

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

Педагогика и психология

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с
задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических
упражнений

Обучающийся

А.Д. Ивченко

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

д-р пед. наук, профессор О.В. Дыбина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена актуальной проблеме развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В работе представлено теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности использования мимических и пантомимических упражнений для развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Анализируется современное состояние проблемы, рассматриваются особенности эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития. Разработана программа коррекционно-развивающей работы, включающая комплекс мимических и пантомимических упражнений, направленных на развитие различных компонентов эмоционального интеллекта. В ходе экспериментального исследования выявлена положительная динамика повышения уровня знаний об эмоциях и способах их выражения, понимания собственных эмоций и эмоций другого человека и умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния у детей экспериментальной группы. Полученные результаты имеют практическую значимость для дефектологов, воспитателей и родителей.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 наименование), 4 приложения. В тексте работы представлено 11 таблиц. Основной текст работы изложен на 75 страницах.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.....	9
1.1 Психолого-педагогические основы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	9
1.2 Характеристика мимических и пантомимических упражнений как средства развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	22
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.....	28
2.1 Выявление уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	28
2.2 Содержание и организация работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.....	41
2.3 Оценка динамики уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	61

Заключение.....	67
Список используемой литературы.....	69
Приложение А Характеристика детей, участвовавших в экспериментальном исследовании.....	72
Приложение Б Сводные результаты исследования по всем диагностическим методикам на констатирующем этапе эксперимента.....	73
Приложение В Содержание работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.....	74
Приложение Г Результаты диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента.....	75

Введение

Дети в возрасте 6-7 лет находятся на критическом этапе своего развития, когда они начинают активно взаимодействовать с окружающим миром, формируя свои социальные навыки и эмоциональные реакции. Однако дети с задержкой психического развития сталкиваются с особыми трудностями в этой области, что делает необходимым изучение психолого-педагогических основ, способствующих их адаптации и полноценному развитию.

Проблема изучения эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития является темой многих современных психологических и педагогических исследований. Исследования Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, П.Б. Шошина позволили раскрыть особенности такой категории детей, как дети с задержкой темпа психического развития, а также исследования В.В. Лебединского, В.Н. Белкиной позволили более точно рассмотреть особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития. Ученые отмечают, что у детей с задержкой психического развития часто наблюдаются обедненный эмоциональный словарь, затруднения в понимании невербальных проявлений эмоций, собственных и чужих эмоциональных состояний, а также проблемы с саморегуляцией и контролем эмоциональных реакций.

Одним из средств развития эмоционального интеллекта дошкольника являются мимические и пантомимические упражнения. Главная цель использования мимических и пантомимических упражнений в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития заключается в формировании у них способности к распознаванию, пониманию и адекватному выражению собственных эмоций и чувств, а также эмоций других людей. Анализ психолого-педагогических исследований и педагогического опыта позволил определить противоречие между необходимостью развития эмоционального интеллекта у детей старшего

дошкольного возраста с задержкой психического развития и недостаточным использованием мимических и пантомимических упражнений для осуществления данного процесса.

Тема исследования: «Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений»

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.

Объект исследования: процесс развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений возможно, если:

- отобраны мимические и пантомимические упражнения в соответствии с показателями развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- включены мимические и пантомимические упражнения в совместную деятельность педагога и детей;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда материалами и специальными атрибутами в книжном центре и центре «Мастерская Настроения» с целью развития эмоциональной сферы.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения:

- об эмоциональном интеллекте (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Е.П. Ильин);
- об особенностях развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (Л.С. Выготский, Л.И. Переслени, П.Б. Шошин, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская);
- о развитии эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития (В.В. Лебединский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Г.В. Фадина);
- о мимических и пантомимических упражнениях, как о средствах развития эмоционального интеллекта (О.К. Тихомиров, И.А. Васильев, М.Г. Юдина).

Для достижения цели исследования нами были поставлены следующие задачи:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме изучения развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.
- выявить уровень развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
- разработать и апробировать содержание работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.
- выявить динамику уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для того чтобы решить поставленные задачи, были использованы следующие методы исследования:

- теоретические (анализ методической, психолого-педагогической литературы по проблеме изучения формирования коммуникативных навыков);
- эмпирические (диагностические задания К.Э. Изарда; Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной; А.А. Ошкиной и И.Г. Цыганковой; И.Б. Дермановой);
- методы обработки результатов (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Новизна исследования заключается в том, что обоснованы потенциальные возможности использования мимических и пантомимических упражнений как средства развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснована возможность использования мимических и пантомимических упражнений в процессе развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений. Оно может быть использовано педагогами дошкольного образования для разработки и реализации коррекционно-образовательных программ.

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 53 «Чайка» г. о. Тольятти. В исследовании участвовали 12 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 наименование) и 4 приложения. Работа проиллюстрирована 11 таблицами.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений

1.1 Психолого-педагогические основы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В психологии и педагогике все большее признание получает важность эмоционального интеллекта для успешной адаптации личности в социуме. Эмоциональный интеллект определяется как комплекс способностей, включающий осознание, понимание и регуляцию собственных эмоциональных состояний, а также умение распознавать и учитывать эмоции окружающих. Он является значимым фактором в формировании социальных взаимодействий, обеспечении эмоционального благополучия и достижении общей успешности человека в различных областях. Однако, исследования показывают, что дети с задержкой психического развития часто испытывают затруднения в понимании и выражении эмоций, что может приводить к проблемам в социализации и адаптации [1]. Для разработки эффективных подходов к развитию эмоционального интеллекта у дошкольников с задержкой психического развития необходимо опираться на психолого-педагогические знания об особенностях этой категории детей. Значительный вклад в исследование детей с задержкой психического развития внесли работы Л.И. Переслени, П.Б. Шошина, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой в 1959 г. Первые результаты исследований детей с задержкой психического развития и рекомендации по созданию коррекционных программ для учителей были

опубликованы в книге Т.А. Власовой и М.С. Певзнер «О детях с отклонениями в развитии» (1973).

Задержка психического развития – это «пограничная форма интеллектуальной недостаточности, личностная незрелость, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоциональных, волевых)» [15].

При задержке психического развития речь идет о замедлении нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами. Это замедление «чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемое в интеллектуальной деятельности» [13]. В отличие от детей, страдающих олигофренией, эти дети «достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны в использовании помощи, при этом в одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а в других случаях преобладает замедление развития интеллектуальной сферы» [13]. Дети с задержкой психического развития «характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от олигофрении: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, не являются умственно отсталыми, но в то же время стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики – незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности» [25].

Изучение задержки психического развития как уникального типа задержки развития в контексте детской психологии стало активно развиваться в 1960-х годах в рамках советского дефектологического подхода. Это было обусловлено

острой необходимостью разработки теоретической базы для понимания особенностей психического развития детей, страдающих от задержки психического развития. «Необходимость этого была продиктована, в первую очередь, требованиями педагогической практики, когда внедрение новых, более сложных школьных программ усилило проблемы стойко неуспевающих учеников» [25].

Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с задержкой психического развития, «исследователи выделяют ряд вариаций этого состояния, и психический инфантилизм (эмоционально незрелые дети), астенические состояния (длительно текущие) представляют собой наиболее легкие формы» [13]. Дети с задержкой психического развития этих форм «могут иметь первичное нарушение (или снижение в ранние сроки постнатального развития) прежде всего темпа формирования эмоционально-волевой регуляции, а на этой основе – малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания. Эти особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей» [13].

К.С. Лебединская выделила 4 основных варианта задержки психического развития:

- «задержка психического развития конституционального происхождения – часто характеризуется инфантильным типом телосложения с детской пластичностью мимики и моторики; эмоциональная сфера соответствует психическому складу ребенка более младшего возраста (яркость эмоций и реакций, легкая внушаемость и недостаточная самостоятельность); они быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью, на занятиях они предпочитают играть и с трудом подчиняются правилам дисциплины» [13];
- «задержка психического развития соматогенного происхождения – эмоциональная незрелость в данном случае обусловлена длительными и

хроническими заболеваниями, когда хроническая физическая и психическая астения тормозит развитие активных форм деятельности, способствует формированию робости, боязливости, неуверенность в своих силах, а гиперопека и связанные с болезнью ограничения провоцируют искусственную инфантилизацию» [13];

– «задержка психического развития психогенного происхождения – связана с неблагоприятными условиями воспитания, когда при раннем возникновении и длительном действии психотравмирующего фактора могут возникнуть стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливающие патологическое развитие его личности» [13].

– «задержка психического развития церебрально-органического генеза – вариант, имеющий наибольшую значимость для клиники и специальной психологии ввиду выраженности проявлений и необходимости (в большинстве случаев) специальных мер психолого-педагогической коррекции» [13]. Как и в случае с олигофренией, «органическое поражение центральной нервной системы в этом варианте происходит на ранних этапах онтогенеза, и уровень ущерба будет зависеть от массивности и времени поражения: выраженное и необратимое психическое недоразвитие в виде олигофрении либо замедление темпа психического созревания» [13].

Любой из данных типов «имеет возможность получить осложнения ряда болезненных симптомов неврологических, энцефалопатических, соматических, и обладает своей клинико-психологической структурой, своими нарушениями познавательной деятельности, своей этиологии и особенностью эмоциональной незрелости» [13]. Также задержка психического развития «может возникать в связи с педагогической и микросоциальной запущенностью, которая формируется у детей со здоровой нервной системой, нормальными предпосылками интеллектуального развития, но воспитывающихся в неблагоприятных условиях, и в этом результате возникает социальная

незрелость личности, нарушение системы интересов и идеалов, недостаточность чувства долга, нехватка запаса знаний, отмечается бедность словарного запаса» [3].

В одних случаях задержки развития оказываются «более легкими и касаются главным образом незрелости эмоционально-волевой сферы (детская непосредственность в поведении, несформированность школьных интересов, неумение сосредоточиться при выполнении школьных заданий), но в других случаях к этому присоединяется некоторая задержка в развитии мышления, что также достаточно часто усугубляется педагогической запущенностью» [5]. Однако, как отмечают Т.А. Власова и М.С. Певзнер, при всех различиях этим детям присущи общие особенности: им всегда свойственны черты детей более младшего возраста.

В исследовании Л.И. Переслени и П.В. Шошина выявлено, что дети с задержкой психического развития «в единицу времени воспринимают меньший объем информации, чем обычные дети, то есть у них снижена скорость выполнения перцептивных операций, а также затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов; им требуется большее количество практических проб при решении наглядно-практических задач, они затрудняются в обследовании предмета» [13].

Проводимый У.В. Ульенковой сравнительный анализ мыслительной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников имел целью выявить, сформирована ли у них «некоторая система общих представлений и простейших житейских понятий, предполагающая владение иерархией рода и вида на элементарной образной основе, выполняют ли они мыслительные операции без непосредственной опоры на практические действия, осуществляют ли контроль действий и операций в процессе решения задач, получают ли удовлетворение от умственной деятельности, стремятся ли к ней» [25].

К особенностям речевого развития можно отнести низкий уровень сформированности звуковой стороны речи у большинства детей, недостаточность произношения шипящих, свистящих, сонорных звуков. У таких детей «недостаточно сформирован фонематический слух и фонематическое восприятие, отмечается лексико-грамматическое нарушение речи». [4]. Вышеперечисленные особенности указывают на несовершенство коммуникативных навыков.

Специфика игровой деятельности «состоит в том, что у ребенка стереотипная игра, а игры с правилами отсутствуют, хотя в возрасте 6-7 лет дети с задержкой психического развития с большим желанием относятся к игре, чем в среднем возрасте, им становятся доступны простые сюжетно-ролевые игры (обычно с одним ребенком или двумя детьми); они предпочитают подвижные игры, могут распределять роли до начала игры и строить свое поведение, придерживаясь роли» [3].

Снижение познавательной активности детей с задержкой психического развития «является одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти детей данной категории, и потому дети с задержкой в развитии хуже воспроизводили словесный материал, затрачивая значительно больше времени на его запоминание и воспроизведение» [5].

В специальных психолого-педагогических исследованиях отмечаются такие особенности внимания у детей с задержкой психического развития, как неустойчивость внимания, которая «ведет к снижению продуктивности внимания, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы; снижение объема внимания; сниженная избирательность внимания; сниженное распределение внимания» [2].

Исходя из особенностей памяти детей с задержкой психического развития, необходимо отметить следующее: «снижены скорость запоминания и объем памяти; по сравнению с нормой несколько снижено произвольное

запоминание; наглядная память преобладает над словесной; существенно снижена произвольная память; нарушена механическая память; первые попытки к запоминанию несколько снижены, но время, необходимое для полного заучивания, приближается к норме, при этом заученное быстро забывается» [5].

Необходимо отметить, что мышление у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста «более сохранно, чем у детей с умственной отсталостью: сохранены способность обобщать, принимать помощь, применять свои умения в ситуациях, которые отличаются от заданных, а мышление формируется опосредовано, то есть на его развитие оказывают влияние иные психические процессы, такие как восприятие, память, внимание» [5].

Познакомившись с характеристиками детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, рассмотрим ближе особенности развития эмоционального интеллекта, присущие таким детям.

