

И. О. Карелина

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

избранные научные статьи



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»

Прага

2017

ББК 74.1
УДК 37.025.3

Карелина И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с. ISBN 978-80-7526-217-2

Рецензент:

И. Г. Дорошина

кандидат психологических наук, доцент,
директор Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»

В сборник включены избранные научные статьи автора за 2006–2017 гг., раскрывающие специфику участия педагога дошкольной образовательной организации в развитии эмоциональной сферы ребенка. Обсуждаются подходы к эмоциональному развитию детей в образовательных программах дошкольного образования, а также педагогические условия, формы организации совместной образовательной деятельности педагога с детьми и способы развития у дошкольников навыков эмоциональной компетентности: осознания собственных эмоций, распознавания и понимания эмоций других людей, использования словаря эмоций, регуляции эмоций в различных социальных контекстах и проявления социальных эмоций.

Издание адресовано педагогам и психологам дошкольных образовательных организаций, студентам и преподавателям педагогических вузов.

DOI: 10.24045/book.2017.3

ISBN 978-80-7526-217-2

ББК 74.1
УДК 37.025.3

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2017.
© Карелина И. О., 2017.

UDC 37.025.3

Karelina I. O. Development of children's emotional sphere at the preschool educational organization : selected scientific papers. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 p. ISBN 978-80-7526-217-2

Reviewer:

Candidate of Psychological Sciences, assistant professor,
Chief Manager of the Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»

Ilona G. Doroshina

This digest is included the selected author's scientific papers for the period at 2006 to 2017 years, which are revealed the specifics of kindergarten teachers' participation at developing of child's emotional sphere. The approaches to children's emotional development at preschool educational programs are discussed as well as the pedagogical conditions, the forms of arranging joint educational activity between educator and children, and methods promoting the process of developing of emotional competence skills at preschoolers, viz. of awareness of their own emotions, emotion recognition and emotion understanding of others, using vocabulary of emotions, of emotion regulation in a different social contexts and display of social emotions.

The edition is addressed to kindergarten teachers, psychologists, students and pedagogical university lecturers.

DOI: 10.24045/book.2017.3

ISBN 978-80-7526-217-2

UDC 37.025.3

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2017.

© Karelina I. O., 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
От автора	8
 I. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
Проблема эмоционального благополучия ребенка в период детства	10
Индивидуально-дифференцированный подход к дошкольникам 4–5 лет с проявлениями тревожности	15
 II. ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	21
Анализ состояния проблемы эмоционального развития детей в современном дошкольном образовании (обзор программ)	21
Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольном образовательном учреждении (обзор парциальных программ)	27
 III. СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ	35
Методы и приемы развития эмоционально-перцептивной способности у детей старшего дошкольного возраста	35
Возможности использования дидактических игр для развития понимания эмоций у детей 4–5 лет.....	40
Развитие у детей старшего дошкольного возраста способности к пониманию эмоций в процессе организации дидактических игр (статья первая)	45
Развитие способности к пониманию эмоций у детей 5–7 лет посредством дидактических игр (статья вторая)	50
 IV. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧАСТИЯ ВЗРОСЛОГО В РАЗВИТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ	55
Проблема педагогического сопровождения дошкольника в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний.....	55

Развитие языка эмоций у старших дошкольников в совместной образовательной деятельности педагога с детьми	58
--	----

V. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ ПО РАЗВИТИЮ У НИХ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ..... 66

Развитие эмоциональной ориентации на сверстника в раннем возрасте: психологический и педагогический аспекты	66
Формы организации образовательного процесса по развитию социальных эмоций у детей младшего дошкольного возраста	79
Развитие социальных эмоций у дошкольников в совместной образовательной деятельности педагога с детьми	84
Формирование социальных переживаний детей старшего дошкольного возраста посредством игры-драматизации.....	93

VI. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СПОСОБАМ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ 99

Психологический и педагогический аспекты формирования произвольной регуляции эмоций у детей старшего дошкольного возраста.....	99
Формирование произвольной регуляции эмоций у старших дошкольников посредством игр	106
Опыт применения технологии игрового сенсомоторного тренинга в развитии эмоциональной сферы старших дошкольников	112
Возможности использования игр на развитие эмоционально-волевой сферы в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения для формирования у детей 6–7 лет произвольной регуляции эмоций	117

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема эмоционального развития ребенка относится к категории междисциплинарных и находится на стыке психологии и педагогики. В представленном сборнике статей автор предпринимает весьма удачную, на наш взгляд, попытку раскрыть различные условия, формы, средства и методы работы с детьми разных возрастных групп по развитию их эмоциональной сферы, опираясь на результаты изучения значительного числа теоретических источников, в том числе иностранных, и данные эмпирических исследований, проведенных на базе дошкольных образовательных организаций.

В первый раздел данного сборника включены статьи, посвященные проблеме обеспечения положительного эмоционального самочувствия ребенка в дошкольном учреждении. Во втором разделе представлен анализ подходов к развитию эмоциональной сферы детей в наиболее известных комплексных программах дошкольного образования и парциальных программах, ориентированных на эмоциональное развитие дошкольников.

Третий раздел сборника посвящен вопросам методики развития у детей среднего и старшего дошкольного возраста социальной перцепции – способности к восприятию и пониманию эмоциональных состояний. В этом разделе автор предлагает систему разработанных и апробированных им дидактических игр по развитию у дошкольников понимания эмоций.

В четвертый раздел сборника вошли статьи, раскрывающие специфику участия педагога в развитии у старших дошкольников языка эмоций – словаря эмоциональной лексики и умения вербально передавать эмоциональное состояние через его описание.

Пожалуй, наиболее важные и чрезвычайно сложные в плане практической реализации задачи развития социальных эмоций у детей раннего и дошкольного возраста рассматриваются автором в статьях, включенных в пятый раздел сборника. В данном разделе представлены конкретные формы организации совместной образовательной деятельности педагога с детьми и родителями, а также перечень практических пособий для планирования и осуществления работы в данном направлении социально-коммуникативного развития ребенка.

Роль взрослого в овладении детьми конструктивными способами выражения эмоций, особенно отрицательных эмоций, и адекватные дошкольному возрасту формы организации образовательного процесса по формированию у старших дошкольников произвольной регуляции эмоций рассматриваются в содержании статей шестого раздела сборника.

Считаем подобное структурирование материала логичным и оправданным для формирования у читателей целостного представления об основных направлениях деятельности педагога дошкольной образовательной организации в области эмоционального развития ребенка.

Ознакомление с материалами сборника научных статей представляет интерес не только для преподавателей педагогических вузов и студентов –

будущих педагогов и психологов образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы дошкольного образования, но и в первую очередь для практических работников дошкольных учреждений, которые смогут получить представление о том, какие действия необходимо предпринять для развития у детей положительного эмоционального фона настроения, эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости и социально приемлемых способов выражения эмоций.

***И. Г. Дорошина**, кандидат психологических наук, доцент, главный редактор научного журнала «Paradigmata poznání», заместитель главного редактора научного журнала «Akademická psychologie», директор Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Чехия, г. Прага)*

ОТ АВТОРА

...Воспитание подрастающего поколения предполагает не только обучение детей определенной системе знаний, умений и навыков, но и формирование у них определенного эмоционального отношения к окружающей действительности и к окружающим людям...

А. В. Запорожцев

В современном дошкольном образовании развитие эмоциональной сферы детей – обеспечение их эмоционального благополучия, развитие эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, способности сопереживать неудачам и радоваться успехам других, умения адекватно проявлять собственные чувства – рассматривается как приоритетное направление профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации. Однако необходимость педагогического участия взрослого в развитии эмоций и чувств ребенка продиктована не только требованиями к структуре, условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО.

Как известно, дошкольники отличаются особой искренностью и непосредственностью в эмоциональных проявлениях, но не всегда способны найти формы адекватного выражения собственных эмоциональных состояний и объяснить вызвавшие их причины. Поскольку средства выражения эмоций по своей природе коммуникативны и, следовательно, культурно обусловлены, то ребенок обучается владению ими в ходе онтогенетического развития, а в роли носителя этих форм выступает взрослый. Напомним, что дети проявляют особую эмоциональную чувствительность к воздействиям взрослого и его отношению к ним как к личности, поэтому неудивительно, что эмоциональное самочувствие ребенка во многом зависит от эмоционального отношения к нему воспитателя дошкольной группы. И в этом смысле искренний интерес авторитетного взрослого к личности и деятельности каждого ребенка, умение видеть в дошкольнике потенциально равноправного партнера, радоваться его успехам, помогать ему преодолевать трудности имеют первостепенное значение в обеспечении эмоционального благополучия ребенка. Некоторые практические способы решения данной проблемы представлены в статьях, включенных в первый раздел сборника, где автор, наряду с вариантами проявления и причинами эмоционального неблагополучия детей, раскрывает роль педагога в обеспечении эмоционального благополучия дошкольника и в качестве примера рассматривает содержание и формы реализации индивидуально-дифференцированного подхода к дошкольникам с проявлениями тревожности.

Второй раздел сборника статей посвящен анализу подходов к эмоциональному развитию детей в дошкольной образовательной организации с точки зрения специфики постановки и средств реализации задач развития и обогащения эмоциональной сферы детей в комплексных и парциальных образовательных программах дошкольного образования.

В содержании статей остальных разделов данного научного сборника раскрыты конкретные педагогические условия, формы организации совместной образовательной деятельности педагога с детьми и способы развития у детей навыков эмоциональной компетентности: осознания собственных эмоций, распознавания и понимания эмоций других людей, использования словаря эмоций, проявления эмпатии и симпатической вовлеченности в эмоциональные переживания взрослых и сверстников, адаптивного совладания с эмоциями посредством использования стратегий регуляции эмоций.

Ожидаемым результатом педагогического участия взрослого в развитии эмоциональной сферы дошкольников является расширение диапазона воспринимаемых детьми эмоций, развитие умения вербально передавать эмоциональное состояние через его название и описание, повышение уровня понимания детьми эмоций, формирование умения регулировать эмоции в различных социальных контекстах и развитие социальных эмоций как одного из ведущих механизмов социализации и главных факторов формирования ценностных ориентаций и установок личности ребенка.

Автор благодарен коллегам за предоставленную ему возможность на протяжении 15 лет обсуждать педагогические идеи и подходы к эмоциональному развитию детей в рамках ежегодной международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, а также признателен студентам своей научной группы, которые выбрали в качестве направления научно-исследовательской работы углубленное изучение особенностей эмоциональной сферы детей раннего и дошкольного возраста и создание педагогических условий для эмоционального развития детей в дошкольной образовательной организации.

I. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Проблема эмоционального самочувствия детей является одной из самых актуальных в современном дошкольном образовании, так как положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности ребенка. Обеспечение эмоционального благополучия ребенка – центральная задача вариативных программ дошкольного образования.

В программах «Радуга» и «Детский сад – дом радости» задача обеспечения эмоционально-психологического комфорта решается за счет установления личностно ориентированного стиля общения, преобладания игровой деятельности в режиме дня, организации досуга, введения традиций, эмоционального удовлетворения в общении со взрослыми и сверстниками. В программе «Из детства в отрочество» акцентируется внимание на формировании у ребенка позитивного отношения к миру на основе эмоционально-чувственного опыта. В новой редакции «Программы воспитания и обучения в детском саду» подчеркивается первостепенная значимость заботы об эмоциональном благополучии детей, поддержания у них жизнерадостного настроения, создания условий для самореализации в разнообразной деятельности. В программе «Дружные ребята» определена роль общения педагога с ребенком в создании положительного микроклимата в группе детского сада. Эмоциональное самочувствие ребенка в дошкольном учреждении является предметом особого внимания и в программе «Детство». Задачи обеспечения эмоционально-психологического комфорта и эмоционального удовлетворения детей в общении с педагогом и сверстниками решаются также в программах «Развитие» и «Истоки» [1].

Внутренним, субъективным отношением ребенка к миру, к людям, к самому факту собственного существования является *эмоциональное мироощущение*. Первичными сигналами ощущения мира выступают переживания – механизм, реализующий сопричастность к миру в форме непосредственного положительного или отрицательного эмоционального отклика. В мироощущении как устойчивом состоянии сознания ребенка можно выделить две составляющие: состояние самоощущения и эмоциональный тон ощущений, вызываемых воздействиями окружающего мира и обобщающихся в определенном эмоциональном отношении к окружающей среде. Оба понятия взаимосвязаны и взаимообусловлены [3]. Для *психического здоровья* детей необходима сбалансированность положительных и отрица-

тельных эмоций, обеспечивающая поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения.

Проблема обеспечения эмоционального благополучия детей является актуальной и за рубежом, где исследователи, наряду с термином *эмоциональное благополучие* (“*emotional well-being*”), используют термины *социально-эмоциональное благополучие* (“*social-emotional well-being*”), *психическое здоровье* (“*mental health*”), *эмоциональное здоровье* (“*emotional health*”). Социально-эмоциональное благополучие как наиболее широкое понятие определяется как развивающаяся способность переживать, регулировать и выражать эмоции, устанавливать близкие доверительные отношения, расширять круг общения и учиться [10, р. 12].

Соотносимым с понятием эмоциональное благополучие является также понятие *эмоциональное состояние* – особое состояние сознания, состояние субъективного эмоционального комфорта – дискомфорта, интегральное ощущение благополучия – неблагополучия в тех или иных подсистемах организма или всего организма в целом [3]. Затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния нежелательным образом регулируют психическую деятельность и поведение дошкольника, приводят к отрицательным представлениям о детях в группе, к отрицанию преимуществ совместной игры, недоверию, равнодушию, к формированию негативной жизненной позиции, в отдельных случаях – к задержке общего психического развития.

Таким образом, *эмоциональное неблагополучие* следует рассматривать как отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка, которое может возникнуть в разных случаях: при переживании неуспеха в каком-либо виде деятельности, при отвращении к определенной пище, в условиях жесткой регламентации жизни детей в детском саду, при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей, воспитателя и сверстников [3].

Эмоциональное неблагополучие может проявляться во взаимоотношениях дошкольника с другими людьми и в особенностях его внутреннего мира (острая восприимчивость, впечатлительность и пр.). Условно можно выделить три группы *нарушений в развитии эмоциональной сферы* детей: *расстройства настроения* (эйфория, дисфория, депрессия, тревожный синдром, страхи, апатия, эмоциональная тупость, паратимии); *расстройства поведения* (гиперактивность, агрессивное поведение); *нарушения психомоторики* (амимия, гипомимия, маловыразительная пантомима). К нарушениям в эмоциональном развитии относятся также *трудности в адекватном определении эмоциональных состояний людей* [2].

Эмоциональные нарушения обусловлены двумя группами причин: *конституциональными* (тип нервной системы ребенка, биотонус, соматические особенности, то есть нарушение функционирования каких-либо органов) и *особенностями взаимодействия ребенка с социальным окружением* (опыт общения со взрослыми, сверстниками и особо значимой группой – семьей) [2]. Если взрослый, воздействуя на ребенка, не считается с

наличием актуальных для дошкольника потребностей и стремлений, это может привести к возникновению внутреннего конфликта между непосредственным стремлением ребенка и желанием выполнить требование взрослого ради одобрения. При неблагоприятных отношениях со сверстниками у дошкольника возникают эмоциональные переживания, характеризующиеся остротой и длительностью: разочарование, обида, гнев. Неблагоприятными для эмоционального и личностного развития ребенка являются такие типы родительского отношения, как отвержение, гиперопека, обращение с ребенком по принципу двойной связи, сверхтребовательность, уклонение от общения, пренебрежение.

Зарубежные исследователи, придерживаясь вышеприведенной классификации эмоциональных нарушений, большое внимание уделяют определению следующих *сигналов эмоционального неблагополучия* детей раннего и дошкольного возраста: демонстрация незначительного предпочтения или чрезмерной зависимости от родителя (родителей) или лиц, заботящихся о ребенке; отсутствие чувства опасности в присутствии незнакомых людей; чрезмерная чувствительность или робость; неуместное или ограниченное выражение эмоций; низкий уровень заинтересованности по отношению к людям, игрушкам, игровой деятельности, окружающей среде; отсутствие реакции на окружающих; печаль и замкнутость; неуместное сексуальное поведение; неуместное импульсивное или агрессивное поведение; наличие устойчивых к коррекции страхов; частые ночные кошмары; вспыльчивость; жестокость по отношению к домашним животным; гиперактивность; аутоагрессия; состояние тревоги, нарушающее выполнение повседневной деятельности; чрезмерное фантазирование; нарушения речевого развития; регресс в самообслуживании; недержание мочи и кала; замедление роста и отсутствие прибавки в весе; проявление необычайной потребности в порядке или чистоте; многократное повторение одной и той же игры или деятельности [6; 10].

В качестве основных причин нарушения поведения и настроения указываются: генез; трудности установления дружеских отношений; эмоциональное, физическое, сексуальное оскорбление или отсутствие заботы; смерть или потеря близкого человека; серьезное заболевание или физические недостатки; жестокое обращение.

Среди форм обращения с ребенком, которые могут привести к его эмоциональному неблагополучию, выделяются: отвержение (демонстрация эмоциональной обособленности, неприязни к ребенку, обесценивание его мыслей и чувств); унижение (систематическое оскорбление, передразнивание, саркастические комментарии, обзывания, ругательства, обвинения); изоляция (ограничение контакта ребенка с окружающими – как с членами семьи, так и с друзьями); террор (угроза подвергнуть пытке или убить любимое ребенком домашнее животное или самого ребенка, принуждение к просмотру актов жестокости, угроза оставить ребенка одного); развращение (побуждение ребенка к антисоциальному или делинквентному поведению); эксплуатация (использование ребенка для выгоды или наживы) [7].

Акцентируя внимание на эмоциональном здоровье детей, авторы определяют его *показатели*:

- решение задач эмоционального развития, соответствующих возрасту и способностям ребенка (например, в возрасте 4–5 лет дети должны чувствовать эмоциональное удовлетворение от экспериментирования, игры и совместной деятельности с друзьями);
- способность отделиться от родителей без чрезмерного стресса при переживании разлуки, сформировать привязанность по отношению к другому взрослому;
- умение без особых затруднений подчиняться режиму в детском саду;
- способность сконцентрироваться;
- осознание собственных чувств и умение их выразить без ущерба для себя и окружающих [9].

Дети эмоционально благополучны, если они получают удовольствие от игры и досуговой деятельности, совместного времяпровождения со своей семьей, с друзьями и другими детьми своего возраста [5; 6].

В качестве наиболее значимых *факторов психического здоровья* детей выделяются следующие: доверие (истoki доверия – в младенчестве, когда дети обретают уверенность в том, что они могут положиться на взрослых, удовлетворяющих их основные потребности); предоставление выбора и введение ограничений (стремление ребенка к независимости и реализации притязаний требует не только поддержки со стороны взрослого, но и установления необходимых ограничений и, по возможности, предоставления ребенку выбора варианта действий); формирование самоконтроля (обучение детей умению выражать сильные эмоции без вреда для себя и окружающих) [9].

В дошкольном образовательном учреждении первостепенное значение для эмоционального благополучия ребенка имеет эмоциональное отношение к нему воспитателя. *Отношение воспитателя к ребенку* – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, особенностей понимания и восприятия его характера и поступков. Компоненты эмоционального отношения к детям: действия воспитателя, общий эмоциональный фон в работе воспитателя, особенности принятия ребенка, наличие и характер дистанции между педагогом и ребенком [3].

Наиболее благоприятным для эмоционального развития детей и формирования их активности, позитивного опыта переживаний является *демократический стиль педагогической деятельности*, опирающийся на потребности ребенка в положительных эмоциях и притязании на признание. Воспитателю в каждой конкретной ситуации необходимо понять причину эмоционального дискомфорта ребенка и выбрать ту форму общения с ним, которая адекватна типу поведения ребенка и неудовлетворенной потребности:

- если дети стремятся быть как можно ближе к воспитателю, необходимо выбрать непосредственно-эмоциональную форму общения и постепенно переходить к ситуативно-деловой форме;
- дети, желающие общаться любой ценой с лидерами группы, нуждаются в личностном и деловом общении с воспитателем;
- для детей, неспособных установить продолжительный контакт со сверстниками при наличии доброжелательного отношения к ним, предпочтительнее деловая форма общения, помощь в налаживании контактов, одобрение;
- в случае, если дети не испытывают потребности в общении со взрослыми и сверстниками, предпочтительнее личностная форма общения (подчеркивание интересов, внимание к успехам) [4].

Большинство зарубежных авторов согласны, что основная задача педагога состоит в том, чтобы с учетом возраста и способностей детей помочь им научиться совладать с собственными эмоциями, выражать их социально приемлемым образом. Это требует от педагога «...немало терпения в сочетании с рассудительностью и теплым, заботливым отношением» [9, р. 1].

В связи с этим большое внимание уделяется определению *способов интенсификации эмоционального развития детей*, которые, в основном, сводятся к следующим: оказание детям помощи в осознании собственных эмоций посредством использования книг, кукол, настольных и ролевых игр, сочинения историй; обучение детей идентификации и вербализации собственных эмоций, «чтению» эмоциональных сигналов других детей и взрослых; наблюдение за невербальным поведением детей, их игровой или художественной деятельностью с целью определения и устранения конструктивными способами симптомов, свидетельствующих о переживании сильных негативных эмоций; принятие негативных эмоциональных переживаний детей в отличие от их поведения; отказ от негативных суждений по поводу поведения ребенка, от нравоучений, оскорблений, нотаций, отвержения, выражения жалости и чрезмерной опеки; вербальные сообщения, свидетельствующие об эмпатии, демонстрация готовности к общению; владение техникой «активного слушания»; совместное с ребенком решение проблемы [8].

Таким образом, проблема обеспечения эмоционального благополучия детей является актуальной как в России, так и за рубежом. Современные научные данные убедительно показывают, что результат положительно-направленного детского опыта: доверие к миру, открытость, готовность к сотрудничеству – обеспечивает основу для позитивной самореализации растущей личности.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Анализ состояния проблемы эмоционального развития детей в современном дошкольном образовании (обзор программ) //

Теоретические и прикладные аспекты современного дошкольного образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – С. 157–160.

2. Карелина И. О. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 1–2 (38–39). – С. 104–109.
3. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : «Академия», 2003. – 176 с.
4. Лисина В. Р. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3. – С. 4–7.
5. Boyd J., Barnett W. S., Bodrova E., Leong D. J., Gomby D. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education. – March, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nieer.org>
6. Children's mental health. – 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.families.nt.gov.au>
7. Davies L. Emotional Abuse of Children (9/2002). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com>
8. Davies L. Enhancing Children's Emotional Development (1/2003). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com>
9. Dealing with Feelings: Emotional Health. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pbs.org/wholechild/parents/dealing.html>
10. Granholm J. M., Olszewski J. Social-Emotional Development in Young Children. A guide produced by the Michigan Department of Community Health (12/2003). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.michigan.gov>

Опубликовано:

К мудрости ступени : материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» пед. фак. ЯГПУ. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – С. 351–358.

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД
К ДОШКОЛЬНИКАМ 4–5 ЛЕТ
С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ТРЕВОЖНОСТИ**

Психолого-педагогические исследования последних лет показывают, что накопление ребенком положительно-направленного эмоционального опыта в дошкольные годы обеспечивает основу для позитивной самореализации личности (Т. И. Бабаева и др.). В период детства происходит освоение важнейших компонентов социального опыта: познавательного, коммуникативного и поведенческо-деятельностного [1]. Познавательный компонент раскрывает социальную информированность детей относительно принятых в обществе норм и способов поведения и отношений, форм выражения чувств и эмоций, что составляет социальную компетентность ребенка как субъекта поведения и взаимодействия. Коммуникативный и по-

веденческо-деятельностный компоненты социального опыта вбирают в себя многообразие форм социально-целесообразного взаимодействия с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, а также культурных форм и способов поведения и деятельности, позволяющих ребенку активно выражать чувства и эмоции в культурном сообществе. Ребенку изначально присуще стремление выражать собственное «Я» в формах, приемлемых для окружающих, и связано это с тем, что он выражает себя для них.

Одной из причин приобретения отрицательного эмоционального опыта поведения и общения может стать не скорректированная в дошкольном детстве личностная тревожность (Л. М. Костина, Б. И. Кочубей, А. М. Прихожан и др.). Тревожный синдром – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия; состояние беспричинной обеспокоенности, сопровождающееся нервным напряжением, непоседливостью. Ребенка, испытывающего тревогу, можно охарактеризовать как неуверенного, скованного, напряженного [3].

Рассматривая причины возникновения тревожности, Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова отмечают, что тревожность чаще всего развивается, когда ребенок находится в состоянии внутреннего конфликта. Такой конфликт вызывают завышенные требования со стороны родителей, авторитарный стиль общения воспитателя с ребенком, непоследовательность предъявляемых к ребенку требований в контексте усиления роли интеллектуального развития и, как следствие, обеспокоенность родителей школьным будущим детей и ожидание самими детьми трудностей.

Основные факторы невротизации детей сводятся к следующим: непонимание своеобразия личностного развития детей, непринятие детей, несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей, негибкость родителей в отношениях с детьми, неравномерность отношения родителей в различные годы жизни детей (недостаток заботы сменяется ее избытком), непоследовательность в обращении с детьми, несогласованность отношений между родителями [2].

В условиях дошкольного образовательного учреждения исключительное значение для эмоционального благополучия ребенка приобретает и отношение к нему воспитателя – система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, особенностей понимания и восприятия характера ребенка, его поступков (А. Д. Кошелева).

Возникшая у ребенка тревожность отражается и на взаимоотношениях со сверстниками, что приводит к психологическому конфликту и углублению их личностной тревожности, поэтому педагогу так важно заметить проявления эмоционального неблагополучия детей и оказать помощь, пока тревожность еще не стала устойчивой чертой личности и при проведении соответствующей психолого-педагогической работы обратима. Вместе с тем существует противоречие между необходимостью оказания своевременной педагогической помощи детям с проявлениями тревожности и недостаточным вниманием педагогов дошкольных образовательных учре-

ждений к решению данной проблемы вследствие преимущественного внимания к подготовке детей к школьному обучению, большой наполняемости групп и отсутствия четких методических рекомендаций по осуществлению индивидуально-дифференцированного подхода к тревожным дошкольникам с учетом причин проявления тревожности.

Выявленное противоречие обусловило постановку проблемы исследования: каково содержание и формы реализации индивидуально-дифференцированного подхода к дошкольникам 4–5 лет с проявлениями тревожности? Решение данной проблемы потребовало организации педагогического эксперимента на базе детского сада комбинированного вида № 92 г. Рыбинска Ярославской области с целью определения и апробации содержания и форм реализации индивидуально-дифференцированного подхода к детям среднего дошкольного возраста с проявлениями тревожности. Организация педагогического эксперимента осуществлялась поэтапно в течение года, в исследовании принимали участие дети средней группы в составе 20 человек от 4 лет до 4 лет 11 мес.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о возможности устранения у детей 4–5 лет проявлений тревожности, если воспитатель, учитывая причину тревожности ребенка, осуществляет индивидуально-дифференцированный подход, содержанием которого является оказание ребенку помощи в удовлетворении потребностей в притязании на признание взрослых и сверстников, достижении успеха в деятельности, а формами реализации – игры, упражнения, этюды, беседы, индивидуальные обучающие занятия.

Целью диагностического этапа было выявление уровня тревожности у детей 4–5 лет. Мы руководствовались следующими критериями диагностики: эмоциональный фон настроения ребенка; степень проявления тревожности в поведении; эмоциональный фон взаимодействия ребенка с родителями; уровень тревожности; наличие признаков тревожности в межличностных отношениях ребенка с родителями; наличие у ребенка невроза или предрасположенности к нему; социальный статус ребенка в группе сверстников. В качестве методов и методик диагностики выступали наблюдение «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Б. Г. Степанова, модификация И. О. Карелиной); метод экспертных оценок «Наличие признаков тревожности в поведении ребенка» (И. О. Карелина, на основе показателей Н. Л. Кряжевой); наблюдение «Оценка эмоционального фона взаимодействия родителя с ребенком» (И. О. Карелина); тест тревожности (Р. Темтл); проективный тест «Рисунок семьи» (А. М. Захаров, Л. Корман, Р. Бернс, С. Кауфман, интерпретация результатов А. Л. Венгер); тест оценки уровня тревожности ребенка (А. И. Захаров); социометрия (Т. А. Репина).

Результаты первоначальной диагностики выявили наличие неустойчивого эмоционального фона настроения детей с проявлениями агрессии (10 %), тревожного фона настроения (15 %). Анализируя карты экспертных оценок, мы выявили детей с высокой (15 %) и средней (20 %) степенью

проявления тревожности в поведении. Установили, что во взаимоотношениях ребенка с родителями преобладает отрицательный эмоциональный фон (55 %). Диагностика уровня тревожности по методике Темтла показала наличие высокого и среднего уровней тревожности у 35 % и 50 % детей соответственно. Анализ рисунков семьи выявил наличие признаков тревожности в рисунках 65 % детей. По результатам заполнения опросника для родителей мы выделили группу детей, требующих особого внимания (25 %), и детей с нервным расстройством (15 %). По данным социометрии были выявлены непринятые (35 %) и изолированные (15 %) дети. Комплексная диагностика позволила констатировать проявление тревожности по всем диагностическим методикам у 9 дошкольников.

Анализируя причины эмоционального неблагополучия воспитанников, мы пришли к выводу, что в группе есть дети с неудовлетворенными потребностями: в общении со сверстниками, в их признании (35 %); в достижении успеха в продуктивной деятельности (15 %); в общении и эмоциональной близости с одним из воспитателей (35 %); в эмоциональной близости с родителями (35 %).

Целью формирующего этапа педагогического эксперимента была организация в дошкольном образовательном учреждении подгрупповой и индивидуальной работы с детьми 4–5 лет с проявлениями тревожности. Мы опирались на практические разработки Н. В. Ключевой, Н. Л. Кряжевой, В. М. Минаевой, М. И. Чистяковой, М. А. Панфиловой.

Учитывая то, что состояние тревоги, как правило, сопровождается сильным зажимом различных групп мышц, начать работу с детьми каждой подгруппы мы решили с релаксационных и дыхательных упражнений. Используя их в утренние часы, мы заметили, что дети, испытывающие напряжение, успокаиваются, на их лицах появляется улыбка. На следующем этапе работы были использованы элементы психогимнастики по методике М. И. Чистяковой.

Достаточно сложной задачей для детей с проявлениями тревожности оказалось преодоление тактильных барьеров, с этой целью мы использовали игры и упражнения. С целью преодоления трудностей в общении со сверстниками, застенчивости проводили различные коммуникативные игры, контактные игры, объединяющие детей, игры и упражнения на расслабление, снятие психоэмоционального напряжения. На дневной прогулке для сплочения детей сделали акцент на подвижные игры. Перед дневным сном со всеми детьми группы проводили комплекс упражнений на саморегуляцию «Бэби-йога» (Н. Л. Кряжева), а после дневного сна – телесно-ориентированные и танцевально-двигательные упражнения для снятия мышечных зажимов, психоэмоционального напряжения, развития общительности, взаимопонимания. Использовали игры, направленные на формирование чувства доверия и уверенности в себе.

Для преодоления трудностей общения и установления эмоционального контакта с тревожными детьми мы предложили воспитателям прово-

дить контактные игры, объединяющие взрослого с ребенком, беседы с детьми («Семейная фотография», игра-беседа «Кто мы?» и др.).

План индивидуальной работы с эмоционально неблагополучными дошкольниками мы составили с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, исходя из ситуаций, вызывающих тревожность.

С детьми, испытывающими трудности в общении со сверстниками и воспитателем, проводили игры на снятие страхов и повышение уверенности в себе, упражнения на снятие напряжения. С детьми с неудовлетворенной потребностью в достижении успеха в продуктивной деятельности организовывали совместную деятельность по изготовлению поделок с использованием элементов лепки, индивидуальные обучающие занятия по аппликации, рисованию, игры на развитие внимания и др.

Для девочек с проявлениями агрессии подобрали игры и упражнения на снижение агрессии и ослабление негативных эмоций, игры на отреагирование эмоций, развитие позитивного самовосприятия, использовали упражнения на расслабление мышц.

Для детей с неудовлетворенной потребностью в общении и эмоциональной близости с родителями использовали совместное с воспитателем рисование и изготовление игрушек-самоделок, подарков для членов семьи.

Ежедневно мы привлекали детей к выполнению индивидуальных поручений по подготовке материалов к занятиям, уходу за комнатными растениями, учили оказывать друг другу посильную помощь во время одевания. Все это оказало положительное влияние на эмоциональное самочувствие детей: они стали увереннее чувствовать себя на занятиях, с желанием оказывают помощь сверстникам, не боятся начать работу самостоятельно или обратиться за помощью к воспитателю.

Сотрудничая с родителями, мы провели цикл индивидуальных консультаций («Как помочь тревожному ребенку», «Играем вместе с детьми»), стремились вызвать и поддержать чуткое эмоциональное отношение родителей к ребенку, пробудить интерес к его внутреннему миру, подчеркнуть его достоинства, важность душевной теплоты и содержательного общения с ним.

По данным контрольного среза мы отметили ряд позитивных изменений эмоционального самочувствия детей в ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Разработанные нами планы подгрупповой и индивидуальной работы, картотека игр и упражнений могут быть использованы воспитателями групп детей среднего дошкольного возраста при осуществлении индивидуальной работы с тревожными дошкольниками.

В заключение выделим основные правила помощи тревожным детям: избегать соревнований, не сравнивать, принимать ребенка, выражать уверенность в успехе ребенка, обращаться по имени, демонстрировать образцы уверенного поведения, развивать уверенность и самостоятельность ребенка, не предъявлять высоких требований.

Главным условием реализации индивидуально-дифференцированного подхода к тревожным дошкольникам является при-

нятие взрослым эмоциональных состояний ребенка, поддержка его переживаний, признание ребенка равноценным партнером, использование вербальных и невербальных средств влияния, умение актуализировать у дошкольника чувство собственного достоинства и обеспечить его эмоциональный комфорт.

Библиографический список

1. Бабаева Т. И. Условия социально-эмоционального развития ребенка в дошкольном детстве // Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде : материалы международного семинара. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 154 с.
2. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка : кн. для воспитателя дет. сада. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
3. Карелина И. О. Проблема эмоционального благополучия дошкольника. – Рыбинск : филиал ЯГПУ, 2010. – 29 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met127/met127.html>

Опубликовано:

Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм : материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ч. II. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. – С. 70–77.

II. ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОБЗОР ПРОГРАММ)

Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля.

Л. С. Выготский

Радикальные преобразования, происходящие в последнее время в России, ставят особые задачи перед системой дошкольного образования. Личностно ориентированная парадигма, суть которой состоит в новом видении назначения и смысла образования, в упрочении индивидуальных ценностей образования, удовлетворении личных запросов детей, в обеспечении их успешной самореализации, обращена к растущему человеку как главной ценности. Согласно содержанию Государственного стандарта образования РФ и требованиям времени, одним из приоритетов образования является создание условий для эмоционального развития и воспитания детей. Развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих, к сочувствию, сопереживанию, рассматривается как условие ее успешной адаптации в современном социокультурном пространстве.

Эмоциональное развитие определяется как сложный комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации ребенка, как одна из сфер личности дошкольника, требующая особого педагогического внимания. Дошкольный период является сензитивным для формирования эмоциональной сферы, когда чисто функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон и др.). Следует подчеркнуть тот факт, что эмоциональная сфера является гибкой, пластичной, меньше поддается управлению и вербализации, что обуславливает необходимость целенаправленного педагогического участия взрослого в ее развитии. Педагог в процессе взаимодействия с ребенком выступает в роли носителя форм выражения эмоций.

Учитывая, что эмоциональное развитие дошкольника связано с его социальным окружением и предполагает участие многих взрослых в этом процессе, обратимся к содержанию современных программ дошкольного образования и определим специфику постановки и решения проблемы эмоционального развития детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Прежде всего, обратим внимание на то, что в дошкольном образовательном учреждении преобладает *развивающий подход*, при этом в одних программах обогащение и развитие эмоциональной сферы является основной идеей общего развития ребенка, в других – составляющей его развития, роль которой оценивается более или менее высоко. Заметим также, что задачи эмоционального развития в программе могут иметь самостоятельное значение или быть включены в контекст той или иной развивающей цели. В основном авторы программ выдвигают общие задачи *создания эмоционально-психологического комфорта, удовлетворения потребности в эмоциональном насыщении в различных видах эстетической деятельности, эмоционального удовлетворения в общении со взрослыми и сверстниками, эмоционального насыщения различных видов детской деятельности, познания*. Известно, что наиболее эффективным механизмом развития эмоциональной сферы детей является эмоциональное обусловливание, предполагающее создание особой воображаемой эмоциональной связи между нейтральным и значимым объектом в идеальном плане. Особую важность при этом имеют те виды деятельности, которые способствуют эмоциональной реализации субъекта (игра, восприятие произведений искусства и пр.), поэтому современный подход к развитию эмоций ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения заключается в использовании средств, построенных на игровой и музыкально-эстетической деятельности.

Представим краткий обзор наиболее известных программ дошкольного образования и проследим задачи эмоционального развития ребенка и средства их реализации.

В программах «*Радуга*» и «*Детский сад – дом радости*» амплификация эмоционального развития дошкольника не рассматривается в качестве основной цели, но находит отражение в формулировке отдельных задач. Это задачи создания эмоционально-психологического комфорта за счет изменения содержания и форм общения между воспитателем и детьми, установления личностно ориентированного стиля общения, преобладания игровой деятельности в режиме дня, организации досуга, введения традиций, позволяющих сделать жизнь ребенка в детском саду привлекательной и насыщенной («*Радуга*»); эмоционального удовлетворения ребенка в общении со взрослыми и сверстниками («*Детский сад – дом радости*»); удовлетворения потребности детей в эмоциональном насыщении в различных видах деятельности: трудовой, продуктивной, игровой («*Детский сад – дом радости*»), физической, игровой, художественной, конструктивной, пластической, учебной («*Радуга*»).

Более широкий спектр задач эмоционального развития решается в таких программах, как *«Программа воспитания и обучения в детском саду»*, *«Развитие»*, *«Из детства в отрочество»*. Сформулированные авторами задачи связаны с обогащением средств эмоциональной выразительности в основных видах эстетической деятельности и развитием у дошкольников мотивации к данным видам деятельности, в том числе в виде стимулирования эмоционального отклика при восприятии произведений искусства; с обеспечением эмоционально-психологического комфорта и формированием положительных взаимоотношений детей со сверстниками. Авторы акцентируют внимание на развитии всех компонентов эмоциональной сферы дошкольников: когнитивного (представления об эмоциях), аффективного (эмоциональное реагирование и эмоциональные отношения), импрессивного (эмоциональные переживания) и экспрессивного (воспроизведение эмоциональных состояний). Следует отметить, что задачи эмоционального развития детей в данных программах не имеют самостоятельного значения, а включены в контекст того или иного раздела, направления программы.

Так, в программе *«Развитие»* – это разделы *«Ознакомление с детской художественной литературой и развитие речи»*, *«Изобразительная деятельность»*, *«Развитие игровой деятельности»*, *«Выразительное движение»*. В программе *«Из детства в отрочество»* – это основные направления: *«Здоровье»*, где нервно-психическое развитие ребенка рассматривается как один из критериев здоровья, и *«Развитие»*, где акцентируется внимание на организации игрового взаимодействия с детьми, формировании у них позитивного отношения к миру на основе эмоционально-чувственного опыта, обеспечении эмоционального комфорта дошкольников в процессе познавательной деятельности, развитии их эмоциональной сферы в ходе ознакомления с художественной литературой и в эстетической деятельности. Таким образом, подход авторов данных программ к развитию эмоциональной сферы дошкольников состоит в обогащении эстетических переживаний детей и формировании у них эмоциональной отзывчивости посредством игровой деятельности, эстетической деятельности, художественной литературы.

В новой редакции *«Программы воспитания и обучения в детском саду»* задачи эмоционального развития ребенка включены в содержание физического, нравственного и художественно-эстетического воспитания, в процесс организации культурно-досуговой деятельности. Уделяется внимание развитию импрессивной сферы дошкольников, подчеркивается первостепенная значимость заботы об эмоциональном благополучии каждого ребенка, поддержания у него жизнерадостного настроения, обеспечения чувства комфорта, уюта и защищенности; обосновывается необходимость профилактики негативных эмоциональных состояний детей и создания условий для их самореализации в разнообразной деятельности – изобразительной, музыкальной, конструктивной, игровой. Выдвигаются задачи, связанные с развитием аффективной составляющей эмоциональной сферы

детей и формированием у них эмоционально-чувственного отношения к предметам и явлениям действительности, эстетических и нравственных чувств.

Ряд задач ориентирован на развитие у детей социальных эмоций, когнитивного компонента эмоциональной сферы (формирование эмоционально-оценочной лексики, развитие понимания эмоционально-образного содержания музыки, эмоциональных состояний персонажей и окружающих людей, ознакомление со средствами эмоциональной выразительности в различных видах искусства) и эмоциональной экспрессии (развитие навыков выразительной передачи игровых и сказочных образов в музыкально-ритмической деятельности, обучение мимическим и пантомимическим способам выражения эмоциональных состояний в театрализованных играх, совершенствование интонационной выразительности речи).

Основными средствами реализации задач развития эмоциональной сферы детей в этой программе являются общение, совместная творческая деятельность детей и взрослых, игровая, художественно-эстетическая и культурно-досуговая виды деятельности.

В образовательной системе «Школа 2100» проблема эмоционального развития детей решается аспектно в программах по дошкольной подготовке, авторы которых уделяют внимание развитию того или иного компонента эмоциональной сферы. Одной из линий программы «Ты – словечко, я – словечко» (З. И. Курцева) является развитие и совершенствование невербальных средств общения и речевых средств экспрессии, то есть экспрессивного компонента эмоциональной сферы дошкольников. Программа «Здравствуй, мир!» (А. А. Вахрушев, Е. Е. Кочемасова, И. К. Белова) ориентирована на ознакомление детей с эмоциональными проявлениями других людей, побуждение детей к осмыслению собственного эмоционального опыта, то есть на развитие экспрессивного компонента (декодирование экспрессивной информации) и активизацию импрессивной сферы дошкольников.

Содержание всех разделов программы «Синтез искусств» (О. А. Куревина, Г. Е. Селезнева) – «Словесное искусство», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Пластика, ритмика и театральные формы» – направлено на формирование у детей представлений о средствах эмоциональной выразительности различных видов искусства, актуализацию эстетических переживаний детей, самовыражение дошкольников в творческой эстетической деятельности. Следовательно, решаются задачи развития когнитивного и аффективного компонентов эмоциональной сферы детей, импрессии и экспрессии.

Содержание одного из разделов программы дошкольной подготовки «Познаю себя» (М. В. Корепанова, Е. В. Харлампова) посвящено развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Используется блочная компоновка программного содержания занятий в соответствии с основными эмоциональными модальностями (занятия по темам «Радость», «Злость» и пр.). Анализ содержания занятий позволяет установить

их направленность на развитие у детей восприятия, понимания и вербализации эмоций, ознакомление дошкольников со способами саморегуляции, мимическими и пантомимическими средствами выражения эмоций, формирование социальных переживаний и обогащение эмоционального опыта детей.

Амплификация эмоциональной сферы как значимая составляющая общего развития ребенка рассмотрена в программах *«Истоки»*, *«Детство»*, *«Дружные ребята»*.

Положительным моментом программ *«Истоки»* и *«Детство»* является то, что задачи эмоционального развития ребенка решаются как в контексте эстетического развития, так и в процессе его коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Например, в программе *«Истоки»* в разделе *«Социальное развитие»* акцентируется внимание на распознавании детьми эмоциональных состояний окружающих, установлении связи между поведением и эмоциональным состоянием, развитии социальных эмоций дошкольников. В разделе *«Эстетическое развитие»* выдвигаются задачи стимулирования у детей эмоционального отклика при восприятии эстетических произведений, формирования у них эстетического отношения к природному окружению и дизайну быта, побуждения детей к использованию мимических и пантомимических средств выразительности в музыкально-двигательных этюдах.

В каждом разделе программы *«Детство»* направление эмоционального развития ребенка определяет линия чувств, поэтому мы считаем целесообразным конкретизировать задачи развития эмоций у дошкольников по разделам. Так, в разделе *«Растим детей здоровыми, крепкими, жизнерадостными»* предметом особого внимания является эмоциональное самочувствие ребенка в детском саду, подчеркивается необходимость поощрения педагогом положительных эмоций ребенка, проявления интереса к его замыслам и действиям, создания у детей положительного эмоционального настроения, организации разумного двигательного режима дошкольников, стимулирования у них эмоционального отклика и желания участвовать в игровой деятельности. Как видим, уделяется должное внимание как импрессии, так и аффективному компоненту эмоциональной сферы детей.

Развитию социальных эмоций и выразительных движений в различных видах игр посвящен раздел *«В игре ребенок развивается, познает мир, общается»*. Содержание раздела *«Ребенок входит в мир социальных отношений»* ориентировано на решение ряда задач: развитие социальных переживаний детей (сопереживания, сочувствия, содействия), обогащение их представлений об эмоциональных состояниях людей и средствах выразительности в произведениях искусства, формирование у детей представлений о причинах и следствиях эмоций, развитие способности к декодированию эмоций, обогащение эмоционального словаря дошкольников, развитие у них умения вербализовать эмоции и пользоваться невербальными средствами общения.

Задача воспитания эмоциональной отзывчивости у дошкольников поставлена в разделах «Ребенок познает предметный мир, приобщается к труду» и «Первые шаги в математику». В разделах «Ребенок открывает мир природы» и «Ребенок в мире художественной литературы, изобразительного искусства и музыки» сформулированы задачи развития эмоционального реагирования и эмоциональных отношений детей, в частности, задачи стимулирования у дошкольников эмоционального отклика, гуманных проявлений в поведении и деятельности в природе, эстетических переживаний при восприятии эстетических произведений, эстетических свойств и качеств предметов окружающей действительности; развития у детей способности к эмоционально-эстетической оценке художественных образов.

Таким образом, в программах «Истоки» и «Детство» реализуется подход, целью которого является обогащение всех компонентов эмоциональной сферы ребенка-дошкольника.

Теоретической основой программы «Дружные ребята» является положение А. В. Запорожца о роли социальных эмоций в нравственном воспитании детей. Программа направлена на воспитание гуманных чувств и отношений дошкольников: отзывчивости, доброжелательности, сочувствия. Определена возрастная специфика воспитания гуманных чувств и отношений: формирование отзывчивого отношения к сверстникам (младший дошкольный возраст); формирование гуманистической направленности поведения (средний дошкольный возраст); формирование способов сотрудничества в условиях совместной деятельности, самоконтроля в поведении и коллективистической направленности; осуществление индивидуального подхода к детям в процессе воспитания гуманных отношений с целью развития у них гуманных проявлений, усиления положительных черт, создания благоприятных условий, побуждающих дошкольников к проявлению гуманных отношений и способствующих выражению их индивидуальности (старший дошкольный возраст). Данный ряд задач решается методами и средствами морального воспитания.

Следует подчеркнуть, что в программе определена специфика общения педагога с ребенком и роль педагогического общения в создании положительного микроклимата в группе детского сада; выделены ситуации, наиболее часто вызывающие эмоциональный дискомфорт ребенка, и способы преодоления эмоционального неблагополучия. Таким образом, решаются задачи создания эмоционально-психологического комфорта и эмоционального удовлетворения дошкольника в общении с педагогом и сверстниками.

Представленный обзор комплексных вариативных программ позволяет заключить, что на современном этапе развития системы дошкольного образования эмоциональное развитие детей является предметом особого внимания и рассматривается как основная идея или составляющая общего развития ребенка.

В заключение представляется целесообразным перечислить разработанные в последнее время (конец 1990–2000 гг.) *парциальные программы эмоционального развития детей*: «Я – Ты – Мы» (О. Л. Князева, 1999), «Знакомим детей с эмоциональным миром человека» (В. М. Минаева, 1999), «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» (С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник, 1999), «Я познаю мир» (И. А. Пазухина, 2002), «Школа добрых волшебников» (Н. М. Степина, 2004), «Развитие социальных переживаний ребенка в музыкально-эстетической деятельности» (Е. В. Никифорова, 2004), «Комплексная психолого-педагогическая программа эмоционального развития детей дошкольного возраста» (Е. И. Изотова, 2004), «Эмоциональное развитие детей 5–10 лет. Комплекс занятий по развитию у детей понимания и вербализации эмоциональных состояний с позиций педагогического сопровождения» (И. О. Карелина, 2006).

Появление парциальных программ по эмоциональному развитию детей свидетельствует об актуальности разработки этого направления на современном этапе развития системы дошкольного образования.

Опубликовано:

Теоретические и прикладные аспекты современного дошкольного образования : материалы междунар. научно-практической конференции. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – С. 157–160.

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
(ОБЗОР ПАРЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ)**

Согласно содержанию Государственного стандарта образования и требованиям времени, одним из приоритетов дошкольного образования является создание условий для эмоционального развития и воспитания детей. *Эмоциональное развитие* рассматривается как сложный комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации ребенка, а *эмоциональная сфера* – как сложное многокомпонентное образование, включающее когнитивный компонент – представления об эмоциях как основу ориентации в эмоциональной реальности и словарь эмоциональной лексики; аффективный компонент – эмоциональное реагирование и эмоциональные отношения; экспрессивный компонент – воспроизведение эмоциональных состояний (кодирование) и распознавание (декодирование) экспрессивной информации; импрессивный компонент – субъективное переживание эмоций, эмоциональное мироощущение, эмоциональное благополучие и неблагополучие.

Сензитивным для формирования эмоциональной сферы является дошкольный период, когда функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным пере-

живаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон и др.).

В рамках статьи постараемся определить специфику постановки и решения проблемы эмоционального развития детей в современном дошкольном образовательном учреждении и проанализировать с этой целью специальные программы, в которых поставлена задача развития и обогащения эмоциональной сферы дошкольников. К данному ряду программ можно отнести следующие современные программы: «Я – Ты – Мы» (О. Л. Князева, 1999, 2003), «Знакомим детей с эмоциональным миром человека» (В. М. Минаева, 1999), «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» (С. В. Крюкова, 1999), «Давай познакомимся» (И. А. Пазухина, 2004), «Театр настроений» (Г. П. Иванова, 2006), «Эмоциональное развитие детей 5–10 лет. Комплекс занятий по развитию у детей понимания и вербализации эмоциональных состояний с позиций педагогического сопровождения» (И. О. Карелина, 2006).

Наиболее эффективным механизмом развития эмоциональной сферы дошкольников является эмоциональное обусловливание – создание особой воображаемой эмоциональной связи между нейтральным и значимым объектом в идеальном плане, поэтому особую важность имеют виды деятельности, способствующие эмоциональной реализации субъекта: игра, восприятие произведений искусства и пр. В связи с этим современный подход к развитию эмоций ребенка в дошкольном образовательном учреждении заключается прежде всего в использовании средств, построенных на игровой и музыкально-эстетической деятельности.

Объем статьи позволяет представить краткий обзор перечисленных выше программ и расставить наиболее важные, на наш взгляд, акценты.

Программа социально-эмоционального развития дошкольников «Я – Ты – Мы» (О. Л. Князева) – одна из первых в России программ, в которой процесс формирования эмоциональной сферы рассматривается как «магистральное направление развития личности». Исходными целеустановками программы являются следующие: стимулирование уверенности в себе (раздел «Уверенность в себе»); развитие умения обходиться с чувствами, желаниями и мнениями самого себя и других (раздел «Чувства, желания, взгляды»); формирование социальных навыков (раздел «Социальные навыки»). В отличие от многих других программ, здесь указаны характеристики эмоционального развития ребенка младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Наряду с играми и дидактическими пособиями, авторы рекомендуют использовать в работе с детьми альбомы: «Какой ты?» (для детей младшего дошкольного возраста), «Что тебе нравится?», «Веселые, грустные...» (для детей среднего дошкольного возраста), «Веселые, грустные...», «Мы все разные», «Как себя вести», «С кем ты дружишь?» (для старших дошкольников).

Как отмечает О. Л. Князева, вариативные сценарии занятий по темам раздела «Чувства, желания, взгляды» направлены на решение задач обуче-

ния детей осознанному восприятию собственных эмоций и пониманию эмоциональных состояний других людей, ознакомление детей со средствами выражения эмоциональных состояний. Согласно тематическому плану занятий, с детьми младшего возраста обсуждаются темы «Грусть и радость», «Изменение настроения», «Страшно». Дошкольников средней и старшей групп знакомят с более широким спектром базовых эмоций и эмоциональных переживаний, их невербальными проявлениями: «Грусть, радость, спокойствие», «Печаль, горе», «Злость», «Страх», «Никто меня не любит», «Твои поступки и чувства других», «Спорящие лица», «Мимические признаки эмоций».

Таким образом, программное содержание ограничено ознакомлением детей с проявлениями эмоций радости, страха, злости, грусти, удивления, спокойствия, тогда как негативные по знаку переживания (отвращение, презрение, стыд), которые зарубежные исследователи относят к фундаментальным эмоциям, остаются без должного освещения. В связи с этим напомним, что такие эмоции, во-первых, имеют социальное значение: так, отвращение часто вызывает реакцию гнева и провоцирует агрессивные проявления; презрение – это центральная эмоция во всех предубеждениях, побуждающих к агрессивным проявлениям; стыд – самая тягостная социальная эмоция, надстроенная над врожденным страхом; и, во-вторых, формируются в период дошкольного детства и проявляются мимически и вербально, поэтому представляется нецелесообразным оставлять без внимания эти отрицательные по знаку эмоции.

Заметим также, что предложенные в программе занятия практически не сопровождаются музыкой, хотя, как указывалось выше, музыкально-эстетическая деятельность – эффективное средство развития эмоциональной сферы, усвоения жизненно важных эталонов чувств и эмоций (Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, О. П. Радынова, В. Г. Ражников, Б. М. Теплов и др.). Не предусмотрено автором программы включение в содержание занятий элементов аутотренинга, который, по мнению Н. Л. Кряжевой и М. И. Чистяковой, выполняет функцию снятия психоэмоционального напряжения, внушения желательного настроения.

В целом анализ содержания занятий позволяет установить их направленность не столько на развитие когнитивной составляющей эмоциональной сферы, сколько на развитие эмоциональной регуляции социального поведения дошкольников: формирование положительного отношения к другому, сочувствия, умения сравнивать собственные и чужие предпочтения для установления контактов с окружающими.

Теоретической основой программы *«Знакомим детей с эмоциональным миром человека»* (В. М. Минаева) являются психологически обоснованные подходы С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Л. П. Стрелковой. Структура программы, ориентированной на развитие эмоциональной сферы старших дошкольников, включает три раздела: первичное знакомство с эмоциями радости, грусти, гнева, страха, удивления; углубление знаний об эмоциях; закрепление знаний об эмоциях. Следует указать на развиваю-

щий потенциал предложенных автором занятий и вместе с тем остановиться на спорных моментах.

Прежде всего, это касается сокращения модального ряда эмоций за счет исключения эмоций интереса, отвращения, стыда, презрения. Ряд вопросов вызывает и методическое обеспечение программы: методы развития эмоциональной сферы сводятся к чтению отрывков из произведений с последующей беседой по содержанию и рисованию эмоций. Слушание музыки как средство эмоционального развития используется только на двух занятиях («Радость», «Горе»), драматизация ситуаций – на четырех занятиях («Горе», «Гнев», «Гнев, удивление», «Страна сказок»). Несмотря на то, что автор ставит задачу обучения детей воспроизведению эмоциональных состояний, ни имитационные, ни сюжетные игры для этого не используются. Мы также не вполне согласны с авторской интерпретацией понятия «этюд». Этюд – это упражнение, содержанием которого является имитация определенного эмоционального состояния средствами мимики и пантомимы, однако в программе это понятие употребляется в контексте активизации речевой сферы детей (например, в этюде «Хорошая погода» детям предлагают представить яркий солнечный день и ответить на вопрос о своем настроении).

На наш взгляд, автор уделяет недостаточно внимания решению задачи развития способности различать эмоции по схематическим изображениям: так, например, пиктограммы используются только на двух занятиях из двенадцати. Представляется маловероятным, что дети без специального обучения анализу экспрессивного комплекса, соответствующего каждой эмоции, смогут на заключительном занятии правильно идентифицировать и назвать все эмоции по схематическому изображению. Особые опасения вызывают занятия, связанные с обсуждением отрицательных эмоциогенных ситуаций. Проведение подобных занятий рекомендуется завершать переключением детей на положительные эмоции (О. Л. Князева), психомышечной тренировкой, снимающей психоэмоциональное напряжение (М. И. Чистякова). Однако указанные рекомендации не всегда учитываются в программе: так, занятие «Горе» заканчивается драматизацией ситуации «Пропала собака», занятие «Гнев» – рисованием эмоции гнева.

Трениговая программа эмоционального развития дошкольников *«Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь»* (С. В. Крюкова) направлена на развитие у детей умения понимать собственное эмоциональное состояние, выражать собственные чувства и распознавать чувства других людей, формирование навыков саморегуляции, то есть на развитие когнитивного и экспрессивного компонентов эмоциональной сферы. Автор подчеркивает ведущее значение игровой деятельности в дошкольном возрасте и выстраивает содержательное обеспечение программы на основе игровых упражнений.

Достоинством этой программы является логика ее построения: все занятия четко структурированы с учетом возрастных особенностей детей: цель вводной части занятия – настроить группу на совместную работу,

установить эмоциональный контакт (приветствия, игры с именами); цель рабочей части – развитие и коррекция эмоционально-личностной и познавательной сфер ребенка (используются элементы сказкотерапии, психодрамы, игры на развитие навыков общения и познавательных психических процессов, рисование, кляксография); основной целью завершающей части занятия является создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций. Каждое занятие включает в себя упражнения, способствующие развитию у детей саморегуляции. Несомненное достоинство программы – наличие рекомендаций по организации работы с детьми.

Название занятий отражает диапазон эмоций, с которыми «знакомят» дошкольников: робость, радость, страх, удивление, самодовольство, злость, стыд, вина, отвращение, брезгливость. Прежде всего, вызывает сомнение сама формулировка цели – «знакомство с чувством»: поскольку ядром когнитивной схемы эмоций, интенсивно формирующейся в период с 4 до 8 лет, является субъективное переживание эмоции, то на уровне импрессии дошкольники уже знакомы с целым спектром эмоций, поэтому необходимо направлять их внимание на причины и следствия эмоций. Известно также, что человек может осознать эмоцию, для которой он имеет адекватное вербальное обозначение. Однако в программе акцентируется внимание на показе пиктограммы эмоции, назывании термина, изображении экспрессивного паттерна с последующим прослушиванием и разыгрыванием истории, тогда как гораздо целесообразнее, с нашей точки зрения, было бы обсуждение ситуаций соответствующего эмоциогенного содержания с целью углубления осознания той или иной эмоции, понимания субъективности эмоций.

Возникают также сомнения в эффективности предложенной детям инструкции: «Сегодня вы будете рисовать иллюстрации к “Книге страхов”. Садитесь за столы и придумывайте свои картинки» (цель – развитие у детей умения справляться с чувством страха) – с последующей инсценировкой отрывков из произведений, где «состояние страха выражено наиболее ярко». Известно, что содержание коррекционной работы, ее методическое обеспечение зависит от объекта страха, поэтому общего «рецепта» здесь быть не может, не говоря уже о завершении занятия фиксацией на негативном переживании.

Таким образом, С. В. Крюкова предлагает знакомить детей с эмоциональными переживаниями через рассматривание наглядного материала, воспроизведение эмоционального состояния, опуская методы словесного воздействия, стимулирующие внутреннюю сферу ребенка, способствующие более глубокому осознанию собственных переживаний.

Программа была апробирована в разновозрастных группах детского сада, работающего по методу М. Монтессори. Рекомендуемая продолжительность занятий для детей 4–6 лет – 30–40 минут, тогда как в моновозрастных группах, как известно, продолжительность занятий для детей среднего дошкольного возраста составляет 20 минут, старшего – 25 минут,

что, безусловно, необходимо будет учитывать при реализации программы в типовом дошкольном образовательном учреждении.

Система работы по тренинговому развитию и психологической коррекции эмоциональной сферы «*Давай познакомимся*» (И. А. Пазухина) предназначена для детей 4–6 лет. Основной целью программы является помощь ребенку в осознании собственных эмоциональных проявлений и обеспечение всестороннего гармоничного развития его личности. Структура программы включает разделы: «Я и Я», «Я и другие», «Я и мои эмоции», «Я и животные», «Я и моя семья». Программное содержание ориентировано на развитие навыков наблюдения и самоанализа; формирование языка жестов, мимики и пантомимы как невербальных средств общения и самовыражения; развитие социальных эмоций; ознакомление с эмоциями человека (темы «Радость», «Удивление», «Страх», «Гнев», «Горе», «Интерес», «Наши настроения»); развитие способности к осознанию собственных эмоций и распознаванию эмоциональных реакций окружающих.

Вместе с тем содержание некоторых разделов программы требует, на наш взгляд, определенных комментариев. Прежде всего, в разделе программы И. А. Пазухиной «Я и мои эмоции» не учитывается весь спектр основных эмоций (не рассматриваются переживания отрицательной модальности). Кроме того, далеко не каждое упражнение из раздела «Я и моя семья», направленное, например, на осознание себя как принимаемого и любимого другими члена семьи, подходит дошкольникам, особенно тем, кто воспитывается в сложной внутрисемейной обстановке.

Методическим обеспечением рассматриваемой программы являются используемые в комплексе наглядные, словесные, практические и игровые методы, игровая и музыкально-эстетическая деятельность. Предложена система домашних заданий для родителей и детей для каждой возрастной группы (средней, старшей, подготовительной), что является достоинством программы, так как сотрудничество с родителями воспитанников – условие эффективности педагогической деятельности по развитию эмоциональной сферы ребенка-дошкольника.

Оригинальной интерпретацией практических разработок С. В. Крюковой и В. М. Минаевой является пособие-сказка «*Театр настроений*» (Г. П. Иванова), цель которого – коррекция и развитие эмоционально-нравственной сферы дошкольников. Автор предлагает единую сюжетную линию занятий – диалог мальчика Кирюши и его бабушки. Прослушав философскую сказку «Домик по имени Душа», дети вместе с педагогом выполняют упражнения на развитие образа «Я», знакомятся с феей Души, с «братьями» Души – удивлением, интересом, грустью, горем, радостью, страхом, гневом; с нравственными категориями (добро, зло, сила, жадность, щедрость, милосердие и пр.); с социальными эмоциями (зависть, гордость, стыд, вина, сочувствие, сопереживание).

Несмотря на грамотный подбор методов (рассматривание, чтение художественной литературы, рассказывание, упражнения, игры) и средств эмоционально-нравственного развития (изобразительная деятельность, му-

зыкальная деятельность, драматизация), не все предложенные задания и обращения к детям соответствуют их возрастным возможностям. Участие, например, в обсуждении Фасада, Внутреннего Дворика Души, Внутреннего Человечка, братьев и сестер феи Души и пр. требует развитого воображения, мышления, рефлексии, что позволяет рекомендовать это пособие для работы с детьми подготовительной группы (Г. П. Иванова, оперируя понятием «дошкольник», не конкретизирует возрастную группу). Кроме того, занятия «насыщены» терминологией: «взаимовлияние чувств», «пиктограмма», «нравственная цепочка», «эмоции» и т. п., что, с учетом возраста детей, требует смысловой замены.

Достоинством программы является внимание автора к организации взаимодействия с родителями: сформулированы рекомендации, предложены совместные задания, конспект занятия для детей и родителей.

Практической реализацией нашей позиции, заключающейся в особом внимании к развитию когнитивной составляющей эмоциональной сферы, является *комплекс занятий, ориентированный на педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе развития у них понимания и вербализации эмоциональных состояний*. Принципами построения комплекса занятий являются: принцип обеспечения всестороннего гармоничного развития личности ребенка, доступности и учета возрастных особенностей детей, систематичности и последовательности, наглядности, игровой принцип, принцип обеспечения эмоционального благополучия ребенка.

Комплекс занятий органично встраивается в целостный педагогический процесс, во-первых, за счет акцента на целостность развития ребенка; во-вторых, за счет комплексного характера содержания занятий, объединяющего различные виды деятельности, что обуславливает возможность интеграции программного содержания с содержанием занятий по музыкальной и театрализованной деятельности, по развитию речи, ознакомлению с окружающим, физическому воспитанию, возможность включения элементов занятий в отдельные режимные моменты, при организации индивидуальной работы; и, в-третьих, комплекс занятий направлен на обеспечение реального психологического контакта, который должен возникнуть между педагогом и детьми при организации педагогической деятельности по развитию эмоциональной сферы дошкольников.

Реализация комплекса занятий предусматривает использование арт-терапевтических методик: кинезитерапии (психогимнастики, телесно-ориентированной техники) и рецептивной музыкотерапии (минирелаксаций), а также авторской методики «Дневник настроений», направленной на развитие у детей осознания собственных эмоциональных состояний и вызвавших их причин.

Представленный в статье анализ существующих программ, безусловно, не отрицает возможности иного взгляда на рассматриваемую проблему, что в целом является полезным для осмысления эмоциональной сферы ребенка и подходов к ее развитию, при этом сам факт появления

парциальных программ по эмоциональному развитию детей следует рассматривать как свидетельство актуальности разработки этого направления развития личности ребенка.

Опубликовано:

Свет разума : материалы конф. «Чтения Ушинского». Ч. 2. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – С. 20–30.

III. СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Способность воспринимать, разделять и понимать эмоциональные состояния окружающих имеет решающее значение для успешной ориентации в социуме.

J. Decety, M. Svetlova

В процессе восприятия человека человеком особым предметом восприятия и основным каналом невербальной коммуникации выступает его лицо [3]. Кодирование и декодирование лицевой экспрессии являются одними из наиболее важных средств приобретения детьми эмоциональной и социальной компетентности (G. Mancini et al., 2013), определяют адекватность эмоционального реагирования детей в различных ситуациях социального взаимодействия, их социометрический статус в группе сверстников (Е. М. Листик, 2003; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 2004; S. Denham, R. Burton, 2003; A. Manstead, 1995).

Под *эмоционально-перцептивной способностью* мы понимаем *способность, формирующуюся в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и обеспечивающую возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний человека*. Структуру этой способности составляют способности к опознанию эмоциональных состояний по выражению лица, к пониманию (интерпретации) и вербализации эмоций, к осознанию собственных эмоций. Перечисленные способности связаны между собой: *идентификация* (опознание) эмоций рассматривается как механизм их *восприятия и понимания*; процессом, включенным в интерпретационную деятельность, является *вербализация* эмоций; предметно-смысловой организацией информационного содержания *восприятия* является перцептивная схема, ядро которой составляет знание о содержании эмоционального переживания, формирующееся в процессе *осознания* эмоционального состояния.

Старший дошкольный возраст – активный период освоения детьми познавательного, коммуникативного и поведенческо-деятельностного компонентов социального опыта, структурирования социальных способностей – представляет собой сензитивный период для развития у дошкольников эмоционально-перцептивной способности, что обуславливает актуальность поиска педагогических способов ее развития в совместной образова-

тельной деятельности педагога с детьми в направлении расширения сферы осознания дошкольниками собственных эмоций и опыта распознавания эмоциональных состояний других людей, освоения детьми словесных обозначений эмоций и углубления понимания причин их возникновения.

Мы считаем возможным классифицировать педагогические методы и приемы развития у детей старшего дошкольного возраста эмоционально-перцептивной способности на *практические, наглядные, словесные и игровые*, руководствуясь принятой в дошкольной дидактике классификацией методов обучения, в основу которой положены основные формы мышления дошкольников – наглядно-действенное и наглядно-образное [3], исходя из интерпретации процесса обучения в педагогике как целенаправленного процесса взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается *развитие* ученика (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, 2008; М. И. Рожков, 2000 и др.). Поясним, что в предложенной нами классификации методов и приемов развития у дошкольников эмоционально-перцептивной способности «*метод*» означает способ упорядоченной деятельности педагога и детей, активизирующей процесс распознавания эмоциональных объектов детьми, понимания и вербализации ими собственных эмоций и эмоций других людей; «*прием*» рассматривается как составная часть метода.

Итак, перечислим *практические методы и приемы*, использование которых позволяет дошкольникам овладеть опытом кодирования и декодирования эмоциональных состояний.

Моделирование эмоций – это метод экстерииоризации эмоциональных состояний человека символическими средствами (зарисовки, схемы, цветоизображения, провололочные и картонажные фигурки), например:

- изображение предметов, вызывающих радость, грусть, страх и т. д.;
- прорисовывание лицевой экспрессии персонажей, соответствующей изображенной на картинке эмоциогенной ситуации;
- рисование человека в разных эмоциональных состояниях;
- конструирование схем эмоций из отдельных подвижных элементов лицевой экспрессии (брови, глаза, рот, носогубные складки);
- «изображение» различных поз в процессе действий с подвижными картонными, провололочными, пластилиновыми фигурками;
- рисование различных эмоций под музыку с использованием соответствующей цветовой палитры;
- изображение в альбоме многоэтажного «Дома настроений» и выбор цвета для закрашивания окошек, где «живут» те или иные эмоции – радость, печаль, страх, злость, отвращение, стыд, презрение, удивление;
- создание «Книги настроений», страницы которой заполнены сюжетными рисунками, передающими различные эмоциональные состояния;
- создание детьми мультфильмов, то есть оформление сюжета каждой картинке и дорисовывание выражения лица героя в процессе работы с заготовкой, состоящей из нескольких квадратов с изображениями

главного героя в различных позах с непрорисованной лицевой экспрессией [1; 4].

Выделим виды *упражнений*, направленных на развитие у детей старшего дошкольного возраста эмоционально-перцептивной способности:

- *упражнения (этюды) на воспроизведение эмоций* с помощью невербальных средств – мимики, пантомимы, интонации голоса;

- *упражнения на распознавание эмоциональных состояний*: подбор эталона эмоции (пиктограммы, фотографии, картинки с изображением человека с определенным эмоциональным выражением) к собственному настроению, к настроению сверстника, к рассказу педагога, к фрагменту художественного или музыкального произведения; анализ схем эмоций – однопersonажных и многоперсонажных; с вариативным проявлением эмоций персонажами в одной и той же ситуации; схем, где внешнее выражение эмоции персонажем и ее причина представлены в конфликтной форме, и др.;

- *упражнения на развитие словаря эмоций* (подбор, придумывание и аргументация названия к картинке с изображением эмоциональной ситуации; подбор синонимов и антонимов к словесным обозначениям эмоций; сравнение выражения противоположных эмоциональных состояний, близких или одинаковых эмоций, переданных по-разному).

К *практическим приемам* можно отнести следующие: *имитирование* ребенком с помощью собственной мимики и позы эмоций изображенного человека; *графические зарисовки* – изображение педагогом в присутствии детей схематичных выражений лицевой экспрессии и поз людей [4].

Остановимся на ***наглядных методах и приемах***, направленных на формирование у детей представлений об эмоциях, развитие способности к распознаванию эмоций и анализу причин и следствий эмоциональных проявлений. Основным в этой группе является *метод демонстрации (рассматривания) наглядных пособий*, в качестве которых выступают:

- схематичные изображения эмоций (пиктограммы);
- фотографии лиц людей с различными выражениями (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»);

- карточки с изображениями детей и взрослых в разных состояниях (см.: Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011);

- картинки с изображениями людей в разных эмоциональных ситуациях (см.: Вильшанская А. Д. «Тематический словарь в картинках. Мир человека: Я и мои чувства, настроение, эмоции», 2015; Ежкова Н. С. «Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Ч. 2», 2010; «Наши чувства и эмоции: демонстрационный материал для занятий в группах детских садов и индивидуально», 2010; Фесюкова Л. Б. «Комплексные занятия по воспитанию нравственности для детей 4–7 лет», раздел «Чувства. Эмоции», 2010);

- книжная графика – иллюстрации к сказкам, рассказам, стихотворениям, отражающие различные эмоции человека;

- репродукции картин (пейзаж, натюрморт, портрет);

– эмоционально-содержательные панно (панно «Радуга», где в начале каждой цветной полосы изображен графический эталон определенной эмоции, и ребенок, в зависимости от настроения, может поместить свою фотокарточку на ту или иную цветную полосу радуги; панно «Домик настроений» – домик с кармашками и набором пиктограмм эмоций – и т. п.).

Также к методу демонстрации относится *просмотр мультфильмов и спектаклей*, который позволяет показать детям сам процесс развития эмоций и чувств героев.

В качестве *наглядных приемов* выступают: *показ способов действий с наглядным материалом* (например, показ соотнесения фотографий лиц людей с разными выражениями и схематичных изображений экспрессивных признаков эмоций); *показ мимикой* эмоциональных состояний; *показ образца рассуждений* (предложение педагогом структуры рассказа об эмоциональном состоянии изображенного человека и т. д.).

Далее представим **словесные методы** развития у дошкольников эмоционально-перцептивной способности, стимулирующие внутреннюю сферу детей и побуждающие их к обсуждению различных эмоций:

– *беседы об эмоциональных состояниях* – о радости, печали, страхе и других эмоциях (см.: Шорыгина Т. А. «Беседы о характере и чувствах», 2010);

– *беседы о выразительности и изобразительности в произведениях искусства* – о музыкальной интонации, о колорите в живописи, об изобразительности и выразительности слова в литературе (см.: Куревина О. А., Селезнева Г. Е. «Путешествие в прекрасное», 1999; Нищева Н. В. «Четыре времени года: Развитие эмоционального мира и речи старших дошкольников при рассматривании произведений пейзажной живописи», 2007; Радынова О. П. «Музыкальное развитие детей», 1997 и др.);

– *чтение художественной литературы* – сказок, рассказов, стихотворений, где в ярких образах передаются эмоциональные переживания человека. Во время чтения рекомендуется время от времени останавливаться и побуждать детей к определению чувств персонажей, а также к обсуждению поведенческих проявлений персонажей, раскрывающих их чувства [5];

– *рассказ педагога*, содержанием которого является информация о причинах эмоций и следствиях эмоциональных проявлений людей в различных социальных контекстах;

– *рассказы детей*, отражающие их эмоциональный опыт – опыт эмоционального проживания ситуаций различного модального содержания (радостного, печального и пр.), или соответствующие определенному эмоциональному состоянию изображенного человека.

К приемам словесного воздействия относятся различные *вопросы: конкретизирующие экспрессивные и импрессивные признаки, причины возникновения эмоций изображенного человека* («Посмотрите на лицо этого мальчика. Как он себя чувствует? Как определить по выражению его лица,

что ему страшно? Как вы думаете, что с ним случилось?»); *актуализирующие представления детей о содержании идентифицируемых переживаний* («Вспомни, когда ты был так же расстроен. Что тебя расстроило? Как ты выглядел? Что ты чувствовал?»); *побуждающие к оценке эмоциональных состояний с позиции морального выбора* («Правильно ли поступили дети? Как бы вы поступили, если бы находились рядом? Какие бы вы слова произнесли, чтобы изменить плохое настроение мальчика?»); *побуждающие к сопереживанию героям художественных произведений* («В какие моменты вам было жаль героя? В какие моменты вы радовались вместе с героем?»).

Также используются такие словесные приемы, как: *указание*, то есть обращение внимания на экспрессивные признаки эмоций – мимическую складку рта, рисунок бровей, глаз («Ей грустно. В ее глазах слезы, уголки рта опущены»; «Он злится. Его губы плотно сжаты, брови сдвинуты» [5]); *пояснение* роли интонации, мимики, позы, жеста в создании конкретного эмоционального состояния; *прогнозирование* ситуаций, способных вызвать определенное состояние изображенного человека; *вербализация* детьми процесса воссоздания эмоции в собственной мимике, позе [4].

Особая роль в дошкольном возрасте отводится ***игровым методам и приемам*** развития у детей эмоционально-перцептивной способности.

Основным методом является *дидактическая игра*, в частности, настольно-печатные дидактические игры для развития у дошкольников 5–7 лет умений распознавать, словесно обозначать и сравнивать эмоции людей по схематическим изображениям, фотоэталонам, сюжетным картинкам; передавать эмоции с помощью мимики и пантомимы (см.: Гиппенрейтер Ю. Б. «Развиваем эмоциональный интеллект. Вместе переживаем и играем», 2014; Жданова П. В. Игра-лото «Театр настроений», 2005; Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011; «Семейка гномс: игры для эмоционального развития», 2016 и др.). Среди *игровых приемов* развития у детей рассматриваемой способности следует выделить: *элементы соревнования* – организацию конкурсов, предполагающих участие команд детей в демонстрации эмоций с помощью мимики и пантомимы, в опознании эмоций по фотографиям, в определении эмоционального значения фрагментов стихотворений и музыкальных произведений и т. п.; *прием оживления воспринимаемого персонажа* [4] – высказывание суждений от лица изображенного человека, соответствующих его настроению.

В заключение обратим внимание, что рассмотренные нами методы и приемы развития эмоционально-перцептивной способности у детей 5–7 лет используются в совместной образовательной деятельности педагога с детьми не изолированно, а в различных комбинациях, так как только «органическая взаимосвязь всех методов может дать максимальный эффект в общем психическом развитии ребенка» [2, с. 173].

Библиографический список

1. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Часть 1. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 127 с.
2. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1980. – 272 с.
3. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
4. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
5. Adams S. K., Baronberg J. Promoting positive behavior: Guidance strategies for early childhood settings. – Merrill : Pearson Education Inc., 2005. – P. 58–59.

Опубликовано:

Pedagogy & Psychology. Theory and practice. – 2016. – № 4 (6). – С. 17–20.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Во ФГОС дошкольного образования развитие эмоционального интеллекта ребенка рассматривается как одно из направлений социально-коммуникативного развития. Способность понимать, что другие люди являются носителями эмоций, и, благодаря этому, предсказывать их поведение - уникальная человеческая способность, позволяющая адекватно взаимодействовать в социальном мире, успешно ориентироваться в эмоциональной реальности, контролировать собственные эмоции (Е. И. Изотова, И. О. Карелина, О. А. Прусакова, А. М. Щетинина и др.).

Понимание интерпретируется как когнитивный процесс постижения содержания, смысла, глубина которого зависит от способности человека извлекать семантическую информацию из представленного материала, конкретизировать важные факты, а затем обобщать их [1]. Необходимым условием понимания психических состояний других людей является формирование «модели психического». Способность связать эмоции с определенными ожиданиями и убеждениями, предсказать действия другого и его эмоциональные проявления появляется у детей к четырем годам. В период между четырьмя и пятью годами происходят принципиальные изменения в уровне развития понимания эмоций в связи с переходом на более высокий уровень в организации «модели психического» [2].

Уровень понимания детьми эмоций зависит от ряда условий: от знака и модальности эмоции (положительные эмоции распознаются легче, чем

отрицательные, однако удивление и интерес понимаются детьми плохо); от возраста и накопленного опыта распознавания эмоций в различных жизненных ситуациях; от степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций, так как перевод с конкретно-чувственного познания эмоционального состояния на уровень его осмысления возможен при условии точной вербализации переживания и его внешнего выражения; от умения ребенка выделять экспрессию и дифференцировать ее элементы, что предполагает сформированность эталонов выражений эмоций. В качестве показателей понимания эмоционального состояния человека детьми дошкольного возраста выступают вербальное определение эмоционального состояния (радости, грусти, гнева, страха, удивления); умение охарактеризовать воспринимаемое состояние через конкретную жизненную ситуацию и собственные экспрессивные действия, воспроизводящие состояние изображенного человека [3].

В период дошкольного детства ведущим видом деятельности является игра. Один из видов игровой деятельности – дидактическая игра, соединяющая два начала: познавательное и игровое (А. К. Бондаренко, А. И. Сорокина, А. П. Усова и другие). В дидактической игре четко просматривается ее структура: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила. Дидактическая игра позволяет решать задачи обучения детей «языку эмоций» в игровой форме.

В настоящее время практики дошкольного образования имеют достаточно большой выбор дидактических игр по эмоциональному развитию дошкольников (П. В. Ждановой, О. Л. Князевой, М. Лебедевой, Г. Прохоровой и других авторов).

Серия игр и дидактических пособий по разделу «Чувства, желания, взгляды» предложена авторами программы социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста «Я – Ты – Мы» (О. Л. Князева, Р. Б. Стёркина). С помощью таких игр, как «Азбука настроений», «Кубики», «Собери маску» и других, дети 3–7 лет учатся распознавать и сравнивать эмоции, сопоставлять различные ситуации и поведение. Вместе с тем в представленных играх не выдержана структура дидактической игры.

В программе по развитию эмоциональной сферы детей 4–6 лет «Давай познакомимся» (И. А. Пазухина) в разделе «Я и мои эмоции» перечислены разнообразные игры, направленные на решение следующих задач: дать детям знания о базовых эмоциях (радость, удивление, страх, гнев, горе, интерес); научить различать эмоции по схематическим изображениям и передавать заданное эмоциональное состояние с помощью различных выразительных средств; развивать у детей эмпатию. Однако в дидактических играх сформулированы только правила игры, например, в игре «Кубик» нужно изобразить настроение, соответствующее выпавшему изображению лица на одной из сторон кубика; в игре «Азбука настроения» – по сигналу педагога поднять карточку с изображением персонажа, который удивлен, радуется и т. д.

Игры на развитие у старших дошкольников способности определять эмоциональные состояния по схематическим изображениям предложены в пособии «Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры» (В. М. Минаева). Системная работа с использованием игр и занятий способствует развитию у детей осознания и контроля эмоциональных проявлений. Дидактические игры («Прочитай письмо», «Снежинки», «Кубик» и пр.) не имеют четкой структуры: указаны цель каждой игры и описание игры с вариантами игровых действий.

М. И. Чистякова, автор практического пособия по психогимнастике, также уделяет внимание развитию у дошкольников умения распознавать эмоциональное состояние по мимике с помощью разрезных шаблонов (пиктограмм). Представлены варианты игровых действий с использованием шаблона А (карточки с изображением радостного, огорченного, гневного, удивленного и испуганного лица, разрезанные по линии на верхнюю и нижнюю части); описание игры с использованием шаблона Б, где овал, символизирующий лицо, помещается на карточке так, чтобы ребенок смог дорисовать к голове тело.

Серия дидактических игр-занятий «Азбука настроений» (Г. Прохорова) позволяет развить у детей старшего дошкольного возраста умения определять эмоциональное состояние по графическому изображению, различать и сравнивать эмоциональные состояния в процессе выполнения игровых действий в дидактических играх «Азбука настроений», «Читаем стихотворения», «Слушаем музыку», «Рисуем настроение», «Какого цвета счастье». Работа с использованием дидактических игр проводится в два этапа: на первом этапе дети учатся определять по пиктограмме настроение радости, горя, испуга, агрессии, недовольства, самодовольства; на втором – обозначать эмоции через цвет.

Игра-лото «Театр настроений» П. В. Ждановой предназначена для детей 5–9 лет. Дети знакомятся с названиями и характерными внешними чертами 8 основных эмоций (интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, страх, вина); учатся различать и сравнивать эмоциональные ощущения. Автор указывает несколько вариантов игры с использованием карт-масок и разрезных карт с изображением персонажей, определяет игровые правила и комплектность игры.

С помощью развивающих карточек с изображением персонажей и пиктограмм «Азбука развития эмоций у детей» М. Лебедевой ребенок знакомится с 6 основными эмоциями (радость, страх, гнев, грусть, интерес, вина); упражняется в распознавании мимического выражения эмоций и причин их возникновения; узнает, как могут вести себя люди в том или ином настроении, как реагировать на эмоциональное состояние людей, как справиться с собственными эмоциями. В описании разнообразных дидактических игр – «Покажи эмоцию», «Найди пару», «Пасьянс», «Семья Бубенцовых» и пр. – указаны только варианты игровых действий.

Как видим, во всех рассмотренных нами играх отсутствует четкая структура, не определена последовательность их организации с учетом динамики развития у дошкольников понимания эмоций человека.

В исследовании, проведенном под руководством автора на базе 3 дошкольных образовательных организаций с участием 51 дошкольника в возрасте 4–5 лет, было доказано, что дидактическая игра станет средством развития у детей понимания эмоций человека, если воспитатель:

- использует в образовательном процессе настольно-печатные дидактические игры, содержанием которых является распознавание и вербализация эмоций радости, печали, гнева, страха, удивления по экспрессивному комплексу (пиктограмме, фотографии) и ситуациям различного эмоционального значения;

- организует дидактические игры в определенной последовательности (дидактические игры на распознавание и воспроизведение эмоций; дидактические игры на соотнесение эмоциональных ситуаций и эмоций человека);

- варьирует игровые действия по мере освоения детьми содержания дидактической игры.

Все дидактические игры были организованы поэтапно в соответствии с усложнением уровней понимания детьми эмоций:

1 этап – дидактические игры на распознавание и воспроизведение эмоций (уровень словесного обозначения и описания экспрессии): «Угадай настроение», «Веселое – грустное», «Чья фотография?» и др.

2 этап – дидактические игры на соотнесение эмоциональных ситуаций и эмоций человека (уровень осмысления эмоций в форме описания): «Настроение в картинках», «Прочитай письмо», «Сочини историю по картинкам» и пр.

Знакомство с дидактическими играми осуществлялось в режимные моменты с подгруппами детей и в индивидуальной форме. Приведем пример описания и организации с детьми 4–5 лет одной из дидактических игр «Веселое – грустное».

Дидактическая задача: упражнять детей в умении группировать карточки с изображением людей в разных эмоциональных состояниях, объединенных общим признаком.

Материал: карточки с изображением людей (девочка, мальчик, мама, папа) в разных эмоциональных состояниях.

Игровая задача: найти всех людей с одинаковым настроением.

Игровое правило: собрать все карточки с изображением людей с одинаковым настроением, обосновать свой выбор.

Игровое действие: поиск карточек с изображением людей в разных эмоциональных состояниях, объединенных общим признаком (все веселые, все грустные и т. д.).

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из пяти человек. На столе перед воспитателем лежат карточки с изображением людей в разных эмоциональных состояниях, которые он поочередно показывает детям. Педа-

гог предлагает каждому ребенку собрать карточки с изображением детей и взрослых с одинаковым настроением. Выигрывает тот, кто быстрее других соберет карточки. Усложнение: придумать историю по набору персонажей с одинаковым эмоциональным состоянием.

При внесении дидактической игры был использован сюрпризный момент: в гости к детям пришёл Незнайка и принёс фотографии своих друзей. Незнайка был очень расстроен тем, что все фотографии перепутались, и попросил ребят помочь разложить фотографии по стопочкам: в одной – все грустные друзья, в другой – все весёлые, в третьей – испуганные, в четвёртой – сердитые, в пятой – удивленные. Дети с большим удовольствием согласились помочь Незнайке. Постепенно мы усложнили игру и предложили придумать историю о детях и взрослых с одинаковым эмоциональным состоянием. Дошкольники проявили активность при выполнении задания: «Они все грустят, потому что у них телевизор сломался» (Аня Г.), «Девочка разозлилась на мальчика и стукнула его, а мальчик – на девочку, из-за шарика. А мама их ругала» (Даша С.).

Данная игра была включена в структуру занятия по ознакомлению с художественной литературой при проведении викторины «Мой любимый сказочный герой». На стенде были выставлены изображения знакомых детям сказочных героев в разных эмоциональных состояниях. Дошкольникам было предложено назвать героя, определить, из какой он сказки, рассказать о его настроении. Дети успешно освоили правила игры «Весёлое – грустное», поэтому данная игра была размещена в уголке «Настроение в картинках» для организации самостоятельной деятельности детей. С детьми, которые испытывали затруднения в распознавании эмоций, была проведена индивидуальная работа по закреплению умения распознавать эмоциональные состояния людей по экспрессивным признакам.

В целом, благодаря проведенным дидактическим играм по развитию эмоциональной сферы детей, произошли позитивные изменения в восприятии и понимании детьми эмоций человека: они научились определять эмоциональные состояния по лицевой экспрессии, демонстрировать эмоции с помощью мимики и пантомимы, понимать причины возникновения эмоций радости, печали, гнева, страха, удивления.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 241–247.
2. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М, 2005. – 24 с.
3. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

Опубликовано:

Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов : материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 320–326.

**РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОРГАНИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР (СТАТЬЯ ПЕРВАЯ)**

Мы не только испытываем эмоции, но и пытаемся различными способами их понять, чтобы предсказать эмоциональные реакции и управлять соответствующим образом собственным поведением.

S. C. Widen, J. A. Russell

Способность к пониманию эмоций составляет когнитивный компонент эмоциональной сферы и интерпретируется в таких аспектах, как *способность понимать язык эмоций* (I. Bretherton et al., 1986); *каузальное понимание связей* между последовательностью компонентов (понимание лицевой экспрессии, ситуативных причин, связи между желанием и эмоцией и др.), основанное на сложном наборе скриптов для каждой категории эмоций (P. L. Harris, 2008; S. C. Widen, J. A. Russell, 2008); *основа эмоциональной компетентности* (S. A. Denham et al., 2003; C. Saarni, 1999); *компонент эмоционального интеллекта* – способности понимать и анализировать эмоциональную информацию (P. Salovey et al., 2008); *компонент целостной системы репрезентаций внутренних состояний* (О. А. Прусакова, 2005, 2009); *составляющая эмоционально-перцептивной способности*, формирующейся в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и обеспечивающей возможность адекватного восприятия и понимания эмоций человека [1].

Понять эмоцию – значит прежде всего интерпретировать воспринятое эмоциональное состояние человека: дать вербальное обозначение эмоции, выделить экспрессивные и импрессивные признаки, содержательные характеристики с обозначением причин и последствий возникновения эмоции. На протяжении дошкольного детства дети выстраивают понимание общих эмоциональных ситуаций и создают сценарии причин возникновения отдельных эмоций у себя, сверстников, родителей. Установлено, что дошкольники, которые могут определить лицевую экспрессию сверстников или понять их эмоции в различных социальных контекстах, склонны реагировать просоциально на их эмоциональные проявления [3].

По данным исследований, к 5 годам дети могут словесно обозначить и описать причины возникновения эмоций счастья, печали, гнева, страха,

удивления и отвращения [4]. К 5–6 годам дошкольники способны понять простые (*радость, страх, печаль, гнев*) и социальные эмоции (*обида, стыд, вина*), а к 7 годам – сложные эмоции (*отвращение, презрение, удивление*) [1; 2]. Заметим, что своевременное развитие у детей понимания общих аспектов эмоций: способов их выражения, ситуативных причин, влияния внешних напоминаний о событии как активатора эмоции – необходимое условие понимания детьми менталистских аспектов эмоций и влияния рефлексии и размышлений на возникновение эмоций [4].

Развитие эмоционального интеллекта детей рассматривается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования как одно из направлений социально-коммуникативного развития дошкольников. В свою очередь, это требует от педагогов использования в образовательном процессе адекватных дошкольному возрасту способов развития у детей понимания эмоций человека. Одним из таких способов являются дидактические игры, позволяющие решить задачу обучения старших дошкольников языку эмоций в игровой форме.

Дидактическая (обучающая) игра соединяет в себе познавательное и игровое начала, содержит определенные структурные элементы (дидактическую задачу, игровую задачу, игровые действия, правила игры, результат) и выступает в образовательном процессе как форма организации совместной образовательной деятельности педагогов и детей, как метод обучения, как вид самостоятельной деятельности дошкольников (А. К. Бондаренко, 1991; С. А. Козлова, Т. А. Куликова, 2002; С. Л. Новоселова, 1989; А. И. Сорокина, 1982 и др.).

Вместе с тем в образовательном процессе детского сада недостаточно используются возможности дидактических игр для развития у старших дошкольников понимания эмоций. И здесь просматривается следующее противоречие: с одной стороны, за прошедшие 20 лет расширился перечень практических пособий по данному направлению развития личности ребенка, в частности, различные варианты настольно-печатных дидактических игр по развитию у детей 5–10 лет умений распознавать и сравнивать эмоции предложены Н. Л. Белопольской (1994), Ю. Б. Гиппенрейтер (2014), Н. С. Ежковой (2010), П. В. Ждановой (2005), О. Л. Князевой (2003), М. Лебедевой (2011), М. Н. Мамаевой и О. В. Русаковой (2006), В. М. Минаевой (2003), Г. Прохоровой (1999) и др.

С другой стороны, вышеперечисленные игры не имеют четкой структуры, свойственной дидактической игре, не выстроена последовательность организации игр с учетом усложнения уровня понимания детьми эмоций. Также весьма сомнительно, что при использовании наборов карточек с изображениями не только людей, но и зверей, птиц, рыб, сказочных персонажей с различными эмоциональными выражениями, возможно развить у детей способность к пониманию эмоций человека.

Учитывая, что наиболее общей является интерпретация понимания как процесса, состоящего из последовательности уровней, мы считаем целесообразным выделить 3 этапа организации игр с учетом совершенство-

вания уровня понимания детьми эмоций [2]: от понимания эмоций на уровне словесного обозначения и описания экспрессии (I этап) до понимания эмоций на уровне их осмысления в форме описания (II этап) и, наконец, – в форме истолкования и проявления эмпатии (III этап).

На основе данных отечественных и зарубежных исследований понимания эмоций дошкольниками нами было разработано содержание 10 дидактических игр и определены этапы их организации с целью развития у детей старшего дошкольного возраста понимания основных эмоциональных состояний человека, таких как радость, печаль, гнев, страх, отвращение, стыд-вина, презрение, удивление. Варианты игр были апробированы под нашим руководством в 5 дошкольных образовательных организациях г. Рыбинска, Большесельского и Некоузского районов Ярославской области с участием 86 детей 5–7 лет.

В рамках данной статьи мы остановимся на содержании 5 дидактических игр, относящихся к *первому этапу* развития у старших дошкольников понимания эмоций *на уровне словесного обозначения и описания экспрессивных признаков эмоций*. Распознавание эмоций по лицевой экспрессии составляет ядро эмоционально-перцептивной способности и является механизмом их восприятия и понимания [1]. Степень владения словесными обозначениями эмоций и умение выделять их экспрессивные признаки рассматриваются в качестве условий понимания эмоций [2].

На этом этапе организуются следующие *дидактические игры на распознавание, вербализацию и воспроизведение детьми эмоций человека*.

1. Дидактическая игра «Угадай настроение».

Наглядный материал: наборы пиктограмм эмоций различной модальности – радость, печаль, гнев, страх, отвращение, стыд-вина, презрение, удивление (см. ил. в кн. : Изотова Е. И., Никифорова Е. В. «Эмоциональное развитие ребенка: Теория и практика», 2004).

Дидактическая задача: упражнять детей в распознавании и словесном обозначении эмоций по схематическому изображению.

Игровая задача: угадать настроение человека.

Игровое правило: правильно назвать настроение человека и найти карточку со схематичным изображением такого же настроения.

Игровые действия: рассматривание эмоций, изображенных схематически; называние эмоций; поиск пиктограмм; воссоздание эмоций в собственной мимике и позе; рисование эмоционального состояния.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 4–6 человек, для каждого игрока подготовлен набор пиктограмм. На столе перед педагогом и детьми выложены 8 пиктограмм. Педагог поочередно показывает пиктограммы, просит детей назвать настроение и выбрать из наборов пиктограмм карточку с изображением такого же настроения. Ведущим отмечаются правильные ответы. *Усложнения:* 1) продемонстрировать эмоцию с помощью мимики; 2) рассказать про свою радость, печаль и т. д. («А с тобой случилось такое, когда ты также радовался / грустил и т. д.?»); 3) дорисовать человека в определенном настроении, используя заготовку (1/2 альбомного

листа с изображением одной из 8 пиктограмм); 4) нарисовать схематически выражение лица человека с тем или иным настроением.

2. Дидактическая игра «Расскажи о настроении».

Наглядный материал: карточки с изображениями детей и взрослых в эмоциональных состояниях радости, печали, страха, гнева, стыда-вины, отвращения, удивления (см.: Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011; Жданова Л. В. «Театр настроений», 2005).

Дидактическая задача: упражнять детей в идентификации, вербализации и воспроизведении эмоций изображенных людей.

Игровая задача: рассказать о настроении человека.

Игровое правило: правильно назвать настроение человека при восприятии наглядного изображения, по показу (рассказу) водящего.

Игровые действия: рассматривание и называние эмоций изображенных на карточках людей; опознание эмоций, выраженных невербально; узнавание эмоций по словесному описанию экспрессии.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 4–6 человек. Ведущий, в роли которого сначала выступает педагог, а затем, по мере освоения содержания игры, один из детей, показывает карточки с изображениями людей в разных состояниях по одной и просит назвать настроения. Ведущим отмечаются правильные ответы. *Усложнения:* 1) назвать и показать эмоцию с помощью мимики и пантомимы; 2) не показывая карточку, выразительно передать эмоцию изображенного человека; 3) не показывая карточку, перечислить элементы экспрессии изображенного человека («улыбается», «уголки губ опущены», «брови нахмурены» и пр.).

3. Дидактическая игра «Веселые – грустные».

Наглядный материал: карточки с изображениями мальчика, девочки, женщины и мужчины в состояниях радости, печали, страха, гнева, стыда-вины (см.: Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011).

Дидактическая задача: упражнять детей в умении группировать карточки с изображениями детей и взрослых по признаку общности их эмоциональных состояний.

Игровая задача: найти всех людей с одинаковым настроением.

Игровое правило: собрать все карточки с изображениями людей с одинаковым настроением, обосновать свой выбор.

Игровое действие: поиск карточек с изображениями людей, объединенных по признаку общности их эмоциональных состояний.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 5 человек. На столе разложены карточки с изображениями детей и взрослых с различными выражениями лица. Педагог предлагает каждому игроку собрать карточки с изображениями людей с определенным настроением (все веселые, все грустные и т. п.). Выигрывает тот, кто быстрее других соберет карточки с изображениями людей с тем или иным настроением. *Усложнение:* придумать историю о детях и взрослых с одинаковым настроением.

4. Дидактическая игра «Найди пару».

Наглядный материал: см. материал к дидактической игре № 1; фотографии лиц людей (детей) с разными эмоциональными состояниями: радость, печаль, гнев, страх, отвращение, стыд, удивление (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»).

Дидактическая задача: упражнять детей в умении сопоставлять пиктограммы эмоций и изображения людей с различными выражениями лица.

Игровая задача: найти пару для каждого настроения.

Игровое правило: найти пиктограмму с изображением такого же настроения, как у человека на фотографии, обосновать свой выбор.

Игровое действие: поиск и сопоставление пиктограмм и фотографий лиц людей (детей) с различными эмоциональными выражениями.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 4–6 человек. На столе перед педагогом и детьми разложены отдельно пиктограммы и фотографии (лицевой стороной вниз) с изображениями детей в разных эмоциональных состояниях. Педагог предлагает игрокам выбрать наугад по одной фотографии и подобрать к ней пиктограмму со схематичным изображением такого же настроения, как у ребенка на фотографии. Самые точные ответы детей при обосновании выбора отмечаются ведущим.

Усложнения: 1) предложить мальчикам соотнести пиктограммы и фотографии мальчиков с тем или иным настроением, девочкам – пиктограммы и фотографии девочек; 2) назвать причину конкретного эмоционального состояния девочки (мальчика); 3) соотнести пиктограммы и фотографии лиц детей и взрослых с различными эмоциональными выражениями, положив под каждой пиктограммой соответствующую фотографию (используется расширенный набор фотографий, обязательное требование при отборе фотографий – высокая степень интенсивности изображенной эмоции).

5. Дидактическая игра «Театр настроений».

Наглядный материал: см. материал к дидактическим играм № 1, 3.

Дидактическая задача: упражнять детей в умении распознавать экспрессивные признаки эмоций в процессе сопоставления пиктограмм и изображений людей (детей и взрослых) в эмоциональных состояниях радости, печали, страха, гнева, стыда-вины.

Игровая задача: найти изображения всех людей с таким же настроением, как на карточке (пиктограмме).

Игровое правило: собрать на свою карту (пиктограмму) 4 карточки с изображениями людей с таким же настроением.

Игровое действие: поиск и сопоставление пиктограмм и карточек с изображениями людей, объединенных по признаку общности эмоций.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 5 человек. Педагог предлагает детям рассмотреть пиктограммы 5 основных эмоций, обратить внимание на внешние признаки эмоций, их отличие и сходство. Далее пиктограммы раздаются игрокам по одной. Затем педагог показывает карточки с изображениями людей с различными эмоциональными выражениями по

одной, выбирая наугад. Дети должны собрать на свою пиктограмму 4 карточки с изображениями мальчика, девочки, мужчины и женщины с таким же настроением. Выигрывает тот, кто быстрее других соберет все карточки на свою пиктограмму: на пиктограмму радости – карточки с изображениями радостных людей, на пиктограмму страха – изображения испуганных людей и т. д.

Главный результат реализации дидактических игр на распознавание, вербализацию и воспроизведение эмоций детьми 5–7 лет (I этап) заключается в том, что эмоциональное состояние человека становится для них значимым объектом познания: у дошкольников расширяется диапазон воспринимаемых эмоциональных состояний, увеличивается объем активного и пассивного словаря эмоций, восприятие экспрессии становится более дифференцированным.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: теоретические аспекты : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 79 с.
2. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 60–66.
3. Denham S. A., Burton R. Emotion Understanding and Emotion Regulation: Twin Keys to Preschool Sel // Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers. – New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2003. – P. 97–114.
4. Handbook of emotions / Edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – 848 p.

Опубликовано:

Paradigmata poznání. – 2016. – № 3. – С. 90–95.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР (СТАТЬЯ ВТОРАЯ)

В продолжение обсуждения проблемы развития у детей понимания эмоций человека обратимся к интерпретации основного понятия нашего исследования в психологии, где понимание рассматривается как *способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь* [1, с. 395]. Наиболее общей является интерпретация понимания как процесса, состоящего из последовательности стадий или уровней (Ю. Н. Карандашев, 1982; В. И. Наролина, 1982; А. А. Смирнов, 1966). Углубление понимания идет от восприятия в целом – к осмыслению от-

дельных частей предмета или явления и к пониманию их взаимосвязи, установлению причинно-следственных, а затем и логических связей между явлениями, и, наконец, к выяснению мотивов действий людей.

В предыдущей статье мы раскрыли содержание 5 дидактических игр, направленных на распознавание, вербализацию и воспроизведение эмоций детьми 5–7 лет (I этап – понимание эмоций на уровне словесного обозначения и описания экспрессии). В данной статье мы остановимся на содержании 5 дидактических игр, относящихся ко второму и третьему этапам развития у старших дошкольников понимания эмоций.

Уточним, что в процессе организации указанных ниже дидактических игр целесообразно использовать игровые приемы (создание воображаемой ситуации, игровой ситуации, введение элементов соревнования) и словесные приемы актуализации знаний и представлений детей о ситуациях, вызвавших конкретную эмоцию изображенного человека; «примысливания» ситуаций, способных вызвать определенное настроение человека; прогнозирования эмоциональных состояний на основе ситуаций различного эмоционального значения.

Итак, *II этап – развитие понимания эмоций на уровне их осмысления в форме описания*. По данным исследований, способность детей размышлять об эмоциогенных ситуациях усложняется в период с 3 до 5 лет и старше [2]: суждения основываются на более сложных причинно-следственных заключениях о социальных ситуациях, возрастает осознание присущего эмоциям свойства вызывать продолжительные переживания, способные повлиять на дальнейшее поведение; кроме того, дети приходят к выводу о различной оценке участниками одного и того же события.

На этом этапе организуются *дидактические игры на соотнесение эмоциогенных ситуаций и эмоций человека*.

1. Дидактическая игра «Веселые картинки».

Наглядный материал: пиктограммы эмоций радости, печали, гнева, страха, стыда-вины, удивления (см.: Изотова Е. И., Никифорова Е. В. «Эмоциональное развитие ребенка: Теория и практика», 2004); картинки с изображениями эмоциогенных ситуаций (см.: «Наши чувства и эмоции», 2010; раздел «Чувства и эмоции» в кн. : Фесюкова Л. Б. «Комплексные занятия по воспитанию нравственности для детей 4–7 лет», 2010; Вильшанская А. Д. «Тематический словарь в картинках. Мир человека: Я и мои чувства, настроение, эмоции», 2011); карточки с изображениями мальчика и девочки в состояниях радости, печали, страха, гнева, стыда-вины, удивления (см.: Жданова Л. В. «Театр настроений», 2005).

Дидактическая задача: упражнять детей в соотнесении схематичного изображения эмоций и эмоциогенных ситуаций.

Игровая задача: разложить по парам пиктограммы эмоций и картинки.

Игровое правило: найти пиктограмму с изображением такого же настроения, как у героя картинки, обосновать свой выбор.

Игровые действия: идентификация эмоциональных ситуаций; рассмотрение лицевой экспрессии изображенных на сюжетных картинках

людей (детей); поиск и сопоставление пиктограмм и картинок с различными эмоциональными ситуациями.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 4–6 человек. Педагог предлагает игрокам рассмотреть разложенные на столе картинки с изображениями детей в разных эмоциональных ситуациях. Далее поочередно показывает играющим сюжетные картинки и предлагает подобрать пиктограмму со схематичным изображением такого же настроения, как у героя картинки. Точные ответы детей при обосновании выбора отмечаются ведущим. *Усложнения:* 1) найти из набора карточек изображение мальчика (девочки) с таким же настроением, как у героя сюжетной картинки; 2) сочинить историю о герое сюжетной картинки.

2. Дидактическая игра «Настроения – загадки».

Наглядный материал: наборы пиктограмм эмоций радости, печали, гнева, страха, стыда-вины, отвращения, удивления, презрения; сюжетные картинки с изображениями детей с непрорисованной лицевой экспрессией (см.: Изотова Е. И., Никифорова Е. В., 2004; Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011; Ежкова Н. С. «Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: Ч. 2», 2010); альбомные листы, цветные карандаши.

Дидактическая задача: упражнять детей в умении определять эмоциональное состояние человека по ситуации и соотносить пиктограммы и эмоциогенные ситуации различной модальности.

Игровая задача: угадать, что чувствует герой картинки.

Игровое правило: подобрать пиктограмму с изображением такого же настроения, как у героя картинки в данной ситуации, обосновать выбор.

Игровые действия: идентификация эмоциональных ситуаций; поиск и сопоставление пиктограмм и сюжетных картинок с непрорисованной лицевой экспрессией детей.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 4–6 человек. Каждому ребенку раздают по 1–2 пиктограммы. Педагог поочередно показывает игрокам сюжетные картинки с изображениями детей с непрорисованной лицевой экспрессией, предлагает рассмотреть каждую картинку и подобрать пиктограмму, соответствующую настроению героя в данной ситуации. Самые точные и оригинальные ответы отмечаются ведущим. *Усложнение:* нарисовать настроение героя сюжетной картинки.

III этап – развитие понимания эмоций на уровне осмысления в форме истолкования и проявления эмпатии. Этому уровню соответствует (по типологии А. М. Щетининой) самостоятельное обозначение детьми эмоций и их истолкование: анализ экспрессии, домысливание вызвавшей эмоцию ситуации, высказывание суждений от лица изображенного человека, проявление к нему эмоционального отношения. На данном этапе проводятся дидактические игры на понимание детьми причин возникновения эмоций и следствий эмоций.

3. Дидактическая игра «Сочини историю».

Наглядный материал: набор карточек с изображениями мальчика и девочки с различными выражениями: радость, печаль, страх, гнев, отвращение.

щение, стыд-вина, удивление (см.: Жданова Л. В. «Театр настроений», 2005); альбомные листы, цветные карандаши.

Дидактическая задача: расширять представления детей о причинах возникновения простых и сложных эмоций.

Игровая задача: сочинить историю о том, что случилось с ребенком.

Игровое правило: рассказать, что произошло с мальчиком (девочкой), почему у него (нее) такое выражение лица; говорить по очереди, не перебывая друг друга.

Игровые действия: рассматривание лицевой экспрессии изображенных на карточках детей; сочинение истории о причинах возникновения того или иного настроения изображенного ребенка.

Ход игры. В игре участвуют 3–4 ребенка. Педагог предлагает каждому игроку взять наугад из набора карточек, разложенных лицевой стороной вниз, одну карточку, назвать настроение изображенного на ней ребенка и сочинить историю о том, что с ним произошло, почему он так себя чувствует, почему у него такое выражение лица, как ему помочь (при рассматривании изображений детей, испытывающих отрицательные эмоции). Точные и оригинальные рассказы отмечаются ведущим. *Усложнение:* нарисовать ситуацию, которая могла бы вызвать конкретную эмоцию мальчика (девочки).

4. Дидактическая игра «Прочитай письмо».

Наглядный материал: набор карточек размером с 1/2 альбомного листа с графическим изображением последовательностей эмоционального реагирования, состоящих из 2–4 эмоций: «грусть – радость», «гнев – стыд-вина – радость», «печаль – страх – удивление – радость» и т. п.

Дидактическая задача: учить детей устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями различной модальности.

Игровая задача: «прочитать» письмо о том, что случилось с человеком.

Игровое правило: рассказать, как менялось настроение человека; говорить по очереди, не перебывая друг друга.

Игровые действия: рассматривание пиктограмм, сочинение истории по заданной последовательности эмоционального реагирования.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 3–4 человек. Педагог поочередно показывает детям карточки с последовательностями из 2–3 графических изображений лиц людей в разных состояниях и предлагает придумать историю о том, что случилось с человеком, почему изменилось его настроение. Самые точные и оригинальные рассказы отмечаются ведущим. *Усложнение:* увеличение количества графических изображений эмоций в последовательности эмоционального реагирования до четырех.

5. Дидактическая игра «Расскажи сказку».

Наглядный материал: см. материал к дидактической игре № 3.

Дидактическая задача: продолжать учить детей устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями различной модальности.

Игровая задача: придумать сказку по набору картинок с изображениями детей в разных эмоциональных состояниях.

Игровое правило: рассказывать по очереди, не перебивая друг друга; говорить о том, что чувствовал тот или иной герой.

Игровые действия: рассматривание лицевой экспрессии изображенных на карточках детей; сочинение сказки по последовательности из 3–4 картинок с изображениями детей в разных эмоциональных состояниях.

Ход игры. Игра проводится в подгруппе из 3–4 человек. Педагог наугад достает из набора 3–4 карточки с изображениями детей с различными эмоциями и выкладывает их на стол лицевой стороной вниз. Затем приглашает игроков поучаствовать в сочинении сказки, предлагая ее начало: «В одном городе жил-был...», – и далее переворачивает карточки по одной и побуждает детей по очереди продолжить сюжет в соответствии с «выпавшим» эмоциональным состоянием человека. Самые точные и оригинальные варианты развития событий отмечаются ведущим. *Усложнения:* 1) создание иллюстраций к придуманной сказке; 2) инсценировка придуманной сказки.

По данным нашего исследования, поэтапная организация с детьми 5–7 лет дидактических игр с учетом усложнения уровня понимания детьми эмоций позволяет развить у дошкольников способность к пониманию и вербализации эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям; расширить понимание причин возникновения эмоций основных (радость, печаль, гнев, страх) и дополнительных модальностей (стыд-вина, отвращение, презрение, удивление); и в целом способствует повышению уровня понимания детьми эмоций людей, что выражается в умении реагировать на эмоциональные состояния взрослых и сверстников, проявлять эмпатию.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
2. Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C., Ridgeway D. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – V. 57. – 3. – P. 529–548.

Опубликовано:

Paradigmata poznání. – 2016. – № 4. – С. 44–48.

IV. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧАСТИЯ ВЗРОСЛОГО В РАЗВИТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ У НЕГО ПОНИМАНИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Современные тенденции гуманизации системы дошкольного образования, связанные с целевым и ценностным приоритетом индивидуально-личностной ориентации образовательного процесса, диктуют необходимость сопровождения ребенка в этом процессе. Главное внимание направляется на развитие субъектных свойств личности: самостоятельности, саморегуляции, самовыражения, самопознания (М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). В связи с этим особую значимость приобретает развитие у детей старшего дошкольного возраста способности к пониманию и вербализации собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих.

Усвоение детьми «языка» эмоций, совершенствование восприятия экспрессии, повышение уровня понимания эмоциональных состояний являются условиями развития у дошкольников осознания и контроля эмоций, способности ориентироваться в эмоциональной реальности и в целом успешной адаптации в современном социокультурном пространстве (Н. Д. Былкина, Е. И. Изотова, Д. В. Люсин, Е. В. Никифорова, Ю. А. Свенцицкая, Н. В. Соловьева, А. М. Щетинина, R. Buck, S. Donaldson, P. Harris, R. Klinnert, J. Russel, C. Saarni, N. Westerman и др.).

Учитывая, что осознание ребенком собственных эмоциональных состояний и переход к их вербальному структурированному обозначению происходит не автоматически, а во взаимодействии со взрослым, выступающим в роли носителя форм выражения эмоций, и принимая во внимание значимость сопровождения личностного развития ребенка, мы акцентируем внимание на специфике педагогического участия взрослого в развитии у дошкольника способности понимать и словесно обозначать собственное эмоциональное состояние и состояние другого человека.

Следует отметить, что на сегодняшний день эта проблема является недостаточно изученной. И здесь просматриваются два противоречия: во-первых, между требованиями, которые предъявляет современная социокультурная ситуация к растущему человеку, и реальной педагогической практикой, не всегда связанной с установлением приоритета личностного развития ребенка, в том числе развития его эмоциональной сферы; и, во-вторых, между необходимостью учета не только возрастных, но, прежде всего, индивидуальных возможностей детей в процессе развития у них по-

нимания и вербализации эмоциональных состояний и преобладанием фронтальных (групповых) форм педагогической работы в этом направлении.

Остановимся на сущности понятия «сопровождение», содержательно имеющего специфику в педагогической работе с детьми дошкольного возраста. Термин «сопровождение» используется широко и многозначно, однако само понятие сопровождения изучено на сегодняшний день аспектно. Анализируя взгляды различных ученых, можно отметить, что сущность данного понятия рассматривается, главным образом, в следующих аспектах: система профессиональной деятельности; создание условий, обеспечивающих естественные механизмы помощи детям; комплекс мер различного характера; определенный процесс, имеющий конкретную цель и задачи; педагогическая технология.

В содержательном аспекте педагогическое сопровождение – это прежде всего оказание человеку индивидуальной помощи в процессе воспитания и обучения, поддержка ребенка и оказание ему помощи в личностном развитии. Очевидна взаимосвязь указанных понятий: сопровождая ребенка, педагог оказывает ту или иную помощь, тем самым поддерживает его; поддерживая начинания, самостоятельные действия воспитанника, педагог помогает ему проявить свои способности, поверить в себя, ощутить успех. Вместе с тем рассматриваемые понятия не идентичны по смыслу: сопровождать – значит находиться рядом, не оставляя ребенка наедине с трудностями; поддержать можно косвенным образом; помочь – только в общении, тесном контакте с ребенком.

Подчеркнем, что в рамках личностно ориентированного воспитания педагогическое сопровождение относится к технологиям, которые разворачиваются на основе понимания ситуации, взаимопонимания и других гуманистических проявлений участников педагогического процесса (Е. В. Бондаревская). Осуществляя педагогическое сопровождение, взрослый не руководит детьми, а выступает в роли организатора, коммуникатора, интерпретатора, инициатора действий.

Мы рассматриваем *педагогическое сопровождение* аспектно и акцентируем внимание на профессиональной деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения, связывая сопровождение с действиями, направленными на актуализацию эмоциональных состояний, стимулирование деятельности дошкольника и оказание ему помощи в понимании и вербализации эмоциональных состояний при сохранении самостоятельности ребенка. Таким образом, в содержании педагогического сопровождения мы выделяем три составляющие: актуализацию эмоциональных состояний детей; стимулирование их интеллектуальной, речевой и имитационной деятельности; помощь педагога в осознании и назывании эмоциональных состояний детьми.

Рассмотрим три группы методов и приемов реализации содержания педагогического сопровождения ребенка.

Во-первых, *методы актуализации эмоциональных состояний детей*: создание педагогом ситуаций практического плана, ориентированных на

восприятие, осознание, оценку и воспроизведение детьми различных эмоциональных состояний, обогащение их эмоционального опыта (телесно-ориентированные упражнения, этюды, сюжетные и дидактические игры, упражнения в распознавании эмоциональных состояний с опорой на изображение); создание ситуаций условного плана (обсуждение эмоциогенных ситуаций; поиск решения проблем, возникающих в детской группе, в жизни персонажей литературных произведений, что предполагает обсуждение того или иного состояния, причин его возникновения и вариантов реагирования; определение эмоционального значения музыкальных фрагментов).

Во-вторых, *методы и приемы стимулирования интеллектуальной, речевой и имитационной деятельности детей*. К методам стимулирования деятельности мы относим пример, поощрение, побуждение. В качестве приемов выступают взаимоконтроль, введение элементов соревнования (конкурсов).

В-третьих, *методы и приемы оказания помощи в понимании и вербализации детьми эмоциональных состояний*. В качестве методов оказания помощи мы рассматриваем следующие: выяснение (конкретизацию позиции ребенка); перефразирование (формулировку суждения дошкольника в иной форме или с нужным педагогу акцентом); прояснение (вербальную фиксацию эмоционального состояния ребенка); резюмирование (краткое изложение, подытоживание основных идей ребенка); поиск места затруднения (акцентирование внимания ребенка на тех фрагментах действия, рассуждения, которые не подчиняются общей закономерности). В качестве приема выступает образец (показ способов действия, рассуждения), который по мере увеличения самостоятельности детей в обсуждении эмоциональных состояний и использовании выразительных средств выполняет функцию помощи в случае затруднений.

Перечисленные выше методы и приемы педагогического сопровождения используются не изолированно, а дополняют друг друга. Уточним, что их выбор обусловлен возрастными особенностями детей: способностью к впитыванию чувственных впечатлений и последующей их внутренней переработке в речевой и игровой деятельности; значимостью мотивов, связанных с взаимоотношениями детей со сверстниками, соревновательных мотивов; особой эмоциональной чувствительностью дошкольников к воздействиям взрослого.

Педагогическое сопровождение осуществляется на основе принципов индивидуального подхода и активной позиции ребенка. Эффективность *индивидуального подхода* обусловлена тем, что любое воспитательное воздействие преломляется через конкретные особенности человека, обуславливающие неповторимость содержания и механизмов восприятия внешних, в том числе педагогических воздействий. *Принцип активности* означает признание за ребенком права на активную позицию, права на сотворчество со взрослым.

Заметим, что понятие «педагогическое сопровождение» является более широким по сравнению с понятием «методический инструментарий»,

так как содержание педагогического сопровождения реализуется не только с помощью методов и приемов, но и в тесном взаимодействии педагога с ребенком. С этих позиций речь идет о необходимости соблюдения педагогом следующих норм: любовь к ребенку, принятие его как личности, отзывчивость, что требует осведомленности в вопросах владения языком слова, жеста, мимики (В. М. Букатов, П. М. Ершов, А. П. Ершова, Т. Г. Сырицо, В. Д. Шишов и др.); приверженность к диалоговым формам общения с детьми; уважение достоинства, понимание интересов ребенка, так как только через понимание дремлющие возможности пробуждаются и актуализируются (Г. С. Батищев, Н. Н. Лебедева); ожидание успеха в решении затруднения (Ш. А. Амонашвили, Н. Е. Щуркова и др.); признание права ребенка на свободу самовыражения; поощрение и одобрение самостоятельности; собственный самоанализ, самоконтроль.

Таким образом, под педагогическим сопровождением дошкольника в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний мы понимаем систему действий взрослого, направленную на актуализацию эмоциональных состояний ребенка, стимулирование его интеллектуальной, речевой и имитационной деятельности и оказание ему помощи в понимании и вербализации эмоциональных состояний при сохранении самостоятельности ребенка.

Результатом педагогического сопровождения является развитие у детей старшего дошкольного возраста понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих, умения вербально передавать эмоциональные состояния через их называние, описание, что составляет основу развития у детей эмоционального контроля поведения.

Опубликовано:

Традиции и инновации в дошкольном образовании : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 135-летию МПГУ. – Москва : Изд-во Том, 2007. – С. 136–140.

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ**

Проблема педагогического участия взрослого в усвоении детьми словесных обозначений эмоций является актуальной. Как известно, человек может отчетливо воспринимать и переживать эмоциональные состояния, для которых он имеет адекватное вербальное обозначение (А. Н. Лук, Г. Любина, Ю. М. Орлов, Я. Рейковский) [3]. Если принять во внимание ограниченность словаря эмоциональной лексики детей в плане их эмоционального опыта и внутренних возможностей, то необходимость помощи взрослого в процессе вербализации детьми эмоций становится очевидной.

Для включения переживания в «эмоциональный фонд» ребенка педагог должен дать наименование эмоции и объяснить ее значение.

Наша позиция состоит в том, что способности к пониманию и вербализации эмоций, наряду со способностями к их опознанию по выражению лица и осознанию собственных эмоций, входят в структуру эмоционально-перцептивной способности, формирующейся в период дошкольного детства в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и обеспечивающей возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний человека.

Формирование *языка эмоций* как совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний, которые служат средством их осознания, – одно из новообразований дошкольного возраста. К основным тенденциям в развитии языка эмоций относятся следующие: усложнение способности детей размышлять об эмоциогенных ситуациях; возрастание осознания функции эмоций вызывать продолжительные переживания, влияющие на последующее поведение; осознание относительности оценки участниками одного и того же эмоциогенного события; возрастание осведомленности детей о произвольной регуляции эмоций [13].

Возрастная динамика развития языка эмоций заключается в переходе от вербального неструктурированного к структурированному обозначению эмоций через обобщенные понятия, которое позже сочетается с обоснованием эмоций и описанием эмоций окружающих. К 5 годам дети могут словесно обозначить и описать причины возникновения эмоций радости, печали, гнева, страха, удивления и отвращения [14]; старшие дошкольники оперируют такими определениями эмоций, как «веселая», «радостная», «грустная», «злая», «сердитая», «интересная»; около трети детей употребляют глаголы «грустит» и «боится», поверхностно воспринимая выражение данных эмоций; дети этого возраста часто искажают наименования эмоций («удивительная») [16], затрудняются в подборе синонимов к словам, обозначающим эмоции [9].

На основе теоретического анализа диссертаций по развитию понимания и вербализации эмоций у детей 5–7 лет [3; 9; 12], практических пособий [1; 2; 5; 6; 8; 10; 11] и рекомендаций по развитию когнитивного компонента эмоциональной сферы детей [15; 17] мы определили перечень форм организации образовательного процесса и методических приемов, ориентированных на развитие у старших дошкольников языка эмоций. Поясним, что в педагогике к *формам организации образовательного процесса* относят четко организованные, содержательно насыщенные и методически оснащенные системы познавательного и воспитательного взаимодействия обучающего и обучаемых. *Прием* определяется как способ педагогических действий в определенных условиях.

Представленные ниже формы совместной образовательной деятельности педагога с детьми и методические приемы развития у детей способности к пониманию и вербализации эмоций были апробированы под руко-

водством автора в старших группах 5 дошкольных образовательных организаций с участием 81 ребенка и 10 воспитателей.

Прежде всего, считаем целесообразным планирование *развивающих занятий* с детьми один раз в неделю во второй половине дня (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие») и рекомендуем взять за основу организации образовательного процесса по развитию у старших дошкольников вербализации эмоций комплексы занятий, предложенные в парциальных программах эмоционального развития детей В. М. Минаевой, И. А. Пазухиной, И. О. Карелиной, которые позволят педагогу решить целый спектр задач [1; 5; 8]:

- познакомить детей со словами, обозначающими фундаментальные эмоции человека: радость, печаль, гнев, страх, стыд, вина, отвращение, презрение, удивление, интерес;
- упражнять дошкольников в выборе наименований эмоций из ряда предложенных в ходе идентификации эмоциональных объектов, в качестве которых выступают фотографии лиц людей с различными эмоциональными выражениями, пиктограммы эмоций, книжная графика, картинки с изображениями эмоциогенных ситуаций, фрагменты музыкальных и литературных произведений;
- развивать способность детей к анализу и обобщению экспрессивных признаков различных эмоций;
- побуждать к описанию жизненных ситуаций, вызывающих эмоции;
- развивать способность дошкольников к осознанию и описанию собственных эмоциональных переживаний.

Так, программа «Знакомим детей с эмоциональным миром человека» ориентирована на развитие у детей дифференциации и адекватной интерпретации эмоций радости, грусти, гнева, страха, удивления, диапазон которых определяет тематику 12 занятий, а также на формирование умения передавать эмоциональное состояние в речевом плане [8]. Автор уделяет основное внимание словесным и практическим методам ознакомления детей с эмоциями. Так, на занятии по теме «Удивление» с целью актуализации представлений детей об этой эмоции педагог зачитывает отрывок из сказки А. С. Пушкина «Сказка о царе Салтане...» о чудесах на острове у князя Гвидона и побуждает дошкольников сочинить письмо князю об удивительных случаях из жизни детей. Затем педагог обращает внимание на элементы лицевой экспрессии эмоции удивления в ходе выполнения детьми мимического упражнения и вовлекает их в придумывание историй в игре «Фантазии».

Содержание 7 занятий по разделу «Я и мои эмоции» программы «Давай познакомимся» способствует углублению осознания и вербализации детьми эмоций радости, удивления, страха, гнева, горя, интереса [1]. На занятиях в комплексе используются наглядные, словесные, практические и игровые методы, игровая и музыкально-эстетическая виды деятельности. Например, в ходе занятия по теме «Радость» дети рассматривают изображение веселой девочки и пиктограмму эмоции «радость», воспроиз-

водят эмоцию посредством мимики и пантомимики, объясняют значение термина («Радость – это когда весело!», «Радость – это когда дарят подарки и покупают новые игрушки» и т. п.); вербализуют представления об эмоции в игре-ассоциации («Моя радость похожа на красивого человечка»; «Моя радость как музыка радостная про маму» и пр.); участвуют в этюдах на выражение радости, в рисовании и обсуждении изображенных предметов и ситуаций, вызывающих радость.

Предложенный нами комплекс занятий, ориентированный на педагогическое сопровождение детей в процессе развития у них понимания и вербализации эмоциональных состояний, построен на использовании арт-терапевтических методик: психогимнастики, телесно-ориентированной техники, музыкотерапии [5]. Содержание 10 занятий носит комплексный характер, что обуславливает возможность его интеграции с содержанием музыкальных занятий, непосредственно образовательной деятельности по развитию речи, познавательному развитию, а также возможность включения отдельных элементов – бесед, игр, упражнений – в режимные моменты. На занятиях дети погружаются в воображаемую ситуацию («На лесной полянке», «В гостях у сказки» и др.), проживают эмоциональные состояния радости, печали, злости, страха, отвращения, самодовольства, удивления, любопытства, спокойствия.

С целью ознакомления дошкольников с наименованиями эмоций используется словарь эмоциональных состояний, составленный нами на основе словаря синонимов русского языка и словаря эстетических эмоций В. Г. Ражникова.

Радостное: веселое, светлое, солнечное, лучезарное, праздничное.

Печальное: грустное, унылое, жалобное, жалостливое, тоскливое, горестное, скорбное, плачевное, сокрушенное.

Страшное (то, что вызывает страх): пугающее, ужасающее, зловещее.

Злое: гневное, яростное, сердитое, свирепое, грозное.

Отвратительное: неприятное.

Высокомерное: напыщенное, заносчивое; самодовольное, хвастливое, презрительное, пренебрежительное.

Удивленное: изумленное; удивительное, поразительное, дивное, необыкновенное (то, что вызывает удивление).

Любопытное: любознательное, заинтересованное.

Спокойное: мирное, безмятежное, невозмутимое.

Данный словарь можно дополнить терминами из других словарей эмоций для дошкольников: *ликующий, сияющий; невеселый, нерадостный, скучный, безрадостный; разгневанный, недобрый; испуганный, напуганный, перепуганный; увлеченный, ошеломленный* [12]; добавить словосочетания, отражающие оттенки настроений: *не очень радостный, очень печальный, не очень злой, совсем не страшный* и др. [2]. В процессе ознакомления детей со словесными обозначениями эмоций важно пояснять их значение, например: *светлое* – значит, ничем не омраченное; *унылое* – наво-

дящее уныние, безнадежную печаль; *грозное* – выражающее угрозу, предвещающее что-то плохое, опасное.

Принимая во внимание наглядно-образный характер мышления дошкольников, в процессе обучения детей выделению и анализу причин и следствий эмоций следует уделять внимание **рассматриванию демонстрационного материала** [2; 5; 7; 10]: экспрессивных схем лица; фотографий лиц детей, выражающих эмоции; дидактических карточек и картинок (одноперсонажных, многоперсонажных, с вариативным проявлением эмоций участниками ситуации, с изображением амбивалентных эмоций персонажей); иллюстраций к сказкам, рассказам, стихотворениям, соответствующих возрастным возможностям детей и раскрывающих широкий спектр эмоций человека; репродукций картин (портрет, пейзаж, натюрморт), позволяющих остановиться на причинах возникновения эмоциональных переживаний и взаимосвязи общего колорита картины и ее звучания по настроению. В ходе рассматривания наглядного материала оправдано применение ряда **приемов** [3; 12; 17]:

- *вопросы, ориентированные на оценку причинно-следственных связей* («Как мальчик себя чувствует? Как определить по выражению его лица, что ему страшно? Как вы думаете, что с ним случилось?»);

- *имитирование ребенком эмоций изображенного человека посредством собственной мимики и позы;*

- *помощь в различении эмоционального состояния человека* – обращение внимания детей на лицевую экспрессию, телесные изменения и ситуацию возникновения эмоции («Ей грустно. В ее глазах слезы, уголки рта опущены. Она упала и ушибла колено»);

- *актуализация представлений детей о содержании эмоциональных переживаний* («Вспомни, когда ты был так же расстроен. Что тебя расстроило? Что ты чувствовал?»);

- *побуждение к оценке эмоциональных реакций с позиции морального выбора, к сочувствию и содействию* («Правильно ли поступили дети? Как бы вы поступили, если бы находились рядом? Какие бы вы слова произнесли, чтобы изменить плохое настроение мальчика?»);

- *прогнозирование ситуаций, способных вызвать определенное эмоциональное состояние изображенного человека;*

- *показ образца рассуждений* – предложение педагогом структуры рассказа об эмоциональном состоянии изображенного человека;

- *озвучивание воспринимаемого персонажа* – высказывание свободных суждений от его имени.

С целью обучения детей умению вербально передавать эмоции через их называние, описание проводятся **беседы об эмоциях**. Построить беседу можно в такой последовательности [15]. Прежде всего, попросить ребенка вспомнить ситуации, когда он переживал радость, печаль, страх и другие эмоции («Вспомни, когда ты чувствовал себя счастливым. Что ты тогда делал?»; «Вспомни, когда ты был расстроен. Что тебя расстроило?»; «Можешь ли ты вспомнить, когда ты чувствовал себя плохо, а потом подумал о

чем-нибудь, и тебе стало лучше?» и т. п.). Затем предложить представить, что он оказался в той или иной ситуации, и побудить к описанию переживаний и изменений экспрессии («Что ты чувствовал?», «Как выглядел?»).

При проведении бесед об эмоциях с использованием наглядного материала [10] создаются условия не только для анализа детьми причинно-следственных связей, но и для моральной оценки эмоциональных проявлений изображенных людей («Что случилось с мальчиком? Почему слезы на глазах? Как выражают сочувствие его подружки? Высохнут ли у него слезы благодаря таким друзьям?»). Такие беседы можно проводить и на материале сказок, рассказов, стихотворений в силу особой роли художественных образов в формировании у детей обобщенных эмоциональных представлений (А. В. Запорожец). Так, беседуя с дошкольниками об эмоции презрения, педагог обращается к содержанию сказки Г.-Х. Андерсена «Дюймовочка» (эпизод «Дюймовочка у майских жуков»): «Как майские жуки отнеслись к Дюймовочке? Как можно назвать такое отношение? Как майские жуки выражали свое презрение? Что чувствовала Дюймовочка, оказавшись среди них?» и т. д. [5].

Одной из форм работы с детьми и практическим методом обучения являются **упражнения** – многократное повторение умственных или практических действий заданного содержания. Представим перечень упражнений, выполнение которых позволит углубить представления детей о способах вербального и невербального выражения эмоций человека:

– **упражнения (этюды) на воспроизведение эмоций** посредством мимики, пантомимы, интонации голоса. Содержанием этюдов являются жизненные или сказочные ситуации различного эмоционального значения [11]. После разыгрывания этюда целесообразно остановиться на анализе экспрессивных и импрессивных признаков эмоций, воплощенных детьми в образах, используя **приемы** пояснения роли интонации, мимики, позы, жеста в создании конкретного эмоционального состояния; побуждения детей к вербализации процесса воссоздания эмоции в собственной мимике, позе («С каким настроением вы изображали цветок? Какими движениями передавали радость? Какими были брови: напряженными или расслабленными? Глаза были прищуренными или открытыми?» и т. п.);

– **упражнения на идентификацию эмоциональных состояний**. Основу упражнений составляет подбор эталона эмоции (пиктограммы эмоции, изображения лица человека с определенным эмоциональным выражением) к собственному настроению, настроению сверстника, к сюжетной картинке или иллюстрации определенного эмоционального значения, к рассказу педагога, к фрагменту художественного или музыкального произведения. При выполнении таких упражнений детям требуется выполнить различные действия, например: провести соединительные линии между разговаривающими по телефону людьми на основании сходства их переживаний и высказать предположение о теме их разговора; соединить схематичные изображения эмоций с изображениями лиц детей с разными настроениями и привести примеры событий, вызвавших эти переживания;

соотнести изображения героев сказок и изображения детей в различных ситуациях на основании совпадения их эмоциональных состояний [6];

– **упражнения на моделирование эмоций**: конструирование схем эмоций из отдельных элементов лицевой экспрессии; дорисовывание пиктограмм и условных фигурок человека в соответствующих каким-либо эмоциональным состояниям позах; «написание» писем посредством схематичных изображений мимических и пантомимических признаков эмоций; прорисовывание экспрессии лица персонажей сюжетных картинок; придание различных поз подвижным картонным, проволочным или пластилиновым фигуркам; рисование человека в разных настроениях; изображение предметов и ситуаций, вызывающих эмоции; рисование эмоций, соответствующих характеру музыкального произведения; выбор цветовой палитры для изображения той или иной эмоции и др. [2; 9; 12];

– **упражнения на развитие словаря эмоций**: придумывание окончания фраз («Мне грустно, когда...», «Я удивляюсь, когда...» и т. п.) [5]; подбор к словесным обозначениям эмоций синонимов («Как по-другому сказать, что человек радостный?») и антонимов; сравнение выражения противоположных («Чем отличаются радость и злость?») и близких эмоциональных состояний («Чем отличаются печаль и горе?»); подбор или придумывание названия к картинке с изображением эмоциональной ситуации; составление рассказов на заданную тему, отражающих эмоциональные переживания ребенка [9].

С целью развития у детей способности к пониманию и вербализации эмоций нами разработана система из 10 **дидактических игр** [4], которые организуются поэтапно. Первый этап – развитие понимания эмоций на уровне словесного обозначения и описания экспрессии (например, в ходе игры «Расскажи о настроении» дети называют эмоции изображенных на карточках людей, опознают эмоции, показанные игроками, узнают эмоции по описанию экспрессии). Второй этап – понимание эмоций на уровне их осмысления в форме описания (так, в игре «Подбери картинку» предьявляется правило: найти пиктограмму с таким же настроением, как у героя картинки, и обосновать выбор). Третий этап – развитие понимания эмоций на уровне осмысления в форме истолкования (например, в игре «Расскажи сказку» дошкольники сочиняют сказку по последовательности из 3–4 картинок с изображениями людей с разными настроениями).

Главный результат реализации рассмотренных в статье педагогических форм и приемов работы по развитию языка эмоций у дошкольников 5–7 лет мы видим в следующем: развивая у детей навыки понимания и вербализации эмоций, помогая им овладеть эмоциональной лексикой, педагоги способствуют повышению эмоциональной компетентности детей и росту их эмоциональной осведомленности.

Библиографический список

1. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет / Автор-составитель И. А. Пазухина – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 272 с.
2. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Часть 1. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 127 с.
3. Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 22 с.
4. Карелина И. О. Содержание дидактических игр по развитию понимания эмоций человека у детей старшего дошкольного возраста // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*. – 2016. – № 3 (5). – С. 15–18.
5. Карелина И. О. Эмоциональное развитие детей 5–10 лет. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 144 с.
6. Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Веселые, грустные... : пособие для детей старшего дошкольного возраста. 5–6 лет. – М. : Просвещение, 2005.
7. Лебедева М. Азбука развития эмоций ребенка. – СПб. : Речь, 2011.
8. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. – М. : АРКТИ, 2003. – 48 с.
9. Соловьева Н. В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 126 с.
10. Фесюкова Л. Б. Чувства. Эмоции. Демонстрационный материал: 20 картинок. – М. : ТЦ Сфера, 2012.
11. Чистякова М. И. Психогимнастика. – М. : Просвещение, 1995. – 160 с.
12. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984.
13. Bretherton I. et al. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // *Child Development*. – 1986. – 57. – P. 529–548.
14. Handbook of emotions / M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 348–363.
15. Hughes R. J. Helping children understand emotions. – 05/12/2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://missourifamilies.org/features/divorcearticles/divorcefeature2.htm>
16. Karelina I. Development of preschool children's vocabulary of emotions // *Science and practice: a new level of integration in the modern world. Conference Proceedings*. – Sheffield, UK, 2016, May 05. – P. 108–111.
17. Promoting positive behavior: guidance strategies for early childhood settings / S. K. Adams, J. Baronberg. – Upper Saddle River, N.J. : Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2005. – P. 58–59.

Опубликовано:

Problems of development of a personality: diversity of approaches : materials of the VI international scientific conference on November 15–16, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – P. 15–22.

V. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ ПО РАЗВИТИЮ У НИХ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА СВЕРСТНИКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Введение

Способность воспринимать, понимать и разделять эмоциональные состояния окружающих имеет решающее значение для успешной ориентации ребенка в социуме и лежит в основе наиболее значимых человеческих взаимоотношений – от привязанности между матерью и ребенком до сложных форм просоциального поведения (J. Decety, M. Svetlova). Считается естественным, что малыша надо почти всему обучать: как пользоваться предметами в быту, как одеваться и раздеваться и т. п. Воспитание у него отзывчивого, гуманного отношения к другим людям – задача совершенно иного качества и сложности. Сложность ее состоит в том, что мы, пробуждая в ребенке добрые чувства, касаемся сферы его самосознания, которая характеризует «человеческое в человеке» (Я. З. Неверович).

Эмоциональное развитие является приоритетным направлением в организации пребывания ребенка в группах детей раннего возраста, так как раннее формирование положительных эмоций на основе установления социальных связей со взрослыми и сверстниками – залог становления личности ребенка (Л. Г. Голубева, Л. А. Максимова, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора и др.). В период раннего детства ребенок в ряд объектов эмпатии активно включает сверстников. Опыт первых отношений со сверстниками во многом определяет особенности его самосознания и эмоционального отношения к другим людям (Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова и др.), что обуславливает актуальность изучения особенностей проявления и педагогических условий развития эмоциональной ориентации на сверстника у детей раннего возраста.

Особенности проявления эмоциональной ориентации на сверстника в раннем возрасте

Эмоциональная ориентация ребенка на сверстника – это особый, внутренний план поведения, формирующий принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним (А. Д. Кошелева). Раннее детство характеризуется расширением диапазона эмпатийного реа-

гирования на объекты и ситуации. После полутора лет у детей можно наблюдать стремление утешить расстроенного человека, обнять и поцеловать его, дать ему игрушку или сладости, что свидетельствует об аффективной вовлеченности ребенка в состояние другого посредством заражения (синтонии) [4; 11; 16]. *Эмоциональная синтония* как механизм социализации «запускает» эмоциональную идентификацию с другим (объектом эмпатии), которая репрезентирована субъекту эмпатии в качестве сопереживания – переживания в большей или меньшей степени аналогичных эмоций другого человека [15]. На втором году жизни ребенок уже осознает, что страдает не он, но внутреннее состояние другого предполагается точно таким же, как собственное эмоциональное состояние (М. Хоффман).

К двум годам дети демонстрируют сопереживание, заботливо относятся к плачущему ребенку, активно соучаствуют в переживаниях сверстников в основном по примеру близкого взрослого, но иногда по собственной инициативе (Н. И. Лысенко). В этом возрасте ребенок стремится удерживать внимание других детей (улыбается, смеется, жестикулирует, заглядывает в глаза), в совместных играх со сверстниками эмоционально «высказывается», ожидает результата игровых действий [9; 13]. Вместе с тем часто имеет место непонимание со стороны предполагаемого партнера: так, малыш может расплакаться и даже ударить жалеющего его сверстника [11].

После 2 лет эмоциональная реакция детей становится намного ярче, увеличивается их эмоциональное заражение друг от друга и эмоциональная отзывчивость по отношению к другому ребенку (Л. Н. Галигузова). К концу второго года жизни и на третьем году между детьми развивается особый вид общения – *эмоционально-практическое взаимодействие*. Появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к сверстнику как к равному существу: малыши проявляют друг к другу выраженный интерес, окрашенный положительными эмоциями, инициативу во взаимодействии, адекватно отвечают на инициативу ровесника, подхватывают и развивают ее [2, с. 108]. Однако, данная форма общения детей со сверстниками крайне ситуативна как по своему содержанию, так и по средствам (основные средства общения – локомоции или экспрессивно-выразительные движения), а введение в ситуацию привлекательного предмета может разрушить взаимодействие детей.

К 3 годам появляются признаки *эмоциональной децентрации* – выделения себя единицей социума в связи с зарождением самосознания, что позволяет ребенку дифференцировать собственные переживания как существующие отдельно от окружающего мира и осознать, что люди испытывают и другие чувства (по М. Хоффману – «эмпатия на чувства другого»). На этой основе развиваются более сложные формы эмпатии [4]: *сопереживание* – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним; *сочувствие* – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека, что требует от субъекта эмпатии определенного интеллек-

туального развития и способности к социальному ориентированию (Л. П. Стрелкова).

Исследователи указывают на сложность понятия эмпатии, которое охватывает широкий спектр явлений, например, чувство беспокойства за других людей, переживание тех же эмоций, осведомленность в том, что другой думает или чувствует, и пр. *Эмпатия* – это эмоциональный отклик, основой которого является понимание наличного или предполагаемого эмоционального состояния другого человека в данной ситуации [18].

Проявления сочувствия детьми трех лет импульсивны, кратковременны и привязаны к конкретной ситуации: малыши утешают плачущего, оказывают посильную помощь пострадавшему, но если сверстник перестает плакать, они уже не выражают ему сочувствия [16]. В целом к трем годам ребенок замечает и понимает эмоциональное состояние сверстников (огорчение, недовольство, радость), сопереживает, если кому-то больно, не шумит, если кто-то спит; интересуется совместными играми с детьми, получает удовольствие от общения с ними, проявляет симпатию к некоторым детям, подражает выразительным движениям сверстников [2; 9; 13].

Особенности проявления эмоциональной ориентации на сверстника у детей раннего возраста были конкретизированы в эмпирическом исследовании, проведенном под руководством автора на базе 4 дошкольных образовательных организаций с участием 48 детей в возрасте от 2 лет 5 мес. до 3,5 лет (2014–2015 гг.). Были использованы методы наблюдения «Оценка эмоциональной ориентации ребёнка на сверстника в детской группе» (И. О. Карелина, на основе показателей Р. И. Яфизовой) и естественного эксперимента (А. Д. Кошелева).

Мы установили, что для 66,7 % детей 2–3 лет характерно нестабильное проявление эмоциональной ориентации на сверстников: они испытывают интерес к другим детям, стремятся к общению с ними, однако не всегда замечают эмоциональный дискомфорт другого ребенка и часто неадекватно реагируют на его эмоциональное состояние, совершая действия, сопровождающиеся возникновением у сверстника отрицательных переживаний.

Приведем два примера эмоционального реагирования детей.

Саша Ч. (3 г.) во время одевания на прогулку подал руку Лизе Г., когда она запнулась и упала, однако в тот же день во время игры в конструктор он крикнул на Аню Ч., что не хочет с ней играть, когда девочка приблизилась к нему.

На прогулке Аня Ч. потеряла игрушку и заплакала. Мирон А. (3 г. 1 мес.) помог девочке найти игрушку, а затем направился в песочницу и стал ломать пирожки у Ромы Л., не обращая внимания на недовольство сверстника.

В ряде случаев дети остаются равнодушными к эмоциональным переживаниям ровесников.

Так, Саша Ц. (3 г. 5 мес.) и Дарина Г. (3 г.) не обратили внимания на плач Кристины З., которая потеряла плюшевого мишку, и продолжили заниматься самостоятельной деятельностью в игровом уголке. Напротив,

Семён М. (3 г. 4 мес.) и Даша Ц. (3 г. 3 мес.) предприняли активные попытки найти пропавшую игрушку, утешали и жалели Кристину З., повторяя: «Не плачь, мы найдём».

Дети с низким уровнем эмоциональной ориентации на сверстника (33,3 %) относятся к другому ребенку как к существенной помехе, препятствующей собственной активности: могут оттолкнуть, грубо ответить, сломать постройку и т. п.

Рассмотрим один показательный пример.

Маша С. (2 г. 9 мес.) собирала пирамидку. В этот момент к ней подошла Лиза Г. с намерением собирать пирамидку вместе с девочкой. Попытка установить контакт закончилась неудачей – Маша С. грубо оттолкнула Лизу Г.

В целом в возрасте 2–3 лет контакты ребенка со сверстниками характеризуются следующими особенностями:

- неуверенностью в приближении к сверстнику и речевом обращении к нему, отсутствием доверительности прикосновения, обращённости к «лицу» (уровень речевого воздействия доминирует у 54,2 % детей);
- восприятием сверстника как неодушевленного объекта (уровень физического или предметного действия выявлен у 25 % детей);
- отказами контактировать с ровесником в ситуациях вынужденного или заданного взаимодействия (4,1 % детей).

Только 16,7 % детей раннего возраста обращаются к сверстникам по имени, проявляют адекватные эмоции, адресованные другому как равному себе партнеру, используют невербальные средства (прикосновение), что соответствует уровню личностного взаимодействия.

Полученные нами данные согласуются с данными наблюдений А. Д. Кошелевой за взаимоотношениями трехлетних детей [7, с. 50–51] и указывают на сложность становления эмоциональной подсистемы «ребенок – сверстники».

Педагогические условия развития эмоциональной ориентации на сверстника в группах детей раннего возраста

Под условием понимается совокупность предпосылок внешней и внутренней среды, вероятно влияющих на развитие конкретного психического явления при опосредованности влияния активностью самой личности [8, с. 10]. В исследованиях А. Д. Кошелевой были выделены и обоснованы *психологические условия* развития у ребенка эмоциональной ориентации на сверстника в период детства:

- отбор социального содержания и конкретных способов его презентации ребенку;
- деятельность или действия, посредством которых ребенок «входит» в это содержание, экспериментирует с ним;
- характер задач, которые ставит перед детьми взрослый, и особенности проблематизации содержания посредством разных задач;

– характер побуждающих и подкрепляющих воздействий взрослого, открывающих ребенку эмоциональный смысл его действий, адресованных другому [7, с. 51].

Педагогические (психолого-педагогические) условия рассматриваются в педагогике как совокупность целенаправленно сконструированных, взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), направленных на развитие личностного аспекта педагогической системы, то есть на преобразование конкретных характеристик личности [5, с. 13]. В педагогическом эксперименте, проведенном под руководством автора, была доказана возможность развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника при создании воспитателями следующих *педагогических условий*:

– привлечение внимания детей к эмоциональному состоянию сверстников в разных ситуациях их жизнедеятельности;

– взаимодействие с родителями в форме консультаций и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей;

– осуществление образовательной деятельности с детьми в форме занятий по эмоциональному развитию, игр и упражнений на развитие общения и поддержание положительных взаимоотношений детей со сверстниками;

– организация культурно-досуговой деятельности в форме развлечений, объединяющих детей общими эмоциональными переживаниями.

Экспериментальное обоснование данных педагогических условий осуществлялось в 2014–2015 гг. на базе 3 дошкольных образовательных организаций. В формирующем эксперименте участвовали воспитанники первых младших групп в количестве 65 детей 2,5–3,5 лет, их родители, 6 воспитателей.

Определяющая роль в развитии эмоциональной отзывчивости детей отводится организации педагогом эмоционально значимого общения между детьми в группе (Л. Н. Галигузова, Л. А. Максимова, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова, С. Н. Теплюк, В. М. Холмогорова и др.) [2; 8; 12; 14]. В связи с этим, выстраивая иерархию педагогических условий развития эмоциональной ориентации на сверстника у детей 2–3 лет, во главу угла мы ставим *привлечение внимания детей к эмоциональному состоянию сверстников в разных ситуациях их жизнедеятельности*.

С момента прихода в детский сад необходимо побуждать малышей здороваться с ровесниками и называть друг друга по имени. Следует обратить внимание детей на то, как они красиво одеты, как умеют снимать курточку, сапожки и пр., и далее предложить помочь тому или иному сверстнику убрать в шкафчик одежду и вместе с ним зайти в группу.

В часы утреннего приема целесообразно спланировать работу с панно «Домик настроений», где в качестве пиктограмм эмоций радости и грусти используются изображения улыбающегося солнышка и грустной тучки, а в окошках домика размещены фотографии детей. Каждый воспитан-

ник группы с помощью педагога находит свою фотографию, выбирает соответствующую его настроению картинку и помещает ее в отверстие в окошке домика. Педагог привлекает внимание детей к эмоциональному состоянию друг друга, побуждает малышей к сорадованию или, наоборот, к проявлению сочувствия и эмоционально-утешительных действий.

Во время организации режимных моментов воспитателю следует подчеркнуть, как каждый из малышей хорошо кушает, умывается и т. д.; при укладывании на сон – побудить детей пожелать друг другу спокойного сна. Перед уходом домой желательно ввести ритуал прощания детей, предлагая каждому ребенку сказать сверстникам «До свидания», помахать ручкой.

В течение дня для поддержания у малышей интереса к сверстникам можно использовать такие приемы, как чтение потешек, пение песенок с упоминанием в них имени каждого ребенка, совместное рассматривание детских фотографий, совместный просмотр детских работ (рисунков, построек, поделок) с обязательным поощрением их авторов и побуждением остальных детей похвалить сверстников. При организации детских контактов важно обращать внимание малышей на сигналы, которые свидетельствуют о самочувствии другого человека.

Рассмотрим пример из наших наблюдений за характером педагогического участия взрослого во взаимодействии детей со сверстниками.

На занятии при выполнении задания расставить матрешки Кристина З. (3 г. 4 мес.) действовала очень робко и неуверенно, поэтому воспитатель предложил детям помочь девочке. На предложение педагога откликнулся Матвей П. (2 г. 9 мес.): он начал подавать Кристине матрешки и советовать, куда их поставить. Воспитатель похвалил мальчика, подчеркнув, как изменилось настроение Кристины З., с какой радостью она приняла его помощь. На другом занятии Матвей П. по собственной инициативе подошел к Саше Ц. (3 г. 5 мес.), который баловался, отвлекая других ребят, сказал ему: «Посмотри, как интересно!» – и погладил мальчика по голове. Саша Ц. был очень удивлен, что на него обратил внимание Матвей П., и быстро успокоился. Педагог наблюдал за происходящим, не вмешиваясь, затем поблагодарил Матвея П.

Трехлетних детей можно познакомить с алгоритмом распознавания чувств другого человека и проявления эмоциональной отзывчивости [19]:

- заметить эмоциональный дискомфорт человека («Ира плачет, она расстроена»);
- постараться выяснить, что происходит («Давайте спросим Иру, почему она грустная?»);
- предположить, что другой человек мог бы почувствовать в такой ситуации («Ира плачет, потому что она споткнулась и ушибла колено. Я тоже плачу, когда чувствую боль»);
- оценить, что нужно другому человеку («Ира, что можно сделать, чтобы тебе стало лучше?»);

– постараться утешить или удовлетворить потребности человека, испытывающего дискомфорт;

– выразить удовольствие от того, что другому стало лучше («Ира перестала плакать. Ты чувствуешь себя лучше? Я рада, что тебе стало лучше»).

Конфликты между детьми следует разрешать без нотаций, посредством их перевода в позитивные формы взаимодействия. Так, малыша нетрудно отвлечь от игрушки, переключив его внимание на другой предмет или занятие; можно предложить ему такую же игрушку, как у сверстника, или постараться организовать общую игру с вызвавшей конфликт игрушкой.

Рассмотрим пример включения педагога в конфликтную ситуацию.

Матвей П. (2 г. 9 мес.) «варил компот» на кухне в кукольном уголке, когда к нему подошла Даша Ц. (3 года 3 мес.) и попыталась взять у него посуду. В назревающий конфликт вмешался воспитатель, который предложил детям вместе приготовить еще одно «блюдо» для кукол. Дети с увлечением продолжили играть в уголке.

Мы убедились в следующем: если взрослый учит детей понимать эмоциональное состояние сверстника, договариваться, не обижать друг друга, то дети постепенно овладевают позитивными способами разрешения конфликтов, становятся более чуткими по отношению к сверстникам, пытаются найти компромисс в конфликтных ситуациях.

Считаем показательным следующий пример.

После просмотра настольного театра «Теремок» Дарина К. (3 г. 4 мес.) и Кристина З. (3 г. 4 мес.) устремились в игровой уголок. Дарина К. взяла себе сразу всех игрушечных персонажей сказки. Увидев, что Кристина З. заплакала, Дарина К. без напоминания педагога поделилась с ней игрушками и предложила поиграть вместе. Девочки стали с удовольствием изображать сказочных героев.

Организуя общение малышей, необходимо проявлять максимальную доброжелательность и терпение. В этом возрасте дети очень чувствительны к поощрениям и порицаниям взрослого, поэтому излишняя требовательность может вызвать у ребенка негативную реакцию и отказ от общения.

В связи с этим рассмотрим еще один пример.

Все дети с желанием участвовали в игре «Ладушки», повторяя за педагогом движения, и только Ксюша Я. (3 г. 4 мес.) наблюдала за игрой со стороны. Педагог не стал настаивать на обязательном включении девочки в игру, подчеркнув после ее окончания, как хорошо дети играли вместе. При повторном проведении игры к Ксюше Я. обратилась Даша Ц. (3 г. 3 мес.): «Смотри на меня, Ксюша, не бойся!» Через некоторое время Ксюша Я. присоединилась к играющим детям по собственной инициативе.

В групповом помещении обязательно должен быть «уголок уединения» – домик, рассчитанный на 1–2 детей, где ребенок может некоторое время побыть в одиночестве, посидеть с любимой игрушкой, отдохнуть, а затем снова пойти играть с ребятами уже в хорошем настроении. Важно помочь детям понять, что их эмоциональное состояние может измениться:

«Тебе сейчас грустно и хочется сидеть отдельно, но позже ты можешь почувствовать себя по-другому и, возможно, захочешь присоединиться к нам» [19].

Значительная роль в развитии у ребенка раннего возраста сопереживания и сочувствия принадлежит семье, где малыш получает первые образцы отношения взрослых к окружающим людям и самому себе. Подражая взрослым, он овладевает языком эмоциональной экспрессии, учится понимать эмоциональные состояния близких ему людей, получает первые представления о нормах и правилах поведения, о человеческих ценностях. Вместе с тем именно в вопросе воспитания у детей эмоциональной отзывчивости к другим людям между воспитателями и родителями может и не быть такого единодушия, как, например, при формировании у детей навыков и умений [17].

Взаимодействие с родителями в форме консультаций и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей, является значимым педагогическим условием развития эмоциональной ориентации на сверстника у детей раннего возраста. В ходе общения с членами семьи ребенка воспитателю прежде всего необходимо понять, в какой мере такие качества личности, как способность к сопереживанию и сочувствию, являются для родителей ценными, постараться как можно полнее представить эмоциональный опыт каждого ребенка и убедить родителей в социальной значимости определенных личностных качеств. С этой целью можно рекомендовать следующие темы консультаций: «Роль семьи в воспитании эмоциональной отзывчивости дошкольника», «Как воспитать в ребенке доброту?», «Воспитание у детей доброжелательных взаимоотношений со сверстниками» и другие.

Для профилактики агрессивного поведения у детей раннего возраста целесообразно спланировать организацию с родителями индивидуальных бесед (например, «Истоки детской агрессивности», «Причины вспышек детской агрессии», «Как помочь агрессивному ребенку?», «Учим ребенка конструктивному общению») и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей 2–3 лет (И. В. Ковалева). Такие занятия проходят в игровой форме и включают в себя ритуал приветствия, расслабляющее упражнение, учебно-игровые упражнения, релаксацию, игры с правилами, ритуал прощания. Занятия проводятся один раз в неделю во второй половине дня в музыкально-спортивном зале, численность группы – не более 5 детей и 5 родителей. Основные цели занятий: стабилизировать психоэмоциональное состояние детей и родителей; познакомить детей с последствиями негативных форм поведения и социально приемлемыми способами выражения эмоционального состояния; способствовать развитию у детей доброжелательного отношения к окружающим; научить родителей приемам управления негативными эмоциями ребенка, приемам адекватного реагирования на его ошибки и неудачи [6].

Для анализа изменений в эмоциональном состоянии детей и их взаимодействии со взрослыми и сверстниками после каждого совместного занятия воспитатели рекомендуют родителям в течение недели заполнить опросник, побуждая их отмечать даже незначительные, но очень важные достижения своего ребенка. Можно предложить родителям буклеты с вариантами упражнений для эмоционального развития детей, например: «Как научить ребенка понимать эмоции?», «Развитие сопереживания у детей 2–3 лет», «Тренируем эмоции» (комплекс упражнений на развитие способности к сопереживанию Н. Л. Кряжевой).

Проводя работу с родителями в форме индивидуальных консультаций, беседуя с ними по поводу проступков детей, воспитатель должен пробудить у взрослых интерес к эмоциональному миру малыша, подчеркнуть его достоинства, тактично и корректно раскрыть его слабые стороны и недостатки, а также роль собственного участия родителей в воспитании у ребенка эмоциональной отзывчивости.

Следующее педагогическое условие развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника – *осуществление образовательной деятельности с детьми в форме занятий по эмоциональному развитию, игр и упражнений на развитие общения и поддержание положительных взаимоотношений детей.*

Для ознакомления малышей 2–3 лет со способами проявления эмоциональной отзывчивости мы рекомендуем использовать систему занятий О. А. Айрих, составленную с учетом основных показателей социально-эмоционального развития детей первой младшей группы [1]. Занятия по эмоциональному развитию можно проводить один раз в неделю во второй половине дня (по подгруппам) или включать отдельные игры и упражнения в режим дня. Программное содержание занятий следующее: учить детей эмоционально отзываться на происходящее; доставить малышам эмоциональное удовольствие от общения и игр друг с другом; создать в группе атмосферу доверия и доброжелательности; воспитывать в детях сочувствие, закладывать основы гуманного поведения.

Так, в ходе игр с матрешками на занятии «Матрешка в гости к нам пришла» воспитываются доброжелательные отношения между детьми, умение играть рядом, делиться игрушками. В процессе организации занятия «Я иду к вам в гости с подарками» создаются условия, при которых дети могут устанавливать контакты со сверстниками и добиваться своей цели путём обращения друг к другу по имени. На занятии «Про маленькую капельку» дети получают удовольствие от общения со сверстниками и игр с водой. На занятии «Фотография на память, или узнай себя» малыши стараются угадать, кто изображён на фотографии, узнают себя и других детей, называют сверстников по имени.

В режимные моменты целесообразно включать игры и упражнения на развитие общения детей со сверстниками и поддержание положительных взаимоотношений между детьми раннего возраста (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, О. В. Хухлаева и др.).

Развивающие игры организуются поэтапно [14]. На первом этапе происходит становление субъектного эмоционально положительного отношения ребенка к сверстнику. Ключевая роль здесь принадлежит взрослому, который должен выделить и показать субъектность другого ребенка, его привлекательность, сходство между детьми, их общие возможности. Все это требует индивидуальной обращенности взрослого к ребенку. На данном этапе рекомендуется проводить игры в парах («Ладушки», «Коза рогатая» и др.), которые создают оптимальные условия для контакта взглядов, физического контакта, обмена эмоциями.

На втором этапе развивается эмоционально-практическое взаимодействие, типичное для детей раннего возраста, организуются совместные игры с несколькими партнерами и пальчиковые игры, которые помогают малышам пережить чувство общности, приучают их внимательно наблюдать за действиями других детей, согласовывать собственные действия с действиями ровесников.

Такие пальчиковые игры, как «Где же наши ручки?», «Пальчики ходят в гости», «Дождик» и другие, мы организовывали с детьми в режимные моменты. Малыши активно повторяли движения, эмоционально выражали собственное отношение к игре, смеялись, улыбались друг другу.

В ходе игровой деятельности нередко возникали ситуации, побуждающие детей к проявлению эмоциональной отзывчивости. Рассмотрим два примера эмоционального реагирования малышей.

Во время игры с погремушками у Карима И. (3 г.) выпала из рук погремушка. Даша Ц. (3 г. 3 мес.) поспешила ее поднять и отдать мальчику. Карим И. поблагодарил девочку.

При проведении пальчиковой игры «Сова» на вопрос педагога, боятся ли ребята сову, Саша Ц. (3 г. 5 мес.) вдруг закричал и закрыл глаза руками. Дети стали успокаивать его, гладить по голове и обнимать.

Третий этап подготавливает ребенка к принятию роли и ролевому общению со сверстниками. С помощью взрослого малыши включаются в воображаемый контекст в играх с простыми правилами и хороводных играх. Подобные игры обогащают коммуникативный опыт детей: они учатся выражать собственные эмоции, согласовывать действия, чувствовать эмоциональное состояние сверстника.

Приведем примеры проявления детьми эмоциональной ориентации на сверстников в процессе организации игр.

В ходе игры с правилами «Солнышко и дождик» после фразы «Ой, дождик начинается, побежали домой!» все дети, кроме Кристины З. (3 г. 4 мес.), поспешили спрятаться. Дарина К. (3 г. 4 мес.) заметила стоящую «под дождем» девочку, взяла ее за руку и повела под зонт.

В игре «Каравай» Саша Ч. (3 г. 5 мес.) в роли «именинницы» обратилась к Ксюше Б. (3 г. 3 мес.): «Я люблю, конечно, всех, только Ксюшу – больше всех!» – и погладила девочку по голове.

На четвертом этапе начинает развиваться совместная предметная и продуктивная деятельность детей, которая предполагает ориентацию на

действия и интересы партнера, поэтому организуются совместные игры с различными предметами и игрушками. По ходу выполнения детьми игровых действий очень важно стимулировать общение между ними: называть малышей по именам, привлекать их внимание к действиям партнера, его желаниям и эмоциональному состоянию, хвалить детей, побуждать их вместе радоваться полученному результату.

Рассмотрим пример игрового взаимодействия 3-летних детей.

При организации игры с предметами «Катаем мячик» Саша Ц. (3 г. 5 мес.) сначала играл один. Через некоторое время он заметил, что другие дети играют вместе, подошёл к Семёну М. (3 г. 4 мес.) и предложил ему поиграть. Воспитатель похвалил Сашу Ц. Видно, что ребенок остался доволен, даже улыбнулся. Мальчики сели друг напротив друга и стали катать мяч. Увидев играющих ребят, Даша Ц. (3 г. 3 мес.) предложила Дарине Г. (3 г.) поиграть вместе.

Подчеркнем, что успех в организации совместных игр детей во многом зависит от эмоциональной включенности в них взрослого. Воспитатель должен не только демонстрировать действия, но и быть эмоциональным центром игры, объединять малышей вокруг себя, вызывать у них интерес к игре.

Для формирования у детей умения сотрудничать и активизации доброжелательного отношения к сверстникам начиная с 3 лет можно проводить упражнения, направленные на улучшение взаимоотношений с окружающими (О. В. Хухлаева). Например, в упражнении «У птички болит крылышко – пожалей птичку» одному ребёнку предлагают изобразить грустную птичку, а другому – пожалеть её. В аналогичном упражнении «Кто лучше разбудит» дети разными ласковыми словами и прикосновениями по очереди будят «спящую кошечку», роль которой играет один из малышей. В упражнении «Покажу, как я люблю» ребята с помощью прикосновений и поглаживаний по голове, по руке, по плечу показывают, как они любят того или иного сверстника.

Освоению ребенком мира человеческих чувств и социальных отношений способствует культурно-досуговая деятельность, поэтому *организацию развлечений, объединяющих детей общими эмоциональными переживаниями*, мы рассматриваем в качестве педагогического условия развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника.

Организация в первой младшей группе развлечений (тематических, спортивных развлечений, театрализованных представлений, игровых досугов) позволяет педагогу решить круг задач:

- создать эмоционально положительный климат в группе, обеспечить чувства комфортности, уюта и защищенности детей;
- привлечь малышей к посильному участию в играх, театрализованных представлениях, забавах;
- развить у детей умение следить за действиями игрушек и сказочных героев, адекватно реагировать на них;

- познакомить детей со способами проявления эмоций радости, обиды, боязни, печали;
- способствовать формированию у детей навыка перевоплощения в образы сказочных героев (И. В. Бодраченко, Н. И. Ганошенко, С. Ю. Мещерякова, М. Б. Зацепина).

В проведении развлечений принимают участие не только воспитатели первой младшей группы, но и музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, родители. Развлечения становятся радостным событием для каждого ребенка, способствуют проявлению у него положительных эмоций и в целом поднимают настроение, сближают детей.

Как показало наше исследование, в процессе реализации в дошкольной образовательной организации рассмотренного комплекса педагогических условий развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника постепенно меняется эмоциональное отношение детей друг к другу: они становятся доброжелательнее, чаще проявляют сопереживание и сочувствие сверстникам, меньше конфликтуют с ними и реже проявляют агрессию по отношению к другим детям.

Заключение

1. Эмоциональная ориентация ребёнка на сверстника – это особый, внутренний план поведения, формирующий принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним.

2. В раннем возрасте общение детей с ровесниками имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются непосредственность, отсутствие предметного содержания, эмоциональная насыщенность, нестандартность коммуникативных средств, зеркальное отражение действий партнёра.

3. Решающая роль в развитии у детей раннего возраста эмоциональной ориентации на сверстника принадлежит взрослым. Наиболее эффективным способом воздействия взрослых на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними.

4. Позитивная динамика развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника обеспечивается в процессе реализации в дошкольной образовательной организации следующих педагогических условий: привлечение внимания детей к эмоциональному состоянию сверстников в разных ситуациях их жизнедеятельности; взаимодействие с родителями в форме консультаций и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей; осуществление образовательной деятельности с детьми в форме занятий по эмоциональному развитию, игр и упражнений на развитие общения и поддержание положительных взаимоотношений детей со сверстниками; организация культурно-досуговой деятельности в форме развлечений, объединяющих детей общими эмоциональными переживаниями.

Библиографический список

1. Айрих О. А. Эмоциональное развитие детей: Занятия в первой младшей группе, дидактические игры, работа с семьей / Авт.-сост. О. А. Айрих. – Волгоград : Учитель, 2011. – 134 с.
2. Галигузова Л. Н. Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
3. Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 80 с.
4. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Общее и профессиональное образование. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
6. Ковалева И. В. Профилактика агрессивного поведения у детей раннего возраста. Коррекционная программа. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 48 с.
7. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
8. Максимова Л. А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.
9. Павлова Л. Н., Волосова Е. Б., Пилюгина Э. Г. Раннее детство: познавательное развитие. – М. : Мозаика-Синтез, 2000. – 150 с.
10. Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях : пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.
11. Развитие личности ребенка / пер. с англ.; общ. ред. А. М. Фонарева. – М. : Прогресс, 1987. – 272 с.
12. Ребенок третьего года жизни : пособие для родителей и педагогов / под ред. С. Н. Теплюк. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 256 с.
13. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
14. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Развитие общения детей со сверстниками. Игры и занятия с детьми 1–3 лет. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 70 с.
15. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 24 с.
16. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

17. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспит. дет. сада / под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
18. Decety J. & Svetlova M. Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy // *Developmental Cognitive Neuroscience: a Journal for Cognitive, Affective and Social Developmental Neuroscience*. – 2012. – 2 (1). – P. 1–24.
19. Helping Children Identify Emotions of Others and Practice Empathy // *Promoting Positive Behavior: Guidance Strategies for Early Childhood Settings* / By S. K. Adams, J. Baronberg. – Upper Saddle River, N. J.: Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2005. – P. 58–59.

Опубликовано:

Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики : коллективная монография / Под ред. Г. А. Овакимяна. – Уфа : Omega сайнс, 2016. – С. 57–74.

**ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема развития социальных эмоций является одним из аспектов проблемы социального становления личности дошкольника. Еще в 80-е гг. прошлого века А. В. Запорожец и Я. З. Неверович убедительно доказали, что социальные эмоции как механизм эмоциональной коррекции поведения обуславливают согласование поведения ребенка с личностным смыслом определенной социальной ситуации и выполняемых в ней действий для удовлетворения его потребностей и интересов [8]. Более поздние исследования под руководством Т. Д. Марцинковской также подтвердили наличие связи развития социально активной личности с развитием социальных эмоций ребенка [4; 5].

Несмотря на существование различных подходов к определению содержания понятия «социальные эмоции», все исследователи подчеркивают их социальную обусловленность и рассматривают социальные эмоции как: эмоциональные явления, предметом которых является сам человек, но в связи с другими [8]; группу эмоций, где ключевыми моментами являются взаимоотношения с людьми и сравнительная оценка в социальном контексте себя и собственных действий с точки зрения окружающих [2]; социальные переживания, опосредованные социальными эталонами и понимаемые как постоянное эмоциональное отношение к реалиям социума: к нормам и правилам поведения, значимым историческим событиям и персонажам, произведениям искусства и др. [4].

Известно, что формирование моральных чувств гордости, стыда, вины, любви к близким, сопереживания горю близкого человека и отзывчивости к сверстнику происходит уже в раннем детстве [2; 8]. К числу эмо-

циональных новообразований младшего дошкольного возраста следует отнести появление к 3 годам признаков *эмоциональной децентрации* – способности эмоционального сопереживания как в реальной, так и в опосредованной ситуации – и возникновение на 4-м году жизни *эмоционального предвосхищения* – одного из механизмов эмоциональной регуляции, который позволяет субъекту эмоционально оценить возможные последствия до осуществления им каких-либо действий и активизирует его прошлый опыт, что, в частности, находит отражение в способности ребенка переживать стыд и вину как эмоциональные последствия совершенных в недавнем прошлом негативных действий [3; 4; 8].

Мы рассматриваем социальные эмоции как *постоянное эмоциональное отношение ребенка к нормам и правилам поведения, принятым в данном социуме* [5], и опираемся на подход О. А. Ореховой, где социальные эмоции представлены в виде парных полюсов: «счастье – горе», «справедливость – обида», «дружба – ссора», «добродота – злоба», «восхищение – скука» [7]. На первый взгляд, автор объединяет различные понятия, относящиеся к эмоционально-нравственной сфере: жизненные ценности, фундаментальные и фрустрационные эмоции, нравственные и эстетические чувства, нравственные качества личности, психические состояния. Вместе с тем в основу классификации положены нравственные категории, которые «... могут играть роль структурообразующей системы *эмоциональных отношений личности* (курсив наш – И. О.)» [7, с. 52].

Далее раскроем педагогический аспект развития у младших дошкольников социальных эмоций счастья (радости), дружбы, доброты и преодоления противоположных негативных социальных эмоций детей (таблица 1). Учитывая возрастные особенности развития когнитивного компонента эмоциональной сферы детей, в частности, способность детей 3–4 лет понять только простые эмоции радости, печали, злости, страха [2; 4], мы сократили предложенный О. А. Ореховой ряд категорий социальных эмоций. Все представленные в таблице формы работы с детьми были апробированы в 4 дошкольных образовательных организациях, в психолого-педагогическом эксперименте участвовали 76 детей в возрасте 3–4 лет.

Таблица 1

Формы организации образовательной деятельности педагога с детьми 3–4 лет по развитию у них положительных социальных эмоций и преодолению отрицательных социальных переживаний

Формы работы	Варианты образовательной деятельности с детьми
Блок базового комфорта и благополучия (социальные эмоции «Счастье – Горе»)	
Непосредственно образовательная деятельность	<i>Развивающие занятия по темам: «Грусть и радость» [11]; «Веселые – грустные», «Радость, любовь», «Может ли плакать природа», «Радуюсь вместе с природой» [10]. Цели: развивать у младших дошкольников пони-</i>

	мание и способы выражения радости и грусти; побуждать детей к сопереживанию
Рассматривание наглядных пособий	– <i>рассматривание дидактических карточек с изображениями детей и взрослых в эмоциональных состояниях радости и грусти</i> (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»; Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011); – <i>рассматривание дидактических картинок, отображающих ситуации возникновения у людей эмоций радости и грусти</i> (см.: «Наши чувства и эмоции», 2010; Князева О. Л. Стеркина Р. Б. «Какой ты?», 1998; Фесюкова Л. Б. «Чувства. Эмоции. Демонстрационный материал», 2012). Цель: сформировать у детей представления о причинах и способах выражения эмоций человека
Развивающие игры и упражнения	– <i>игры-забавы, сближающие малышей друг с другом и воспитателем</i>: «Солнышко и дождик», «Ножки», «Раздувайся, пузырь!», «Карусели», «Куклы пляшут» и др. Цели: воспитывать дружеские, доброжелательные отношения в детской группе; сформировать у ребенка активно-положительное отношение ко взрослому; актуализировать положительные переживания детей [1]; – <i>упражнения, направленные на повышение самоуважения, развитие спонтанности</i>: «Здравствуй, я котик!», «Котик ласкает», «Раз-два-три, заяц, замри!», «Ау!», «Кто в домике живет», др. Цель: содействовать развитию у ребенка положительного образа Я [9]
Блок межличностного взаимодействия (социальные эмоции «Дружба – Ссора»)	
Непосредственно образовательная деятельность	<i>Развивающие занятия по темам</i> : «Поссорились – помирились», «Разозлился – поссорился», «Помирились все» [10]; «Плохо быть одному», «Ссора и примирение» [11]. Цели: помочь детям понять некоторые причины возникновения ссоры; познакомить детей со способами примирения; сформировать у дошкольников элементарные представления об одиночестве и о том, как важно иметь друга
Рассматривание наглядных пособий	<i>Рассматривание дидактических картинок, отображающих ситуации проявления детьми дружелюбия и враждебности к сверстникам</i> : «Когда у друзей лад, каждый этому рад» (см.: Фесюкова Л. Б. «Уроки доброты. Демонстрационный материал», 2012); «Кто скуп и

	жаден, тот в дружбе не ладен» (см.: Фесюкова Л. Б. «Чувства. Эмоции. Демонстрационный материал», 2012); иллюстрации к стихотворению А. Кузнецова «Подружки» (Князева О. Л., Стеркина Р. Б. «Какой ты?», 1998). Цель: учить детей договариваться друг с другом, избегать ссор, делиться с друзьями
Развивающие игры и упражнения	– <i>игры, развивающие навыки взаимодействия с партнером</i>: «Дочки-матери», «Кенгуру», «Стоп, или отгадай, кого здесь нет», «Тихий колокольчик», «Я хочу с тобой дружить». Цели: стимулировать проявления детьми приязни, дружелюбия; помочь детям накопить позитивный эмоциональный опыт взаимодействия [6]; – <i>игры, способствующие сплочению коллектива</i>: «Я вижу», «Магнит», «Каравай, каравай», «Мы летим!» Цель: развивать коммуникативные навыки детей [6]; – <i>коллективные ролевые игры</i>: «Игры-сказки», «Медведь в берлоге», «Волк и зайцы», Трифон». Цель: формировать у дошкольников умение действовать сообща [6]
Блок потенциальной агрессии (социальные эмоции «Доброта – Злоба»)	
Непосредственно образовательная деятельность	<i>Развивающие занятия по темам</i>: «Забота», «Пожалей обиженного» [10]; «Взаимопомощь» [11]. Цели: побуждать детей к проявлению сочувствия сверстникам и взрослым; формировать у дошкольников представления о значении взаимопомощи на примерах сказочных сюжетов
Рассматривание наглядных пособий	– <i>рассматривание дидактических карточек с изображениями детей и взрослых в состоянии злости</i> (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»; Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011); – <i>рассматривание дидактических картинок, демонстрирующих варианты проявления детьми доброжелательного, равнодушного и агрессивного отношения к окружающим</i>: «У нас – новенькая! Испугалась Сонечка и стоит тихонечко», «Доброе дело делай смело», «Добрый человек поймет по взгляду, в трудную минуту будет рядом» (см.: Фесюкова Л. Б. «Уроки доброты. Демонстрационный материал», 2012); «Известно всем из века в век: не злостью славен человек», «Вся боль уходит за ворота, когда сочувствует вам кто-то», «Что такое доброта? Это сердца высота!» (см.: Фесюкова Л. Б. «Чувства.

	Эмоции. Демонстрационный материал», 2012). Цель: учить детей различать добрые и злые чувства и поступки
Развивающие игры и упражнения	– <i>игры, развивающие нравственно-волевые качества:</i> «Салочки-догонялочки», «Лиса и гуси», «Салочки-выручалочки», «Я принес тебе подарок», др. Цели: побуждать малышей к установлению доброжелательных отношений со взрослыми и сверстниками; учить детей делать приятное сверстникам, помогать им, делиться игрушками [1]; – <i>упражнения на улучшение взаимоотношений детей с окружающими:</i> «У птички болит крылышко – пожалей птичку», «Кто лучше разбудит», «У кого больше “любимок”», «Кто пришел к нам в гости?», «Покажу, как я люблю», «Волшебник» и др. Цель: активизировать доброжелательное отношение детей к сверстникам [9]
Практические ситуации	<i>Демонстрация педагогом ситуаций эмоционального дискомфорта персонажа с помощью кукольного театра:</i> ситуаций неуспеха в деятельности (у куклы рассыпаются кубики при попытке построить домик, она плачет), ситуаций столкновения малышей из-за игрушки, др. Цели: сформировать представления детей о способах проявления отзывчивости; побуждать дошкольников к проявлению отзывчивости (пожалеть, утешить, помочь) [3]

Обратим внимание, что представленные нами варианты форм работы с детьми 3–4 лет являются основой для перспективного планирования воспитателем образовательной деятельности по развитию социальных эмоций дошкольников с учетом их эмоционального фона настроения, особенностей проявления эмоциональной отзывчивости и межличностных взаимоотношений детей группы. Напомним, что динамика развития социальных эмоций детей определяется также степенью вовлеченности в образовательный процесс родителей в формах консультаций, составления буклетов с играми, доступными для организации в условиях семьи, бесед, в ходе которых воспитатель может не только убедить родителей в социальной значимости формирования у ребенка отзывчивости, но и помочь им глубже понять эмоциональный мир собственного малыша.

Библиографический список

1. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для младших дошкольников. – М. : Просвещение, 1992. – 207 с.
2. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М. : Смысл, 2004. – 544 с.

3. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников : методическое пособие. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 80 с.
4. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. Конева О. Б. Влияние социальных эмоций на процесс социализации детей дошкольного возраста: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1996.
6. Моница Г. Б., Гукин Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет. – СПб. : Речь, 2011. – 256 с.
7. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития. Монография. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2008. – 176 с.
8. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
9. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – М. : Генезис, 2011.
10. Хухлаева О. В. и др. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – М. : Генезис, 2010. – 175 с.
11. «Я–Ты–Мы». Программа социально-эмоционального развития дошкольников / Сост. О. Л. Князева. – М. : Мозаика – Синтез, 2003.

Опубликовано:

Социосфера. – 2016. – № 4. – С. 60–64.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ

...Нигде в эмоциональной сфере мы не сталкиваемся в такой степени с пониманием того, насколько человек – социальное существо, как в области социальных эмоций.

Г. М. Бреслав

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для качественного преобразования социальных эмоций – одного из ведущих механизмов социализации и главных факторов формирования ценностных ориентаций и установок личности (О. В. Винокурова, С. Т. Дмитриева, А. В. Запорожец, О. Б. Конева, М. Митру, Е. В. Никифорова, О. А. Орехова и др.) [6; 11; 13]. Приобретенные ребенком в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками социальные ценности, нормы соединяются с его эмоциональной сферой и становятся органической частью его личности, содержательным мотивом поведения [6, с. 3]. Следует подчеркнуть, что социальные эмоции не только способствуют формированию у дошкольника адекватного социальным условиям поведения и определяют его

социально-психологический статус, но и, главное, регулируют процесс его социализации и аккультурации, позволяя ему войти в определенную социальную среду, принять культуру и этику данного общества.

В широком смысле слова, предметом социальных эмоций является сам человек, но в связи с другими [13]. Также к данному виду эмоциональных явлений относят:

- чувства, прямо или косвенно связанные с общественным укладом, с социальными явлениями и институтами: чувство справедливости, чести, долга, ответственности, патриотизма, солидарности и др. (А. Н. Лук);

- группу эмоций, где ключевыми моментами являются взаимоотношения с другими людьми и сравнительная оценка в социальном контексте себя и собственных действий с точки зрения окружающих и их действий или разделяемых ими ценностей (Г. М. Бреслав): социальные эмоции, направленные на себя (стыд, чувство вины, гордость, смущение) и на других (эмпатия, чувство благодарности, зависть, ревность);

- субъективное отражение действительности, обусловленное социальными потребностями и возможностями их удовлетворения в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами, репрезентирующее субъекту их личностный смысл (О. В. Винокурова);

- эмоции, формирующие адекватное эмоциональное отношение к значимым для данной культуры художественным произведениям, историческим событиям, персонажам (Е. В. Никифорова).

Наиболее точным и емким мы считаем определение О. Б. Коневой: *социальные эмоции* – это «...постоянное эмоциональное отношение ребенка к нормам и правилам поведения, принятым в данном социуме» [6, с. 8]. С этой позиции нам представляется перспективным подход к классификации социальных эмоций О. А. Ореховой, объединяющей их в субъективно ценностную систему из 5 блоков эмоциональных отношений личности: блок базового комфорта и благополучия «Счастье – Горе», блок личностного роста «Справедливость – Обида», блок межличностного взаимодействия «Дружба – Ссора», блок потенциальной агрессии «Доброта – Злоба», блок познания мира «Восхищение – Скука» [11].

Как видим, данная классификация не содержит традиционно выделяемых видов социальных эмоций, а объединяет следующие виды эмоциональных явлений: *счастье* – сложную интегративную эмоцию и жизненную ценность (Б. И. Додонов) – и эмоцию *горя*, относящуюся к категории базовых (К. Изард) и фрустрационных (Е. П. Ильин); высшее социальное чувство *справедливости* (А. Н. Лук) и фрустрационное эмоциональное состояние *обиды* (Е. П. Ильин); сложное моральное чувство *дружбы* (К. К. Платонов) и *ссору* как форму вербальной агрессии, выражения негативных чувств (С. Н. Ениколопов); *восхищение* – эстетическое удовольствие или наслаждение (П. А. Рудик), высшее проявление удовлетворения в связи с достижением цели (Е. П. Ильин), возникающее в процессе умственной деятельности психическое состояние изумления – и *скуку* как

противоположное изумлению пассивное состояние (Н. Д. Левитов). Наряду с эмоциональными явлениями автор относит к социальным эмоциям душевные качества человека, такие как *доброта – злоба* [11].

Вместе с тем перспективность классификации социальных эмоций О. А. Ореховой мы видим в следующем: во-первых, в ее основу положено представление о личности как структурообразующей системе отношений (В. Н. Мясищев), а, как известно, применительно к дошкольному возрасту между терминами «отношение» и «эмоциональное отношение» можно поставить знак равенства. Во-вторых, четкость дифференциации возможных в общении и деятельности категорий социальных эмоций, на наш взгляд, позволяет педагогу достаточно успешно осуществить отбор содержания и перспективное планирование совместной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста по формированию у них адекватного эмоционального отношения к социальным нормам.

Не отрицая значимости педагогического взаимодействия с семьей, в данной статье мы акцентируем внимание на *формах организации совместной образовательной деятельности воспитателя с детьми 5–7 лет по развитию у них положительных социальных эмоций и преодолению отрицательных социальных эмоций детей*. Перечисленные ниже формы работы были апробированы под нашим руководством в группах детей старшего дошкольного возраста 5 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска и Некоузского района Ярославской области, в формирующем эксперименте приняли участие 104 ребенка.

1. Блок базового комфорта и благополучия («Счастье – Горе»).

Учитывая тесную связь понятий «счастье» и «радость» (К. Изард), мы считаем возможным включить в данный блок формы образовательной деятельности, содержанием которой является актуализация у детей эмоции радости и углубление понимания социальных причин ее возникновения.

Варианты развивающих занятий: «Радость», «Горе» [2]; «Болезнь куклы» [4], «Успех, здоровье, дружба, сладости... Так много поводов для радости!», «Очень грустно расставаться – на вокзале оставаться» [18]; «Радость и горе» [9]. Цели: расширять представления детей о причинах и способах выражения противоположных эмоциональных переживаний «радость» и «горе»; развивать способность к пониманию собственных чувств и чувств окружающих, к сопереживанию и сочувствию; формировать у детей положительный эмоциональный фон настроения.

Рассматривание дидактических картин и карточек: «Радость», «Грусть» (см.: «Наши чувства и эмоции», 2010); «Радость», «Удовольствие», «Грусть» (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»). Цель: углубить представления детей о причинах и следствиях эмоциональных проявлений человека.

Условные и практические ситуации: «Долгожданная встреча» (цель: создать у детей ощущение радости общения, чувство общей семьи, доброжелательности и эмоционального подъема); «Не надо грустить»

(цель: формировать у дошкольников способы проявления эмоциональной отзывчивости) [3].

Упражнения и этюды:

– *телесно-ориентированные упражнения:* «Веселая зарядка», «Походка и настроение», «Из семени в дерево», др. Цели: актуализировать у детей ощущения свободы и радости; стимулировать моторное и эмоциональное самовыражение, игровую инициативу дошкольников [7];

– *этюды на выражение эмоций удовольствия и радости:* «Карлсон», «Два клоуна», «Негаданная радость», «Чунга-Чанга» и др. [19];

– *этюды на выражение страдания и печали:* «Северный полюс», «Золушка», «Остров плакс», «Старый гриб» и др. [19].

2. Блок личностного роста («Справедливость – Обида»).

Варианты развивающих занятий: «Я себе хочу помочь! Уходи, обида, прочь!» [18], «Волшебная книга добрых дел» [14]. Цели: помочь детям осознать чувство обиды и действия, связанные с ним; учить управлять собственными негативными эмоциями в конфликтных ситуациях; учить конструктивным способам разрешения конфликтов.

Рассматривание дидактических картин и карточек: «Обида» (см.: «Наши чувства и эмоции», 2010); «Обида» (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»). Цель: углубить представления дошкольников о причинах возникновения обиды.

Варианты этических бесед: «Кто кого обидел», «Я самый главный», «Обиженные друзья» [12]; «Чья игрушка?» [17]. Цели: познакомить детей с проявлениями несправедливости по отношению к товарищам; продолжать воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми; закрепить основные правила поведения в конфликтных ситуациях.

Условные и практические ситуации: «Самокат», «Железная дорога» (цель: развивать представления детей о способах установления справедливости); «Для себя и для других» (цель: оценить умение ребенка быть справедливым по отношению к сверстникам и учитывать не только собственные интересы, но и интересы других детей); «Как поступить?» (цель: побуждать детей проявлять внимание к сверстникам и учитывать их потребности) [3].

Этюды на отображение положительных черт характера: «Так будет справедливо», «Справедливый папа» [19].

3. Блок межличностного взаимодействия («Дружба – Ссора»).

Варианты развивающих занятий:

– «Давайте жить дружно» [2], «Дружба» [5], «Друг в беде не бросит», «Друг заболел», «Как помочь больному другу», «Учимся понимать боль другого человека», «Друг и в радости, и в горе всегда рядом», «День рождения друга» [15]; «Запомни, друг юный, что жизнь так идет: скупой – потеряет, а щедрый – найдет», «Кто скуп и жаден, тот в дружбе не ладен» [18]. Цели: развивать у детей способность чувствовать эмоциональное состояние другого человека; закрепить и обобщить представления о доброжелательном отношении к сверстникам; раскрыть значимость мо-

ральной поддержки товарищам в формах сочувствия, содействия; воспитывать привычку делиться с друзьями;

– *«Наши добрые друзья – животные», «Учимся помогать нашим друзьям – животным»*. Цель: формировать у детей доброжелательное отношение к животным, желание обрести в животном друга [14];

– *«Когда у друзей лад, каждый этому рад» [18]; «Если друзья поспорились», «Правила доброжелательного поведения», «Хорошо ли быть одному?», «Как примирить волка с зайцем?» [14]*. Цели: учить детей дифференцировать противоположные эмоциональные установки (дружелюбие – враждебность); учить дошкольников анализировать собственное поведение и поступки других; познакомить детей с правилами доброжелательного поведения, конструктивными способами решения конфликтных ситуаций.

Варианты этических бесед: *«Глупые ссорятся, а умные договариваются», «Каждая ссора красна примирением», «Урок дружбы», «Не будь жадным», «Дели хлеб пополам, хоть и голоден сам», «С чего начинается дружба» [12]; беседы по картинам: «А у меня мячика нет», «Как же складываются эти кораблики?», «Давайте слепим вместе...» и др. [1]*. Цели: сформировать у детей представления о гуманном, доброжелательном отношении к сверстникам; помочь укрепить дружеские отношения; сформировать умение договариваться со сверстниками, избегать ссор; воспитывать у детей привычку делиться с друзьями, помогать друг другу.

Условные и практические ситуации: *«Помощь», «Научи своего друга тому, что умеешь сам» (цель: побуждать детей к проявлению внимания друг к другу, к взаимопомощи и сотрудничеству); «Карнавал», «Нарядные рукавички и сапожки для Снегурочки» (цель: развивать умения сотрудничества, дружеского взаимодействия и взаимопонимания детей в совместной деятельности); «Порадуем больного друга» (цель: вызвать у детей желание проявить участие к сверстнику в условиях свободного выбора линии поведения); «Краски» (цель: побуждать детей к проявлению заботы о сверстниках, к активному поиску способов оказания помощи) [3].*

Развивающие игры, упражнения и этюды:

– *игры, развивающие навыки взаимодействия с партнером: «Я хочу с тобой дружить», «Импульс», «Соседи» и др.* Цели: стимулировать проявления детьми приязни, дружелюбия; развивать у детей навыки сотрудничества; помочь накопить позитивный эмоциональный опыт [10];

– *игры и упражнения для детей с затруднениями в общении: «Клубочек», «Найди друга», «Рукавички», др.* Цели: сформировать у детей умения чувствовать других, сопереживать, оказывать поддержку; помочь дошкольникам преодолеть трудности в общении со сверстниками [7];

– *игры, способствующие сплочению коллектива: «Магнит», «Маленькие солнышки», «Змейка» и др.* Цель: развивать коммуникативные навыки дошкольников, групповую сплоченность [10];

– *этюды на выражение различных эмоций и сопоставление черт характера: «Поссорились и помирились», «Котята», «Два друга» [19].*

4. Блок потенциальной агрессии («Доброта – Злоба»).

Варианты развивающих занятий:

– «Знакомство с понятиями “добро” и “зло”», «Наше настроение», «Хорошо ли быть злым?», «Что значит быть добрым?» [14]; «Подарки феи», «Добрый мир», «Доброта» [5]; «Что такое доброта? Это сердца высота!» [18]; «Красная шапочка», «Путешествие к Незнайке», «Сказочные персонажи» [4]. Цели: расширять представления дошкольников о доброте и злобе как качествах личности; учить детей анализировать собственное поведение и поведение окружающих; закреплять навыки доброжелательного поведения в повседневной жизни, стимулировать потребность совершать добрые поступки;

– «Самый дорогой на свете человек», «Почему мы обижаем близких нам людей?», «Братья и сестры», «Ссоры братьев и сестер», «Наши бабушки и дедушки» [15]; «Как хорошо, когда вас любит кто-то. Как хорошо любить кого-то!» [18]. Цели: воспитывать гуманное отношение детей к близким людям, побуждать к проявлению сочувствия, заботы; формировать у детей осознание моральной стороны поступков;

– «Злой язычок» [4], «Любую болезнь лечит доброе слово. Поверь, и не нужно рецепта много», «Доброе дело делай смело», «Добрый человек поймет по взгляду, в трудную минуту будет рядом», «Людам забота, как воздух, нужна – стать здоровее поможет она» [18]. Цели: помочь дошкольникам освоить формы выражения доброжелательного отношения к людям; побуждать детей к проявлению внимания, чуткости, заботы;

– «Как выпустить из себя злого дракона?», «Что делать, если ты злишься», «Злость, уходи!» [14]; «Известно всем из века в век: не злостью славен человек» [18]. Цели: учить детей различать добрые и злые чувства и поступки; познакомить со способами управления негативными эмоциями.

Рассматривание дидактических картин и карточек: «Злость» (см.: «Наши чувства и эмоции», 2010); «Гнев» (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»). Цель: углубить представления детей о причинах и следствиях проявления злости.

Беседы по картинам: «В игровом уголке», «Если другу одиноко», «Угощение», «Если плачет кто-то рядом», «Варежки» [17]; «Трудно делать куличики», «У нас уже полные корзинки. А у тебя?» [1]. Цели: воспитывать гуманные отношения между детьми в группе; формировать умение давать моральную оценку различным поступкам.

Варианты этических бесед:

– «Доброта», «Заботливость» [8]; «Добрые дела», «Он сам наказал себя», «Хорошие товарищи», «Почему нельзя дразниться», «Добрейший носорог» [12]. Цели: сформировать у детей установку: доброта – это качество, без которого мир не может существовать; раскрыть необходимость доброжелательного отношения к окружающим людям;

– «Зайчик, который всем помогал», «Умей увидеть тех, кому нужна помощь», «Я задаром спас его», «Что такое бескорыстная помощь», «Кто помощь оказывает, о тех добрые слова сказывают». Цели:

формировать положительную эмоциональную направленность детей на взрослых и сверстников; побуждать детей к взаимопомощи [12].

Условные и практические ситуации: «Новенькая» (цель: побуждать детей к проявлению внимания, доброжелательного отношения и сочувствия к сверстникам); «Наши добрые дела», «Забота о старших» (цель: развивать эмоциональную отзывчивость детей, побуждать их к проявлению заботы об окружающих); «Выбросим грубые слова» (цель: развивать добрые чувства и культуру общения детей со сверстниками) [3].

Развивающие игры, упражнения и этюды:

– *минутки вхождения в день.* Цель: формировать способность детей к восприятию и учету состояний, желаний и интересов других людей [5];

– *упражнения на развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим:* «Колечко», «Глаза в глаза», «Как ты себя сегодня чувствуешь?», др. Цель: побуждать детей к проявлению внимания и доброжелательного отношения к окружающим [7];

– *игры, воспитывающие гуманное отношение к сверстникам:* «Добрые волшебники», «Волшебные очки», «Салочки-выручалочки», «Мозаика в парах» и др. Цели: помочь детям преодолеть отчуждённую позицию по отношению к сверстникам; научить адекватно воспринимать сверстников; предоставить возможность выразить поддержку сверстникам; научить детей согласовывать действия и договариваться с другими [16];

– *игры и упражнения на снижение агрессии:* «Два барана», «Тигр на охоте», «Жужа», «Ругаемся овощами», «Нет! Да!». Цель: формировать у детей навыки выражения негативных эмоций приемлемым способом [7];

– *упражнения на развитие саморегуляции:* «Возьмите себя в руки», «Врасти в землю», «Дыши и думай красиво» и др. Цель: познакомить дошкольников со способами регуляции негативных эмоций [7];

– *этюды на воспроизведение эмоции гнева, на отображение отрицательных и положительных черт характера:* «Сердитый дедушка», «Два сердитых мальчика», «Гневная гиена», «Злюка», «Карабас – Барабас», «Добрый мальчик», «Посещение больного» и др. [19];

– *игры на сопоставление положительных и отрицательных черт характера:* «Шляпа старухи Шапокляк», «Розовое словцо “привет”», «Вредное колечко», «Сердитая Маша» [19].

5. Блок познания мира («Восхищение – Скука»).

Уточним, что данный блок категорий социальных эмоций расширен нами за счет включения интеллектуальных эмоций (интерес, удивление) и состояния любознательности как особой формы заинтересованности.

Варианты развивающих занятий: «Удивление», «Интерес» [2]; «Так много в мире есть чудес – все вызывает интерес!», «Хочу все знать, хоть я и кроха. А хорошо ли это? Может, плохо?», «Долог день до вечера, если делать нечего!», «Удивленью есть причина – слон катается в машине!» [18]. Цели: расширять представления детей об эмоциях удивления, интереса, любознательности и противоположном им состоянии скуки; раз-

вивать способность к пониманию собственных чувств и чувств окружающих; учить передавать эмоции невербальными средствами.

Рассматривание дидактических картин и карточек: «Удивление», «Любопытство», «Скука» (см.: «Наши чувства и эмоции», 2010); «Интерес», «Удивление», «Восхищение», «Скука» (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»). Цель: углубить представления детей о причинах и следствиях эмоциональных проявлений человека в процессе познавательной деятельности.

Этическая беседа «Любознательность». Цель: сформировать у детей установку: любознательный человек интересен другим людям [8].

Развивающие игры и этюды:

– *игры из раздела «Сюрприз»:* «Пантомима», «Волшебный карман», «Обувь» и др. Цель: развивать у детей воображение, способы выражения эмоций [9];

– *этюды на выражение эмоций интереса, удивления, изумления:* «Любопытный», «Удивление», «Круглые глаза», «Жар-птица» и др. [19].

В заключение хотелось бы остановиться на некоторых наиболее важных, на наш взгляд, аспектах организации образовательной деятельности по развитию у старших дошкольников социальных эмоций.

Во-первых, предложенный нами перечень форм работы с детьми не является перспективным планом со строго определенной последовательностью работы по каждому блоку категорий социальных эмоций, поскольку любая классификация эмоциональных явлений в известной степени условна. Скорее, это основа для перспективного планирования педагогом образовательной деятельности по данному направлению социально-эмоционального развития дошкольников с включением форм работы из разных блоков в зависимости от особенностей и проблем эмоционального развития детей конкретной группы и сложившихся взаимоотношений детей со сверстниками.

Во-вторых, как было доказано в исследованиях А. В. Запорожца, для понимания ребенком объективного значения норм и правил поведения и возникновения адекватного эмоционального отношения к ним эти нормы и правила должны быть включены в содержательную совместную со взрослыми и сверстниками деятельность, которая позволит дошкольнику «...пережить, прочувствовать необходимость выполнения такого рода норм и правил для достижения важных и интересных целей, для достижения успеха всеми участниками общего дела и каждого из них в отдельности» [13, с. 12]. С этой позиции речь идет о систематическом планировании и организации педагогом совместной деятельности дошкольников (игровой, трудовой, продуктивной) как одного из средств развития у них социальных эмоций.

В третьих, важным педагогическим условием, определяющим результативность образовательной деятельности по развитию социальных эмоций детей, является взаимодействие с семьей дошкольников посредством проведения групповых консультаций и демонстрации презентаций

(«Роль семьи в воспитании эмоциональной отзывчивости ребенка», «О детской дружбе и воспитании дружеских взаимоотношений у детей» и пр.); организации индивидуальных консультаций («Как помочь агрессивному ребенку?», «Как помочь ребенку преодолеть обиду?» и др.); оформления буклетов с рекомендациями, примерами игр и упражнений; вовлечения родителей в проектную деятельность (проекты «Что такое дружба?», «Что такое доброта?» и т. п.).

И, наконец, следует помнить о том, что в период дошкольного детства определяющая роль в формировании у детей адекватного эмоционального отношения к социальным нормам и ценностям принадлежит взрослому. Именно от эмоциональных реакций авторитетного взрослого и характера его взаимоотношений с окружающими во многом зависит содержание формирующихся у ребенка социальных эталонов – регуляторов его поведения в социуме.

Библиографический список

1. Буре Р. С. Как поступают друзья? Воспитание гуманных чувств и отношений. – СПб. : Детство-пресс, 2004.
2. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет / Автор-составитель И. А. Пазухина. – СПб. : Детство-пресс, 2010. – 272 с.
3. Дошкольник 5–7 лет в детском саду. Как работать по программе «Детство» / Т. И. Бабаева и др. – СПб. : Детство-пресс, 2010. – 576 с.
4. Жучкова Г. Н. Нравственные беседы с детьми 4–6 лет. Занятия с элементами психогимнастики. – М. : «ГНОМ и Д», 2008. – 64 с.
5. Капская А. Ю., Мирончик Т. Л. «Подарки фей». Развивающая сказкотерапия для дошкольников. – СПб. : Речь, 2008. – 96 с.
6. Конева О. Б. Влияние социальных эмоций на процесс социализации детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1996. – 16 с.
7. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5–7 лет. – Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2001. – 160 с.
8. Лопатина А., Скребцова М. Нравственное воспитание дошкольников. Конспекты занятий, сказки, стихи, игры и задания. – М. : Амрита, 2011. – 112 с.
9. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практ. работников д./у. – М. : АРКТИ, 2003. – 48 с.
10. Моница Г. Б., Гурина Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет. – СПб. : Речь, 2011. – 256 с.
11. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития. Монография. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2008. – 176 с.
12. Петрова В. И., Стульник Т. Д. Этические беседы с детьми 4–7 лет. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 80 с.

13. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
14. Семенака С. И. Учим детей доброжелательному поведению: Конспекты и материалы к занятиям с детьми 5–7 лет. – М. : АРКТИ, 2010. – 88 с.
15. Семенака С. И. Учим детей сочувствовать и сопереживать: Конспекты и материалы к занятиям с детьми 5–8 лет. – М. : АРКТИ, 2010. – 80 с.
16. Смирнова Е. О. Ребенок – взрослый – сверстник. Методические рекомендации. – М. : МГППУ, 2003. – 140 с.
17. Ткаченко Т. А. Формирование навыков общения и этических представлений у детей. – М. : Книголюб, 2005. – 56 с.
18. Фесюкова Л. Б. Комплексные занятия по воспитанию нравственности для детей 4–7 лет. – Х. : ЧП «АН ГРО ПЛЮС», 2010. – 192 с.
19. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. – М. : Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

Опубликовано:

Aktuální pedagogika. – 2016. – № 4. – С. 15–22.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ

По утверждению Л. С. Выготского, «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля» [1, с. 142]. Одна из наиболее сложных задач воспитания – научить ребенка эмоционально отзываться на переживания других людей, сформировать у него *социальные переживания* как устойчивые эмоциональные отношения к реалиям социума: к нормам и правилам поведения, ценностям, принятым в социуме, персонажам художественных произведений (В. В. Абраменкова, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Е. И. Изотова, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович, Е. В. Никифорова и др.).

Механизмом формирования социальных переживаний является эмоционально-когнитивная децентрация – способность к эмоциональному предвосхищению последствий возникающих ситуаций и эмоциональной оценке себя и других. Важную роль в процессе формирования социальных переживаний ребенка играют задаваемые взрослыми социальные образцы-эталоны (Я. Л. Коломинский) – эмоционально-когнитивные обобщения, которые отражают определенную сферу деятельности ребенка и содержат в себе общественную оценку. Эталоны приобретаются в соответствующих видах деятельности: эталоны эстетического отношения к миру – в художественной деятельности, этические эталоны поведения – в общении. Первоначально эталоны выступают в виде оценок-обобщений (плохо-хорошо),

затем дифференцируются в систему оценок, адекватно реализуемых в различных сферах жизнедеятельности ребенка.

Формирование социальных переживаний следует рассматривать как процесс поэтапного освоения ребенком способов эмоционально-нравственного отношения к сверстникам, взрослым и окружающему миру в различных видах совместной деятельности. Социальность эмоций предполагает, с одной стороны, приобретение их детьми в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в результате чего приобретенные социальные ценности, требования и нормы, соединяясь с эмоциональной сферой ребенка, становятся органической частью его личности; с другой стороны, социальные эмоции как внутреннее достояние личности становятся содержанием побудительных мотивов ее поведения.

Социальные переживания возникают и развиваются на протяжении дошкольного детства в рамках определенных форм взаимодействия ребенка со взрослым в связи с реализацией таких условий, как отбор социального содержания и конкретных способов его презентации дошкольнику, деятельность или действия ребенка по освоению этого содержания и характер выдвигаемых взрослым задач, характер побуждающих и подкрепляющих воздействий взрослого, открывающих ребенку эмоциональный смысл его действий, адресованных окружающим.

Проблемы развития высших чувств и социальных эмоций ребенка, их становления в процессе деятельности и усвоения нравственных норм были рассмотрены в исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца [4; 5]. Отправной точкой нашего исследования стало утверждение А. В. Запорожца о том, что в результате восприятия художественного произведения как особой формы осмысленной деятельности и в ходе содействия героям у ребенка появляется новое эмоциональное отношение к окружающему.

Синтезом художественного произведения и сюжетно-ролевой игры является игра-драматизация, а средством формирования и выражения социальных переживаний – театральное искусство: именно актерская игра позволяет оказаться на месте героя, переживая его ощущения, чувства и эмоции (Л. В. Артемова, Г. П. Иванова, А. Д. Кошелева, Н. Ф. Сорокина и др.). Несмотря на теоретическое обоснование возможности формирования социальных эмоций детей средствами театрально-игровой деятельности, практический аспект данной проблемы остается, на наш взгляд, недостаточно исследованным. В частности, не выделены этапы организации игры-драматизации, ориентированной на формирование социальных переживаний детей старшего дошкольного возраста.

Педагогический эксперимент, проведенный нами с дошкольниками 7-го года жизни, посещающими кружок «Мягкая сказка» МУК «Глебовский центр досуга» Рыбинского района Ярославской области, был ориентирован на решение следующей проблемы: каковы этапы организации игры-драматизации как средства формирования социальных переживаний детей? В качестве гипотезы исследования выступало предположение о

возможности формирования социальных переживаний у старших дошкольников при поэтапной организации игр-драматизаций:

I этап – создание ситуации морального выбора, чтение художественного произведения нравственного содержания с последующей беседой и повторным созданием ситуации морального выбора;

II этап – изготовление кукол, подбор музыкального сопровождения, этические беседы, ролевые диалоги, игры-беседы с персонажами, отражение эмоционального отношения к полярным персонажам в рисовании, создание ситуации морального выбора;

III этап – проведение игры-спектакля для приглашенной аудитории, создание ситуации морального выбора.

На диагностическом этапе педагогического эксперимента мы руководствовались следующими критериями: сформированность эмоциональной ориентации ребенка на сверстника, развитие способности оценивать поведение по заданным моральным нормам, сформированность социальных переживаний детей. Согласно критериям были определены методы и методики диагностики: наблюдение «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе» (И. О. Карелина), экспериментальные методики «Оцени поведение» (Е. И. Изотова) и «Рисунок самого красивого и некрасивого» (Е. В. Никифорова), анкетирование родителей (И. О. Карелина).

По данным диагностического обследования у половины возрастной группы дошкольников был выявлен низкий уровень сформированности эмоциональной ориентации на сверстника, для которого характерны эпизодичность или невыраженность проявлений эмоциональной ориентации, отсутствие внимания к эмоциональному состоянию другого ребенка, наличие неадекватных реакций на его эмоциональное состояние; низкий уровень развития способности оценивать поведение по заданным моральным нормам, то есть оценивание нравственного смысла действий героев картинок только на основании их внешнего вида, собственных симпатий и антипатий дошкольников; средний уровень сформированности социальных переживаний, характеризующийся меньшей степенью выраженности различий в рисунках самого красивого и некрасивого, проявляющихся преимущественно в цвете или в содержании изображений.

Как показал констатирующий эксперимент, даже в возрасте 7 лет детям сложно разрешить противоречие между нравственным смыслом поступка и несоответствующим ему внешним видом персонажа, что порождает двойственное эмоциональное отношение к персонажу (*«Я бы поставила этого мальчика на первую дорожку, потому что он похож на бродягу, он, наверное, никогда не умывается, у него старая и грязная одежда, но он, наверное, любит животных, так как кормит цыпленка пишеном, поэтому я, наверное, поставлю его на вторую дорожку, хотя нет..., на третью дорожку, потому что я не знаю, хороший он или плохой»*).

Только один ребенок оказался способен совместить противоречивую информацию: оценить моральный смысл поступков героев картинок и ар-

гументировать несоответствующий норме внешний вид героев («*Мальчик себя безобразно ведет, ведь кто-то старался, когда сажал эти цветы, а он их затоптал! А с первого вида и не скажешь, что он – хулиган: и одет хорошо, и причесан! Я его поставлю на первую дорожку, он – плохой человек!*»; «*А вот этот мальчик, наоборот, старательно ухаживает за цветами, мне его только очень жалко, наверное, первый мальчик избил его, а потом растоптал все цветы, потому у него такой вид потрепанный*»).

На формирующем этапе эксперимента в течение трех месяцев мы осуществляли поэтапную работу над художественным произведением О. Уайльда «Мальчик-звезда» с целью формирования у детей социальных переживаний. За основу мы взяли систему работы Л. П. Стрелковой и дополнили ее программными материалами Ю. В. Колчеевой, Л. Д. Коротковой, Г. П. Ивановой и других авторов. Был разработан комплекс из 12 занятий продолжительностью 30–35 минут, структурированных следующим образом.

Вводная часть (приветствие, упражнение на внимание) – 5 минут. Цели: эмоционально настроить детей на восприятие материала, сформировать эмоциональную ориентацию на сверстников, побудить детей к общению со сверстниками и педагогом.

Основная часть (чтение художественной литературы, беседы, игры, упражнения, ручной труд, изодетельность, сказкотерапия) – 20–25 минут при условии варьирования содержания деятельности в зависимости от темы занятия и этапа работы над художественным произведением. Цели: развивать способности детей к сопереживанию, расширять представления о понятиях «добро» и «зло», формировать ценностное отношение к моральной стороне поступков и стремление к проявлению сочувствия, сопереживания и содействия всем, кто в них нуждается.

Заключительная часть (игра) – 5 минут. Цели: подвести итоги занятия, способствовать релаксации детей, стимулировать их творческую импровизацию.

На первом этапе при создании ситуации морального выбора (до ознакомления детей с содержанием художественного произведения) все воспитанники кружка выбрали привлекательного кукольного персонажа – Мальчика-звезду, а на куклу, изображающую Нищенку, никто из детей не обратил внимания. После чтения произведения и последующей беседы по содержанию выбор дошкольников практически не изменился, и только одна девочка после долгого сомнения совершила нравственный выбор и отдала предпочтение Нищенке.

На втором этапе после проведения серии игр-диалогов детей с персонажами сказки моральный выбор старших дошкольников изменился: четверо детей уверенно выбрали мать-нищенку, остальные дети, несмотря на сомнения в выборе, в конце концов, также отдали свой голос положительному персонажу. Противоречивость эмоционального отношения к персонажам на этом этапе проявилась особенно ярко:

«Мальчик-звезда (роль озвучивал экспериментатор): Я тебе нравлюсь, Леша?

Алеша З. (7 лет): Нрависься.

Мальчик-звезда: Я ведь хороший?

Алеша З.: Да.

Мальчик-звезда: А что тебе во мне больше всего нравится?

Алеша З.: У тебя красивые звездочки (указывает на звезды на плаще мальчика-звезды), и ты сам красивый.

Мальчик-звезда: А я правильно поступаю в сказке?

Алеша З.: Я не знаю.

Мальчик-звезда: А когда я смеюсь над нищенкой и кидаю в нее камни – это хорошо?

Алеша З.: Нет, это плохо. Камнями кидаться нельзя, ей же может быть больно, тем более она твоя мама!

Мальчик-звезда: Да что же здесь плохого? Посмотри на нее! Она же вся в лохмотьях, поэтому я и прогнал ее.

Алеша З.: Ну и что, она же твоя мама, просто она бедная, и у нее нет денег, поэтому она такая.

Мальчик-звезда: Вот еще! Тоже мне мама нашлась! Нищенка какая-то! Ведь я же тебе больше нравлюсь?

Алеша З. (смущенно): Да.

Нищенка (робко, роль озвучивал экспериментатор): А я тебе нравлюсь, Леша?

Алеша З.: Я даже не знаю, просто у тебя рваное платье, лохматые волосы... (Леша стоит в замешательстве, не зная кого выбрать).

Нищенка: Я тебе не нравлюсь только потому, что у меня рваное платье?

Алеша З.: Да нет, просто мальчик-звезда мне тоже нравится, и ты мне нравишься... (мальчик обнял обеих кукол).

Мальчик-звезда: А кого бы ты взял с собой?

Алеша З.: Я бы взял вас двоих.

Нищенка: Нет, нужно выбрать только одного из нас.

Алеша З.: Тогда я возьму тебя (указывает на мать-нищенку)».

На третьем этапе (после организации игры-спектакля) все воспитанники уверенно выбрали положительного персонажа, что позволило нам сделать вывод о результативности поэтапной организации игры-драматизации в целях формирования социальных переживаний детей. Мы убедились, что посредством игры-драматизации дети лучше усваивают нравственное содержание произведения, логику и последовательность развития событий, их причинную обусловленность, что способствует формированию у дошкольников устойчивого эмоционального отношения к социальным нормам.

Контрольный срез позволил нам выявить положительную динамику по всем показателям социально-эмоционального развития старших дошкольников: стабильность проявления эмоциональной ориентировки на

сверстника, умение установить дружеские отношения с детьми, оказать им действенную помощь; высокий уровень развития социальной нормативности детей, свидетельствующий о достаточной осознанности эталонов, по которым оценивается поведение персонажей; высокий уровень сформированности социальных переживаний у половины возрастной группы, в частности, четкое выделение детьми в рисунках положительных и отрицательных эмоциональных эталонов со сменой цветовой гаммы и содержания рисунка.

Считаем необходимым отметить, что присущая ребенку потребность в эмоциональном насыщении на протяжении дошкольного детства преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственного эмоционального отношения к действительности и становится важным фактором его социального развития в рамках определенных форм взаимодействия со взрослым с учетом ведущего вида деятельности.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Карелина И. О. Возрастные и индивидуальные особенности развития эмоциональной сферы детей. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 63 с.
3. Карелина И. О. Средства диагностики развития социально-перцептивной способности у детей старшего дошкольного возраста. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 107 с.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
5. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для восп. дет. сада / под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

Опубликовано:

Дошкольное и начальное образование: обновление модели : материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» пед. фак. ЯГПУ. Ч. II. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. – С. 239–245.

VI. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СПОСОБАМ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

По справедливому утверждению Я. Рейковского, «эмоции – не только действующее лицо больших драм; они повседневный спутник человека, оказывающий постоянное влияние на все его дела и мысли» [2, с. 21]. Принимая во внимание универсальность эмоций, не следует сводить процесс формирования произвольной регуляции эмоций у дошкольников исключительно к обучению их умению подавлять собственные эмоциональные проявления как своеобразные помехи в общении и осуществлении различных видов деятельности. Напротив, формирование у детей *способности регулировать эмоции* должно быть ориентировано на развитие у них осознания и принятия собственных эмоциональных состояний, умения анализировать вызвавшие их причины и выражать эмоции в социально приемлемой форме, так как в основе процессов контроля над эмоциями лежит именно осознание эмоций, а успешность их регуляции определяется способностью «...испытывать отчетливые, а не диффузные чувства, чтобы знать, что регулировать» [4, р. 7].

Регуляция эмоций состоит из внешних и внутренних процессов, ответственных за мониторинг, оценку и изменение эмоциональных реакций, особенно их интенсивных и временных функций, для достижения своих целей (R. A. Thompson, 1994). Регулирование эмоций соответствующими возрасту и социально целесообразными способами – один из компонентов *эмоциональной компетентности* детей, наряду с осознанием эмоциональных переживаний, распознаванием собственных и чужих эмоций, владением языком эмоций, эмпатической вовлеченностью в эмоциональные переживания людей, осознанием различий внутреннего эмоционального состояния и его внешнего проявления и зависимости социальных отношений от характера эмоциональной коммуникации [4].

На протяжении дошкольного детства дети учатся сохранять или усиливать актуальные и полезные эмоции, ослаблять уместные, но не полезные эмоции, гасить неуместные эмоции. Со временем дети начинают видеть связь между предпринятыми усилиями в регуляции эмоций и изменениями в их эмоциональном состоянии и становятся более гибкими в выборе способов управления эмоциями в конкретных условиях [4].

Современные исследования в этой области свидетельствуют о том, что уже в возрасте 5–6 лет дошкольники способны понять связь между мыслями и эмоциями и описать некоторые стратегии *метакогнитивной*

регуляции эмоций, предполагающие, в отличие от поведенческих стратегий регуляции, наличие осознанного намерения изменить собственные мысли или цели для ослабления негативных эмоций. Так, старшие дошкольники указывают следующие стратегии преодоления негативных эмоций из собственного эмоционального опыта: достижение первоначальной цели и агент-ориентированная (стремление отомстить обидчику) стратегии для облегчения гнева; поиск эмоциональной поддержки для повышения эмоциональной уверенности при переживании страха и печали; метакогнитивные стратегии регулирования печали и страха: стратегии изменения мыслей (забывание, положительная переоценка и др.) и изменения целей (например, умение найти другой удовлетворяющий выход или решить отказаться от первоначально желанного результата) [3].

В рамках проведенного под нашим руководством психолого-педагогического эксперимента по формированию у детей старшего дошкольного возраста регуляции эмоций мы поставили цель проследить взаимосвязь уровня сформированности у детей навыков произвольной регуляции эмоций и их способности к осознанию эмоций и выделить используемые детьми стратегии регуляции отрицательных эмоций.

С целью изучения особенностей эмоционального реагирования дошкольников в различных ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности проводилось наблюдение «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной), для выявления уровня осознания детьми собственных эмоциональных состояний удовольствия, неудовольствия, радости, грусти, страха, злости, удивления – беседа на осознание эмоций (Т. А. Данилина и др., уровневая дифференциация И. О. Карелиной). В эксперименте приняли участие 116 детей в возрасте 5–7 лет, посещающих старшие и подготовительные дошкольные группы 8 образовательных организаций г. Рыбинска Ярославской области.

Далее остановимся на наиболее значимых, на наш взгляд, результатах констатирующего эксперимента, определивших в дальнейшем отбор и реализацию педагогических условий формирования произвольной регуляции эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

По данным исследования, 1/5 часть старших дошкольников (20,7 %) – это дети с *низким уровнем произвольной регуляции эмоциональных состояний*: у них отсутствует контроль за эмоциональными и поведенческими проявлениями в ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности, а также наблюдаются неадекватные эмоциональные реакции по силе (интенсивности) выражения эмоций.

Обратим внимание, что 2/3 детей с низким уровнем регуляции эмоций (66,7 %) имеют и низкий уровень осознания эмоций. Они часто не понимают смысла адресованных им вопросов об эмоциональных переживаниях и дают либо неадекватный ответ, отражающий их недифференцированные представления о собственных эмоциях и неумение выделить соответствующую той или иной модальности эмоциогенную ситуацию, либо

отрицательный ответ, то есть ограничиваются словами «не знаю», молчат, отказываются отвечать. Характерно наличие затруднений в выделении дошкольниками ситуаций, объектов и действий, вызывающих у них эмоции грусти, злости, страха, удивления, и в установлении ими взаимосвязи между эмоциями и действиями, к которым они побуждают.

Несмотря на то, что у 1/3 детей (33,3 %), не владеющих навыками регуляции эмоций, мы выявили средний уровень осознания эмоций, который характеризуется способностью дать краткий ответ о причинах возникновения эмоций разной модальности (за исключением удивления) и связать положительные и отрицательные переживания с однотипными действиями, указанные детьми варианты эмоционального реагирования в значимых для них эмоциогенных ситуациях (злость – «*кричу*», «*дерусь*»; грусть – «*когда очень грустно, я плачу*»; страх – «*прячусь*») свидетельствуют о том, что дети испытывают затруднения в управлении отрицательными эмоциями и, как следствие, имеют низкий уровень произвольной регуляции эмоций в различных социальных контекстах.

Большинство детей 5–7 лет (55,2 %) не всегда контролируют интенсивность мимических и поведенческих проявлений при переживании той или иной эмоции в различных ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности, что соответствует *среднему уровню произвольной регуляции эмоций*, из них 3/4 дошкольников (75 %) имеют средний уровень осознания эмоциональных состояний, 17,2 % детей – высокий и только 7,8 % детей – низкий уровни осознания эмоций.

Подчеркнем, что дошкольники не только следуют непосредственным эмоциональным побуждениям, испытывая грусть («*плачу*»), страх («*дрожу*», «*прячусь*», «*убегаю*») и злость («*я начинаю ругаться*», «*я даже могу закричать*», «*сдаю сдачу*», «*когда я злюсь, я ни с кем не разговариваю*»), что приводит к снижению эмоциональной устойчивости в личностно значимых для них эмоциогенных ситуациях, связанных с организацией собственной деятельности (ситуации неуспеха) и сферой взаимодействия со взрослыми (предъявление требований, неодобрение, запрет, наказание) и сверстниками (отсутствие социального контакта, невозможность занять позицию лидера, агрессия со стороны сверстников).

Некоторые дошкольники со средним и, особенно, высоким уровнями осознания эмоций пытаются использовать такие стратегии регуляции отрицательных эмоций, как: замена цели (например, ответ «*Играю с другими детьми*» в ситуации, когда ребенка не принимают в игру предпочитаемые им сверстники, и он чувствует грусть); уход («*когда мне страшно, я ухожу...*»); поиск эмоциональной поддержки («*прошу, чтобы меня пожалели*», «*когда боюсь, то к маме прижимаюсь...*»); переключение («*когда мне страшно, я... смотрю телевизор, потому что он отвлекает*»); в единичных случаях – стратегию изменения мыслей для преодоления грусти («*вспоминаю веселое*»). Заметим, что регуляция гнева осуществляется преимущественно посредством агент-ориентированной стратегии. И здесь яр-

ким примером является ответ: *«Когда кто-то толкает – даю сдачи хорошенько, когда обзывают – стукаю»*.

У четверти старших дошкольников с *высоким уровнем произвольной регуляции эмоций* (24,1 % детей) выражен контроль за мимическими и поведенческими проявлениями в различных социальных контекстах. Среди них более половины детей (60,7 %) имеют высокий уровень осознания эмоций, то есть способны адекватно описать ситуации, объекты и действия, являющиеся источниками положительных (удовольствие, радость), отрицательных эмоций (неудовольствие, грусть, страх, злость) и состояния удивления; дать самостоятельный, развернутый ответ. Остальные дети (39,3 %) имеют средний уровень осознания эмоций.

Мы пришли к выводу, что наряду с указанными выше стратегиями регуляции эмоций (замена цели, социальная поддержка, агент-ориентированная стратегия, переключение, уход), старшие дошкольники с высоким уровнем осознания и регуляции собственных эмоций используют стратегию модуляции эмоциональных реакций (*«Злюсь, когда у меня не получается решить задачу. Я делаю вдох, и потом у меня всё получается»*) и метакогнитивные стратегии: стратегию изменения мыслей для устранения страха (*«Я думаю о хороших зайчиках – мне так мама сказала делать, –и поэтому мне не так сильно страшно»*, *«Я говорю себе, что я храбрый мужчина, и страх кончается»*); стратегию изменения целей для преодоления грусти (*«Когда нужно делать задание, которое я уже делал, – это совсем не интересно, поэтому я начинаю грустить... Я придумываю себе другие задания, тогда становится повеселее»*).

Таким образом, можно с уверенностью заключить, что развитие у дошкольников осознания собственных эмоциональных состояний является необходимым условием развития у них способности ориентироваться в эмоциональной реальности и умения контролировать собственные эмоции.

Полученные данные, с одной стороны, позволили нам оценить возможности осознания и регуляции эмоциональных состояний старшими дошкольниками, с другой стороны, убедили нас в необходимости реализации в совместной образовательной деятельности с детьми старших и подготовительных к школе групп комплекса *педагогических условий формирования у детей произвольной регуляции эмоций*.

В качестве первого условия мы рассматриваем *создание эмоционально насыщенной развивающей предметно-пространственной среды* для развития внимания детей к собственным эмоциональным состояниям и эмоциям других людей, углубления понимания ими причин возникновения эмоций и способов эмоционального реагирования.

С этой целью рекомендуем организовать в группе «Уголок настроений», где дошкольникам будут предоставлены возможности:

– во-первых, для ознакомления с различными эмоциогенными ситуациями и способами выражения эмоций посредством рассматривания наглядного материала (дидактических карточек и картин, иллюстраций и фотографий с изображениями детей и взрослых в разных эмоциональных

состояниях); организации самостоятельных дидактических игр («Кубик настроений», «Угадай настроение» и др.); изготовления пиктограмм и масок различных эмоциональных выражений, создания психотерапевтических игр-рисунков «Мои сердилки», «Мои страшилки», «Наши улыбки»; разыгрывания жизненных ситуаций из опыта взаимодействия детей со сверстниками с помощью настольного или пальчикового театра («Как дети помирились», «Не грусти!» и т. п.);

- во-вторых, для выражения детьми собственного настроения посредством выбора и размещения соответствующей пиктограммы эмоции на «Экране настроения», рисования собственных эмоций, избавления от гнева («Стаканчик для крика», «Коврик злости»).

Очень важно, чтобы отрицательное эмоциональное состояние ребенка не осталось без внимания воспитателя и стало поводом для отражения чувств ребенка, переключения его на положительные эмоции посредством предложения одной из возможных стратегий регуляции эмоций с учетом специфики эмоционального переживания и причины его возникновения (участие в приятной деятельности, социальная поддержка, замена цели, положительное переосмысление ситуации, выполнение упражнения на релаксацию и др.).

Также мы считаем целесообразным *планирование и организацию непосредственно образовательной деятельности в форме развивающих занятий, ориентированных на повышение эмоциональной компетентности детей*. Такие занятия можно проводить с подгруппами детей 1 раз в неделю во вторую половину дня в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» или включать отдельные игры, упражнения и беседы в режимные моменты. На основании апробации парциальных программ и циклов занятий по эмоциональному развитию старших дошкольников мы пришли к следующему заключению:

- реализация программы С. В. Крюковой «*Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь*» способствует развитию у детей распознавания эмоциональных состояний по мимическим, психомоторным и речевым средствам экспрессии, понимания и способов выражения эмоций; позволяет расширить диапазон осознаваемых детьми эмоциональных состояний (робость, радость, страх, удивление, самодовольство, злость, стыд, вина, отвращение, брезгливость); создает условия для формирования у детей способности управлять собственным эмоциональным состоянием;

- содержание занятий по разделу «*Саморегуляция эмоционального состояния*» программы А. В. Ухановой «*Завтра в школу!*» ориентировано на развитие у старших дошкольников осознания и принятия собственных эмоций (радость, грусть, гнев, страх, удивление, вина, стыд, недовольство, обида, отвращение, гордость, пренебрежение, робость, смущение); умения выражать эмоции в социально приемлемой форме; формирование положительного фона настроения и снижение негативных переживаний;

- результатом реализации цикла тренинговых занятий для детей старшей группы «*Учимся быть вместе*» И. В. Спиридоновой является по-

вышение уровней осознания детьми эмоциональных состояний (радость, грусть, страх, злость, обида, удивление) и произвольного воспроизведения эмоций в различных ситуациях социального взаимодействия; формирование адекватных эмоциональных реакций по силе и знаку.

В ходе проведения указанных развивающих занятий дети знакомятся с разнообразными способами регуляции отрицательных эмоций:

- *модификация ситуации* (рисование иллюстраций к «Книге страхов» с последующим изменением содержания рисунков для устранения страха, придумывание и инсценировка вариантов окончания незавершенных историй, где персонажи испытывают страх, грусть, гнев, обиду, и т. п.);

- *переключение внимания* (вспомнить веселые и приятные моменты, поиграть с друзьями, потанцевать, попеть и т. д. при переживании грусти);

- *модуляция эмоциональной реакции* посредством релаксации, обращения к близким взрослым и друзьям за эмоциональной поддержкой, использования упражнений на саморегуляцию и своеобразных ритуалов избавления от гнева, страха и обиды (например, покричать в специальный «стаканчик для крика», разорвать и выбросить в мусорное ведро рисунки с изображениями своих страхов и обид).

Особенно перспективным в плане развития у детей 5–7 лет осознания эмоций, мимических и пантомимических средств их выражения и произвольности эмоциональных процессов считаем *комплекс занятий по психогимнастике* Е. А. Алябьевой. Структурными элементами каждого занятия являются: *разминка* (игры на развитие внимания, подвижная игра); *гимнастика* (психогимнастические упражнения, актуализирующие фантазию (мысли, образы), эмоции и движения таким образом, чтобы через механизм их функционального единства ребенок учился произвольно воздействовать на каждый элемент триады); *эмоции* (этюды на развитие способности понимать собственные и чужие эмоции, адекватно их выражать и полноценно переживать); *общение* (упражнения на развитие способностей несловесного воздействия детей друг на друга); *поведение* (проигрывание ситуаций с типовыми инцидентами и выполнение упражнений на регуляцию детьми поведенческих реакций); *завершение* (хоровое пение с элементами танца, скандирование веселых стихов с движением).

Следующее условие – *включение в образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов, игр, упражнений и этюдов на развитие у старших дошкольников понимания, способов выражения и навыков регуляции эмоций с учетом особенностей эмоционального реагирования детей*. При отборе данных форм работы мы ориентировались на их развивающую и психопрофилактическую направленность и возможность их использования в образовательном процессе прежде всего воспитателями, а не практическими психологами.

Варианты организации фронтальной, групповой, индивидуальной работы с дошкольниками в форме *игр на развитие эмоционально-волевой сферы детей*: игры на различение эмоциональных состояний, формирование

навыка выражения негативных эмоций приемлемым способом, снижение мышечного и эмоционального напряжения, развитие навыков волевой регуляции, формирование уверенного поведения и повышение самооценки (Ю. В. Гурин, Г. Б. Мони́на) – раскрыты в одной из наших публикаций [1].

Для актуализации положительных эмоций детей, стимулирования их моторного и эмоционального самовыражения, снятия мышечных зажимов рекомендуем педагогам включать *телесно-ориентированные упражнения* Н. Л. Кряжевой («Джаз тела», «Танец огня», «Ожерелье» и др.) в структуру музыкальных и физкультурных занятий, так как для их выполнения требуются музыкальное сопровождение и просторное помещение.

Упражнения, направленные на снижение агрессивности и страхов (О. В. Хухлаева), могут быть организованы воспитателями старших и подготовительных возрастных групп в психопрофилактических целях для актуализации, обсуждения и преобразования страхов у детей с тревожным эмоциональным фоном настроения («Конкурс “боюсек”», «Одень страшилку», «Больница» и пр.); для разрушения стереотипного восприятия агрессивных сказочных персонажей, развития способности анализировать причины и следствия агрессивного поведения, отреагирования гнева и формирования умения использовать агрессивные действия в социально желательных целях у детей с агрессивными проявлениями («Конкурс художников», «Почему подрались мальчики», «Я могу защитить...» и др.).

Целесообразность включения в режим дня детей 5–7 лет *этюдов* М. И. Чистяковой – упражнений на имитацию эмоциональных состояний посредством мимики и пантомимы – обусловлена их направленностью на ознакомление детей с моделями выражения основных эмоций и развитие у них понимания эмоциональных состояний удовольствия и радости, страдания и печали, гнева, страха и других эмоций (этюды «Негаданная радость», «Остров плакс», «Гневная гиена», «Ночные звуки» и пр.).

Совершенно очевидно, что наличие позитивных изменений в овладении детьми навыками управления эмоциями, особенно у дошкольников с низким уровнем произвольной регуляции эмоций, зависит от степени участия их родителей в образовательном процессе, поэтому значимым условием мы считаем *разработку системы консультаций для родителей и оформление буклетов с различными видами игр и упражнений на развитие эмоционально-волевой сферы детей.*

Темы групповых консультаций могут затрагивать общие аспекты эмоционального развития дошкольников («Мир детских эмоций», «Развитие выразительных движений у детей», «Влияние родительских установок на эмоциональное самочувствие детей», «Возрастные страхи дошкольников» и т. п.), тогда как темы индивидуальных консультаций должны содержать рекомендации для детей с доминированием отрицательного эмоционального фона и эмоций печали, гнева или страха, а также для дошкольников с неадекватными формами эмоционального реагирования («Как помочь ребенку стать хозяином своих чувств?», «Методы саморегуляции и снятия психоэмоционального напряжения у детей», «Как помочь

агрессивному ребенку?», «Как научить детей побороть страх?», «Правила взаимодействия с тревожными детьми» и др.).

Принимая во внимание отсроченный характер результатов социально-эмоционального воспитания, мы считаем не вполне корректным применение термина «эффективность» по отношению к представленным выше педагогическим условиям, несмотря на повышение у дошкольников, участвовавших в формирующем эксперименте, уровней осознания собственных эмоций и произвольной регуляции эмоций в индивидуальной деятельности и различных ситуациях взаимодействия с воспитателем и сверстниками по данным повторного психолого-педагогического обследования. Напротив, мы предлагаем свое видение психологического и педагогического аспектов проблемы формирования у детей 5–7 лет регуляции эмоций и не исключаем иные варианты ее оптимального решения в практике воспитательно-образовательной работы с детьми для развития их эмоциональной компетентности и обеспечения эмоционально-волевой готовности детей к школьному обучению.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Возможности использования игр на развитие эмоционально-волевой сферы в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения для формирования у детей 6–7 лет произвольной регуляции эмоций // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 49. – С. 69–73.
2. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
3. Davis E. L. et al. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // Emotion. – 2010. – 10 (4). – P. 498–510.
4. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // Cognition, Brain, Behavior. – 2007. – Volume XI. – 1. – P. 1–48.

Опубликовано:

Aktuální pedagogika. – 2017. – № 1. – С. 36–44.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГР

Произвольность эмоциональных процессов – способность подчинять собственные непосредственные желания сознательно поставленным целям – является важным эмоциональным новообразованием конца дошкольного возраста, возникающим на уровне регуляции поведения как результат всего хода психического развития ребенка на протяжении раннего

и дошкольного детства (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец и др.). Появление способности к регуляции эмоций связано с развитием высшего уровня базальной системы эмоциональной регуляции – уровня эмоционального контроля за аффективным переживанием (В. В. Лебединский и др., 1994). Конечно, в дошкольном возрасте актуальные потребности ребенка тесно переплетаются с импульсивной активностью, с переходом к действию по первому побуждению, однако в норме развитие избирательности эмоционального процесса сочетается со снижением его импульсивности и повышением опосредованности (Г. М. Бреслав, 1990).

Рост возможностей старших дошкольников в управлении интенсивными эмоциями и их выражением конструктивным способом отмечают и зарубежные исследователи, которые рассматривают регуляцию эмоций как компонент эмоционального интеллекта и указывают на факты повышения осведомленности детей о произвольной регуляции эмоций (осознание возможности контроля эмоциональных переживаний и разницы видимых и переживаемых эмоций) и возникновения у детей пяти лет способности отделять собственные чувства и действия, использовать слова для выражения в социально приемлемой форме таких чувств, как гнев или разочарование [3; 4].

Средством развития произвольности эмоциональных процессов, «школой эмоций» (Л. С. Выготский) является игра: в контексте игровой деятельности в соответствии с игровыми правилами, по требованию игрового сотрудничества осуществляется первоначальное становление произвольной регуляции, которая распространяется в старшем дошкольном возрасте и на другие виды деятельности (коммуникативную, учебную) при условии доминирования игрового мотива активизации эмоциональной регуляции поведенческих действий [1].

В настоящее время педагоги старших групп дошкольных образовательных организаций имеют достаточно большой выбор практических пособий, где представлены разнообразные комплексы игр на развитие эмоциональной и эмоционально-волевой сферы детей:

- игры, направленные на развитие умения различать эмоциональные состояния, на формирование навыка выражения негативных эмоций приемлемым способом, на снижение мышечного и эмоционального напряжения, на развитие навыков волевой регуляции, формирование уверенного поведения и повышение самооценки дошкольников (Ю. В. Гурин, Г. Б. Моница, 2011);

- эмоционально-экспрессивные игры, игры на развитие представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики детей 5–6 лет (Н. С. Ежкова, 2010);

- игры на снятие страхов и повышение уверенности в себе, на снижение агрессии и ослабление негативных эмоций, на саморегуляцию и снятие психоэмоционального напряжения детей 5–7 лет (Н. Л. Кряжева, 1996, 2006);

– игры для старших дошкольников на развитие эмпатии, выразительных движений, групповой сплоченности, способности определять эмоциональные состояния по схематическим изображениям (В. М. Минаева, 1999, 2003);

– психокоррекционные игры для развития эмоционально-волевой сферы детей старших групп детских садов: игры на развитие произвольных движений и самоконтроля, произвольной активности; игры, способствующие успокоению, уменьшению возбуждения и развитию самоконтроля; игры на развитие эмоциональной сферы и коммуникативных способностей (на выражение основных эмоций); игры на снятие страхов и боязни школы (Н. В. Самоукина, 1993, 2002);

– игры для детей дошкольного возраста, снимающие гнев, эмоциональное и мышечное напряжение (С. И. Семенака, 2004, 2014).

Не останавливаясь подробно на анализе содержания вышеперечисленных игр, отметим, что многие из них либо ориентированы на психологическую коррекцию эмоциональной сферы детей и, следовательно, не могут быть использованы воспитателем для организации совместной образовательной деятельности с детьми, либо непосредственно не направлены на формирование у детей произвольной регуляции эмоций и решают задачи развития других компонентов эмоциональной сферы (когнитивного, экспрессивного). В результате заложенный в играх потенциал для развития у дошкольников способности регулировать эмоции практически не реализуется, так как данные игры не включаются педагогами групп детей старшего дошкольного возраста в образовательный процесс.

При отборе игр для формирования у старших дошкольников произвольной регуляции эмоций мы исходили из того, что формирование способности контролировать эмоции заключается в приобретении детьми навыка сдерживания внешнего выражения эмоций и умения анализировать вызвавшие их причины (А. Е. Ольшанникова, 1983), что в свою очередь предполагает осведомленность в собственных переживаниях и эмоциях окружающих, осознание и принятие собственного эмоционального состояния и его выражение в социально приемлемой форме.

С этой позиции оптимальному формированию у ребенка всех компонентов процесса управления эмоциями, на наш взгляд, способствует составленный Ю. В. Гуриным и Г. Б. Мониной комплекс из 5 видов игр на развитие эмоционально-волевой сферы, решающий задачи обучения детей умениям различать и понимать собственные эмоциональные состояния и эмоции других людей, выражать гнев приемлемым способом, контролировать мышечные ощущения и собственные действия, адекватно оценивать и принимать себя как достойного уважения человека [2].

Развивающие игры были классифицированы нами на основании форм организации детей (таблица 1) и апробированы в ходе формирующего эксперимента, проведенного на базе 3 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска с 59 детьми в возрасте 5–7 лет.

Таблица 1

**Классификация игр на развитие эмоционально-волевой сферы детей
старшего дошкольного возраста**

Виды игр [2]	Формы организации детей		
	Групповая	Подгрупповая	Индивидуальная
<i>1. Игры, направленные на развитие умения различать эмоциональные состояния</i>	«Тренируем эмоции», «Волны», «Охота на тигров»	«Серебряное копытце», «Зеркало», «Глаза в глаза», «Три лица»	
		«Тренируем эмоции», «Лото настроений», «Дружба начинается с улыбки», «Угадай эмоцию», «Маски», «Охота на тигров», «Камушек в ботинке», «От топота копыт...»	
<i>2. Игры на формирование навыка выражать негативные эмоции приемлемым способом</i>	«Нехочуха», «Маленькое привидение»	«Два барана», «Нехочуха», «Маленькое привидение», «Обзывалки», «Рычи, лев, рычи», «Тух-тибидух»	«Брэк!»
<i>3. Игры на снижение мышечного и эмоционального напряжения</i>	«Цветок», «Тряпичная кукла и солдат», «Солнечный зайчик», «Волшебный сон», «Пчелка на лугу», «Сбрось усталость»		«Драка», «Солнечный зайчик», «Дыши и думай красиво», «Гора с плеч»
	«Маленькие черепахи»	«Торт», «Театр приключений»	
<i>4. Игры, направленные на развитие навыков волевой регуляции</i>	«Черепашки», «Говори...», «Молчание», «Ловим комаров», «Замри», «Волшебный свисток», «Расставь посты»		«Маленькая птичка», «Ловим комаров», «Возьми себя в руки»
	«Смена ритмов», «Кричалки – шепталки – молчалки», «Слушай команду»	«Сделай так»	

5. Игры на формирование уверенного поведения, повышение самооценки	«Конкурс хвастунов»	«Конкурс хвастунов», «Король», «Врасти в землю»	«Ты – лев», «Врасти в землю»
--	---------------------	---	------------------------------

Обратим внимание, что планирование образовательной деятельности по формированию у детей произвольной регуляции эмоций предваряет педагогическая диагностика с использованием методов анкетирования воспитателей группы (анкета «Изучение особенностей произвольной регуляции эмоциональных процессов» И. О. Карелиной); наблюдения с целью определения особенностей эмоционального реагирования детей в различных ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной); экспериментальной методики Г. А. Урунтаевой «Изучение произвольности поведения и внимания у детей 2–7 лет в подвижной игре».

При планировании педагогом фронтальной работы по формированию у детей произвольной регуляции эмоций мы рекомендуем включать развивающие игры в структуру непосредственно образовательной деятельности (физкультурные и музыкальные занятия), а также в структуру дневной и вечерней прогулки. Работу с подгруппами детей в форме игр на развитие эмоционально-волевой сферы можно спланировать во время утреннего приема и во вторую половину дня.

При организации с детьми развивающих игр в индивидуальной форме в структуре прогулки и во второй половине дня, наиболее благоприятной для индивидуальной работы, следует уделять внимание дошкольникам с низким уровнем произвольной регуляции эмоций. Для таких детей характерны: неадекватное по силе эмоциональное реагирование в разных ситуациях взаимодействия со взрослым (например, неадекватная реакция на замечание или просьбу воспитателя), со сверстниками (ярко выраженные отрицательные эмоции при неудовлетворяющем ребенка распределении ролей в игре, при установлении отношений руководства-подчинения в совместной деятельности, в ситуациях успеха-неуспеха сверстника), а также в ходе индивидуальной деятельности (бурная эмоциональная реакция на неуспех вплоть до отказа от выполняемой деятельности); отрицательный эмоциональный фон настроения (тревожный, агрессивный, пониженный); неумение сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения.

Рассмотрим один из примеров организации индивидуальной работы по формированию у ребенка произвольной регуляции эмоций посредством игр на развитие эмоционально-волевой сферы.

В ходе диагностики мы определили у Сережи В. (6 лет 5 мес.) низкий уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний: на занятиях он часто выкрикивал ответ с места, не дожидаясь обращения к нему педагога; в случае возникновения конфликта со сверстниками при неудачной попытке

занять лидирующую позицию проявлял физическую агрессию (мог стукнуть, кинуть игрушкой в ровесника); на замечания воспитателя реагировал очень остро. Оба воспитателя указали в анкете, что мальчик не умеет сдерживать непосредственные побуждения, неуравновешен, возбудим.

Планируя индивидуальную работу с ребенком в течение 3 месяцев, мы намеренно, учитывая эмоциональную возбудимость мальчика, не вовлекали его в такие игры, как «Брэк!» и другие, которые могли привести к еще большему его перевозбуждению. Прежде всего мы знакомили его с методами регуляции собственного эмоционального состояния посредством игр «Возьми себя в руки», «Врасти в землю», «Маленькая птичка», «Дыши и думай красиво», «Гора с плеч»; предоставляли ему возможность подвигаться в свободном ритме и снизить мышечное напряжение в игре «Ловим комаров»; развивали у него понимание эмоций и эмоциональную ориентацию на сверстников в ходе организации игр «Зеркало», «Три лица», «Серебряное копытце».

Спустя месяц, обсуждая с подгруппой детей их отрицательные эмоциональные переживания и проблемы (игра «Камушек в ботинке»), мы заметили, что Сергей В., которого дети часто указывали в качестве обидчика, впервые не отреагировал агрессией на замечания сверстников в его адрес, а, наоборот, пообещал не обижать ребят, чтобы не оказаться снова «камушком» в чьем-то ботинке. Через 2 месяца мы увидели первые позитивные изменения в характере эмоционального реагирования мальчика: он стал адекватно воспринимать некоторые замечания воспитателя, предпринимать попытки сдерживания агрессивных побуждений и урегулирования возникающих в игровой деятельности конфликтов при условии напоминания педагогом способов регуляции отрицательных эмоций. Так, во время назревающего конфликта Серёжи В. и Ромы К. воспитатель напомнил мальчику о знакомом ему образе спокойного, мудрого оленя с серебряным копытцем, из под которого появляются волшебные, невидимые монеты, с каждой из которых в мир приходит доброта, – и ребенок сразу же выпрямился, расправил плечи, успокоился и в результате смог договориться со сверстником о совместной игре с предметом конфликта – игрушечным роботом.

В целом анализ данных повторной педагогической диагностики, свидетельствующих о позитивной динамике в развитии у детей способности контролировать эмоциональные проявления в различных социальных контекстах, позволил нам прийти к выводу о возможности использования комплекса игр Ю. В. Гурина и Г. Б. Мониной для формирования у старших дошкольников одного из ключевых компонентов эмоционального интеллекта – регуляции эмоций.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Проблема формирования регуляции эмоций у детей // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 134–137.

2. Мони́на Г. Б., Гури́н Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011. – 256 с.
3. Bretherton I. et al. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – V. 57. – 3. – P. 529–548.
4. Early Education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School / в. С. Seefeldt, В. А. Wasik. – Merrill : Pearson Education Inc., 2006. – P. 46–48.

Опубликовано:

Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования : материалы международной научно-практической заочной конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 204–207.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИГРОВОГО СЕНСОМОТОРНОГО ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования эмоциональной сферы детей: именно в этот период первоначально чисто функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственных отношений к действительности и становится важным фактором направленности его личности (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец и др.).

В структуре *эмоциональной сферы* как сложного многокомпонентного образования можно условно выделить ряд компонентов: когнитивный (восприятие, понимание и вербализация эмоциональных состояний, формирование системы представлений об эмоциях), аффективный (эмоциональное реагирование и эмоциональные отношения), экспрессивный (кодирование эмоций) и импрессивный (субъективное переживание эмоций). Как известно, общую закономерность развития эмоциональной сферы ребенка определяет социализация содержания и форм проявления эмоций, а в роли носителя форм выражения эмоциональных состояний выступает взрослый. Необходимость целенаправленного педагогического участия взрослого в эмоциональном развитии дошкольника обусловлена также такими характеристиками эмоциональной сферы, как гибкость и пластичность, затрудняющими процесс вербализации ребенком собственных эмоций и, следовательно, процессы осознания и контроля эмоциональных реакций.

Одной из педагогических технологий развития эмоциональной сферы старших дошкольников является *технология игрового сенсомоторного тренинга*, основу которой составляет опосредованное воздействие на внутренние эмоциональные механизмы ребенка через развитие его сенсомоторной системы. Изначально данная технология создавалась М. Э. Вайнер в целях коррекции недостатков эмоционального развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, однако этот факт не исключает

возможности организации игрового сенсомоторного тренинга в целях «...предупреждения нарушений в работе механизма эмоционального реагирования как базального психического механизма» [1, с. 37].

Содержательной основой игрового сенсомоторного тренинга является работа с разномодальными ощущениями ребенка, которые выступают в качестве естественных стимуляторов эмоций как рефлекторных психовегетативных реакций, связанных с проявлением субъективного пристрастного отношения к ситуации и способствующих организации целесообразного поведения в ней (Е. П. Ильин, 2002).

Во-первых, это тренинг сензитивности, ориентированный на обогащение сенсорного опыта детей посредством организации эмоционально-сенсорных игр на развитие анализаторов (зрительного, слухового, осязательного, обонятельного и вкусового, вестибулярного). Во-вторых, – психомышечный тренинг, предусматривающий совершенствование всех компонентов эмоциональной экспрессии и снятие мышечного напряжения детей посредством проведения эмоционально-экспрессивных игр на развитие мимики, пантомимы, жестикуляции.

Эффективность игрового сенсомоторного тренинга как средства развития эмоциональной сферы дошкольников определяется эмоциогенными свойствами игры: она усиливает эмоции, возникающие в результате воздействия сенсорных стимулов, индивидуализирует эмоциональные реакции детей, позволяет перестроить их эмоциональный опыт. Уточним, что предложенный М. Э. Вайнер комплекс игр можно дополнить эмоционально-сенсорными и эмоционально-экспрессивными играми Н. С. Ежковой [2].

Необходимость включения технологии игрового сенсомоторного тренинга в образовательный процесс дошкольной образовательной организации обуславливают следующие выявленные нами проблемы эмоционального развития детей 5–6 лет: дошкольники эмоционально реагируют только на сенсорные стимулы с достаточно высоким коэффициентом новизны или интенсивности, их моторной выразительности присуща стереотипность; у трети возрастной группы детей выражены отрицательная установка на сенсорные стимулы и неадекватные эмоциональные реакции на некоторые сенсорные воздействия, репертуар экспрессии – мимика, пантомима, жестикуляция – ограничен, доминирует отрицательный эмоциональный фон настроения (тревожный, агрессивный); несмотря на то, что состояние безразличия в целом чуждо психической природе детей, более 20 % старших дошкольников индифферентно относятся к разномодальным ощущениям, пассивны, их эмоциональные реакции внешне не выражены.

Далее рассмотрим примеры включения технологии игрового сенсомоторного тренинга в образовательный процесс групп детей старшего дошкольного возраста.

При организации *утреннего приема* решается задача совершенствования опыта эмоционального реагирования детей посредством подачи разнообразных по интенсивности, продолжительности и новизне сенсорных стимулов. На участке детского сада предоставляется возможность для про-

ведения с подгруппой детей одной-двух игр по выбору педагога: зрительных («Цветные мыши», «Волшебные лужи»), вестибулярных («Самолеты», «Гостыюшка», «Мячики»), осязательных («Киска! Брысь под лавку!», «Летел лебедь», «Кошкин дом») и других эмоционально-сенсорных игр («Запахи вокруг», «Слушаем тишину» и пр.). Одной из любимых детьми является игра на развитие тактильного анализатора «Киска! Брысь под лавку!», которая проводится в паре «воспитатель – ребенок». Педагог, глядя в глаза ребенка, гладит его ладошки и выразительно приговаривает текст до слова «Брысь!» Ребенок, услышав это слово, должен быстро отдернуть ладошки, чтобы взрослый его не осалил, и если детям это удастся, они смеются, подпрыгивают от нетерпения, просят повторить игру, с удовольствием играют друг с другом.

При проведении приема детей в помещении целесообразнее организовать с подгруппой воспитанников эмоционально-сенсорную игру из перечня зрительных игр («Наша группа», «Телевизор», «Веселые картинки», «Латаем ковер»), слуховых («Скрипучая дверь», «Посидим в тишине», «Загадочный стук», «Соноскоп»), осязательных («Свинки», «Шалтай-Болтай», «Кто в домике живет?», «Рисуем загадки»), обонятельных («Как много запахов вокруг!», «Букеты») или вестибулярных игр («Гостыюшка», «Мячики», «Паровозик»).

Так, целую гамму эмоций играющих детей можно наблюдать при организации эмоционально-сенсорной игры «Латаем ковер». Рассмотрим пример эмоционального реагирования старших дошкольников.

Эля К. (6 лет 4 мес.) быстрее всех справляется с заданием, закрыв заплатами соответствующей формы и размера свой сектор ковра – большой лист бумаги, рисунок на котором имитирует ковер с дырками, – и радостно сообщает: «А я уже все сделала! Можно я помогу Тимуру (с сочувствием), а то у него меньше всех фигурок вставлено?» Тимур Х. (5 лет 11 мес.), нахмутив брови, сосредоточенно ищет нужную ему фигуру, предложение о помощи недовольно отклоняет: «Не надо мне помогать – не маленький, сам справлюсь!» Мальчик выполняет игровое задание самостоятельно, но в итоге оказывается последним – этот факт его очень расстраивает: «Можно я еще поиграю, чтобы потом всех обогнать?» – с надеждой спрашивает он педагога и, естественно, получает положительный ответ и эмоциональную поддержку.

Обратим внимание, что дошкольники, как правило, демонстрируют принятие зрительных и слуховых стимулов и выраженную положительную эмоциональную направленность на взаимодействие с ними, тогда как характер их контактов с сенсорными стимулами, вызывающими вестибулярные, осязательные и обонятельные ощущения, зависит от инициативы и степени готовности к взаимодействию с этими стимулами.

Во время организации *питания* создаются благоприятные условия для совершенствования обонятельной и вкусовой чувствительности детей посредством аффективного комментария педагога с целью привлечения внимания детей к вкусовым впечатлениям. После еды дети с удовольстви-

ем делятся впечатлениями о своих ощущениях (каша тёплая, суп горячий, компот сладкий, яблоко кисло-сладкое и т. п.), выражают эмоциональное отношение к различным блюдам (нравится – не нравится, люблю – не люблю).

Удачным является включение эмоционально-сенсорных игр в качестве физкультминуток в структуру *непосредственно образовательной деятельности* (познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие): это игры на развитие тактильных ощущений и мимики («Свинки»); игры, обостряющие слуховое внимание («Соноскоп», «Слушаем тишину») и зрительное внимание детей («Наша группа», «Веселые картинки»); вестибулярные игры («Мячики», «Паровозик»).

В структуру *дневной и вечерней прогулки* уместно включать эмоционально-сенсорные игры, удовлетворяющие потребность дошкольников в активных движениях («Гусеница на прогулке», «Поймаем бабочку», «Волшебные лужи», «Трудолюбивые гномики» и др.); игры, предполагающие нагрузку на вестибулярный аппарат («Самолеты», «Звонари», «Гостюшка», «Угости зайца морковкой»). При проведении педагогом эмоционально-экспрессивных игр («Мартышка», «Король-Боровик», «Интересная походка», «Дождь и дождик», «В магазине игрушек» и пр.) дети могут приобрести опыт внешнего оформления эмоций с помощью невербальных средств.

Планируя *физкультурно-оздоровительную работу* после дневного сна, можно сделать акцент на организации эмоционально-сенсорных игр, активизирующих тактильную чувствительность детей (например, в игре «Следы снежного человека» детям предлагается добраться до жилища Снежного человека, наступая босиком на его «следы», вырезанные из материалов различного качества); провести мимическую гимнастику – игры «Бабочка», «Семья леших», «Старушка-веселушка» и др.

Обязательное условие включения в образовательный процесс игрового сенсомоторного тренинга – дифференциация его содержания с учетом уровня адекватности эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности детей (типологической группы), установленного по результатам психолого-педагогической диагностики с использованием проективной методики (проективная игра «Буратино» М. Э. Вайнер) и наблюдения «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в группе детского сада» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной). Для организации *образовательной деятельности с подгруппами детей* благоприятна вторая половина дня.

С целью расширения рамок сенсорного поля и индивидуализации экспрессивных проявлений старших дошкольников с высоким уровнем адекватности эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности, относящихся к *первой типологической группе*, используется ряд приемов:

– отключение какого-либо анализатора, в частности зрительного анализатора, когда при проведении осязательных игр «Рукавички», «Зо-

лушка», «Жучок», вестибулярной игры «Угости зайца морковкой» и других игр ребенку завязывают глаза, просят закрыть глаза;

- неожиданное сенсорное воздействие. Так, в игре «Кто в домике живет?» игроку требуется просунуть руку в отверстие домика и определить на ощупь тот или иной предмет. В игре «Шалтай–Болтай» также присутствует элемент неожиданности – водящий ребенок с завязанными глазами опускает руки в заранее приготовленные емкости с песком, горохом и иным неизвестным ему содержимым;

- запланированный сбой. Например, при организации зрительной игры «Латаем ковер» педагог может незаметно на время убрать «заплатку» нужной ребенку формы и цвета;

- информационный скачок. Здесь примером одновременного воздействия практически на все анализаторы играющих детей является игра «Кошкин дом»;

- ложная информированность. Так, в игре «Игра-рассказ о том, что произошло на самом деле» педагог может предъявить ребенку несоответствующий заявленному сенсорный стимул, например, дощечку из шершавого материала после фрагмента рассказа о мягкой, пушистой кошке;

- невербальные импровизации (свобода импровизации предоставляется при организации всех эмоционально-экспрессивных игр).

Основная цель работы с детьми *второй типологической группы*, определяющая отбор эмоционально-сенсорных и эмоционально-экспрессивных игр, – организовать разнообразные сенсорные контакты детей, в том числе с сенсорными стимулами, эмоциональные реакции на которые неадекватны или отсутствуют; помочь накопить индивидуальный самобытный набор выразительных движений посредством импровизации (например, в игре «Аплодисменты» игрокам предлагают передать аплодисментами эмоциональное отношение к различным предметам, в играх «В гостях у царя зверей», «Цирк» – перевоплотиться в животных).

С сенсорно менее восприимчивыми дошкольниками с ограниченным репертуаром экспрессивных реакций, составляющими *третью типологическую группу*, организуются разнообразные эмоционально-сенсорные игры – зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и вкусовые, вестибулярные – с целью разблокировки ограниченно действующих сенсорных каналов. Большое внимание уделяется формированию положительной эмоциональной направленности детей на сенсорные контакты посредством аффективных комментариев педагога.

Низкий уровень адекватности эмоционального реагирования и сенсорной компетентности детей *четвертой типологической группы* обуславливает отбор эмоционально-сенсорных игр с целью осуществления сенсорной стимуляции по каналам дистантных (зрительного, слухового) и вестибулярного анализаторов с последующей подготовкой обонятельного и контактных (осязательного и вкусового) анализаторов к взаимодействию с сенсорными стимулами, а также организацию игр на развитие экспрессии при условии выполнения детьми действий по образцу педагога.

Главным результатом использования технологии игрового сенсомоторного тренинга в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста является их положительная эмоциональная направленность на восприятие сенсорной информации, активность ориентировочно-исследовательских действий и наличие эмоционально-оценочных суждений при взаимодействии с разнообразными сенсорными стимулами, развитие у детей невербальных способов выражения эмоций, уменьшение проявлений тревоги и агрессии в различных ситуациях социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Вайнер М. Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников : учебно-методическое пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 96 с.
2. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Часть 1. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 127 с.

Опубликовано:

Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования : материалы международной научно-практической заочной конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 200–203.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

На сегодняшний день постановка проблемы формирования у старших дошкольников произвольной регуляции эмоций не требует расширенного обоснования актуальности, достаточно привести три наиболее важных, на наш взгляд, аргумента: формирование у ребенка осознанности, произвольности, внеситуативности чувств – показатель нормального хода его эмоционального развития в дошкольном возрасте [1]; способность ребенка адекватно проявлять собственные чувства – целевой ориентир на этапе завершения дошкольного образования в контексте реализации ФГОС ДО; умение владеть собственными эмоциями без негативных эмоциональных проявлений, таких как обидчивость, возбудимость, плаксивость, нетерпеливость, – показатель сформированности эмоционально-волевого компонента психологической готовности ребенка к обучению в школе [5].

В старшем дошкольном возрасте происходят качественные изменения в развитии эмоциональной сферы:

- центральным эмоциональным новообразованием является *эмоциональная коррекция поведения* – механизм эмоциональной регуляции, обуславливающий согласование поведения дошкольника с личностным смыслом определенной ситуации и выполняемых в ней действий для удовлетворения его потребностей и интересов (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) [3];

- на уровне регуляции поведения формируется *произвольность эмоциональных процессов* – способность подчинять собственные непосредственные желания сознательно поставленным целям; в норме происходит снижение импульсивности и повышение опосредованности эмоционального процесса [1];

- развивается функция контроля за эмоциональной экспрессией (И. А. Переверзева), обуславливающая трансформацию непроизвольного эмоционального реагирования в *произвольное опосредованное выражение эмоций*, что приводит к актуализации у старших дошкольников таких механизмов произвольного кодирования эмоций, как подавление выражения ряда эмоций (зависть, обида, презрение) в связи с присвоением социального запрета на их воспроизведение и маскировка или замена выражения переживаемой эмоции демонстрацией другой эмоции [2].

Вместе с тем результаты проведенного под нашим руководством в начале 2015 г. констатирующего эксперимента с 40 детьми подготовительных групп (выборочно) 3 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска с использованием комплекса методов психолого-педагогической диагностики (наблюдение «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» Г. Б. Степановой, экспериментальная методика Г. А. Урунтаевой «Изучение произвольности поведения и внимания у детей 2–7 лет в подвижной игре», анкетирование воспитателей «Изучение особенностей произвольной регуляции эмоциональных процессов у детей» И. О. Карелиной) ориентировали нас на поиск адекватных дошкольному возрасту педагогических средств формирования у детей умения управлять эмоциональными состояниями.

Мы пришли к выводу, что почти четверть обследованных нами детей 6–7 лет – 22,5 % будущих первоклассников – имеют низкий уровень сформированности произвольной регуляции эмоций, характеризующийся отсутствием контроля за эмоциональными проявлениями в различных ситуациях взаимодействия с педагогами и сверстниками, наличием неадекватных эмоциональных реакций по силе, неумением сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения. Воспитатели подготовительных групп отметили, что эти дети не владеют навыками саморегуляции, неадекватно реагируют на педагогические требования, с трудом переключаются с интересной деятельности на требуемую, не соблюдают игровые правила и правила поведения, частично конфликтуют со сверстниками, не употребляют слов, отражающих их эмоциональное состояние, и в целом являются неуравновешенными, возбудимыми.

Известно, что первоначальное становление произвольной регуляции осуществляется в контексте ведущего для дошкольников вида деятельности – игровой [1; 6]. По справедливому утверждению Л. С. Выготского, парадокс игры заключается в том, что «...ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления» [6, с. 285]. В частности, игры с правилами требуют от детей умения управлять собственными действиями, эмоциями, подчиняться правилам и нормам.

По результатам проведенного нами анализа различных игр на развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников (Ю. В. Гурин, Г. Б. Моница; Н. Л. Кряжева, Н. В. Самоукина, С. И. Семенова и др.) мы взяли за основу планирования и организации образовательного процесса в подготовительной группе комплекс игр Ю. В. Гурина и Г. Б. Мониной [4], состоящий из 5 видов игр, направленных на: развитие умения различать эмоциональные состояния; формирование навыка выражения негативных эмоций приемлемым способом; снижение мышечного и эмоционального напряжения; развитие навыков волевой регуляции; формирование уверенного поведения и повышение самооценки.

В качестве основных критериев отбора развивающих игр выступали: во-первых, направленность игр на развитие у детей осознания эмоций и навыков управления ими, так как в основе контроля над эмоциональным процессом лежит способность осознания эмоций, следовательно, формирование их произвольной регуляции заключается в приобретении навыка сдерживания внешнего выражения эмоциональных реакций и в овладении умением анализировать вызвавшие их причины [3]; во-вторых, возможность организации игр воспитателем, то есть развивающая, а не психокоррекционная направленность игр, ориентированных на эмоциональную сферу старших дошкольников.

Далее рассмотрим варианты организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы с детьми 6–7 лет в форме игр на развитие их эмоционально-волевой сферы с учетом рациональной структуризации режима дня детей подготовительной группы.

Во время *утреннего приема* целесообразно спланировать с подгруппами детей игры на актуализацию позитивных эмоциональных проявлений и положительной эмоциональной направленности на сверстников («Пчелка на лугу», «Дружба начинается с улыбки», «Глаза в глаза», «Конкурс хвастунов»). Своеобразным групповым ритуалом может стать игра «Камушек в ботинке», позволяющая дошкольникам осознать собственное эмоциональное состояние, понять причины отрицательных переживаний. Скорректировать отрицательный эмоциональный настрой отдельных детей возможно посредством проведения игр «Нехочуха», «Рычи, лев, рычи», «Тухтиби-дух», «Молчание», «Солнечный зайчик».

При организации *непосредственно образовательной деятельности* – физкультурных и музыкальных занятий – создаются условия для фронтальной работы с дошкольниками в форме развивающих игр, для органи-

зации которых желательно просторное помещение: это игры на развитие навыков волевой регуляции («Черепашки», «Кричалки – шепталки – молчалки», «Слушай команду», «Замри», «Волшебный свисток», «Расставь посты») и игры на развитие навыков релаксации («Цветок», «Маленькие черепахи»). В структуру других занятий в качестве физкультминуток можно включать игры на снижение мышечного и эмоционального напряжения детей («Тряпичная кукла и солдат», «Пчелка на лугу», «Сбрось усталость», «Ловим комаров»).

Фронтальная работа по формированию у детей произвольной регуляции эмоций может быть продолжена и на *дневной прогулке*. Здесь уместны игры, требующие произвольного выражения различных эмоций («Зеркало», «Три лица»), а также игры на развитие умений контролировать собственные действия, действовать по правилу («Черепашки», «Кричалки – шепталки – молчалки», «Волшебный свисток» и др.).

Вторая половина дня благоприятна для организации работы с подгруппами детей в форме игр на развитие их эмоционально-волевой сферы, позволяющих педагогу решить целый комплекс задач:

- сформировать у дошкольников умения контролировать эмоции и импульсивные действия («Говори...», «Молчание», «Сделай так»);
- развить у детей понимание и способы выражения различных эмоциональных состояний («Тренируем эмоции», «Лото настроений», «Угадай эмоцию», «Маски», «Охота на тигров», «Зеркало», «Три лица»);
- сформировать у детей навыки выражения приемлемым способом эмоций гнева, обиды («Два барана», «Маленькое привидение», «Обзывалки», «Рычи, лев, рычи», «Тух-тиби-дух»);
- развить навыки телесных контактов, помочь детям снять мышечное напряжение как одно из проявлений отрицательных эмоций («Торт», «Волшебный сон», «Театр прикосновений»);
- сформировать уверенное поведение, помочь каждому ребенку принять себя как достойного уважения человека («Конкурс хвастунов», «Король», «Врасти в землю»).

Планируя индивидуальную работу с дошкольниками с низким уровнем произвольной регуляции эмоций, следует сделать акцент на организации игр, формирующих умения регулировать собственное эмоциональное состояние («Брэк!», «Дыши и думай красиво», «Маленькая птичка», «Возьми себя в руки»); проводить игры на снижение мышечного и эмоционального напряжения детей («Драка», «Солнечный зайчик», «Гора с плеч», «Ловим комаров»). Известно, что одна из причин доминирования у ребенка отрицательного эмоционального фона настроения (агрессивного, тревожного, пониженного) может заключаться в неудовлетворенной потребности в притязании на социальное признание, поэтому важно помочь ребенку принять себя, обнаружить собственные положительные качества, обрести уверенность в себе. С этой целью проводятся игры «Ты – лев», «Врасти в землю», «Серебряное копытце».

Во время *вечерней прогулки* наиболее приемлемыми будут уже знакомые дошкольникам развивающие игры релаксационной направленности в целях снижения эмоциональной напряженности детей и стабилизации их эмоционального состояния: «Цветок», «Тряпичная кукла и солдат», «Солнечный зайчик», «Пчелка на лугу», «Сбрось усталость».

Как видим, предложенный Ю. В. Гуриным и Г. Б. Мониной комплекс игр на развитие эмоционально-волевой сферы детей естественно вписывается в логику образовательного процесса, в режим дня детей подготовительной к школе группы.

Сравнительный анализ данных начальной и итоговой психолого-педагогической диагностики особенностей эмоционального реагирования дошкольников, участвовавших в формирующем эксперименте, позволил нам прийти к выводу, что результативность процесса формирования у детей 6–7 лет произвольной регуляции эмоций – умения осознавать собственные эмоциональные состояния и выражать их в социально приемлемой форме – во многом зависит от умения педагога спланировать и организовать различные виды игр на развитие эмоционально-волевой сферы детей с учетом особенностей их эмоционального реагирования.

Библиографический список

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Гармаева Т. В. Сравнительный анализ развития эмоций у русских и бурятских детей старшего дошкольного возраста: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 28 с.
3. Карелина И. О. Проблема формирования регуляции эмоций у детей // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 134–137.
4. Мониная Г. Б., Гуринов Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011. – 256 с.
5. Сидячева Н. В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 27 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

Опубликовано:

Modern developmental psychology: main trends and prospects of research : materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – P. 69–73.

И. О. Карелина

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Избранные научные статьи

В оформлении обложки использована репродукция картины
Sarah McGregor «Combing Teddy», 1918. Частная коллекция, Великобритания

Redaktorka – Ž. V. Kuznecova
Produkce – I. G. Balašova

Podepsáno v tisku 7.07.2017. 60×84/16 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavatelství 8,4.
500 kopií.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
IČO 29133947
Tel. +420773177857,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz