается в адаптации методов диагностики, коррекции и обучения к уникальным характеристикам ребенка (темпы развития, личностные качества, специфика нарушений) и возрастным нормам. Это позволяет учитывать как актуальные возможности ребенка, так и зону его ближайшего развития, избегая усредненных стандартов, а также проектировать воздействие, соответствующее этапам взросления, эмоциональным, когнитивным и социальным потребностям, что повышает эффективность помощи и минимизирует риски перегрузки.

7. Принцип опоры на положительное в человеке заключается в фокусировке на сохранных функциях, ресурсах и позитивных качествах ребенка, даже при наличии нарушений. Это позволяет активизировать его сильные стороны (способности, интересы, успешный опыт), формируя основу для компенсации трудностей, повышения мотивации и самооценки, а также создания условий для развития через успех, что усиливает

эффективность коррекции и снижает риск фиксации на негативных проявлениях.

8. Принцип интеграции усилий ближайшего окружения заключается в объединении действий семьи, педагогов, логопедов, психологов и других значимых лиц для создания согласованной системы поддержки ребенка. Это обеспечивает единство требований, методов и целей, учитывает влияние всех аспектов среды (семейной, образовательной, социальной) на развитие, а также усиливает эффективность коррекции за счет комплексного подхода, взаимодополняемости ресурсов и устойчивого эмоционально-безопасного контекста для ребенка.

9. Принцип детерминизма заключается в понимании причинно-следственной обусловленности нарушений развития, где любые отклонения рассматриваются как результат взаимодействия биологических (наследственность, органические поражения), социальных (среда, воспитание) и психологических (травмы, стрессы) факторов. Это позволяет выявлять источники проблем, прогнозировать их динамику и строить коррекционные стратегии, направленные не только на симптомы, но и на устранение или смягчение влияния первичных причин.

10. Принцип уважения к личности ребенка заключается в безусловном признании ценности, достоинства и прав ребенка независимо от его особенностей или нарушений. Он требует исключения стигматизации, учета мнения и желаний ребенка в процессе диагностики, коррекции и обучения, обеспечения конфиденциальности, а также создания условий для его самореализации и активного участия в принятии решений, затрагивающих его развитие. Это формирует доверие, снижает тревожность и поддерживает мотивацию, что критически важно для эффективной психолого-педагогической помощи.

11. Принцип развития заключается в признании динамики психики ребенка с нарушениями, несмотря на имеющиеся ограничения. Он предполагает изучение не только актуального уровня развития, но и

потенциальных возможностей, включая зону ближайшего развития, а также прогнозирование изменений под влиянием коррекции, обучения и социальной среды. Это позволяет выстраивать стратегии, направленные на стимуляцию прогресса, компенсацию нарушений и адаптацию к жизни, учитывая взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов, даже при устойчивых отклонениях.

12. Принцип сознательности и активности личности заключается в стимулировании осознанного участия ребенка в коррекционно-развивающем процессе, где он становится не пассивным объектом воздействия, а субъектом, способным к рефлексии, целеполаганию и самостоятельному преодолению трудностей. Это требует создания условий для понимания им своих возможностей, мотивации к развитию, а также формирования навыков эмоциональной регуляции поведения и активного взаимодействия со средой, что повышает эффективность помощи и способствует личностному росту.

Изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи осуществлялось поэтапно:

На подготовительном этапе исследования был проведен сбор и анализ разнообразных данных, касающихся детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. Это включало изучение анамнестических и катamnестических сведений, детальный разбор личных дел воспитанников, заключений психологов, протоколов психолого-медико-педагогической комиссии. В рамках этого этапа также была разработана и применена анкета для воспитателей, направленная на изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения в поведении детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Целевой направленностью анкеты выступает изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, включая особенности их адаптации к режимным моментам, реакции на стрессовые ситуации и взаимодействие со

сверстниками. Анкета также предусматривала анализ факторов, влияющих на формирование атипичных поведенческих паттернов в данной возрастной группе. Анкетный лист был разработан нами на основе анкеты Н.Ю. Верхотуровой (2010).

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов:

1. Первый блок анкеты включал вопросы (1-6), ответы на которые позволяли получить информацию об уровне развития эмоциональной регуляции поведения; о преобладающих способах эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи в течение определенного времени.

2. Второй блок состоял из вопросов (7-17), ответы на которые позволяли по оценке воспитателя определить особенности понимания эмоциональной регуляции поведения, особенности дифференциации, вербализации и контроля за эмоциональной регуляцией поведения.

3. Третий блок вопросов (18-21) направлен на получение информации об организации целенаправленного развития эмоциональной регуляции поведения, а именно о реализации мероприятий по коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Осуществление экспериментального этапа исследования осуществлялось при помощи следующих валидных и проверенных психодиагностических методов: наблюдение; беседа; эксперимент.

С точки зрения Е.А. Климова (1988) метод наблюдения в психологии представляет собой систему положений о сущности и специфике психологического наблюдения, о его возможностях и ограничениях, как метода научного исследования, об орудийном оснащении, о структуре и разновидностях деятельности психолога в роли наблюдателя.

Применение метода наблюдения позволило провести многоаспектный анализ поведенческих паттернов воспитанников, диагностируя их индивидуальные особенности, стиль взаимодействия с педагогом и выявить

уровень социализации в коллективе. Сбор эмпирических данных осуществлялся в следующих моментах:

1. Игровая деятельность. Наблюдение во время свободной игры за вовлеченностью детей в процесс, их когнитивными и поведенческими реакциями.
2. Неформальное общение. Наблюдения за детьми на прогулке и в режимных моментах.

Беседа – это психологический вербально-коммуникативный метод, заключающийся в ведении тематически направленного диалога между психологом и респондентом с целью получения сведений от последнего.

Применение метода беседы до начала тестирования помогло установить доверительные отношения. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально, в спокойной и комфортной обстановке, что позволило снизить уровень дискомфорта у детей, снять напряжение и страх перед выполнением заданий, зафиксировать вербальные и невербальные (тон голоса, жестикуляцию, уровень открытости) способы поведения.

Р. Вудвортс (1938) определял эксперимент как «метод эмпирического исследования, предполагающий целенаправленное создание контролируемых условий для изучения причинно-следственных связей между переменными».

В отличие от наблюдения, эксперимент позволяет манипулировать независимой переменной (например, уровнем стресса) и фиксировать ее влияние на зависимую переменную (например, эмоциональные реакции), минимизируя внешние помехи.

В психологии выделяют несколько видов экспериментов, в нашем исследовании мы использовали:

1. Естественный эксперимент – организуется в реальной среде без информирования испытуемых о ходе исследования (сохранение естественности поведения, но риск внешних влияний).

2. Формирующий эксперимент – направлен на преобразование психических качеств через длительное воздействие (используется в педагогической и возрастной психологии).

Эксперимент реализовывался с использованием следующих психодиагностических методик:

1. Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990);
2. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993);
3. Методика «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001);
4. Опросник для воспитателей «Оценка социально-эмоциональных навыков» Е.А. Орла и А.А. Куликовой (2018).

Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [81]

Проективная методика направлена на исследование эмоционально-личностной сферы ребенка, включая выявление агрессии, ее интенсивности и направленности, а также на оценку общего эмоционального состояния (тревожность, оптимизм, потребность в защите).

С помощью данной методики ребенок выражает через рисунок скрытые переживания, которые ему сложно вербализовать, что особенно актуально для детей с нарушением речи. Для расширенной интерпретации эмоционального фона нами использовался вариант с цветными карандашами (8 цветов по Люшеру).

Испытуемому предлагается нарисовать кактус таким, каким он его себе представляет. Дополнительные пояснения или вопросы во время рисования запрещены. После завершения работы с ребенком проводилась беседа с уточняющими вопросами: «Кактус – домашний или дикий?», «Его можно потрогать? Он колется?», «Кто за ним ухаживают?», «У него есть друзья? Кто?», «Когда он вырастет, что в нем изменится?».

Анализ рисунка включает три уровня:

1. Графические особенности: пространственное положение (центр листа – эгоцентризм, низ – неуверенность); размер рисунка (крупный –

стремление к лидерству, мелкий – зависимость); характер линий и нажим (отрывистые линии – импульсивность, сильный нажим – тревожность).

2. Специфические элементы кактуса: иголки (их количество, длина, расположение: много острых иголок говорят о высокой агрессивности); форма и детали (зигзаги – скрытность, вычурные отростки – демонстративность); цветовая гамма (яркие цвета – оптимизм, темные – тревога);

3. Контекст рисунка: наличие других растений (экстравертированность) или цветочного горшка (потребность в семейной защите); кактус домашний (чувство общности) или дикий (одиночество).

Интерпретация результатов проводится по нескольким критериям:

1. Агрессивность: большое количество длинных, близко расположенных иголок.

2. Тревожность: прерывистые линии, штриховка, темные цвета.

3. Эгоцентризм: крупный рисунок в центре листа.

4. Стремление к защите: изображение горшка или «домашнего» кактуса.

5. Интровертированность: только один кактус на рисунке.

6. Цветовая гамма: темно-синий цвет говорит о гармонии и спокойствии, красный цвет – об эмоциональном напряжении, серый – нейтралитет.

7. Нажим карандаша: слабый – астения, пассивность, возможно депрессивное состояние; сильный – эмоциональная напряженность, импульсивность; сверхсильный – выраженная конфликтность и агрессивность.

8. Особенности линий: штриховка – тревожность, множественные – стресс; эскизные – желание контролировать себя; обрывающиеся линии – импульсивность.

9. Размер рисунка и его расположение: увеличенный – тревога, стресс; уменьшенный – депрессия, низкая самооценка; смещен вверх –

завышенная самооценка; смещен вниз – заниженная самооценка; если выходит за край листа – импульсивность; размещен в углу – депрессия.

Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [91]

Методика направлена на диагностику эмоционального интеллекта и способности распознавать базовые эмоции у детей 5-7 лет. Ее основными задачами являются:

1. Оценка навыка идентификации и дифференциации эмоций (радость, грусть, страх, гнев, удивление).
2. Выявление трудностей в понимании эмоциональных состояний других людей.
3. Диагностика эмоциональной дезадаптации, тревожности или агрессивных тенденций.
4. Определение готовности к социальному взаимодействию в группе.

Испытуемому последовательно демонстрировались карточки с изображением лиц, выражающих 6 базовых эмоций, ребенку, в свою очередь, необходимо было идентифицировать эмоции, сопоставить с различными ситуациями и на одной из карточек дорисовать не законченное выражение лица.

При проведении методики фиксировались следующие исследуемые параметры:

1. Точность распознавания: количество верно названных эмоций; ошибки в дифференциации.
2. Эмоциональный словарь: использование синонимов («злой» вместо «сердитый»); описание через ситуации («он плачет, потому что ему грустно»).
3. Невербальные реакции: имитация эмоций (ребенок повторяет мимику с карточки); агрессивные комментарии.

Интерпретация результатов проводится на основании следующих параметров:

1. Низкая точность распознавания может указывать на трудности эмоционального развития. Путаница страха и гнева – признак тревожности или гиперопеки.

2. Доминирование негативных эмоций: частый выбор «злых» или «грустных» лиц – проекция семейных конфликтов или внутреннего дискомфорта.

Методика «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой,
В.Д. Шадрикова (2001) [73]

Методика направлена на диагностику уровня развития самоконтроля как ключевого компонента саморегуляции личности. Ее основными задачами являются:

1. Оценка способности управлять эмоциями, поведением и познавательными процессами в различных ситуациях.
2. Выявление индивидуальных особенностей волевой сферы.
3. Определение склонности к импульсивным действиям или осознанному планированию.

Испытуемому предлагались утверждения и выбор ответа, отражающего степень его согласия. В связи с особенностями детей с нарушением речи, инструкции предъявлялись в упрощенной форме, с опорой на наглядность и повторение.

Методика оценивает три ключевых аспекта самоконтроля:

1. Эмоциональный самоконтроль: способность управлять негативными эмоциями.
2. Поведенческий самоконтроль: умение следовать правилам, отказываться от сиюминутных желаний.
3. Когнитивный самоконтроль: концентрация внимания, планирование, анализ ошибок.

Основными диагностируемыми параметрами являются:

1. Способность принимать и удерживать инструкцию.
2. Умение работать по образцу.

3. Навык самоконтроля при выполнении задач.
4. Уровень развития мелкомоторного навыка.

Результаты интерпретировались по балльной системе:

1. Высокий уровень (5-6 баллов): задание выполнено без ошибок, все инструкции соблюдены, графические элементы аккуратные и соответствуют образцу. Характеризует целеустремленность, ответственность, развитую саморегуляцию.
2. Средний уровень (3-4 балла): единичные ошибки, частичное отклонение от инструкции, незначительные неточности в рисунке. Ситуативное проявление, зависимость от внешних условий.
3. Низкий уровень (1-2 балла): множественные ошибки, игнорирование правил, неспособность завершить задание. Импульсивность, трудности в соблюдении правил.

Опросник для воспитателей «Оценка социально-эмоциональных навыков» Е.А. Орла и А.А. Куликовой (2018) [77]

Методика разработана для мониторинга социально-эмоциональных навыков детей старшего дошкольного возраста воспитателями.

Опросник включает утверждения, сгруппированные в три шкалы:

1. Достижение целей – работа над достижением целей в игровой и продуктивной деятельности, в том числе при изменяющихся условиях. Черты, которые лежат в основе навыка: сознательность, эмоциональная стабильность, открытость новому.
2. Работа с другими – построение продуктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в паре, в группе). Черты, которые лежат в основе навыка: экстраверсия, согласие.
3. Управление эмоциями – контроль над проявлениями эмоций в режимных моментах, их влияние на выполнение заданий и общение со сверстниками и взрослыми. Черты, которые лежат в основе навыка: эмоциональная стабильность.

Формат ответов: 5-балльная шкала Ликерта (от 1 = «Совершенно не согласен» до 5 = «Совершенно согласен»).

Обработка результатов исследования осуществлялась по нормативам, адаптированным для дошкольного возраста в таблице 1, приложение 1.

Все методики дополняются качественным анализом вербальных и невербальных проявлений. Например, в методике «Кактус» интерпретируются комментарии ребенка («Он колючий, потому что злой»), а в методике «Эмоциональные лица» фиксируются мимические подражания или избегание зрительного контакта.

Количественные данные обрабатываются с использованием простых статистических методов: процентный анализ, подсчет средних значений. Качественный и количественный анализ помогает сравнить показатели детей с нарушением речи внутри возрастных групп.

Этические аспекты, включая информированное согласие родителей и анонимность, соблюдаются на всех этапах. Комбинация методов позволяет не только диагностировать нарушения, но и проектировать коррекционные программы: для детей с нарушением речи актуальны визуальные расписания для тренировки самоконтроля и арт-терапевтические техники для выражения эмоций.

Экспериментальную выборку составили 20 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с нарушением речи, посещающих старшую (n=10, возраст 5-6 лет) и подготовительную (n=10, возраст 6-7 лет) группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Отбор испытуемых осуществлялся на основании следующих критериев включения:

1. Наличие логопедического заключения, подтверждающего нарушение речи (общее недоразвитие речи II-III уровня, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, заикание) при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте.
2. Возраст детей от 5 до 7 лет на момент проведения исследования.

3. Посещение группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи не менее одного учебного года.

4. Отсутствие грубых нарушений опорно-двигательного аппарата, выраженных нарушений зрения и слуха, препятствующих выполнению диагностических заданий.

5. Наличие информированного согласия родителей (законных представителей) на участие ребенка в экспериментальном исследовании.

Критериями исключения из выборки выступили:

1. Наличие интеллектуальных нарушений (умственная отсталость, задержка психического развития церебрально-органического генеза), подтвержденных заключением ПМПК.

2. Выраженные расстройства аутистического спектра, препятствующие продуктивному взаимодействию с экспериментатором.

3. Тяжелые поведенческие нарушения, требующие индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения вне рамок групповой диагностики.

4. Билингвизм в семье, затрудняющий дифференцированную оценку речевого и эмоционального развития.

Все дети, вошедшие в экспериментальную выборку, на момент исследования получали комплексную психолого-педагогическую и логопедическую помощь в условиях дошкольной образовательной организации в соответствии с адаптированной основной образовательной программой для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Обработка данных, полученных с помощью опросника для воспитателей «Оценка социально-эмоциональных навыков» в адаптации Е.А. Орел, А.А. Куликова (2018), позволила выявить актуальный уровень развития исследуемых компонентов у воспитанников. Нормативные значения шкал методики, использованные для интерпретации результатов, приведены в приложении 2.

Анализ распределения испытуемых по уровням выраженности каждого показателя выявил следующее. По шкале «Достижение целей» преобладающим выступил средний уровень, соответствующий возрастной норме и отражающий стандартную способность детей к завершению учебных заданий. Высокий уровень, свидетельствующий об умении самостоятельно ставить цели и контролировать свои действия, был зафиксирован у меньшинства испытуемых. Низкий уровень, для которого характерны частые отвлечения и трудности с доведением дел до конца, проявился в единичных случаях.

По шкале «Работа с другими» основная часть выборки также продемонстрировала средние результаты, указывающие на типичные для данного возраста навыки сотрудничества и соблюдения правил. Высокий уровень, предполагающий эмпатию, лидерские тенденции и способность находить компромиссные решения, оказался менее распространён. Дети с низким уровнем, склонные к конфликтному поведению и игнорированию групповых норм, составили незначительное меньшинство.

Результаты по шкале «Управление эмоциями» показали, что у большинства обследованных детей сформированность навыков саморегуляции находится на среднем уровне и проявляется эпизодическими трудностями контроля. Высокий уровень, отражающий стабильную способность управлять эмоциональными проявлениями, был обнаружен у небольшой части группы. Низкие показатели, характеризующиеся импульсивностью и аффективными реакциями (слезы, агрессия), встретились в единичных случаях.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень социально-эмоциональных навыков воспитанников в целом соответствует нормативным показателям, заложенным авторами методики. Вместе с тем выявленные единичные случаи низких значений по отдельным шкалам определяют мишени для последующей коррекционно-развивающей работы.

2.2. Особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи

На основании использования описанных выше методов, нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. На начальном этапе для выявления первичных представлений педагогов об особенностях эмоциональной регуляции поведения экспериментальной группы детей нами было проведено анкетирование воспитателей.

Полученные результаты в ходе обработки анкетных листов показывают, что по наблюдениям педагогов, у 15 воспитанников (75%) отмечается несоответствие эмоциональной регуляции поведения возрастным нормам. Более половины из них часто не могут справиться с эмоциями в ходе коллективных игр или при выполнении заданий на занятиях. Только у 5 детей (25%) эмоциональные реакции полностью соответствуют ожиданиям для их возрастной группы.

Среди 10 воспитанников старшей группы, участвовавших в исследовании, у 9 детей (90%) обнаружена задержка в развитии навыков управления эмоциями. У 1 воспитанника (10%) выраженных нарушений не выявлено.

По оценкам воспитателей, 6 воспитанников подготовительной группы (60%) испытывают трудности с контролем поведения. Лишь 4 ребенка (40%) демонстрируют стабильные эмоциональные реакции, характерные для их возраста.

Для структурирования и визуализации данных, в таблице 2 мы отразили результаты изучения особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании анкетирования воспитателей.

Таблица 2. Результаты анкетирования воспитателей по вопросу особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов анкетирования воспитателей

Испытуемые Параметры	Старшая группа (n=10)		Подготовительная группа (n=10)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Трудности в запоминании и освоении материала	9	90	6	60
Низкий уровень речевых навыков	1	10	4	40

На основании таблицы 2, у 9 воспитанников (90%) старшей группы и 6 воспитанников (60%) подготовительной группы наблюдается отставание в развитии эмоциональной регуляции поведения. При этом возрастной норме соответствуют показатели только у 1 ребенка (10%) из старшей группы и 4 детей (40%) из подготовительной. Полученные данные позволяют заключить, что навыки эмоциональной регуляции поведения у детей подготовительной группы развиты несколько лучше по сравнению с воспитанниками старшей группы.

Также, анализируя анкетные данные, педагоги отмечают следующие тенденции в эмоциональной регуляции поведения детей. Лишь 10% воспитанников (2 человека) демонстрируют стабильный эмоциональный фон, проявляя адекватные реакции на внешние обстоятельства. При этом 40% детей (8 человек) склонны к эмоциональной нестабильности, а у половины (50% или 10 детей) способность к самоконтролю проявляется ситуативно.

Эмоциональная стабильность преобладает у 10% детей старшей группы и 10% детей подготовительной. Эти дети отличаются внутренним

равновесием, развитыми навыками эмоциональной регуляции поведения, удовлетворенностью пребыванием в детском саду и устойчивостью к трудностям. В то же время эмоциональная нестабильность характерна для 50% воспитанников старшей группы и 30% подготовительной, которые часто теряют контроль над эмоциями и нуждаются во внешней поддержке для успокоения.

Ситуативность эмоциональной регуляции поведения доминирует у 40% воспитанников в старшей группе и 60% в подготовительной группе, что выражается в неустойчивости реакций, зависимости от внешних условий и неспособности сохранять эмоциональный контроль вне привычных или комфортных условий. Эти дети демонстрируют адекватные реакции лишь в отдельных обстоятельствах, но теряют самообладание при стрессе, неожиданных изменениях или повышенных нагрузках, требуя поддержки для восстановления эмоционального равновесия.

Для структурирования и визуализации данных, в таблице 3 мы отразили результаты изучения особенностей эмоциональной стабильности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании анкетирования воспитателей.

Согласно данным таблицы, лишь 10% воспитанников старшей группы (1 человек) и 10% детей подготовительной группы (1 человек) демонстрируют стабильность эмоционального состояния. Наибольшая доля эмоционально нестабильных детей сосредоточена в старшей группе – 50% (5 человек), тогда как в подготовительной группе этот показатель ниже – 30% (3 человека). Ситуативный характер эмоциональной регуляции поведения характерен для 40% детей старшей группы (4 ребенка) и половины детей подготовительной группы (6 детей), что указывает на зависимость их реакций от внешних обстоятельств.

Таблица 3. Результаты анкетирования воспитателей по вопросы эмоциональной стабильности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи

Испытуемые Параметры	Старшая группа (n=10)		Подготовительная группа (n=10)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Эмоциональная стабильность	1	10	1	10
Эмоциональная нестабильность	5	50	3	30
Эмоциональная стабильность ситуативная	4	40	6	60

Что касается дифференциации эмоций, их вербализации и эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, педагогами было отмечено, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи наблюдается отставание в развитии возрастных норм эмоционального интеллекта, проявляющееся в трех аспектах: распознавании, описании и управлении чувствами.

Для структурирования и визуализации данных, в таблице 4 мы отразили результаты изучения трудностей дифференциации эмоций, их вербализации и саморегуляции детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов анкетирования воспитателей.

Таблица 4. Результаты изучения трудностей дифференциации эмоций, их вербализации и саморегуляции детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов анкетирования воспитателей, методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993)

Испытуемые Параметры	Старшая группа (n=10)		Подготовительная группа (n=10)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Дифференциация	1	10	1	10
Вербализация	5	50	3	30
Саморегуляция	4	40	6	60

Исследование выявило, что 80% детей старшей группы не идентифицируют эмоции, 100% не могут их вербализовать и 70% демонстрируют недостаток самоконтроля. Анализ по группам показывает устойчивые трудности: 80% детей старшей группы (8 человек) и 60% детей подготовительной не различают собственные переживания и эмоциональные состояния окружающих.

Все воспитанники старшей группы (100%) и 60% детей подготовительной группы не способны вербализовать свои чувства или предположить эмоции других людей. 70% детей старшей группы и 40% детей подготовительной проявляют импульсивность, несдержанность и неспособность удерживать саморегуляцию, что приводит к быстрой потере эмоционального контроля.

На основании результатов проведенного анкетирования можем сделать вывод о том, что коррекция выявленных особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи имеет большое значение, так как в этот период формируются основы для их дальнейшего развития. Это требует систематической и своевременной работы, направленной на компенсацию нарушений и создание условий для успешной социально-эмоциональной адаптации.

Применение проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) дало возможность оценить неосознаваемые эмоциональные реакции детей, такие как уровень тревожности, скрытую агрессию или потребность в защите, через анализ графических особенностей рисунка. Процедура диагностики прошла успешно: четкая формулировка заданий, адаптированная под возрастные особенности детей, обеспечила высокий уровень вовлеченности участников. Дошкольники демонстрировали сосредоточенность при выполнении рисунков, проявляли заинтересованность в процессе и точно следовали алгоритму действий, что подтвердило адекватность выбранного инструментария для работы с данной возрастной группой.

Интерпретация работ выявила, что у многих детей с нарушением речи преобладают признаки эмоциональной напряженности, что проявляется в преувеличенной детализации шипов, частом использовании темных оттенков и фрагментарности изображения. При этом методика подтвердила свою эффективность в работе с дошкольниками: простота задания, отсутствие жестких критериев «правильности» и игровая форма выполнения способствовали высокой вовлеченности детей, обеспечив достоверность полученных данных для планирования индивидуальной коррекционной поддержки.

Результаты изучения эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи были обобщены в таблице 5.

Анализ данных, представленных в таблице, показал, что основной характеристикой старшей группы является высокая импульсивность (8 человек) и тревожность (7 человек), что указывает на преобладание эмоциональной нестабильности. Агрессивность наблюдается у половины воспитанников (5 человек), тогда как напряжение выражено умеренно (3 человека). Примечательно крайне низкое проявление чувства одиночества (всего 1 человек), что свидетельствует о сохранности социальных контактов

в коллективе. Профиль группы определяется эмоциональной реактивностью (импульсивность и тревожность) при минимальной социальной изоляции.

Таблица 5. Результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (1990)

Испытуемые Параметры	Старшая группа (n=10)		Подготовительная группа (n=10)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Напряжение	3	30	6	60
Импульсивность	8	80	6	60
Тревожность	7	70	5	50
Агрессивность	5	50	4	40
Одиночество	1	10	2	20

Важно также уточнить, что в подготовительной группе доминирует напряжение (6 человек), сопровождаемое выраженной импульсивностью (6 человек) и тревожностью (5 человек), что формирует комплекс эмоционально-поведенческих трудностей. Чувство одиночества хотя и проявляется слабее других показателей (2 человека), но присутствует заметнее, чем в старшей группе. Ключевой особенностью является то, что все негативные состояния проявляются на уровне 40-60%, но особенно выделяется напряжение.

Результаты, иллюстрированные гистограммой 1 (рисунок 1), свидетельствуют о возрастной специфике эмоциональных проявлений, где согласно данным, у детей старшей группы наиболее выражены импульсивность (80%) и тревожность (70%), тогда как в подготовительной группе доминируют напряжение (60%), импульсивность (60%) и несколько выше чувство одиночества (20%). Такое распределение отражает динамику психологических изменений, характерных для разных этапов дошкольного возраста.

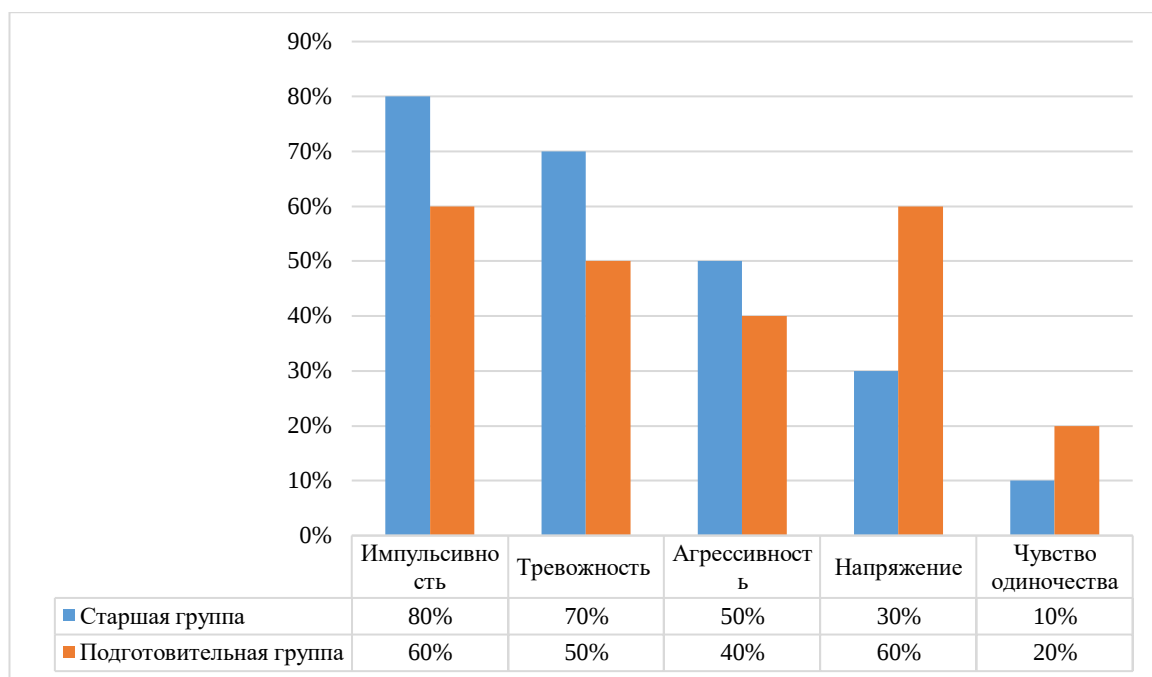


Рисунок 1. Результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (1990)

На наш взгляд, эти различия связаны с возрастными особенностями развития и меняющимися социально-психологическими условиями. У младших дошкольников импульсивность и тревожность обусловлены адаптацией к усложняющимся коммуникативным задачам, незрелостью механизмов эмоциональной регуляции поведения и особенностями речевого дефекта. У детей подготовительной группы рост напряжения и тревожности может быть связан с подготовкой к школьному обучению, повышением требований со стороны взрослых и осознанием своих речевых трудностей на фоне приближающейся смены социального статуса.

Использование методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) помогло нам выявить специфические трудности в распознавании и интерпретации базовых эмоций детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, такие как смещение мимических паттернов радости и гнева, неспособность вербализовать оттенки чувств и тенденцию к упрощенному восприятию эмоциональных состояний, что коррелирует с ранее выявленными проблемами саморегуляции.

При проведении данной методики трудностей не возникло благодаря ее игровому формату и наглядным материалам, которые соответствуют возрастным особенностям детей: дошкольники активно включались в задания, демонстрировали устойчивое внимание при анализе изображений и точно следовали инструкциям, что подтвердило адекватность выбранного инструментария для оценки эмоционального интеллекта в данной группе.

Результаты исследования выявили значительные трудности в эмоциональном развитии у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. У 9 детей старшей группы выявлена бедность эмоционального словаря, что составляет большинство группы. У 8 детей наблюдается неточность распознавания эмоций, демонстрируя устойчивую трудность в идентификации чувств. При этом лишь у 3 детей отмечаются сложности с невербальным словарем, что указывает на относительную сохранность этой сферы. Таким образом, основные проблемы сосредоточены в вербальной области эмоционального интеллекта.

Что касается воспитанников подготовительной группы, у 7 детей диагностирована бедность эмоционального словаря, сохраняя статус наиболее распространенной трудности. Неточность распознавания эмоций наблюдается у 6 детей, свидетельствуя о сохраняющихся проблемах в эмоциональной дифференциации. Сложности с невербальным словарем зафиксированы у 5 детей. Профиль группы характеризуется сочетанными трудностями при доминировании вербальных дефицитов.

Результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) представлены в таблице 6.

Таблица 6. Результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993)

Испытуемые Параметры	Старшая группа (n=10)		Подготовительная группа (n=10)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Неточность распознавания	8	80	6	60
Эмоциональный словарь	9	90	7	70
Невербальный словарь	3	30	5	50

Данные гистограммы 2 позволяют заключить, что наиболее выраженной характеристикой старшей группы выступает бедность эмоционального словаря (90% воспитанников), сопровождаемая неточностью распознавания эмоций (80%). Это указывает на системные трудности в вербальной идентификации и дифференциации эмоциональных состояний. Невербальный словарь демонстрирует лучшие показатели (30% трудностей), что говорит об опоре детей на мимику и жесты. Ключевой особенностью является резкий контраст между вербальными и невербальными навыками.

Доминирующей проблемой в подготовительной группе также является бедность эмоционального словаря (70%). Неточность распознавания эмоций отмечается у 60% детей. Невербальный словарь показывает средние показатели трудностей (50%). Ключевой особенностью является сочетанное присутствие всех трех трудностей при меньшей выраженности вербальных дефицитов по сравнению со старшей группой.