Эмоциональное состояние ребенка имеет особое значение в психическом развитии. Эмоции – это «особый класс психических процессов и состояний, который составляют переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности» [27]. В.М. Минаева утверждала, что «в процессе развития происходят изменения в эмоциональной сфере ребенка: меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими, возрастают способности осознавать и контролировать свои эмоции» [14]. Существуют «значимые связи между уровнем вербального интеллекта, неустойчивостью внимания, направленностью на учебную деятельность и эмоционально-волевой сферой детей с задержкой психического развития» [27]. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляет себя при переходе ребенка с задержкой психического развития к систематическому обучению. Неспособность выразить свои эмоции безопасным для себя и окружающих способом оказывает серьезное влияние на социальную адаптацию ребенка. Дошкольники, которые не умеют управлять своими эмоциями, «часто сталкиваются с трудностями в общении со

сверстниками и взрослыми, подвержены агрессивному поведению и в дальнейшем испытывают трудности в учебе» [14]. Одной из причин, почему эмоциональная сфера современных дошкольников может быть «достаточно слабо развита, можно выделить стремление родителей направить свои усилия в первую очередь на развитие интеллектуальной сферы ребенка, забывая об эмоциональной сфере и не задумываясь о том, что обедненная эмоциональная сфера замедляет развитие сферы интеллектуальной» [21].

У некоторых детей наблюдается «агрессивность, непоследовательность действий, необдуманность и импульсивность поступков, у других – робость, плаксивость, недоверчивость, страхи, отсутствие творческого воображения и выраженных интересов, и если при воспитании ребенка со стороны родных преобладает гиперопека, то отмечается другой тип патохарактерологического развития личности. Эти дети не владеют навыками самообслуживания, капризны, нетерпеливы, не приучены к самостоятельному решению возникающих проблем, у них отмечается завышенная самооценка, эгоизм, отсутствие трудолюбия, неспособность к сопереживанию и самоограничению, склонность к ипохондрическим переживаниям» [20].

В.В. Лебединский писал, что ребенок с задержкой психического развития «эмоционально непостоянен, у него имеются нарушения способности контроля своего поведения, конфликтность, трудности общения со сверстниками, неумение договориться и вступить в совместную игру» [13]. На занятиях дети «демонстрируют частую смену настроения, повышенную тревожность, неуверенность себе, страхи, кривляние и бесцеремонное отношение к взрослому, а низкий уровень эмоционального развития детей с задержкой психического развития проявляется и в их отношении к игрушкам, обычно дети не имеют любимых, предпочитаемых игрушек, в отличие от их нормально развивающихся сверстников» [13]. У дошкольников с задержкой психического развития «проявляется сильная негативная эмоциональная реакция на фрустрирующие

события: дети реагируют очень бурно, эмоционально, часто неадекватно расценивая ситуацию» [13].

Дети с задержкой психического развития «не догоняют своих сверстников по эмоциональному восприятию художественной литературы и по развитости нравственных чувств, у них отмечается пониженная способность к эмпатии» [13]. Р.Р. Калинина писала, что эмпатия – это «способность правильно воспринимать и понимать чувства другого человека, сопереживать ему, это постижение эмоционального состояния, переживания другого человека» [11]. Это происходит из-за «недостаточно глубокого понимания взаимоотношений героев и их эмоций, что приводит к ограниченному выражению ребенком своих эмоций как по отношению к персонажам сказки, так и к ситуациям в повседневной жизни» [11]. Кроме того, у детей с задержкой психического развития «часто отмечается низкий уровень эмпатии, что затрудняет понимание и сопереживание эмоциям других людей, усложняя процесс установления межличностных отношений» [27].

В период дошкольного возраста «ребёнок начинает отделять себя как причину своего настроения от внешнего мира, что приводит к постепенному ослаблению эгоцентризма, это совершенствование эмоциональной регуляции поведения непосредственно связано с развитием механизма эмоциональной децентрации, появлением эмпатии, проявляющих себя в способности отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, переключиться на восприятие и понимание эмоций других» [12].

Л.В. Шипова писала, что хотя «постепенно смысловое наполнение чувств детей дошкольного возраста приобретает более глубокий характер, импульсивность постепенно угасает, детям еще сложно держать под контролем свои эмоции, которые особенно связаны с потребностями голода, жажды, и если в раннем детстве оценка взрослого являлась основным ориентиром для ребенка, то в старшем возрасте он может испытывать чувство радости, предвидя положительный результат своей деятельности» [29].

Е.П. Ильин предлагает свое определение эмоции как «рефлекторной психовегетативной реакции, связанной с проявлением субъективного, то есть пристрастного, отношения к ситуации в виде переживания, к ее исходу, или событию, и способствующей организации целесообразного поведения в этой ситуации» [10]. То есть эмоции призваны помогать человеку осознавать свои потребности и на основании этих потребностей строить свое поведение. Эмоциональная реакция – это «специфический ответ человека и животных на те или иные обстоятельства, ситуации, затрагивающие его интересы (потребности)» [10].

Л.С. Выготский в своих работах отмечал, что «эмоциональный фон человека имеет такое же значение, как и другие сферы человека и личности, например, ум и воля» [7]. То, как будут усваиваться «полученные в процессе воспитания знания и умения, и как, ради достижения каких целей они будут использованы в дальнейшем, решающим образом зависит от эмоционального отношения субъекта к окружающим людям и к окружающей предметной среде» [7].

В.Н. Белкина выделила «основные направления по эмоциональному развитию дошкольников: постепенное усложнение содержания эмоционального развития и постепенное изменение экспрессивной стороны эмоций» [1].

Теоретические высказывания о решающей роли общения в психическом развитии ребенка разрабатывались Л.С. Выготским, который подчеркивал, что «у детей с задержкой психического развития к концу дошкольного возраста наблюдаются специфические особенности вербального общения, проявляющиеся в несформированности мотивации общения, низком уровне активности детей в процессе общения, недостаточном развитии ориентировки в ситуации общения, преобладании информационно-коммуникативной функции общения, несформированности контроля процесса общения, нарушениях коммуникативной насыщенности речи детей» [6].

Перейдем к рассмотрению понятия «эмоциональный интеллект». Термин «эмоциональный интеллект» впервые появился в конце XX века. Эмоциональный интеллект понимается как «комплекс индивидуальных способностей или черт, отвечающий за то, насколько влияние эмоциональных явлений окажется конструктивным или деструктивным для поведения человека, и включает в себя: восприятие и выражение эмоций (способность идентифицировать эмоциональные явления); усиление мышления с помощью эмоций; понимание эмоций (способности перехода от одного состояния к другому, понимание и адекватное выражение эмоциональных характеристик взаимоотношений); управление эмоциями» [17].

Первая модель эмоционального интеллекта была разработана П. Сэловеем и Д. Майером, ими же был введен в психологию сам термин «эмоциональный интеллект» – это «сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением» [31]. Позже данная модель была доработана. В новой модели эмоции «содержали информацию о связях человека с другими людьми или предметами, связи при этом могут быть не только актуальными, но и вспоминаемыми и даже воображаемыми, а изменение связей с другими людьми и предметами приводит к изменению эмоций, переживаемых по этому поводу» [31]. В свете этих представлений эмоциональный интеллект представляется «способностью перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [31].

По определению авторов книги «Эмоциональный интеллект. Российская практика» С.В. Шабанова, А. Алешиной эмоциональный интеллект – это «способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять

своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач» [28]. «Понятие «эмоциональный интеллект» включает в себя три основных компонента: распознавание, выражение и регулирование эмоций» [8]. Способность «распознавать и выражать эмоции предполагает осознание как своих эмоциональных изменений, так и эмоциональных изменений окружающих, подразумевает установление взаимосвязи между эмоциями и осмысление изменений в теле и включает в себя такие навыки, как управление эмоциями и их выражение, проявление гибкости и адаптации» [8]. Способность «понимать эмоции помогает осуществлять межличностные отношения, интерпретируя сообщения вербальных и невербальных форм общения, а умение управлять эмоциями и регулировать их позволяет человеку наблюдать и контролировать себя» [28]. «Хотя способности эмоционального интеллекта влияют друг на друга, способность распознавать эмоции является основой всех способностей, и если человек не умеет распознавать эмоции, он не сможет их понять, и, тем более, управлять ими» [8].

Л.В. Шипова писала, что дети с задержкой психического развития «характеризуются несамостоятельностью, спонтанностью, не умеют целенаправленно выполнять задания, контролировать свою работу, и, как следствие, их деятельность характеризуется низкой продуктивностью в условиях учебной деятельности, нестабильностью внимания с низкой эффективностью и низкой когнитивной активностью, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность повышается» [29]. Эмоциональная незрелость детей с задержкой психического развития является «одним из факторов, который тормозит познавательное развитие детей» [29]. «Импульсивность и трудности в регуляции эмоциональных проявлений также являются типичными особенностями, приводя к сложностям в контроле эмоциональных реакций и неадекватному поведению в ответ на различные стимулы» [29].

Г.В. Фадина для детей с задержкой психического развития «являются типичными следующие особенности эмоционального развития: неустойчивость эмоционально-волевой сферы в следствие низкого уровня произвольной психической активности, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности; проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов; появление таких эмоциональных расстройств как страх, тревожность, склонность к аффективным действиям» [27].

Эмоциональный интеллект, представляющий собой способность осознавать, понимать, управлять собственными эмоциями и распознавать эмоции других людей, в возрасте 6-7 лет активно развивается, играя существенную роль в социальной адаптации и общем психическом благополучии ребенка. Однако у детей с задержкой психического развития «формирование эмоционального интеллекта характеризуется рядом специфических особенностей, которые важно учитывать при организации психолого-педагогической работы, так как отличие от нормально развивающихся сверстников, дети с задержкой психического развития часто демонстрируют замедленное развитие эмоциональной сферы, проявляющееся в более позднем освоении навыков распознавания, понимания и адекватного выражения эмоций» [15]. Для них характерна «сниженная дифференцированность эмоциональных переживаний, что выражается в затруднениях при различении тонких оттенков эмоций и использовании ограниченного набора эмоциональных реакций в различных ситуациях, они испытывают трудности в понимании причинно-следственных связей между событиями и возникающими эмоциями, им сложно осознать, какие именно факторы провоцируют определенные эмоциональные состояния» [4].

Таким образом, мы видим, что в дефектологии накоплены ценные сведения о клинических особенностях детей с задержкой психического развития различных форм. Дети с задержкой психического развития отличаются от

здоровых детей по многим параметрам, таким как: запаздывание развития моторики, речи, нарушение социального поведения; снижение эмоционально-волевой деятельности; пониженная работоспособность; преобладание игровой деятельности над учебной; частая смена настроения. Отставание в развитии эмоционального интеллекта детей с задержкой психического развития от возрастной нормы отмечается в многочисленных исследованиях. Авторы отмечают, что такие дети не только испытывают трудности в понимании и осознании собственных эмоций, но также и в адекватном их выражении, в понимании эмоций окружающих. Для них характерны сниженная дифференцированность эмоциональных переживаний, трудности в понимании причинно-следственных связей между событиями и возникающими эмоциями.

1.2 Характеристика мимических и пантомимических упражнений как средства развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Особую сторону внутренней жизни человека составляют эмоции и чувства. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев утверждали, что «для субъекта достоверность и очевидность собственного внутреннего мира выступает, прежде всего, как эмоциональная реальность, как его переживание» [22]. Эмоции представляют собой «пристрастное отношение субъекта к окружающему, к тому, что с ним происходит; переживание этого отношения и есть эмоция, или чувства, они выражают принятие или непринятие того, что происходит с человеком в данный момент» [22]. Эмоции – это «особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами и отражающих в форме непосредственно чувственных переживаний значимость действующих на субъекты явлений и ситуации» [22].

Эмоции «оценивают и выражают значимость предметов и ситуации для достижения целей и удовлетворения потребностей субъекта и являются системой сигналов, посредством которой субъект узнает о значимости

происходящего» [22]. Также эмоции «помогают оценивать не только прошедшие или происходящие сейчас действия и события, но и будущие, включаясь в процесс вероятностного прогнозирования» [20].

«Понимание своих действий и причин возникновения тех или иных эмоциональных состояний означает, что дошкольник понимает, что с ним происходит, продумывает собственное поведение, отношения с другими детьми и взрослыми, свои действия и поступки, анализирует возможные положительные и отрицательные последствия» [30]. В результате данного анализа ребенок «старается выбрать наиболее подходящий ситуации вариант поведения. Он также думает «о связи между эмоциями, переходах между ними, причинах проявления этих эмоций и делает выводы о собственном эмоциональном состоянии» [30].

«У разных людей проявление эмоций различно, в связи с чем говорят о такой личностной характеристике как экспрессивность, и чем больше человек выражает свои эмоции через мимику, жесты, голос, двигательные реакции, тем больше у него выражена экспрессивность» [20]. Отсутствие внешнего проявления эмоций «не говорит об отсутствии самих эмоций – так человек может скрывать свои переживания что может стать причиной длительного психического напряжения, отрицательно влияющего на состояние здоровья» [20].

Жесты, позы, мимика и другие двигательные действия являются невербальными средствами общения. В одном из исследований, проведенном О.К. Тихомировым совместно с И.А. Васильевым, была выдвинута гипотеза о тесной связи интеллектуальных эмоций с процессами, происходящими на неосознанном и невербализованном уровне. Они утверждали, что «невербальные жестовые проявления, как произвольные, так и непроизвольные первоначально в довербальный период эволюции человека были самостоятельным средством коммуникации, а в вербальном периоде развития закрепились в качестве

полусознательного выразительного средства, сохранив некоторые функции предыдущего этапа» [24].

Жестикуляция – это «сложная и интенсивная кинетическая активность говорящего человека, возникающая только тогда, когда человек активно разговаривает с другими людьми» [10].

«Различные речевые единицы внутри реплики соотносятся с различными движениями рук, это доказывает, что процесс речевого выражения осуществляется одновременно в двух формах активности: речевых органов и движений тела» [10]. При этом «фразы-жестикуляции предшествуют соответственным речевым отрезкам, в связи с чем ученые предполагают, что процесс речевого выражения у человека начинается одновременно с жестовым» [10]. В одном из своих исследований О.К. Тихомиров выявил, что «эмоциональная реакция дважды опережает выдачу решения на речевом уровне» [24].

Отмечается также «определенная связь интонации высказывания с кинетической организации поведения, а интенсивность жестикуляции растет пропорционально эмоциональному подъему или волнению говорящего» [10]. С переходом к «общению на неродном языке наблюдается видоизменение активности речекинетического комплекса, когда все формы объектных жестов и акцентирующих речь движений становятся более интенсивными, а количество самостимулирующих жестов при этом уменьшается» [10]. Следует отметить, что «не все жесты выполняют информативную функцию, и можно выделить некоторые жесты, не несущие никакой смысловой нагрузки, например: покачивание головой, заламывание рук и пальцев, одергивание одежды, произвольное раскачивание, притоптывание или покачивание ногой» [10].

Обратимся к понятию «мимика». Мимика – это «сокращение различных мышц лица для выражения своих переживаний или отношения к чему-либо и кому-либо» [10]. Е.П. Ильин писал, что «для понимания состояния и намерений собеседника важно следить за его мимикой, ведь мимика является одним из

средств экспрессивного проявления эмоций, которые контролируются правым полушарием мозга и становятся более заметны на левой половине лица, хотя положительные эмоции отражаются более-менее равномерно на обеих сторонах лица, но отрицательные эмоции более отчетливо выражены на левой стороне» [10]. Также было выделено, что «глаза и губы человека отличаются особой экспрессивностью: например, глаза могут характеризоваться широкой раскрытостью или суженностью, блеском или тусклостью (что зависит от количества слезной жидкости), величиной зрачка» [10].

Е.П. Ильин отмечал, что «неоднозначность толкования мимики относится и к другим выражениям лица, таким как разлету бровей, движениям глазных яблок, прищуру век. Мимика может иметь универсальный или специфичный характер: к мимике универсального характера можно отнести опущенные уголки губ (явное свидетельство отрицательных эмоций), а к специфичным можно отнести суженные глазные щели при презрении и страдании» [10]. Однако следует отметить, что «одно и то же состояние может выражаться разными неспецифическими мимическими средствами: гнев и радость могут выражаться как суженными, так и широко открытыми глазами, поэтому для правильного распознавания эмоций требуются дополнительные признаки» [10].

Е.П. Ильин также отмечал, что «простые мимические признаки входят в состав мимических симптокомплексов, отражающих различные положения глаз, губ, век, бровей, подвижность лица» [10]. По выражению лица человека можно «предугадать его намерения: экспрессия человека наиболее информативна при передаче правдивой информации и наименее информативна при передаче лжи, из чего следует, что лицо человека, который хочет что-то скрыть, становится малоинформативным» [10].

Пантомима – это «выразительное телодвижение, передача чувств и мыслей лицом и всем телом» [10]. Развитие ребенка идет от движений и эмоций к слову, поэтому детям дошкольного возраста может быть легче выразить чувства и эмоции через пластику своего тела.

Упражнения по развитию мимической и пантомимической выразительности могут помочь ребенку в понимании эмоций другого человека на основе внешних проявлений и развитии «способности идентифицировать свои эмоции для дальнейшего регулирования их выражения» [30]. Ребенок сможет лучше распознавать присутствие эмоции, определять ее значение, а затем выразить эту эмоцию наиболее приемлемым способом.

Регулярные мимические упражнения, направленные на тренировку лицевых мышц и освоение различных выражений, помогут повысить эмоциональное самосознание ребенка: изображая различные эмоции, ребенок учится осознавать свои собственные чувства и лучше понимать, что они означают. Наблюдая за мимикой других людей и воспроизводя её, ребенок учится распознавать и понимать эмоции окружающих. Более чёткое выражение эмоций на лице увеличивает успешность невербальной коммуникации, что способствует более эффективному межличностному общению. Тренировка мимики позволяет более адекватно реагировать на различные ситуации, что развивает гибкость эмоциональных реакций.

В свою очередь, пантомимические упражнения способствуют развитию эмоционального интеллекта через улучшение телесной осознанности. Пантомима требует от ребенка концентрации внимания на движениях тела. Это способствует лучшему пониманию своих физических ощущений, связанных с эмоциями, а также развивает правильное восприятие положения тела в пространстве. Изображение абстрактных понятий и ситуаций через движение стимулирует творческое мышление и воображение. Наблюдение за пантомимой, исполняемой другим человеком, позволяет глубже понять его эмоциональное состояние и развивает способности к эмпатии. Пантомима предоставляет детям возможность выразить свои чувства и мысли невербальным способом. Это особенно важно для детей, имеющих нарушения в речевом развитии.

Совместное применение мимических и пантомимических упражнений усиливает их эффективность. Например, изображение радости может включать

как радостную мимику (улыбку, радостный прищур глаз), так и соответствующие пантомимические движения (прыжки, махание руками). Такой комплексный подход способствует более глубокому пониманию эмоций.

Таким образом, эмоциональный интеллект – умение осознавать и регулировать собственные эмоциональные состояния, а также распознавать и адекватно отвечать на эмоции окружающих. Эта способность имеет существенное значение для успешной социализации и формирования прочных межличностных связей. Мимические и пантомимические упражнения могут эффективно использоваться для развития компонентов эмоционального интеллекта, поскольку способствуют формированию ключевых навыков, необходимых для успешного социального взаимодействия. Они помогают научиться осознанно выражать свои эмоции и точно интерпретировать эмоциональные проявления других людей. Регулярная практика этих упражнений развивает наблюдательность, улучшает понимание невербальных сигналов и повышает уровень эмпатии, что в конечном итоге способствует формированию более прочных межличностных отношений и успешной социальной адаптации ребенка.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений

2.1 Выявление уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

На первом, констатирующем этапе проводилась работа по выявлению уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Экспериментальная работа проводилась на базе МБУ детский сад № 53 «Чайка» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 12 воспитанников 6-7 лет старшей дошкольной группы для детей с задержкой психического развития. У всех детей согласно заключению ПМПК диагностирована задержка психического развития и сопутствующие нарушения развития. Список детей представлен в приложении А, таблица А.1.

В качестве диагностического инструментария были подобраны методики Ю.А. Афонькиной, И.Б. Дермановой, К.Э. Изард, А.А. Ошкиной, Г.А. Урунтаевой и И.Г. Цыганковой и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическое задание
Наличие знаний об эмоциях и способах их выражения	«Мимический тест» (К.Э. Изард)
Понимание эмоций другого человека	«Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)
Понимание собственных эмоций	«Определи свои эмоции» (А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова)

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
Умение выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния	«Сюжетные картинки» (И.Б. Дерманова)

Ниже представлено описание диагностических методик и результаты констатирующего эксперимента

Диагностическое задание 1 «Мимический тест» (К.Э. Изард).

«Цель: выявить у детей наличие знаний об эмоциях и способах их выражения.

Специалист индивидуально каждому ребенку показывает картинку с изображением двенадцати эмоций и просит назвать их.

Перечень изображаемых эмоций и их порядковый номер: 1 – спокойствие; 2 – враждебность; 3 – радость; 4 – злость; 5 – грусть; 6 – простодушная радость; 7 – усталость; 8 – рассерженность; 9 – притворно радостное; 10 – очень грустное; 11 – сомнение, недоверие; 12 – глубокая печаль» [19].

Критерии оценки.

«Низкий уровень – неправильный ответ, название не входит в смысловое поле данной эмоции.

Средний уровень – правильный ответ, но не дифференцирующий данную эмоцию по степени выраженности.

Высокий уровень – ответ правильный, точный, полный, аргументированный, составляющий смысловое поле данной эмоции» [19].

Количественные результаты исследования по диагностическому заданию 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты выявления уровня знаний об эмоциях и способах их выражения

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	10	2	—
Процент детей	83%	17%	—

Низкий уровень знаний об эмоциях и способах их выражения выявлен у 10 детей, что составляет 83% всей группы. Этими детьми оказались Виктор А., Осман А., Дмитрий А., Роман А., Билол Б., Семен З., Алиса К., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Эти дети подбирали к изображению названия, не входящие в смысловое поле данной эмоции, или не могли дать ответ вовсе. Например, Виктор А. вначале отказался участвовать в исследовании, а во время диагностики смог назвать только радость. Осман А. выделил «спокойствие» и «рассерженность» как стыд, а остальные эмоции распределил как «радость», «злость» и «обиду». Дмитрий А. и Роман А. смогли назвать радость, грусть и злость, но помимо отсутствия дифференциации они также распределяли эти три эмоции неверно: так, например, злость (изображение 4) и усталость (изображение 7) оба мальчика определили, как грусть. Билол Б. определял эмоции как «радостные» и «грустные» или используя глаголы «сердится», «улыбается», «боится». Семен З. смог выделить эмоцию грусти и отнес к ней большую часть изображений, а к остальным изображениям применял глагол «улыбается», называл части лица или не называл ничего. Алиса К. назвала только одно изображение – это изображение 12 «глубокая печаль», которое она определила, как «злость». Рафаэль П. дал название шести изображенным эмоциям, описывая их как «доброе лицо, злое, грустное». Ренат П. старался показать своей мимикой эмоции на изображениях и описывал их («Брови – вот так, внизу! Губы – во! Рот улыбается»), но назвать смог только четыре. Кирилл Ю. назвал все цифры (по своей инициативе), из всех эмоций смог выделить только «радость» в изображениях 6 и 9. Наводящие вопросы не понимал, соглашаясь со всем, что говорит диагност.

Средний уровень знаний об эмоциях и способах их выражения выявлен у 2 детей, что составляет 17% всей группы. Это были Иван М. и Станислав С. Эти дети давали правильный, но не дифференцирующий данную эмоцию по степени выраженности ответ на все или большую часть изображений. Иван М. не только называл эмоции, но и показывал их мимикой, иногда сопровождая ответ словесными пояснениями («Это радость, потому что улыбается», «Так делаешь, когда злишься!»). Его ответы совпадали с изображенными эмоциями, но не дифференцировали их. Станислав С. правильно обозначил большую часть изображенных эмоций без дифференцировки, за исключением изображения 11 («сомнение, недоверие»), которое он описал как «непонимание», и изображения 1 («спокойствие»), в котором он увидел удивление. Станислав С. не дополнял свои ответы пояснениями или мимическими выражениями.

Высокий уровень знаний об эмоциях и способах их выражения не был выявлен ни у одного из детей.

Диагностическое задание 2 «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (авторы: Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

«Цель: выявить у детей уровень понимания эмоций другого человека.

Взрослый показывает детям картинки с изображением детей, у которых ярко выражено, эмоциональное состояние как основных эмоций (радость, страх, удивление, гнев, горе, печаль), так и их оттенков, сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей.

Содержание методики имеет две серии. Первая серия: ребёнку последовательно показывают картинки детей и спрашивают: «Кто изображен на картинке? Что он делает? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом? Опиши картинку». Вторая серия: ребёнку последовательно показывают сюжетные картинки и задают вопросы: «Что делают дети? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга)? Как ты догадался?

Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?». Ребенок должен дать ответ на вопросы» [26].

Критерии оценки.

«Низкий уровень – ребенок верно понимает 1-2 изображения эмоционального состояния, но затрудняется их объяснить, дать оценку, не отвечает на последующие вопросы, касающиеся эмоций и действий персонажей на картинках.

Средний уровень – ребенок верно понимает 3-4 изображения эмоционального состояния, оценивает их, отвечает на некоторые вопросы, касающиеся эмоций и действий персонажей на картинках может объяснить их самостоятельно или при минимальной помощи взрослого.

Высокий уровень – ребенок верно понимает 5-6 изображений эмоционального состояния, оценивает их, отвечает на все вопросы, касающиеся эмоций и действий персонажей на картинках, может объяснить ситуации, происходящие на изображениях, не испытывает потребности в помощи взрослого» [26].

Количественные результаты исследования по диагностическому заданию 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты выявления уровня понимания эмоций другого человека

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	8	4	—
Процент детей	67%	33%	—

Низкий уровень понимания эмоций другого человека был выявлен у 8 детей, что составляет 67% всей группы. Это были Виктор А., Дмитрий А., Роман А., Семен З., Алиса К., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Эти дети понимали не более 2 изображений эмоционального состояния, затруднялись их объяснить, дать им оценку, не отвечали на последующие вопросы, касающиеся эмоций и

действий персонажей на картинках. Виктор А. не смог объяснить происходящее ни на одной из картинок, как и эмоции детей. Дмитрий А. смог назвать некоторые из эмоций (радость и злость), верно понял два изображения, но не смог ответить ни на один вопрос. Похожая ситуация была с ответами Романа А., Семена З. и Алисы К. Рафаэль П. и Ренат П. смогли верно оценить по 4 эмоциональных ситуаций, но не смогли объяснить свой выбор и ответить на вопросы, поэтому, несмотря на то что они оценили верно более 2 ситуаций, они не могут перейти в группу детей среднего уровня. Кирилл Ю. был пассивен, на вопросы диагноста не отвечал либо повторял их, не брал картинки в руки, не реагировал на смену картинок.

Средний уровень понимания эмоций другого человека был выявлен у 4 детей, что составляет 33% всей группы. Это был Осман А., Билол Б., Иван М. и Станислав С. Они смогли правильно определить эмоции на изображениях (без дифференциации эмоций по их оттенкам), дали правильный ответ на 4 изображенных эмоциональных ситуации, охотно отвечали на вопросы, для понимания некоторых им потребовалась помощь диагноста. При ответе на вопросы по второй серии картинок они опирались на действия изображенных персонажей больше, чем на их мимику. Это выражалось в том, что, поясняя свой ответ, они описывали именно действия и реже – мимику.

Высокий уровень понимания эмоций другого человека не был выявлен ни у одного из детей.

Диагностическое задание 3 «Определи свои эмоции» (А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова).

«Цель: выявить уровень понимания собственных эмоций.

Ребенку последовательно показывают изображения детей, находящихся в разных эмоциональных состояниях: радость, грусть, гнев, обида, страх и задают ряд вопросов. Вопросы, задаваемые ребенку по ходу показа изображения:

– В каком эмоциональном состоянии находится ребенок? (Если ребенок затрудняется дать ответ, то взрослый называет эмоцию сам).

- Почему он... (название эмоции, например, обижен)?
- Ты бываешь обижен?
- Почему ты бываешь таким?
- Что ты делаешь, когда ты обижен?
- Зачем?

Все шесть вопросов повторяются по каждой фотографии: радость, грусть, гнев, страх, обида» [18].

Критерии оценки.

«Низкий уровень – дошкольник затрудняется в различении эмоций и не осознает у себя большинства из них (3 и более), не дифференцирует причины их возникновения: называет схожие или одинаковые причины для разных эмоций, частично принимает помощь взрослого или вовсе не использует помощь.

Средний уровень – дошкольник затрудняется в различении эмоций, отрицает наличие у себя некоторых эмоций (1-2), частично объясняет причины их возникновения и совершаемые действия с помощью взрослого.

Высокий уровень – ребенок понимает и различает эмоции человека, самостоятельно объясняет причины их возникновения, осознает действия, которые совершает, испытывая разные эмоции» [18].

Количественные результаты исследования по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты выявления уровня понимания собственных эмоций

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	8	3	1
Процент детей	67%	25%	8%

Низкий уровень понимания собственных эмоций был выявлен у 8 детей, что составляет 67% всей группы. Это были Виктор А., Дмитрий А., Роман А., Семен З., Алиса К., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Эти дети испытывали затруднение в различении эмоций, не осознавали у себя большинства из них, не

смогли дифференцировать причины их возникновения, частично принимали или не принимали вовсе помощь взрослого. Например, Виктор А. и Дмитрий А. смогли назвать по 3 эмоции, но не ответили ни на один из последующих вопросов. Наводящие вопросы диагноста игнорировались. Роман А. назвал 4 из 5 эмоциональных состояний верно (обида была названа грустью), положительно ответил на все 6 вопросов про наличие таких эмоций у себя, но не смог объяснить причины их возникновения. Семен З. правильно выделил радость и грусть, остальные изображения он так же отнес к грусти. На вопрос объяснить причину, почему ребенок на изображении грустит, мальчик во всех четырех случаях сказал: «Потому что ему/ей грустно». Алиса К. смогла верно обозначить 3 эмоции (радость, грусть, злость), подтвердила их наличие у себя, предположила, что причиной радости могла послужить шоколадка, а причиной грусти и злости в обоих случаях то, что ребенку «не подарили что-то». По отношению к другим эмоциям она не смогла дать объяснение. Рафаэль П. смог верно назвать радость, грусть и злость, утвердительно ответил на вопрос о наличии у себя этих эмоций, но не смог ответить на остальные вопросы. Ренат П., как и при прохождении диагностического задания 1, старался показать с помощью совей мимики эмоции на изображениях и описывать их. Он верно назвал 3 эмоции, отнес обиду к злости, а страх – к грусти, и подтвердил их наличие у себя. На вопросы о возможных причинах происхождения изображенных эмоций он предположил, что причиной радости мог стать конструктор (до начала диагностики сам Ренат П. с другими детьми играл с конструктором). Причины возникновения остальных эмоций он выделить не смог. Кирилл Ю. смог верно назвать только радость, не смог ответить на вопросы. Во время диагностики он неоднократно брал изображения в руки и старался смять их о край стола или загнуть углы.

Средний уровень понимания собственных эмоций был выявлен у 3 детей, что составляет 25% всей группы. Это были Билал Б., Иван М. и Станислав С. Все дети верно назвали все 5 изображенных эмоций. Рассмотрим подробнее результаты каждого ребенка. Билал Б. сначала сказал, что не испытывает страха

и злости, однако после предположения причин возникновения эмоций у детей на фотографиях, он признался, что также их испытывает. Причинами эмоций стали адекватные причины. Например, страх перед большой собакой, радость от подарка. С помощью диагноста он смог предположить, что и зачем он стал бы делать, испытывая определенные эмоции. Иван М. сопровождал свои пояснения выразительной мимикой, и с небольшой помощью диагноста смог предположить причины возникновения эмоций («Он грустит, вот так, когда что-то случилось. Поругался»). Станислав С. с помощью наводящих вопросов диагноста смог предположить причины происхождения изображенных эмоций («Хорошее случилось. (Например, что могло произойти хорошего?) Вкусное съел»). Станислав С. ответил утвердительно на вопрос о наличии у себя таких эмоций, как радость, злость и грусть, но отрицательно – на наличие обиды и страха. С помощью диагноста он предположил, что стал бы делать в похожей ситуации сам («Я пошел бы к маме»).

Высокий уровень понимания собственных эмоций был выявлен у 1 ребенка, что составляет 8% всей группы. Это был Осман А. Он верно назвал все эмоции, самостоятельно подобрал адекватные причины возникновения эмоций («Он грустит, потому что рядом нет друзей. Он сидит один»), подтвердил, что испытывает все эти эмоции («Да, я тоже боюсь. Я боюсь пауков!», «Я радуюсь, когда мы с Алеком и Аминой играем.») и что делает в таком случае («Когда я обижаюсь, я пойду играть со своими друзьями, потому что с ними весело. А с теми, кто меня обидел, я играть не буду!»). Ему не требовалась помощь диагноста.

Диагностическое задание 4 «Сюжетные картинки» (И.Б. Дерманова).

«Цель: выявить уровень сформированности у детей умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния.

Ребенку предлагается разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой плохие, и дать

моральную оценку изображенным на картинке поступкам, что позволяло нам выявить его отношение к нравственным нормам. Особое внимание в ходе диагностики уделяется оценке адекватности эмоциональных реакций ребенка на моральные нормы такие, как: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение) – на нравственный поступок и отрицательная (осуждение, негодование) – на безнравственный поступок» [9].

Инструкция к тесту: «Разложи картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие. Раскладывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку и почему».

Критерии оценки.

«Низкий уровень (1 балл) – ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

Средний уровень (2 балла) – правильно раскладывая картинки, ребенок обосновывает свои действия (возможна помощь взрослого); эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок обосновывает свой выбор (возможно, называет моральную норму); эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции» [9].

Количественные результаты исследования по диагностическому заданию 4 представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты выявления умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	10	2	—
Процент детей	83%	17%	—

Низкий уровень умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния был выявлен у 10 детей, что составляет 83% всей группы. Этими детьми оказались Виктор А., Осман А., Дмитрий А., Роман А., Семен З., Алиса К., Иван М., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Эти дети неверно распределили картинки, при выполнении диагностического задания эмоциональные реакции у них отсутствовали или были выражены слабо. Рассмотрим подробнее результаты каждого из детей. Виктор А. и Дмитрий А. раскладывали картинки, почти не глядя на изображенные на них ситуации, что привело к тому, что они разложили их неверно. Мальчики не выражали эмоциональных реакций при выполнении задания и не давали по нему объяснения. Осман А. неверно расположил картинки между положительными и отрицательными поступками. Объяснения показали, что мальчик неправильно интерпретировал изображенные ситуации. Например, картинку, где девочка ест конфеты, спрятавшись от подруг, он интерпретировал как «Она выключает телевизор, это хорошо», картинку, где два мальчика рыбачат вместе и разговаривают, он описал так: «Это плохая, они дерутся!», картинку, где мальчик открывает перед девочкой дверь, Осман А. описал как «Плохое, не пускает брата младшего домой». Однако некоторые картинки были описаны и разложены верно («Вырезает... рвет листы. Это плохо», «Чаёк пьют все, это хорошо»). Роману А. потребовалось гораздо больше времени, чем другим детям. Он несколько раз перекладывал некоторые картинки из одной стороны в другую (это были оба изображения рыбалки и совместное чаепитие). Он не выражал эмоциональных реакций при выполнении задания и не давал по нему объяснения. Семен З. отнес к положительным ситуациям совместное чаепитие и игру в кубики, а остальные отнес к отрицательным. Он не смог объяснить свой выбор и не выражал эмоциональных реакций. Алиса К. верно отнесла к отрицательным поступкам дележку лошадки, и к положительным – совместное чаепитие, игру в кубики и открытие двери для девочки. Остальные картинки были распределены неверно. Иван М. неверно распределил

изображения, однако давал им объяснения в соответствии со своей интерпретацией, некоторые оценки поступков были неадекватны его объяснениям («Мальчик заходит домой», «Мальчик с папой ходил на рыбалку», «Девочки хотят пить чай. Это плохо»). Картинку, где мальчики не поделили лошадку, он отнес к положительным поступкам и объяснил, как: «Мальчик хочет играть». Рафаэль П. долго рассматривал картинки. Разложил все картинки, затем перебрал еще раз картинки из категории отрицательных поступков и переложил к положительным картинку, где девочка прячется от других и ест пирог одна. Рафаэль П. объяснил ее как «Смотрит телевизор», ориентируясь на окружающие персонажа предметы больше, чем на его позу и мимику. Он также дал пояснение к картинке с кубиками – «Дом». Пояснений к другим изображениям он не смог дать. Ренат П. брал в руки и рассматривал каждую из картинок. Единственное объяснение ситуации, которое он дал, относилось к картинке со строительством башни, которую он отнес к отрицательным поступкам – «Отнимает игрушку». Большая часть картинок была соотнесена неверно. Кирилл Ю. разложил картинки в 2 ряда. После повтора инструкции он разложил картинки в две стопки, почти не глядя на них. На просьбу диагноста объяснить, что изображено на картинках, он брал каждую из картинок и показывал диагносту, восклицая: «Смотри!», и складывая их обратно.

Средний уровень умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния выявлен у 2 детей, что составляет 17% всей группы. Это были Билол Б. и Станислав С. Сначала Билол Б. брал по одной картинке, рассматривал их и относил все подряд к положительным ситуациям. На картинке с жадностью, где девочка ела пирог, спрятавшись от подруг, Билол Б. задумался и переложил ее к отрицательным. После этого он пересмотрел все картинки еще раз и верно отнес негативные к отрицательным ситуациям. Он объяснил все предложенные ситуации («Они дерутся за лошадку», «Здесь точно хорошее! Они в кубики играют», «А это нехорошее! Она одна ест», «Мальчик девочку пропускает»), давал некоторым

вербальную оценку, однако не проявлял ярких эмоциональных реакций, значительных изменений в мимике и активной жестикуляции также не было. Станислав С. верно распределил все изображения на положительные и отрицательные и дал нескольким краткие объяснения («Играют вместе», «Едят пиццу все», «Ругаются»).

Высокий уровень умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния не был выявлен ни у одного из детей.

По результатам проведенных методик исследования был выведен средний показатель результатов уровня развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (Приложение Б, таблица Б.1). Данные показатели представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Средний показатель результатов уровня развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	8	4	—
Процент детей	67%	33%	—

На основе полученных данных можно сделать вывод, что большинство детей 6-7 лет с задержкой психического развития характеризуется низким уровнем развития эмоционального интеллекта. Эти дети испытывали затруднение в различении эмоций и подборе соответствующих названий к изображенным на картинках эмоциям: они подбирали к изображениям названия, не входящие в смысловое поле данной эмоции, или не могут дать никакого ответа. Им трудно было вспомнить проявление изображенных эмоций у себя и предположить причины их возникновения. Дети затруднялись в понимании и объяснении изображений эмоционального состояния, не могли дать им адекватную оценку и ответить на вопросы, касающиеся эмоций и действий персонажей на картинках. При выполнении диагностических заданий

эмоциональные реакции у них как правило отсутствовали или были выражены слабо: они не выражали порицание отрицательных поступков или поощрение положительных поступков на изображениях. Помощь взрослого принималась частично или не принималась вовсе.

Анализ результатов показывает, что существует необходимость проведения работы по развитию эмоционального интеллекта у детей. В следующем параграфе раскроем содержание и организацию работы по развитию эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений

2.2 Содержание и организация работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили актуальность темы исследования и помогли в планировании и организации формирующего этапа. В формирующем эксперименте участвовали 12 детей в возрасте 6-7 лет с задержкой психического развития.

Логика формирующего эксперимента представлена в соответствии с положениями гипотезы исследования:

- упражнения были отобраны в соответствии с выявленными индивидуальными особенностями эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- была организована совместная деятельность экспериментатора и детей по развитию эмоционального интеллекта посредством мимических и пантомимических упражнений;

- были обогащены центр эмоционального развития и книжный центр группы материалами и специальными атрибутами для развития эмоциональной сферы ребенка.

Мимические и пантомимические упражнения были подобраны на основе показателей уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, полученных на предыдущем этапе исследования. Данные упражнения были направлены на то, чтобы дать детям почувствовать нужное эмоциональное состояние через движение и мимику, а музыкальное сопровождение упражнений способствовало эмоциональному переживанию различных настроений, снижению раздражительности и агрессивности. Упражнения были распределены по трем разделам: мои эмоции, я и эмоции других людей и навыки саморегуляции. Содержание работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений представлено в приложении В, таблица В.1. Занятие каждого из разделов начиналось с приветствия друг друга улыбкой, что помогало улучшить эмоциональную атмосферу и обратить внимание детей на их настроение в данный момент, а также на то, как мимика способна на это настроение влиять. Стоит заметить, что не все дети с готовностью присоединялись к занятиям. Например, Кирилл Ю. хотя и стоял вместе с другими детьми, поначалу только наблюдал за их лицами во время приветствий и мотал головой, отказываясь улыбаться во время приветствия. Спустя два занятия он тоже стал дарить улыбки своим товарищам. Виктор А. не хотел присоединяться к занятиям вовсе, уходя в другую часть группы, однако понаблюдав за другими детьми, подошел и сел вместе со всеми на ковер во время второй половины первого занятия. После выполнения упражнения детям был задан вопрос: «Как вы себя почувствовали после того, как мы с вами сейчас поприветствовали друг друга улыбками?». Осман А, Билол Б. и Иван М. поделились тем, как изменилось их эмоциональное состояние после

приветственного упражнения. Осман А. сказал, что ему хотелось продолжать улыбаться. Билол Б. сказал, что чувствует себя более радостно. Иван М. показал большой палец вверх и сказал: «Хорошо чувствую себя».

Рассмотрим другие упражнения, подобранные для развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В упражнении «Мимический кубик» педагог и дети садятся в круг на ковер. В середине лежит кубик, на каждой из граней которого графически изображена одна из эмоций (радость, грусть, злость, страх, удивление, спокойствие). Первым кубик бросает педагог называет выпавшую эмоцию и демонстрирует своей мимикой. Далее дети по очереди бросают кубик и с помощью мимики изображают эмоциональное состояние, схематически представленное на выпавшей грани кубика. Можно сделать два-три круга. Для этого упражнения нами был сделан куб из картона с пиктограммами эмоций по центру каждой из граней. Упражнение «Мимический кубик» проводилось сразу после приветствия и началось с рассматривания всех граней куба и названия эмоций. Повторить изображенные на кубике эмоции оказалось достаточно простым заданием для большинства детей, однако Кирилл Ю. затруднялся изобразить своей мимикой выпавшие ему эмоции («удивление» и «злость»). Ему помогли подсказки Османа А., который продемонстрировал и прокомментировал эмоции: «Смотри, брови – вот так! И рот у него открыт». Дмитрий А. покрутил куб в руках, долго рассматривая выпавшую ему эмоцию («спокойствие»), назвал ее «хочу спать» и закрыл глаза, улыбаясь. После объяснения, что спокойствие не всегда означает закрытые глаза и проявляется не только во сне, он показал простую улыбку.

В упражнении «Мимическая гимнастика» [21] педагог говорит детям: «Мы будем учиться выражать разные эмоции с помощью только своего лица, без слов. Это называется мимика». Педагог называет упражнение, показывает, как выполнять каждое из упражнений, дети повторяют за ним. Упражнения: «съели

кислый лимон (дети морщатся), рассердились на кого-то (сдвигают брови, поджимают губы), встретили своего друга (улыбаются), испугались драчуна (приподнимают брови, широко открывают глаза, приоткрывают рот), удивились (приподнимают брови, широко открывают глаза), обиделись (опускают уголки губ)» [21]. Осман А., Билол Б., Иван М. и Станислав С. неотрывно следили за мимикой экспериментатора, стараясь ее скопировать. Роман А., Алиса К. и Кирилл Ю. повторяли в основном движения рта, игнорируя изменения положения бровей и глаз. После напоминания они стали обращать на эти движения больше внимания. Ренат П. и Рафаэль П. внимательно наблюдали за демонстрацией экспериментатора, за тем, как выполняли упражнение остальные дети, а затем выполняли его сами.

В упражнении «Эмоциональные танцы» педагог включает один из музыкальных фрагментов (по тридцать секунд) и предлагает детям придумать свой танец, который будет выражать эмоцию, которую вызывает музыка. Если дети испытывают затруднение, педагог может подсказать им несколько подходящих движений. Например, если музыка веселая и радостная, это могут быть энергичные движения, дети могут прыгать, кружиться, хлопать в ладоши, широко улыбаться. Если музыка грустная, подойдут более медленные движения, покачивания, обхватывание себя за плечи. После окончания музыкального отрывка педагог предлагает детям поделиться своими ощущениями: «Что вы чувствовали, когда танцевали? Какие движения вам хотелось делать? Было ли вам легко выразить эту эмоцию?» Для музыки, отражающей эмоцию радости, был взят фрагмент из музыкального произведения Вольфганга Амадея Моцарта, «Свадьба Фигаро». Для музыки, отражающей эмоцию грусти, был взят фрагмент из музыкального произведения Людвиг ван Бетховена, «Лунная соната». Для музыки, отражающей эмоцию злости, был взят фрагмент из музыкального произведения Роберта Шумана, «Порыв».

Рассмотрим реакцию детей на фрагмент первой музыкальной композиции (эмоция радости). Виктор А. сначала неуверенно покачивался в такт музыке,

наблюдая за движениями других детей, затем начал двигаться более энергично, кружиться, на его лице появилась улыбка. Осман А. хлопал, энергично кивал в такт, несколько раз покружился в разные стороны. Дмитрий А. раскачивался из стороны в сторону, поочередно отрывая ноги от земли. Билол Б. мягко хлопал, качаясь вправо-влево. Роман А. и Станислав С. танцевали вместе, прыгая друг напротив друга и смеясь. К ним присоединился Иван М. Алиса К. сначала немного стеснялась, но затем начала кружиться, размахивая руками, как крыльями. За ней повторял движения Семен З. Рафаэль П. сел на ковер и слушал музыку с закрытыми глазами, покачиваясь туловищем. Ренат П. сначала сел рядом, но уже через несколько секунд открыл глаза, встал и решил раскачиваться, как Дмитрий А., глядя на других детей и улыбаясь. Кирилл Ю. тихо напевал мотив музыки, слегка пританцовывая на месте и глядя в пространство перед собой. После окончания фрагмента детям были заданы приведенные выше вопросы. Виктор А. смутился и не ответил на вопросы. Осман А. сказал, что ему понравилась музыка, под нее хотелось танцевать. Дмитрий А. только сказал, что ему понравилась мелодия. То же самое ответил Семен З. Роман А. ответил, что музыка была хорошей, на уточняющий вопрос, что именно это значит, он согласился, что музыка ему понравилась. Билол Б. сказал: «Я чувствовал себя хорошо. Под музыку хотелось делать что-то радостное. Ну, хлопать». Алиса К. сказала, что ей хотелось прыгать, и несколько раз подпрыгнула, размахивая руками, как делала во время прослушивания музыкального фрагмента. Рафаэль П. улыбнулся и показал большой палец вверх, Ренат П. посмотрел на него и повторил жест. Станислав С. широко улыбнулся и подпрыгнул, демонстрируя, что ему хотелось делать при прослушивании музыки. За ним повторил Иван М. и добавил, что музыка была красивой. Кирилл Ю. отвечал на вопросы односложно, утвердительно ответил на вопрос, понравилась ли ему музыка. С помощью наводящих вопросов экспериментатора был сделан вывод, что это была радостная музыка и под нее хотелось двигаться энергично.

Рассмотрим реакцию детей на фрагмент второй музыкальной композиции (эмоция грусти). Когда зазвучала музыка, детям потребовалось некоторое время, чтобы понять ее настроение. Первым придумал движение Станислав С. – он раскачивался в такт мелодии, ожидающе смотря на товарищей. Многие дети повторили его действия: Виктор А., Роман А., Семен З., Иван М., Рафаэль П., Кирилл Ю. Дмитрий А. потерял интерес к упражнению и крутил в руках мячик, подбрасывая его в воздух. Осман А. кивал и нажимал на воображаемые клавиши пальцами, как бы подыгрывая мелодии. Билол Б. сел на ковер, подпер подбородок руками и слегка покачивал головой. Ренат П. тоже опустился на ковер, скучающе водя по нему пальцем. Вскоре Иван М. и Кирилл Ю. тоже присоединились к ним на ковре, ожидая, пока музыкальный фрагмент закончится. Внимание Кирилла Ю. привлекли машинки на полке, и он пересел ближе, чтобы взять их. Алиса К. танцевала, поворачиваясь влево и вправо, выставив перед собой согнутые в локтях руки. На вопросы дети ответили по-разному. Виктор А. энергично покачал головой. Осман А. сказал, что ему понравилась музыка, но под нее не хотелось танцевать. Дмитрий А. вернул мяч на место, но, отвечая на вопрос, все еще смотрел на игрушку и отвечал не задумываясь. Семен З. и Роман А. сказали, что это была грустная мелодия. Билол Б. сказал: «Эта (музыка) была другая. Такая медленная. Не знаю, что хотелось делать». Алиса К. сказала, что ей хотелось кружиться. Рафаэль П. и Ренат П. просто покачали головами. Станислав С. сказал: «Это была грустная песня. Скучно». Иван М. сказал: «Не знаю, не понравилось. Просто качаться». Кирилл Ю. снова отвечал на вопросы односложно, утвердительно ответил на вопрос, понравилась ли ему музыка. С помощью наводящих вопросов экспериментатора был сделан вывод, что это была грустная музыка и под нее хотелось делать медленные, более плавные движения. Осман А. добавил: «Еще можно играть вот так!» и продемонстрировал игру на воображаемом пианино.

Рассмотрим реакцию детей на фрагмент третьей музыкальной композиции (эмоция злости). Виктору А. не понравилась музыка. Он послушал ее несколько

секунд и отошел подальше от источника звука, к дальнему краю ковра. Его внимание вскоре привлек пластиковый кубик, который Виктор А. взял и крутил в руках до окончания музыкального фрагмента. Осман А. продолжил играть на воображаемом пианино, затем начал энергично мотать головой. Дмитрий А. топал сначала левой и правой ногами поочередно, затем начал прыгать, приземляясь с нарочито громким стуком. Роман А. нахмурился и обнял себя руками. Билол Б. прокомментировал музыку: «Эта (музыка) злая какая-то» и изобразил монстра, вытянув руки со скрюченными пальцами. Семен З. развеселился и подпрыгивал под музыку, перескакивая с ноги на ногу. Алиса К. снова начала кружиться, затем подняла руки и стала размахивать ими. На вопрос экспериментатора девочка пояснила: «Ветер, а я дерево!», то есть она изображала дерево, колышущееся на сильном ветру. Иван М. Рафаэль П. снова сел на ковер, потеряв интерес к заданию. Ренат П. отвлекся на игрушечный молоток. Станислав С. несколько раз подпрыгнул, потопал и остановился, наблюдая за другими детьми. Кирилл Ю. нахмурился и ушел в уголок уединения, оставаясь там до окончания музыкального отрывка. После окончания фрагмента детям были заданы приведенные выше вопросы. Виктор А. смутился и не ответил на вопросы. Осман А. сказал, что ему понравилась музыка, под нее «можно было играть (на пианино)». Билол Б. ответил: «Не знаю, ничего особенно делать не хотелось (под эту музыку)». Алиса К. воскликнула, что она была деревом. Станислав С. покачал головой и поделился, что музыка была странной и ему не понравилась. Кирилл Ю. отвечал на вопросы односложно, утвердительно ответил на вопрос, понравилась ли ему музыка. С помощью наводящих вопросов экспериментатора был сделан вывод, что это была музыка, изображавшая эмоцию злости, и под нее хотелось совершать более резкие движения.

В упражнении «Зеркало» [21] дети и педагог сидят на стульях. Педагог передает по кругу зеркало и предлагает каждому ребенку «посмотреть на себя, улыбнуться и сказать: «Здравствуй, это я!» после выполнения упражнения

обращаются внимание на то, что, когда человек улыбается, уголки рта у него направлены вверх, щеки поднимаются и глаза прищуриваются» [21]. Если ребенок затрудняется поздороваться со своим отражением, в этом случае не нужно настаивать на выполнении задания, зеркало лучше передать следующему участнику группы. Виктор А. смотрел на свое отражение несколько секунд, вместо улыбки и слов он решил помахать своему отражению и передал зеркало дальше. Осман А. поздоровался со своим отражением с широкой улыбкой: «Здравствуй, я!» и быстро передал зеркало Дмитрию А. Дмитрий А. смотрел на свое отражение намного дольше других детей, показал ему зубы, рассмеялся над своей гримасой и передал зеркало следующему ребенку только после напоминания педагога. Роман А. энергичным голосом сказал отражению: «Привет!», улыбнулся и передал зеркало дальше. Билал Б. поздоровался с собой со спокойной улыбкой: «Здравствуй, это я». Семен З. сказал: «Привет». Алиса К. поздоровалась с собой в зеркале нараспев и с улыбкой передала зеркало дальше. Иван М. сказал: «Привет, вот это я!» Рафаэль П. улыбнулся своему отражению, сказал: «Привет!» и через несколько секунд передал зеркало. Ренат П. повернул зеркало, чтобы посмотреть на его обратную сторону, улыбнулся себе и рассматривал свое отражение несколько секунд. Станислав С. сидел, раскачиваясь от нетерпения, и когда зеркало попало в его руки, он громко поздоровался с отражением: «Привет, я!» Кирилл Ю. поздоровался со своим отражением одним словом: «Привет», при этом мимикой он не выражал какую-либо эмоцию, и вернул зеркало педагогу.

