

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
(наименование)

37.04.01 Психология
(код и наименование направления подготовки)

Психология личности
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **Регуляция эмоционального состояния дошкольников в условиях
дошкольного образовательного учреждения**

Студент

Н.Е. Нурова
(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

к.псх.н. И.В. Кулагина
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста в трудах отечественных и зарубежных ученых..... | 9 |
| 1.1 Рассмотрение психологических особенностей детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной литературе..... | 9 |
| 1.2 Психологические особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста | 25 |
| Глава 2 Эмпирическое исследование развития эмоциональной регуляции у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ..... | 40 |
| 2.1 Организация и методы исследования..... | 40 |
| 2.2 Разработка и апробация программы оптимизации эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста..... | 50 |
| 2.3 Проверка эффективности реализованной коррекционно-развивающей программы..... | 60 |
| Заключение..... | 76 |
| Список используемой литературы..... | 80 |
| Приложение А Результаты констатирующего эксперимента..... | 85 |
| Приложение Б Результаты контрольного эксперимента..... | 89 |

Введение

Эмоциональное разнообразие динамических изменений современного общества приводит к увеличению психологической нагрузки на взрослых людей. Полноценно сформированная зрелая личность умеет справляться с повышенными нагрузками, в отличие от детей, которые в силу своего возраста не обладают большим спектром эмоциональных реакций. Психика детей наименее защищена в ситуациях эмоционального напряжения, она неустойчива и легко уязвима. Многие ученые отмечают, что определенный пласт проблем взрослого человека, был сформирован в эмоциональной сфере в детском возрасте. Детско-родительские отношения, условия воспитания дома и в дошкольной образовательной организации, общение со сверстниками – всё это влияет на развитие эмоциональных переживаний, которые человек будет испытывать на протяжении всей своей жизни. Развитие способностей к саморегуляции своих эмоциональных состояний, актуальнее всего реализовать в детском возрасте по той причине, что в таком возрастном периоде у ребенка еще не потеряна способность к непосредственному выражению эмоциональных переживаний. Эмоциональная компетентность, отвечающая за способность понимать свои и чужие эмоциональные проявления, и правильно их вербализовать, находится в стадии активного формирования, позволяя оказывать на себя определенное коррекционное воздействие. Поэтому изучение эмоциональной саморегуляции и разработка способов её эффективной коррекции в условиях дошкольной образовательной организации, у детей является **актуальной темой** научного исследования.

Множество ученых посвятили свои научные труды такому феномену как эмоциональная сфера дошкольного возраста. Уже проведенные исследования показывают, что фундаментальная часть эмоциональной сферы человека формируется в детстве. К.Э. Изард, М. Якобсон, Л.М. Веккер и множество зарубежных исследователей занимались изучением

эмоционального развития и эмоций человек. В отечественной науке большое количество педагогов и психологов изучали развитие эмоциональной сферы ребенка: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Я.З. Неверович, А.П. Усова, Т.А. Маркова. Регуляция своих эмоций помогает ребенку адаптироваться к определенным ситуациям. Развитие эмоциональной сферы увеличивает способности к регуляции ребенком своего поведения, что поможет ему избежать тех поступков, которые совершаются под влиянием мимолетных желаний или случайных обстоятельств. Воспитательная система дошкольных образовательных организаций, оказывает огромное влияние на психофизиологическое развитие ребенка. Ребенок дошкольного возраста нуждается в активном социальном взаимодействии. Дети обсуждают совместную деятельность, общие игры, развивая навыки коммуникации и качество речи. В процессе игровой деятельности, которая является ведущей в данном возрасте, ребенок формирует продуктивные психолого-социальные навыки. Ближе к окончанию дошкольного периода, у ребенка во время игры, начинает проявляться учебная деятельность, которая в младшем школьном возрасте занимает позицию ведущей деятельности развития. Процесс учения выступает для ребенка игрой с определенными ролевыми правилами. Изменяется форма взаимоотношений между ребенком и воспитателем ДОУ. Ребенок стремится к более осознанному и познавательному общению с взрослыми, обучается у них правилам поведения в обществе и проявляет активность в создании условий для своей самостоятельной деятельности. Обучение пониманию своих и чужих эмоций является необходимым элементом развития эмоциональной регуляции у детей дошкольного возраста.

Проблема регуляции и саморегуляции глубоко проанализирована в работах отечественных психологов, которые исследуют различные стороны, возможности, способности, функции, уровни, и виды психической саморегуляции (Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, Т.Л. Крюкова, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин). Учеными разработаны концепции и

концептуальные положения, раскрывающие механизмы саморегуляции психических состояний. Особо следует отметить исследования по функциональной структуре системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека О.А. Конопкина, концептуальные разработки индивидуального стиля саморегуляции В.И. Моросановой, уровневую концепцию регуляции состояний Г.Ш. Габдреева, теорию волевой саморегуляции поведения и деятельности В.А. Иванниковой.

Объект исследования: эмоциональная сфера дошкольников.

Предмет исследования: регуляция эмоционального состояния дошкольников.

Цель исследования: выявление особенностей регуляции эмоционального состояния дошкольников.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что специальная программа регуляции эмоционального состояния дошкольников позволит повысить уровень эмоциональной регуляции путем развития способностей к произвольному выражению эмоций, правильной идентификации эмоциональных переживаний, снижая агрессивность, импульсивность и тревогу.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой, были определены следующие **задачи** исследовательской работы:

1. Провести теоретический анализ научных работ по исследуемой проблеме.
2. Провести констатирующий эксперимент и выявить особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.
3. Разработать программу регуляции эмоционального состояния дошкольников.
4. Провести формирующий эксперимент, апробировав разработанную программу.
5. Провести анализ полученных данных и определить эффективность проведенной коррекционной программы.

Теоретической и методологической основой исследования послужили:

– теоретические аспекты формирования социального опыта у дошкольников (Л.С. Выготский, Н.Ф Голованова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев);

– деятельностный подход в обучении (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадрикова);

– концепция целостного развития дошкольника как субъекта собственной деятельности (М.В. Крулехт, А.К. Осницкий);

– теоретические подходы к определению сущности познавательной самостоятельности и ее формированию у детей (М.И. Лисина, Т.В. Коломиец, В.В. Щетинина Е.И. Щербакова).

Методы и методики исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования.
2. Психодиагностические методики:
 - Проективная графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой;
 - Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой;
 - Методика «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой.
3. Качественный анализ обработки данных и методы математической статистики (U-критерий Манна – Уитни).

Экспериментальной базой исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №138 «Дубравушка» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 24 дошкольника в возрасте 5-6 лет (12 детей представляли контрольную группу, 12 детей – экспериментальную).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в том, что теоретический анализ изучаемой проблемы позволяет расширить понимание особенностей структуры эмоциональных процессов детей дошкольного возраста. Были уточнены критерии эмоциональной

саморегуляции, что позволяет повысить корректность и эффективность разрабатываемых развивающих программ, используемых в ДОУ.

Практическая значимость исследования: результаты эмпирического исследования могут использоваться специалистами системы ДОУ, в рамках коррекционно-развивающего направления деятельности, с целью улучшения эффективности методологической основы программ коррекции и развития эмоциональной сферы дошкольников.

Достоверность, объективность и обоснованность основных положений и выводов исследования подтверждено концептуальными научными положениями психологии и педагогики; комплексным подходом к изучению теоретической базы исследования, использованием психологических методов, отвечающих целям и задачам исследования, проведением констатирующего, формирующего и контрольного этапа исследования; применением методов математической статистики.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в постановке цели и задач исследования, осуществлении диагностических мероприятий, разработке и реализации программы коррекции и развития эмоциональной сферы ребенка, а также оказании индивидуальных консультаций родителям детей, участвующих в эксперименте по вопросам детско-родительские отношений и педагогом по вопросам проведения экспериментальной коррекционной работы и психологического сопровождения детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Практическая апробация и внедрение результатов исследовательской работы велись в течение всего исследования в ходе практической деятельности. Разработанная коррекционная программа включена в план работы педагога-психолога образовательного учреждения, которое выступало экспериментальной базой исследования. В магистерской диссертации представлен опыт научной работы автора, а теоретические положения магистерской диссертации были представлены на

Международной научно-практической конференции «Наука 2.0: Теоретический и практический взгляд». 19.04.19. г. Москва и III Международной научно-практической конференции: «НАУКА. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ». 23.03.20 г. Смоленск.

Основные положения исследования, выносимые на защиту:

1. Реализация разработанной коррекционной программы позволяет повысить уровень произвольного выражения эмоций у детей дошкольного возраста.
2. Применение коррекционных методов воздействия увеличивает способности к правильной идентификации и выражению эмоциональных состояний
3. Повышение уровня произвольного выражения и правильной идентификации своих и чужих эмоциональных состояний, позволяет повысить у дошкольников уровень эмоциональной саморегуляции, снижая агрессивность, тревогу и импульсивность.

Структура магистерской диссертации обусловлена логикой исследования и содержит в себя цели и задачи работы, введение, два теоретических параграфа, составляющих первую главу и раздел с описанием эмпирического исследования. Каждая глава содержит выводы, в заключении подводятся итоги работы. Текст работы изложен на 92 страницах. Работа включает в себя список используемой литературы (57 наименований), два приложения. Для иллюстрации текста используется 9 таблиц и 6 рисунков.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста в трудах отечественных и зарубежных ученых

1.1 Рассмотрение психологических особенностей детей дошкольного возраста в отечественной и зарубежной литературе

В процессе своего развития человек проходит множество возрастных периодов, каждый из которых обладает своими особенностями и характеристиками. Одним из таких является дошкольный возраст. Данный период характеризуется в первую очередь динамическим формированием психических аспектов, большая часть из которых образовались в раннем детстве. Во всех сферах психики личности появляются новообразования, каждая из которых детерминируется различной силой выраженности, определенными особенностями и характерными именно для этого периода свойствами. В этом возрасте происходит стремительная реализация потенциала онтогенетического развития человека, в аспекте общей сензитивности, которая выступает основой для продолжения развития при переходе от раннего возраста к дошкольному, который охватывает возрастной период от 3 до 7 лет. Происходит активное психофизиологическое развитие, увеличиваются умственные способности, ребенок начинает лучше понимать речь, более свободно и направленно двигаться, его переживания и восприятия становятся шире, разнообразнее и ярче.

Те задатки развития личности, которые сложились в предшествующем дошкольному, возрастном периоде, выступают фундаментом для новых, более глубоких форм влияния на ребенка окружающего мира. Ребенок всё глубже и качественнее вливается в социальный мир, появляются новые черты личности, формы и паттерны поведения, которые помогают ему лучше адаптироваться и понимать социум. Множество ученых утверждает, что

дошкольный период, формирует хоть и не полный, но вполне устойчивый и стремящийся к развитию внутренний мир ребенка, который в процессе жизнедеятельности будет совершенствоваться и даст основания называть дошкольника личностью [2, 4, 16].

Дошкольник сменяет своё место в социальной среде. Это характеризуется появлением новой социальной ситуации развития, которая серьезно отличается от той, в которой находился ребенок в период раннего детства. Изменяется форма взаимодействия ребенка со сверстниками и значимыми взрослыми, он постепенно начинает переходить от совместной к самостоятельной деятельности, не прося помощи у взрослого, а лишь выполняя его указания. Начинает формироваться круг определенных и простых обязанностей. [33].

Дошкольный возраст увеличивает возможности и тягу к изучению окружающего мира, интерес ребенка начинает постепенно выходить за рамки ближайших взрослых, что дает ему возможность постепенно осваивать формы межличностных отношений, характерные для взрослых в процессе реализации сложных видов деятельности. Весь дошкольный возраст ребенок интенсивно осваивает различную деятельность, которая становится все сложнее [4].

Процесс формирования личности ребенка в дошкольном возрасте, можно условно разделить на три основных этапа, каждый из которых характеризуется определенными функциями. Первый этап реализуется в возрасте 3-4 лет. Здесь происходит формирование первоначальных навыков регуляции своего поведения, появляются предпосылки к образованию эмоциональной регуляции. Ребенок начинает понимать свои и чужие эмоции и адекватно на них реагировать. Такое изменение в психике ребенка часто выступает пусковым механизмом кризиса 3 лет, когда ребенок, не обладает широким спектром реакций на определенные ситуации и не всегда понимает происходящие с ним психофизиологические изменения. Вторым этапом характерен для возраста 4-5 лет, здесь появляются первые признаки

нравственности и морали, ребенок начинает отличать, что хорошо, что плохо, в соответствии с его внутренней картиной мира и уже закрепленными паттернами поведения. Третий этап характерен для возраста от 5 до 6-7 лет, здесь происходит формирование деловых и коммуникативных навыков и умений, которые необходимы для дальнейшего развития личности ребенка. Для всех трех этапов характерен переход от простых внутренних позывов и желаний по отношению к какому-то предмету и желаниям, связанным с самой ситуацией, где этот предмет задействован. Иначе говоря, определенные действия ребенка дошкольного возраста выстраиваются не на основе привлекательности для него обычного предмета, а на основе представлений о ситуации, где это предмет задействован и возможности получить его в будущем. Формирование представлений о возможных ситуациях, позволяет ребенку отвлекаться от ситуации, происходящей здесь и сейчас, перенося сиюминутные сложности легче [16].

В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие личности ребенка. Отечественный ученый в области возрастной психологии Л.Р. Мадорский, считал, что такое развитие именно в этом возрастном периоде характеризуется двумя основными аспектами. В первом учитывается, что ребенок поэтапно начинает осознавать своё место в окружающем мире, всё больше понимая и изучая его, что приводит к формированию новых мотивов своего поведения, которые влияют на решения ребенка относительно тех или иных поступков. Второй аспект подразумевает, что в этом возрасте происходит интенсивное развитие воли и эмоций, которые и подкрепляют тот или иной новый вид поведения, помогая в дальнейшем формировать независимость и устойчивость к влиянию внешних факторов на это самое поведение. Дошкольник знакомится со взрослой жизнью в доступной для его понимания форме, он наблюдает за трудом взрослых людей, слушает их рассказы, также, образцом поведения нередко выступает одобряемое у сверстников поведение [25].

В.А. Крутецкий указывал, что на поведение дошкольника сильным образом влияет поведение окружающих его сверстников и взрослых. Ребенок перенимает у них манеры поведения, определенную оценку событий, вещей, людей и их поступков, но на подражании близким взрослым ребенок не ограничивается. Для старшего дошкольного возраста, характерно также подражание стилю поведения различных сказочных героев, обладающих набором определенных моральных качеств. Слушая рассказ о каких-то сказочных персонажах, ребенок часто пытается выяснить, кто из них плохой или хороший, чтобы оценить тот или иной поступок героя, нередко идентифицируя себя с ним. Оценке также могут подвергаться и неодушевленные предметы или определенные ситуации [22].

Рассматривая психологические особенности дошкольного возраста, важно уделить внимание социальной ситуации развития ребенка. Именно благодаря ей, он начинает постепенно сепарироваться от родителей или значимых взрослых, увеличивая круг своего общения, который оказывает влияние на формирование личностных качеств. Ребенок всё больше познает правила поведения и социальные нормы, незнакомой для него раньше взрослой среды. Взрослый мир становится необходимым элементом, обуславливающим стремления к развитию внутреннего мира ребенка. Известный отечественный ученый Л.С. Выготский, считал, что ближайшей окружение оказывает на ребенка большее влияния, чем остальные детерминанты его развития. Та часть объективной действительности, осознаваемая ребенком, с которой он вступает в прямое взаимодействие, является выше, по уровню развития, чем та, на которой находится ребенок, что в итоге выступает идеальной формой развития различных личностных сфер ребенка [29].

Изучением влияния новой социальной ситуации дошкольного возраста, также активно занимался Д.Б. Эльконин. В его работах можно увидеть теории о том, что главным носителем социальных функций и компасом в системе взаимоотношений, для ребенка, в первую очередь является взрослый

человек. Автор отмечал, что основной проблемой данного возраста, выступает необходимость и желание ребенка стать частью социума, через опосредованное общение его с миром через взрослого, который оказывает влияния на личность ребенка. Он также утверждал, что к пяти годам, ребенок, постепенно начинает проявлять черты характерные для старшего дошкольного возраста или младшего школьного возраста: произвольность психических процессов, самостоятельность, любознательность. Происходит расширение круга интересов, рассудительность становится более логичной, познавательность активно увеличивается, что в итоге положительно отражается на поведении и других психических процессах [46].

К психологическим особенностям дошкольного возраста можно отнести активное усвоение новых правил поведения, которые становятся всё сложнее и организуют их повседневное поведение. Взрослые предъявляют всё новые и новые требования к детям, дают оценку их поступкам, прививая детям способность следовать правилам общества. Это приводит к тому, что со временем, дети и сами начинают оценивать свои поступки, учитывая представления о том, какое поведение ожидают от них окружающие. Старшие дошкольники, в возрасте от 5 до 7 лет, большое внимание уделяют правилам поведения именно со сверстниками. Усвоение правил дается детям достаточно нелегко и на первых этапах они нередко применяют их формально, не учитывая определенную ситуацию, в которой находятся. Усложнение правил поведения требует от ребенка учитывать точки зрения других людей, их интересы и права [22]. Н.Н. Полонская указывает, на то, что в процессе влияние сверстников на личностное развитие ребенка, ребенок усваивает те условия общения, которые заставляют его сталкиваться с необходимостью применять их в других ситуациях, постепенно адаптируя усвоенные нормы поведения относительно окружающего мира к другим ситуациям, возникающим в процесс его жизнедеятельности. [33].

Особые психологические характеристики относительно развития дошкольного возраста подробно описывает основоположник практической

психологии в системе образования И.В. Дубровина. Она пишет, что особое внимание в дошкольном возрасте стоит уделять степени осознанности детьми своего поведения, которое в этом возрасте претерпевает постоянные изменения. Например, те действия, которые раньше просто выполнялись по привычке или автоматически, ребенок начинает всё больше воспринимать как сознательное выполнение определенной деятельности. На усвоение правил поведения, также большое влияние оказывает развитие такого качества у дошкольников как адекватное чувство гордости. Он начинает испытывать гордость и положительные эмоции, когда те образцы поведения среди взрослых на которые он ровняется, одобряют и положительно оценивают его действия. Ребенок начинает гордиться не только одобряемым поведением, но и своими личностными качествами, которые это поведение помогают ему реализовать (честность, смелость, прилежность и т.п.). Ребенок сравнивает своё поведение с положительными образцами, оценивает своё поведение и при осознании, что оно схоже с заданными положительными образцами испытывает положительное чувство гордости. По мнению автора, именно в дошкольном возрасте формируются основы для моральных, интеллектуальных и эстетических чувств [16].

М.И. Лисина особое внимание уделяет личностным характеристикам ребенка дошкольного возраста и считает, что именно они выступают главным фактором, который формирует, а затем регулирует характер взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, параллельно оказывая влияние на темп и качество социально-психологического развития. К психофизиологическим особенностям дошкольного возраста автор относит интенсивное развитие моторики и высокую потребность в движениях. Начинает формироваться согласованность в двигательной системе, она становится всё более самостоятельной, нацеленной на определенные действия. Выделяется четкость движений, увеличивается запас сил при умственной и физической деятельности. Происходит интенсивное умственное развитие. Основополагающие виды мыслительных процессов, в

качестве которых выступают наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, продолжают своё развитие еще активнее. Увеличивается произвольность когнитивной сферы, развивается внимание, память, восприятие, воображение, речь. В мыслительных операциях фундаментальную роль исполняет словесно-логическое мышление, которое включает в себя такие умственные показатели как способность к анализу, обобщению и сравнению [16].

Дошкольный возраст характеризуется сменой мотивов поведения, детерминирующих умственную деятельность. Ребенок постепенно переходит от игровой направленности к познавательной, путем образования определенных методов интеллектуальной деятельности. Начинают формироваться способности оценивать задачу и подбирать адекватные для её решения методы и способы проверки результатов.

Рассматривая психологические особенности дошкольного возраста, необходимо учитывать ведущую деятельность данного возраста, а именно игру. В качестве основной, выделяется сюжетно-ролевая игра, которая выступает для ребенка формой организации своей деятельности. Он создает роли, распределяет обязанности героев игры, тем самым проигрывая возможные или уже пережитые жизненные ситуации, что в итоге помогает ему усваивать общественные правила и социальные нормы [45].

Советский психолог Б.Г. Ананьев к основным характерным особенностям дошкольного возраста относил аспекты психики, связанные с речью, интересами и волевыми качествами. Он указывал, что речь ребенка становится логичнее, четче, контролируемой. Развиваются способности к саморегуляции своего поведения, эмоций. Познавательный интерес неукоснительно растет, ребенку становится интересно, как устроен мир, те или иные вещи. Дошкольник активно интересуется своими сверстниками, путем сравнения своего поведения с их, а через их реакцию на определенные поступки, оценивает себя, проявляет предпосылки к рефлексии. Сюжетно-ролевая игра, с каждым разом становится всё

разнообразнее, герои и их поступки продуманнее и функциональнее. Ребенок всё чаще дает оценку своим действиям и поступкам, что приводит к образованию начальных моральных и нравственных качеств. К основным новообразованиям возраста, автор относит: постоянно растущий уровень воображения, повышенный уровень произвольности, формирование мировоззрения и реальной картины внешнего мира с учетом возраста [1].

В.С. Мухина, считает, что в дошкольном возрасте физическая активность ребенка становится более качественной, то есть, действия производятся увереннее, чем раньше, увеличивается их разнообразие. Физическая активность становится необходимым элементом жизнедеятельности и, если дошкольнику препятствуют в реализации этих действий, физическая энергия начинает накапливаться, что со временем может привести к внутреннему перевозбуждению [28].

Проводя анализ психологических особенностей дошкольного возраста, необходимо рассмотреть особенности когнитивной сферы данного возрастного этапа.

Г.А. Урунтаева, пишет, что ощущение является базовым и простейшим познавательным процессом, который активно развивается в возрасте с 1,5 до 7 лет. Параллельно с ним происходит развитие восприятия. В дошкольном возрасте, восприятие подвергается определенной трансформации: эмоциональные и перцептивные процессы начинают дифференцироваться, постепенно теряя аффективный аспект. У восприятия формируется цель, смысл, анализирующая составляющая, которая улучшает произвольную деятельность, добавляя в процесс наблюдение и поиск. В процессе реализации ведущей деятельности данного возраста, у дошкольников образуются сложные формы зрительного анализа, к которым относят умения визуально складывать разделенные на несколько частей объекты в единое целое или же наоборот, разделять объекты на несколько частей и анализировать каждую часть по отдельности [43]. Другой известный исследователь возрастных особенностей человека В.И. Слободчиков,

указывает, что, несмотря на то, что восприятие в данный возрастной период подвергается активному развитию, для дошкольника характерно лишь его поверхностное усвоение, и он, в процессе восприятия, допускает множество грубых ошибок, характерных для этого возраста. Например, анализ расстояния, когда ребенок может воспринимать длину до объекта или длину самого объекта в несколько раз больше, чем она есть или чем её воспринимает взрослый человек. Не меньшую трудность создает восприятие временных отрезков. Детям трудно адекватно оценивать, что такое вчера, завтра, позже, недолго, потом, раньше и т.п. [39].

Р.И. Мошканцев, в своих трудах по социальной психологии, рассматривал особенности внимания на разных возрастных этапах онтогенеза. Главная особенность внимания, на начальном этапе дошкольного возраста, заключается в его произвольности. Внимание ребенка притягивают только привлекательные для него предметы, люди или ситуации, а сосредоточенность на них сохраняется только пока у ребенка есть интерес к воспринимаемому, при этом, интерес может легко переключиться на новый интересующий предмет, появившийся в поле внимания. По этой причине детям данного возраста, достаточно сложно заниматься каким-то одним делом. Постепенно, в периоде дошкольного возраста умственное развитие и выполняемая деятельность становятся всё более сложнее что влияет на внимание, формируя в нем устойчивость и сосредоточенность даже на тех предметах, которые не вызывает активный интерес ребенка. Автор отмечает, что если младший дошкольник в возрасте 3-4 лет уделяет какой-то игре 30 минут, то к 5-6 годам, он уже может удержать внимание на этой игре до 2 часов. Это связано в первую очередь с развитием устойчивости внимания, ребенок лучше начинает его контролировать, направлять и удерживать. Например, рассматривая картинку, ребенок младшего возраста оценивает её целиком, а к 6 годам уже может давать оценку её частям, выделять что-то определенное и рассматривать её глубже. Именно в этом возрасте происходит развитие

непроизвольного внимания, которое приобретает характер произвольности. К основным аспектам такого развития произвольного внимания относят способность его изменять, осознанно направлять на какие-то предметы или явления, и длительно на них удерживать. Особое внимание детей привлекают те действия, которые представляют на них умственный интерес [27].

Развитию памяти в дошкольном возрасте посвящено множество научных изысканий. Р.В. Овчарова, указывала, что в процессе развития памяти, именно дошкольный возраст является самым продуктивным. В этом возрасте, память занимает фундаментальное место и доминирует над другими когнитивными процессами психики позволяя запоминать намного больше разной информации, чем до или после этого возраста [30]. Известный отечественный ученый Л.С. Выготский, отдавал памяти дошкольника ведущую роль в развитии, как познавательной сферы, так и самой личности ребенка. Изначально, память дошкольника носит непроизвольный характер, то есть, ребенок не запоминает, что-то целенаправленно, но с развитием произвольной памяти, он начинает ставить себе задачи, запомнить то, что ему нужно. Происходит данный процесс, как во время различных игр, так и в общем процессе воспитания. На силу запоминания в первую очередь оказывает влияние интересы ребенка, он больше и лучше всего запоминает то, что ему нравится, то что он понимает, осмысливает и притягивает его внимание [11]. Многие ученые отмечают тот факт, что дети дошкольники, в процессе запоминания больше ориентируются не на логические взаимосвязи между явлениями, а на их наглядные связи. Также, происходит увеличение скрытого периода памяти, когда ребенок может вспомнить предметы или явления запомненные им достаточно давно. Если к 4 годам ребенок может воспроизвести то, что он увидел или услышал 1-3 месяца назад, то к 5-6 годам он может воспроизводить то, что видел год назад.

Следующим, рассматриваемым в нашей работе познавательным процессом дошкольника, является воображение, которое является высшей психической функций наравне с речью. Н.Я. Семаго отмечает важный факт,

что основное развитие воображения ребенка происходит в процессе осуществления им ведущей деятельности данного возраста – игры. Первоначально оно интегрировано в восприятия и игровую деятельность. Иначе говоря, ребенок представляет себя героем сказки, стреляет из воображаемого оружия или скачет на лошади, где в качестве лошади выступает, к примеру, палка. Ребенку сложно вообразить лошадь при отсутствии палки или не может вообразить стрельбу без предмета, который подходит под эту деятельность. Для него, важное значение имеет похожесть реального предмета на воображаемый. Постепенное развитие воображения, приводит к тому, что к 5-6 годам, ребенок может фантазировать, не опираясь на реальные предметы. Это развивает у ребенка возможности использовать в процессе фантазий те предметы, которые совсем не похожи на воображаемый объект. Такой процесс носит название интериоризация, суть которого заключается в трансформации игровой деятельности с реальными предметами в игровую деятельность без реальных предметов, где ребенок может наделять предмет своим смыслом и производить какие-то действия с ним в уме, а не только в реальной действительности. Данный процесс выступает фундаментальным аспектом развития воображения, которое приобретает функции особого когнитивного процесса, формируясь в процесс игры и интегрируясь в другие сферы психики ребенка [37].

Л.С. Выготский отмечает, что воображение в данном возрасте начинает приобретать характер произвольности, то есть, ребенок нацеливается на результат и планирует свою деятельность в своём воображении, опираясь на поставленную цель, параллельно приобретая навыки использования в своих воображаемых планах произвольные образы. Нередко можно услышать мнение, что воображение ребенка гораздо шире, чем у взрослого, одна это не совсем так. Воображение выступает конструктором уже увиденных образов, а у взрослого человека, в силу жизненного опыта, таких образов намного больше, поэтому воображение взрослого намного богаче, чем воображение ребенка. У дошкольника, многие образы, выступающие основой

воображаемых ситуации, имеют свойство быстро забываться, но к концу дошкольного возраста это свойство теряет свою силу, ребенок больше и дольше удерживает образы, а воображение становится всё более шире [11].

Воображение оказывает большое влияние на другой когнитивный процесс – мышление. Решение различного рода умственных задач, требует предварительной познавательной деятельности, которая осуществляется при интеграции мышления и воображения. В процессе развития психических процессов, ребенок всё чаще начинает использовать мышления таким образом, чтобы оно помогало ему выходить за рамки решаемых задач, глубже познавая окружающий мир. Дети дошкольного возраста, воспринимая какое-то явления, прибегают к определенным умственным экспериментам, то есть, они делают выводы, рассуждают, сопоставляют реальную деятельность с умственным процессом, тем самым планируют результат и таким образом находят решения поставленной им задачи. Уделяя особую значимость воображение в структуре познавательных процессов, стоит отметить определенную опасность, которая заключается в том, что при активном и постоянном использовании воображение, у ребенка может возникнуть подмена реальности. Ребенок может создать свой мир, в котором все его желания и потребности удовлетворяются, что приведет к искажению реальной ситуации и формированию аутических черт.

Рассматривая особенности когнитивной сферы дошкольника, можно выделить основные направления развития мышления детей, описанные Б.С. Волковым. Происходит интенсивное развитие наглядно-действенного мышления, при помощи активного совершенствования воображения. Задействовав произвольную память, динамично улучшается наглядно-образное мышление, а используя для решения различных задач речевые средства, происходит активное образование и развитие словесно-логического мышления. В качестве основного вида мышления данного возраста, выступает образное мышление. Простейшие основы такого вида мышления начинают проявляться еще в раннем детстве, в процессе выполнения

ребенком небольших задач, связанных с его предметной и манипулятивной деятельностью. На первых этапах дошкольного возраста, дети используют такое мышление, чтобы решить задачи, направленные на прямой результат практической деятельности, например, использование предмета, его перемещение или проведение с ним каких-то физических манипуляций. В младшем дошкольном периоде, такое мышление уже используется для решения ориентированных задач и определенных действий. К середине дошкольного возраста, происходит переход от решения простых задач к более сложным, обладающих определенным результатом. Иначе говоря, дети не только совершают внешние действия, но и могут моделировать их в уме, создавая несколько вариантов действия или решений возникающих задач, что в будущем помогает ребенку решать задачу не только прямым воздействием, но и просто в уме [8].

Предпосылками формирования видов мышления характерных для дошкольного возраста выступает усвоение ребенком в раннем детстве навыков работы с числами и словами, которые применяется к реальным ситуациям, формируя в сознании функции работы со знаковыми системами. Ребенок постепенно начинает понимать, что предметы, с которыми он взаимодействует непосредственно в реальности, можно обозначить другими словами, рисунками, описанием, при этом, использование слов для решения задач формируется обычно в последнюю очередь [42].

В.А. Крутецкий, выделял несколько типов поведения дошкольника, характерных для уровня психологического развития данного возраста. Он указывал, что повседневная жизнь дошкольника насыщена различными, сложными для него ситуациями. Во многих ситуациях ребенок достаточно быстро находит решение, опираясь на моральные и социальные нормы поведения, но встречаются и те, которые заставляют его эти нормы нарушать, в силу низкого спектра возможных решений, ребенок не видит другого выхода, кроме как нарушить правила или обмануть. Ситуации, провоцирующие ребенка на нарушения, обычно образуются, когда

сиюминутные и яркие желания ребенка, появившиеся под влиянием импульсивного всплеска, не соответствуют моральным нормам ситуации, необходимой для удовлетворения этого желания. К первому типу поведения в такой ситуации, автор относит соблюдение правил, ко второму типу удовлетворение своего желание нарушая правила и не скрывая это от взрослого, а к третьему типу детскую ложь, когда желание удовлетворяется с нарушением правил, но со скрыванием нарушения от взрослых [21]. Нередко, в ситуациях, когда ребенку понятны правила поведения, может произойти столкновение между требованием взрослого и непосредственным желанием ребенка, что приводит его к намеренному искажению правды, с целью нарушить правила, удовлетворить желание, избегая при этом какого-либо порицания со стороны взрослого. Зачастую, именно такие ситуации с двойной мотивацией, где ребенок хочет казаться взрослым и нарушает правила, установленные взрослыми, приводят к формированию лжи и обмана.

Л.И. Божович, указывала на то, что развитию ребенка дошкольного возраста эффективно способствует опыт взаимодействия со сверстниками, это помогает формировать адекватные способности к рефлексии своих действий. В процессе усвоения таких способностей, у ребенка начинают формироваться характерные для его возраста притязания по отношению к своему месту в группе сверстников [5]. Наблюдая как, дети распределяют роли в процессе сюжетно-ролевой игры, можно заметить, что их желание занимать лидерскую роль в игре зависит не только от внутренних притязаний, но и от самого процесса борьбы за это место и ощущения возможности его получить. Ресурсами, которые снижают возможное отвержение группой сверстников и помогают ребенку успешно реализовать свои притязания, могут выступать определенные аспекты ситуации. К примеру, игра на своей территории, выступает для ребенка обстоятельством, которое увеличивает его шансу на победу. Присутствие в игре значимых взрослых, может образовать у ребенка чувство ожидания дополнительной

помощи в пользу их решений. Сам сюжет игры может выступать дополнительным инструментом и ресурсом удовлетворения притязаний, например, гендерные роли игры. В целом, можно сделать вывод, что притязания на важное место среди группы сверстников, наделено особым, важным смыслом для ребенка дошкольного возраста [26].

Л.И. Сорокина, в качестве психологической особенности дошкольного возраста, выделяла потребность в уважение к себе со стороны взрослых. В процессе общения между взрослым и ребенком, последний, хочет не только внимания и положительного отношения, но и особенного, определенного отношения к себе, как к всё понимающему, умному и ведущему себя в соответствии с установленными правилами человеку. Потребность вести себя правильно, так как хочет взрослый, стимулирует ребенка на общение с взрослыми, как с экспертами, опытными и знающими всё обо всём людьми. Это приводит к тому, что ребенок регулирует своё поведение, сравнивая его с поведением авторитетных, по его мнению, взрослых. Такое сравнение приводит к формированию у ребенка определенных морально-нравственных качеств, которые в будущем помогут ему регулировать своё поведение в процессе межличностного взаимодействия в соответствии с этическими и социокультурными правилами общества [40].

Важное место в особенностях дошкольного возраста занимает социальная направленность ребенка. С.Т. Танцоров, указывает, что ребенок не только находится в системе социальных отношений как субъект, стандартного социально-биологического существования, но и как творец и создатель собственного способа жизнедеятельности. Ребенок не только механически подчиняется правилам социальной системы, но и наделен постоянно развивающейся способностью, изменять свои социальные отношения, в соответствии со своими желаниями и потребностями, в независимости от сложившихся ситуационных обстоятельств. К новым способностям социальных навыков, формирующихся в дошкольном возрасте,

также можно отнести умение влиять на сверстников и взрослых в процессе общения, с учетом своих внутренних желаний [41].

Л.И. Божович, также отмечала важность влияния на личность ребенка его вхождение в систему социального существования, основа которого формируется в возрасте 4 - 7 лет. Расширяя область социального взаимодействия, путем увеличения количества и качества контактов со сверстниками и взрослыми, ребенок расширяет представления о мире, увеличивает количество социальных связей, обогащая свою психологическую и социальную сферу личности. Автор, также писала, что в этом же возрасте, происходит формирование произвольности поведения, которое необходимо для дальнейшего развития ребенка, через обучения в школе. Готовность к школе является важным аспектом развития личности дошкольника и имеет огромное влияние на дальнейшую деятельность, обучение и гармоничное развитие всех сфер личности ребенка [5].

Подводя итоги о психологических особенностях дошкольного возраста, можно сделать вывод, что для этого возрастного периода, характерны такие качества личности как формирование самосознания, произвольность поведения, инициативность, ответственность и свобода поведения. К концу возраста, происходит постепенный переход ведущей деятельности, от игры к обучению. К 5 - 6 годам, возрастает интерес ребенка к сфере межличностных взаимоотношений. Поступки и мнения взрослых людей начинают подвергаться сомнению и анализу, а ребенок, в процессе простой рефлексии, начинает сравнивать и сопоставлять их со своими. Адекватное сравнение помогает более отчетливо сформировать ребенку компоненты «Я-реального» и «Я-идеального». В 6 годам, ребенок уже обладает большим набором знаний, которые динамично и интенсивно наполняются новыми аспектами. Желание дошкольника поделиться этими знаниями со сверстниками и взрослыми стимулирует образование познавательной мотивации к социальному взаимодействию. Расширение кругозора в данном возрасте, положительно влияет на признание значимой группой сверстников,

удовлетворяет потребность в признании и увеличивает качество познавательной сферы личности. Происходит активное развитие волевых качеств и произвольности поведения, что помогает ребенку разрешать возникающие трудности эффективней и целенаправленней. Мотивационная сфера тоже претерпевает изменения. Начинает формироваться способность к долгосрочной мотивации и соподчинению мотивов. Память принимает характер произвольности, открывая возможности запоминать, что-то целенаправленно. Активно развиваются функции речи и способности к планированию действий. Дошкольник учится планировать диалог, логически выстраивая деятельность и последовательно сообщая определенную мысль. Формируются навыки к инструктированию, с помощью которых ребенок может управлять своим вниманием в процессе выполнения деятельности или усвоение какого-либо материала. К концу дошкольного возраста, увеличивается способность различать огромный спектр эмоций, как своих, так и других людей. Ребенок уже обладает устойчивыми чувствами, формируя определенное отношение к социальной системе. Именно в данном возрасте закладываются основы сложнейших видов моральных, эстетических, интеллектуальных, социальных и психологических элементов психики человека, оказывающих влияние на гармоничное и психологически здоровое существование личности на протяжении всей жизнедеятельности человека.

1.2 Психологические особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста

Эмоции играют ведущую роль в жизни ребенка дошкольного возраста. Они помогают воспринимать и давать ответную реакцию внешнему воздействию окружающего мира и внутренним переживаниям. Дошкольный возраст характерен интенсивным и динамичным психофизиологическим развитием ребенка. Происходит большое количество физиологических

изменений в теле ребенка: мышечная масса становится больше, увеличивается размер внутренних органов, развивается и усложняется работа структур спинного и головного мозга, изменяется слуховая, двигательная и зрительная чувствительность. Такое количество, разнообразных процессов, происходящих в данном возрасте, непосредственно влияет на психологическое, эмоциональное и индивидуальное развитие. Эмоции в дошкольном возрасте обладают активностью и непосредственностью, проявляясь в первую очередь при воздействии на ребенка окружающей действительности, на которую направлено его внимание и интерес. Ребенок только учится эффективно управлять своими эмоциональными переживаниями, а низкий уровень эмоциональной регуляции, приводит к тому, что эмоции начинают управлять поведением ребенка. Т.А. Данила, указывает на тот факт, что эмоциональные процессы влияют на психическое развитие, параллельно регулируя и задавая активность другим функциям эмоциональной сферы. В возрасте 5-7 лет, эмоциональный контроль является результатом воспитания ребенка. Способности к управлению своим поведением и навыки регулирования эмоций, являются одними из основных критериев определения готовности дошкольника к школе. Важное место в развитии дошкольника занимает адекватное общение со взрослыми и сверстниками, которое не представляется возможным без развитой эмоциональной сферы, за регуляцию которой отвечают эмоциональные процессы.

Анализ проведенных исследований рассматриваемого феномена, позволяет сказать, что множество научных работ были направлены на изучение механизмов формирования эмоционального устойчивого и адекватно реагирующего на динамические изменения социума человека. Такие исследователи как Л.С. Выготский, Н.М. Степина, А.В. Запорожец, Я.З. Гогоберидзе, В.В. Давыдов, указывали, что развитие эмоциональной сферы человека, оказывает влияние на образование индивидуальных, социальных и интеллектуальных аспектов личности. Авторы определили, что

мышление находится в прямой взаимосвязи с эмоциями и влияет на интеллект, а проблема эмоционального развития ребенка является одной из ведущих и неоднозначных тем в области психолого-педагогической наук [13].

Известный отечественный исследователь развития человека Л.С. Выготский, отмечал, ребенок в процессе перехода от раннего детства к дошкольному возрасту, при появлении сложностей, проявляет аффективность в поведении, которая характерна для кризиса трех лет. При недостатке ресурсов для преодоления возникшей трудности, ребенок может проявить импульсивные вспышки, с целью привлечь внимание взрослых к своей проблеме или к себе. Взрослому необходимо соблюдать спокойствие и эмоционально устойчивое психологическое состояние, так как аффективное поведение постепенно проходит, по мере вхождения ребенка в дошкольный возрастной период [9].

Я.З. Неверович, считал, что большое влияние на эмоциональную сферу ребенка влияет развитие самосознания и познания. Увеличивается качество речи, которую ребенок более активно начинает использовать для передачи эмоций. Автор отмечает, что ребенок к 4 годам своей жизни, большую часть своих эмоций выражает мимические или плачем, в отличие от ребенка дошкольного возраста, который большую часть эмоций выражает с помощью речевых инструментов. Тем не менее, полный контроль своего эмоционального спектра, остается достаточно сложной задачей для дошкольного периода, так как ребенок всё еще может проявлять импульсивные вспышки. Появление в жизни дошкольника коллективной деятельности формирует новые эмоциональные состояния ребенка, он начинает испытывать сочувствие к сверстникам, общую радость за сделанное дело и своей части работы в нем [35].

Ученые определяют игру как ведущую деятельности ребенка дошкольного возраста, в процессе которой он сравнивает себя с героями сказок или игры, испытывая положительные эмоции. Он может мысленно

сравнивать поступки своих любимых героев со своими, давая оценку и эмоциональную реакцию. Характерно для данного возраста и чувство помощи, которое активно развивается в совместной деятельности с группой сверстников. Желание помочь, развивает экспрессивно-мимические проявления и коммуникативные навыки ребенка. Деятельность со сверстниками, в силу своей эмоциональной для ребенка интенсивности расширяет диапазон коммуникативных воздействий. Г.А. Урунтаева пишет: «При недостатке эмоциональных контактов со сверстниками эмоциональное развитие ребенка может развиваться значительно дольше. Между 2 и 6 годами у ребенка происходит формирование чувства личности и культурной идентичности. При этом ребенок испытывает сильные эмоциональные переживания. Он должен научиться интегрировать их в структуру своей личности» [42, с.182].

Такие сторонники деятельностного подхода в психологии как Я.З. Неверович, Л.И. Божович и А.В. Запорожец, считали, что на уровень развития эмоций влияют новообразования характерные для каждого возрастного периода. Такой подход к изучению, помогает лучше понять эмоциональную сферу, как процесс естественного и последовательного формирования и развития определенных эмоций, характерных для этапов развития [34]. Зарубежные исследователи Д. Гельман и К. Изард, считали, что эмоциональное развитие ребенка состоит из трех элементов, где первым выступает понимание эмоций, вторым выражение эмоций, а третьим регуляция эмоций [18]. Эмоциональное самоощущение, занимает ведущее положение в способности ребенка чувствовать другого человека без использования вербальных инструментов. Ребенок постепенно переходит от неосознаваемой аффективной включенности во взаимодействия, характерной для раннего возраста, к осознанному эмоциональному взаимодействию с окружающим миром, характерном для дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте ребенок учится не только чувствовать эмоции, но и развивает навыки в их определении и понимании. Уровень понимания

также зависит от индивидуально-психологических свойств личности ребенка. Проводя теоретико-эмпирические исследования, А.М. Щетина, определила пять основных уровней понимания ребенком эмоциональных состояний других людей:

К первому уровню отнесли некорректное понимание своих и чужих эмоций, грубые ошибки в их определении. Ребенок не понимает эмоций, не может идентифицировать эмоциональное состояние или как-то его объяснить.

Второй уровень характеризуется как ситуативно-конкретизированный. Дети осознают эмоциональное состояние других людей с помощью приведения примеров конкретных ситуаций или вербальных подсказок. Словесное описание дается достаточно трудно или выполняется с подсказками взрослых.

Третий уровень отличается словесным описанием эмоций и экспрессий. Ребенок правильно определяет эмоциональные состояния других людей, перечисленные ему устно, и может самостоятельно и вербально их распознать.

Четвертый уровень характеризуется осмыслением эмоций и их описанием. То есть, ребенок самостоятельно и корректно описывает эмоциональное состояние другого человека, выделяет экспрессии и может привести осмысленный пример эмоциональной ситуации.

Для пятого и самого высокого уровня характерно включение эмпатических качеств и осмысление эмоций через их толкование. Дети могут точно и быстро дать правильное название эмоциональной ситуации, проводить анализ экспрессий и домысливание самой ситуации. Ребенок может толковать эмоции различных персонажей, приписывая им корректные ситуации эмоциональные реакции [44].

Эмоциональные проявления дошкольника в отношении окружающих его людей включают в себя несколько основных аспектов: восприятие эмоциональных реакций, реакций на эмоциональные состояния других,

понимание всех нюансов эмоциональных переживаний и их свободное описание с использованием речи. Осознание и интеграция своих эмоциональных переживаний, также участвует в формировании самооценке ребенка дошкольного возраста.

В научной литературе большое количество трудов посвящено особенностям развития эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста. Российский ученый Ю.А. Афонкина, в качестве основных характеристик развития эмоциональной сферы ребенка, выделяет: четкое понимание и умение вербально истолковать такие базовые эмоции человека как гнев, страх, удивление, стыд, радость, грусть, удивление; осознание и умение объяснить причину возникновения определенных эмоций; использование адекватных приемов сопротивления отрицательным переживаниям опираясь на свой опыт [43].

Такие отечественные и зарубежные исследователи как Э. Эриксон, У. Джемс, А. Валлон, Д.К. Ушинский, С.Л. Рубинштейн и Л.С. Выготский, отмечали фундаментальную значимость влияния развития эмоций на адаптацию детей в окружающий социальный мир и общее психологическое развитие. Эмоции, формируясь под влиянием новых для ребенка сторон реальной действительности, увеличивают психическую активность и воздействуют на процесс формирования психических функций.

Ребенок начинает накапливать эмоциональный опыт с момента своего рождения. Важное место в развитии эмоциональной сферы ребенка занимает тип привязанности между ним и значимым взрослым. Формируясь в младенческом возрасте, он фиксируется на длительный период жизни человека, воздействуя на процессы образования и реализации различных особенностей поведения и эмоциональных переживаний. Авторство парадигмы привязанности приписывают зарубежному ученому Д. Боули. В своих научных исследованиях, он предпринимал попытки интегрировать психоаналитические концепции относительно сепарации детей от взрослых и детско-родительских отношений, с исследованиями, посвященными

особенностям формирования эмоциональной сферы у детей, воспитывающихся без родителей [31].

Некоторые исследователи, к основным особенностям развития эмоциональной сферы дошкольника нередко относят появление и развитие социальных эмоций, реализация которых требует внешнего воздействия. На данный процесс, также влияет тип привязанности между родителем и ребенком. Анализ эмпирических исследований позволяет сделать вывод, что некоторые элементы положительного, альтруистического и просоциального поведения формируются под влиянием типа привязанности в детстве. При этом не стоит забывать, что существуют определенные сложные эмоции, которые формируются в процессе развития самосознания. К примеру, вина или стыд, не могут осознаваться в несформированном сознании, так как ребенок младенческого возраста еще не отделяет себя от мира и других людей. Процесс формирования сознания, приводит к образованию у ребенка в раннем детстве таких эмоций как стыд, гордость, зависть, смущение и т.д. [7].

Слова, которыми определяют эмоции, появляются в лексиконе ребенка в возраст 1,5-3 лет. В это период, ребенок обучается правильному описанию своих и чужих эмоций. К дошкольному возрасту, ребенок начинает учиться обсуждать причины эмоций, их последствия, будущие и прошлые проявления. Такое обучение происходит по принципу обучения описанию интересных для ребенка предметов, ситуаций или явлений [10].

Важнейшую сторону развития ребенка дошкольного возраста, занимает, посещение им дошкольной образовательной организации. Именно в условиях ДОУ, ребенок формирует навыки коллективной деятельности, учится новым, сложным эмоциями, их управлению и регулированию. Л.С. Выготский указывал, что фундаментальным направлением деятельности специалистов, работающих в дошкольных организациях должно являться психоэмоциональное развитие детей [9]. Факт того, что все компоненты психики ребенка, включают эмоциональную составляющую, влияет на

организацию работы всей системы образовательной деятельности осуществляемой с детьми дошкольного возраста.

Человек понимает и дает отклик окружающей среде не только в виде каких-то практических действий, но и с помощью эмоций, которые помогают нашему сознанию реагировать на реальный мир, выступая одной из форм отражения. Эмоции являются фундаментальным механизмом регуляции человеком своей психической деятельности, они влияют на поведение, присутствуют в любой активности субъекта и способствуют удовлетворению потребностей. По этим причинам изучению эмоциональной сферы дошкольника отдается ведущая роль в исследовании развития детей данного возрастного периода. Если ребенок не способен управлять своими эмоциями и понимать эмоции других, эффективность коммуникации, активно развивающейся и способствующей качественному взаимодействию ребенка с окружающим миром, снижается. Осознание своих эмоций и понимание чувств других людей, оказывает огромное влияние на формирование личности человека в процессе его развития, особенно в дошкольном возрасте. Многогранность эмоциональных переживаний обуславливается сложной структурой отношений, направленных на удовлетворение потребностей, а также определенными условиями возникновения той или иной эмоции [10].

В дошкольном возрасте происходит формирование определенных основ личностных черт, при этом, на дошкольный период приходится достаточно небольшой отрезок всей жизни человека, около 3-6 лет. Дошкольник в возрасте 5 лет, уже обладает большим и глубоким эмоциональным миром, основное влияние на который оказывают различные виды взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Е.А. Сергиенко в своих трудах, посвященных эмоциональному развитию дошкольников, отмечает, что источником этого развития является образование у ребенка новых потребностей, мотивов и интересов. Происходит формирование социальных мотивов, которые, в отличие от личностных, детерминируются

не только личными желаниями и целями, но и нормами и правилами общества. Нравственные и социальные эмоции развиваются всё интенсивнее, помогая ребенку давать ответную реакцию на воспринимаемую действительность более эффективнее. Дошкольник учиться эмоциональному предвидению и начинает испытывать эмоции не только в процессе непосредственно взаимодействия с ситуацией, которая эту эмоцию и вызывает, но и может испытывать переживания по поводу произошедшей или планируемой ситуации. Все, вышеперечисленные факты, в очередной раз подтверждают важнейшую роль эмоциональной сферы в процессе жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста. Если в начале дошкольного периода ребенок радуется тому, что получил желаемое, то к середине периода, он уже может чувствовать радость от осознания того, что он может получить желаемое. Социальные нормы начинают выполняться не только с целью получения похвалы, но и на основе анализа возможной реакции общества на совершенное действие [38].

Эмоциональный мир ребенка дошкольного возраста ребенка постоянно расширяется и наполняется. Происходит переход от простых эмоций к сложным. К основным эмоциям страха и радости, добавляются грусть, тоска, ревность и т.п. Развивается пантомимика, ребенок учится выражать эмоции с помощью жестов, тембра голоса, различных, новых для него движений, всё глубже и качественнее используются вербальные инструменты. Он учится не только выражать свои мысли такими способами, но и начинает понимать пантомимику других людей, оттенок и интонацию голоса в зависимости от силы испытываемой эмоции. Тем не менее, эффективная регуляция своих эмоциональных переживаний всё еще дается ребенку с трудом. Ребенок больше подвержен эмоциональным всплескам и смене настроения, чем окружающие его взрослые. Дети легко обижаются и так же легко могут начать радоваться, именно поэтому в этом возрасте ребенок может за маленький временной промежуток испытать огромный спектр различных эмоциональных состояний. Как уже упоминалось, огромное влияние на

эмоциональный фон ребенка в первую очередь оказывает его социальное взаимодействие со сверстниками и значимыми взрослыми.

Многие эмоции и чувства у дошкольника образуются под влиянием процесса межличностного взаимодействия между ним и его сверстниками. Ребенок учится сочувствовать и сопереживать другому, в зависимости от своих внутренних ощущений и самой ситуации. Например, в групповой деятельности главной детерминантной выступает общий интерес всей группы, когда успех разделяют на всех, а интенсивность отрицательных эмоций снижается, ведь в совместной деятельности личная неудача не так заметна, как в ситуации соперничества между ровесниками.

Дети могут испытывать определенные эмоции вовремя специально организованной для этого деятельности. Например, методы сказкотерапии, приводят ребенка к сопереживанию вымышленным героям, ребенок может мысленно сравнивать свои поступки с поступками своих любимых положительных героев и уверенно считать, что он в такой же ситуации поступил бы также. Такое сравнение снижает проявления негативных эмоциональных реакций как во время самой деятельности, так в возможных будущих ситуациях.

Огромное влияние на развитие эмоциональной сферы дошкольника оказывает игра, которая является ведущим видом деятельности данного возраста. Сюжетно-ролевая игра обладает огромным спектром переживаний. С помощью неё, ребенок развивает в себе гуманные по отношению к другим людям чувства, начинает лучше понимать настроения и желания других и лучше транслировать другим своё эмоциональное состояние.

Совместная трудовая деятельность, также выступает фактором, развития эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста. В процессе труда, характерного для данного возраста, у ребенка формируются новые эмоциональные переживания. Когда совместная трудовая деятельность детей направлена на достижение общего результата, дети начинают испытывать радость от общего успеха. Они начинают переживать за своих напарников,

получать удовольствие от хорошо выполненной своей части общего дела или выражая недовольство, о плохо выполненной работе товарищами по игре [45].

Важное место системы коммуникативных отношений в эмоциональном развитии также отмечает автор научных трудов по детской психологии В.С. Мухина. Она говорит о том, что фундаментальным элементом морально-нравственного развития ребенка, является овладение им эмпатичными навыками, как определенной формы понимания эмоциональных переживаний других людей. В целом, дошкольники, воспринимают большую часть жизненных ситуаций положительно. Для них свойственно хорошее и жизнерадостное настроение. Большую часть своих эмоций они выражают ярко, используя выразительную пантомимику, речь и движения. Речь, особое место развитие чувств и эмоций, помогая связывать их с другими познавательными процессами. Изучение эмоциональной сферы занимает фундаментальное место в процессе выявления причин того или иного поведения ребенка, помогая определять его отношение к окружающему миру [28].

Исследование особенностей эмоциональной сферы дошкольников является актуальной темой научных изысканий. Многие ученые отмечают, что определенный пласт проблем взрослого человека, был сформирован в эмоциональной сфере в детском возрасте. Детско-родительские отношения, условия воспитания дома и в дошкольной образовательной организации, общение со сверстниками – всё это влияет на развитие эмоциональных переживаний, которые человек будет испытывать на протяжении всей своей жизни. Развитие способностей к саморегуляции своих эмоциональных состояний, актуальнее всего реализовать в детском возрасте по той причине, что в таком возрастном периоде у ребенка еще не потеряна способность к непосредственному выражению эмоциональных переживаний. Эмоциональная компетентность, отвечающая за способность понимать свои и чужие эмоциональные проявления, и правильно их вербализовать,

находится в стадии активного формирования, позволяя оказывать на себя определенное коррекционное воздействие.

Подводя итоги теоретического анализа изучаемой проблемы, можно сделать вывод, что ребенок дошкольного возраста нуждается в активном социальном взаимодействии. Дети обсуждают совместную деятельность, общие игры, развивая навыки коммуникации и качество речи. Они легко делятся на группы, на основе симпатий и общих интересов. В процессе игровой деятельности, которая является ведущей в данном возрасте, ребенок формирует продуктивные психолого-социальные навыки. Ближе к окончанию дошкольного периода, у ребенка во время игры, начинает проявляться учебная деятельность, которая в младшем школьном возрасте занимает позицию ведущей деятельности развития. Процесс учения выступает для ребенка игрой с определенными ролевыми правилами. Изменяется форма взаимоотношений между ребенком и воспитателем ДОУ. Ребенок стремится к более осознанному и познавательному общению с взрослыми, обучается у них правилам поведения в обществе и проявляет активность в создании условий для своей самостоятельной деятельности.

Выводы по первой главе

Эмоции играют ведущую роль в жизни ребенка дошкольного возраста. Они помогают воспринимать и давать ответную реакцию внешнему воздействию окружающего мира и внутренним переживаниям. Дошкольный возраст характерен интенсивным и динамичным психофизиологическим развитием ребенка. Эмоциональное разнообразие динамических изменений современного общества приводит к увеличению психологической нагрузки на взрослых людей. Полноценно сформированная зрелая личность умеет справляться с повышенными нагрузками, в отличие от детей, которые в силу своего возраста не обладают большим спектром эмоциональных реакций. Психика детей наименее защищена в ситуациях эмоционального напряжения,

она неустойчива и легко уязвима. Многие ученые отмечают, что определенный пласт проблем взрослого человека, был сформирован в эмоциональной сфере в детском возрасте. Детско-родительские отношения, условия воспитания дома и в дошкольной образовательной организации, общение со сверстниками – всё это влияет на развитие эмоциональных переживаний, которые человек будет испытывать на протяжении всей своей жизни. Развитие способностей к саморегуляции своих эмоциональных состояний, актуальнее всего реализовать в детском возрасте по той причине, что в таком возрастном периоде у ребенка еще не потеряна способность к непосредственному выражению эмоциональных переживаний. Эмоциональная компетентность, отвечающая за способность понимать свои и чужие эмоциональные проявления, и правильно их вербализовать, находится в стадии активного формирования, позволяя оказывать на себя определенное коррекционное воздействие. Анализируя психологические особенности дошкольного возраста, можно сделать вывод, что для этого возрастного периода, характерны такие качества личности как формирование самосознания, произвольность поведения, инициативность, ответственность и свобода поведения. К концу возраста, происходит постепенный переход ведущей деятельности, от игры к обучению. К 5-6 годам, возрастает интерес ребенка к сфере межличностных взаимоотношений. Поступки и мнения взрослых людей начинают подвергаться сомнению и анализу, а ребенок, в процессе простой рефлексии, начинает сравнивать и сопоставлять их со своими. Адекватное сравнение помогает более отчетливо сформировать ребенку компоненты «Я-реального» и «Я-идеального». В 6 годам, ребенок уже обладает большим набором знаний, которые динамично и интенсивно наполняются новыми аспектами. Желание дошкольника поделиться этими знаниями со сверстниками и взрослыми стимулирует образование познавательной мотивации к социальному взаимодействию. Расширение кругозора в данном возрасте, положительно влияет на признание значимой группой сверстников, удовлетворяет потребность в признании и увеличивает

качество познавательной сферы личности. Происходит активное развитие волевых качеств и произвольности поведения, что помогает ребенку разрешать возникающие трудности эффективней и целенаправленней. Мотивационная сфера тоже претерпевает изменения. Начинает формироваться способность к долгосрочной мотивации и соподчинению мотивов. Память принимает характер произвольности, открывая возможности запоминать, что-то целенаправленно. Активно развиваются функции речи и способности к планированию действий. Дошкольник учится планировать диалог, логически выстраивая деятельность и последовательно сообщая определенную мысль. Формируются навыки к инструктированию, с помощью которых ребенок может управлять своим вниманием в процессе выполнения деятельности или усвоение какого-либо материала. К концу дошкольного возраста, увеличивается способность различать огромный спектр эмоций, как своих, так и других людей. Ребенок уже обладает устойчивыми чувствами, формируя определенное отношение к социальной системе. Именно в данном возрасте закладываются основы сложнейших видов моральных, эстетических, интеллектуальных, социальных и психологических элементов психики человека, оказывающих влияние на гармоничное и психологически здоровое существование личности на протяжении всей жизнедеятельности человека.

Ребенок дошкольного возраста нуждается в активном социальном взаимодействии. Дети обсуждают совместную деятельность, общие игры, развивая навыки коммуникации и качество речи. Они легко делятся на группы, на основе симпатий и общих интересов. В процессе игровой деятельности, которая является ведущей в данном возрасте, ребенок формирует продуктивные психолого-социальные навыки. Ближе к окончанию дошкольного периода, у ребенка во время игры, начинает проявляться учебная деятельность, которая в младшем школьном возрасте занимает позицию ведущей деятельности развития. Процесс учения выступает для ребенка игрой с определенными ролевыми правилами.

Изменяется форма взаимоотношений между ребенком и воспитателем ДОО. Ребенок стремится к более осознанному и познавательному общению с взрослыми, обучается у них правилам поведения в обществе и проявляет активность в создании условий для своей самостоятельной деятельности.

Проанализировав научную литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что к особенностям развития эмоциональной сферы дошкольника относят психофизиологические способности к регуляции своих эмоциональных переживаний. Происходит расширение и накопление невербальных и вербальных способов выражения эмоций. Ребенок постепенно увеличивает эмоциональный опыт, обучается новым для него видам социальных эмоций, параллельно формируя способности идентифицировать свои и чужие эмоциональные состояния.

Дошкольный возраст характерен процессом образования иерархии мотивов. Среди большого количества желаний и мотивов, ребенок начинает выделять, какие из них для него более значимые, а какие менее. Импульсивное поведение постепенно сменяется более опосредованным и осознанным, а результат поведенческой активности выступает способом её регуляции. Осознанная регуляция своих эмоциональных состояний и поведения, говорит о переходе на новый, более качественный этап развития самосознания. Эффективное развитие таких навыков к саморегуляции, помогает детям, не только действовать под влиянием ситуативных моментов, но и соблюдать требования, предъявляемые социальной средой, что способствует адекватной социализации и положительно влияет на развитие личности дошкольника.

Глава 2 Эмпирическое исследование развития эмоциональной регуляции у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ

2.1 Организация и методы исследования

Исследовательская работа проводилась на базе детского сада № 138 «Дубравушка». Выборку исследования составили две группы дошкольников по 12 человек в каждой, в возрасте 5-6 лет. Соотношение по половому признаку в контрольной группе составляет 58% мальчиков и 42% девочек, а в экспериментальной группе 50% мальчиков и 50% девочек. Соотношение по возрастному признаку в контрольной группе составляет 32% в возрасте 6 лет и 68% в возрасте 5 лет, а в экспериментальной группе 24% в возрасте 6 лет и 76% в возрасте 5 лет.

Проведение исследовательской работы включала в себя несколько определенных этапов, каждый из которых обладал своими целями и задачами в аспекте рассматриваемой проблемы. На первом этапе нами была сформулирована гипотеза, поставлена цель, определены объект и предмет работы. В соответствии с целью выдвинуты задачи, подобран список литературы.

На втором этапе нами был проведен теоретический анализ научной литературы посвященной изучаемому феномену. Был определен теоретико-эмпирический уровень разработанности проблемы, рассмотрены уже проведенные исследования в данной области. На основе этого, нами был построен план экспериментального исследования, подобран психодиагностический инструментарий, определены методы сбора и обработки данных.

На третьем этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, с целью сбора эмпирических данных контрольной и экспериментальной группы. Далее нами была разработана коррекционная программа, с помощью которой, на протяжении 6 месяцев в

экспериментальной группе респондентов проводился формирующий эксперимент. Следующим этапом было проведение контрольного эксперимента с целью сбора данных в контрольной и экспериментальной группе.

На заключительном этапе, была проведена обработка всех полученных результатов, составлены и заполнены сводные таблицы. Был проведен качественный и количественный анализ результатов. С помощью программы математической обработки данных SPSS, используя U-критерий Манна-Уитни, мы провели статистический анализ полученных данных, с целью определения значимости различий в группах. Проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов с целью оценки эффективности проведенной программы, сформулированы выводы, написано заключение исследовательской работы. Для выполнения психодиагностических задач исследования были выбраны следующие методики:

1. Графическая проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

Целью данной методики является выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, путем определения выраженности или не выраженности определенных психических свойств и качеств. Методика проводилась индивидуально с каждым дошкольником. Ему предлагалось на бумаге формата А4, используя набор цветных карандашей нарисовать кактус, таким, каким он себе его представляет. Во время выполнения задания, ребенку запрещалось обращаться за подсказками относительно характера рисунка. Время рисования было неограниченно. После проведения процедуры, с ребенком проводилась индивидуальная беседа, в процессе которой ему задавались различные вопросы относительно его рисунка, цвета, общей композиции, прошлого и будущего действия на рисунке. Ответы заносились в специальный протокол беседы. Интерпретация рисунка проводилась в соответствии с методологической основой, характерной для всех проективных методик. Учитывалась сила нажима карандаша, характеристики

линий, пространственное положение рисунка и его размер на странице, дополнительные детали и т.д. Анализ рисунков позволял определить, выражены или не выражены у ребенка следующие качества: агрессивность, импульсивность, эгоцентризм, неуверенность, открытость, скрытость, оптимизм, тревога, женственность, экстравертированность, интровертированность, стремление к домашней защите, стремление к одиночеству.

2. Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

Цель данной методики заключается в определении уровня эмоционального развития ребенка, путем выявления его способностей к идентификации и вербализации различных эмоциональных состояний. Методика проводилась индивидуально с каждым дошкольником. Время проведения 30-40 минут, на две диагностические серии. Серия первая направлена на выявление уровня сформированности восприятия и понимания различных эмоциональных переживаний. Вторая серия направлена на выявления уровня сформированности произвольного выражения эмоций различной модальности, эмоционального опыта и эмоциональной напряженности. Методика содержит различные формы серий, в зависимости от возраста детей. Учитывая возраст респондентов выборки, нами была использована форма В, рассчитанная для детей 5-6 лет.

Проведение методики предполагает несколько этапов. На первом, ребенку в игровой форме показывались фотографии и пиктограммы, на которых были изображены определенные эмоции. Ему было необходимо понять, где находится эмоция и совместить эмоцию на фотографии и пиктограмме. Далее ему показывали картинки, на которых были изображены определенные эмоциональные состояния, и от него требовалось рассказать, какие эмоции испытывают герои, можно было рассказать эмоцию и нарисовать её. В процессе проведения, все результаты фиксируются в специальных протоколах, которые в дальнейшем подвергаются интерпретации и оцениваются баллами. При анализе данных, в специальную

таблицу заносятся уровни ребенка: низкий, средний или высокий, в зависимости от полученного балла. Максимальный балл возможный по методике – 15. Баллы определяются с учетом методологической основы методики и вида помощи ребенку (ориентационная, содержательная, предметно-действенная) в процессе проведения диагностики. Анализ данных собранных с помощью данной методики помогает определить:

Уровень восприятия экспрессии, который показывает то, как ребенок опознает совокупные признаки различных эмоциональных состояний, куда относят речь, позы, мимику и жесты.

Уровень понимания эмоций, который показывает то, как ребенок выделяет и распознает определенные лицевые экспрессии, относят их к тому или иному эмоциональному состоянию.

Уровень эмоциональной идентификации, который показывает способность ребенка сопоставлять с эмоциональным образцом воспринимаемый им эмоциональный объект.

Структура эмоциональных переживаний, показывает уровень аффективно-познавательных образований различной модальности.

Уровень произвольного выражения эмоций позволяет оценить способности к оценке и выражению различных эмоциональных состояний.

Уровень развития эмоциональной идентификации. Общий уровень развития эмоциональной сферы, определяемый качественной интерпретацией всех выявляемых показателей.

3. Методика «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой.

Целью данной методики является выявление особенностей и уровня выражения эмоциональных состояний. Ребенку предоставляется лист бумаги формата А4 и набор карандашей. Дается задание изобразить сказанную экспериментатором эмоцию, среди которых, радость, грусть, удивление, гнев, испуг и страх. Диагностика проводится индивидуально. За каждую правильно изображенную эмоцию ребенку начисляется 5 баллов. На основе общего количества баллов (0-30) определяется уровень способности к

мимическому выражению эмоциональных состояний. При правильном воспроизведении 1-2 эмоций, ребенку присваивается низкий уровень, при воспроизведении 3-4 присваивается средний уровень, а при 5-6 – высокий.

2.1.1 Результаты констатирующего эксперимента

На первом этапе эмпирического исследования мы провели психодиагностическое обследование всех респондентов. Далее мы случайным образом разделили детей на две группы по 12 человек в каждой. С помощью U-критерий Манна-Уитни, используя программу SPSS, мы провели статистический анализ данных, полученных по методике «Эмоциональная идентификация» Е.А. Изотовой. Результат математической обработки составил $U=63,5$ при $p>0,05$, что говорит о том, что группы статистически не различаются между собой.

Результаты констатирующего эксперимента, полученные по методике «Эмоциональная идентификация» в контрольной и экспериментальной группе (Приложение А) представлены в процентном соотношении от общего количества респондентов в каждой выборке ($n_1=12$ и $n_2=12$) посредством гистограмм на рисунках 1 и 2.

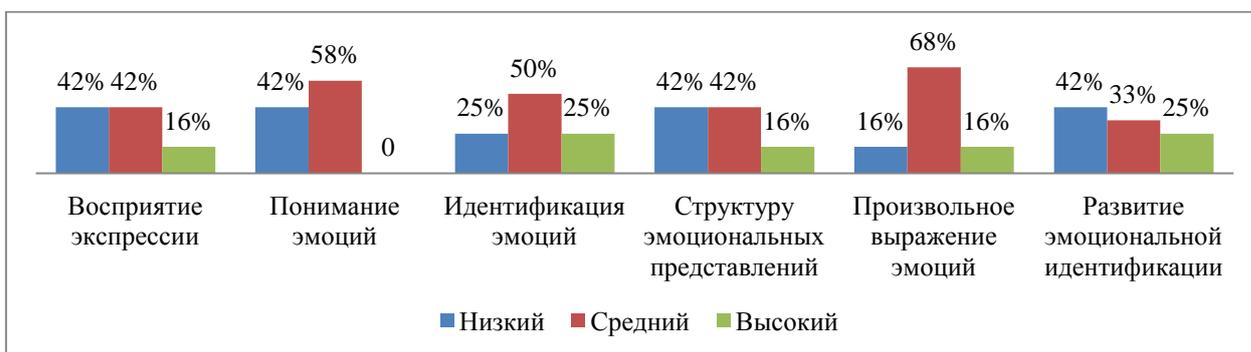


Рисунок 1 – Уровни эмоциональной идентификации контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента

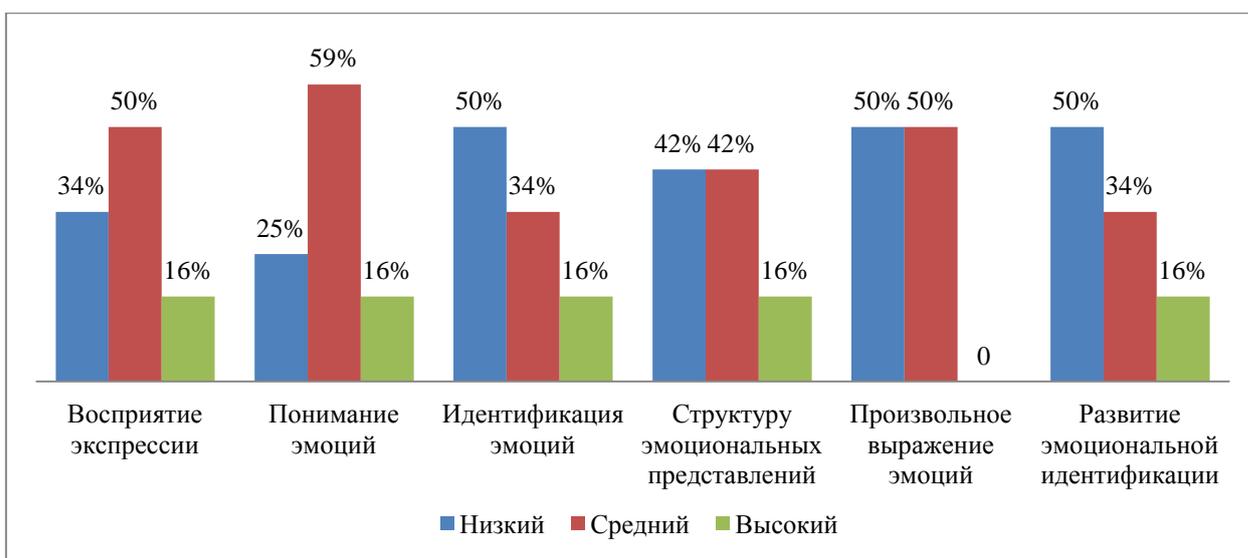


Рисунок 2 – Уровни эмоциональной идентификации экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента

Как мы видим на рисунке 1 и 2, низким уровнем восприятия экспрессии обладают 42% респондента контрольной группы и 34% экспериментальной группы. Средний уровень выявлен у 42% в контрольной группе и 50% в экспериментальной. Высоким уровнем обладают 16% контрольной и 16% экспериментальной группы. Восприятие экспрессии в структуру эмоциональных выражений показывает, как ребенок опознает совокупные признаки различных эмоциональных состояний, куда относят речь, позы, мимику и жесты. Понимание эмоций на низком уровне находится у 42% респондентов контрольной и 25% экспериментальной группы. На среднем уровне понимают 58% контрольной и 59% экспериментальной группы. Высоким уровнем обладают только 16% респондентов экспериментальной группы. Это показывает то, как ребенок выделяет и распознает определенные лицевые экспрессии, относят их к тому или иному эмоциональному состоянию. Идентифицируют эмоции на низком уровне 25% респондентов контрольной группы и 50% экспериментальной. На среднем уровне распознают 50% контрольной и 34% экспериментальной группы. Высокий уровень выявлен у 25% контрольной группы и 16%

экспериментальной. Такой показатель помогает увидеть способность ребенка сопоставлять с эмоциональным образцом воспринимаемый им эмоциональный объект. Структура эмоциональных представлений плохо сформирована у 42% контрольной и 42% экспериментальной группы. На среднем уровне находятся 42% контрольной и 42% экспериментальной группы. Высоким уровнем обладают 16% контрольной и экспериментальной группы. Структура эмоциональных переживаний, показывает уровень аффективно-познавательных образований различной модальности. Низким уровнем произвольного выражения обладают 16% контрольной и 50% экспериментальной группы. На среднем находятся 68% контрольной и 50% экспериментальной. Высоким уровнем обладают только 16% экспериментальной группы. Общее развитие эмоциональной идентификации на низком уровне находится у 42% контрольной и 50% экспериментальной группы. Средним обладают 33% контрольной и 34% экспериментальной группы. Высокий уровень выявлен у 25% контрольной и 16% экспериментальной группы. Общий уровень развития эмоциональной сферы, определяется качественной интерпретацией всех выявляемых показателей.

Далее мы рассмотрим результаты по графической методике «Кактус» М.А. Панфиловой, полученные в ходе констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группе (Приложение А). Целью данной методики является выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, путем определения выраженности или не выраженности определенных психических свойств и качеств. Результаты представлены в процентном соотношении от общего количества респондентов в каждой выборке (n1=12 и n2=12) посредством гистограмм на рисунках 3 и 4.

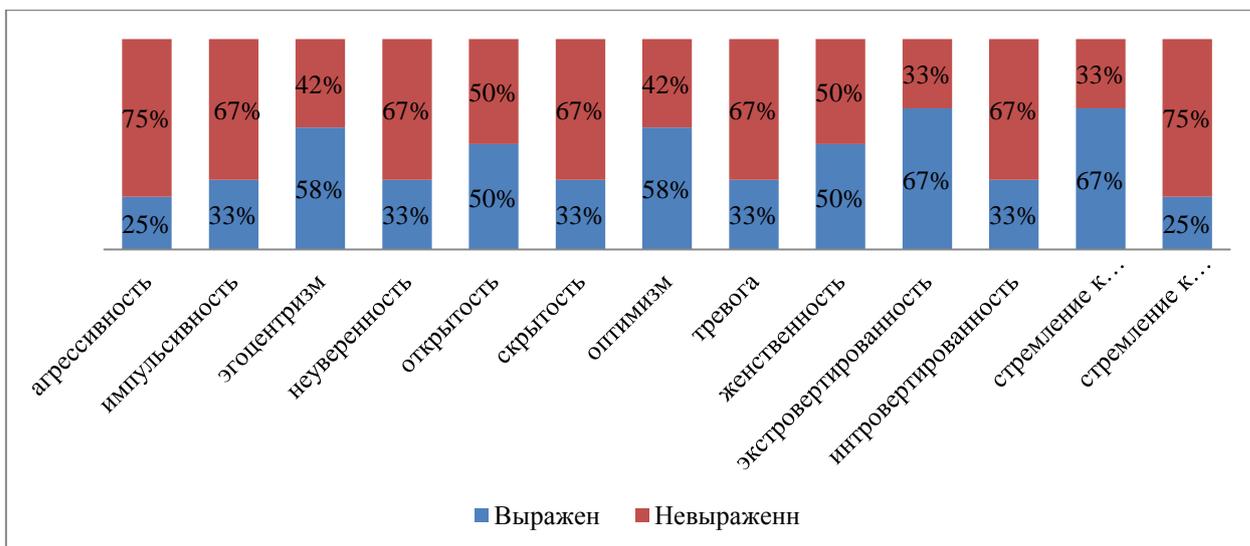


Рисунок 3 – Наличие выраженности эмоциональных свойств в контрольной группе

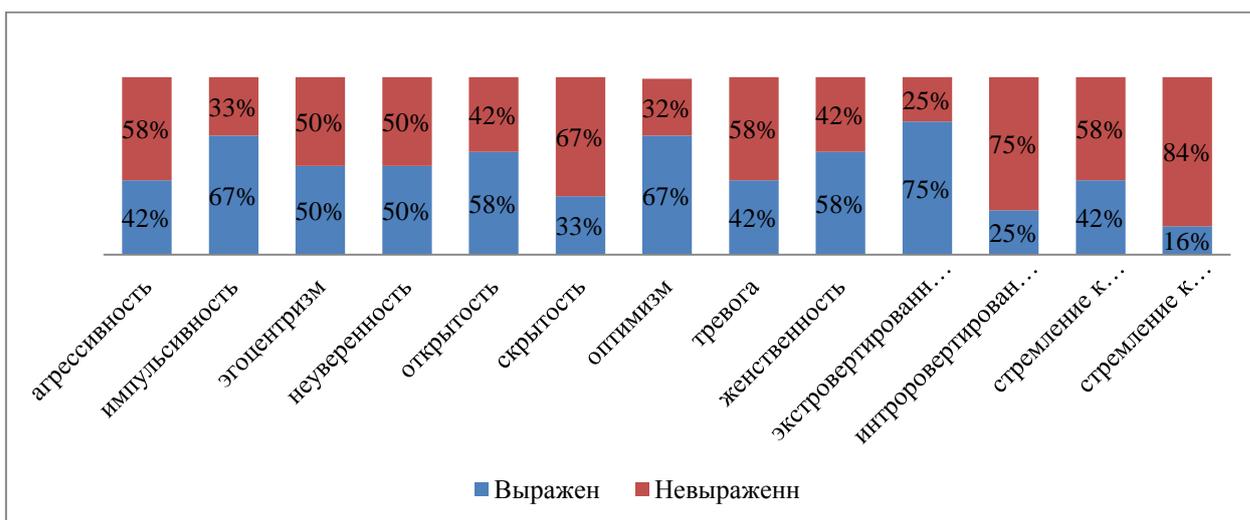


Рисунок 4 – Наличие выраженности эмоциональных свойств в экспериментальной группе

Как мы видим на рисунках 3 и 4, повышенной агрессивностью обладают 25% контрольной и 42% экспериментальной группы. Импульсивность выражена у 33% контрольной и 67% экспериментальной группы. Эгоцентризм присущ 58% контрольной и 50% экспериментальной группы. Неуверенность в себе характерна для 33% контрольной и 50% экспериментальной группы. Открытостью отличаются 50% контрольной и

58% экспериментальной группы. Скрытость присуще 33% контрольной и 33% экспериментальной группы. Высоким оптимизмом обладают 58% контрольной и 67% экспериментальной группы. Повышенная тревожность характерна для 33% контрольной и 42% экспериментальной группы. Женственность выражена у 50% контрольной и 58% экспериментальной группы. В контрольной группе экстравертированной направленностью обладают 67%, а в экспериментальной 75%. Склонны к интровертированности 33% контрольной и 25% экспериментальной групп. К домашней защите стремятся 67% детей контрольной и 33% экспериментальной группы. Стремление к одиночеству выражено у 25% контрольной и 16% экспериментальной группы.

Далее, мы рассмотрим результаты по методике «Изучение мимической моторики» Г.А. Волковой, полученные в ходе констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группе (Приложение А). Целью данной методики является выявление особенностей и уровня выражения эмоциональных состояний. Результаты представлены в процентном соотношении от общего количества респондентов в каждой выборке ($n_1=12$ и $n_2=12$) посредством круговых диаграмм на рисунках 5 и 6.

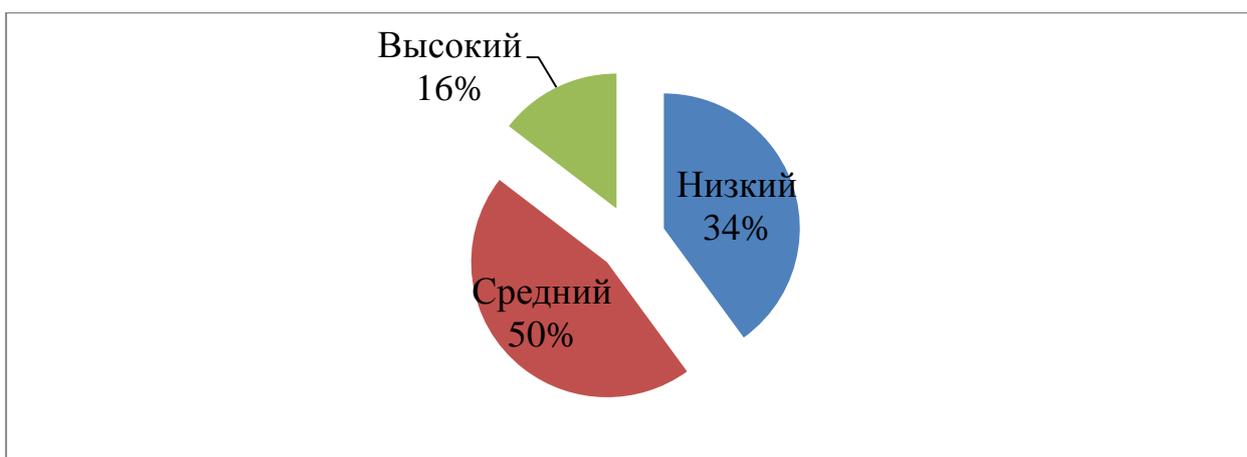


Рисунок 5 – Уровень выражения эмоциональных состояний в контрольной группе

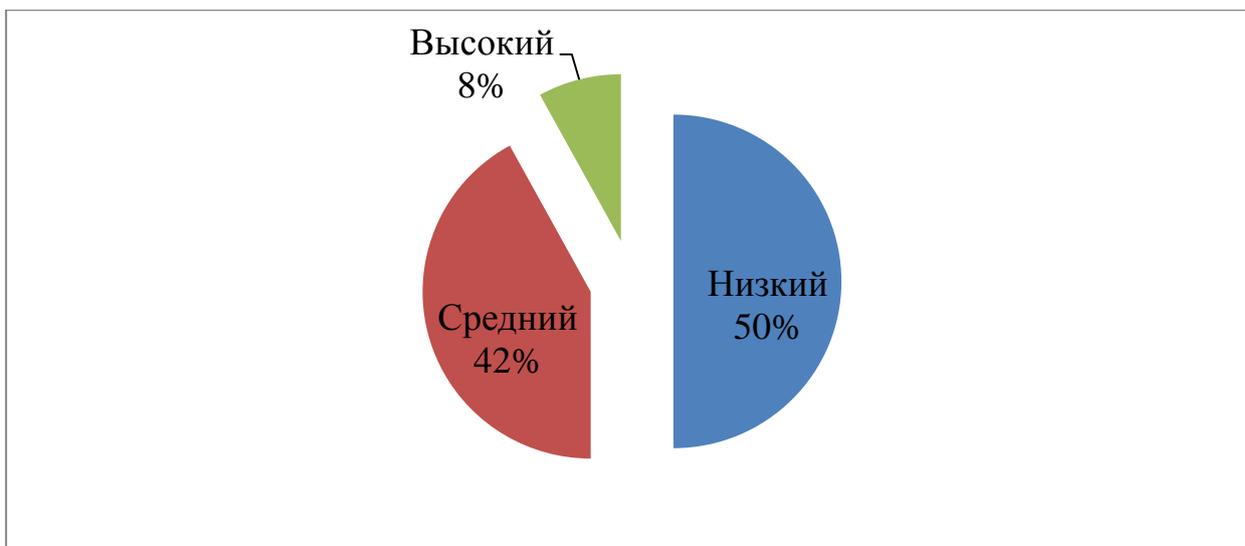


Рисунок 6 – Уровень выражения эмоциональных состояний в экспериментальной группе

Как мы видим на рисунках 5 и 6, низким уровнем выражения эмоциональных состояний обладают 40% контрольной и 50% экспериментальной группы. Дети с низким уровнем, в процессе проведения методики, смогли графически правильно изобразить 1-2 из 6 названных им эмоций. Средний уровень был выявлен у 45% контрольной и 42% экспериментальной группы, то есть дети смогли правильно понять и изобразить 3-4 эмоции, из 6 названных. Высоким уровнем обладают 15% контрольной и 8% экспериментальной группы, где дети смогли понять и изобразить практически все названные им эмоции. Стоит отметить, что из всех воспроизводимых эмоций, лучше всего дети смогли понять и изобразить радость и грусть.

Следующий этап нашего эмпирического исследования, посвящен разработке и апробации программы коррекции и развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Апробация программа включает в себя итоговую диагностику с использованием подобранного психодиагностического инструментария, и сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

2.2 Разработка и апробация программы оптимизации эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста

Наша программа представляет собой модифицированный вариант 2 коррекционных программ:

1. И.А. Пазухиной «Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников» [14].
2. Программа «Цветик – семицветик» Н.Ю. Куражевой, Н.В. Вараевой, А.С. Тузаевой, И.А. Козловой [23].

При разработке и проведении программы рассматривались, и учитывалась коррекционные программы, реализуемые дошкольной образовательной организацией с детьми, в процессе проведения эксперимента. Личностно-ориентированная модель взаимодействия с детьми составляет основу предлагаемой нами коррекционной программы. Данная модель предполагает, что педагог или психолог и ребенок, в процессе межличностного взаимодействия являются в равной мере субъектами педагогического процесса, а возникающие противоречия в работе разрешаются за счет сотрудничества, а не авторитетного принуждения.

На формирование эмоционально-волевой сферы ребенка влияет множество факторов.

Волевые качества и эмоции у ребенка, формируются в процессе его общения со взрослыми и сверстниками. Малое количество эмоциональных контактов может привести к стагнации эмоционального развития.

Интенсивное развитие эмоций в дошкольном возрасте происходит за счет выполнения такого вида деятельности как игра, которая всегда насыщена различными для ребенка переживаниями. Игра – ведущая деятельности детей дошкольного возраста. Именно поэтому наша программа использует в своей реализации игровые методы, а главным подходом выступает поведенческий подход. Основная задача коррекции в рамках такого подхода – усвоение ребенком новых форм поведения,

способов регуляции эмоциональных состояний, новых реакций, цель которых, сформировать адаптивную модель поведения, взамен дезадаптивных. Психорегулирующие упражнения помогут эффективно закрепить новые усвоенные реакции. Занятия данной программы представляют собой компиляцию различных психолого-педагогического технологий: релаксационные упражнения, песочная терапия, арт-терапия, сказкотерапия, психогимнастика, телесно-ориентированные упражнения, игровая терапия.

Структура программы:

Данная программа направлена на коррекцию эмоционально-волевой сферы ребенка и включает в себя взаимосвязанные модули работы, каждый из которых имеет свои задачи и методы реализации. Данные модули отражают её основное содержание:

Диагностический модуль. Диагностическая работа обеспечивает проведение психодиагностического обследования, с использованием подобранных методик, с целью фиксирования уровня различных эмоциональных показателей, для итоговой оценки эффективности программы. Данный модуль проводится в два этапа, первичная диагностика (до начала реализации программы). Итоговая диагностика (после реализации программы).

Коррекционно-развивающий модуль. Коррекционно-развивающая работа заключается в проведении определенных, специально подобранных занятий, цель которых скорректировать эмоционально-волевую сферу дошкольников в соответствии с поставленной целью эксперимента.

Консультативный модуль. Данный модуль обеспечивает социально-консультативную работу, с целью непрерывности специального сопровождения ребенка и педагогов, по вопросам реализации объединенных психолого-педагогических условий обучения и воспитания, а также коррекции и развития конструктивной социализации.

Цели, задачи, ожидаемые результаты:

Программа направлена на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей, в условиях дошкольной образовательной организации. Коррекционное воздействие данной программы должно помочь снизить эмоциональный дискомфорт у детей, устранить вторичные личностные реакции, которые могут быть вызваны различной эмоциональной нестабильностью в связи с различными индивидуальными свойствами и условиями воспитания. Также, программа призвана помочь устранить агрессивность, скорректировать адекватную самооценку, сформировать эмоциональную устойчивость и развить навыки эффективной эмоциональной саморегуляции.

Главная цель программы – коррекция различных нарушений в эмоционально волевой сфере, развитие сферы самоконтроля и произвольности поведения. Развитие эмоциональной саморегуляции и социально-личностной компетенции у детей, что помогает обеспечить всестороннее и гармоничное развитие дошкольника.

В соответствии с целью, нам были сформированы следующие задачи:

1. Способствовать самопознанию ребенка, с целью помочь ему понять свои характерные предпочтения и особенности.
2. Развить, соответствующую возрасту, саморегуляцию эмоционально-волевой деятельности.
3. Помочь ребенку овладеть «языком эмоций», с целью использования их для выражения своего эмоционального состояния и формирования способностей к эмоциональной саморегуляции.
4. Научить ребенка выражать свои чувства к близким людям и различать, какие эмоции испытывают к нему.
5. Сформировать у ребенка положительные черты характера и поведения взамен нежелательных.
6. Развивать познавательные процессы (восприятие, мышление, речь, память, внимание) через игровое взаимодействие и общение.

Планируемый результат:

Снижение деструктивных эмоциональных реакций. Формирование адекватного понимания своих и чужих эмоций. Увеличение способностей саморегуляции своего эмоционального состояния. Улучшение контроля своего поведения.

Организация, формы и методы работы:

Форма проведения занятий: индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия.

Сроки реализации:

Длительность: 6 месяцев.

Количество занятий: 1 занятие в неделю. Продолжительность занятий 1 академический час (20 минут занятия - 5 минут перерыва – 20 минут занятия). В праздничное время занятия не проводятся. Всего проводится 24 занятия.

Структура проведения занятий программы:

Моменты встречи, и прощания с ребенком после окончания занятия, являются очень важными элементами деятельности при реализации программы. Это помогает создать доверительную атмосферу, что очень важно для продуктивной работы. Ритуалы приветствия и прощания можно придумывать прямо в процессе работы, на первых этапах реализации программы, можно придумывать и предлагать самому, совместно с ребенком или он может придумать их полностью сам. Дальнейшая задача психолога состоит в том, чтобы и он и ребенок обязательно соблюдали эти ритуалы при следующих встречах.

Разминка. Помогает оказывать воздействие на эмоциональный настрой дошкольника, повышает уровень активности и настраивает его на дальнейшую деятельность. Её желательно проводить сразу после приветствия, но также допускается проводить и в перерывах между занятиями, если необходимо как-то изменить эмоциональное состояние ребенка. Упражнения в разминки должны быть очень разнообразными, чтобы можно было выбирать, какие применить в зависимости от актуального

психологического состояния ребенка и поставленных задач занятия. Часть упражнений должны быть направленные на активизацию ребенка, поднятие настроения, а другие наоборот, на снижение эмоционального возбуждения, если ребенок слишком активен для выполнения задач занятия.

Основная часть. Сюда включены различные психологические техники и приемы, которые помогают реализовать основные задачи конкретного занятия и всей программы в целом. Эффективнее всего использовать здесь многофункциональные техники работы, цель которых формировать способности, навыки и определенные психологические качества и также оказывать динамическое развитие эмоциональной сферы. Важным моментом этой части занятия является порядок выполняемых упражнений и их общее количество, также игры и упражнения необходимо чередовать. Последовательная смена упражнений должны быть выстроена так, чтобы психофизиологическое состояние ребенка менялось, от активного до спокойного. Вид упражнений тоже необходимо чередовать, от интеллектуальных к релаксационным, от сложных к простым. Общее количество упражнений в одном занятии не должно быть большим, достаточно 2-4. Желательно чтобы 1-2 игры уже проводились на предыдущих занятиях.

Рефлексия занятия. Данная часть предполагает анализ оценку всего проведенного занятия по двум критериям: понравилось/не понравилось. И обсуждение с ребенком смысла занятия, зачем это делали и почему это важно. У детей дошкольного возраста развития рефлексии только происходит, поэтому допускается помощь взрослого в оценке происходящего, чтобы получить от ребенка эмоциональную обратную связь

Реализация программы включает в себя три этапа работы:

1. Теоретический анализ основных исследований, проведенных по изучаемой проблеме. Изучение методов разработки коррекционно-развивающих программ. Разработка коррекционной программы. (Январь-август 2020 г.).

2. С помощью психодиагностических методик оценить уровень развития эмоциональной сферы у детей контрольной и экспериментальной группы (август 2020 г.).
3. Реализации коррекционной программы на базе исследования (сентябрь 2020 года - февраль 2021 года.).
4. Провести итоговую диагностику у детей контрольной и экспериментальной группы после окончания проведения программы.
5. Сравнить полученные результаты с первоначальными, для оценки её общей эффективности (Февраль-апрель 2021 г.).

Методические средства работы, используемые в программе:

В процессе реализации программы, используются приемы и методы, которые отвечают развивающим и коррекционным задачам. Использование полифункциональных упражнений помогает решать сразу несколько различных задач. Ролевые методы работы – включают в себя проигрывание ребенком не только своей роли в определенной ситуации, но и проигрывание ролей противоположных обычным. Такие методы предполагают принятие детьми различных по содержанию и статусу ролей. К ролевым методам также относится психодрама и ролевая гимнастика. В ролевой гимнастике дети могут исполнять роли различных животных, персонажей разных сказок, неодушевленных предметов или несвойственные им социальные и семейные роли. В свою очередь, психодрама предполагает драматическое разыгрывание мысленных картин, придуманных самими детьми или заготовленные терапевтические сказки, здесь же возможна поочередная смена ролей. Основу психогимнастических игр составляют теоретические положения о социально-психологических тренингах, смысл которых особым образом формировать среду, в которой преднамеренные изменения становятся возможны. Психогимнастические игры помогают формировать у детей принятие своих черт характера, своих обязанностей и правил.

Целью применяемых в программе коммуникативных игр является формирование у детей умений видеть свои достоинства и достоинства других

детей. Дать сказочному герою или другому человеку вербальную и невербальную поддержку. Игры и задания, направленные на развитие произвольности. Игры, направленные на развитие воображения – вербальные игры – придумывание детьми окончания к той или иной необычной ситуации, сочинение сказок или подбор ассоциаций к какому-либо слову. Невербальные игры предполагают изображение детьми того или иного живого существа или неживого предмета. «Мысленные картинки» – закрывают глаза и под музыку придумывают картинку, а затем рассказывают ее педагогу. Эмоционально-символические методы – обсуждение различных чувств. Как необходимый этап обсуждения используются детские рисунки, выполненные на тему чувств. Направленное рисование, то есть рисование на определенные темы. Релаксационные методы – в программу включены упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации, дыхательные и визуально-кинестетические техники.

Блок 1. «Я и Я». Данный блок содержит игры и упражнения, цель которых сформировать представления дошкольника о себе. Ребенок развивает способности различать свои мышечные и эмоциональные ощущения и индивидуальные особенности (пол, лицо, внешность). Учиться понимать свои переживания и желания. Содержание блока предполагает оказание ребенку помощи с целью поддержки его положительной самооценки и преодоления неуверенности в себе. К основным задачам блока относится формирование адекватной самооценки и уверенности в себе, формирование интереса к собственной личности, развитие самосознания, обучение элементам техники выразительных движений, развитие мимических движений, осознание ребенком своих особенностей и способностей, осознание ребенком чувства целостности и принадлежности к своему детскому коллективу.

Блок 2. «Я и другие». Данный блок содержит упражнения и игры, которые развивают у детей способности к пониманию индивидуальных особенностей других людей, помогают развивать пантомимику, мимику и

язык жестов. В этом блоке дошкольникам предлагаются различные проблемные ситуации, разрешая которые он учится овладевать определенными эффективными коммуникативными навыками. В основные задачи блока входит обучение навыкам телесного контакта, снятия напряжения, рефлексии, обучение успешному разрешению проблемных ситуаций, формирование способности правильно оценивать отношение к себе других людей, развитие чувства близости, доверия безопасности по отношению к другим людям, формирование способности понимать эмоциональное состояние, переживания, личностные особенности другого человека, освоение позитивных форм поведения и отношения к себе и окружающим, формирование чувства самооценности и ценности другого человека, развитие умения сотрудничать, согласовывать собственное поведение с поведением других.

Блок 3. «Мои эмоции, и Я». В данный блок включены упражнения и игры, которые направлены на знакомство дошкольника с эмоциями. Происходит обучение ребенка адекватно выражать свои эмоции так, чтобы они были понятны окружающим и умели понимать по внешним проявлениям эмоции других людей, а также причину их возникновения. В основные задачи блока входит обучение игровым навыкам и навыкам произвольного поведения, снижение эмоционального и мышечного напряжения, знакомство с различными видами эмоций и чувств, отражение собственных эмоциональных переживаний и состояний через мимику и пантомимику, формирование адекватных способов выражения негативных чувств и эмоций, развитие эмоциональной произвольности.

Блок 4. «Я учусь управлять своими эмоциями». В данном блоке содержатся игры и упражнения, которые помогают отработать различные негативные эмоциональные реакции (страх, тревожность, гнев, агрессия, импульсивность, обида и т.п.). Блок направлен на обучение дошкольников навыкам приемлемого поведения в социуме, путем формирования у них адекватных способов эмоционального реагирования на разные жизненные

ситуации. Происходит развитие самоконтроля и саморегуляции, выработка целенаправленного поведения. К основным задачам блока мы отнесли: проработку негативных эмоций и переживаний; обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния; выработку социально приемлемых способов выражения болезненных эмоциональных реакций (гнева, ревности, зависти, обиды и т.п.), возникающих в конфликтных ситуациях; формирование конструктивных форм поведения; обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля.

Блок 5. «Я и мои черты характера». Данный блок содержит в себе упражнения и игры, которые направлены на актуализацию нравственных представлений. Ребенок учиться понимать плохие и хорошие черты характера человека и у себя самого. Дети учатся осознавать определенные черты характера у себя, у других детей и взрослых. В результате реализации данного блока, дети, также развивают в себе навыки уверенного поведения. К задачам блока относится ознакомление с нравственными представлениями о хороших и плохих чертах характера человека, осознание ребенком собственных черт характера, формирование умения определять особенности характера других людей, ориентируясь на их поведение в разных ситуациях, выработка навыков уверенного поведения.

Блок 6. «Я общаюсь». Данный блок содержит различные игровые упражнения и игры, которые направлены на усвоение дошкольниками представлений о важности общения в жизни человека и развивает способности принимать других. Дети знакомятся с различными правилами приветствия, введения беседы и прощания, учатся преодолевать различные барьеры в общении с другими детьми и взрослыми. Часть упражнений данного блока коррекционной программы, помогут детям развить умения задавать уточняющие вопросы, овладеть навыками активного слушателя, выражать поддержку и понимание собеседнику. Различные игра блока, познакомят детей с невербальными средствами общения, и научат их передавать информацию, не используя речь. К задачам блока относится

освоение первоначальных представлений о значении общения в жизни человека, помощь в осознании особенностей своего общения с другими людьми, совершенствование навыков общения, ознакомление с правилами приветствия, ведения беседы и прощания, овладение умениями и навыками активного слушателя. Обучение навыкам невербального общения. Развитие коммуникативных навыков является необходимым в данном возрасте, учитывая ведущую деятельность дошкольника, которая отвечает за образование новых способов взаимодействия с окружающим миром, что оказывает огромное влияние на развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Оценка и критерии эффективности программы:

Эффективность/неэффективность проделанной работы в ходе реализации данной коррекционной программы определяется путем сбора данных о различных эмоциональных показателях, с помощью подобранных диагностических методик до и после проведения программы. А также путем сравнительного анализа данных полученных на констатирующем этапе исследования и на контрольном этапе.

В качестве критериев уровня эмоциональной саморегуляции выступают:

1. Уровни компонентов структуры эмоциональных представлений, определяемых методикой «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.
2. Степень выраженности различных психических элементов, черт и свойств, определяемых с помощью графической методики «Кактус» П.А. Панфиловой.
3. Уровень способности к определению и выражению эмоциональных состояний, определяемых с помощью методики «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой.

2.3 Проверка эффективности реализованной коррекционно–развивающей программы

С целью оценки эффективности разработанной коррекционной программы, нами был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого, с помощью психодиагностического инструментария была исследована эмоциональная сфера дошкольников контрольной и экспериментальной группы после реализации программы (Приложение Б). На первом этапе оценки эффективности нашей программы, мы провели сравнение диагностических результатов контрольной и экспериментальной группы после реализации программы. Сравнение результатов групп, полученных по методике «Эмоциональная идентификация» на контрольном этапе представлены в таблице 1 в процентном соотношении от общего числа респондентов в каждой группе (n1=12 и n2=12).

Таблица 1 – Результаты контрольной и экспериментальной группы по методике «Эмоциональная идентификация» на контрольном этапе эксперимента

| - | Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|--|--------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Уровень восприятия экспрессии | 34% | 50% | 16% | 8% | 67% | 25% |
| Понимание эмоций | 34% | 66% | 0% | 0% | 75% | 25% |
| Идентификация эмоций | 25% | 42% | 33% | 16% | 58% | 26% |
| Структура эмоциональных представлений | 33% | 51% | 16% | 8% | 75% | 17% |
| Уровень произвольного выражения | 16% | 68% | 16% | 16% | 34% | 50% |
| Уровень развития эмоциональной идентификации | 25% | 42% | 33% | 8% | 58% | 34% |

Как мы видим на таблице 1, большинство показателей контрольной и экспериментальной группы после реализации программы существенно отличаются. Восприятие экспрессии в контрольной группе находится на низком уровне у 34%, а в экспериментальной у 8%. Высокий уровень показывают 25% экспериментальной и 16% контрольной группы. Понимание эмоций на высоком уровне в контрольной группе выявлено не было, а в экспериментальной смогли выполнить все задания методики 25%. Важно отметить, что в экспериментальной группе отсутствуют дети с низким уровнем по данному показателю, а в контрольной, низкий показатель выявлен у 34% детей. Способности идентифицировать различные эмоции на среднем уровне показали 42% контрольной группы и 58% экспериментальной, а на низком уровне этот показатель составил 25% в контрольной и 16% в экспериментальной группе. Высокий уровень структуры эмоциональных представлений выявлен в обеих группах в практически равных количествах (16% и 17%), а вот средний уровень в контрольной группе составил 51%, а в экспериментальной 75%. На низком уровне находятся 33% контрольной и 8% экспериментальной группы. Низкий уровень произвольного выражения в обеих группах составил 16%. На среднем уровне находятся 68% контрольной и 34% экспериментальной, а высокий уровень был выявлен у 16% контрольной и 50% экспериментальной группы. Общий уровень развития эмоциональной идентификации, которые определяется совокупной характеристикой всех показателей и качественной интерпретацией результатов, на низком уровне в экспериментальной группе был выявлен у 8% детей, а в контрольной у 25%. На среднем уровне находятся 42% контрольной и 58% экспериментальной группы. Высокий уровень выявлен у 33% контрольной и 34% экспериментальной группы.

Далее мы сравним результаты контрольной и экспериментальной группы, полученные по графической методике «Кактус» на контрольном этапе эмпирического исследования. Результаты сравнительного анализа

представлены в процентном соотношении от общего числа респондентов в каждой группе (n1=12 и n2=12), в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты контрольной и экспериментальной группы по методике «Кактус» на контрольном этапе эксперимента

| Диагностические параметры | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|------------------------------|--------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| | выраженная | невыраженная | выраженная | невыраженная |
| Агрессивность | 33% | 67% | 25% | 75% |
| Импульсивность | 50% | 50% | 33% | 67% |
| Эгоцентризм | 58% | 42% | 58% | 42% |
| Неуверенность | 42% | 58% | 25% | 75% |
| Открытость | 75% | 25% | 67% | 33% |
| Скрытость | 25% | 75% | 16% | 84% |
| Оптимизм | 58% | 42% | 75% | 25% |
| Тревога | 33% | 67% | 25% | 75% |
| Женственность | 50% | 50% | 50% | 50% |
| Экстравертированность | 67% | 33% | 42% | 58% |
| Интровертированность | 33% | 67% | 50% | 50% |
| Стремление к домашней защите | 50% | 50% | 42% | 58% |
| Стремление к одиночеству | 25% | 75% | 16% | 84% |

Как мы видим в таблице 2, выраженная агрессия, после реализации программы наблюдается у 33% контрольной и 25% экспериментальной группы. Повышенной импульсивностью отличаются 50% контрольной и 33% экспериментальной группы. Выраженным эгоцентризмом обладают в одинаковой степени все респонденты в независимости от группы. Не уверены в себе 42% контрольной и 25% экспериментальной группы. Скрытость присутствует у 25% контрольной и 16% экспериментальной группы. Оптимизмом отличаются 58% контрольной и 75% экспериментальной группы. Повышенная тревожность выявлена у 33% контрольной и 25% экспериментальной группы. Женственность находится в равных значениях в каждой группе (50% и 50%). Экстравертированы 67% контрольной и 42% экспериментальной группы, а интровертированы 33% контрольной и 50% экспериментальной группы. Важно отметить, что данный

показатель по большей части определяется индивидуальными свойствами ребенка, типом темперамента и психологическими особенностями личности. Стремление к домашней защите проявляют 50% контрольной и 42% экспериментальной группы, а к одиночеству стремятся 25% контрольной и 16% экспериментальной группы. Рассмотрим данные полученные по методике «Изучения мимической моторики» в контрольной и экспериментальной группе после реализации разработанной коррекционной программы. Данные отражены в процентном соотношении от общего числа детей в каждой группе (n1=12 и n2=12), в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты контрольной и экспериментальной группы по методике «Изучения мимической моторики» на контрольном этапе эксперимента

| Уровень | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
|---|--------------------|--------------------------|
| Низкий уровень выражения эмоциональных состояний | 34% | 8% |
| Средний уровень выражения эмоциональных состояний | 50% | 67% |
| Высокий уровень выражения эмоциональных состояний | 16% | 25% |

Как мы видим, низкий уровень выражения эмоциональных состояний выявлен у 34% контрольной и 8% экспериментальной группы. В первой группе, в которой не проводился формирующий эксперимент, 4 ребенка из 12 могут графически изобразить не больше 2 эмоций из 6 названных, среди которых страх, гнев, испуг, удивление, радость, грусть и удивление. В экспериментальной группе только 1 ребенок не может изобразить больше 2 эмоций. На среднем уровне в контрольной группе находятся 50%, то есть правильно изображают от 3-4 эмоции 6 детей, а в экспериментальной таких количество таких детей равняется 8. Изобразить свыше 5 эмоций могут только 2 ребенка контрольной группы и 3 ребенка экспериментальной.

При сравнительном анализе данных между группами, необходимо учитывать, данные полученные в ходе констатирующего эксперимента, для более корректной оценки динамики изменений и эффективности коррекционной программы, поэтому, далее, в нашей работе мы проведем сравнительный анализ результатов каждой из групп до и после проведения программы.

Сравнительный анализ результатов, полученных по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой на этапе констатирующего и контрольного эксперимента в контрольной группе представлен в % соотношении от общего числа респондентов в группе (n=12) в таблице 4.

Таблица 4 – Сравнительный анализ результатов контрольной группы по методике «Эмоциональная идентификация»

| - | Констатирующий этап | | | Контрольный этап | | |
|--|---------------------|---------|---------|------------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Уровень восприятия экспрессии | 42% | 42% | 16% | 34% | 50% | 16% |
| Понимание эмоций | 42% | 58% | 0% | 34% | 66% | 0% |
| Идентификация эмоций | 25% | 50% | 25% | 25% | 42% | 33% |
| Структура эмоциональных представлений | 42% | 42% | 16% | 33% | 51% | 16% |
| Уровень произвольного выражения | 16% | 68% | 16% | 16% | 68% | 16% |
| Уровень развития эмоциональной идентификации | 42% | 33% | 25% | 25% | 42% | 33% |

С помощью программы SPSS, используя U-критерий Манна-Уитни, мы провели статистический анализ данных результатов контрольной группы до и после реализации разработанной коррекционной программы. Достоверных различий выявлено не было. Данная группа не подвергалась целенаправленному воздействию в ходе эксперимента, но важно учитывать

тот факт, что дошкольники в условиях ДООУ, находятся в процессе развития, участвуют в развивающих занятиях реализуемых самой организацией, что может оказывать влияние на их уровень развития эмоциональной сферы и её составляющих. Проводя качественный анализ данных, мы видим, что высокий уровень восприятия экспрессии в контрольной группе не изменился, количественно респондентов со средним уровнем увеличилось с 42% до 50%, а низкий уровень уменьшился с 42% до 34%. Количество детей, понимающих свои и чужие эмоции на высоком уровне не изменилось. Количество детей со средним уровнем увеличилось с 58% до 66%, а с низким уровнем уменьшилось с 42% до 34%. Низкие показатели, отвечающие за уровень правильной идентификации эмоций, не изменился. На высоком уровне стали идентифицировать эмоции 33%, что на 7% чем на этапе констатирующего эксперимента, а количество со средним уровнем снизилось с 50% до 42%. Структура эмоциональных представлений на высоком уровне осталась без изменений, то есть полностью понять структуру предоставляемых эмоций не смог ни один ребенок контрольной группы. На среднем уровне данный показатель вырос с 42% до 51%, а на низком уменьшился с 42% до 33%. Уровень произвольного выражения эмоций не изменился на всех трех уровнях. Общий уровень развития эмоциональной идентификации на высоком уровне был выявлен у 33%, что на 7% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Количество детей, использующих помощь экспериментатора в процессе выполнения заданий немного уменьшилось. Средний уровень был выявлен у 42%, что на 9% больше чем на констатирующем этапе эксперимента, а на низком уровне количество уменьшилось с 42% до 25%.

Рассмотрим результаты, полученные по графической методике «Кактус» М.А. Панфиловой на этапе констатирующего и контрольного эксперимента в контрольной группе. Результаты представлены в процентном соотношении от общего числа респондентов в группе (n=12) в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительный анализ результатов контрольной группы по методике «Кактус»

| Диагностические параметры | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
|------------------------------|---------------------|--------------|------------------|--------------|
| | выраженная | невыраженная | выраженная | невыраженная |
| Агрессивность | 25% | 75% | 33% | 67% |
| Импульсивность | 33% | 67% | 50% | 50% |
| Эгоцентризм | 58% | 42% | 58% | 42% |
| Неуверенность | 33% | 67% | 42% | 58% |
| Открытость | 50% | 50% | 75% | 25% |
| Скрытость | 33% | 67% | 25% | 75% |
| Оптимизм | 58% | 42% | 58% | 42% |
| Тревога | 33% | 67% | 33% | 67% |
| Женственность | 50% | 50% | 50% | 50% |
| Экстравертированность | 67% | 33% | 67% | 33% |
| Интровертированность | 33% | 67% | 33% | 67% |
| Стремление к домашней защите | 67% | 33% | 50% | 50% |
| Стремление к одиночеству | 25% | 75% | 25% | 75% |

С помощью программы SPSS, используя U-критерий Манна-Уитни, мы провели статистический анализ данных результатов контрольной группы до и после реализации разработанной коррекционной программы. Достоверных различий выявлено не было. Проводя качественный анализ данных, мы видим, что повышенная агрессивность выросла с 25% до 33%. Импульсивность выросла с 33% до 50%. Повышенная выраженность таких качеств как эгоцентризм, оптимизм, тревожность, женственность, экстравертированность и интровертированность осталась без изменений. Неуверенность в себе возросла с 33% до 42%. Открытость увеличилась с 50% до 75%, а скрытость уменьшилась с 33% до 25%. Стремление к домашней защите снизилось с 67% до 50%, а стремление к одиночеству осталась без изменений.

Далее мы рассмотрим результаты контрольной группы, полученные по методике «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой в ходе контрольного эксперимента и сравним их с результатами констатирующего

эксперимента. Результаты представлены в процентном соотношении от общего числа респондентов в группе (n=12) в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительный анализ результатов контрольной группы по методике «Изучения мимической моторики»

| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|---|---------------------|------------------|
| Низкий уровень выражения эмоциональных состояний | 34% | 34% |
| Средний уровень выражения эмоциональных состояний | 50% | 50% |
| Высокий уровень выражения эмоциональных состояний | 16% | 16% |

С помощью программы SPSS, используя U-критерий Манна-Уитни, мы провели статистический анализ данных результатов контрольной группы до и после реализации разработанной коррекционной программы. Достоверных различий выявлено не было. Данная группа не подвергалась целенаправленному воздействию в ходе эксперимента и как мы видим на таблице 6, уровень способностей к пониманию и графическому выражению предоставляемых эмоциональных состояний в выборке не изменился. Как и на контрольном этапе, 2 из 12 детей контрольной группы смогли изобразить 5-6 эмоций. 6 детей смогли изобразить не более 4 предоставляемых эмоций, а 4 ребенка не могут графически изобразить более 2 эмоций. Самыми часто изображаемыми эмоциями также остались радость и грусть.

На следующем этапе эмпирической работы мы проанализировали результаты экспериментальной группы, полученные в ходе диагностической работы. Сравнительный анализ результатов, полученных по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе представлен в процентном соотношении от общего числа респондентов в группе (n=12) в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы по методике «Эмоциональная идентификация»

| - | Констатирующий этап | | | Контрольный этап | | |
|--|---------------------|---------|---------|------------------|---------|---------|
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Уровень восприятия экспрессии | 34% | 50% | 16% | 8% | 67% | 25% |
| Понимание эмоций | 25% | 59% | 16% | 0% | 75% | 25% |
| Идентификация эмоций | 50% | 34% | 16% | 16% | 58% | 26% |
| Структура эмоциональных представлений | 42% | 42% | 16% | 8% | 75% | 17% |
| Уровень произвольного выражения | 50% | 50% | 0% | 16% | 34% | 50% |
| Уровень развития эмоциональной идентификации | 50% | 34% | 16% | 8% | 58% | 34% |

На таблице 7 мы видим, что все показатели экспериментальной группы, полученные после проведения коррекционной программы, изменились. Для проверки достоверности данных, мы, с помощью программы SPSS, используя U-критерий Манна-Уитни, провели статистический анализ данных результатов, полученных до и после реализации разработанной коррекционной программы. Полученный результат составил $U = -2,96$ при $p < 0,05$, что говорит о достоверных различиях между результатами, полученными в экспериментальной группе по данной методике до и после проведения программы.

Высокой уровень восприятия экспрессии был выявлен у 25%, что на 9% больше чем до проведения формирующего эксперимента. Низкий уровень снизился с 34% до 8%, а средний увеличился с 50% до 67%. Дети стало качественнее понимать совокупные признаки эмоциональных состояний других людей. Научились лучше определять речь, мимику, жесты и позы характерные для определенных эмоциональных состояний. Количество детей, непонимающих лицевые экспрессии, снизилось с 25% до

0%. В ходе контрольного эксперимента, все дети экспериментальной группы смогли распознать предоставляемые им в графическом виде эмоции и правильно соотнести их показанными эмоциональными состояниями. На среднем уровне понимать эмоции стали на 16% больше, то есть детям стало требоваться меньше помощи экспериментатора, а высокий уровень был выявлен у 25%, что на 9% больше чем до реализации программы. Высокий уровень идентификации эмоций был выявлен у 26% детей, что на 10% больше чем до проведения программы. Средний уровень повысился с 34% до 58%, а низкий уменьшился с 50% до 16%. Это говорит о том, что дети стали лучше сопоставлять предъявляемый им в виде фотографии человека эмоциональный объект, с предъявляемым после эмоциональным образцом. Дети стали меньше обращаться за ориентированной и предметной помощью, но некоторые детям для точного ответа потребовалась содержательная помощь экспериментатора. Структура эмоциональных представлений у детей данной группы также претерпела определенные изменения. Высокий уровень понимания познавательных образованной различной модальности практически не изменился, но на среднем уровне стали понимать 75% детей, что на 33% больше чем до проведения программы, а низкий уровень понимания уменьшился с 42% до 8%. Выполняя задания, характерные для определения данного показателя, никто из детей не обратился за предметной помощью к экспериментатору, однако некоторым потребовалась ориентационная помощь, что в процессе интерпретации данных снижало общий балл. Высокий уровень произвольного выражения эмоций в значительно увеличился. Если до проведения программы никто из детей не мог полностью и без помощи экспериментатора оценить и выразить все предъявляемые эмоциональные состояние, то после проведения 6 из 12 детей смогли выполнить поставленную задачу. Низкий уровень уменьшился с 50% до 16%. Изменения среднего уровня с 50% до 34%, связано с тем, что часть детей с таким уровнем, после проведения программы получили уже более высокий балл по шкале произвольного выражения эмоций, так как реже

обращались за помощью к экспериментатору. Общий уровень развития эмоциональной идентификации, определяемый качественной и совокупной интерпретацией всех показателей методики, также значительно изменился. Детей с высоким уровнем стало на 16% больше чем до проведения программы, средний уровень увеличился с 34% до 58%, а детей с низким уровнем стало на 42% меньше. Это говорит о том, что дети стали лучше идентифицировать свои и чужие эмоции, понимать какая эмоция выражает то или иное эмоциональное переживание, улучшились навыки к сопоставлению эмоций с предоставляемыми образцами. Дети стали лучше уметь вербализировать эмоции, графически их изображать, оценивать силу их выраженности. Для выполнения заданий им всё меньше требовалась содержательная, предметная и ориентационная помощь экспериментатора. Истории, придуманные и рассказанные детьми, в ходе индивидуальных бесед относительно изображенных на фотографиях людей и пиктограммах, стали более длительными и развернутыми, дети более детально описывали эмоциональные состояния героев, смогли понять какие эмоции они испытывают в данный момент, а какие могут испытать в будущем, а также лучше стали относить эмоции к негативному или положительному состоянию. На развитие данных показателей эмоциональной сферы ребенка были направлены отдельные блоки коррекционной программы. К примеру, в задачи блока 1 «Я и Я» входило развитие умений понимания своих эмоциональных состояний и переживаний. Блок 2 «Я и другие» помогал обучить детей адекватно воспринимать эмоции и поведение других детей, правильно воспринимать мимику, пантомимику и невербальные способы выражения эмоций. Блок 3 «Мои эмоции, и я» ставил задачи научить дошкольников выражать свои эмоции так, чтобы они были понятны окружающим, и помогал развивать произвольное выражение эмоций.

Рассмотрим данные полученные в экспериментальной группе по графической проективной методике «Кактус» П.А. Панфиловой, до и после реализации разработанной программы. Сравнительный анализ результатов,

полученных на этапе констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе, представлен в процентном соотношении от общего числа респондентов в группе (n=12) в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы по методике «Кактус»

| Диагностические параметры | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
|------------------------------|---------------------|--------------|------------------|--------------|
| | выраженная | невыраженная | выраженная | невыраженная |
| Агрессивность | 58% | 42% | 25% | 75% |
| Импульсивность | 67% | 33% | 33% | 67% |
| Эгоцентризм | 50% | 50% | 58% | 42% |
| Неуверенность | 50% | 50% | 25% | 75% |
| Открытость | 58% | 42% | 67% | 33% |
| Скрытость | 33% | 67% | 16% | 84% |
| Оптимизм | 67% | 33% | 75% | 25% |
| Тревога | 42% | 58% | 25% | 75% |
| Женственность | 58% | 42% | 50% | 50% |
| Экстравертированность | 75% | 25% | 42% | 58% |
| Интровертированность | 25% | 75% | 50% | 50% |
| Стремление к домашней защите | 33% | 67% | 42% | 58% |
| Стремление к одиночеству | 16% | 84% | 16% | 84% |

Для подтверждения достоверности полученных результатов, мы использовали программу SPSS, где с помощью U-критерия Манна-Уитни, провели статистический анализ данных полученных в экспериментальной группе до и после реализации разработанной коррекционной программы. Результат показал достоверность различий, что говорит о том, что показатели повысились. Как мы видим на таблице 5, у детей экспериментальной группы выраженная агрессивность снизилась с 58% до 25%. Большая часть детей стали лучше регулировать свои негативные эмоциональные реакции, меньше проявлять враждебность к сверстникам и взрослым. Дети приобрели определенные навыки к проработке болезненных негативных состояний. Импульсивность снизилась на 34% процента, что говорит о том, что дети стали лучше контролировать свои эмоции, связанные с сиюминутными

желаниями и внезапными жизненными ситуациями. Они стали более спокойными и научились конструктивным формам социального поведения. Стоит отметить, что на коррекцию агрессии, тревожности и импульсивности был направлен 4 блок программы «Я учусь управлять своими эмоциями». Среди задач данного блока можно выделить формирование у детей адекватных способов выражения негативных переживаний и эмоционального реагирования на различные ситуации, выработка социально приемлемых способов поведения в конфликтных ситуациях и развитие внутреннего самоконтроля. Так же мы видим, что скрытность у детей данной группы снизилась с 33% до 16%, а открытость увеличилась с 58% до 67%. Дети стали более доверять друг другу, лучше согласовывать свои действия в процессе различных игр, оказывать поддержку и заботу, лучше выполнять задачи экспериментатора в процессе проведения занятий коррекционной программы. За повышение данных показателей отвечал блок 6 «Я общаюсь», который помогал формировать у детей представления о важности общения и вырабатывал эффективные коммуникативные навыки, необходимые для полноценного развития эмоциональной сферы и успешной социализации. Стоит отметить тот факт, что на открытость детей могло оказать влияние доверие к экспериментатору, который на этапе контрольного эксперимента был знаком им намного лучше, чем на констатирующем этапе. Неуверенность в себе снизилась с 50% до 25%. Понимание и правильное реагирование на чужое поведение и проявление эмоций, помогало им лучше понимать происходящую ситуацию, с целью адекватно и целенаправленно регулировать своё поведение. Оптимизм увеличился до 75%. Дети с радостью участвовали в проводимых занятиях, проявляя большую заинтересованность и мотивированность. Такой показатель как женственность практически не изменился, что связано с гендерным составом группы. Стремление к домашней защите было выявлено у 2 из 12 детей группы, как на констатирующем этапе, так и на контрольном. В целом, можно сказать, что снижение агрессивности, импульсивности и тревоги,

подтверждает эффективности определенных блоков апробированной программы.

Далее мы рассмотрим результаты, полученные по методике «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой на этапе констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе. Данные представлены в процентном соотношении от общего числа респондентов в группе (n=12) в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы по методике «Изучения мимической моторики»

| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|---|---------------------|------------------|
| Низкий уровень выражения эмоциональных состояний | 50% | 8% |
| Средний уровень выражения эмоциональных состояний | 42% | 67% |
| Высокий уровень выражения эмоциональных состояний | 8% | 25% |

Для проверки достоверности данных, мы, с помощью программы SPSS, используя U-критерий Манна-Уитни, провели статистический анализ данных результатов экспериментальной группы полученных до и после реализации разработанной коррекционной программы. Полученный результат составил $U = -2,53$ при $p < 0,05$, что говорит о достоверных различиях между результатами, полученными по данной методике до и после проведения программы. Как мы видим на таблице 4, низкий уровень выражения эмоциональных состояний уменьшился с 50% до 8%, средний увеличился с 42% до 67%, а высокий с 8% до 25%. То есть, дети научились правильно понимать и графически изображать называемые им эмоции. Если до реализации программы 6 из 12 детей не могли изобразить все 6 названных эмоций, среди которых радость, грусть, страх, испуг, удивление, гнев, а большая часть могла изобразить от 1 до 3 эмоций, то после реализации, 3 из 12 изображают 5 из 6 эмоций, 8 могут изобразить от 3 до 5 эмоций, и только

1 может изобразить 1-2 эмоции. Обучение детей пониманию эмоций, а также, их правильному изображению и идентификации входило в задачи 3 блока коррекционной программы «Мои эмоции, и я». Дети обучились понимать, какую эмоцию им называют, правильно идентифицировать её и изобразить на бумаге путем рисунка. Увеличение таких показателей, говорит об выполнении задач блоков программы, что подтверждает её эффективность.

Выводы по второй главе

Эмпирическое исследование ставило перед собой задачи выявить уровень развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, на основе чего разработать программу коррекции и развития эмоциональной сферы с целью повысить уровень эмоциональной регуляции. В исследовании приняли участие 24 дошкольника детского сада № 138 «Дубравушка», которые впоследствии, были разделены на контрольную и экспериментальную группу, по 12 детей в каждой. На первом этапе эмпирической части нашей работы мы констатирующий эксперимент, который включал в себя диагностику состояния эмоциональной сферы дошкольников, используя методику «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, методику «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой и графическую проективную методику «Кактус» П.А. Панфиловой. Далее, мы разработали коррекционно-развивающую программу и провели формирующий эксперимент на экспериментальной группе дошкольников. На заключительном этапе, мы провели контрольный эксперимент, который включал в себя диагностику контрольной и экспериментальной группы и последующий сравнительный анализ данных полученных на разных этапах эксперимента с целью оценки эффективности апробированной программы. Качественный и количественный анализ данных позволил сделать следующие выводы:

1. В экспериментальной группе у детей увеличился уровень идентификации эмоций. Дети стали лучше понимать свои и чужие эмоции, научились правильно их сопоставлять с образцами. Они стали качественнее понимать совокупные признаки эмоциональных состояний других людей. Научились лучше определять речь, мимику, жесты и позы характерные для определенных эмоциональных состояний. Дошкольники стали лучше вербализовать эмоции, графически их изображать, оценивать силу их выраженности.

2. У детей экспериментальной группы снизилась агрессивность, тревожность и импульсивность. Они стали лучше контролировать свои эмоциональные переживания. Научились регулировать свои негативные эмоциональные реакции, меньше проявлять враждебность к сверстникам и взрослым. Дети приобрели определенные навыки к проработке болезненных негативных состояний, улучшились навыки контролировать свои эмоции, связанные с сиюминутными желаниями и внезапными жизненными ситуациями. Они стали более спокойными и научились конструктивным формам социального поведения. Повысился уровень открытости и коммуникабельности, что в данном возрасте является необходимым элементом развития эмоциональной сферы.

3. Проведение программы повысило у детей экспериментальной группы уровень к произвольному выражению эмоциональных состояний. Они стали лучше понимать предъявляемые им аудиально эмоции людей и смогли их правильно соотнести к тому или иному эмоциональному состоянию, впоследствии графически их изобразив.

Заключение

Дошкольный возраст, занимает особое место в этапах развития личности. Анализируя психологические особенности дошкольного возраста, можно сделать вывод, что для этого возрастного периода, характерны такие качества личности как формирование самосознания, произвольность поведения, инициативность, ответственность и свобода поведения. К концу возраста, происходит постепенный переход ведущей деятельности, от игры к обучению. К 5-6 годам, возрастает интерес ребенка к сфере межличностных взаимоотношений. Поступки и мнения взрослых людей начинают подвергаться сомнению и анализу, а ребенок, в процессе простой рефлексии, начинает сравнивать и сопоставлять их со своими. Адекватное сравнение помогает более отчетливо сформировать ребенку компоненты «Я-реального» и «Я-идеального». В 6 годам, ребенок уже обладает большим набором знаний, которые динамично и интенсивно наполняются новыми аспектами. Желание дошкольника поделиться этими знаниями со сверстниками и взрослыми стимулирует образование познавательной мотивации к социальному взаимодействию. Расширение кругозора в данном возрасте, положительно влияет на признание значимой группой сверстников, удовлетворяет потребность в признании и увеличивает качество познавательной сферы личности. Происходит активное развитие волевых качеств и произвольности поведения, что помогает ребенку разрешать возникающие трудности эффективней и целенаправленней. Мотивационная сфера тоже претерпевает изменения. Начинает формироваться способность к долгосрочной мотивации и соподчинению мотивов. Память принимает характер произвольности, открывая возможности запоминать, что-то целенаправленно. Активно развиваются функции речи и способности к планированию действий. Дошкольник учится планировать диалог, логически выстраивая деятельность и последовательно сообщая определенную мысль. Формируются навыки к инструктированию, с помощью которых ребенок

может управлять своим вниманием в процессе выполнения деятельности или усвоение какого-либо материала. К концу дошкольного возраста, увеличивается способность различать огромный спектр эмоций, как своих, так и других людей. Ребенок уже обладает устойчивыми чувствами, формируя определенное отношение к социальной системе. Именно в данном возрасте закладываются основы сложнейших видов моральных, эстетических, интеллектуальных, социальных и психологических элементов психики человека, оказывающих влияние на гармоничное и психологически здоровое существование личности на протяжении всей жизнедеятельности человека.

Воспитательная система дошкольных образовательных организаций, оказывает огромное влияние на психофизиологическое развитие ребенка. Ребенок дошкольного возраста нуждается в активном социальном взаимодействии. Дети обсуждают совместную деятельность, общие игры, развивая навыки коммуникации и качество речи. В процессе игровой деятельности, которая является ведущей в данном возрасте, ребенок формирует продуктивные психолого-социальные навыки. Ближе к окончанию дошкольного периода, у ребенка во время игры, начинает проявляться учебная деятельность, которая в младшем школьном возрасте занимает позицию ведущей деятельности развития. Процесс учения выступает для ребенка игрой с определенными ролевыми правилами. Изменяется форма взаимоотношений между ребенком и воспитателем ДОО. Ребенок стремится к более осознанному и познавательному общению с взрослыми, обучается у них правилам поведения в обществе и проявляет активность в создании условий для своей самостоятельной деятельности.

Наше эмпирическое исследование ставило перед собой задачи выявить уровень развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, на основе чего разработать программу коррекции и развития эмоциональной сферы с целью повысить уровень эмоциональной регуляции. В исследовании приняли участие 24 дошкольника детского сада № 138 «Дубравушка»,

которые впоследствии, были разделены на контрольную и экспериментальную группу, по 12 детей в каждой. На первом этапе эмпирической части нашей работы мы констатирующий эксперимент, который включал в себя диагностику состояния эмоциональной сферы дошкольников, используя методику «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, методику «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой и графическую проективную методику «Кактус» П.А. Панфиловой. Далее, мы разработали коррекционно-развивающую программу и провели формирующий эксперимент на экспериментальной группе дошкольников. На заключительном этапе, мы провели контрольный эксперимент, который включал в себя диагностику контрольной и экспериментальной группы и последующий сравнительный анализ данных полученных на разных этапах эксперимента с целью оценки эффективности апробированной программы. Качественный и количественный анализ данных позволил сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе у детей увеличился уровень идентификации эмоций. Дети стали лучше понимать свои и чужие эмоции, научились правильно их сопоставлять с образцами. Они стали качественнее понимать совокупные признаки эмоциональных состояний других людей. Научились лучше определять речь, мимику, жесты и позы характерные для определенных эмоциональных состояний. Дошкольники стали лучше вербализировать эмоции, графически их изображать, оценивать силу их выраженности.

У детей экспериментальной группы снизилась агрессивность, тревожность и импульсивность. Они стали лучше контролировать свои эмоциональные переживания. Научились регулировать свои негативные эмоциональные реакции, меньше проявлять враждебность к сверстникам и взрослым. Дети приобрели определенные навыки к проработке болезненных негативных состояний, улучшились навыки контролировать свои эмоции, связанные с сиюминутными желаниями и внезапными жизненными

ситуациями. Они стали более спокойными и научились конструктивным формам социального поведения. Повысился уровень открытости и коммуникабельности, что в данном возрасте является необходимым элементом развития эмоциональной сферы.

Реализация программы повысило у детей экспериментальной группы уровень к произвольному выражению эмоциональных состояний. Они стали лучше понимать предъявляемые им аудиально эмоции людей и смогли их правильно соотнести к тому или иному эмоциональному состоянию, впоследствии графически их изобразив.

Разработанная и реализованная нами коррекционная программа, включала в себя 6 блоков, каждый из которых обладал своими задачами в процессе развития эмоциональной сферы дошкольников. Оценка и анализ результатов эксперимента, позволяет нам сделать вывод об эффективности проведенной программы. Таким образом, задачи, поставленные в начале работы, были выполнены, цель достигнута, а гипотеза получила своё подтверждение.

Список используемой литературы

1. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека : психология личности. Т.2. Хрестоматия. Самара : Бахрах, 2009. 194 с.
2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой : книга для учителя : монография. М. : Просвещение, 1987. 144 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. М. : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
4. Берцфан Л. В. Специфика учебного действия контроля // Вопросы психологии. 1987. №4. С. 54-61.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : мастера психологии. СПб. : Питер, 1998. 398 с.
6. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. Пер. с англ. В. В. Старовойтова. 2-е изд. М. : Академический Проект, 2004. 232 с.
7. Бреслав Г. М. Психология эмоций : учебное пособие. М. : Смысл, 2016. 671 с.
8. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
9. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология : от рождения до школы. СПб. : Питер, 2009. 240 с.
10. Востриков А. А. Эмоциональная саморегуляция и педагогическая психотерапия. М. : МЕЗАППИ, 1998. 28 с.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология ; под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 2001. 452 с.
12. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл, 2005. 1136 с.
13. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребёнка : психология личности ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырёва. М. : 1989. 243 с.

14. Гераскина Ю. Н. Программа эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. М. : МАГУ, 2005. 53 с.
15. Гогоберидзе А. Г. Детство с музыкой : современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. СПб. : Детство-Пресс, 2010. 650 с.
16. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет : пособие для практических работников детских садов ; автор-составитель И. А. Пазухина. СПб. : Детство-пресс, 2010. 272 с.
17. Данилина Т. А., Зедгенидзе Н. М., Степени Н. М. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ. М. : Айрис-пресс, 2004. 160 с.
18. Дубровина И. В., Лисина М. И. Возрастные особенности психического развития детей. М. : АПН СССР, 1982. 164 с.
19. Ефимова И. Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник МГОУ. Серия : Психологические науки. 2013. № 4. С. 31-40.
20. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников : эмоциональное развитие дошкольников ; под. ред А. Д. Кошелевой. М. : Просвещение 1985. С. 8-29.
21. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. М. : Издательский центр Академия, 2004. 288 с.
22. Карелина И. О. Проблема формирования регуляции эмоций у детей // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 134–137.
23. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. 1970. № 8. С. 113–115.
24. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1972. 255 с.
25. Крутецкий В. А. Психология : учебник для учащихся педучилищ. М. : Просвещение, 1986. 147 с.

26. Куражева Н. Ю., Вараева Н. В., Тузаева А. С., Козлова И. А. «Цветик-семицветик» : программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 5-6 лет. СПб. : Речь, 2016. 160 с.
27. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 256 с.
28. Мадорский Л. Р. Глазами младших школьников : книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 176 с.
29. Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребёнка ; под общей ред. А. М. Фонарева. М. : Прогресс, 1987. 257 с.
30. Моница Г. Б., Гурина Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011. 256 с.
31. Мошканцев Р. И. Социальная психология : учебное пособие для вузов. Новосибирск : Сибирское соглашение ; М. : ИНФРА-М, 2001. 408 с.
32. Мухина В. С. Детская психология. М. : Просвещение, 1985. 272 с.
33. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М. : Россия, 2011. 414 с.
34. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 448 с.
35. Панфилова М. А. Игротерапия общения : тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М. : Гном и Д, 2001. 160 с.
36. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М. : Высш. школа, 1984. 174 с.
37. Полонская Н. Н., Яблокова Л. В., Акутина Т. В. Динамика функций программирования и контроля и ее связь с трудностями обучения младших школьников // Вестник МГУ. Серия XIV : Психология. 1997. №2. С. 30-35.
38. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников. М. : Просвещение, 2004. 223 с.

39. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста ; под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М. : Академия пед. наук СССР, 1986. 176 с.
40. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
41. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка : дошкольный и младший школьный возраст. СПб. : Речь, 2005. 384 с.
42. Сергиенко Е. А., Марцинковская Т. Д., Изотова Е. И., Лебедева Е. И., Уланова А. Ю., Дубовская Е. М. Социально-эмоциональное развитие детей : теоретические основы. М. : Дрофа, 2019. 246 с.
43. Сидячева Н. В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе: Автореф....дис. канд. психол. наук. М. 2006. 27 с.
44. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37-50.
45. Сорокина Л. И. Интеллектуальное развитие детей 3-4 лет : конспекты практических занятий : методическое пособие. М. : Владос, 2014. 127 с.
46. Танцоров С. Т. Групповая работа в развивающем обучении. Рига : Эксперимент, 1997. 100 с.
47. Хабарова Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. СПб. : Детство-пресс, 2012. 200с.
48. Урунтаева Г. А. Детская психология : учебник для студентов средних учебных заведений. М. : Академия, 2006. 275 с.
49. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по дошкольной психологии : пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2000. 327 с.
50. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 60-66.

51. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие ; под ред. Б. Д. Элькониной. М. : Академия, 2008. – 384 с.
52. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды : детская и педагогическая психология. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
53. Buzan T. Mind Maps For Kids : An Introduction The Shortcut to Success at School. N.Y. : Thorsons, 2003. 128 p.
54. Kuhn Thomas S. The Structure of Scientific Revolutions. The University of Chicago Press, Chicago, 2012. 216 p.
55. Mayer J. D. Emotional Intelligence : Popular or Scientific Psychology. England : University of New Hampshire, 2005. 368 p.
56. Meijs N., Cillessen A., Scholte R. Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity // Journal of Youth and Adolescence, 2010. Vol. 39. p. 62-72.
57. Mussen P., Conger J., Kagan J. Child development and personalitu N.Y. : Harper & Row Rub, 1985. 326 p.

Приложение А

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица А.1 – Результаты, полученные в контрольной группе по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|----|---|---|---|----|---|----|----|----|----|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Пол | м | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж |
| Возраст | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| Восприятие экспрессии | Н | Н | С | Н | Н | С | В | С | В | С | С | Н |
| Понимание эмоции | Н | Н | С | Н | С | Н | С | С | С | С | С | Н |
| Идентификация эмоции | Н | С | В | С | Н | С | С | Н | В | В | С | С |
| Структура эмоциональных представлений | С | Н | В | Н | Н | С | С | Н | В | С | С | Н |
| Уровень произвольного выражения эмоций | С | С | В | Н | С | С | С | С | С | В | Н | С |
| Общий балл | 7 | 7 | 13 | 6 | 7 | 9 | 11 | 8 | 13 | 12 | 9 | 7 |
| Уровень развития эмоциональной идентификации | Н | Н | В | Н | Н | С | С | С | В | В | С | Н |

Таблица А.2 – Результаты, полученные в экспериментальной группе по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Пол | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | ж |
| Возраст | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Восприятие экспрессии; | Н | В | Н | С | С | С | С | Н | С | В | С | Н |
| Понимание эмоции; | С | В | С | С | С | Н | С | Н | С | В | С | Н |
| Идентификация эмоции; | Н | В | С | Н | С | Н | С | Н | Н | В | Н | С |
| Структура эмоциональных представлений; | С | С | Н | Н | В | Н | С | С | Н | В | Н | С |

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.2

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|----|---|---|----|---|----|---|---|----|----|----|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Пол | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | ж |
| Возраст | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Уровень произвольного выражения эмоций. | С | С | Н | Н | С | Н | С | Н | С | С | Н | Н |
| Общий балл | 8 | 13 | 7 | 7 | 11 | 6 | 10 | 6 | 8 | 14 | 7 | 7 |
| Уровень развития эмоциональной идентификации | С | В | Н | Н | С | Н | С | Н | С | В | Н | Н |

Таблица А.3 – Результаты, полученные в контрольной группе по графической проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой

| | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--------------------------------|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Выраженность компонента да/нет |
| Пол | м | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | |
| Возраст | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | |
| Агрессия | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Н | Н | Н | 3/9 |
| Импульсивность | Д | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Н | 4/8 |
| Эгоцентризм, | Д | Н | Н | Д | Д | Н | Д | Н | Н | Д | Д | Д | 7/5 |
| Неуверенность | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Д | 4/8 |
| Открытость | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Д | Д | Н | Д | Д | Н | 6/6 |
| Скрытность | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Д | 4/8 |
| Оптимизм | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Д | Д | Н | Д | Д | Д | 8/4 |
| Тревога | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Д | 5/7 |
| Женственность | Н | Н | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Д | Д | Д | Д | 6/6 |
| Экстрровертированность | Д | Н | Д | Д | Д | Н | Д | Д | Н | Д | Д | Н | 8/4 |
| Интровертированность | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Д | 4/8 |
| Стремление к домашней защите | Д | Д | Н | Д | Н | Д | Д | Н | Д | Н | Д | Д | 8/4 |
| Стремление к одиночеству | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Н | 3/9 |

Продолжение Приложения А

Таблица А.4 – Результаты, полученные в экспериментальной группе по графической проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой

| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 1 2 | Выраженность компонента в выборке да/нет |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|--------|--|
| Пол | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | ж | |
| Возраст | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | |
| Агрессия | Н | Н | Д | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Д | 5/7 |
| Импульсивность | Д | Н | Н | Д | Д | Н | Д | Д | Н | Д | Д | Д | 8/4 |
| Эгоцентризм, | Д | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Н | Д | 6/6 |
| Неуверенность | Н | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Д | Д | Н | Д | Д | 6/6 |
| Открытость | Д | Д | Н | Д | Д | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Д | 7/6 |
| Скрытность | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Д | Н | Д | Н | Н | Н | 4/8 |
| Оптимизм | Н | Д | Д | Д | Н | Д | Д | Д | Д | Д | Н | Н | 8/4 |
| Тревога | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Д | Н | Д | Д | 5/7 |
| Женственность | Н | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Д | Д | Д | Д | Д | 7/5 |
| Экстрове́ртирова́нность | Д | Д | Н | Д | Д | Н | Н | Д | Д | Д | Д | Д | 9/3 |
| Интровертированность | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Д | Н | Н | Н | Н | Н | 3/9 |
| Стремление к домашней защите | Д | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Д | Н | 5/7 |
| Стремление к одиночеству | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Н | Н | Н | Н | 2/10 |

Таблица А.5 – Результаты, полученные в контрольной группе по методике «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой

| № респондента | Пол | Возраст | Изображенные эмоции | Кол-во | Балл | Уровень |
|---------------|-----|---------|--|--------|------|---------|
| 1 | М | 5 | радость, гнев, страх | 3 | 15 | Средний |
| 2 | М | 5 | испуг, гнев | 2 | 10 | Низкий |
| 3 | М | 6 | испуг, гнев, радость, страх | 4 | 20 | Средний |
| 4 | М | 5 | радость, гнев | 2 | 10 | Низкий |
| 5 | М | 5 | гнев, страх | 2 | 10 | Низкий |
| 6 | М | 6 | гнев, удивление, радость | 3 | 15 | Средний |
| 7 | М | 5 | страх, радость, грусть | 3 | 15 | Средний |
| 8 | Ж | 5 | гнев, страх, радость, испуг | 4 | 20 | Средний |
| 9 | Ж | 5 | испуг, гнев, радость, удивление, грусть, | 5 | 25 | Высокий |
| 10 | Ж | 6 | радость, грусть, испуг, удивление | 4 | 20 | Средний |

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.5

| № респондента | Пол | Возраст | Изображенные эмоции | Кол-во | Балл | Уровень |
|---------------|-----|---------|-------------------------------------|--------|------|---------|
| 11 | Ж | 5 | гнев, радость, испуг, грусть, страх | 5 | 25 | Высокий |
| 12 | Ж | 6 | радость, удивление | 2 | 10 | Низкий |

Таблица А.6 – Результаты, полученные в экспериментальной группе по методике «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой

| № респондента | Пол | Возраст | Изображенные эмоции | Кол-во | Балл | Уровень |
|---------------|-----|---------|-------------------------------------|--------|------|---------|
| 1 | М | 6 | грусть, испуг, страх | 3 | 15 | Средний |
| 2 | М | 5 | радость, грусть, страх, испуг, гнев | 5 | 25 | Высокий |
| 3 | М | 5 | Радость, грусть | 2 | 10 | Низкий |
| 4 | М | 5 | гнев, страх, радость | 3 | 15 | Средний |
| 5 | М | 5 | радость, грусть, страх | 3 | 15 | Средний |
| 6 | М | 6 | гнев, страх | 2 | 10 | Низкий |
| 7 | Ж | 5 | радость, грусть, испуг, страх | 4 | 20 | Средний |
| 8 | Ж | 6 | гнев, испуг, | 2 | 10 | Низкий |
| 9 | Ж | 5 | удивление, грусть, радость | 3 | 15 | Средний |
| 10 | Ж | 5 | радость, грусть, | 2 | 10 | Низкий |
| 11 | Ж | 5 | гнев, удивление | 2 | 10 | Низкий |
| 12 | Ж | 5 | радость, грусть | 2 | 10 | Низкий |

Приложение Б

Результаты контрольного эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты, полученные в контрольной группе по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|----|---|---|----|----|---|----|----|----|----|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Пол | м | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж |
| Возраст | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| Восприятие экспрессии | Н | Н | С | Н | С | С | В | С | В | С | С | Н |
| Понимание эмоции | Н | Н | С | Н | С | С | С | С | С | С | С | Н |
| Идентификация эмоции | Н | С | В | С | Н | В | С | Н | В | В | С | С |
| Структура эмоциональных представлений | С | С | В | Н | Н | С | С | Н | В | С | С | Н |
| Уровень произвольного выражения эмоций | С | С | В | Н | С | С | С | С | С | В | Н | С |
| Общий балл | 7 | 8 | 13 | 6 | 8 | 12 | 11 | 8 | 13 | 12 | 9 | 7 |
| Уровень развития эмоциональной идентификации | Н | С | В | Н | С | В | С | С | В | В | С | Н |

Таблица Б.2 – Результаты, полученные в экспериментальной группе по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Пол | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | ж |
| Возраст | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Восприятие экспрессии; | С | В | С | С | В | С | С | С | С | В | С | Н |
| Понимание эмоции; | С | В | С | С | В | С | С | С | С | В | С | С |
| Идентификация эмоции; | С | В | С | С | С | Н | С | Н | В | В | С | С |
| Структура эмоциональных представлений; | С | В | С | С | С | С | С | С | С | В | С | Н |

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.2

| | | | | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|---|----|---|----|----|----|----|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Пол | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | ж |
| Возраст | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Уровень произвольного выражения эмоций. | С | В | В | С | В | С | В | С | В | В | Н | Н |
| Общий балл | 10 | 15 | 11 | 10 | 13 | 9 | 11 | 9 | 12 | 15 | 9 | 7 |
| Уровень развития эмоциональной идентификации | С | В | С | С | В | С | С | С | В | В | С | Н |

Таблица Б.3 – Результаты, полученные в контрольной группе по графической проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой

| | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--------------------------------|
| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Выраженность компонента да/нет |
| Пол | м | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | |
| Возраст | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | |
| Агрессия | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Д | 4/8 |
| Импульсивность | Д | Н | Н | Д | Д | Н | Д | Д | Н | Н | Н | Д | 6/6 |
| Эгоцентризм, | Д | Д | Д | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Н | Д | 7/5 |
| Неуверенность | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Д | Д | Д | Н | Д | Д | 5/7 |
| Открытость | Д | Д | Д | Д | Д | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Д | 9/3 |
| Скрытность | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Н | 3/9 |
| Оптимизм | Н | Д | Д | Н | Н | Д | Д | Д | Д | Д | Н | Н | 7/5 |
| Тревога | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Д | Д | Н | Д | Д | 4/8 |
| Женственность | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Д | Д | Д | Д | Д | Д | 6/6 |
| Экстрровертированность | Д | Д | Н | Д | Д | Н | Н | Н | Д | Д | Д | Д | 8/4 |
| Интровертированность | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Д | Д | Н | Н | Н | Н | 4/8 |
| Стремление к домашней защите | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Д | Д | Н | 6/6 |
| Стремление к одиночеству | Н | Д | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Н | Н | Н | Н | 3/9 |

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.4 – Результаты, полученные в экспериментальной группе по графической проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой

| № респондента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Выраженность компонента в выборке да/нет |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--|
| Пол | м | м | м | м | м | м | ж | ж | ж | ж | ж | ж | |
| Возраст | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | |
| Агрессия | Н | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Н | 3/9 |
| Импульсивность | Д | Н | Н | Д | Д | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Д | 4/8 |
| Эгоцентризм, | Д | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Д | Д | Н | Д | Д | 7/5 |
| Неуверенность | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Д | Н | Н | 3/9 |
| Открытость | Д | Д | Д | Д | Д | Д | Н | Д | Н | Н | Д | Н | 8/4 |
| Скрытность | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Н | 2/10 |
| Оптимизм | Д | Д | Д | Д | Н | Д | Н | Д | Н | Д | Д | Д | 3/9 |
| Тревога | Н | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | 3/9 |
| Женственность | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Д | Д | Д | Д | Д | Д | 6/6 |
| Экстрвертированность | Д | Д | Н | Д | Н | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | 5/7 |
| Интровертированность | Н | Н | Д | Н | Д | Д | Д | Н | Д | Д | Н | Н | 6/6 |
| Стремление к домашней защите | Н | Д | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Д | Н | Н | Д | 5/7 |
| Стремление к одиночеству | Н | Н | Н | Н | Д | Н | Д | Н | Н | Н | Н | Н | 2/10 |

Таблица Б.5 – Результаты, полученные в контрольной группе по методике «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой

| № респондента | Пол | Возраст | Изображенные эмоции | Кол-во | Балл | Уровень |
|---------------|-----|---------|--|--------|------|---------|
| 1 | М | 5 | грусть, испуг, страх, радость | 4 | 20 | Средний |
| 2 | М | 5 | радость, грусть, страх, испуг, гнев | 5 | 25 | Высокий |
| 3 | М | 6 | радость, грусть, страх | 3 | 15 | Средний |
| 4 | М | 5 | гнев, страх, радость | 3 | 15 | Средний |
| 5 | М | 5 | радость, грусть, страх, испуг | 4 | 20 | Средний |
| 6 | М | 6 | гнев, страх | 2 | 10 | Низкий |
| 7 | М | 5 | радость, грусть, испуг, страх | 4 | 20 | Средний |
| 8 | Ж | 5 | гнев, испуг, | 2 | 10 | Низкий |
| 9 | Ж | 5 | удивление, грусть, радость, испуг, страх | 5 | 25 | Высокий |

Продолжение приложения Б

Продолжение таблицы Б.5

| № респондента | Пол | Возраст | Изображенные эмоции | Кол-во | Балл | Уровень |
|---------------|-----|---------|-----------------------------------|--------|------|---------|
| 10 | Ж | 6 | радость, грусть, удивление, страх | 4 | 20 | Средний |
| 11 | Ж | 5 | гнев, удивление | 2 | 10 | Низкий |
| 12 | Ж | 6 | радость, грусть | 2 | 10 | Низкий |

Таблица Б.6 – Результаты, полученные в экспериментальной группе по методике «Изучения мимической моторики» Г.А. Волковой

| № респондента | Пол | Возраст | Изображенные эмоции | Кол-во | Балл | Уровень |
|---------------|-----|---------|--|--------|------|---------|
| 1 | М | 6 | грусть, испуг, страх, радость | 4 | 20 | Средний |
| 2 | М | 5 | радость, грусть, страх, испуг, гнев | 5 | 25 | Высокий |
| 3 | М | 5 | радость, грусть, гнев, страх | 4 | 20 | Средний |
| 4 | М | 5 | гнев, страх, радость | 3 | 15 | Средний |
| 5 | М | 5 | радость, грусть, страх, испуг, удивление | 5 | 25 | Высокий |
| 6 | М | 6 | гнев, страх, радость, грусть | 4 | 20 | Средний |
| 7 | Ж | 5 | Радость, грусть, испуг, страх | 4 | 20 | Средний |
| 8 | Ж | 6 | радость, гнев, испуг, | 3 | 15 | Средний |
| 9 | Ж | 5 | удивление, грусть, радость, испуг, гнев | 5 | 25 | Высокий |
| 10 | Ж | 5 | радость, грусть, | 2 | 10 | Низкий |
| 11 | Ж | 5 | гнев, удивление, испуг, страх | 4 | 20 | Средний |
| 12 | Ж | 5 | радость, грусть, испуг, страх | 4 | 20 | Средний |