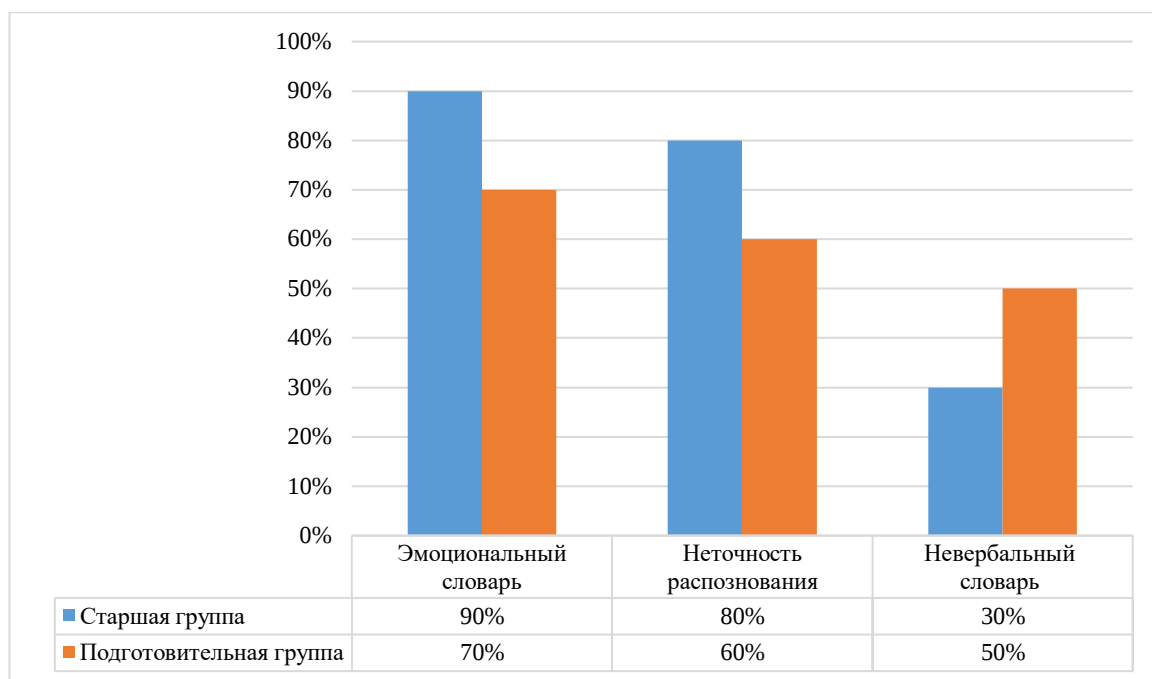


Рисунок 2. Результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993)

Методика «Уровень самоконтроля» Н.В.Нижегородцевой и В.Д.Шадрикова (2001) позволила нам оценить способность детей управлять своими эмоциональными реакциями и поведенческими импульсами в игровой и продуктивной деятельности. Результаты выявили, что у 8 детей старшей группы выявлено отсутствие когнитивного самоконтроля, что свидетельствует о тотальной трудности в управлении мыслительными процессами. У 7 детей наблюдается дефицит эмоционального самоконтроля, а у 6 – поведенческого. Распределение имеет выраженную неравномерность с преобладанием дефицита когнитивного контроля.

У 5 детей подготовительной группы диагностировано отсутствие когнитивного самоконтроля (наивысший показатель). Эмоциональный и поведенческий самоконтроль нарушены у 4 детей в каждой категории. Распределение демонстрирует умеренную, но равномерную представленность проблем саморегуляции. Ключевой особенностью выступает сочетанный характер трудностей при отсутствии выраженного доминирования одного из компонентов.

Результаты систематизированы в таблице 7.

Таблица 7. Результаты изучения особенностей эмоционального, поведенческого и когнитивного самоконтроля в игровом процессе детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001)

Испытуемые Параметры	Старшая группа (n=10)		Подготовительная группа (n=10)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Эмоциональный самоконтроль	7	70	4	40
Поведенческий самоконтроль	6	60	4	40
Когнитивный самоконтроль	8	80	5	50

Данные гистограммы 3 свидетельствуют о том, что подавляющее количество детей старшей группы (80%) демонстрируют отсутствие когнитивного самоконтроля, для 70% характерен дефицит эмоционального самоконтроля, а у 60% наблюдаются нарушения поведенческой регуляции. Данный профиль отражает системный характер трудностей саморегуляции с абсолютным доминированием когнитивного компонента среди проблемных зон. В подготовительной же группе половина детей (50%) испытывают трудности когнитивного самоконтроля, что формирует наиболее значимую проблему в группе. Эмоциональная и поведенческая регуляция нарушены у 40% детей в каждой категории. Распределение указывает на комплексное, но умеренное снижение саморегуляторных функций при относительной равномерности проявлений.

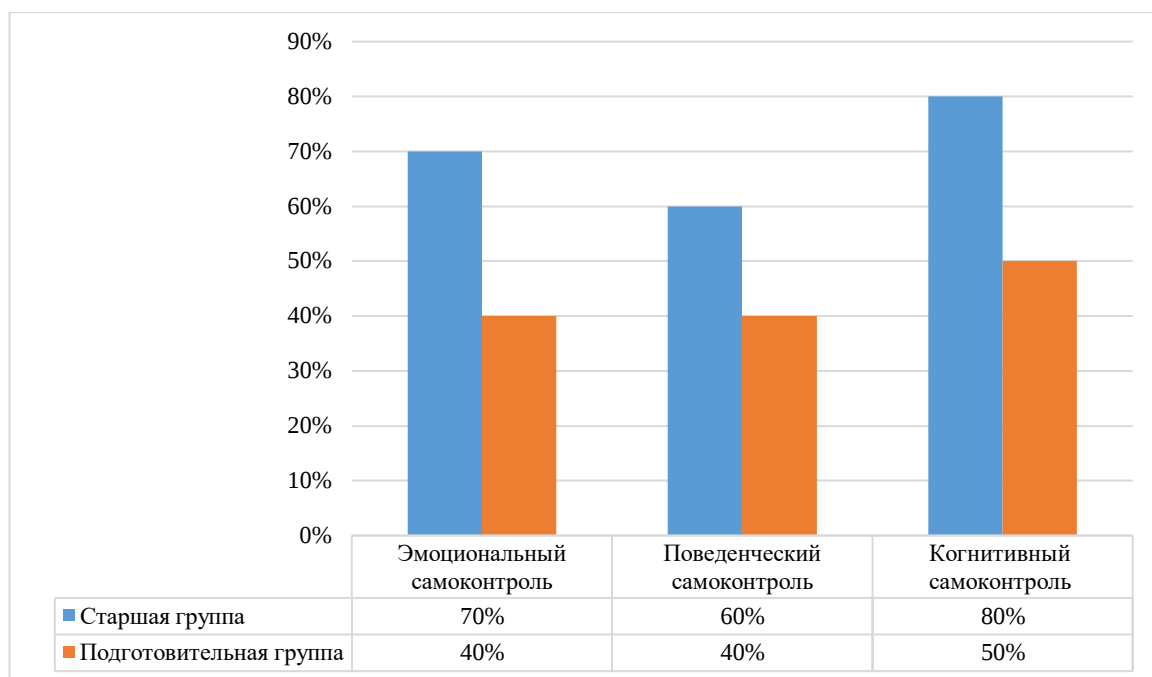


Рисунок 3. Результаты изучения особенностей эмоционального, поведенческого и когнитивного самоконтроля в игровом процессе детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001)

Использование опросника для воспитателей «Оценка социально-эмоциональных навыков» позволило нам выявить ключевые дефициты в развитии социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. Данные исследования выявили выраженные возрастные различия в социально-эмоциональном развитии: 8 детей старшей группы и 9 детей подготовительной группы испытывают сложности в постановке и достижении целей (как в игровых, так и в продуктивных видах деятельности). 7 воспитанников старшей и 9 подготовительной демонстрируют проблемы в построении конструктивных отношений с окружающими. Наиболее критичная ситуация наблюдается в сфере эмоционального самоконтроля: 9 детей старшей и 7 подготовительной группы не способны регулировать проявление чувств в режиме дня, что негативно влияет на их игровую деятельность и коммуникацию.

Результаты наглядно представлены в таблице 8.

Таблица 8. Результаты изучения социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по опроснику «Оценка социально-эмоциональных навыков» Е.А. Орла и А.А. Куликовой (2018)

Испытуемые Параметры	Старшая группа (n=10)		Подготовительная группа (n=10)	
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Достижение цели	8	80	9	90
Работа с другими	7	70	9	90
Управление эмоциями	9	90	7	70

Подавляющее большинство детей старшей группы (90%) имеют сложности с управлением эмоциями, формируя ключевую зону развития. Трудности с достижением целей отмечаются у 80% детей, а проблемы в работе с другими – у 70%. Профиль группы характеризуется высоким уровнем нарушений по всем трем параметрам с доминированием эмоциональной дисрегуляции.

При этом большинство детей подготовительной группы (90%) имеют трудности в работе с другими и достижении целей (90%), формируя ключевые зоны развития. Трудности в управлении эмоциями отмечаются у 70% детей. Профиль группы характеризуется умеренно выраженными, но комплексными трудностями социально-эмоционального развития.

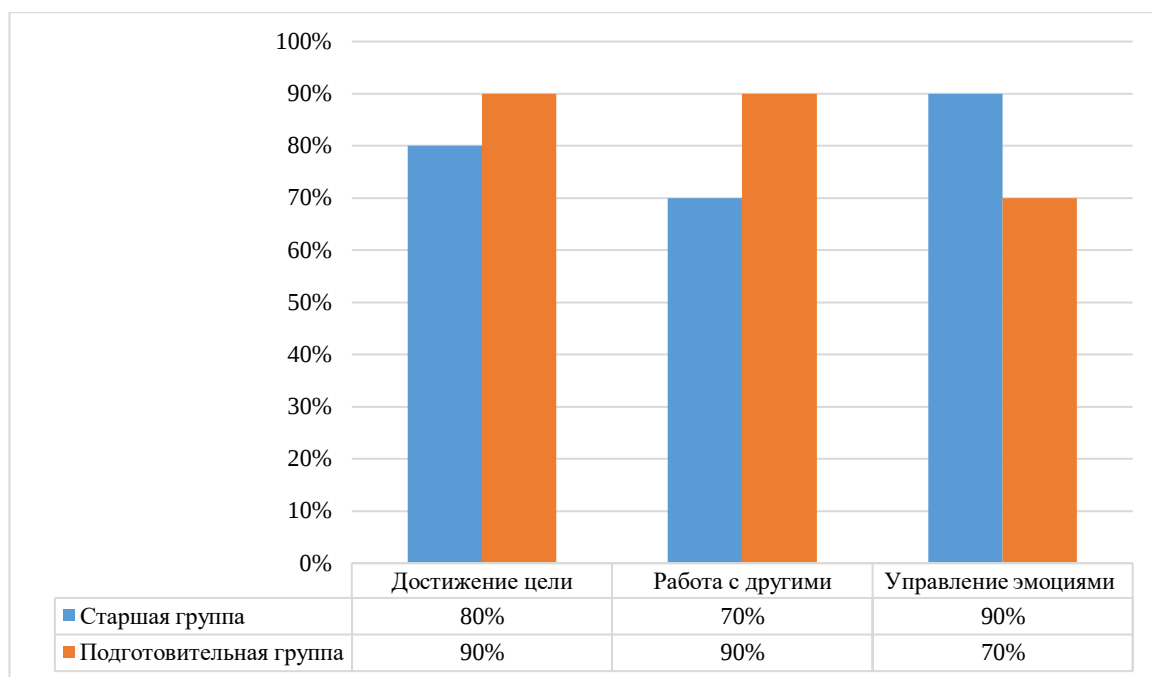


Рисунок 4. Результаты изучения особенностей формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи

Таким образом, анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет заключить, что для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи характерны выраженные особенности эмоциональной регуляции поведения, проявляющиеся в высоком уровне импульсивности, тревожности, эмоциональной нестабильности, а также в значительных трудностях распознавания, вербализации и контроля эмоциональных состояний. Выявленные дефициты носят системный характер и охватывают как эмоционально-личностную, так и социально-коммуникативную сферы развития.

Сравнительный анализ результатов диагностики в старшей и подготовительной группах демонстрирует определенную возрастную динамику: у детей 6-7 лет по сравнению с детьми 5-6 лет наблюдается некоторое снижение показателей импульсивности и тревожности, что может свидетельствовать о постепенном созревании механизмов произвольной регуляции. Однако у воспитанников подготовительной группы возрастают показатели эмоционального напряжения и чувства одиночества, что, вероятно, связано с повышенными требованиями при подготовке к

школьному обучению и осознанием своих речевых трудностей на фоне приближающейся смены социального статуса.

Особого внимания заслуживает тот факт, что у большинства обследованных детей (75%) эмоциональная регуляция поведения не соответствует возрастным нормам. При этом наиболее уязвимыми компонентами являются: вербализация эмоций (100% детей старшей группы и 60% подготовительной), распознавание эмоций (80% и 60% соответственно) и управление эмоциональными реакциями (90% и 70%). Эти данные убедительно доказывают необходимость организации целенаправленной психолого-педагогической коррекции, учитывающей специфику речевого дефекта и опирающейся на компенсаторные возможности детей.

Полученные результаты легли в основу разработки программы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, содержание которой будет представлено в третьей главе настоящего исследования.

Выводы по второй главе

1. Эмоциональная регуляция поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи обусловлена сочетанием речевых, когнитивных и эмоционально-волевых дефицитов. Это выражается в импульсивности, нестабильности реакций, сниженной способности к вербализации чувств и слабой произвольной регуляции поведения (неспособность соблюдать правила, переключаться между видами деятельности).

2. Формирование эмоциональной регуляции поведения у данной категории детей зависит от внешней поддержки (структурированная среда, педагогическое сопровождение, семейная атмосфера) и внутренних процессов (развитие самоконтроля через игровые ситуации). Без четкого руководства со стороны взрослого дети склонны к дезорганизации деятельности.

3. Устойчивые трудности в распознавании, дифференциации и вербализации эмоций (70-90% детей старшей группы), а также непонимание социальных норм провоцируют неадаптивные реакции (агрессия, плач) и конфликты. Низкий уровень эмоционального интеллекта сохраняется у большинства детей, однако к подготовительной группе наблюдается незначительная положительная динамика.

4. К подготовительной группе у 40-60% детей наблюдается частичное улучшение навыков эмоциональной регуляции поведения и социальной адаптации благодаря созреванию когнитивных функций, накоплению опыта и компенсаторным стратегиям. Однако у 40-50% сохраняются устойчивые нарушения (импульсивность, тревожность), требующие целенаправленной коррекции.

5. Эмоциональная незрелость, нестабильность состояний (резкие переходы между возбуждением и апатией) и слабый самоконтроль осложняют адаптацию в среде сверстников, приводят к конфликтам и усиливают зависимость от взрослого.

6. Подготовка к школьному обучению, учебная нагрузка на занятиях и социальное давление усиливают тревожность, напряжение и чувство одиночества, особенно у детей подготовительной группы. Это подчеркивает необходимость психологической поддержки в кризисные моменты.

7. Высокая распространенность нарушений (75% детей демонстрируют неадекватные реакции; 80% не дифференцируют эмоции) подтверждает необходимость раннего вмешательства. Лишь 25% детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи сохраняют стабильный эмоциональный фон, что указывает на системный характер дефицитов и их связь с речевой патологией.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

3.1. Научно-методологические подходы к коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи

Для начала разберемся, что означает термин «коррекция». В широком понимании это целенаправленное изменение каких-либо аспектов объекта, процесса или личности. Данное направление сформировалось как междисциплинарная область, объединяющая дефектологию и психологию в 70-80-х годах XX века. Основоположниками психологической коррекции принято считать Э. Сегена (1903) и В.П. Кащенко (1994). С точки зрения этимологии, «коррекция» – это комплекс специальных и общепедагогических методов, направленных на смягчение или устранение нарушений психофизического развития, а также поведенческих отклонений как у детей, так и у взрослых [5].

А. Адлер (1932), один из основоположников направления, изучал влияние социального окружения на формирование компенсаторных механизмов у детей с нарушениями развития. Его идеи о «комплексе неполноценности» и путях его преодоления легли в основу многих коррекционных программ. Ю.Е. Алешина подчеркивала, что «методы психологической коррекции могут оказаться недостаточно эффективными в отношении тех психических особенностей и функций, которые закладываются в младенчестве и раннем детстве» [1, с. 159].

А.А. Осипова (2002) определяла психологическую коррекцию как «специально организованный комплекс занятий, направленный на нивелирование негативных черт характера или девиантных форм поведения личности посредством применения специализированных психологических методик» [78, с. 15].

Д.Б. Эльконин (1999) выделял две формы коррекции, дифференцируя их по критериям диагностики и направленности. Первая – симптоматическая – ориентирована на устранение внешних проявлений отклонений в развитии, тогда как вторая направлена на работу с глубинными причинами этих нарушений [102].

Коррекционная работа может осуществляться как индивидуально, так и в групповом формате. Вопросы коррекции детей с нарушением речи детально исследовались рядом авторов, включая Л.И. Плаксину (2020), А.А. Окулову (2021), А.Ю. Маркову и Е.Е. Дмитриеву (2022), А.А. Гурьянову (2020), Е.С. Журавлеву (2021), И.И. Мамайчук (2022) и других.

В психологической практике существуют два ключевых подхода к коррекции эмоциональной сферы. Психодинамический подход базируется на принципах психоанализа, акцентируя внимание на внутренних конфликтах и бессознательных процессах. Поведенческий подход, напротив, опирается на методы классического бихевиоризма, фокусируясь на модификации наблюдаемых реакций и моделей поведения.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением речи ключевой задачей является формирование навыков эмоциональной регуляции поведения, которые способствуют адаптации к условиям детского сада, социализации и подготовке к школьному обучению. Ниже представлены основные научно-методологические подходы, применяемые в психокоррекционной практике.

Поведенческий подход фокусируется на анализе внешних проявлений: поведения ребенка, его эмоциональных реакций и факторов, их провоцирующих. Со временем в его рамках стали учитываться когнитивные процессы, влияющие на формирование поведенческих паттернов. Это привело к усложнению подхода, особенно после интеграции концепций эмоциональной регуляции поведения и управления эмоциональным состоянием [82].

Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым (2023), рассматривает эмоции как внутренние сигналы, отражающие отношение личности к действительности. Согласно этой концепции, эмоции выполняют функцию переживания, связывая психическое восприятие с реальностью через чувственный опыт [58].

Психодинамический подход акцентирует внимание на средствах эмоциональной выразительности – переживаниях и впечатлениях. Его сторонники убеждены, что коррекция эмоциональных нарушений возможна только при осознании ребенком проблемы. Целью становится создание условий для преодоления социальных барьеров, мешающих гармоничному развитию.

Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи базируется на ряде методологических принципов. Во-первых, принцип развития утверждает, что при создании продуманных условий каждый ребенок способен достигать прогресса, независимо от исходных особенностей. Во-вторых, принцип единства коррекции и развития требует учета как внутренних (психофизиологических), так и внешних (социальных) факторов при работе с детьми с нарушением речи.

Этические аспекты включают соблюдение конфиденциальности, уважение к личности ребенка и его семьи, а также гарантию прав дошкольника. Гуманистический принцип подразумевает безусловное принятие ребенка с его индивидуальными потребностями, установление доверительных отношений между всеми участниками процесса [63].

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского (1999) акцентирует важность учета зоны ближайшего развития, индивидуальных особенностей нервной системы и роли обучения как катализатора развития. Коррекционная работа должна опираться на ведущий вид деятельности, характерный для возрастного этапа ребенка. Для дошкольников такой деятельностью является игра [17].

Клиент-центрированный принцип К. Роджерса (1997) дополняет систему, делая акцент на врожденной позитивной природе человека. Согласно этой концепции, задача специалиста – создать среду, раскрывающую внутренний потенциал ребенка через поддержку и эмпатию [78].

Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи представляет собой строго структурированную систему воздействий, направленных на снижение интенсивности негативных эмоциональных проявлений, таких как тревожность, агрессивность и импульсивность, развитие способности к распознаванию, анализу и вербализации собственных эмоций, а также формирование навыков управления эмоциональными реакциями. Важным аспектом является обучение детей адаптивным стратегиям взаимодействия с окружающей средой, что способствует повышению их психологической устойчивости и социальной интеграции.

В основе коррекции лежит сочетание классических и инновационных методов. К первым относятся техники, опирающиеся на поведенческий и психодинамический подходы: ролевые игры, арт-терапевтические практики, упражнения на релаксацию и моделирование позитивных поведенческих сценариев. Специальные методы, такие как сенсорная интеграция или когнитивно-аффективные тренинги, адаптируются под индивидуальные особенности ребенка, учитывая специфику его речевого развития, эмоциональные «триггеры» и уровень познавательной активности.

Особое внимание уделяется игровой деятельности как естественному для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи инструменту познания мира. Сюжетно-ролевые игры, направленные на проигрывание конфликтных ситуаций, или подвижные игры с элементами эмоционального прогнозирования помогают детям освоить навыки эмоциональной регуляции поведения в безопасной и понятной форме. Дополняют этот процесс методы

психогимнастики, которые через телесные практики учат распознавать и трансформировать эмоциональное напряжение [100].

Реализация коррекционной программы включает три взаимосвязанных этапа:

1. На диагностическом этапе выявляются ключевые эмоциональные трудности и их причины.
2. Развивающий этап фокусируется на расширении эмоционального репертуара через творческие задания и групповые упражнения.
3. На заключительном, психокоррекционном этапе, происходит целенаправленная работа по замене дезадаптивных реакций на конструктивные, с опорой на сильные стороны ребенка и поддержку его самооценки [5].

Таким образом, системный подход позволяет не только нивелировать негативные эмоциональные состояния, но и создать основу для гармоничного развития личности, учитывая, как актуальные потребности ребенка, так и его потенциал для дальнейшего роста.

При подборе методов психокоррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи необходимо комплексно анализировать три группы факторов, взаимосвязанных между собой:

4. Психологические факторы требуют глубокого понимания индивидуальных особенностей ребенка. К ним относятся уровень эмоциональной зрелости, способность к саморефлексии, специфика когнитивных процессов (например, трудности с концентрацией внимания или замедленное восприятие информации), а также наличие вторичных нарушений – тревожности, страхов или низкой самооценки. Важно учитывать, как ребенок интерпретирует социальные ситуации, его навыки коммуникации и способность к эмпатии. Например, при выраженной логофобии (страхе речи) коррекционные занятия должны минимизировать вербальные нагрузки на начальных этапах [84].

5. Педагогические факторы связаны с образовательной средой и методиками обучения. Здесь ключевыми становятся адаптивность образовательной программы, наличие индивидуализированного подхода, а также компетентность педагога в работе с детьми с нарушением речи. Не менее важно учитывать, насколько атмосфера в детском саду способствует эмоциональной безопасности: доступность поддерживающих ресурсов (сенсорных зон, арт-терапевтических инструментов), гибкость расписания и включение элементов игры в образовательный процесс. Например, интеграция коротких психогимнастических пауз в занятия помогает снизить напряжение и улучшить эмоциональный фон в группе [61].

6. Клинические факторы предполагают учет медицинских аспектов развития ребенка. Сюда входят особенности неврологического статуса (например, последствия перинатальных нарушений), наличие сопутствующих диагнозов, а также реакция на медикаментозную терапию, если таковая применяется. Например, при повышенной утомляемости, характерной для некоторых детей с нарушением речи, коррекционные занятия должны быть короче и включать частую смену видов активности. Кроме того, важно сотрудничество с неврологами и логопедами для корректировки методов в случае изменения клинической картины [56].

Следовательно, эффективная психокоррекция возможна только при синтезе данных из всех трех категорий. Это позволяет не только нивелировать негативные проявления, но и создать условия для раскрытия потенциала ребенка, опираясь на его сильные стороны и минимизируя влияние ограничений.

Тем не менее, ключевыми факторами, определяющими развитие эмоциональной сферы и регуляции поведения, на наш взгляд, выступают сочетание индивидуально-личностных особенностей ребенка, качества социального окружения и системности психолого-педагогического воздействия.

Во-первых, семейная среда играет фундаментальную роль: эмоциональная доступность родителей, их способность моделировать адекватные реакции на стресс и поддерживать открытый диалог о чувствах создают базис для формирования здоровой эмоциональной регуляции поведения. Например, дети, растущие в атмосфере принятия, чаще демонстрируют навыки эмпатии и осознанного управления эмоциями.

Во-вторых, педагогическая стратегия, адаптированная под специфику развития ребенка с нарушением речи, становится катализатором прогресса. Инклюзивные практики, интеграция игровых методов (сюжетно-ролевых, сенсорных) и акцент на зоне ближайшего развития по Л.С. Выготскому (2005) позволяют превратить образовательный процесс в пространство для эмоционального экспериментирования.

Третьим решающим фактором является наличие комплексной коррекционной программы, объединяющей усилия психологов, логопедов, педагогов и семьи. Такая программа должна включать не только техники снижения тревожности или агрессии (арт-терапия, поведенческие тренинги), но и работу над распознаванием эмоций через различные психокоррекционные методики [65].

И, наконец, биопсихосоциальные особенности ребенка – нейрофизиологические механизмы регуляции эмоций, уровень когнитивной зрелости, наличие компенсаторных ресурсов – задают «рамки» для выбора методов. Например, при повышенной сенсорной чувствительности эффективными могут стать методы сенсорной интеграции, а при дефиците внимания – короткие сессии с частой сменой активности.

Таким образом, синтез этих факторов создает условия не только для коррекции эмоциональных нарушений, но и для формирования устойчивой системы эмоциональной регуляции поведения, где ребенок учится не просто подавлять негативные состояния, а трансформировать их в социально приемлемые формы поведения.

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи

Результаты проведенного нами диагностического исследования позволили выявить характерные особенности эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, проявляющиеся в выраженной дисгармонии между эмоциональными реакциями и ситуационными требованиями.

У данной категории детей отмечается преобладание импульсивных поведенческих реакций, трудности в дифференциации и вербализации эмоций, а также сниженная способность к произвольному контролю аффективных состояний. Эти особенности усугубляются недостаточной сформированностью когнитивных механизмов, обеспечивающих анализ социальных контекстов и прогнозирование последствий своих действий, а также речевыми барьерами, ограничивающими возможности осознания и выражения эмоциональных состояний [83].

Дети старшего дошкольного возраста с нарушением речи отличаются выраженной зависимостью эмоциональных реакций от внешних стимулов, что проявляется в ситуативной лабильности настроения, склонности к аффективным вспышкам при фрустрации (особенно в ситуациях речевых затруднений) и трудностях адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды. Их эмоциональные проявления часто носят самопроизвольный характер, слабо взаимодействуя с объективными обстоятельствами, что создает дополнительные барьеры для установления устойчивых коммуникативных связей со сверстниками [76].

Особого внимания заслуживает феномен «эмоциональной ригидности», выражающийся в стереотипных реакциях на стрессовые ситуации и ограниченном репертуаре копинг-стратегий. Эти особенности тесно связаны с дефицитом метакогнитивных навыков, что подтверждается данными о

низкой рефлексивности и слабой осознанности собственных эмоциональных состояний. У детей с нарушением речи эта ригидность усиливается из-за невозможности вербально опосредовать свой эмоциональный опыт [40].

Выявленные закономерности подчеркивают необходимость разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на формирование эмоционального интеллекта через игровое моделирование социальных ситуаций, арт-терапевтические практики и тренинги когнитивной гибкости с опорой на сильные стороны детей, в частности, на относительно сохранное невербальное восприятие.

Основными направлениями по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи являются:

1. Нейропсихологическая коррекция – развитие функций эмоциональной регуляции поведения через упражнения, направленные на улучшение межполушарного взаимодействия, моторной координации и когнитивной гибкости. Например, использование кинезиологических комплексов, графических диктантов и заданий на переключение внимания.

2. Формирование эмоционального интеллекта – обучение распознаванию и вербализации эмоций с помощью игровых методик (эмоциональные лото, карточки с мимикой), анализа сказочных сюжетов и обсуждения ситуаций из повседневной жизни. Учитывая речевые трудности детей, на начальных этапах акцент делается на невербальные способы выражения эмоций.

3. Поведенческие тренинги – внедрение методов позитивного подкрепления, визуальных подсказок и алгоритмов действий для снижения импульсивности. Важно создавать четкие правила и структурированные сценарии поведения в стрессовых ситуациях, визуализированные в виде картинок или пиктограмм.

4. Развитие социально-коммуникативных навыков – моделирование групповых игр и проектов, где дети учатся эмпатии, разрешению конфликтов

и совместному достижению целей. Использование ролевых игр с проигрыванием типичных ситуаций общения в детском саду.

5. Семейно-ориентированная работа – проведение психологических консультаций для родителей с обучением техникам эмоциональной поддержки, коррекции стиля воспитания и создания дома предсказуемой среды, снижающей тревожность ребенка. Это особенно важно, поскольку работы А.И. Захарова (1988) и Е.О. Смирновой (2021) показывают, что многие родители детей с нарушением речи используют гиперопекающий или директивный стиль воспитания, блокируя развитие самостоятельности и рефлексии.

6. Интеграция арт-терапевтических методов – применение рисования, лепки, музыкотерапии и сказкотерапии для выражения подавленных переживаний и развития эмоциональной рефлексии. Арт-терапия позволяет обойти речевые барьеры и напрямую воздействовать на эмоциональную сферу ребенка.

7. Снижение тревожности в речевых ситуациях – адаптация занятий к возможностям ребенка, дробление сложных заданий на этапы, введение релаксационных пауз и дыхательных упражнений для регуляции эмоционального фона. Важно создавать «ситуации успеха» в коммуникации, постепенно снижая страх речевого общения (логофобию).

8. Формирование адаптивных копинг-стратегий – обучение техникам самоуспокоения (например, «метод облака» для визуализации негативных эмоций), развитие навыков обращения за помощью и использования внешних ресурсов (дневники настроения с пиктограммами, «уголки спокойствия»).

9. Индивидуализация обучения – разработка программ с учетом зоны ближайшего развития, постепенное увеличение нагрузки и чередование видов деятельности для предотвращения переутомления.

10. Системный мониторинг динамики – регулярная диагностика эмоциональных и поведенческих изменений с использованием шкал

наблюдения, дневниковых записей педагогов и обратной связи от родителей для корректировки методов воздействия.

Реализация этих направлений требует междисциплинарного взаимодействия педагогов, психологов, логопедов и родителей, а также создания в детском саду инклюзивной среды, где эмоциональные трудности ребенка воспринимаются как зона развития, а не как личностный дефицит.

Эмоциональное развитие выступает ключевым элементом не только для интеллектуального роста ребенка, но и для формирования его коммуникативных навыков, а в перспективе – успешной адаптации в социуме. Именно поэтому коррекция эмоциональной сферы должна проводиться в тесной взаимосвязи с развитием речи и познавательных процессов, что обеспечивает синергетический эффект. Особое внимание необходимо уделять индивидуальным психологическим и эмоциональным особенностям детей, особенно в старшем дошкольном возрасте – периоде повышенной чувствительности к внешним воздействиям. Пренебрежение этим аспектом может привести к усугублению существующих трудностей и формированию устойчивых дезадаптивных паттернов [93].

Специалистам, работающим с детьми с особенностями эмоционального развития, рекомендуется систематически отслеживать динамику изменений. Регулярная фиксация даже незначительных прогрессивных сдвигов позволяет своевременно корректировать программу поддержки. Важно активно поощрять достижения ребенка, так как для детей с нарушением речи внешнее одобрение служит мощным стимулом. Оно не только укрепляет самооценку, но и способствует развитию эмоционально-волевой регуляции, создавая основу для преодоления внутренних барьеров.

Основными методами для развития эмоциональной сферы и эмоциональной регуляции поведения в старшем дошкольном возрасте являются игровые практики, арт-терапия, психогимнастика, когнитивно-поведенческие техники и методы эмоционального моделирования [13].

Игровые технологии, в частности игротерапия, демонстрируют высокую эффективность в работе со старшими дошкольниками с нарушением речи благодаря соответствию их возрастным и индивидуальным особенностям. Поскольку игра остается ведущей деятельностью в этом возрасте, она становится инструментом социализации, помогая установить контакт с окружающими, снизить тревожность и агрессивность, а также развить навыки эмоциональной регуляции поведения и самореализации.

Теоретической основой игровых методов занимались выдающиеся исследователи: Л.С. Выготский (2005), А.Н. Леонтьев (2003), Д.Б. Эльконин (1999) и другие.

Д.Б. Эльконин (1999) определял игру как особый вид деятельности, воссоздающий социальные взаимодействия вне утилитарного контекста. Он выделял ключевые элементы игры:

1. Роли, которые дети берут на себя.
2. Сюжет, отражающий реальные отношения взрослых.
3. Правила, регулирующие действия участников.

Классификация игр по Г.К. Селевко (1990) охватывает разнообразные критерии. По области деятельности игры делятся на физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические. По характеру психологического процесса они включают обучающие, тренинговые, контролирующие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические и профориентационные. Игровая методика предполагает деление на предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные игры и игры-драматизации. Предметная область охватывает математические, физические, экологические, музыкальные, театральные, литературные, трудовые, технические, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные, обществоведческие, управленческие и экономические игры. По игровой среде различают игры с предметами и без, настольные, комнатные, уличные, компьютерные, а также с использованием технических средств. По

продолжительности выделяют короткие игры, длительные развивающие и игровые оболочки, интегрированные в другие виды активности. Многообразие игровых форм позволяет гибко адаптировать методы под потребности детей с нарушением речи, обеспечивая не только коррекцию, но и гармоничное развитие эмоциональной и социальной сфер [81].

Эмоциональная регуляция поведения – это способность управлять эмоциональными реакциями в соответствии с требованиями ситуации, что особенно значимо для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. В отличие от спонтанных поведенческих проявлений, методы коррекции в этой сфере всегда носят целенаправленный характер, ориентированный на формирование адаптивных стратегий реагирования.

Игротерапия выступает ключевым инструментом в данном процессе. Ее особенность заключается в том, что, сохраняя естественность игровой активности, она структурируется под конкретные задачи: обучение распознаванию эмоций, их вербализации и контролю. Например, в сюжетно-ролевых играх дети моделируют конфликтные ситуации («ссора из-за игрушки»), где пытаются проговаривать свои чувства («мне обидно») и ищут компромиссы. Это позволяет снизить уровень тревожности, агрессии и импульсивности, трансформируя деструктивные реакции в осознанные действия.

Преимущества игротерапии обусловлены ее соответствием возрастным потребностям. Поскольку игра остается ведущей деятельностью, дети охотно включаются в процесс, что упрощает установление контакта и повышает мотивацию к соблюдению правил. Через игровые сценарии дошкольники учатся:

1. Распознавать триггеры негативных эмоций.
2. Использовать «паузу» перед реакцией (техника «стоп-сигнал»).
3. Анализировать последствия своих действий.

Арт-терапия дополняет игровые методы, предлагая невербальные каналы для эмоциональной регуляции. Рисую, лепя или создавая коллажи,

дети проецируют внутренние конфликты на внешние объекты, что снижает эмоциональное напряжение. Например, техника «Маска эмоций» помогает визуализировать и обсудить скрытые переживания, а упражнение «Цвет настроения» учит связывать эмоции с физическими ощущениями. В отличие от подавления чувств, арт-терапия направлена на их принятие и конструктивное выражение, что способствует формированию здоровых паттернов поведения.

Совместное использование методов обеспечивает комплексный эффект. Игротерапия развивает социальные навыки и самоконтроль, а арт-терапия – эмоциональную рефлексия. Вместе они создают условия для снижения уровня стресса и агрессии, укрепления самооценки, развития эмпатии и коммуникативной гибкости [81].

Таким образом, сочетание игровых и творческих практик формирует у детей с нарушением речи устойчивые навыки эмоциональной регуляции, что не только улучшает их повседневное взаимодействие с окружающими, но и закладывает основу для успешной интеграции в социум.

Согласно концепции О.А. Карбановой (1998), психологическая коррекция опирается на два ключевых механизма. Первый заключается в том, что искусство, выступая инструментом символической трансформации, позволяет ребенку переосмыслить травмирующую ситуацию через творчество. Например, создание рисунка или скульптуры помогает выразить подавленные переживания в метафорической форме, открывая пути для их разрешения.

Второй механизм связан с возникновением эстетической реакции, которая, по словам Л.С. Выготского (2005), трансформирует болезненные эмоции в переживание, приносящее катарсис и удовлетворение. Это происходит, когда ребенок через творчество находит гармонию между внутренним конфликтом и его художественным воплощением.

Арт-терапия объединяет множество направлений, каждое из которых решает специфические задачи:

1. Психогимнастика – развитие эмоционального интеллекта через телесные практики.
2. Музыкотерапия – коррекция эмоционального фона с помощью ритма и мелодий.
3. Сказкотерапия – проекция внутренних конфликтов на персонажей и сюжеты.
4. Песочная терапия – работа с подсознанием через создание «мира» в песочнице.
5. Изотерапия – визуализация эмоций через рисунок [45].

Особое внимание заслуживает психогимнастика, направленная на обучение детей техникам выразительных движений. Ее цель – не только развитие эмоциональной регуляции поведения, но и формирование навыков релаксации, самоконтроля и эмпатии. Например, упражнения на распознавание эмоций через мимику помогают детям лучше понимать себя и окружающих.

Этапы психогимнастики:

1. Снятие напряжения – активные упражнения (бег, прыжки, танцы) в группе или парах, направленные на установление доверительного контакта.
2. Пантомима – моделирование ситуаций (например, «ссора» или «радостная встреча»), где дети через жесты и мимику демонстрируют реакции, а затем пытаются проговаривать связанные эмоции.
3. Коллективное взаимодействие – групповые игры и танцы, закрепляющие навыки сотрудничества и эмоциональной синхронизации [100].

В ходе занятий дети учатся:

1. Распознавать и дифференцировать эмоции.
2. Управлять импульсивными реакциями.
3. Выражать чувства социально приемлемыми способами.

Сходство игротерапии и арт-терапии проявляется в их общей направленности на гармонизацию эмоциональной сферы. Оба метода

используют творчество и импровизацию, чтобы создать безопасное пространство для самовыражения. Например, в игротерапии ребенок проигрывает конфликты через роли, а в арт-терапии – переносит их на холст или в танец. Это позволяет не только снизить тревожность, но и сформировать адаптивные модели поведения, укрепляя психологическую устойчивость.

Анализ проведенного нами исследования показал, что у детей с нарушением речи старшего дошкольного возраста наблюдаются стойкие трудности в формировании эмоциональной регуляции поведения, проявляющиеся в несоответствии поведенческих реакций возрастным нормам.

У большинства детей выявлена выраженная импульсивность, склонность к аффективным вспышкам в ситуациях фрустрации (особенно связанных с речевыми затруднениями) и ограниченный репертуар стратегий совладания со стрессом. Особое внимание привлекает дефицит вербализации эмоций: дети испытывают сложности не только в распознавании собственных переживаний, но и в интерпретации эмоциональных состояний окружающих, что существенно затрудняет социальную адаптацию. Эти особенности усугубляются когнитивными дефицитами – слабостью произвольного внимания, замедленным формированием причинно-следственных связей и ригидностью мышления, – которые создают системные препятствия для осознанного управления поведением [83].

Важным аспектом проблемы стала выявленная возрастная динамика: если у детей старшей группы доминируют первичные нарушения эмоционального контроля (импульсивность, тревожность), то в подготовительной группе на первый план выходят вторичные трудности – нарастание эмоционального напряжения, чувства одиночества и негативных поведенческих паттернов. Это свидетельствует о кумулятивном эффекте нерешенных эмоционально-волевых проблем, которые, наслаиваясь на

возрастающие требования при подготовке к школе, формируют порочный круг дезадаптации.

Полученные данные подтверждают необходимость раннего внедрения комплексных коррекционных программ, направленных не только на развитие эмоционального интеллекта, но и на создание поддерживающей образовательной среды, учитывающей нейропсихологические особенности данной категории детей.

На основании полученных нами данных и изучения работ отечественных психологов, раскрывающих методы и приемы коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, которая направлена на устранение ранее выявленных дефицитов. Программа опирается на принципы зоны ближайшего развития и единства диагностики и коррекции, интегрируя современные подходы когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапии и нейропсихологической поддержки.

Ее ключевыми компонентами стали:

1. Модуль эмоциональной грамотности – цикл занятий с использованием проективных методик и визуальных пособий, направленных на обучение идентификации, дифференциации и вербализации базовых эмоций с опорой на пиктограммы и невербальные средства.
2. Тренинги эмоциональной регуляции поведения – игровые упражнения на развитие самоконтроля через дыхательные практики, техники мышечной релаксации и моделирование ситуаций выбора.
3. Социально-коммуникативный блок – ролевые игры с проигрыванием конфликтных сценариев для формирования эмпатии и навыков сотрудничества.
4. Когнитивная коррекция – задания на развитие гибкости мышления (анализ причинно-следственных связей в эмоциональных ситуациях), тренировку внимания и планирования через настольные игры.

Программа реализуется в три этапа:

1. Диагностико-мотивационный (выявление индивидуальных дефицитов через таблицы и гистограммы, аналогичные представленным в исследовании);
2. Коррекционно-развивающий (система из 20 занятий с постепенным усложнением задач);
3. Стабилизационно-рефлексивный (закрепление навыков через создание «копилки успехов» и обратную связь от участников).

Особое внимание уделяется интеграции методов, предложенных в работах Н.Я. Семаго (2005) и М.М. Семаго (2011): сочетание графических заданий с двигательными упражнениями для синхронной стимуляции эмоциональной и когнитивной сфер. Для детей с нарушением речи нами адаптированы длительность занятий – не более 25-30 минут, частота смены деятельности – каждые 7–10 минут, и акцент на полисенсорное восприятие (использование тактильных материалов, музыкального фона, визуальных опор).

Психокоррекционная программа осуществлялась с воспитанниками старшей и подготовительной групп, по причине необходимости изучения возрастной динамики эмоционально-волевых нарушений и адаптации методов коррекции к специфическим особенностям разных этапов дошкольного возраста. Выбор этих групп позволил охватить ключевые периоды развития: в старшей группе – этап активного формирования эмоциональной регуляции с доминированием импульсивности и тревожности, а в подготовительной – фазу нарастания вторичных трудностей, таких как эмоциональное напряжение и чувство одиночества, связанных с подготовкой к школьному обучению. Это дало возможность апробировать дифференцированные подходы в работе с детьми, учитывающие как начальные проявления речевых нарушений, так и их кумулятивный эффект к старшему дошкольному возрасту.

Кроме того, сравнительный анализ результатов между группами позволил выявить эффективность программы в коррекции эмоциональных дефицитов, характерных для каждой возрастной категории, что способствовало разработке универсальных и адресных стратегий поддержки.

Объектом психокоррекции в рамках программы выступают комплексные нарушения эмоционально-волевой, когнитивной и социальной сфер детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. Основной фокус направлен на коррекцию эмоционально-волевой сферы, включая импульсивность, аффективные вспышки в стрессовых ситуациях, а также дефицит произвольного контроля над эмоциональными реакциями.

Важным аспектом работы является формирование адаптивных стратегий совладания с трудностями, поскольку у детей данной категории часто наблюдается ограниченный репертуар копинг-механизмов, что усугубляет их дезадаптацию. Одновременно программа затрагивает развитие эмоционального интеллекта, помогая детям преодолевать трудности в распознавании, дифференциации и вербализации собственных чувств и эмоций окружающих, что напрямую связано с их социализацией.

Особое внимание уделяется социально-коммуникативным навыкам: коррекция ригидности в межличностных взаимодействиях, развитие эмпатии и обучение конструктивному разрешению конфликтов через моделирование групповых ситуаций. Параллельно программа работает с когнитивными дефицитами, опосредованно влияющими на эмоциональную регуляцию, такими как слабость произвольного внимания, замедленное формирование причинно-следственных связей и ригидность мышления. Эти аспекты корректируются через задания, стимулирующие гибкость познавательных процессов и планирование действий.

Кроме того, программа направлена на минимизацию вторичных нарушений, возникших на фоне длительной эмоциональной дезадаптации: повышенной тревожности, социальной отчужденности и закрепления негативных поведенческих паттернов (агрессия, избегание). Комплексный

подход позволяет не только снизить актуальные трудности, но и создать основу для устойчивой эмоциональной регуляции поведения, предотвращая усугубление проблем в дальнейшем. Интеграция методов нейропсихологической коррекции, арт-терапии и поведенческих тренингов обеспечивает воздействие на все уровни нарушений, способствуя гармоничному развитию ребенка в условиях инклюзивной образовательной среды [65].

Предмет психопрограммы – психолого-педагогическая коррекция, направленная на формирование эмоциональной регуляции поведения, развитие социально-коммуникативных навыков и преодоление когнитивных дефицитов детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Цель психопрограммы – создание условий для гармонизации эмоционально-волевой сферы, снижение уровня дезадаптации и формирование устойчивых навыков эмоциональной регуляции поведения у детей с нарушением речи через комплексное воздействие на эмоциональные, когнитивные и социальные компоненты развития.

В соответствии с целью нами были поставлены следующие задачи:

1. Коррекция эмоционально-волевых нарушений (импульсивности, аффективной лабильности) через обучение техникам самоконтроля и релаксации.
2. Развитие эмоционального интеллекта: формирование навыков распознавания, дифференциации и вербализации эмоций с опорой на визуальные и невербальные средства.
3. Стимуляция когнитивных процессов (внимания, мышления, причинно-следственных связей), опосредующих эмоциональную регуляцию.
4. Формирование адаптивных копинг-стратегий для преодоления стрессовых ситуаций в игровой и образовательной среде.
5. Совершенствование социально-коммуникативных навыков: развитие эмпатии, обучение конструктивному взаимодействию и разрешению конфликтов.

6. Профилактика вторичных нарушений (тревожности, социальной изоляции) через создание поддерживающей образовательной среды.

Структура психокоррекционных занятий для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи выстроена с учетом их возрастных и нейропсихологических особенностей, обеспечивая поэтапное включение детей в процесс коррекции. Каждое занятие начинается с ритуала приветствия, который создает эмоционально безопасную атмосферу и помогает участникам переключиться с режимных моментов на игровую форму взаимодействия. Это может быть совместное пропевание приветственной песенки, передача «эмоционального мяча» с названием своего настроения (с опорой на пиктограммы) или тактильная игра, где дети здороваются через рукопожатия или объятия.

Вводная часть (5–7 минут) включает нейродинамическую разминку, направленную на активацию межполушарного взаимодействия и снижение мышечного напряжения. Используются кинезиологические упражнения («Кулак-ладонь», «Зеркальное рисование»), дыхательные техники («Задуй свечу», «Дышим как животные») и подвижные игры с ритмическими элементами («Повтори ритм»). Эти задания не только подготавливают нервную систему к нагрузке, но и косвенно тренируют самоконтроль и внимание.

Основная часть (15–20 минут) разделена на два блока, чередующих когнитивные и эмоционально-социальные задачи. Первый блок фокусируется на развитии эмоционального интеллекта через проективные и игровые методы. Например, упражнение «Эмоциональный пазл»: дети собирают картинки с разными выражениями лиц, называют эмоции (с помощью взрослого или используя пиктограммы) и придумывают ситуации, которые их вызывают. Второй блок посвящен формированию навыков эмоциональной регуляции поведения:

1. Сенсорно-моторные практики – лепка с проговариванием чувств («Слепи свою злость и преврати ее в шар»).

2. Ролевые игры – моделирование конфликтных сценариев («Как поделить игрушку?») с поиском конструктивных решений.

3. Когнитивные тренинги – задания на сортировку эмоций по интенсивности с использованием цветowych шкал.

Релаксационный этап (5–7 минут) завершает занятие, помогая снизить эмоциональное возбуждение. Дети выполняют упражнения на мышечное расслабление, визуализацию или прослушивание мелодий с элементами звукоподражания («Шум леса», «Пение птиц»).

Рефлексия (3–5 минут) организуется в кругу: участники делятся впечатлениями через символы или простые фразы. Подводятся итоги занятия, акцентируя успехи каждого ребенка, и напоминает «домашнее задание».

Занятия проводятся в игровой форме с частой сменой деятельности (каждые 5–7 минут), что соответствует нейродинамическим особенностям дошкольников с нарушением речи. Визуальная поддержка (карточки-правила, алгоритмы действий, пиктограммы эмоций) компенсирует трудности восприятия вербальной информации. Включение родителей через «Эмоциональные дневники» и домашние задания позволяет закреплять навыки в повседневной жизни. Каждое занятие завершается созданием «Экрана настроения», где дети и родители фиксируют прогресс, что позволяет отслеживать динамику и корректировать программу в будущем.

Эффективность программы обеспечивается мониторингом динамики по критериям, выявленным в исследовании: снижение импульсивности (по методике «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001)), рост точности распознавания эмоций (по данным методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (2005)), улучшение социальной адаптации (через шкалы наблюдения воспитателей). Предварительные результаты пилотной апробации свидетельствуют о положительной динамике у большинства участников, что подтверждает необходимость масштабирования данного подхода в практике.

Структура и содержание коррекционных занятий, направленных на формирование эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, систематизированы в таблице 9. В ней отражены этапы работы, ключевые методы воздействия и целевые показатели для каждой возрастной группы участников программы.

Таблица 9. Планирование занятий психологической коррекции эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи

№	Тема занятия	Цель	Методы и приемы	Материалы	Продолжительность
1	«Знакомство с эмоциями»	Научить распознавать базовые эмоции (радость, грусть, гнев, страх)	Игра «Эмоциональное лото», рисование эмоций с помощью пиктограмм	Карточки с мимикой, цветные карандаши	25-30 минут
2	«Учимся управлять гневом»	Снизить импульсивность через техники самоуспокоения	Дыхательное упражнение «Шарик», ролевая игра «Стоп-сигнал»	Воздушные шарики, карточки с ситуациями	25-30 минут
3	«Дружба и эмпатия»	Развить навыки эмпатии и сотрудничества	Групповая игра «Собери эмоциональный пазл», обсуждение сказки «Как подружиться»	Пазлы, книга с иллюстрациями	25-30 минут
4	«Страхи и как с ними справиться»	Коррекция тревожности через визуализацию и релаксацию	Арт-терапия «Нарисуй свой страх и преобразуй его», техника «Волшебный ковер»	Краски, бумага, аудиозапись природы	25-30 минут
5	«Контролируем эмоции»	Формирование навыков самоконтроля в конфликтных ситуациях	Игра «Замри-отомри», моделирование сценариев «Как избежать ссоры»	Карточки с конфликтными ситуациями, таймер	25-30 минут

Продолжение таблицы 9

6	«Радость и благодарность»	Формирование позитивного эмоционального фона	Игра «Копилка радости» (дети рисуют/называют приятные моменты), групповая аппликация «Дерево благодарности»	Цветная бумага, клей, шаблоны листьев	25-30 минут
7	«Как справиться с обидой»	Развить навыки конструктивного выражения обиды	Ролевая игра «Обиженный ежик», арт-терапия «Обида в коробке» (визуализация и «закрывание» негатива)	Коробка, бумага, краски	25-30 минут
8	«Эмоции в движениях»	Связать телесные ощущения с эмоциональными состояниями	Танцевально-двигательная терапия («Танец радости», «Танец грусти»), упражнение «Зеркало эмоций»	Музыкальное сопровождение, зеркало	25-30 минут
9	«Учимся ждать»	Тренировка терпения и отсроченного реагирования	Игра «Горячая картошка» (с постепенным замедлением темпа), упражнение «Строим башню» (пошагово)	Мяч, кубики	25-30 минут
10	«Эмоциональные оттенки»	Научить различать смешанные эмоции (радость + удивление и т.д.)	Игра «Эмоциональный микс» (составление комбинаций из карточек), рисование «Дождь из эмоций»	Карточки с эмоциями, акварельные краски	25-30 минут
11	«Сила добрых слов»	Развить навыки вербальной поддержки и эмпатии	Игра «Комплимент-паутинка» (передача клубка с добрыми словами), создание «Книги добрых дел»	Клубок ниток, альбом, наклейки	25-30 минут
12	«Планируем день»	Формирование навыков планирования и снижение тревоги перед новым	Игра «Расписание дня» (составление визуального плана с наклейками), обсуждение «Что сначала?»	Магнитная доска, стикеры с действиями	25-30 минут

Продолжение таблицы 9

13	«Смелость и уверенность»	Коррекция страха ошибок, развитие уверенности	Упражнение «Скала страхов» (преодоление воображаемых препятствий), игра «Я могу!» (поиск внутренних ресурсов)	Подушки-«камни», бумажные медали	25-30 минут
14	«Эмоции в сказках»	Анализ эмоциональных сюжетов, формирование моральных оценок	Чтение и обсуждение сказки «Грустный дракон», инсценировка с куклами	Куклы-персонажи, книга	25-30 минут
15	«Работаем в команде»	Укрепить навыки сотрудничества и распределения ролей	Групповая игра «Спасение острова» (решение задач вместе), создание коллажа «Наша группа»	Большой лист бумаги, журналы, ножницы	25-30 минут
16	«Стресс и как его преодолеть»	Обучить техникам снижения стресса в образовательных ситуациях	Упражнение «Мешочек спокойствия» (наполнение мешочка «антистресс-предметами»), дыхательная гимнастика «5-4-3-2-1»	Тканевые мешочки, мелкие игрушки	25-30 минут
17	«Эмоциональный прогноз»	Научить прогнозировать последствия эмоциональных реакций	Игра «Если бы...» (моделирование ситуаций), рисование комикса «Эмоция и результат»	Карточки с сюжетами, фломастеры	25-30 минут
18	«Уважение к различиям»	Развить толерантность и понимание индивидуальности	Игра «Мы разные – мы классные» (обсуждение уникальных черт), создание «Портрета друга»	Зеркала, бумага, карандаши	25-30 минут

Продолжение таблицы 9

19	«Конфликты и их решение»	Отработать стратегии мирного разрешения споров	Ролевая игра «Судья эмоций», упражнение «Мостик понимания» (поиск компромисса)	Карточки с конфликтными сценариями	25-30 минут
20	«Праздник успехов»	Закрепить достижения, повысить самооценку	Игра «Парад побед» (демонстрация личных достижений), создание «Диплома эмоций»	Грамоты, наклейки, воздушные шары	25-30 минут

На основании данных, представленных в таблице 9, можно заключить, что коррекционные занятия для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи включали комплекс методов, направленных на поэтапное формирование эмоциональной регуляции поведения.

Программа объединила игровые, арт-терапевтические и когнитивные техники, такие как ролевые сценарии, дыхательные упражнения, проективное рисование, танцевально-двигательные практики и анализ эмоциональных сюжетов через сказкотерапию.

Каждое занятие было структурировано с учетом возрастных и нейропсихологических особенностей детей: от базового распознавания эмоций («Знакомство с эмоциями», «Эмоциональные оттенки») до отработки сложных социальных навыков («Конфликты и их решение», «Уважение к различиям»). Акцент делался не только на снижении импульсивности и тревожности, но и на развитии позитивных аспектов – эмпатии, уверенности в себе, способности к благодарности и командному взаимодействию.

Таким образом, разработанная программа представляет собой системный подход к коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушением речи. Она интегрирует методы, направленные на преодоление когнитивных дефицитов (формирование причинно-следственных связей, тренировку внимания), эмоциональных нарушений (аффективная лабильность, страх ошибок) и социальных трудностей (ригидность в общении, избегание конфликтов).

Особое внимание уделялось адаптации заданий: например, для детей с выраженной речевой недостаточностью увеличивалась доля невербальных и визуальных опор, а для тревожных – вводились дополнительные релаксационные блоки. Вовлечение родителей через «Эмоциональные дневники» и домашние задания способствовало закреплению навыков в повседневной жизни.

Реализация программы позволила не только снизить проявления дезадаптации, но и создать основу для устойчивого развития эмоционального интеллекта, что подтверждается динамикой роста самоконтроля, улучшением социальной интеграции и расширением репертуара конструктивных поведенческих реакций у участников.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Переход к контрольному этапу исследования был осуществлен после полной реализации разработанной психолого-педагогической программы, направленной на коррекцию особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

На этом этапе была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и в констатирующем эксперименте («Кактус» М.А.Панфиловой (2008) [81], «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (2011) [91], «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) [73], опросник для воспитателей «Оценка социально-эмоциональных навыков»). Это позволило объективно оценить динамику изменений, произошедших в эмоциональной сфере детей, участвовавших в коррекционной программе.

Сравнительный анализ результатов до и после формирующего эксперимента позволил выявить значимые различия между экспериментальными и контрольными группами, а также возрастную специфику изменений.

Анализ данных, представленных в таблице 10, демонстрирует положительные изменения в эмоциональной сфере детей, участвовавших в коррекционной программе. В экспериментальной группе старших дошкольников доля детей с выраженной тревожностью сократилась с 80% до 40%, что свидетельствует о существенном снижении эмоционального дискомфорта благодаря системной работе над релаксационными техниками и формированием чувства безопасности.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые Параметр	Старшая группа				Подготовительная группа			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)
Напряжение	40	20	20	40	60	60	40	60
Импульсивность	80	80	60	80	60	60	40	60
Тревожность	80	60	40	80	60	40	40	60
Агрессивность	60	40	40	40	40	40	20	20
Одиночество	20	0	0	20	20	20	0	20

Особенно заметные результаты наблюдаются у детей подготовительной группы: уровень эмоционального напряжения в ЭГ снизился с 60% до 40%, импульсивность – с 60% до 40%, тревожность – с 60% до 40%. Это подтверждает эффективность методов, направленных на управление стрессом и развитие копинг-стратегий. Чувство одиночества в обеих экспериментальных группах снизилось до нулевых показателей, что отражает улучшение социальной интеграции детей.

В контрольных группах, не участвовавших в программе, динамика оказалась разнонаправленной. У старших дошкольников КГ показатели тревожности даже выросли (с 60% до 80%), что, вероятно, объясняется отсутствием целенаправленной поддержки и нарастанием эмоционального напряжения к концу учебного года. У детей подготовительной группы КГ тревожность также увеличилась (с 40% до 60%), а одиночество сохранилось на прежнем уровне (20%).

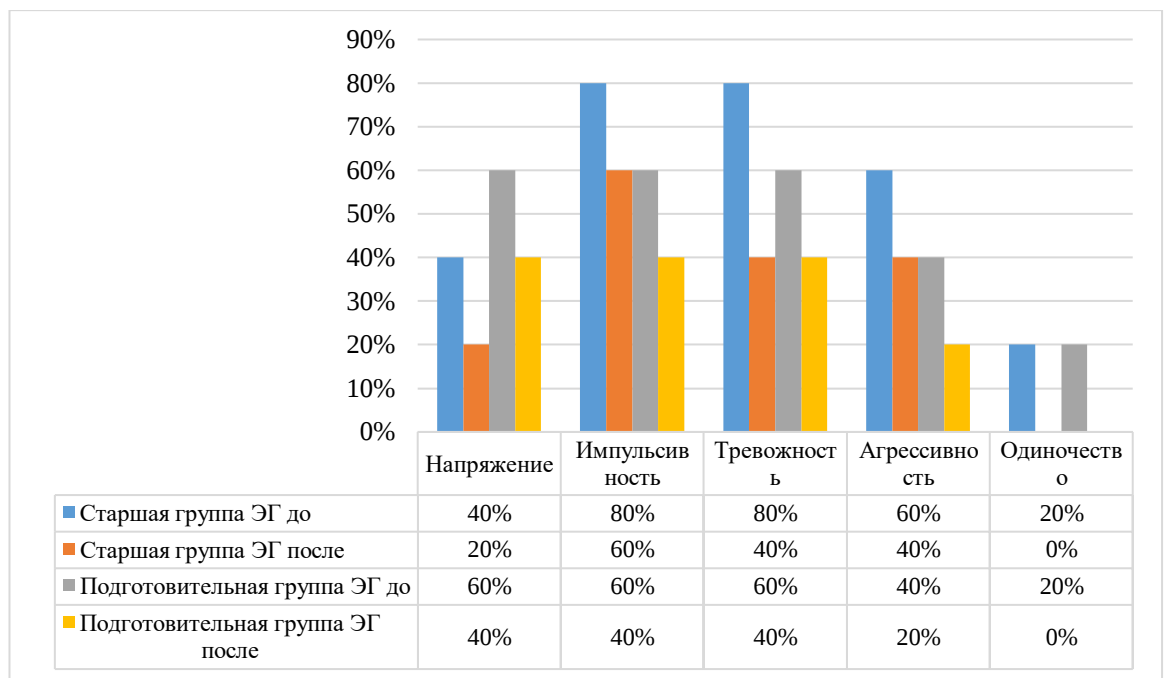


Рисунок 5. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Данные, представленные на гистограмме 5, свидетельствуют о позитивной динамике всех исследуемых показателей эмоциональной сферы в обеих возрастных группах ЭГ. У старших дошкольников зафиксировано снижение уровня напряжения на 20%, тревожности – на 40%, агрессивности – на 20%, импульсивности – на 20%, а чувство одиночества снизилось до нуля. В подготовительной группе ЭГ прогресс оказался устойчивым по всем параметрам: напряжение и тревожность снизились на 20%, импульсивность – на 20%, агрессивность – на 20%, одиночество – на 20%.

Полученные результаты подтверждают эффективность разработанной программы, особенно в аспекте регуляции тревожности и снижения социальной изоляции. Наибольший прогресс у старших дошкольников в управлении тревогой (40%) может объясняться большей пластичностью эмоциональной сферы на начальных этапах старшего дошкольного возраста. Устойчивое снижение всех показателей в подготовительной группе указывает на универсальность применяемых методов.

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые Параметр	Старшая группа				Подготовительная группа			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)
Неточность распознавания	80	80	40	80	60	60	40	60
Эмоциональный словарь	100	80	60	100	80	60	40	80
Невербальный словарь	40	20	20	40	60	40	40	60

Анализ результатов экспериментальной группы старших дошкольников демонстрирует выраженную положительную динамику по всем трем исследованным параметрам после проведения формирующего эксперимента. Наиболее значительное снижение наблюдается в показателе неточности распознавания эмоций, где уровень ошибок уменьшился с 80% до 40%, что означает сокращение проблем на 40%. Существенное улучшение также зафиксировано в области дефицита эмоционального словаря: исходно максимально высокий показатель в 100% снизился до 60%, демонстрируя прогресс в 40% и указывая на улучшение способности детей вербализовать

эмоции (с опорой на визуальные средства). Параметр дефицита невербального словаря также показал значимое снижение с 40% до 20%.

Анализ результатов экспериментальной группы подготовительных дошкольников выявил положительную динамику по всем исследуемым параметрам. Наибольшее улучшение наблюдалось в области дефицита эмоционального словаря: показатель снизился на 40% с исходно высокого уровня 80% до 40%, что свидетельствует о значительном прогрессе в назывании и дифференциации эмоций. Неточность распознавания эмоций снизилась с 60% до 40%, а дефицит невербального словаря – с 60% до 40%.

В контрольных группах динамика либо отсутствовала, либо была отрицательной: в старшей группе КГ дефицит эмоционального словаря вырос с 80% до 100%, а невербального словаря – с 20% до 40%. В подготовительной группе КГ дефицит эмоционального словаря вырос с 60% до 80%, невербального – с 40% до 60%.

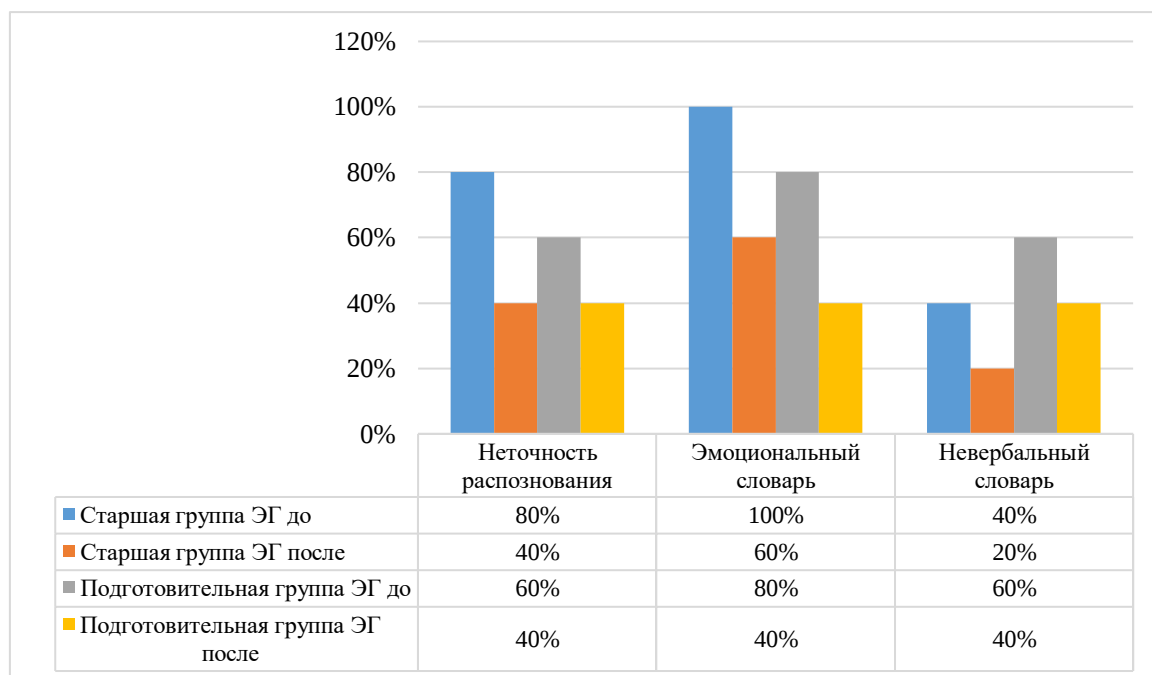


Рисунок 6. Сравнительные результаты изучения особенностей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Результаты исследования эмоционального интеллекта выявили значительные различия в динамике развития у детей старшей и подготовительной групп после формирующего воздействия. На констатирующем этапе у старших дошкольников наблюдался более высокий уровень дефицита эмоционального словаря (100% против 80% в подготовительной группе), но меньший дефицит невербального словаря (40% против 60%). После формирующего этапа обе группы показали положительную динамику по всем показателям, однако ее характер и выраженность различались.

Дети старшей группы продемонстрировали значительное снижение трудностей: дефицит эмоционального словаря уменьшился на 40% (с 100% до 60%), неточность распознавания – на 40% (с 80% до 40%), дефицит невербального словаря – на 20% (с 40% до 20%).

У подготовительных дошкольников динамика была выражена сильнее в сфере вербализации: дефицит эмоционального словаря снизился на 40% (с 80% до 40%), неточность распознавания – на 20% (с 60% до 40%), а невербальный словарь улучшился на 20% (с 60% до 40%).

Общей закономерностью для обеих групп является сохраняющийся после коррекции определенный уровень трудностей, указывающий на стойкость нарушений эмоционального интеллекта при речевой патологии и необходимость продолжения специализированной работы.

Сравнительный анализ результатов до и после применения психолого-педагогической программы выявил существенные различия между экспериментальными и контрольными группами. В старшей группе ЭГ дефицит эмоционального самоконтроля снизился с 80% до 40%, поведенческого – с 60% до 40%, когнитивного – с 80% до 60%. В подготовительной группе ЭГ улучшения были еще более выраженными: дефицит эмоционального самоконтроля снизился с 60% до 20%, поведенческого – с 40% до 20%, когнитивного – с 60% до 40%.

Таблица 12. Сравнительные результаты изучения особенностей управления эмоциональными реакциями и поведенческими импульсами в игровом процессе детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов методики «Уровень самоконтроля»

Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые Параметр	Старшая группа				Подготовительная группа			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)
Эмоциональный самоконтроль	80	60	40	80	60	20	20	40
Поведенческий самоконтроль	60	60	40	60	40	40	20	40
Когнитивный самоконтроль	80	80	60	80	60	40	40	60

В контрольных группах же, напротив, видим из таблицы, что наблюдалось ухудшение показателей: в старшей группе КГ дефицит эмоционального самоконтроля вырос с 60% до 80%, в подготовительной группе КГ – с 20% до 40%. Когнитивный самоконтроль в подготовительной КГ также ухудшился (с 40% до 60%).

Сравнительный анализ изменений в целом показал, что наиболее значимые сдвиги под воздействием программы произошли в эмоциональной регуляции поведения у подготовительных дошкольников (снижение дефицита на 40%) и в когнитивном самоконтроле у старших дошкольников (снижение на 20%). Контрольные группы, напротив, демонстрировали отрицательную динамику, особенно в сфере эмоционального самоконтроля. Такая контрастная динамика подчеркивает важность системных педагогических мер для развития эмоциональной регуляции поведения у детей с нарушением речи.

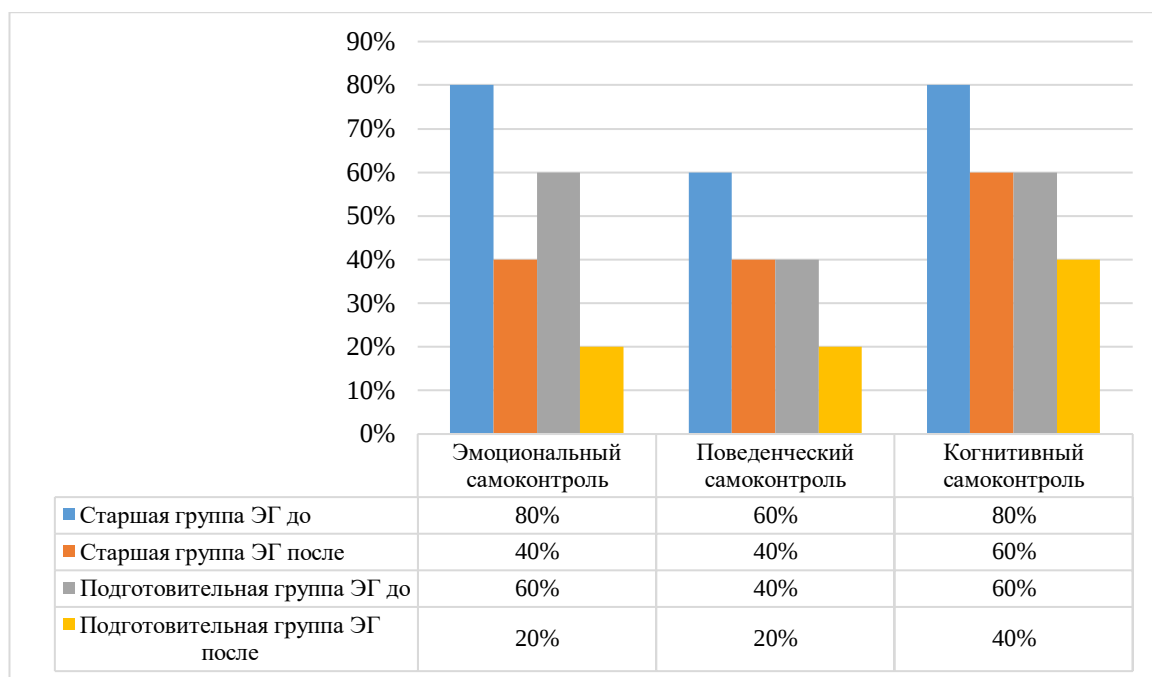


Рисунок 7. Сравнительные результаты изучения особенностей управления эмоциональными реакциями и поведенческими импульсами в игровом процессе детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании методики «Уровень самоконтроля» Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова (2001) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

В экспериментальных группах старших и подготовительных дошкольников после программы зафиксирован рост по всем показателям. У старших дошкольников в ЭГ дефицит достижения целей снизился с 80% до 40%, работы с другими – с 80% до 40%, управления эмоциями – с 100% до 60%. У подготовительных дошкольников в ЭГ достижение целей улучшилось со 100% до 60%, работа с другими – со 100% до 60%, управление эмоциями – с 80% до 40%.

Контрольные группы, не участвовавшие в программе, показали ухудшение результатов: у старших дошкольников КГ дефицит работы с другими вырос с 60% до 80%, управления эмоциями – с 80% до 100%. У подготовительных дошкольников КГ дефицит достижения целей вырос с 80% до 100%, работы с другими – с 80% до 100%, управления эмоциями – с 60% до 80%.

В таблице 13 показаны сравнительные результаты изучения особенностей социально-эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов методики «Оценка социально-эмоциональных навыков» до и после формирующего эксперимента.

Таблица 13. Сравнительные результаты изучения особенностей социально-эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов методики «Оценка социально-эмоциональных навыков» до и после формирующего эксперимента (%)

Испытуемые Параметр	Старшая группа				Подготовительная группа			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)
Достижение цели	80	80	40	80	100	80	60	100
Работа с другими	80	60	40	80	100	80	60	100
Управление эмоциями	100	80	60	100	80	60	40	80

На рисунке 8 (гистограмма 8) показаны результаты наглядно.

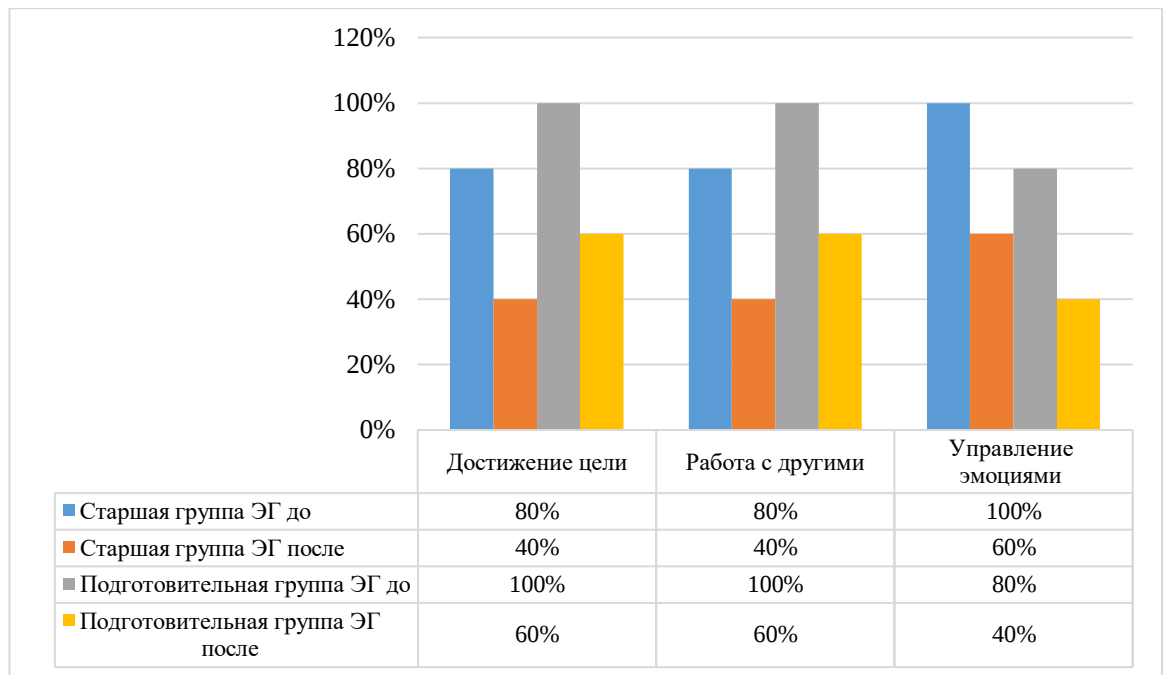


Рисунок 8. Сравнительные результаты изучения особенностей социально-эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи на основании результатов методики «Оценка социально-эмоциональных навыков» до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Между группами наблюдаются различия в динамике. У старших дошкольников прогресс более выражен в сфере достижения целей и работы с другими (снижение дефицита на 40%). У подготовительных дошкольников наибольший прогресс достигнут в управлении эмоциями (снижение дефицита на 40%) и работе с другими (снижение на 40%). Контрольные группы в обоих случаях показали ухудшение, что подтверждает эффективность именно коррекционного воздействия.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что коррекционная программа оказалась эффективной, а своевременное вмешательство способствует достижению положительных результатов. Выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в нашем исследовании.

Выводы по третьей главе

1. У детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи выявлены системные эмоциональные нарушения: несоответствие эмоций ситуациям, импульсивность, ограниченный репертуар копинг-стратегий, сложности в вербализации чувств. С возрастом проблемы усугубляются: у старших дошкольников – базовые трудности контроля эмоций и тревожность, у подготовительных – нарастание эмоционального напряжения и чувства одиночества, что требует ранней коррекции.

2. Разработанная программа, интегрирующая культурно-исторический, нейропсихологический и арт-терапевтический подходы, продемонстрировала значимую результативность: снижение импульсивности на 20%, тревожности – на 20-40%, рост способности к распознаванию и вербализации эмоций на 20-40%. Ключевым достижением стало формирование навыков осознанной эмоциональной регуляции поведения, включая применение релаксационных техник и алгоритмизации действий с опорой на визуальные средства.

3. Комбинация игровых, арт-терапевтических и когнитивно-поведенческих методов способствовала не только коррекции эмоций, но и развитию эмоционального интеллекта. У большинства детей экспериментальной группы отмечен рост эмпатии и анализа социальных контекстов, что обусловлено комплексным воздействием нейропсихологических упражнений, ролевого моделирования и проективных методик.

4. Сравнение с контрольными группами, где программа не применялась, подтвердило, что позитивная динамика в экспериментальных группах не связана с возрастными факторами. В контрольных группах изменения либо отсутствовали, либо носили отрицательный характер (нарастание тревожности, дефицита эмоционального словаря), что подчеркивает адресный эффект разработанной методики.

5. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости индивидуализированного подхода, учитывающего биопсихосоциальные особенности детей с нарушением речи, а также сотрудничества педагогов, психологов, логопедов и родителей. Интеграция коррекционных элементов в образовательный процесс (игровые паузы, визуальная поддержка, адаптивные задания) повышает эффективность поддержки.

6. Выявлена специфика возрастной динамики: у старших дошкольников отмечается высокая пластичность эмоциональной сферы, тогда как у подготовительных дошкольников эффективнее коррекция негативных паттернов, связанных с подготовкой к школе. Это требует разработки дифференцированных программ в зависимости от этапа дошкольного возраста.

7. Результаты обосновывают важность непрерывного мониторинга эмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и внедрения инклюзивных образовательных практик. Это способствует созданию поддерживающей среды, минимизирующей риски социальной дезадаптации при переходе к школьному обучению.

8. Исследование вносит вклад в совершенствование механизмов сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, открывая перспективы для дальнейших исследований в области психокоррекции эмоциональной сферы дошкольников с речевыми нарушениями.

9. Исследование подтверждает, что комбинированное использование теоретико-методологических подходов в коррекционной программе позволяет не только нивелировать эмоциональные нарушения, но и создать основу для устойчивого развития личности детей с нарушением речи в образовательном пространстве.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование позволило углубить понимание специфики формирования эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и научно обосновать пути ее эффективной коррекции. Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что данный возрастной период, характеризующийся интенсивным становлением мозговых структур, когнитивных функций и социального интеллекта, является критически важным для целенаправленного развития эмоциональной регуляции поведения.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи наблюдается доминирование в эмоциональном фоне отрицательных по знаку переживаний, лабильность настроения, сложности в распознавании и интерпретации эмоций окружающих; трудности в регуляции, контроле и управлении своим эмоциональным поведением.

Эти особенности обусловлены сложным взаимодействием нейробиологических факторов (особенности функционирования префронтальной коры, лимбической системы), дефицитом коммуникативного опыта и замедленным формированием метакогнитивных навыков, что находит подтверждение в широком спектре современных и классических исследований нейропсихологии эмоций.

Практическая часть работы, реализованная на базе МБДОУ «Детский сад № 90» г. Красноярск, предоставила объективные количественные свидетельства масштаба проблемы: у 75% детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи выявлено несоответствие эмоциональной регуляции поведения возрастным нормам.

Выявлена возрастная динамика дефицитов у данной категории детей: для старшей группы (5–6 лет) характерна выраженная импульсивность и повышенная тревожность, в то время как у воспитанников подготовительной группы (6–7 лет), даже при некотором снижении импульсивности, нарастают

показатели эмоционального напряжения и чувства одиночества, что связано с повышенными требованиями при подготовке к школьному обучению.

Результаты углубленной психодиагностики выявили высокий уровень фонового стресса, скрытые агрессивные тенденции и недостаточное развитие волевых компонентов эмоциональной регуляции поведения у значительной части испытуемых. Эти данные не только констатируют факт эмоциональной дезадаптации, но и указывают на острую необходимость систематической, специализированной психолого-педагогической помощи.

Крайне важным является максимально раннее начало коррекции, так как она позволяет не только смягчить имеющиеся дефициты, но и предотвратит формирование вторичных нарушений, таких как школьная дезадаптация, социальная изоляция, невротические расстройства, а также создать фундамент для дальнейшего развития.

Разработанная и апробированная в ходе исследования комплексная коррекционно-развивающая программа продемонстрировала высокую эффективность. Статистически значимые положительные изменения в экспериментальных группах включали снижение показателей тревожности на 40% (у старших дошкольников) и на 20% (у подготовительных), уменьшение уровня эмоционального напряжения на 20% в обеих группах, а также существенный рост способности к осознанию и вербализации собственных эмоций (снижение дефицита эмоционального словаря на 40%).

Эти результаты имеют огромное теоретическое значение, так как эмпирически доказывают положение о высокой пластичности эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением речи, даже при наличии органических предпосылок нарушений. Успешное формирование осознанных стратегий эмоциональной регуляции поведения стало ключевым достижением программы и подтвердило гипотезу о возможности целенаправленного развития компенсаторных механизмов.

Строгий контроль в виде сравнения с группами, не получавшими специализированной помощи, позволил исключить влияние фактора

естественного созревания и однозначно связать позитивную динамику с реализацией коррекционного воздействия.

Проведенное нами исследование вносит существенный вклад в совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. Оно не только подтверждает наличие специфических трудностей, но и предлагает научно обоснованные, практико-ориентированные пути их преодоления.

Реализация разработанной психологической программы по коррекции особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи способствует формированию конструктивных способов эмоциональной регуляции поведения у данной категории детей.

Психологическая коррекция особенностей эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи является ключевым фактором их будущей самостоятельности, психологической устойчивости и возможности полноценной реализации личностного потенциала в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. История и перспектива психологии индивидуальности // Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: Изд-во МПСИ, 2009. С. 14–63.
2. Алехина С.В. Инклюзивная образовательная практика как объект психолого-педагогических исследований // Материалы II международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» (г. Ростов-на-Дону, 24–25 ноября 2011 г.). Ростов- на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. С. 155–163.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 2024. 363 с.
4. Анохин П.К. Экспериментальная психология. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. 685 с.
5. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. Казань: Отечество, 2013. 157 с.
6. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2008. 256 с.
7. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: дис. д-ра психол. наук. СПб., 2002. 386 с.
8. Бек Д.С. Когнитивная терапия: полное руководство / Пер. с англ. М.: Вильямс, 2022. 400 с.
9. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М.: Академия, 2022. 304 с.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2022. 400 с.

11. Борякова Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. М.: Сфера, 2007. 78 с.
12. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании родителей по вопросам психического развития и психологического благополучия детей и подростков // Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 231–243.
13. Виленская Г.А. Эмоциональная регуляция поведения в раннем возрасте: природные и социальные факторы // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 2. С. 55–66.
14. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. 142 с.
15. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 174 с.
16. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2025. 336 с.
17. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
18. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Юрайт, 2025. 414 с.
19. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2005. 512 с.
20. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
21. Гальперин П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Педагогическая психология: хрестоматия / Сост. Б.Б. Айсмонкас. М.: МГППУ, 2004. С. 74–79.
22. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: Астрель, 2006. 204 с.
23. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 264 с.

24. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.
25. Греченко Т.Н. Психофизиология: учебное пособие. М.: Гардирики, 1999. 358 с.
26. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Пер. с англ. М.: Теревинф, 2023. 512 с.
27. Гросс Дж. Регуляция эмоций: текущее состояние и перспективы // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 5.
28. Гурьянова А.А. Коррекция эмоциональной сферы детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи средствами кинотерапии // Молодой ученый. 2020. № 21 (311). С. 658–661.
29. Данилова Е.Е. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 24 с.
30. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности с позиции системного подхода // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Второго всесоюзного семинара молодых ученых. М., 1986. 159 с.
31. Дмитриева Е.Е. Коммуникативная деятельность детей с задержкой психического развития: диагностика и коррекция. Н. Новгород: НГПУ, 2005. 411 с.
32. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
33. Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 24 с.
34. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. и др. Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
35. Журавлева Е.С. Диагностика и коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Дошкольное

образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2021. № 2 (18). С. 45–49.

36. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

37. Запорожец А.В., Неверович Я.З. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 175 с.

38. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. Л.: Медицина, 1988. 246 с.

39. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.

40. Изотова Е.И. Эмоциональная социализация детей в современном обществе: риски и ресурсы // Вопросы психологии. 2023. № 1. С. 3–15.

41. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2022. 784 с.

42. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2021. 368 с.

43. Карбанова О.А. Арт-терапевтические методы в коррекции детских страхов // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 54–62.

44. Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика в клинической практике: учебное пособие. СПб.: Питер, 2020. 336 с.

45. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е изд. М.: Когито-Центр, 2014. 197 с.

46. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 490 с.

47. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.

48. Коул П.М., Тани М.И. Эмоциональное развитие в раннем детстве / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2020. 384 с.

49. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.

50. Крайг Г. Психология развития / Пер. с англ. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
51. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: Сфера, 2001. 464 с.
52. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. М.: Сфера, 1999. 192 с.
53. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2022. 544 с.
54. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Питер, 2023. 384 с.
55. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 15–27.
56. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во МГУ, 1990. 197 с.
57. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Юсупова Г.Х., Бутко Г.А. Патопсихология: Теория и практика / Под ред. И.Ю. Левченко. 3-е изд. М.: Академия, 2013. 224 с.
58. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2023. 352 с.
59. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
60. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. 3-е изд. М.: Академия, 2008. 432 с.
61. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2022. 320 с.
62. Лубовский В.И., Лебединская К.С. Дети с задержкой психического развития. М.: МГППУ, 2008. 356 с.
63. Макарова И.В. Общая психология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2022. 188 с.

64. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998. 744 с.
65. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2022. 318 с.
66. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.
67. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения // Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. 2013. № 5-6. С. 272–278.
68. Маркова А.Ю., Дмитриева Е.Е. Программа эмоционально-речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 207–211.
69. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М.: Компенс-центр, 1993. 198 с.
70. Митина Л.М. Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. Самара: Бахрах-М, 2022. 275 с.
71. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. 2-е изд. М.: Наука, 2022. 518 с.
72. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 4-е изд. М.: Академия, 1999. 456 с.
73. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: ВЛАДОС, 2001. 256 с.
74. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2003. 80 с.
75. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
76. Окулова А.А. Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с

речевыми нарушениями // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 113–117.

77. Орел Е.А., Куликова А.А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 8–17.

78. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.

79. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 6-е изд. СПб.: Питер, 2014. 368 с.

80. Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. Экспресс-диагностика в детском саду: комплект материалов для педагогов-психологов. М.: Генезис, 2021. 120 с.

81. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекция игры. М.: Гном, 2008. 160 с.

82. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 13–22.

83. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением речи: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2020. 234 с.

84. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ, 2020. 304 с.

85. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1984. 288 с.

86. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2023. 720 с.

87. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

88. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие. М.: Аспект-Пресс, 2005. 460 с.

89. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь / Пер. с англ. М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. 338 с.
90. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
91. Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011. 400 с.
92. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. М.: Генезис, 2005. 319 с.
93. Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д., Изотова Е.И. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы. М.: Дрофа, 2019. 248 с.
94. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. М.: Школа-Пресс, 2002. 416 с.
95. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. М.: КНОРУС, 2016. 280 с.
96. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2021. 160 с.
97. Специальная психология: учебник для вузов / Под ред. В.И. Лубовского. 7-е изд. М.: Юрайт, 2025. 598 с.
98. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.07.2020). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=369095> (дата обращения: 19.04.2026).
99. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная терапия (КБТ): от основ к интеграции. М.: Городец, 2022. 528 с.
100. Чистякова М.И. Психогимнастика. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1995. 160 с.

101. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.
102. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360

с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Нормативные значения к опроснику для воспитателей «Оценка социально-эмоциональных навыков» Е.А. Орел, А.А. Куликовой (2018)

«Достижение целей» (8 пунктов, макс. 40 баллов)		
Уровень	Баллы	Комментарий
Низкий	≤ 22	Трудности с завершением заданий, частые отвлечения
Средний	23-29	Стандарт для возраста
Высокий	≥ 30	Умение ставить цели, самоконтроль
«Работа с другими» (11 пунктов, макс. 55 баллов)		
Уровень	Баллы	Комментарий
Низкий	≤ 32	Конфликты, игнорирование правил
Средний	33-42	Типичные навыки сотрудничества
Высокий	≥ 43	Лидерство, эмпатия, компромиссы
«Управление эмоциями» (8 пунктов, макс. 40 баллов)		
Уровень	Баллы	Комментарий

Продолжение приложения 1

Низкий	≤ 20	Импульсивность, слезы/агрессия
Средний	21-27	Эпизодические трудности
Высокий	≥ 28	Способность к саморегуляции

Таблица 14. Состав испытуемых старшей группы, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. ребенка	Группа	Возраст	Заключение
1	Алиса М.	Старшая	5 лет	ОНР III уровня
2	Артем К.	Старшая	6 лет	ФФНР
3	Вероника С.	Старшая	5 лет	ОНР III уровня
4	Гордей П.	Старшая	6 лет	ОНР III уровня
5	Дарина Л.	Старшая	5 лет	ФФНР
6	Егор В.	Старшая	6 лет	ОНР III уровня
7	Жанна Т.	Старшая	5 лет	ОНР III уровня
8	Кирилл Д.	Старшая	6 лет	ФФНР
9	Милана З.	Старшая	5 лет	ОНР III уровня
10	Роман Ш.	Старшая	6 лет	ОНР III уровня

Таблица 15. Состав испытуемых подготовительной группы, принимавших участие в исследовании

№	И.Ф. ребенка	Группа	Возраст	Заключение
1	Богдан У.	Подготовительная	6 лет	ОНР III уровня
2	Варвара Н.	Подготовительная	7 лет	ФФНР
3	Данил Ч.	Подготовительная	6 лет	ОНР III уровня
4	Есения Ф.	Подготовительная	7 лет	ОНР III уровня
5	Илья Х.	Подготовительная	6 лет	ФФНР
6	Ксения Щ.	Подготовительная	7 лет	ОНР III уровня
7	Матвей Ю.	Подготовительная	6 лет	ОНР III уровня
8	Полина Э.	Подготовительная	7 лет	ФФНР
9	Савелий Я.	Подготовительная	6 лет	ОНР III уровня
10	Юлия Ц.	Подготовительная	7 лет	ОНР III уровня

Анкета для воспитателей

Уважаемый воспитатель! Просим ответить на представленные вопросы анкеты. Ваши ответы помогут наиболее глубоко изучить проблему эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и наметить пути ее коррекции и развития.

ФИО ребенка _____

Возраст _____ Группа _____

Диагноз _____

1. Как Вы считаете, уровень развития эмоциональной регуляции поведения у ребенка соответствует его возрастным нормам?
 - а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
2. Какие из перечисленных трудностей, по Вашему мнению, сильнее влияют на низкий уровень эмоциональной регуляции поведения дошкольника?
 - а) неспособность адекватно оценивать и контролировать свои эмоции в поведенческих реакциях
 - б) трудности в понимании и описании связи между эмоциями и поведением
 - в) иное _____
3. Влияет ли недостаточная эмоциональная регуляция поведения на игровую деятельность ребенка?
 - а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
4. Влияет ли недостаточная эмоциональная регуляция поведения на межличностное общение ребенка со сверстниками?
 - а) да
 - б) нет
 - в) иное _____

5. Какое эмоциональное состояние чаще всего влияет на поведение дошкольника в течение дня?
- а) радостное
 - б) тревожное
 - в) агрессивное
 - г) иное _____
6. Какое эмоциональное состояние преобладает в поведении дошкольника в течение недели?
- а) радостное
 - б) тревожное
 - в) агрессивное
 - г) иное _____
7. Можно ли сказать, что у ребенка уровень понимания своих и чужих эмоций, необходимый для регуляции поведения, не соответствует возрасту?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
8. Понимает ли ребенок, как эмоции других людей влияют на их поведение?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
9. Понимает ли ребенок, как его собственные эмоции влияют на его поведение?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
10. С чем связаны трудности ребенка в регулировании поведения на основе эмоциональных состояний?
- а) низкий уровень эмоциональной регуляции поведения
 - б) недостаток опыта в управлении эмоциями

в) речевые трудности, мешающие осознанию и выражению эмоций

г) иное _____

11. Можно ли сказать, что у ребенка уровень описания эмоций (своих и чужих) для регуляции поведения не соответствует возрасту?

а) да

б) нет

в) иное _____

12. Может ли ребенок распознать эмоции и объяснить, как они влияют на его поведение?

а) да

б) нет

в) иное _____

13. Способен ли ребенок регулировать свое поведение в эмоционально напряженных ситуациях?

а) да

б) нет

в) иное _____

14. Согласны ли Вы, что импульсивность в поведении связана с недостаточной эмоциональной регуляцией у детей?

а) да

б) нет

в) иное _____

15. Согласны ли Вы, что повышенная тревожность детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи затрудняет регуляцию их поведения?

а) да

б) нет

в) иное _____

- 16.Согласны ли Вы, что повышенная агрессия детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи связана с проблемами эмоциональной регуляции?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
- 17.Часто ли Вы замечаете, что ребенок не справляется с регуляцией поведения при раздражении?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
- 18.Как Вы думаете, нужно ли целенаправленно развивать эмоциональную регуляцию поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
- 19.Используете ли Вы техники для развития эмоциональной регуляции поведения на занятиях?
- а) да
 - б) нет
 - в) иное _____
- 20.Когда Вы уделяете внимание развитию навыков регуляции поведения через понимание эмоций?
- а) в процессе занятий
 - б) во время свободной игры
 - в) в режимных моментах
 - г) иное _____

21. Важно ли обсуждать с детьми, как эмоции влияют на их поведение и способы управления им?

а) да

б) нет

в) иное _____

Стимульный материал к методике «Эмоциональные лица»

Н.Я. Семаго (2005)



Бланк методики «Уровень самоконтроля»

Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова

ФИО _____

Возраст _____ Группа _____

Задание 1. Посмотри на картинки и выбери ответ (взрослый зачитывает вопросы и фиксирует ответ ребенка):

1. Когда воспитатель объясняет новую игру, я:
 - а) Внимательно слушаю с начала до конца
 - б) Слушаю, но иногда отвлекаюсь
 - в) Часто не дослушиваю и начинаю делать
2. Перед тем как начать рисовать или лепить, я:
 - а) Всегда проверяю, всё ли готово
 - б) Иногда забываю что-то подготовить
 - в) Начинаю работать, не проверив
3. Если у меня что-то не получается, я:
 - а) Пробую сделать сам, пока не получится
 - б) Пробую немного, потом прошу помощи
 - в) Сразу прошу помочь или перестаю делать
4. Когда нужно заниматься одним делом долго, я:
 - а) Могу работать, не отвлекаясь
 - б) Иногда отвлекаюсь, но потом возвращаюсь
 - в) Быстро устаю и начинаю заниматься другим
5. Если мне что-то запрещают, я:
 - а) Стараюсь понять причину и успокоиться
 - б) Обижаюсь, но потом успокаиваюсь
 - в) Кричу, плачу или злюсь
6. Когда другие дети шумят, я:
 - а) Почти не обращаю внимания

- б) Иногда отвлекаюсь
 - в) Очень мешает, не могу играть
7. Если воспитатель делает мне замечание, я:
- а) Стараюсь сразу исправиться
 - б) Иногда обижаюсь, но потом исправляю
 - в) Часто расстраиваюсь и не хочу продолжать
8. Когда нужно играть по правилам, я:
- а) Всегда соблюдаю все правила
 - б) Соблюдаю основные, но могу что-то забыть
 - в) Часто забываю или не соблюдаю правила
9. Перед выступлением на утреннике я:
- а) Спокойно готовлюсь и жду
 - б) Немного волнуюсь, но готовлюсь
 - в) Сильно волнуюсь и могу забыть слова
10. Если я устал во время занятия, я:
- а) Делаю небольшой перерыв и продолжаю
 - б) Продолжаю, но работаю медленнее
 - в) Перестаю заниматься

Задание 2. Нарисуй по клеточкам (взрослый диктует):

- 1. 2 клетки вправо
- 2. 1 клетка вверх
- 3. 3 клетки влево
- 4. 1 клетка вниз

Задание 3. Найди и покажи все одинаковые картинки в ряду (взрослый показывает ряд из 5-6 картинок, среди которых нужно найти повторяющиеся).

Бланк методики «Оценка социально-эмоциональных навыков»

ФИО ребенка _____

Возраст _____ Группа _____

Уважаемый воспитатель! Оцените, насколько Вы согласны с утверждениями по шкале:

1 – Совершенно не согласен

2 – Не согласен

3 – Нечто среднее

4 – Согласен

5 – Совершенно согласен

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Ребенок доводит начатое дело до конца (игру, рисунок, постройку)					
2	Ребенка трудно вывести из равновесия					
3	Работает над заданием, пока не доделает					
4	Может планировать свои действия в игре					
5	Легко отвлекается, ему сложно удерживать внимание					
6	Остается спокойным в напряженных ситуациях					
7	Проявляет любознательность, интересуется разными вещами					
8	Активно общается со сверстниками					
9	Любит думать и размышлять					
10	Проявляет лидерские качества в игре					
11	Добрый и внимательный почти со всеми					
12	Легко прощает обиды					
13	Иногда бывает груб с другими					
14	Любит делать что-то вместе с другими детьми					
15	Готов прийти на помощь другим детям или взрослым					
16	Вежлив со старшими					
17	Обычно помогает тем, кто слабее					
18	Общительный, любит быть с другими людьми					
19	Скованный, держит чувства и мысли при себе					
20	Часто испытывает воодушевление, радость					
21	Надежный, на него можно положиться					
22	Уверен в себе					

Продолжение приложения 7

23	Может сказать, что сейчас чувствует (словами или жестами)					
24	Расслаблен и хорошо справляется с напряжением					
25	Обычно верит в то, что у него все получится					
26	Знает, чего хочет					
27	Может контролировать проявление эмоций (не кричит, не плачет без повода)					