В упражнении «Солнечные зайчики» педагог говорит: «Здравствуйте, ребята! Я очень рада вас видеть сегодня! Посмотрите друг на друга. Как вы думаете, какое у нас сегодня настроение? А чтобы настроение стало еще лучше, давайте поиграем в игру, которая называется «Солнечные зайчики»! Представьте, что к нам в гости прилетели солнечные зайчики. Они такие веселые и игривые! Сейчас они будут щекотать наши щечки своими теплыми лучиками. Солнечный зайчик коснулся моей щечки... (Педагог слегка касается своей щеки

кончиками пальцев). Ой, как приятно! Сразу хочется улыбнуться! Посмотрите, какая у меня улыбка. У меня поднялись уголки губ, щеки стали круглыми, а глазки заблестели! Посмотрите на себя внимательно. А теперь давайте попробуем изобразить такую же улыбку, как у меня. Поднимите уголки губ вверх, как будто вы очень-очень рады. Почувствуйте, как натягиваются щеки, а глазки начинают блестеть!». Виктор А. отказался выполнять данное упражнение. Осман А. энергично схватился за левую щеку всей ладонью, изображая прикосновение солнечного зайчика, и широко улыбнулся. Билол Б., Станислав С., Роман А., Семен З., Алиса К., Иван М., Рафаэль П., Ренат П. и Иван М. просто улыбнулись. Дмитрий А. замахал руками и затряс головой, смеясь. Причиной его радости стал не воображаемый солнечный зайчик, а собственные быстрые движения.

В упражнении «Неожиданный подарок» [21] педагог показывает пиктограмму «удивление» и обращает внимание детей на то, что у человека, который чем-то удивлен, глаза широко распахиваются, брови ползут вверх, а рот широко открывается и вытягивается буквой «о». Затем педагог говорит: «Кто-то дарит вам неожиданный подарок. Изобразите удивление. Представьте, что это подарок, о котором вы давно мечтали. А теперь – неожиданный, но приятный подарок. А теперь – совершенно ненужный подарок». Виктор А., Дмитрий А., Роман А., Семен З., Алиса К., Рафаэль П., Ренат П., Кирилл Ю. испытывали трудности с выражением эмоции удивления с помощью мимики. Эти дети выделили для себя и повторили одну отличительную черту (поднятые брови, широко распахнутые глаза или раскрытый рот). Осман А., Билол Б., Иван М., Станислав С. смогли изобразить по два признака удивления.

В упражнении «Путешествие в Страну Вины» [21] педагог «читает детям историю про мальчика Вову, в которой Вова никогда не убирал игрушки, чем сильно огорчал свою маму. Когда он понял, что мама плачет из-за его действий, Вова испытал чувство вины. После прочтения педагог обсуждает с детьми, что почувствовал мальчик, когда увидел, что его мама плачет из-за него, а также в

каких ситуациях человек может чувствовать себя виноватым. Затем педагог предлагает детям изобразить эмоцию вины с помощью мимики, жестов и позы. Идет обсуждение мимики лица виноватого человека, затем производится сравнение с соответствующей пиктограммой эмоции» [21]. В обсуждении участвовали Осман А., Билол Б. и Станислав С. Совместно с экспериментатором был сделан вывод, что чувство вины возникает, когда ты знаешь, что поступил неправильно, и тебе грустно, что так получилось, тебе хочется все исправить, помочь, чтобы всем было хорошо. Когда ты виноват, хочется плакать, опустить голову и смотреть в пол. Остальные дети слушали и изображали мимикой пиктограмму эмоции «вина».

В упражнении «Путешествие в Страну Зависти» [21] педагог «читает детям историю про завистливую Белочку, в которой Белочка встретила некоторых из своих друзей-животных, которые были в чем-то хороши или талантливы, но вместо того, чтобы научиться у других зверят чему-то новому, Белочка только завидовала им и, обижаясь, уходила» [21]. В конце истории сделан акцент на то, что эмоция обиды часто может проявляться как плач, желание отдалиться от места и людей, которые вызвали эту эмоцию. После прочтения педагог обсуждает с детьми, что чувствовала Белочка, и в каких ситуациях человек может чувствовать зависть. Затем педагог предлагает детям изобразить эмоцию зависти с помощью мимики, жестов и позы. Идет обсуждение мимики лица человека, который завидует. Ответы ребят сравнивают со пиктограммой эмоции «зависть». В обсуждении участвовали Осман А., Билол Б. и Станислав С. Совместно с экспериментатором был сделан вывод, что Белочке было грустно, потому что она не умела делать то, что умели другие, и что чувство зависти возникает, когда очень хочется то, что есть у другого человека. она портит настроение. Остальные дети слушали и изображали мимикой пиктограмму эмоции «зависть» с опорой на плакат.

В упражнении «Смешинки и злючки» [21] детям предлагается попеременно смеяться и злиться. Один хлопок – все улыбаются, два –

изображают эмоцию злости. После каждого хлопка детям требовалось время, чтобы вспомнить, какую эмоцию нужно изобразить. Первые несколько попыток экспериментатору было необходимо напоминать детям правила и какое количество хлопков соответствует какой эмоции. Быстрее других детей в упражнении разобрались Осман А. и Станислав С. Дмитрий А., Роман А., Иван М., Рафаэль П., Ренат П., Кирилл Ю., Виктор А., Семен З. так и не смогли понять правила выполнения упражнения.

В упражнении «Кто что не любит?» [21] дети встают в круг. «Педагог кидает одному из них мячик называет, имя ребенка и спрашивает: «Что ты больше всего не любишь из еды? Если мама положила тебе (называет нелюбимую еду ребенка), то какое у тебя будет лицо?» После ответа ребенок возвращает мяч педагогу» [21]. Упражнение продолжается до тех пор, пока все дети не потренируются изобразить эмоцию отвращения. Изображая отвращение, дети высовывали языки, морщились и издавали звуки. Виктор А., Дмитрий А. и Кирилл Ю. не смогли выполнить упражнение даже после наблюдения за другими детьми.

В упражнении «Море волнуется...» [16] педагог «играет роль ведущего и говорит детям: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три – эмоция грусти замри!» По команде «три» и назывании эмоции дети принимают определенную позу и выражение лица, соответствующие ей. Игра продолжается с другими эмоциями» [16]. Нами были выбраны такие эмоции как радость, удивление, злость, страх, как наиболее простые для понимания детьми данной группы. Перед выполнением упражнения экспериментатор попросил детей показать, как они покажут ту или иную эмоцию, и сам продемонстрировал несколько вариантов в качестве возможного образца. Виктор А. и Кирилл Ю. не смогли выполнить данное задание. Они также не повторяли позы, которые могли наблюдать у других детей. Дмитрий А., Роман А., Рафаэль П. и Ренат П. после команды «Замри!» оглядывались вокруг и повторяли позу, которую показывали другие дети. Через несколько дней во время занятия, содержащего в себе

упражнения второго раздела, Алиса К. спросила: «А давайте поиграем у ту игру? (В одну из игр, в которые мы играли на прошлых занятиях?) Да! Которая про море». Осман А. и Рафаэль П. также выразили желание выполнить это упражнение еще раз. После занятия Алиса К., Осман А. и Рафаэль П. собрались на ковре.

В упражнении «Медвежата» [21] педагог говорит: «Ребята, сегодня мы с вами будем показывать настоящий театр без слов! Мы будем использовать только свои тела, жесты и движения, чтобы рассказывать истории. Это называется пантомима» [21]. Далее педагог предлагает показать действия медвежат в разных ситуациях. Дети сидят на стульях или стоят полукругом. Педагог читает сказку: «Подул холодный ветер, пробрался в берлогу, где сидели медвежата. Медвежата замёрзли, им стало грустно и немного страшно» [21]. Дети могут «поднимать колени к груди, обхватывать их руками, сжиматься, напрягая мышцы, чтобы показать, что они замерзли, и поочередно выражать мимикой эмоцию грусти и страха» [21]. Педагог продолжает: «А теперь выглянуло солнышко, медвежатам стало тепло, они развернулись и зарычали от удовольствия» [21]. Дети могут «расцепить руки, опускают ноги, расслабить мышцы, издавать мягкое рычание и улыбаться, выражая радость» [21]. Дети заметно ориентировались на глаголы, описывающие действия медвежат, и выполняли действия только тогда, когда слышали их в рассказе. Виктор А., Дмитрий А., Роман А. и Кирилл Ю. не прислушивались к истории и не смогли выполнить упражнение.

В упражнении «Найди себе пару» [16] дети берут по одной карточке с изображением эмоции (радость, грусть, удивление, страх, злость, отвращение), не зная, какая именно там изображена. Для каждой эмоции предусмотрено по две карточки. Детям нужно изобразить данную эмоцию, а затем посмотреть на остальных детей и определить, у кого попала с той же эмоцией. Им нужно встать рядом. При необходимости педагог подсказывает детям, как лучше выразить ту или иную эмоцию. Затруднения в выражении эмоции с помощью

мимики возникли у Виктора А., Дмитрия А., Романа А., Семена З., Рената П. и Кирилла Ю. Им потребовалась помощь экспериментатора. В конце упражнения все дети успешно нашли свою пару.

В упражнении «И я!» [23] педагог предлагает ситуацию, в которой он испытывает сильные эмоции. Например: «Я очень радуюсь, когда ко мне приезжают гости» или «Я очень злюсь, когда мне грубят». Дети, которые испытывают такие же эмоции в этой ситуации, говорят: «И я!» Далее один из детей предлагает другую ситуацию, а остальные говорят: «И я!» Рафаэль П. и Ренат П. не произносили фразу вслух, но показывали палец вверх, когда были согласны с утверждением. Виктор А., Дмитрий А., Роман А. и Кирилл Ю. не прислушивались к ситуациям и не смогли выполнить упражнение.

В упражнении «Испорченный телефон» [16] перед доской спиной к педагогу встаёт группа из 4-6 детей в затылок друг другу. Педагог «загадывает эмоцию, поворачивает к себе последнего ученика и с помощью мимики показывает эту эмоцию, тот поворачивает к себе следующего и «передает эстафету» – тоже изображает эмоцию» [16]. Последний участник показывает эмоцию всей группе. Перед выполнением упражнения внимание детей было еще раз обращено на плакат «Я и мои чувства, настроение и эмоции», висевший на доске. Первой эмоцией была радость. Рафаэль П. успешно повторил мимическое выражение за экспериментатором. Сам мальчик не повернул к себе стоящего впереди Рената П., поэтому это сделал экспериментатор. Ренат П. также изобразил широкую улыбку. Виктор А. не смог понять эмоцию Рената П. и передать ее дальше. Стоящий за ним Осман А. громко объявил: «Я покажу, я посмотрел!» Он резко дернул стоящего впереди Ивана М. за плечо, однако вместо улыбки, мальчик изобразил эмоцию грусти с опущенными уголками рта, а затем несильно оттолкнул его. На вопрос объяснить, зачем он это сделал, Осман А. пояснил: «Я не хочу ему передавать радость! Тогда у меня останется только злость. Я ему грусть передал!»

В упражнении «Скульпторы» [16] один или двое детей становятся «скульпторами», остальные дети становятся «глиной». Задача «скульпторов» – «слепить из «глины» «скульптуру» под названием «Радость», придавая детям соответствующие позы, а когда «скульптура» готова, зрители и сами скульпторы приветствуют её аплодисментами» [16]. На роль скульпторов были выбраны Осман А. и Иван М., а затем Билол Б. и Станислав С. Остальные дети исполняли роль глины. Скульпторам было сложно расположить детей в нужные позы, поэтому было принято решение, что скульптор будет показывать движение каждому из участников, а тот его повторяет и замерет в показанной позе.

В упражнении «Цветные эмоции» дети сидят на ковре, слушают чтение книги «Дружу с эмоциями» Е. А. Ульевой. После чтения педагог задает детям вопросы о том, какие эмоции хамелеона Игната они запомнили, какими цветами он показывал злость, обиду, радость, зависть, смущение, грусть, стыд и страх. Далее педагог просит детей подобрать цветные карточки, соответствующие различным эмоциональным состояниям персонажа сказки, и воспроизвести эти эмоции своей мимикой воспроизвести их самостоятельно. У каждого ребенка был набор карточек семи цветов (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, белый). Сложнее всего всем детям было вспомнить и выделить голубой цвет смущения, вероятнее всего, потому что в книге он упоминался только в одном предложении. Вместе с детьми было выяснены отличия смущения от стыда: смущение связано с неудобной ситуацией (например, когда случайно споткнулся и упал, когда забыл слова песни на концерте, когда тебя неожиданно похвалили), а стыд связан с ситуацией, когда ты сделал что-то плохое и понимаешь это. Раскладывая карточки по порядку возникновения у Игната эмоций по ходу повествования, Станислав С. заметил, что получается радуга и белый цвет. С ним согласился Иван М. После выполнения упражнения педагог попросил детей поднять карточки, соответствующие их эмоциональному состоянию в данный момент. Первой была Алиса К. Она подняла желтую карточку и широко улыбнулась. Осман А.

предположил, что у нее радостное настроение. Алиса К. это подтвердила. Желтые карточки одновременно подняли Ренат П. и Рафаэль П. На просьбу показать мимикой, какое у них настроение, оба мальчика улыбнулись, Ренат П. показал большой палец вверх. Виктор А. поднял голубую карточку, без объяснений.

В упражнении «Бабушка ошиблась» [21] педагог предлагает детям разыграть этюд про мальчика (девочку) и его (её) бабушку, которая насыпала в сахарницу соль вместо сахара. Когда ребенок захотел попить чай, он налил себе в чашку горячего чая и не глядя положил в него две ложки сахара, помешал и сделал первый глоток. После того, как несколько детей побывали в роли мальчика или девочки, они вместе с педагогом обсуждают то чувство, которое у них возникло после воображаемого глотка чая. Это может быть отвращение, злость или обида на бабушку, или жалость к бабушке, которая уже старенькая и плохо видит. В роли внуков побывали Алиса К., Иван М., Рафаэль П. и Ренат П. Они делали глоток воображаемого чая и морщились. Это упражнение многим детям показалось смешным. Реакции на соленый чай были разными. Например, Осман А. бросил игрушечную чашку на пол. Алиса К. сказала, что чай и так вкусный. Билол Б. сказал, что пересыпал бы соль в другое место и наполнил сахарницу сахаром.

В упражнении «Кто как радуется?» [21] детям «предлагается по очереди показать, как они радуются, после выполнения упражнения делается вывод о том, что каждый человек радуется по-своему, но все равно мы можем догадаться о хорошем настроении этого человека» [21]. Осман А. вытянул вперед руки, показывая жест «палец вверх», и растянул губы в улыбке. Ренат П. с улыбкой похлопал в ладоши. Рафаэль П. посмотрел на брата и повторил его жест, затем посмотрел на то, что делали другие дети, и тоже показал палец вверх. Алиса К. несколько раз высоко подпрыгнула, громко крича «Ура, ура!» Станислав С. улыбнулся, показательно растягивая уголки губ пальцами. Иван М. поднял руки высоко над головой. Дмитрий А. рассмеялся, глядя на других детей. Кирилл Ю.

отрешенно стоял с краю, рассматривая что-то на полке с музыкальными инструментами. После того, как экспериментатор попросила его показать, как он радуется, Кирилл Ю. сказал: «Вот так!», однако не показал свою радость ни движениями, ни мимикой. Экспериментатор обратил его внимание на позы и мимику других детей. Тогда мальчик повторил движение за стоящим рядом Иваном М. и поднял руки вверх. Виктор А. не смог изобразить эмоцию радости с помощью движений или мимики даже после того, как экспериментатор предложил ему повторить одну из поз других детей. В ходе обсуждения был сделан вывод, что основными признаками радости являются улыбка, смех и энергичные движения.

В упражнении «Слушай и показывай» [23] педагог предлагает детям послушать несколько коротких историй, а затем изобразить своей мимикой, какое лицо было у героев этих историй, когда происходили какие-то события. Список историй: история про мальчиков, которые идут с мамой в цирк, история про девочку Таню и котёнка Тишку, история о Золушке, вернувшейся с бала, и стихотворение о мальчике в темной комнате. Затруднения в выражении эмоции с помощью мимики возникли у Виктора А., Дмитрия А., Романа А., Семена З., Рената П. и Кирилла Ю.

В упражнении «Медленно-медленно» [21] педагог предлагает детям показать своими движениями и мимикой эмоцию злости. При необходимости можно напомнить детям, что, когда человек злится, он делает резкие движения, топает ногами, взмахивает руками. Когда дети выполняют задание, педагог говорит: «Когда мы злимся, мы начинаем двигаться очень быстро и резко. Чтобы ослабить злость, можно начать двигаться плавно и медленно. Я буду называть движения, а вы выполняйте их медленно-медленно: поверните голову вправо; теперь влево; опустите голову вниз; поднимите голову и посмотрите на меня; встаньте со стульев; поднимите правую руку; опустите её; сядьте на свой стульчик» [21]. В завершение экспериментатор говорит детям, что, когда они чувствуют, что их злость выходит из-под контроля, надо начать двигаться

медленнее – и злость утихнет. Во время того, как экспериментатор рассказывал о задании, Осман А. выкрикнул: «А, это как тогда, в песне!» На вопрос экспериментатора, какую песню он имеет в виду, мальчик пояснил: «Ну, тогда, когда вы включали песню, и потом сказали, что она злая! Мы тогда двигались, но не очень быстро, а потом, оказывается, надо было двигаться быстро-быстро, потому что она злая!» Он имел в виду упражнение «Эмоциональные танцы» и фрагмент из музыкального произведения Роберта Шумана «Порыв», который отражал эмоцию злости. Осман А. вспомнил, что на общем обсуждении, которое состоялось после прослушивания фрагмента, с помощью наводящих вопросов экспериментатора был сделан вывод, что, когда мы злимся, нам хочется совершать более резкие движения.

В упражнении «Трясунчики» [23] педагог просит детей вспомнить, как у человека проявляется страх. Дети перечисляют. После того как они назовут дрожь, педагог говорит: «Да, мы часто дрожим от страха. Я покажу вам, как можно дрожать так, чтобы прогнать страх! Встаньте около своих мест и сильно-сильно потрясите ногами» [23]. Педагог показывает «забавный бег на месте; после этого он предлагает потрясти руками и сам энергично трясёт кистями рук; следующее задание – сильно помотать головой» [23]. Затем нужно соединить все три движения вместе: потрясти ногами, руками и головой одновременно. Комплекс движений выполняется 7-10 секунд. Экспериментатор объяснил детям, что такие забавные «трясунчики» можно использовать, когда они напуганы, чтобы прогнать страх. Данное упражнение вызвало смех у Алисы К., Рената П., Рафаэля П. и Станислава С.

В упражнении «Животные» [23] дети вместе выбирают животное. Дети по очереди выходят к коробочке и вытаскивают карточку с одной эмоцией. Ребенку «нужно показать, как выбранное животное испытывает эту эмоцию, пока остальные дети отгадывают, какая эмоция была показана, и решают, нужна ли в данном случае поддержка» [23]. Если принимается совместное решение, что «поддержка нужна, то несколько желающих по очереди произносят разные

поддерживающие фразы» [23]. После зайчика было выбрано другое животное (котенок, слоненок) и продолжить игру. Во время этого упражнения дети испытывали трудности с концентрацией внимания.

В упражнении «Чайник» [23] педагог говорит детям: «Представьте, что каждый из вас – это горячий чайник. Сейчас я буду считать от одного до десяти, а вы будете постепенно «остывать» и расслабляться. Представляйте, как чайник постепенно остывает сверху вниз. Напряжение и злость перестают вам мешать. Я считаю до десяти: один – становится прохладной голова, два – шея, три – плечи, четыре – руки, пять – грудь, шесть – живот, семь – бёдра, восемь – ноги, девять – пятки, десять – кончики пальцев ног» [23]. Педагог говорит детям, что, если им понадобится почувствовать себя спокойнее, они могут представить себя чайниками и посчитать про себя до десяти, постепенно расслабляя тело сверху вниз. Во время этого упражнения дети испытывали трудности с концентрацией внимания на истории, в особенности Виктор А., Дмитрий А., Ренат П. и Кирилл Ю., которые отвлекались на игрушки или друг на друга.

В упражнении «Мы все такие разные» [21] педагог показывает детям пиктограмму «отвращение» и просит их вспомнить, как называется эта эмоция, и изобразить ее. Просит детей предположить, когда человек может испытывать отвращение. Далее педагог задает вопросы: «Кто из вас любит манную кашу? Молоко? Пенку от молока? Кто любит убирать игрушки? Помогать маме? Играть с мячом? Собирать пазлы?» [21]. В подборе вопросов главным условием было подобрать такие, чтобы в группе были дети, которые любят что-то, а другие нет. Задача детей состоит в том, чтобы показать свое отношение к действующей или еде, упоминаемым в вопросе, без слов, с помощью своей мимики. В конце упражнения педагог делает вывод о том, что каждый человек что-то любит, а что-то нет, но мы всегда должны с уважением относиться ко вкусам окружающих нас людей.

В упражнении «Иностранец» [21] выбирается водящий, который исполнит роль иностранца. Этот человек «не знает русского языка, а дети и педагог не

знает языка, на котором говорит он, но детям нужно поприветствовать гостя, пригласить его в комнату, показать ему игрушки, предложить поиграть и предложить пообедать» [21]. Все это нужно делать без слов. В конце игры идет обсуждение того, что можно вести себя дружелюбно с другими людьми даже без использования слов. В качестве иностранца был выбран Ренат П. Самыми активными участниками процесса объяснения стали Осман А., Билол Б. и Станислав С. Они использовали указательный жест. Остальные дети наблюдали за ними или отвлекались.

В упражнении «Я могу!» [23] педагог говорит детям о том, что они не виноваты в том, что иногда приходят в детский сад с плохим настроением. Дети изображают эмоцию грусти, опускают плечи. Педагог говорит: «Поднимите голову вверх, расправьте плечи, посмотрите в зеркало. Начните с легкой улыбки, одновременно мысленно повторяя: «Я сильный, я справлюсь, я могу». Улыбка становится шире, взгляд увереннее. С гордостью смотрите на себя в зеркало, улыбаясь и ощущая прилив сил. Повторяйте это упражнение каждый раз, когда сомневаетесь в себе или чувствуете упадок сил». Осман А., Билол Б., Алиса К., Иван М. и Станислав С. повторили вслух фразу «Я сильный, я справлюсь, я могу».

В упражнении «Эмоциональный диалог» [16] дети делятся на пары. Один человек начинает разговор с определенным эмоциональным посылом (например, выражает радость по поводу скорого праздника по случаю дня рождения или грусть по поводу потерянной игрушки). Другой должен отреагировать соответствующим образом, используя как мимику, так и жесты. Затем второй человек продолжает диалог с другой эмоцией, а первый должен отреагировать. С данным упражнением смогли справиться только некоторые дети: Осман А., Билол Б., Алиса К., Иван М. и Станислав С.

В упражнении «Гора с плеч» [23] педагог говорит: «Когда ты очень устал, тебе тяжело, хочется лечь, а надо еще что-то сделать, сбрось «гору с плеч». Встань, широко расставь ноги, подними плечи, отведи их назад и опусти плечи.

Сделай это упражнение 5-6 раз, и тебе сразу станет легче». Дети повторяли движения за экспериментатором. Внимание Дмитрия А., Романа А и Кирилла Ю. приходилось неоднократно привлекать, чтобы они продолжили выполнять упражнение.

В упражнении «Спать хочется» [23] педагог рассказывает сказку: «Мальчик попросил родителей, чтобы ему разрешили вместе со взрослыми встретить Новый год. Ему разрешили, но, чем ближе к ночи, тем больше ему хочется спать. Он долго борется со сном, но в конце концов засыпает» [23]. Рассказ «сопровождается выразительными движениями: зевота, верхние веки опущены, брови приподняты, голова клонится вниз, руки опущены» [23]. Этюд сопровождается музыкой В. Дублянского «Тихая ночь». У некоторых детей получилось изобразить состояние сна или расслабления. Например, Иван М. вытянул ноги и откинул голову назад, закрыв глаза. Станислав С. приложил сложенные вместе ладони к щеке и закрыл глаза. Алисе К. понравилось то, как состояние сна изобразил Станислав С., и она повторила его действия. Во время этого упражнения дети испытывали трудности с концентрацией внимания на истории, в особенности Виктор А., Дмитрий А., Роман А., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю., которые отвлекались на игрушки или друг на друга.

Нами были обогащены центр эмоционального развития «Мастерская Настроения» и книжный центр группы. В среду были внесены: мимический куб, который был использован для одноименного упражнения; плакат «Я и мои чувства, настроение и эмоции»; книга «Дружу с эмоциями» Елены А. Ульевой, рассказ из которой был использован в упражнении «Цветные эмоции».

Каждый раз при внесении материала, дети подходили и осматривали предметы, брали в руки куб, рассматривали иллюстрации книги и изображенные на плакате эмоции. После проведения упражнений совместно с экспериментатором, интерес детей к предметам в этот и последующие дни увеличивался, хотя упражнения дети самостоятельно не выполняли. Таким

образом, данный материал помог обращать внимание детей на тематику эмоциональных проявлений.

2.3 Оценка динамики уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Чтобы определить динамику развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, мы еще раз провели диагностику эмоционального интеллекта, используя методики, представленные в п.2.1. Далее представлены результаты повторного проведения диагностики после апробации работы по развитию эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Результаты диагностических методик представлены в приложении Г.

Сравнительные результаты исследования по выявлению уровня знаний об эмоциях и способах их выражения по диагностическому заданию 1 представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные результаты выявления уровня знаний об эмоциях и способах их выражения

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	Процент детей	Кол-во детей	Процент детей
Низкий	10	83%	8	67%
Средний	2	17%	4	33%
Высокий	-	-	-	-

По результатам первой диагностики низкий уровень знаний об эмоциях и способах их выражения был выявлен у 8 детей, что составляет 67% группы. Этими детьми были Виктор А., Дмитрий А., Роман А., Семен З., Алиса К., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Они подобрали к большинству изображений названия, не входящие в смысловое поле данной эмоции, однако, в отличие от

диагностики констатирующего этапа, ни одна пиктограмма не осталась неназванной.

Средний уровень знаний об эмоциях и способах их выражения выявлен у 4 детей, что составляет 33% всей группы. Это были Осман А., Билол Б., Иван М. и Станислав С. Положительная динамика наблюдается у Османа А. и Билола Б., которые смогли дать всем пиктограммам название, входящее в смысловое поле данной эмоции в этот раз.

Высокий уровень знаний об эмоциях и способах их выражения не был выявлен ни у одного из детей.

Сравнительные результаты исследования по диагностическому заданию 2 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты выявления уровня понимания эмоций другого человека

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	Процент детей	Кол-во детей	Процент детей
Низкий	8	67%	7	58%
Средний	4	33%	4	33%
Высокий	-	-	1	9%

Низкий уровень понимания эмоций другого человека был выявлен у 7 детей, что составляет 58% всей группы. Это были Виктор А., Дмитрий А., Роман А., Семен З., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Виктор А. смог объяснить происходящее на одной из картинок. Дмитрий А., Роман А. и Семен З. смогли назвать некоторые из эмоций (радость и злость) и верно поняли по три изображения. Рафаэль П. и Ренат П. смогли верно оценить по 4 эмоциональных ситуации, но все также не смогли объяснить свой выбор и ответить на вопросы, поэтому они не могут перейти в группу детей среднего уровня. Кирилл Ю. рассматривал пристально картинки и не смог развернуто ответить на вопрос, что делали дети на изображениях

Средний уровень понимания эмоций другого человека был выявлен у 4 детей, что составляет 33% всей группы. Это были Осман А., Алиса К., Иван М. и Станислав С. Они смогли правильно определить эмоции на изображениях (без дифференциации эмоций по их оттенкам), дали правильный ответ на 3-4 изображенных эмоциональных ситуаций, охотно отвечали на вопросы, для понимания некоторых им потребовалась помощь диагноста. При ответе на вопросы по второй серии картинок они опирались и на действия изображенных персонажей, и на их мимику. Это выражалось в том, что, поясняя свой ответ, они описывали не только действия, как произошло во время диагностики на констатирующем этапе, но и мимику. Положительная динамика наблюдается у Алисы К., которая смогла дать верное определение 3 эмоциональным ситуациям, верно описать эмоциональное состояние персонажей и их действия.

Высокий уровень понимания эмоций другого человека был выявлен у одного ребенка, что составляет 9% всей группы. Этим ребенком был Билол Б. Он смог верно определить 5 изображений эмоциональных состояний, ответить на вопросы без помощи экспериментатора. Положительная динамика у Билола Б. выражена переходом со среднего уровня понимания эмоций другого человека на высокий.

Сравнительные результаты исследования по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты выявления уровня понимания собственных эмоций

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	Процент детей	Кол-во детей	Процент детей
Низкий	8	67%	6	50%
Средний	3	25%	3	25%
Высокий	1	8%	3	25%

Низкий уровень понимания собственных эмоций был выявлен у 6 детей, что составляет 50% всей группы. Это были Виктор А., Дмитрий А., Семен З.,

Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Эти дети не смогли дать верные названия эмоциям, которые испытывали персонажи на иллюстрациях. Виктор А. молча рассмотрел иллюстрации, не ответив ни на один вопрос диагностического задания. Дмитрий А. и Семен З. смогли выделить эмоцию радости, но не дали никакого названия остальным четырем эмоциям. Рафаэль П. и Ренат П. смогли верно определить эмоции радости и злости, отнеся оставшиеся три к грусти. Кирилл Ю. так же смог выделить радость, а остальные эмоции не смог дифференцировать и отнес к негативным, называя их словом «плохо». Дети испытывали затруднение в различении эмоций, не осознавали у себя большинства из них, не смогли дифференцировать причины их возникновения, частично принимали помощь взрослого.

Средний уровень понимания собственных эмоций был выявлен у 3 детей, что составляет 25% всей группы. Это были Роман А., Алиса К. и Иван М. Дети смогли верно назвать по 5 изображенных эмоций и подтвердили, что испытывают некоторые из них. Так все дети подтвердили, что испытывали радость. Иван М. добавил, что испытывал страх, когда в его комнате ночью было темно. Положительная динамика наблюдается у Романа А. и Алисы К., она выражена переходом с низкого уровня понимания собственных эмоций на средний.

Высокий уровень понимания собственных эмоций был выявлен у 3 детей, что составляет 25% всей группы. Это были Осман А., Билол Б. и Станислав С. Они верно назвали все эмоции, самостоятельно подбирая адекватные причины возникновения эмоций, подтвердили, что испытывают все эти эмоции и рассказали, что они делают в таком случае. Положительная динамика наблюдается у Билола Б. и Станислава С., она выражена переходом со среднего уровня понимания собственных эмоций на высокий.

Сравнительные результаты исследования по диагностическому заданию 4 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты выявления умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	Процент детей	Кол-во детей	Процент детей
Низкий	10	83%	7	58%
Средний	2	17%	5	42%
Высокий	-	-	-	-

Низкий уровень умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния был выявлен у 7 детей, что составляет 58% всей группы. Этими детьми оказались Виктор А., Дмитрий А., Роман А., Семен З., Рафаэль П., Ренат П. и Кирилл Ю. Эти дети неверно распределили картинки, при выполнении диагностического задания эмоциональные реакции у них отсутствовали или были выражены слабо. Объяснения показывали, что дети неверно интерпретировали изображенные ситуации.

Средний уровень умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния выявлен у 5 детей, что составляет 42% всей группы. Это были Осман А., Билол Б., Алиса К., Иван М. и Станислав С. Они верно распределяли изображения на положительные и отрицательные и давали несколько кратких объяснений. Положительная динамика наблюдается у Османа А., Алисы К. и Ивана М., она выражена переходом с низкого уровня умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния на средний.

Высокий уровень умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния не был выявлен ни у одного из детей.

По результатам контрольного этапа исследования был выведен средний показатель результатов уровня развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (Приложение Г, таблица Г.1). Динамика

развития уровня развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития представлена в таблице 11.

Таблица 11 – Динамика развития уровня развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	Процент детей	Кол-во детей	Процент детей
Низкий	8	67%	7	58%
Средний	4	33%	4	33%
Высокий	-	-	1	9%

По результатам проведения повторной диагностики, можно сделать вывод о повышении уровня развития эмоционального интеллекта у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Так, у Билола Б. был выявлен высокий уровень развития эмоционального интеллекта, а у Алисы К. средний уровень.

Таким образом, на контрольном этапе экспериментального исследования наблюдается повышение уровня знаний об эмоциях и способах их выражения, уровня понимания эмоций другого человека, уровня понимания собственных эмоций, умения выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния у некоторых детей из группы. Анализ полученных результатов показал, что деятельность по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений была организована верно. Эффективность работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и верность выдвинутой гипотезы по результатам повторной диагностики доказаны.

Заключение

Ключевые компоненты эмоционального интеллекта – это осознание собственных эмоций, понимание причин их возникновения, умение контролировать эмоциональные проявления и способность распознавать эмоциональное состояние окружающих. Для развития этих навыков у дошкольников эффективно использовать мимические и пантомимические упражнения. Главная цель использования мимических и пантомимических упражнений в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития заключается в формировании у них способности к распознаванию, пониманию и адекватному выражению собственных эмоций и чувств, а также эмоций других людей.

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что проблема развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является актуальной в данном возрасте и требует дальнейшего теоретического осмысления. В ходе работы было раскрыто значение мимических и пантомимических упражнений в развитии эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Выявление уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем этапе показало, что низкий уровень наблюдается у 67% детей (8 человек), средний уровень наблюдается у 33% детей (4 человека), а высокий уровень не был выявлен ни у одного из детей.

В результате контрольного эксперимента дети показали положительную динамику по отдельным показателям. По общему показателю уровня развития эмоционального интеллекта количество детей с низким уровнем понизилось до 58%. Несмотря на то, что количество детей со средним уровнем осталось прежним, необходимо учитывать, что это произошло по причине того, что

уровень одного из детей повысился с низкого до среднего, а другой ребенок перешел на высокий уровень. Таким образом, количество детей с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта стало 9%. Данные изменения позволяют говорить о положительном эффекте от проведенных игровых технологий по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений.

Мы доказали, что развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений возможно, если:

- отобраны мимические и пантомимические упражнения в соответствии с показателями развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- включены мимические и пантомимические упражнения в совместную деятельность педагога и детей;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда материалами и специальными атрибутами в книжном центре и центре «Мастерская Настроения» с целью развития эмоциональной сферы.

Выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в результате проделанной работы, также можно констатировать, что главные задачи работы удалось реализовать, цель работы достигнута.

Список используемой литературы

1. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 170 с.
2. Бондаренко Е. А. Особенности внимания у детей с задержкой психического развития // Форум молодых ученых. 2017. №2 (6).
3. Булгакова Д. Р. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей 5-7 лет с задержкой психического развития // БМИК. 2015. №12.
4. Булгакова Д. Р. Проблема развития коммуникативных навыков у детей 5-7 лет с задержкой психического развития // БМИК. 2015. №12.
5. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива, 2020. 125 с.
7. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2003. 512 с.
8. Горячева Е. С. Методы развития эмоционального интеллекта // E-Scio. 2023. №1 (76).
9. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Сост. и ред. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. 171 с.
10. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2011. 576 с.
11. Калинина Р. Р. Психологическая диагностика в детском саду. М.: Издательские решения, 2020. 136 с.
12. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // СибСкрипт. 2016. №3 (67).
13. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академический проект, 2019. 144 с.

14. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. М.: АРКТИ, 2003. 48 с.
15. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методическое пособие. 4-е изд., стер. М: ФЛИНТА, 2019. 376 с.
16. Обо мне и для меня: рабочая тетрадь / А. В. Макаrchук, Н. Е. Рычка, О. В. Хухлаева. М.: Дрофа, 2019. 61 с.
17. Общая психология: учебное пособие / под общ. ред. Н.П. Ансимовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 493 с.
18. Ошкина А. А., Цыганкова И. Г. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Центр пед. образования, 2015. 121 с.
19. Перепелкина А. В. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет. ФГОС ДО. М.: Учитель, 2015. 202 с.
20. Психология. Учебник для экономических вузов. Под общей редакцией В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2000. 672 с.
21. Развитие эмоций у ребенка. Программа «Путешествия с Гномом» / Н. Монакова. Москва: Речь, 2024. 128 с.
22. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1955. 384 с.
23. Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. Первый год обучения: методическое пособие / А. В. Макаrchук, Е. В. Горинова, Н. Е. Рычка, О. В. Хухлаева. М: Дрофа, 2019. 199 с.
24. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 1984. 272 с.
25. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

26. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Владос, 1995. 291 с.
27. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Балашов: «Николаев», 2004. 68 с.
28. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект в сложных коммуникациях / М.: Манн, Иванов и Фербер. 2022. 288 с.
29. Шипова Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития: учебное пособие. Саратов, 2018. 86 с.
30. Юдина М. Г. Эмоциональный интеллект как важная составляющая развития личности // МНИЖ. 2023. №3 (129).
31. Salovey P. Emotional Intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. V. 9. P. 185-211.

Приложение А

Характеристика детей, участвовавших в экспериментальном исследовании

Таблица А.1 – Имена и возраст детей, участвовавших в экспериментальном исследовании

Имя Ф.	Возраст
Виктор А.	7 лет 2 месяца
Осман А.	7 лет 7 месяцев
Дмитрий А.	7 лет 4 месяца
Роман А.	6 лет 8 месяцев
Билол Б.	7 лет 6 месяцев
Семен З.	7 лет 3 месяца
Алиса К.	6 лет 10 месяцев
Иван М.	7 лет 4 месяца
Рафаэль П.	7 лет
Ренат П.	7 лет
Станислав С.	6 лет 11 месяцев
Кирилл Ю.	6 лет 8 месяцев

Приложение Б

Сводные результаты исследования по всем диагностическим методикам на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Общий показатель результатов уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Имя Ф.	Уровень знаний об эмоциях и способах их выражения	Понимание эмоций другого человека	Понимание собственных эмоций	Умение выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния	Уровень развития эмоционального интеллекта
Виктор А.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Осман А.	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний
Дмитрий А.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Роман А.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Билол Б.	Низкий	Средний	Средний	Средний	Средний
Семен З.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Алиса К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Иван М.	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
Рафаэль П.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Ренат П.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Станислав С.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Кирилл Ю.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий

Приложение В

Содержание работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством мимических и пантомимических упражнений

Таблица В.1 – Перечень мимических и пантомимических упражнений

Раздел	Цели раздела	Содержание раздела
Мои эмоции	– расширение представлений об эмоциях: радость, грусть, удивление, страх, злость; – знакомство с новыми эмоциями: отвращение, зависть, обида вина (стыд); – развитие внимания к самому себе, к своим эмоциям и переживаниям; – развитие способности различать свои мышечные и эмоциональные ощущения; – развитие умения выражать различные состояния, действия и эмоции с помощью движений тела (пантомимы); – развивать активный словарь эмоциональных состояний;	«Солнечные зайчики», «Мимическая гимнастика», «Мимический кубик», «Неожиданный подарок», «Эмоциональные танцы», «Зеркало», «Море волнуется...», «Путешествие в Страну Зависти», «Путешествие в Страну Вины», «Кто что не любит?», «Смешинки и злючки», «Медвежата»
Я и эмоции других людей	– развитие умения адекватно выражать свои эмоции; – закрепление знаний об эмоциях: радость, грусть, удивление, страх, гнев, отвращение, зависть, обида, вина (стыд); – развитие воображения и чувства эмпатии; – развитие навыков невербального общения;	«И я!», «Испорченный телефон», «Найди себе пару», «Скульпторы», «Бабушка ошиблась», «Кто как радуется?», «Слушай и показывай», «Мы все такие разные», «Эмоциональный диалог», «Животные», «Иностранец», «Цветные эмоции»
Навыки саморегуляции	– развитие умения адекватно выражать свои эмоции. – формирование у детей позитивных способов снятия эмоционального напряжения; – формирование у детей навыков эмоциональной саморегуляции;	«Медленно-медленно», «Трясунчики», «Чайник», «Я могу!», «Гора с плеч», «Спать хочется», «Великан»

Приложение Г

Результаты диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента

Таблица Г.1 – Общий показатель результатов уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития после проведенной работы

Имя Ф.	Уровень знаний об эмоциях и способах их выражения	Понимание эмоций другого человека	Понимание собственных эмоций	Умение выражать эмоции и взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния	Уровень развития эмоционального интеллекта
Виктор А.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Осман А.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Дмитрий А.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Роман А.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
Билол Б.	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
Семен З.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Алиса К.	Низкий	Средний	Средний	Средний	Средний
Иван М.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Рафаэль П.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Ренат П.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Станислав С.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Кирилл Ю.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий