



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСВА

**Развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного
возраста средствами игровой терапии**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата**

«Психология и педагогика дошкольного образования»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

61 % авторского текста
Работа рекоменду. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » июня 20 20
зав. кафедрой ПиПД Филиппова
Филиппова Оксана Геннадьевна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-502-097-5-1
Герасимова Анна Александровна

Научный руководитель:

к.псх.н., доцент
Батенова Юлия Валерьевна

Челябинск

2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ.....	9
1.1 Особенности развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте .	9
1.2. Использование метода игротерапии в коррекционной и терапевтической работе с детьми дошкольного возраста	20
1.3 Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста	27
Выводы по первой главе.....	36
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ.....	38
2.1 Исследование эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста	38
2.2 Реализация психолого-педагогических условий по развитию эмоциональной сферы младшего дошкольника средствами игровой терапии	46
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	52
Выводы по второй главе.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентирует педагогов на создание условий, открывающих возможности для позитивной социализации и развития ребенка дошкольного возраста. Исходя из этого, эмоциональное и интеллектуальное развитие является одной из актуальных задач современного дошкольного образования.

Развитие эмоциональной сферы детей в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в качестве одной из ведущих характеристик психического развития детей. Зарубежными и отечественными учеными признается тот факт, что сензитивные периоды появления эмоциональных новообразований приходятся главным образом на дошкольное детство. Изучение закономерностей эмоционального развития позволяет решать многие теоретические и прикладные задачи педагогической психологии и психологии детства (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. И. Божович).

В Федеральном Законе «Об образовании» одним из приоритетных направлений определено создание условий эмоционально-нравственного воспитания детей. В литературе можно встретить описания некоторых технологий работы с отдельными проявлениями эмоционального неблагополучия дошкольников (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница, Л. М. Костина и др.). Практика показывает, что в ДОО уделяется недостаточно внимания использованию специальных средств и методов, направленных на развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

Эмоции и эмоциональное развитие изучали отечественные и зарубежные ученые: К. Э. Изард, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон, Л. М. Веккер и другие, которые изучали механизм возникновения, формирования и развития эмоций. Ученые доказали, что формирование и основное развитие эмоциональной сферы происходит в детском возрасте.

Как отмечают исследователи, коррекция эмоциональной сферы ребенка предполагает ее гармонизацию, направленную на преодоление негативных эмоциональных состояний, а также компенсацию негативных

особенностей личности, складывающихся на основе данных процессов. Методы коррекционного воздействия призваны осуществлять такое психологическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, которое приведет к нормализации ее функционирования.

Одним из наиболее эффективных методов работы с детьми является игровая терапия. Выбор данного средства развития эмоциональной сферы обосновывается тем, что Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин считают игру ведущей деятельностью дошкольника. Опора на игровую деятельность, игровые формы, приемы – это главный путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального эффекта на воспитательные влияния.

Игровая терапия помогает развивать творческий потенциал, снимает болезненное внутреннее напряжение, тревожность, устраняет ощущение недоверия к миру и взрослым, избавляет ребенка от враждебности и агрессивных тенденций. Ребенок через игру познает свой внутренний мир, свое эмоциональное состояние, следовательно, через игротерапию можно воздействовать на эмоциональную сферу ребенка, придавать ей более яркую окраску.

Исследованиями в области применения игровой терапии в целях познания ребенка занимались такие известные ученые-психологи как З. Фрейд, Д. Леви, Дж. Тафт, Ф. Аллен, К. Роджерс, развитие игрового взаимодействия с ребенком в рамках психотерапевтического процесса можно увидеть в работах М. Клейн, Г. Гуг-Гельмут.

Анализ научной литературы позволил выявить ряд *противоречий*, имеющих в эмоциональном развитии детей. Это противоречия между:

– социальным заказом общества в физически и психически здоровом поколении и, в тоже время, снижением внимания к развитию эмоций и переживаний детей;

– актуальностью проблемы развития эмоциональной сферы в исследованиях ученых-теоретиков и недостаточностью использования этих знаний в практике ДОО.

Поиск педагогически эффективных путей разрешения данных противоречий, требующих выявления научно обоснованных подходов к развитию эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста, составляет проблему исследования, которая актуальна как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Актуальность проблемы исследования обусловила выбор его темы: «Развитие эмоциональной сферы младшего дошкольника средствами игровой терапии». Выбор темы определил цель, объект, предмет и задачи исследования.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность реализации психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста средствами игровой терапии.

Объект исследования – процесс развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста средствами игровой терапии.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста средствами игровой терапии.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста средствами игровой терапии будет происходить более эффективно, если реализовывать следующие психолого-педагогические условия:

- применение индивидуальной игротерапии отреагирования с целью снятия напряжения и негативных эмоций;
- использование групповых ролевых игр с элементами психодрамы для построения эффективных отношений.

В соответствии с выдвинутой гипотезой определена необходимость постановки и решения следующих **задач**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.
2. Изучить психологические особенности развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

3. Определить этапы, методы и методики исследования.

4. Разработать и внедрить психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы младшего дошкольника средствами игровой терапии.

К *методам исследования* относятся следующие:

– теоретические (анализ и обобщение литературы по проблеме исследования, включая анализ, обобщение, сравнение, систематизацию собранного теоретического материала),

– эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, экспертная оценка).

Названные методы позволили выявить современное состояние проблемы исследования, сделать выводы, а также обосновать и в ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность реализации психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

Теоретической основой исследования стали:

— теоретические положения, раскрывающие специфику психического развития детей дошкольного возраста (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. И. Гризик, Д. Б. Эльконин, В.С. Мухина и др.);

— теоретические положения об эмоциональной сфере личности и её составляющих (П. К. Анохин, В. К. Вилюнас, В. Вундт, Л. С. Выготский, Ф. Н. Гоноболин, Б. И. Додонов, А. В. Запорожец, К. Е. Изард, А.Н. Леонтьев, Р. С. Немов, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов, П. М. Якобсон, Е. Л. Яковлева и др.);

— теоретические положения о развитии эмоциональной саморегуляции у детей-дошкольников (А. И. Захаров, Л. Ф. Островская, А. Е. Ольшанникова, В. С. Юркевич, Н. Колпакова);

— исследования особенностей эмоциональной сферы и эмоциональной идентификации детей дошкольного возраста (О. В. Гордеева, Т. А. Данилина, Н. С. Ежкова, Е. И. Изотова, Н. Л. Кряжева, Е. В. Никифорова, Е. М. Листик, Г. А. Широкова, А. М. Щетинина и др.);

— роль активизации эмоциональной сферы в педагогике (А. И. Анастасиев, П. П. Блонский, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, И. Ф. Гербарт, Ф. В. Дистервег, Д. Дьюи, П. Ф. Каптерев, Г. Кершенштейнер, Я. А. Коменский, Н. А. Корф, В. А. Лай, А. В. Луначарский, М. М. Пистрак, Г. Спенсер, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.);

— эмоциональное стимулирование как педагогическая технология учебного процесса (В. П. Беспалько, Е. О. Галицких, Л. Ю. Гордин, М. В. Кларин, С. С. Куклина, З. И. Равкин, Г. А. Русских, М. Г. Яновская и др.).

Исследование проходило *в три этапа:*

I этап (апрель-июнь 2019 г.) – поисково-констатирующий: проведен анализ теоретических источников по проблеме исследования, определены главные направления решения проблемы, выбор объекта и предмета; сформулирована цель; выдвинута гипотеза и поставлены задачи исследования, подобраны диагностические методики изучения эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

II этап (июль-октябрь 2019 г.) – реализующий: разработан план и реализован констатирующий и формирующий этапы эксперимента, помогающие выявить и определить эффективность реализации психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

III этап (ноябрь-декабрь 2019 г.) – контрольно-обобщающий: проведен анализ полученных в ходе теоретического и экспериментального исследования результатов, их обобщение и систематизация.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- систематизированы и представлены основные характеристики развития эмоциональной сферы в младшем дошкольном возрасте;
- в проектировании и апробации комплекса мероприятий по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста;

– в использовании материалов исследования в образовательной деятельности образовательных дошкольных учреждений.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось МКДОУ «Детский сад № 32 г. Коркино». В эксперименте приняли участие 30 детей младшего дошкольного возраста, из числа которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Структура и объем работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

1.1 Особенности развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте

Логика нашего исследования предполагает уточнение понятия «эмоции» и «эмоциональное развитие». Обратимся к психолого-педагогической литературе.

Подчеркнем, что в психолого-педагогических исследованиях нет единой точки зрения на понятие «эмоции» и его соотношении с другими компонентами эмоциональной системы человека. Стоит отметить, что в истории психологии развитию эмоциональной сферы уделялось особое внимание. Так, уже у Аристотеля в его книге «О душе» большое место занимал раздел «Чувства», в котором значительное внимание уделялось рассмотрению аффекта. В трудах церковно-политического и литературного деятеля Нила Сикорского опубликован трактат «О страстях», где описаны этапы развития основных человеческих страстей (конец XV – начало XVI в.). В философских трудах Р. Декарта («О страстях души») и Б. Спинозы («Этика») проблема эмоциональных явлений человека занимает значительное место. Целые монографии или специальные разделы посвящались, таким образом, этой важнейшей стороне душевной жизни и внутреннего мира человека [36, с.12].

Предупреждая о чрезвычайно сложной структуре эмоциональной жизни человека и его эмоционального опыта, А. Н. Леонтьев писал: «Сфера аффективных, в широком смысле слова, процессов охватывает различные виды внутренних регуляций деятельности, отличающихся друг от друга, как по уровню своего протекания, так и по условиям, которые их вызывают, и по выполняемой ими роли. Здесь мы будем иметь в виду лишь те преходящие «ситуационные» аффективные состояния, которые

обычно и называют собственно эмоциями (в отличие, с одной стороны, от аффектов, а с другой стороны, от предметных чувств».

В этой цитате важно подчеркивание многообразия эмоциональных явлений человека, а также их роли в зависимости от уровня и условий возникновения.

В широком смысле слова эмоции рассматривались, например, как особая форма или вид познания (античная философия), как познание интуитивное, или чувственное, в отличие от познания рационального (Б. Спиноза). При этом подчеркивалось, что чувственное познание – познание, принципиально неистинное. Б. Спиноза писал: «Познавая внешний мир через чувственные образы, мы не можем познать ни сам внешний мир, ни свое тело, ни себя».

В более узком смысле этого слова эмоции определяются в психологической литературе как те психические процессы и состояния, которые в форме непосредственного переживания отражают значимость чего-то для жизнедеятельности человека. Другими словами, эмоции – своеобразный индикатор значимости окружающего человека. Если слово «значимость» понимать как важность, необходимость, нужду (что уравнивается понятием «потребность»), тогда высказывание «эмоция отражает значимость» будет иметь смысл «эмоция отражает потребность» [26, с.13].

Именно такое понимание и определение эмоций является наиболее распространенным и наиболее устоявшимся в психологической литературе. «Эмоция – особая субъективная форма существования и развития потребностей» (С. Л. Рубинштейн). «Эмоция – отражение какой-нибудь актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения» (П. В. Симонов).

В 1924 г. в книге «Психология детства» психолог и педагог, богослов и философ В. В. Зеньковский отводит эмоциональным явлениям одно из первых мест по их значению в развитии ребенка: «Вопреки обычному

порядку в изложении психической жизни ребенка в течение раннего детства (по нему это первые 7 лет жизни) мы выдвинем на первый план изучение эмоциональной жизни его в это время, исходя из указанного уже принципа, что эмоциональная сфера имеет в это время центральное значение в системе психических сил» [24, с.6-8].

Эмоции, по В. В. Зеньковскому, – это, прежде всего, сама естественность поведения ребенка, непосредственность, грация и свобода. Как считает этот исследователь, в душе ребенка утверждается интерес к внешнему миру, тогда уже кончается период раннего детства, эмоциональная сфера перестает играть прежнюю роль, исчезает понемногу и непосредственность, грация детской души [24, с.6].

Согласно определению Л. В. Обуховой [49], эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые «чистые» эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями.

В книге основы психологии и педагогики, авторы Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук дается следующее определение эмоций (от лат. *Emoveo* – потрясаю, волную) – специфическая форма психического отражения субъективного отношения человека к предметам или явлениям в форме непосредственного переживания приятного или неприятного.

С. Л. Рубинштейн считал, что эмоциональное развитие – это развитие умственных и волевых процессов, формирующиеся на протяжении детства, в результате овладения ребенком опытом предшествующих поколений и усвоения вырабатываемых обществом нравственных норм, идеалов.

А. Н. Леонтьев под эмоциональным развитием понимал целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей.

Большое значение проблеме эмоциональных переживаний в психическом развитии ребенка придавала Л. И. Божович. Подчеркивая важность понимания аффективного отношения ребенка к среде, она писала: «Мы рассматриваем аффективные состояния как длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение». В этом смысле Л. И. Божович как бы солидаризируется с позицией Л. С. Выготского, который ввел понятие переживания для анализа роли среды в развитии ребенка [10, с.153].

Однако анализ дальнейших взглядов на проблему переживания у Л.С. Выготского, который поставил это понятие в зависимость от интеллектуальных процессов, заставляет ее дистанцироваться от этой позиции: «И если выдвинутое им понятие переживания (понятие аффективного отношения ребенка к среде) приблизило нас к пониманию истинных причин детского развития, то дальнейший поиск определяющего это развитие звена, закончившийся понятием обобщения, опять вернул нас к интеллектуалистическим позициям». И, наконец, раскрывая психологическую природу переживания, Л. И. Божович пишет: «...За переживанием, как мы думаем, лежит мир потребностей ребенка – его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения. И вся эта сложная система связей, весь этот мир потребностей и стремлений должен быть расшифрован для того, чтобы мы могли понять характер влияния внешних обстоятельств на психическое развитие ребенка» [5, с. 156].

В целом точка зрения Л. И. Божович тяготеет к позиции С. Л. Рубинштейна и его последователей, отмечающих тесную связь эмоций и потребностей в развитии человека.

В научных исследованиях, посвященных проблеме эмоций в 60-80-е гг. можно отметить некоторые традиции, сложившиеся в самих подходах к изучению проблемы эмоций в то время. Такими традициями стали:

— во-первых, ссылки на незначительное число исследований в этой области (действительно, в нашей стране количество научных исследований в области эмоций весьма уступало числу работ, выполненных в любом другом направлении психологии);

— во-вторых, ссылки на теоретическую неразработанность проблемы (по сравнению, например, с многочисленными теоретическими разработками и научными подходами в области познавательных процессов);

— в-третьих, ссылки на оторванность многих исследований в области эмоций от запросов практики обучения, воспитания, жизни в целом [34, с. 8].

В условиях последующей перестройки социально-экономического уклада жизни в нашей стране и связанных с этими изменениями трудностей эмоциональная атмосфера общества не обрела стабильности. Нравственные ценности, идеалы, высокие чувства как важнейшие ориентиры воспитания были отеснены на задний план в связи с утверждением новых, рыночных отношений. И, как и в прошлый период, относительно стабильного уклада жизни, так и в сегодняшний – нестабильный – период устойчивым радикалом сознания людей нашего общества, к сожалению, являются переживания страха и агрессии. «Страх порождает агрессию» (К. Хорни).

Изучению роли эмоций не только в педагогическом, но и более широко – в жизненном контексте посвящены работы В. В. Лебединского и его сотрудников. В. В. Лебединский считает, что эмоции в процессе

развития ребенка образуют сложную систему эмоциональной регуляции, имеющую многоуровневое строение. Эта система быстрее всего реагирует на любые внешние воздействия среды и внутренние сигналы организма ребенка. Она также ответственна за тонизирование всех психических процессов, т. е. за поддержание определенного уровня энергетической активности, сигнализирует об удовлетворении самых фундаментальных потребностей ребенка [67, с.132].

В последние годы интерес к проблеме эмоций и чувств как фундаментальной сфере психического развития человека, как базису его душевной жизни, как интимно – смысловому слою сознания значительно вырос. Безусловно, это сопряжено с большими переменами в жизни нашего общества, с переменами в науках о человеке, активно открывающих закрытые прежде проблемы: внутреннего мира, сознания, свободы, духовности, творчества и т. д. Однако следует подчеркнуть, что эти базисные категории, к которым сегодня активно обращаются и психологи, и педагоги, еще не получили глубокого раскрытия в самой психологической науке. Лишь в последнее время они становятся предметом серьезных теоретических обсуждений (В. П. Зинченко, А. Б. Орлов, С. Д. Смирнов, В. И. Слободчиков и др.) [3, с.182].

Есть еще и другой фактор, заставляющий сегодня более внимательно и уважительно относиться к эмоциональной сфере, – фактор многочисленных эмоциональных нарушений (или расстройств) в поведении детей и подростков, проявляющихся в виде разных симптомов и не составляющих клинических форм заболеваний, а относящихся к непатологическим формам пограничного характера. Эти нарушения проявляются в виде неустойчивого настроения как эмоционального фона ребенка, в виде особенностей характера, в виде некоторых социально неприемлемых влечений и зависимостей. Эмоциональные нарушения у детей могут быть разной степени тяжести. Они могут свидетельствовать о

начинающемся заболевании, а могут иметь непатологические формы, тем не менее, представляя серьезные затруднения для воспитания [16, с. 11].

Таким образом, подводя итоги параграфа, стоит отметить, что под эмоциями в нашем исследовании вслед за Л. В. Обуховой, Е. И. Бондарчук, мы будем понимать специфическую форму психического отражения субъективного отношения человека к предметам или явлениям в форме непосредственного переживания приятного или неприятного.

Степень социализации содержания и форм проявления эмоций определяет основные закономерности развития эмоциональной сферы ребенка от рождения до взросления.

При переходе от раннего к дошкольному возрасту происходит изменение содержания эмоциональной сферы. Наблюдаемая тенденция к укреплению эмоциональной регуляции, формирование и развитие способности к адекватной и дифференцированной эмоциональной экспрессии, использование ее в качестве средства общения – все это характеризует уровень эмоционального развития на всех этапах дошкольного детства [17, с. 89].

В современной литературе выделяют два основных фактора влияющих на эмоциональное развитие ребенка: непосредственное воздействие генетически заложенных программ развития и взаимодействие ребенка с миром взрослых. В процессе общения с взрослыми, происходит подражание и заражение ребенка эмоциям взрослого, при условии того, что взрослый удовлетворяет физиологические и познавательные потребности ребенка.

Ключевыми моментами эмоционального развития в младенческом возрасте являются: примитивные эмоции, (от удовлетворения / неудовлетворения витальных потребностей); выразительные эмоциональные реакции служат основным средством общения; различение эмоций складывается в процессе ситуативно-личностного общения со взрослым; познавательная активность, стимулируемая увеличением

разнообразных источников информации, выражается в переживании радости от деятельности и появлению чувства удивления; формируются первые из высших чувств – любовь и привязанность к близким.

В раннем детстве эмоции ребенка по-прежнему характеризуются неустойчивостью, кратковременностью, импульсивностью, остается сложность в различении и проявлении эмоций.

Г. А. Урунтаева, в своих работах по вопросам дошкольной психологии, отмечает, что эмоции на этом этапе развития почти полностью определяют поведение ребенка, отчего оно характеризуется импульсивностью и непредсказуемостью [61].

Важнейшей точкой опоры в направлении социализации ребенка трехлетнего возраста, по теории А. В. Запорожца, является возможность обучить правилам выражения эмоций, принятым в данном обществе, и умением управлять этими эмоциями. Так, к данному возрасту, ребенок должен уметь различать три базовых эмоции: радость, страх, гнев. Возрастной кризис приводит к проявлению таких негативных эмоций как тревога, негативизм, агрессия [52].

Ключевые новообразования эмоциональной сферы ребёнка-дошкольника появляются в результате прогрессивных закономерных изменений, происходящих в рамках восприятия, распознавания, определения и вербального обозначения эмоций. Чувства ребенка-дошкольника постепенно теряют импульсивность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, теперь сложно поддаются контролю лишь эмоции, связанные с органическими потребностями.

Становлению эмоциональной децентрации способствует, в том числе, освоение выразительных средств проявления эмоций, таких как интонация, мимика, пантомимика, что помогает ребенку глубже осознать переживания другого.

С изменением общего характера и содержания деятельности ребенка, разностороннего развития его взаимодействия с окружающим миром,

происходит качественное и принципиальное изменение всех видов эмоций. Так, в возрасте 3–4 лет у ребенка начинает формироваться чувство долга. Моральное сознание, являясь основанием этого чувства, способствует пониманию ребенком предъявляемых ему требований, которые он соотносит со своими поступками и поступками окружающих сверстников и взрослых.

В период дошкольного возраста основными новообразованиями в эмоциональном развитии являются иерархичность мотивов, появление совершенно новых интересов. Чувственная сторона эмоционального развития ребенка дошкольного возраста теряет импульсивный характер и приобретает осознанность. Но его эмоции все также неконтролируемы и связаны с физиологическими потребностями. Наблюдается существенное изменение значения эмоциональности в процессе деятельности детей дошкольного возраста. На этапе младшего дошкольного возраста для ребенка основным ориентиром являются положительные эмоции от результата своей деятельности.

Важнейшим новообразованием в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства. Эмоции играют важную роль и в жизни ребенка. Они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если раньше ребенок испытывал радость от того, что получил желаемый результат, то теперь он радуется потому, что может этот результат получить. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку,

то теперь он ее выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку [66].

В младшем дошкольном возрасте происходит слияние желаний и представлений. Эта связь помогает способствовать результативности действий и поведения ребенка, удовлетворять его желания и стремления. В трудах Т. А. Данилиной большое внимание уделяется рассмотрению механизма эмоционального предвосхищения. Основная идея исследования заключается в том, что вслед за действием ребенка возникает эмоциональный образ, который и будет являться результатом деятельности. Предвидя результат своих действий через эмоциональный образ, дошкольник заблаговременно может понимать характер своих поступков. Предвосхищение положительного результата поступков имеет прямую взаимосвязь с положительным эмоциональным фоном и является дополнительным стимулятором поведения. Не менее важны исследования Н. М. Борыткова. Он подчеркивал, что желания ребенка, связанные с эмоциональным воображением, обладают наибольшей эффективностью. В связи с вышесказанным, отметим, что центральным звеном эмоциональной регуляции деятельности детей дошкольного возраста является механизм эмоционального предвосхищения результатов и последствий действий.

Интенсивное эмоциональное развитие имеет взаимосвязь с процессом формирования представлений. Существующие образные представления дошкольника характеризоваться эмоциональностью, именно поэтому все действия ребенка приобретают свойство эмоциональной насыщенности. Все виды деятельности, в которых ребенок-дошкольник участвует, приобретают ярко выраженную эмоциональную окрашенность, в ином случае деятельность без эмоциональных чувств быстро надоедает ему. Это объясняется возрастными особенностями ребенка, которые заключаются в действиях только при наличии интереса и эмоционального отношения.

Стоит отметить тот факт, что изучению особенностей распознавания эмоций детьми младшего дошкольного возраста в исследованиях ученых уделено большее внимание. В то же время изучению особенностей идентификации эмоций детьми младшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе наименьшее количество трудов. По результатам статистических данных дети младшего дошкольного возраста способны легко определять такие эмоции как: радость, грусть и гнев, сложнее всего детям дается понимание эмоций страха и удивления [21]. В процессе распознавания негативных эмоций дети младшего дошкольного возраста допускают следующие ошибки: не видят разницы между печалью и недовольством, страхом и гневом [3]. Ведущим типом восприятия экспрессии у детей этого возраста является диффузно-аморфный тип – поверхностное восприятие выражения эмоции без выделения элементов экспрессии [4].

Возрастной норме восприятия экспрессии и идентификации эмоций детьми 4–5 соответствует адекватное опознание 3–4 эмоций (радость, гнев, печаль, страх) по схематическому изображению лицевой экспрессии и по экспрессивному комплексу (фотографии) с использованием содержательной помощи.

Дошкольники 3–4 лет наиболее легко идентифицируют взаимосвязь между ситуацией и эмоциональным проявлением. На этом возрастном этапе впервые вводятся когнитивные схемы эмоций: «ситуация (причина) – эмоциональное проявление (следствие)». Они вводятся в практику работы с детьми начиная с однопersonажных схем (медведь пытается достать мед из улья – убегает в испуге от пчел) к двух-, трех-персонажным (собака отбирает у щенка кость – радостная собака убегает, щенок плачет). В схемах фиксируются однозначные прямо согласующиеся связи между причиной и следствием. При работе с уже знакомыми дошкольнику эмоциональными состояниями используются сказочные персонажи, рассматривание настоящих жизненных ситуаций, которые происходят у

ребенка в повседневной жизни. В младшем дошкольном возрасте происходит ознакомление детей с эмоцией удивления.

Таким образом, подводя итог данного параграфа, стоит сделать следующие выводы:

— к основным особенностям развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста относятся: проявление аффективных реакций; эмоциональное предвосхищение; желание и попытки управления своим эмоциональным состоянием; формирование цепочки «желание – предвосхищение – направленное действие – соответствующая эмоция»; оценивание своего поведения;

— в ходе формирования эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста на первый план выступает личностно-ориентированная модель общения педагога с ребенком, забота о сохранении психического здоровья каждого ребенка, принятие его индивидуальности, раскрытие и развитие творческих способностей. При этом развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном обществе.

1.2. Использование метода игротерапии в коррекционной и терапевтической работе с детьми дошкольного возраста

Игровая терапия – один из основных методов психологического и психотерапевтического воздействия на детей младшего дошкольного возраста, поскольку основа данного метода – игра – ведущий вид деятельности в этом возрасте.

Игротерапия, как метод психотерапевтического воздействия на детей с применением всех видов игры, появилась в первой половине XX века и быстро получила распространение благодаря широкому спектру направлений и разнообразию своих методов. Также игровую терапию

можно рассмотреть, как наиболее эффективный способ коррекции эмоционально-волевых нарушений.

По суждению А. Я. Варга, «игровая терапия – нередко единственный путь помощи тем, кто еще не освоил мир слов, взрослых ценностей и правил, кто еще смотрит на мир снизу-вверх, но в мире фантазий и образов является повелителем» [8, с. 47].

Игротерапия – это способ лечебного влияния на детей и взрослых, мучащихся эмоциональными нарушениями, боязнями, неврозами и т.п. В основе многообразных методик, устанавливаемых этим понятием, находится признание игры существенным фактором формирования личности. Одним из первых исследователей, который использовал игру в практике детской психотерапии в качестве вспомогательного метода, был З. Фрейд. Он определял своей задачей обнаружение через последовательность союзов «истинного источника символической игры».

Обратим внимание на труды М. Кляйн. Она применяла игру как главный способ психотерапии в раннем и дошкольном возрасте. Главной задачей игры было доведение путем интерпретации до разума и сознания ребенка его личных действий, конфликтов, породивших нездоровое душевное состояние. Терапевт представлялся как пассивный, безвольный образ [33]. Игра же детей считалась самопроизвольной. Отметим также предложения А. Фрейд. Она, напротив, полагала, что терапевт должен занимать по отношению к детям инициативную возглавляющую позицию. В своей работе она применяла крошечные куклы, представлявшие собой изображения членов семьи. А. Фрейд также настаивала на обязательном привлечении к игровой терапии родителей для корректировки их взглядов на воспитания их детей. Главная функция применения игровой терапии – не изменять и не модифицировать ребенка, не обучать его каким-нибудь особым поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Стоит признать, что влияние игры на развитие и становление личности ребенка исключительно. Игра способствует созданию благоприятной атмосферы, теплых и доверительных отношений между всеми ее участниками, снимает страх, тревогу и напряженность, дает возможность повысить самооценку, позволяет проверить себя и свои силы в различных ситуациях общения, снимает опасность различных социальных последствий. В процессе игры у ребенка появляется уникальная возможность вывести все свои негативные установки и мысли, выразить свой гнев, страх и тревогу по отношению к окружающим и ситуации в целом. В игре ребенок может свободно говорить, выражать свои эмоции, чувства и мысли, ребенок может самостоятельно принимать решения, признавать и принимать самого себя. Все это позволяет ребенку вновь обрести адекватную самооценку, восстановить свои силы и жизненные позиции [1].

Акцент в игротерапии ставится на двухплановый характер игры: играющий осуществляет реальную деятельность, связанную с решением конкретных, чаще нестандартных задач. Часть этой деятельности и ряд определенных моментов носит условный характер, что дает возможность отвлечься от реальной ситуации и обстоятельств. В игре присутствует и развивающий момент. А также, благодаря установлению положительного контакта между взрослым и ребенком, в игровых занятиях присутствует и психокоррекционный эффект.

Игра корректирует негативные эмоции и страхи, расширяет способности детей в общении, подавляет неуверенность в себе, а также увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами и окружающими его людьми в различных жизненных обстоятельствах.

То, что дети делают во время игры, чаще всего символизирует их страхи, эмоции и переживания. Игра – это естественная обстановка для ребенка, в которой он может бессознательно выражать свои эмоции, а после осознавать их, понимать и справляться с ними. Это абсолютно

комфортная обстановка для самовыражения ребенка. Именно по этой причине, игровая терапия приобретает все большее значение в современной педагогике и психологии.

Детские проблемы, которые разрешаются с помощью игротерапии: корректировка поведенческих вопросов, освобождение от повышенной тревоги, формирование положительной «Я-концепции», обретение уверенности в себя, обучение самоконтролю.

Можно сделать вывод о том, что игры помогают [37]:

- 1) в организации эмоциональной разрядки – освобождении от скопившегося нервного напряжения;
- 2) в снижении страха внезапного влияния, захвата, наказания, темноты, закрытого пространства, одиночества;
- 3) в усовершенствовании гибкости в поведении и способности стремительно принимать решения;
- 4) в изучении общих правил поведения;
- 5) в коррекции контакта среди родителей и детей;
- 6) в формировании сноровке и координации движений.

Успех игрового коррекционного влияния заложен в диалоге между взрослым и ребенком через получение, принятие, отображение и описание им самостоятельно формируемых в игре ощущений и эмоций.

Необходимо подчеркнуть, что в рамках игротерапии применяют свободную игру и директивную (управляемую). В первом варианте психолог рекомендует детям игровую информацию, порождая регрессивные, реалистические и агрессивные типы игры.

Регрессивная игра возвращает к меньшей степени созревшим видам поведения.

Реалистическая игра будет зависеть от объективной ситуации, в которую ребенок попадает, а не от его надобностей и жажд.

Агрессивная игра – это игра в принуждение, борьбу и т.д. Для объединения таких игр применяют как неструктурированный, так и структурированный игровой материал [4].

Исходная точка основы игротерапии – это абсолютное принятие индивидуальности ребёнка. Необходимо уважать его желания, не стоит принуждать его играть насильственно, играть так, чтобы игра доставляла радость, счастье. Нужно дозировать эмоциональную нагрузку на ребёнка, следить за его ощущениями и здоровьем.

Важно отметить, что в занятиях игротерапией совершенно нет ничего сложного: можно взять любой материал (игрушки, пластилин, краски, мозаика и т.д.), время, которое вы в состоянии уделить малышу, и хорошее расположение духа. Игровая терапия придёт на помощь не только малышу, но и взрослому – расслабит и отвлечет.

Следует добавить, что игровая терапия считается главным «оружием» профилактики и коррекции поведения дошкольников при помощи того, что игра, в отличие от занятия неигрового типа, положительно оказывает воздействие на формирования личности ребенка, интенсивнее и качественнее задевает его глубокие эмоциональные волнения.

Рассмотрим некоторые направления игровой терапии.

Игротерапия от реагирования. Это направление в развитии игротерапии возникло в 30 годы и направлено на работу с детьми, пережившими стрессовые события и ситуации. Ребенок может играть абсолютно спокойно и свободно, затем игротерапевт в подходящий момент вносит в игру ребенка стрессогенную ситуацию, что дает возможность ребенку освободиться от напряжения, вызываемое данным событием. Специально отобранные игрушки помогают ребенку восстановить тот опыт, который вызвал у него тревогу и страх, тем самым, в процессе игры у ребенка появляется возможность перейти и роли

пассивного в роль активного деятеля. Тем самым, уровень тревожности ребенка заметно снижается [19].

Другое направление игротерапии – это игротерапия построения отношений. В игровой терапии отношений особое внимание уделяется лечебному эффекту и лечебной силе эмоциональных отношений между игротерапевтом и ребенком. Здесь дети могут управлять своей деятельностью, им предоставляется право выбора, играть или нет. Цель коррекции заключается не в том, чтобы поменять ребенка, а в том, чтобы помочь ему утвердить чувство собственной ценности. Ребенок уникален по своей сущности, он обладает внутренними источниками саморазвития. Основная цель данного направления игротерапии – установить отношение связи между ребенком и игротерапевтом, где второй принимает все установки и ценности ребенка, выражая тем самым веру в него и его способности.

Игротерапия в психоанализе. Использование игры в коррекционной практике связано с теоретическими традициями психоанализа. Обращение психоанализа к игре ребенка было вынужденным, с помощью анализа можно, как минимум, оказать благотворное влияние на нарушения в эмоциональной сфере, а можно и полностью их устранить. Все попытки прямого переноса техник психоанализа на работу с детьми оказался не таким удачным, как хотелось бы, в силу некоторых особенностей детского возраста. Игра ребенка – это его символическая деятельность, являясь его единственным видом деятельности, где он оказывается свободным от давления и навязывания со стороны враждебной к нему среды.

Детская игра и, основанная на ней игротерапия, позволяет проникнуть в бессознательное ребенка. Сам термин «игровая терапия» был предложен Мелани Кляйн. Именно в ее работах впервые был выделен игровой материал, в который входили различные простые игрушки: маленькие деревянные мужчины и женщины, машины, тележки на колесах, качели, поезда, самолеты, животные, деревья, кубики, дом,

бумага, ножницы, карандаши, мелки, краски, клей, мячи, наборы шаров, пластилин и веревка. Небольшой размер таких игрушек, их значительное количество и разнообразие позволяет ребенку выразить широкий спектр его фантазий и опыта. Из всех этих игрушек ребенок может воспроизвести в реальность ситуацию из своего собственного опыта [33].

Игротерапия активная. Это работа в игровой ситуации, в которой ребенок, с помощью отобранных для него игрушек, проигрывает травматические эпизоды из своего личного опыта.

Параллельно с активным типом игровой терапии развивается пассивный тип, когда терапевт не ограничивает детскую игру, а просто присутствует при ней. В пассивной игротерапии принято считать, что важное значение в преодолении эмоциональных нарушений имеет принятие способов самовыражения ребенка. У ребенка появляется возможность проработать свою тревогу и страхи, враждебность и неуверенность в себе в игровой форме и в своем собственном темпе

Игровая терапия детско-родительских отношений. Особое направление, которое было направлено на решение социальных, эмоциональных и проблем поведения детей. Данное направление выделяет два основных аспекта: игротерапию с детьми и обучение родителей, в результате прямого вовлечения их в процесс игры с детьми. Терапевт обучает родителей компетентному поведению с детьми [42].

Игровая терапия направлена на сопровождение и помощь детям с нарушениями в эмоциональной сфере. Ребенку необходимо помочь стать более ответственным в своих действиях и поступках, стать более самоуправляемым и самостоятельным, овладеть чувством контроля, развить внутренний источник самооценки, обрести веру в себя.

Итак, мы рассмотрели различные направления в игровой терапии. Многообразие этих направлений подтверждает актуальность использования данного метода в целях коррекции тревожности в эмоциональной сфере ребенка. Игра оказывает огромное влияние на

развитие личности, снимая страх, напряженность и тревогу. Игра для ребенка – это радость, приносящая удовольствие, именно по этой причине многие методы коррекции нарушений в психотерапии основаны на игре.

Таким образом, определив влияние игры на развитие личности ребенка, можно прийти к следующим выводам, игровая терапия является основным методом коррекции нарушений эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Мы считаем метод игровой терапии наиболее оптимальным для работы с детьми дошкольного возраста, так как ведущей деятельностью этого возраста является игра. В игре проявляется потребность ребенка понять окружающий мир и окружающую его действительность, появляются умения и навыки воздействия на него, появляется возможность адаптировать мир к своим интересам и целям, адаптироваться к нему самому. Знания ребенка об окружающем его мире всегда отражаются в содержании и замысле его игры.

1.3 Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста

В рамках поставленной гипотезы мы предположили о том, что развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста будет происходить более эффективно, если использовать следующие психолого-педагогические условия:

- применение индивидуальной игротерапии отреагирования с целью снятия напряжения и негативных эмоций;
- использование групповых ролевых игр с элементами психодрамы для построения эффективных отношений.

Обратимся к анализу обозначенных психолого-педагогических условий в психолого-педагогической литературе.

Стоит отметить, что в своих трудах Д. Леви развивал идею терапии отреагирования, структурированной игровой терапии для работы с детьми, пережившими какое-либо травмирующее событие.

Д. Леви основывал свой подход в первую очередь на убеждении в том, что игра предоставляет детям возможность отреагирования. В рамках этого подхода игротерапевт воссоздает такую обстановку, чтобы специально отобранные игрушки помогли ребенку восстановить тот опыт, который вызвал у него реакцию тревоги.

Ребенку разрешается играть свободно, чтобы он познакомился с обстановкой комнаты и с игротерапевтом. Затем игротерапевт использует определенные игровые материалы, чтобы в нужный момент ввести в игру ребенка стрессогенную ситуацию. Воссоздание травмирующего события позволяет ребенку освободиться от боли и напряжения, вызванных этим событием [56].

Иногда ребенку разрешается свободный выбор игры. В процессе «отыгрывания» или разыгрывания прежнего опыта ребенок управляет игрой и тем самым перемещается из пассивной роли пострадавшего в активную роль деятеля. Следя за игрой, игротерапевт обозначает словами, проговаривает вслух, отражает выражаемые ребенком вербальные и невербальные чувства.

В игровой комнате возможны три формы игровой активности [59, с. 107]:

1. Освобождение агрессивного поведения: ребенок швыряет предметы, взрывает воздушные шары или проявляет формы инфантильного поведения (например, сосет соску).

2. Освобождение чувств стандартизированных ситуаций: стимулирует чувства ревности к сиблингу, прикладывая куклу к груди матери.

3. Освобождения чувств путем воссоздания в игре специфического стрессового опыта из жизни ребенка.

Г. Хэмбидж (1955) дал более широкое описание работы Д. Леви под заголовком «Структурная игровая терапия», где он более решительно вводил события. Следом за установлением терапевтических отношений в

сценарий непосредственно вводилась ситуация, продуцирующая тревогу. Она проигрывалась, а затем ребенку разрешалось играть свободно, чтобы он мог оправиться от навязчивой ситуации.

Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Главным критерием предпочтения групповой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития. Заключение о наличии у ребенка социальной потребности, решающим образом определяющей успех проведения групповой терапии, выносится на основании анализа истории каждого случая [48].

В случае, когда социальная потребность у ребенка отсутствует, встает особая задача формирования потребности в социальном общении, которая может быть оптимально решена в форме индивидуальной игротерапии. Если социальная потребность уже сформирована, то наилучшей формой коррекции личностных нарушений общения будет групповая игротерапия.

Если для индивидуальной игротерапии противопоказанием может выступать сверхглубокая степень умственной отсталости ребенка, то для групповой игротерапии круг противопоказаний расширяется. Таковыми могут быть [53]:

- ярко выраженная детская ревность, выступающая в форме конкуренции с сибсами;
- явно выраженное асоциальное поведение, представляющее угрозу для безопасности партнеров по группе;
- крайняя агрессивность;
- актуальное стрессовое состояние.

Во всех этих случаях проведению групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку ребенка к работе в группе.

Групповая игротерапия – это психологический и социальный процесс, в котором дети естественным образом взаимодействуют друг с другом, приобретают новые знания не только о других детях, но и о себе. Этот метод подразумевает игру как терапевтический процесс и является эффективным средством коррекции функциональных нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний и психопрофилактики.

Групповая игротерапия призвана: помочь ребенку осознать свое реальное «Я», повысить его самооценку и развить потенциальные возможности, отреагировать внутренние конфликты, страхи, агрессивные тенденции, уменьшить беспокойство и чувство вины.

В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется.

Большое значение для успеха работы коррекционной группы имеет также состав группы, представляющий собой мощный интегративный или дезинтегративный фактор. Подбор кандидатов в группу должен осуществляться по принципу дополнения и включать детей с разнообразными нарушениями, что обеспечивало бы возможность идентификации с альтернативными образцами поведения.

Каждый ребенок в группе должен получить возможность свободного самовыражения, без угроз и насмешек, неуспеха и отвержения. В группе не должно быть более 5 человек, причем в одной группе нежелательно присутствие детей, контактирующих вне игротерапевтической ситуации.

Группа не должна включать более одного ребенка деликвентного поведения, уравновешенного, по крайней мере, одним нейтрализатором. Разница в возрасте детей (имеется в виду психологический возраст) в

группе не должна превышать 12 мес. Группа дошкольного возраста должна включать детей разных полов (и мальчиков, и девочек).

Деятельность игротерапевта направлена не на группу в целом, а на каждого ее члена в отдельности. В задачи игротерапии не входит коррекция группы как социальной единицы.

При наборе группы руководствуются следующим: группа должна состоять из детей с разными нарушениями; детей следует помещать в такую группу, где они не получают дополнительную психическую травму; члены группы не должны быть знакомы до начала игротерапии; разница в возрасте не должна превышать 1 года. В таких группах могут участвовать дети в возрасте от 5 до 12 лет.

Численность детей в группе по А.И. Захарову [22]:

- в возрасте 4–5 лет – 4 человека;
- в возрасте 5–11 лет – 6 человек;
- в возрасте 11–14 лет – 8 человек.

Все цифры достаточно условны и зависят от особенностей участников группы и объективных условий работы. Следует отметить, что в психопрофилактических группах численность не должна быть увеличена более чем в 1,5 раза.

Кроме того, если группу ведут два игротерапевта (что представляется наиболее предпочтительным, особенно когда в паре работают мужчина и женщина), число детей так -же может быть увеличено до 1,5 раза.

Работая в паре, психологи имеют возможность не только более объективно взглянуть на группу и обсудить возникающие по ходу работы особенности, но и опосредованно влиять на формирование правильной полоролевой идентичности мальчиков или девочек. Наличие мужчины или женщины в группе позволяет детям проецировать свои ожидания и установки относительно мужского и женского стереотипов поведения, а также отреагировать и отыграть свои страхи и проблемы, связанные с

фигурой матери или отца. Любой ребенок строит свое поведение, «срисовывая» его со значимого взрослого своего пола. А поддержку, принятие, одобрение ему важнее получить от значимого взрослого противоположного пола.

Цели групповой терапии следует определять как терапевтические в широком смысле, а не индивидуализированные перспективные цели для каждого ребенка в целом. В противном случае игротерапевт неизбежно незаметно или открыто подталкивает ребенка в направлении цели, связанной с определенной проблемой, ограничивая, таким образом, возможности ребенка по управлению собственной деятельностью.

В этом смысле цели и задачи могут быть обозначены следующим образом. Групповая игротерапия призвана помочь ребенку развить более позитивную «Я-концепцию»; стать более ответственным в своих действиях и поступках; стать более самоуправляемым; в большей степени полагаться на самого себя и овладеть чувством контроля; выработать большую способность к самопринятию и самостоятельному принятию решений; развить внутренний источник оценки и обрести веру в самого себя.

В процессе организации группой игровой терапии в работу с детьми включаются элементы психодрамы. Психодрама – это терапевтический групповой процесс, в котором используется инструмент драматической импровизации для изучения внутреннего мира клиента.

Психодрама основывается на предположении, что исследование чувств, формирование новых отношений и моделей поведения более эффективно при использовании действий, реально приближенных к жизни по сравнению с использованием вербализации.

К основным понятиям психодрамы относят: понятие ролевой игры, спонтанность, теле, катарсис, инсайт [1].

1. Ролевая игра – широко применяемый в психодраме прием – состоит в исполнении какой-либо роли в любительском представлении. В

целях исследования личностно значимого материала нельзя запрещать во время психодраматического занятия члену группы играть любую из ролей – будь то жестокий убийца, обольстительный соблазнитель, нереалистичный или гротесковый персонаж.

2. Спонтанность – уход от ригидности социально-ролевого поведения, которая предписывается в традиционном театре. В психодраме нет специально написанных ролей и сценариев, актеры могут основываться на знакомых переживаниях или выбирать любые поведенческие стратегии, даже не используемые в прошлом опыте.

3. «Теле» – обозначает двусторонний процесс передачи эмоций между клиентом и психологом. Понятие «теле» включает в себя негативные и позитивные чувства, возникающие между людьми в психодраматическом действии – «теле» представляет собой взаимный обмен эмпатиями и признаниями.

4. Катарсис – полное эмоциональное освобождение. Сила испытываемого катарсиса зависит от их спонтанности. Катарсис испытывают как авторы конкретной драматической ситуации (протагонисты), актеры, аудитория в психодраме также может быть вовлечена в процесс переживания катарсиса.

5. Инсайт – это вид познания, который приводит к немедленному решению или новому пониманию имеющейся проблемы.

Процедура психодрамы включает [31]:

1. Протагонист – главное действующее лицо (герой), который представляет свои проблемы. Протагонист, изображая события из своей жизни, дает собственную интерпретацию прошлой жизненной ситуации перед группой участников, чтобы достичь инсайта при осознании своей психической реальности и улучшить способность функционирования в реальной жизни.

2. Режиссер (фасилитатор) психодрамы (как правило, психолог) один из наиболее активных руководителей групп. функция заключаются в

организации психодраматического действия, пространства, создании атмосферы доверия, стимулировании участников к спонтанности, подготовки протагониста и всей группы к ролевой игре, выявлении проблем, переживаний клиента, комментировании, включении вспомогательных персонажей, организации обсуждения, эмоционального обмена и анализа, интерпретации происходящего.

3. Вспомогательные «Я» – это участники, исполняющие вспомогательные роли и усиливающие функции психолога. Вспомогательные «Я» могут олицетворять значимых для протагониста людей или части его собственного «Я». функции – сыграть роль, которая необходима протагонисту для реализации замысла; помочь понять, как протагонист воспринимает взаимоотношения с другими персонажами; сделать видимым неосознаваемые протагонистом отношения; направлять протагониста в решении проблем и конфликтов; помочь протагонисту перейти от драматического действия к реальной жизни.

4. Аудитория (зрители) состоит из тех членов группы, которые не играют ролей в данном психодраматическом действии.

5. Сцена. Это место в пространстве, где разворачивается действие.

Фазы развития психодрамы [1]:

1. Первой фазой развития классической психодрамы является психическая разминка. Разминка состоит из трех стадий: постепенное раскрепощение двигательной активности участников; стимуляция спонтанных поведенческих реакций; фокусировка внимания членов группы на конкретном задании или теме.

2. Фаза психодраматического действия. Режиссер выбирает участника либо доброволец-протагонист сам предлагает для действия личностные проблемы. Режиссер выслушивает рассказ протагониста о его проблеме для того, чтобы получить достаточную информацию для организации действия. Протагонист импровизирует, пытается воссоздать прошлую ситуацию.

3. Фаза обсуждения, или интерпретации – Когда действие закончено, протагонист и остальные члены группы приступают к его анализу. Фаза обсуждения обычно состоит из двух частей: ролевой обратной связи, идентификационной обратной связи.

Базовые техники психодрамы [1]:

— представление самого себя (самопрезентация). Эта техника состоит из серии коротких ролевых действий, в которых протагонист изображает самого себя или кого-то очень важного для себя;

— исполнение роли – имитация поведения какого-то человека или принятие роли части тела, животного, неодушевленного предмета;

— диалог – изображение в ролевых играх взаимоотношений между реальными людьми, где каждый играет самого себя;

— монолог – это проговаривание своих чувств и мыслей вслух; театральная реплика, в которой протагонист выражает свои скрытые мысли и чувства к себе самому и к аудитории;

— дублирование (второе «Я») – техника, при которой вспомогательное лицо играет дублирующую роль протагониста. Пытаясь стать протагонистом, принимая телесные позы и перенимая его привычки, «психологический двойник» помогает протагонисту и поддерживает его;

— реплики в сторону – ситуация ролевой игры, в которой протагонист общается со вспомогательным лицом и говорит вслух, что он действительно думает, чувствует или собирается делать;

— обмен ролями состоит в том, что протагонист играет другие ключевые роли в поставленных им представлениях. Другими словами, два человека меняются местами – физически – так, что А становится Б и Б становится А. При этом каждый принимает позу, манеры, психологическое состояние другого;

— техника зеркала осуществляется вспомогательным лицом, исполняющим роль протагониста в течение короткого времени, а

протагонист наблюдает за ним, удалившись из пространства действия. «Зеркало» позволяет протагонисту понять, как его воспринимают другие;

— проигрывание возможных будущих жизненных ситуаций.

Участники должны представить себе, что произошло бы, если реально драматизируемая ими проблемная ситуация оказалась иной, чем она есть на самом деле, или разрешилась каким-нибудь другим способом. Импровизированно воссоздаются и проигрываются возможные ситуации, которые могут сложиться в будущем;

— идеальный другой – эта техника дает возможность протагонисту испытать отношение к себе, которого он ждет, но которое может не быть возможным в реальной жизни. «Идеальный другой» – это тот другой, изображаемый вспомогательным «Я», который в психодраме становится тем идеальным образом этого человека, т.е. таким, каким его хотел бы видеть протагонист в реальной жизни.

Выводы по первой главе

Подводя итоги главы, отметим следующее:

Рассмотрев различные точки зрения на понятия «эмоции» и «эмоциональная сфера», мы, вслед за Л. В. Обуховой и Е. И. Бондарчук, под эмоциями будем понимать специфическую форму психического отражения субъективного отношения человека к предметам или явлениям в форме непосредственного переживания приятного или неприятного. Под развитием эмоциональной сферой стоит процесс развития совокупности переживаний и чувств человека.

Подчеркнем, что в эмоциональном развитии ребенка младшего дошкольного возраста происходит постепенное становление восприятия и воспроизведения дошкольниками эмоциональных состояний. Развитие эмоциональной сферы в младшем дошкольном возрасте оказывает влияние на познавательные процессы, эффективность межличностного взаимодействия, повышает культуру общения, способствует развитию

эмпатийного поведения и рефлексии, что обуславливает общую успешность ребенка на последующих этапах жизни. К основным особенностям развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста относятся: проявление аффективных реакций; эмоциональное предвосхищение; желание и попытки управления своим эмоциональным состоянием; формирование цепочки «желание – предвосхищение – направленное действие – соответствующая эмоция»; оценивание своего поведения.

Стоит отметить, что для эффективного развития эмоциональной сферы нами были отмечены следующие психолого-педагогические условия:

— применение индивидуальной игротерапии отреагирования с целью снятия напряжения и негативных эмоций;

— использование групповых ролевых игр с элементами психодрамы для построения эффективных отношений.

Эффективность использования данных условий рассмотрим в следующей главе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

2.1 Исследование эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

Цель исследования – определить эффективность реализации психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

Данная цель определила ряд задач, решаемых нами в ходе педагогического эксперимента:

— определить реальное (наличное) состояние уровня развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста;

— разработать и апробировать практическое применение предлагаемых психолого-педагогических условий в развитии эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста;

— экспериментально проверить эффективность использования предлагаемых психолого-педагогических условий в развитии эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в МКДОУ «Детский сад № 32 г. Коркино». Для работы были выбраны экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы в количестве 14 человек каждая.

Одним из важнейших элементов экспериментальной работы является решение вопроса о критериях, позволяющих выявить уровень развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

Критерий является главным признаком измеряемого предмета или явления, а проявление основного признака выражает показатель.

Критерий (греч. *kriterion* – мерило для оценки чего-либо) – средство проверки утверждения, теоретического построения, практической деятельности [11]. Критерии и показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста

Критерии	Показатели	Методика исследования
оценка и вербализация эмоциональных состояний	– умение оценивать свое эмоциональное состояние; – умение оценивать эмоциональное состояние окружающих; – умение характеризовать эмоциональное состояние вербально.	Методика «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго)
проявление эмпатии	– умение проявлять сочувствие; – умение оказывать помощь окружающим.	Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А.М. Щетинина)
эмоциональное реагирование на окружающее	– умение воспринимать окружающие предметы и оценивать их; – умение реагировать на произведения искусства и природу.	– Наблюдение за проявлением за особенностями сопереживания персонажам литературных произведений. – Наблюдение за реагированием детей на художественные произведения.

Опираясь на данные критерии, мы выделили уровни развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста: низкий, средний и высокий. Рассмотрим их в таблице 2.

Таблица 2 – Критериально-уровневая шкала развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста

Критерии	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
оценка и вербализация эмоциональных состояний	Дети этого уровня испытывают трудности в понимании, восприятии, представлении об эмоциональных состояниях. Они не вербализуют эмоцию, испытывают трудности при оценке «знака» эмоции, затрудняются в оценке эмоциональных состояний своих и другого человека.	Дети этой группы выделяют, опознают и интерпретируют эмоциональные состояния с помощью взрослого или при обращении внимания, испытывают сложности в вербализации самого качества настроения (например, грусть или гнев/злость называется как «плохое настроение», «мальчик плачет и т.д.). Они испытывают трудности в	Дети данного уровня имеют широкий диапазон воспринимаемых эмоциональных состояний с опорой на комплекс экспрессивных признаков. Они вербализуют практически все эмоциональные состояния, выраженные в лицевой экспрессии (включая эмоциональные дифференцировки типа «сердитый», «грустный», «радостный» и проч.),

Продолжение таблицы 2

Критерии	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
		определении причин того или иного эмоционального состояния человека.	выделяют экспрессивные признаки эмоциональных состояний, обозначает причины их возникновения.
проявление эмпатии	Дети не проявляют инициативы, интереса к оценке эмоциональных состояний своих и другого человека. Оказание помощи с их стороны носит формальный характер, по просьбе взрослого либо сверстников.	Дети проявляют периодическое внимание к эмоциональному состоянию партнера, адекватно реагируют на изменения настроения при обращении внимания на эти изменения. Они оказывают помощь по просьбе, при обращении внимания.	Дети этой группы хорошо воспринимают эмоциональные состояния другого человека, что проявляется в эмоциональном «заражении», соответствии мимических, двигательных-речевых реакций, проявляют сочувствие, сопереживание, готовы самостоятельно оказать действенную или вербальную помощь, проявляет инициативу.
эмоциональное реагирование на окружающее	Дети этой группы испытывают равнодушие или неприязнь в процессе рассматривания картины, слушания музыки, наблюдения за природой; не дают эстетическую оценку картины, музыкального произведения, природы; реагируют на картину, музыкальное произведение, природу отсрочено в других видах деятельности.	Дети испытывают равнодушие в процессе рассматривания картины, слушания музыки, наблюдения за природой. Они с помощью воспитателя дают эстетическую оценку картины, музыкального произведения, природы, реагируют на картину, музыкальное произведение, природу после восприятия.	Дети испытывают удовольствие и увлеченность в процессе рассматривания картины, слушания музыки, наблюдения за природой; самостоятельно дают эстетическую оценку картины, музыкального произведения, природы; реагируют на картину, музыкальное произведение, природу сразу, в процессе восприятия.

В качестве инструментария исследования нами использовались следующие методы и методики, представленные в приложении 1:

- методика «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго);
- опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А. М. Щетинина);
- наблюдение за проявлением за особенностями сопереживания персонажам литературных произведений;
- наблюдение за реагированием детей на художественные произведения.

Рассмотрим результаты исследования на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы по каждому критерию.

Первое направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний» у детей младшей дошкольной группы.

Полученные нами результаты показывают, что значительная часть детей (64,3 %) находится на низком уровне развития эмоциональной сферы. В то же время детей со средним уровнем развития умений 35,7 %. В таблице 3 представлены данные нулевого среза по критерию – «Оценка и вербализация эмоциональных состояний».

Таблица 3 – Результаты изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний» в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни		
	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ЭГ	64,3	35,7	0
КГ	57,1	35,7	7,2

Представим данные результаты по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний» на констатирующем этапе экспериментальной работы (нулевой срез) на рис. 1.

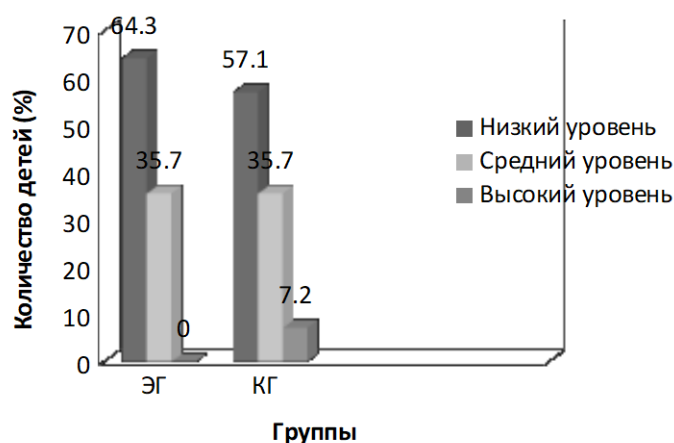


Рисунок 1 – Результаты нулевого среза изучения критерия «Оценка и вербализация эмоциональных состояний»

Второе направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Проявление эмпатии» у детей младшего дошкольного возраста.

Проведенный анализ результатов показывает, что у значительной части детей (57,1 %) на низком уровне находится развитие эмоциональной сферы. В таблице 4 и на рис. 2 представлены сравнительные данные нулевого среза по критерию – «Проявление эмпатии».

Таблица 4 – Результаты изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Проявление эмпатии» в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни		
	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ЭГ	57,1	42,9	0
КГ	64,3	28,5	7,2

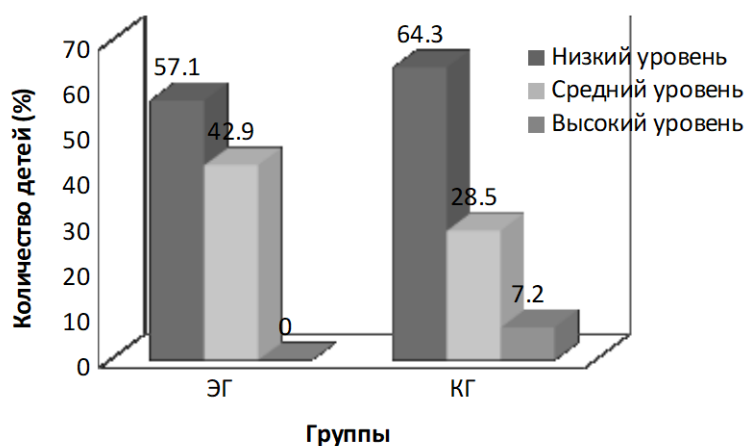


Рисунок 2 – Результаты нулевого среза изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Проявление эмпатии» у детей младшего дошкольного возраста

Третье направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Эмоциональное реагирование на окружающее» у детей младшей дошкольной группы.

Совокупные результаты использованных методик показали, что показатели критерия «Эмоциональное реагирование на окружающее» на низком уровне у около 57,1 %. В таблице 5 и на рис. 3 представлены данные нулевого среза, отображающие уровень развития эмоциональной сферы по критерию «Эмоциональное реагирование на окружающее» у детей младшего дошкольного возраста.

Таблица 5 – Результаты изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Эмоциональное реагирование на окружающее» в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни		
	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ЭГ	57,1	28,5	7,2
КГ	57,1	42,9	0

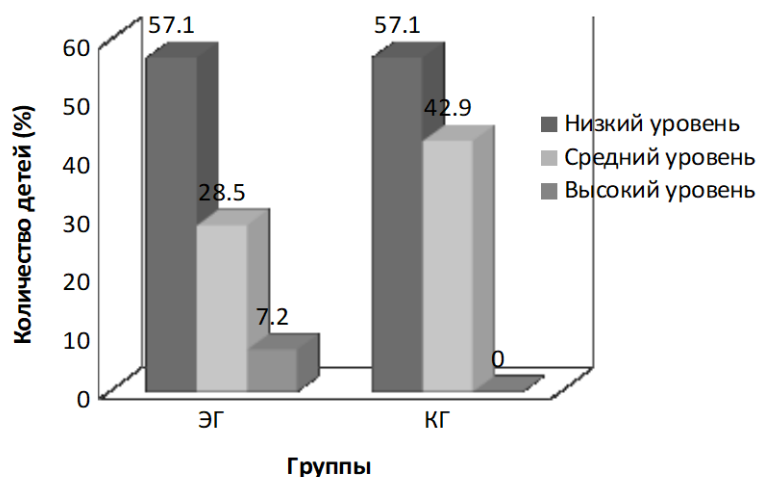


Рисунок 3 – Результаты нулевого среза изучения критерия «Эмоциональное реагирование на окружающее» у детей младшего дошкольного возраста

По результатам проведенных нами исследований необходимо обобщить полученные данные и выделить общий уровень развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста. Опираясь на результаты, представленные в приложении 2, мы сгруппировали их по трем уровням. Основанием такой дифференциации послужила качественная и количественная характеристика уровней. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

Группы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	64,3	35,7	0
КГ	57,1	42,9	0

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной группе нет детей, которые принадлежат к высокому уровню.

К среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 5 детей (35,7%), в контрольной – 42,9% (6 детей). Эти дети могут отражать эмоциональные состояния, но в выборе способа ему необходима помощь

педагога. Отражение не всем эмоциональных состояний дается им легко. Они различают не все оттенки настроения другого человека, самостоятельно определяют лишь часть ярко выраженных эмоциональных состояний другого человека, в ответах таких детей отсутствует личностный смысл. Дети этой группы не все эмоциональные состояния действующих лиц в эмоционально значимой ситуации могут определить самостоятельно, в некоторых ситуациях им нужна помощь педагога.

К низкому уровню к экспериментальной группе относятся 9 детей (64,3%), а к контрольной группе – 57,1% (8 детей). Дети этой группы не могут самостоятельно находить способы для отражения своего эмоционального состояния, не обладают умением правильно отображать любое эмоциональное состояние. Они с трудом различают оттенки настроения, им сложно дается определение эмоционального состояния другого человека, личностный смысл в ответе отсутствует. Им не удается определять эмоциональное состояние действующих лиц в эмоционально значимой ситуации.

Для большей наглядности полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке (см. рис.4).

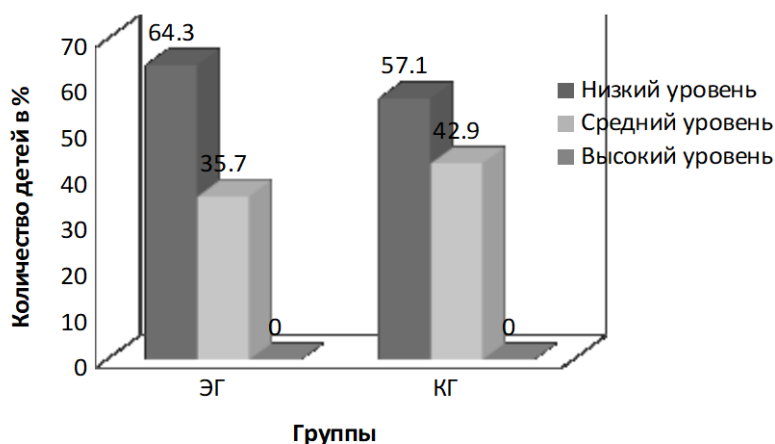


Рисунок 4 – Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по общему уровню развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста

Таким образом, исследование эмоциональной сферы детей позволило выявить уровень развития эмоциональной сферы. Эксперимент

показал преобладание низкого уровня развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста, что ниже реальных возможностей детей дошкольного возраста, о чём свидетельствует наличие детей, показавших достаточно высокие результаты.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий по развитию эмоциональной сферы младшего дошкольника средствами игровой терапии

Второй этап нашей экспериментальной работы – формирующий, имел цель экспериментально проверить эффективность предложенных психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста на основе выделенных критериев.

Учитывая обозначенные нами психолого-педагогические условия, рассмотрим более подробно, каким образом реализовывалась индивидуальная игротерапия отреагирования и групповые ролевые игры с элементами психодрамы.

Групповая ролевая игра с элементами психодрамы «Королевство Зеркал»

Цель: развивать эмоциональную сферу детей младшего дошкольного возраста.

Задачи работы:

- 1) развитие внимания ребенка к сверстникам, их эмоциям;
- 2) формирование мимических способностей детей;
- 3) развитие умения воспринимать эмоции другого человека и умение передавать эмоциональное состояние.

Участники: группа детей младшего дошкольного возраста в количестве 3 человека.

Роли: Королева и Невидимый король, зеркало.

Предварительная работа: с детьми проводится беседа, внимание детей акцентируется на следующих вопросах: кто в зеркале на вас смотрит;

если улыбнуться, то что увидишь в зеркале; если сделать грустное лицо, то как изменится отражение в зеркале.

Содержание ролевой игры: После проведения беседы с детьми предлагается поиграть в игру. Педагог сам выбирает роль, которую ребенок будет исполнять. Участники располагаются следующим образом: перед Королевой стоит ребенок, изображающий зеркало. За Королевой стоит невидимый Король. Ребенок, играющий Короля, изображает различное настроение. Королева, не поворачиваясь, угадывает, какое настроение сейчас у Короля. Зеркало помогает Королеве угадать, какое настроение у Короля, с помощью мимики. Роли в процессе игры должны обязательно меняться, каждый ребенок должен побыть в роли Короля, Королевы и зеркала.

Роль зеркала была сложнее, так как ребенок должен был точно отражать движения и выражения лица Короля. Сначала большинство детей желали быть Королем или Королевой, но затем при повторных проведениях многие хотели выполнять роль зеркала. Так как она стала казаться им более интересной.

Групповая ролевая игра с элементами психодрамы «Немое кино»

Цель: развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста в группе детского сада.

Задачи работы:

- 1) понимать эмоциональное состояние другого человека;
- 2) развивать умение изображать различные действия и эмоциональные состояния окружающих.

Участники: в игре принимали участие 6 детей.

Роли: водящий, исполняющий роль старого телевизора (без звука), и зрители.

Предварительная работа: с детьми проводится беседа, основное содержание которой состоит в следующем: разрешают ли тебе родители

смотреть телевизор, что показывают по телевизору, что ты больше всего любишь смотреть.

Содержание: После проведения беседы детям предлагается поиграть. Педагог предлагает детям встать в круг. Роль телевизора (в начале игры) воспитатель берет на себя. Ведущий (педагог) движениями, жестами, мимикой сообщает о своих намерениях, желаниях, сомнениях. Дети угадывают смысл сообщения и таким же образом отвечают. Ведущий жестами и мимикой показывает, что он приветствует, прощается, приглашает, отталкивает, слушает, хвалит, ругает, сердится, обижается, отвергает, сомневается, просит замолчать, показать, подойти, уйти, передать какой-либо предмет другому. Затем роль ведущего по очереди выполняют дети.

После того, как игра с детьми выполняется уже не первый раз, может измениться задание. Для изменения задания педагог предлагает детям разделиться на две подгруппы. Дети первой подгруппы придумывают и изображают различные действия и эмоции, которые испытывают в этих действиях, а другая группа отгадывает.

Групповая ролевая игра с элементами психодрамы «Именины»

Цель: развивать эмоции детей младшего дошкольного возраста.

Задачи работы:

- 1) развивать понимание чувств другого, развитие;
- 2) формировать выразительность жестов, мимики, движений.

Участники: в игре принимали участие 7 детей.

Роли: именинник и дарители.

Предварительная работа: педагог проводит беседу, которая включает в себя различные вопросы, связанные с днем рождения, прежде всего, какие эмоции дети испытывают от получения подарков.

Содержание: Из группы детей выбирается один ребенок-именинник. Остальные дети будут дарителями. Дети встают в круг, а именинник находится в центре этого круга. Дарителю необходимо с помощью жестов,

мимики и движений показать, кому и что дариться и с каким чувством (т.е. без слов). Ребенок, получивший подарок, выражает благодарность. Именинник придумывает самостоятельно себе роль какого-нибудь известного героя (например, Золушки) и жеста, мимикой сообщает об этом дарителям. Каждый из дарителей придумывает воображаемый подарок и с помощью мимики, жестов преподносит его имениннику. Это могут быть как волшебные предметы, так и реальные: хрустальные башмачки, карета, корона, волшебная флейта, аленький цветочек, конфета, мяч, зеркало, воздушный шарик и т.п.

Детям очень понравилась предлагаемая игра. Почти всем участники хотели исполнять роль дарителя и таким образом выразить свое отношение к дарителю. Все дети охотно соглашались принимать участие в данной игре.

Групповая ролевая игра с элементами психодрамы «Расколдуй принцессу»

Цель: эмоциональное развитие детей младшего дошкольного возраста.

Задачи работы:

- 1) развитие способности к установлению взаимодействия;
- 2) формировать умение воспринимать чувства ближнего.

Участники: группа детей из 6 человек.

Роли: принцесса, рыцари и амазонки.

Предварительная работа: рассматривание различных картинок с эмоциональными состояниями, беседа по этим картинкам.

Содержание: в центр комнаты выставляется стул, на него садится принцесса, ее накрывают красивой тканью. Это заколдованная принцесса. Ее нужно расколдовать. Для этого необходимо, чтобы принцесса угадала чувства, изображаемые рыцарями и амазонками. При выполнении заданий дети используют жесты, движения, мимику.

Групповая ролевая игра с элементами психодрамы «Оживший холодильник»

Цель: эмоциональное развитие детей младшего дошкольного возраста.

Задачи работы:

- 1) понимание внутреннего мира;
- 2) развитие творческих способностей и воображения.

Участники: группа детей из 5 человек.

Роли: свободные, дети придумывают самостоятельно.

Содержание: Называется любая вещь и наделяется чувствами, поведением, деланиями. Например, ребенок или взрослый берет на себя роль холодильника и разыгрывает свои действия в квартире, устанавливает отношения с членами семьи. Чего может хотеть холодильник? Чтобы в нем было как можно больше вкусных продуктов, чего он может опасаться? Чтобы их у него не отобрали. Какая история могла с ним произойти? Однажды холодильник купил тысячу брикетов мороженого и пошел в парк, чтобы раздать их детям.

Индивидуальная игра «Семья»

Цель: смоделировать стрессовую ситуацию для снятия эмоционального напряжения ребенка.

Задачи:

- 1) помочь ребенку бороться со страхами через проживание тревожащей ситуации;
- 2) снимать эмоциональное напряжение ребенка.

Содержание игровой деятельности: ребенку предлагается «Дочки-матери». Для реализации игры ребенок самостоятельно выбирает понравившиеся ему куклу. Педагог предлагает ребенку взять роль мамы, а кукле стать его дочкой или сыночком. В процессе игры ребенок баюкает, кормит куклу, поет ей песни, прижимает к себе. После этого педагог вводит стрессовую ситуацию в игру: предлагает принять на себя роль

папы: «А теперь вернулся папа с работы. Мама попросила его посидеть с ребенком. Ребенок плачет на руках у папы. Что в это время делает папа?»

В игре ребенка сразу меняется поведение, ребенок, приняв роль отца, начинает нервничать, кричать на куклу.

Индивидуальная игра «Диназаврики»

Цель: смоделировать ситуацию, способствующую снятию негативных эмоций.

Задачи:

- 1) снятие негативных переживаний;
- 2) снятие телесных зажимов.

Содержание игровой деятельности: Ребенок, представляя себя «динозавриком», делает страшные мордочки, высоко подпрыгивая, бегает по залу (комнате) и издаются душераздирающие крики.

Игра интересна предоставляемой ребенку свободой, благодаря которой у них появляется возможность дать выход накопившимся страхам, противоречиям и обидам. Ведь даже у ребенка сейчас редко появляется возможность делать то, что хочется.

Индивидуальная игра «Цирк»

Цель: смоделировать ситуацию, способствующую снятию негативных эмоций.

Задачи:

- 1) способствовать снижению гнева у детей;
- 2) снимать эмоциональное напряжение.

Содержание игровой деятельности: Педагог берет на себя роль дрессировщика, ребенок выбирает роль дрессированной собачки или лошади, после этого исполняет роль тигра. Дрессируемые животные не всегда слушаются дрессировщика, тигры даже рычать могут. Выбранное животное не хочет слушаться дрессировщика, но он заставляет делать это. После проигрывания данного сюжета педагог и ребенок меняются ролями.

Индивидуальная игра «Прогони Бабу Ягу»

Цель: смоделировать ситуацию, способствующую снятию негативных эмоций.

Задачи:

- 1) содействовать символическому уничтожению страхов детей;
- 2) помочь детям проявить агрессию в конструктивных целях.

Содержание игровой деятельности: Ребенка просят представить, что на стул залезла Баба Яга, надо обязательно прогнать ее оттуда. Она очень боится громких криков и шума. Ребенку предлагается Бабу Ягу, для этого покричать и постучать по стулу пустыми пластмассовыми бутылками.

Таким образом, нами реализовывалась индивидуальная игротерапия отреагирования и групповые ролевые игры с элементами психодрамы по развитию эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста. Используя данные игры, мы оказываем непосредственное влияние на развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Для определения эффективности реализации комплекса психолого-педагогических условий и выявления динамики уровня развития эмоциональной сферы в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень развития эмоциональной сферы по трем критериям: оценка и вербализация эмоциональных состояний, проявление эмпатии, эмоциональное реагирование на окружающее. Определение уровня развития данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Протоколы обследования представлены в приложении 3. В таблице 7 и на рисунке 5 представлены результаты контрольного среза повторного изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний» детей в экспериментальной и контрольной группе.

Таблица 7 – Результаты контрольного среза по изучению уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний» у детей младшего дошкольного возраста

Группа	Уровни		
	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ЭГ	35,7	57,1	7,2
КГ	49,9	42,9	7,2

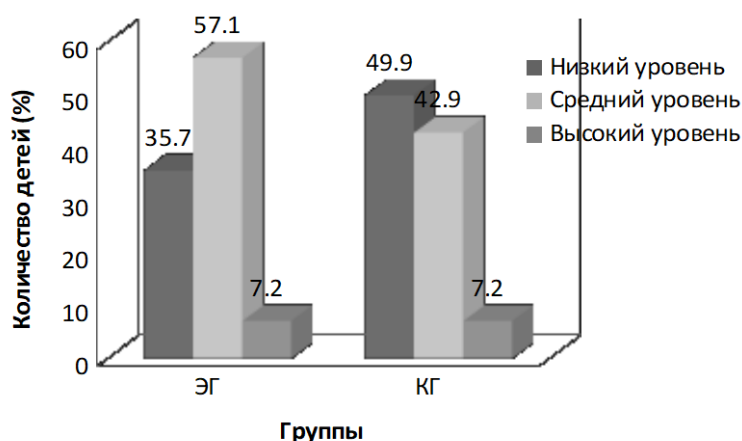


Рисунок 5 – Результаты изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний» у детей младшего дошкольного возраста на контрольном этапе

Исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что проведенная работа оказала влияние на уровень развития эмоциональной сферы по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний» у детей младшей дошкольной группы. Это можно заметить на рисунке 6.



Рисунок 6 – Сравнительный анализ эффективности психолого-педагогических условий на развитие эмоциональной сферы в экспериментальной группе по критерию «Оценка и вербализация эмоциональных состояний»

Рассматривая рисунок, мы видим, что уменьшилось количество детей с низким уровнем развития эмоциональной сферы на 28,6%, в то время как количество детей со средним и высоким уровнем увеличилось на 21,4% и 7,2% соответственно. Это доказывает эффективность проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Следуя логике исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы на следующий критерий, такой как «Проявление эмпатии». Результаты этого исследования мы представим в таблице 8 и рисунке 7.

Таблица 8 – Результаты изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Проявление эмпатии» на контрольном этапе

Группа	Уровни		
	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ЭГ	28,5	57,1	14,4
КГ	57,1	35,7	7,2

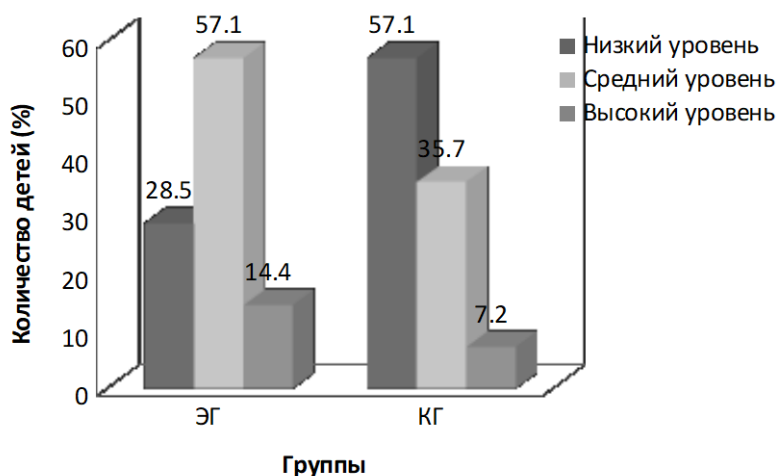


Рисунок 7 – Результаты изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Проявление эмпатии» на контрольном этапе

Следовательно, можно сделать вывод, что уровень развития эмоциональной сферы по данному критерию также повысился и улучшился под действием выделенных нами и проведенных психолого-педагогических условий. Для доказательства этого факта обратимся к рисунку 8, на котором представлены сравнительные данные по рассматриваемому критерию.

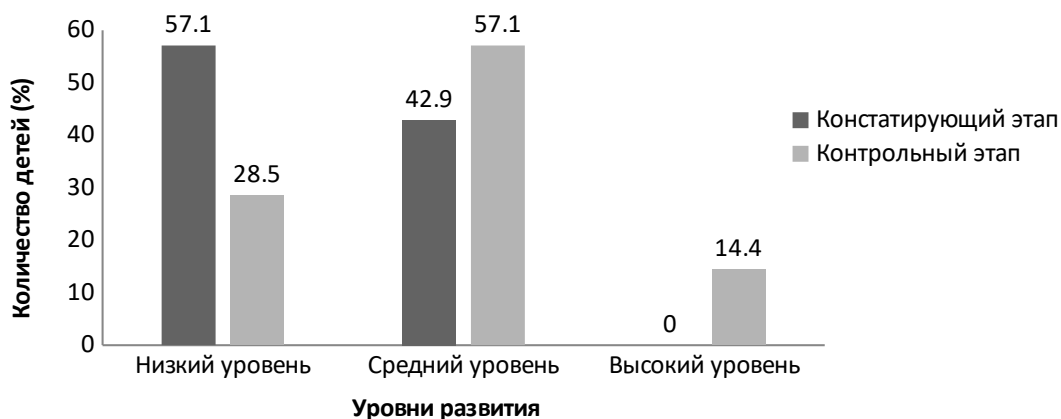


Рисунок 8 – Сравнительный анализ уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Проявление эмпатии» детей младшего дошкольного возраста

Исходя из полученных данных, мы видим, что уровень развития эмоциональной сферы значительно снизился (на 28,6%), в то время как средний и высокий уровень повысился на 14,2% и 14,4% соответственно, что говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми низкого уровня развития эмоциональной сферы, все же общая часть детей прогрессировала.

Целесообразным предоставляется рассмотреть последний критерий – «Эмоциональное реагирование на окружающее» в системе эмоциональной сферы у детей младшего дошкольного возраста. Проведя контрольный этап опытно-экспериментальной работы по обозначенному критерию, мы пришли к выводам, обозначенным в таблице 9 и отраженном на рисунке 9.

Таблица 9 – Результаты по уровню развития эмоциональной сферы по критерию «Эмоциональное реагирование на окружающее» у детей младшего дошкольного возраста

Группа	Уровни		
	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ЭГ	35,7	49,9	14,4
КГ	42,9	49,9	7,2

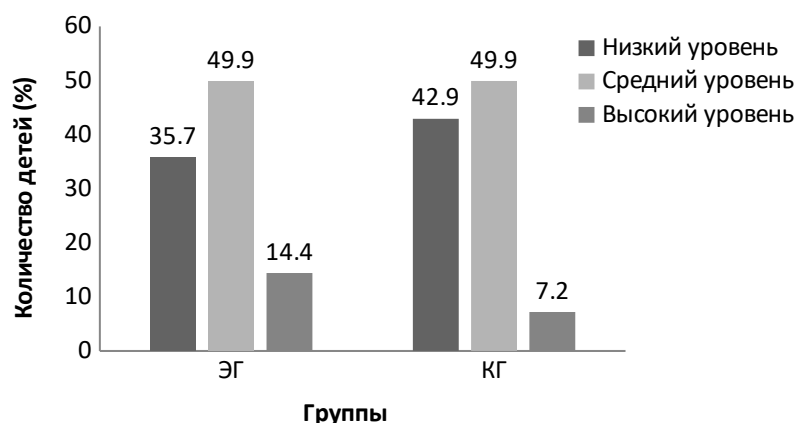


Рисунок 9 – Результаты изучения уровня развития эмоциональной сферы по критерию «Эмоциональное реагирование на окружающее» на контрольном этапе

В данном случае реализация комплекса психолого-педагогических условий оказало большое влияние на развитие эмоциональной сферы по критерию «Эмоциональное реагирование на окружающее» детей младшего дошкольного возраста. Для более детального и полного представления этого влияния обратимся к рисунку 10, на котором они отражены в виде диаграммы.

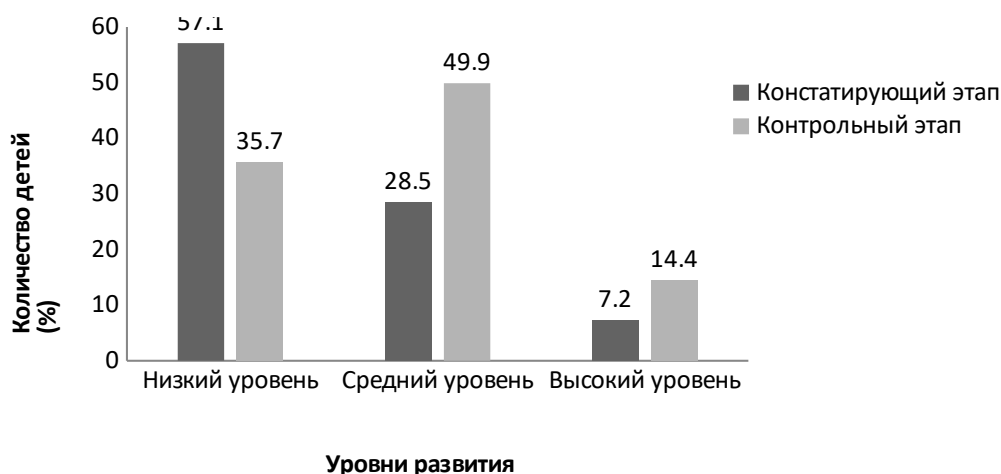


Рисунок 11 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы по критерию – «Эмоциональное реагирование на окружающее»

Проанализировав полученные данные по третьему критерию, мы получили изменения по количеству детей низкого уровня развития эмоциональной сферы на 21,4%, в то время как на среднем и высоком уровне наблюдается тенденция повышения уровня освоенности умениями

на 21,4% и 7,2% соответственно, говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми низкого уровня развития эмоциональной сферы, все же общая часть детей прогрессировала.

Для того, чтобы отследить развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста под влиянием психолого-педагогических условий проведем сравнительный анализ и представим его в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Этапы эксперимента	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	0	0	35,7	42,9	64,3	57,1
Контрольный	14,4	7,2	49,9	42,9	35,7	49,9

Для большей наглядности рассмотрим полученные данные в экспериментальной группе на рисунке 12.

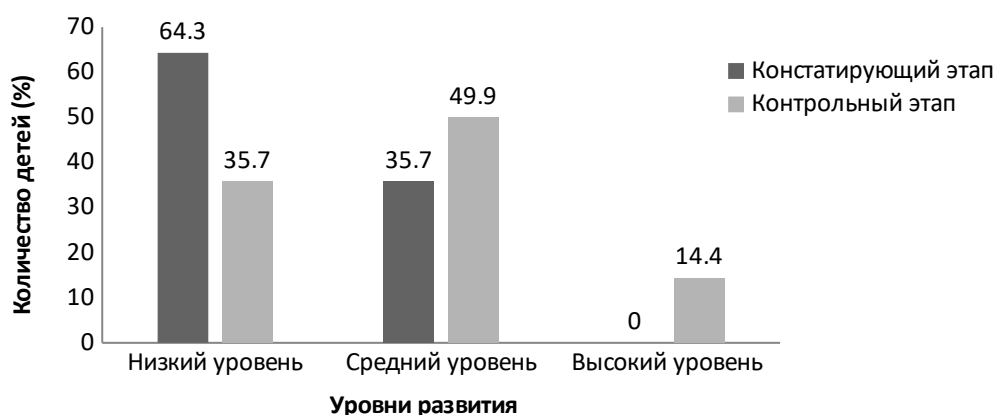


Рисунок 12 – Сравнительный анализ уровня развития эмоциональной сферы у детей младшего дошкольного возраста в экспериментальной группе

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 10 и рисунке 12, позволил нам сделать следующие выводы.

– к низкому уровню отнесено 35,7% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 28,6%. Дети этой группы не могут самостоятельно находить способы для отражения своего эмоционального состояния, не

обладают умением правильно отображать любое эмоциональное состояние. Они с трудом различают оттенки настроения, им сложно дается определение эмоционального состояния другого человека, личностный смысл в ответе отсутствует. Им не удается определять эмоциональное состояние действующих лиц в эмоционально значимой ситуации.

– к среднему уровню отнесено 49,9% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 14,2%. Эти дети могут отражать эмоциональные состояния, но в выборе способа ему необходима помощь педагога. Отражение не всем эмоциональных состояний дается им легко. Они различают не все оттенки настроения другого человека, самостоятельно определяют лишь часть ярко выраженных эмоциональных состояний другого человека, в ответах таких детей отсутствует личностный смысл. Дети этой группы не все эмоциональные состояния действующих лиц в эмоционально значимой ситуации могут определить самостоятельно, в некоторых ситуациях им нужна помощь педагога.

– к высокому уровню отнесено 14,4% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 14,4%. Дети этой группы с легкостью самостоятельно и активно отображают различные состояния, умело подбирают способы их отражения. Они достаточно легко дифференцируют оттенки настроения, могут самостоятельно определить эмоциональное настроение другого человека, во всех ответах ребенка наблюдается личностный смысл. Эти дети с легкостью и самостоятельно определяют эмоциональное состояние действующих лиц в эмоционально значимой ситуации

Анализ уровней показал увеличение количества испытуемых на высоком и среднем уровне и уменьшение на низком уровне. Для большей наглядности и доказательства эффективности психолого-педагогических условий развития эмоциональной сферы стоит рассмотреть сравнительный

анализ по результатам исследования в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапе (см. рис. 13).

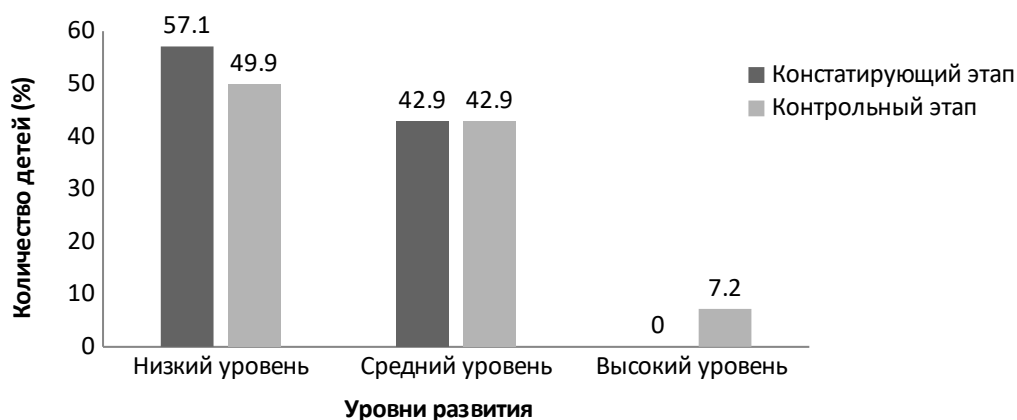


Рисунок 13 – Сравнительный анализ уровня развития эмоциональной сферы у детей младшего дошкольного возраста в контрольной группе

Рассматривая рисунок 13, мы видим, что в процессе стихийного развития детей, без специально организованного обучения, применения различных методов и средств нет заметного прогресса в развитии эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста в контрольной группе.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста, позволил установить позитивные изменения в их развитии.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 14,4 % и 14,2% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 28,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного этапов эксперимента показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень – результаты одинаковые, средний уровень – на 7,2%, низкий уровень – на 7,2%. На

этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 7,2%, средний – на 8,9%, низкий – на 14,2%.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии у детей экспериментальной группы эмоциональной сферы.

Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно развивать эмоциональную сферу детей младшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный этапы.

Экспериментальная работа проводилась в МКДОУ «Детский сад № 32 г. Коркино». Для работы были выбраны экспериментальная и контрольная группы в количестве 14 человек каждая.

На констатирующем этапе нами использовались следующие методики: методика «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго), опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А.М. Щетинина), наблюдение за проявлением за особенностями сопереживания персонажам литературных произведений, наблюдение за реагированием детей на художественные произведения. В ходе исследования были выделены такие критерии как: оценка и вербализация эмоциональных состояний, проявление эмпатии, эмоциональное реагирование на окружающее.

На начало формирующего этапа большинство детей младшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях. К среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 5 детей (35,7%), в контрольной – 42,9% (6 детей). В то же время к низкому уровню к экспериментальной группе относятся 9 детей (64,3%), а к контрольной

группе –57,1% (8 детей). Результаты констатирующего этапа показывают, что развитие эмоциональной сферы находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении. Для повышения уровня развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста, необходима специальная работа по его развитию.

На формирующем этапе исследования нами реализовывалась индивидуальная игротерапия отреагирования и групповые ролевые игры с элементами психодрамы по развитию эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста. Используя данные игры, мы оказываем непосредственное влияние на развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

На контрольном этапе мы проверили эффективность апробации психолого-педагогических условий в практике дошкольной организации. Нами было проведено повторное исследование. Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 14,4% и 14,2% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 28,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного этапов эксперимента показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень – результаты одинаковые, средний уровень – на 7,2%, низкий уровень – на 7,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 7,2%, средний – на 8,9%, низкий – на 14,2%.

Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня развития эмоциональной сферы, что

позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из того, что Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентирует педагогов на создание условий, открывающих возможности для позитивной социализации и развития ребенка дошкольного возраста, стоит отметить, что эмоциональное и интеллектуальное развитие является одной из актуальных задач современного дошкольного образования. Эмоции и эмоциональное развитие изучали отечественные и зарубежные ученые: К. Э. Изард, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон, Л. М. Веккер и другие, которые изучали механизм возникновения, формирования и развития эмоций. Ученые доказали, что формирование и основное развитие эмоциональной сферы происходит в детском возрасте.

Подводя итоги нашего исследования, мы сделали ряд выводов, решая поставленные задачи. К ним относятся следующие положения.

Решая первую задачу, мы проанализировали психолого-педагогическую литературу и сделали вывод, что эмоции – это реакция человека, которая защищает от воздействия внутренней и внешней среды. В свою очередь, эмоциональную сферу можно определить как сочетание личностных волнений и переживаний касательно окружающей действительности и самого себя. Стоит отметить, что развитие эмоциональной сферы – это процесс закономерного изменения комплекса личностного отношения к окружающей действительности и самому себе.

Решая вторую задачу, мы изучили психологические особенности эмоциональной сферы у детей младшего дошкольного возраста. У детей младшего дошкольного возраста происходит развитие начал выражения эмоций радости, грусти, злости, страха главным образом жестами и пантомимикой. Чувства господствуют над всеми сторонами жизни дошкольника, придавая им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции, которые он испытывает, легко прочтываются на лице, в позе, жестах, во всем поведении.

Решая третью задачу, нами были определены этапы, методы и методики исследования. Исследование проходило в три этапа:

констатирующий, формирующий, контрольный этапы. Экспериментальная работа проводилась в МКДОУ «Детский сад № 32 г. Коркино». Для работы были выбраны экспериментальная и контрольная группы в количестве 14 человек каждая.

На констатирующем этапе нами использовались следующие методики: методика «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго), опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А.М. Щетинина), наблюдение за проявлением за особенностями сопереживания персонажам литературных произведений, наблюдение за реагированием детей на художественные произведения. В ходе исследования были выделены такие критерии как: оценка и вербализация эмоциональных состояний, проявление эмпатии, эмоциональное реагирование на окружающее.

В результате исследования было выявлено, что у детей младшего дошкольного возраста преобладает средний и низкий уровень развития эмоциональной сферы как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Для повышения уровня развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста, необходима специальная работа по его развитию.

Решая четвертую задачу, на формирующем этапе исследования нами реализовывалась индивидуальная игротерапия отреагирования и групповые ролевые игры с элементами психодрамы по развитию эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста. Используя данные игры, мы оказываем непосредственное влияние на развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста.

Следуя логике исследования, мы проверили эффективность апробации программы в практике дошкольной организации. Нами было проведено повторное исследование. Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей

высокого и среднего уровней соответственно на 14,4 % и 14,2% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 28,6%.

Подводя итог работы, отметим, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

Результаты нашего исследования говорят о необходимости проведения подобной работы с дошкольниками. В дальнейшем настоящее исследование может быть продолжено в изучении развития эмоциональной сферы средствами музыкотерапии и арт-терапии, влиянии эмоциональной сферы на формирование общения детей дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айхингер, А. Детская психодрама в индивидуальной и семейной терапии, в детском саду и школе [Текст] / А. Айхингер, В. Холл. – СПб.: Генезис, 2003. – 301 с.
2. Алямовская, В. Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста [Текст] / В. Г. Алямовская, С. Н. Петрова. – М.: Скрипторий, 2002. – 218 с.
3. Анохин, П. К. Эмоции [Текст] / П. К. Анохин // Психология эмоций: тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтера. – М.: Просвещение, 2009. – С. 181-187.
4. Баранова, О. И. Ритм как фактор эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста [Текст] / О. И. Баранова // Концепт. – 2016. – Т. 10. – С. 26–30.
5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды [Текст] / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: МОДЭК, 2001. – 352 с.
6. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения [Текст] / Г. М. Бреслав. – М.: Педагогика, 2011. – 144 с.
7. Былкина, Н. Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе [Текст] / Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 38 – 48.
8. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия [Текст] / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
9. Васильев, И. А. Гуманитарная и естественнонаучная парадигмы в современных исследованиях эмоций [Текст] / И. А. Васильев // Психологический журнал. – 2006. – №6. – С. 32-39.
10. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.
11. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка [Текст]. / Д. Готтманн, Д. Дэклер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 252 с.

12. Гребенщикова, Т. В. Педагогические условия эмоционально-экспрессивного развития детей дошкольного возраста [Текст] / Т. В. Гребенщикова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 163–270.
13. Гром, Н. А. Особенности развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Гром // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 86–90.
14. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций [Текст] / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. П. Степина. – М.: Айрис – Пресс, 2004. – 160 с.
15. Довгая, Н. Об особенностях развития эмоциональной сферы [Текст] / Н. Довгая, О. Перельгина // Ребенок в детском саду. – 2005. – № 5. – С. 23-26.
16. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность [Текст] / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 2008. – 132 с.
17. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [Текст] / Н. С. Ежкова. – М.: Владос, 2010. – 127 с.
18. Ежкова, Н. С. Эмоциональная поддержка первоклассников в учебной деятельности [Текст] / Н. С. Ежкова, А. Е. Ежкова // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 5. – С. 52-54.
19. Желдак, И. Практикум по групповой психотерапии детей и подростков с коррекцией семейного воспитания [Текст] / И. Желдак. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2001. – 240 с.
20. Жуков, М. Н. Подвижные игры [Текст] / М. Н. Жуков. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
21. Запорожец, А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 176 с.
22. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия [Текст] / А. И. Захаров. – М.: Академия, 2016. – 231 с.
23. Зедгенидзе, В. Я. Коррекция нарушений эмоционально-личностного развития дошкольников в условиях ДОУ [Текст] /

В. Я. Зедгенидзе, Н. Г. Ерошкина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 35-47.

24. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] : научное издание / В. В. Зеньковский. – М. : Школа-Пресс, 2016. – 336 с.

25. Знаменская, Н. В. Психологические критерии эмоционального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Знаменская // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2 (31). – С. 80-87.

26. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.

27. Изард, К. Э. Эмоции человека [Текст] / К. Э. Изард. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 2001. – 440 с.

28. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка [Текст] / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

29. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2013. – 784 с.

30. Кайгородцева, Н. Н. Организация сюжетно – ролевой игры с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ [Текст] / Н. Н. Кайгородцева. – М.: Просвещение, 2010. – 198 с.

31. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] / О. А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 2007. – 190 с.

32. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / А. Карелин. – М.: Эксмо, 2012. – 416 с.

33. Кляйн, М. Развитие в психоанализе [Текст] / Пер. с англ. Д. В. Полтавец, С. Г. Дурас, И. А. Перельгин; сост. и научн. ред. И. Ю. Романов. – М.: Академический Проект, 2011. – 189 с.

34. Коломийченко, Л. В. Организация предметной среды в процессе социального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Коломийченко // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 1. – С. 75-78.

35. Кошелева, А. Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка [Текст] / А. Д. Кошелева // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 25-38.
36. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А. Д. Кошелева, А. Д. Перегуда, О. А. Шаграева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
37. Крутецкий, В. А. Психология [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 2000. – 352 с.
38. Кряжева, Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5 – 7 лет [Текст] / Н. Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 208 с.
39. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н. Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 208 с.
40. Кудрявцев, В. Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании [Текст] / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева, И. Л. Кириллов. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 390 с.
41. Лаптева, Ю. А. К проблеме изучения особенностей эмоционального развития современных дошкольников [Текст] / Ю. А. Лаптева, И.С. Морозова // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. Нефтекамск: Наука и образование. – 2015. – С. 56 – 59.
42. Лаптева, Ю. А. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста [Текст] / Ю. А. Лаптева, И.С. Морозова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 51 – 55.
43. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
44. Лисина, М. И. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника [Текст] / М. И. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3. – С. 4-9.
45. Максимова, Л. А. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами виртуальной образовательной среды

[Текст] / Л. А. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 108-112.

46. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры [Текст] / В. М. Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.

47. Неверович, Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 2006. – 306 с.

48. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 576 с.

49. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 2008. – 352 с.

50. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. Учебное пособие [Текст] / А. А. Осипова. – М.: Сфера, 2002 - 510.

51. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду [Текст] / сост. Н. В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 128 с.

52. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Академия, 2007. – 94 с.

53. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский ; пер. с пол. В. К. Вилюнаса. – М. : Прогресс, 2009. – 392 с.

54. Рояк, А. А. Эмоциональное благополучие ребенка, в группе детского сада [Текст] / А. А. Рояк // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 2. – С. 36-41.

55. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.

56. Рудестам, К. Э. Групповая психотерапия [Текст] / К. Э. Рудестам. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.

57. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психологического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

58. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 2002. – 96с.
59. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 464 с.
60. Тхостов, А. Ш. Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты [Текст] / А. Ш. Тхостов, И. Г. Колымба // Психологический журнал. – 2008. – №4. – С. 27-31.
61. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Просвещение; Владос, 2009. – 291 с.
62. Филиппова, Г. Г. Эмоциональное благополучие ребенка и его изучение в психологии [Текст] / Г. Г. Филиппова// Детский практический психолог. – М.: Просвещение, 2001. – 114 с.
63. Хайзбулина, И. А. Исследование эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста [Текст] / И. А. Хайзбулина, И. И. Николаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 987-990.
64. Широкова, Г. А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста [Текст] / Г. А. Широкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 214 с.
65. Щетинина, А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека [Текст] / А. М. Щетинина // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 60-66.
66. Щетинина, А. М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста [Текст]: Монография / А. М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124с.
67. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / Под ред. В. В. Лебединского. – М.: Детство-Пресс, 2000. – 240с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методики исследования эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста

1 Методика «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго)

Цель: оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии.

1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения:

1. Злость (гнев); 2. Печаль (грусть); 3. Радость.

2-я серия (14 изображений) включает в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно). В методике используются изображения со следующими эмоциональными выражениями:

1. Явная радость; 2. Страх; 3. Сердитость; 4. Приветливость; 5. Стыд, вина; 6. Обида; 7. Удивление.

В ходе проведения исследования каждому ребенку предъявляются изображения 2-й серии обязательно соответствующие полу ребенка в порядке, который представляет собой процесс усложнения идентифицируемых эмоциональных состояний от простой «явной радости» к более сложным для опознания «удивление», «обида», «стыд, вина» так, чтобы в начале и в конце предъявлялись изображения положительного эмоционального состояния. Порядок предъявления определяется чередованием положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояний детей на изображениях.

Инструкция (модифицируется в зависимости от пола ребенка). «Я тебе покажу картинки, на которых изображен мальчик (девочка). Посмотри на эту картинку, как ты думаешь, какое настроение у этого (этой) мальчика (девочки)?», «Что могло вызвать такое настроение, почему у мальчика (девочки) такое настроение?».

В ситуации, когда ребенок не в состоянии адекватно проводить оценку эмоциональных состояний на реальных изображениях, после первых трех-четырех неправильных, неадекватных опознаваний эмоциональных состояний, этот этап завершается и ребенку предъявляются схематичные изображения 1-ой серии. Инструкция: «Посмотри на эти рожицы и скажи, какое у каждой настроение». Затем порядок карточек меняется и ребенка просят назвать «настроение» еще раз. В том случае, когда и схематичные изображения опознаются неадекватно, обследование следует завершить.

Все результаты, включая эмоциональные проявления ребенка при разглядывании изображений обеих серий, фиксируются в протоколе.

2. Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (автор А.М. Щетинина) заполнялся педагогом группы по средствам наблюдения за детьми в условиях ДОУ.

Цель: определить умение ребенка читать и выражать эмоциональное состояние других, через экспрессивные средства и речь.

Бланк опросника и порядок обработки результатов приведены в таблице.

Таблица

Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей»

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	Часто	Иногда	Никогда
1	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других.			
2	Спокойно издали смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние.			
3	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него.			

4	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого.			
5	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им.			
6	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже..?»			
7	«Изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки.			
8	Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому.			
9	Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.)			
10	Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого			
11	Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.).			
12	Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т.е. производит успокаивающие действия.			

Обработка результатов

Если ребенок часто ведет себя адекватно поведению, означенному в пунктах 1, 5, 9, 12, то за каждое из этих проявлений он получает 6 баллов, что в сумме будет составлять 24 балла; если подобные формы поведения он обнаруживает лишь иногда, то ему присваивается за каждую по 5 баллов. Если форма поведения ребенка часто адекватна означенным в пунктах 4, 6, 7, 8, то за них он получает по 4 балла; если проявление данных форм поведения (4, 6, 7, 8) наблюдается у ребенка лишь иногда, то он получает за них 3 балла. Если поведение ребенка часто соответствует описанным в пунктах 2, 3, 10, 11, то ставится по 2 балла; если ребенок никогда не проявляет указанного поведения, то ставим 0 баллов.

3. Наблюдение за проявлением за особенностями сопереживания персонажам литературных произведений.

Цель: выявление эмпатийных проявлений детей в процессе сопереживания персонажам сказок, историй, рассказов.

Наблюдение за особенностями сопереживания персонажам сказок, историй, рассказов проводится походу и после прочтения доступного

возрасту литературного произведения, по установленным критериям. Фиксируются частота и устойчивость проявления эмоционального отклика.

Критерии наблюдения.

1. Особенности эмоционального отклика на неблагоприятное/благополучное эмоциональное состояние персонажа:

- самостоятельно замечает, выделяет и дифференцирует чувства и эмоции другого человека (персонажа);

- проявляет неустойчивое внимание и интерес к эмоциям и чувствам другого;

- эмоционально откликается при обращении внимания, объяснении взрослого;

- безучастие (связанное с отсутствием понимания эмоций).

2. Особенности понимания и восприятия эмоций и чувств персонажа:

- демонстрирует умение правильно распознавать эмоциональное состояние даже при отсутствии ярко выраженных внешних эмоциональных проявлений;

- активно и самостоятельно выражает свои чувства и переживания

в речи, действии:

- использует выразительные движения;

- мимику, пантомимику;

- голосовые реакции (обращение, обсуждение при восприятии ситуации);

- выражает свои чувства путем подражания;

- демонстрирует безучастие (связанное с отсутствием понимания эмоций).

3. Содействие другому персонажу:

- активно проявляет интерес, желание изменить, принять участие в ситуации, использует:

- высказывания;

- словесные инструкции;
- внешние действия;
- проявляет заинтересованность, желание выразить свое отношение, оказать влияние на ситуацию, однако демонстрирует отсутствие владения способами проявления содействия;
- использует репродуктивные эмоциональные реакции (подражая другим).

4. Наблюдение за реагированием детей на художественные произведения.

Цель: выявление характера эмоционального реагирования на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы, на музыку.

Наблюдение проводится в процессе и после восприятия детьми произведений изобразительного искусства, музыкальных и художественных произведений, мира природы. Воспринимаемое произведение должно соответствовать возрастным особенностям детей.

Критерии наблюдения.

1. Отношение ребенка к процессу рассматривания картины/слушания музыки/наблюдения за природой:

- равнодушие;
- удовольствие;
- увлеченность;
- неприязнь.

2. Экспрессивно-мимическое выражение эмоции во время рассматривания картины/слушания музыки/наблюдения за природой:

- хмурится;
- улыбается;
- смеется;
- вздыхает;
- плачет;

- равнодушен;
- сосредоточен.

3. Сопровождение рассматривания картины/слушания музыки / наблюдения за природой движениями:

- притоптывает, хлопает в ладоши;
- покачивается в такт мелодии, пританцовывает;
- неподвижен, сосредоточен;
- отвлекается на другую деятельность.

4. Эстетическая оценка картины / музыкального произведения / природы:

- самостоятельно;
- с помощью воспитателя;
- не происходит.

5. Разнообразие вербальной оценки:

- использует множество прилагательных, сравнения, ассоциации;
- 1-2 типичных прилагательных;
- другие средства оценки;
- не стремится к оценке произведения;
- не участвует.

6. Реакция на картину/музыкальное произведение/природу:

- сразу, в процессе восприятия;
- после восприятия; отсрочено в других видах деятельности.

Результаты исследования на констатирующем этапе

Результаты констатирующего этапа в экспериментальной группе

№ П/П	ФИО ДЕТЕЙ	КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ			ОБЩИЙ УРОВЕНЬ
		1 КРИТЕРИЙ	2 КРИТЕРИЙ	3 КРИТЕРИЙ	
1.	РЕБЕНОК 1	II	II	II	II
2.	РЕБЕНОК 2	II	II	I	II
3.	РЕБЕНОК 3	I	I	I	I
4.	РЕБЕНОК 4	I	I	I	I
5.	РЕБЕНОК 5	I	II	I	I
6.	РЕБЕНОК 6	I	I	I	I
7.	РЕБЕНОК 7	I	I	I	I
8.	РЕБЕНОК 8	II	II	II	II
9.	РЕБЕНОК 9	II	II	II	II
10.	РЕБЕНОК 10	I	I	II	I
11.	РЕБЕНОК 11	I	I	I	I
12.	РЕБЕНОК 12	I	I	I	I
13.	РЕБЕНОК 13	I	I	I	I
14.	РЕБЕНОК 14	II	II	III	II

Примечание: I – низкий уровень; II – средний уровень; III – высокий уровень

Результаты констатирующего этапа в контрольной группе

п/п	ФИО детей	Критерии развития эмоциональной сферы			Общий уровень
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	II	III	II	II
2.	Ребенок 2	I	I	I	I
3.	Ребенок 3	II	I	II	II
4.	Ребенок 4	III	II	II	II
5.	Ребенок 5	I	II	I	I
6.	Ребенок 6	I	I	I	I
7.	Ребенок 7	II	I	II	II
8.	Ребенок 8	I	I	I	I
9.	Ребенок 9	II	II	I	II
10.	Ребенок 10	I	I	II	I
11.	Ребенок 11	I	I	I	I
12.	Ребенок 12	I	II	II	II
13.	Ребенок 13	I	I	I	I
14.	Ребенок 14	II	I	I	I

Примечание: I – низкий уровень; II – средний уровень; III – высокий уровень

Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Результаты контрольного этапа в экспериментальной группе

№ П/ П	ФИО ДЕТЕЙ	КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ			ОБЩИЙ УРОВЕНЬ
		1 КРИТЕРИЙ	2 КРИТЕРИЙ	3 КРИТЕРИЙ	
1.	РЕБЕНОК 1	II	II	II	II
2.	РЕБЕНОК 2	II	II	II	II
3.	РЕБЕНОК 3	II	II	II	II
4.	РЕБЕНОК 4	I	I	I	I
5.	РЕБЕНОК 5	II	II	I	II
6.	РЕБЕНОК 6	I	I	II	I
7.	РЕБЕНОК 7	I	I	I	I
8.	РЕБЕНОК 8	II	III	III	III
9.	РЕБЕНОК 9	II	II	II	II
10.	РЕБЕНОК 10	II	II	II	II
11.	РЕБЕНОК 11	I	I	I	I
12.	РЕБЕНОК 12	II	II	II	II
13.	РЕБЕНОК 13	I	II	I	I
14.	РЕБЕНОК 14	III	III	III	III

Примечание: I – низкий уровень; II – средний уровень; III – высокий уровень

Результаты контрольного этапа в контрольной группе

№ П/ П	ФИО ДЕТЕЙ	КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ			ОБЩИЙ УРОВЕНЬ
		1 КРИТЕРИЙ	2 КРИТЕРИЙ	3 КРИТЕРИЙ	
1.	РЕБЕНОК 1	II	III	II	II
2.	РЕБЕНОК 2	I	I	I	I
3.	РЕБЕНОК 3	II	I	II	II
4.	РЕБЕНОК 4	III	II	II	II
5.	РЕБЕНОК 5	I	II	I	I
6.	РЕБЕНОК 6	I	I	I	I
7.	РЕБЕНОК 7	II	I	II	II
8.	РЕБЕНОК 8	I	I	I	I
9.	РЕБЕНОК 9	II	II	I	II
10.	РЕБЕНОК 10	I	I	II	I
11.	РЕБЕНОК 11	I	I	I	I
12.	РЕБЕНОК 12	I	II	II	II
13.	РЕБЕНОК 13	I	I	I	I
14.	РЕБЕНОК 14	II	I	I	I

Примечание: I – низкий уровень; II – средний уровень; III – высокий уровень