



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 ДЕТСТВА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Выпускная квалификационная работа**

**по направлению 44.04.02**

**«Психолого-педагогическое образование»**

**Направленность программы магистратуры**

**«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»**

**Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований

84 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/ не рекомендована

« 22 » июни 2020 г.

зав. кафедрой ПиПД

О.Г. Филиппова

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-202/137-2-1

Абрамова Анастасия Андреевна

Научный руководитель:

к.псих.н., доцент кафедры ПиПД

Батенова Юлия Валерьевна

Челябинск  
2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ.....  | 3   |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....                      | 13  |
| 1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....   | 13  |
| 1.2 Предпосылки развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....  | 24  |
| 1.3 Психолого-педагогические условия, способствующие развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников.....                        | 33  |
| Выводы по первой главе.....  | 53  |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....               | 56  |
| 2.1 Этапы, методы исследования и анализ результатов констатирующего эксперимента.....  | 56  |
| 2.2. Реализация психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.....             | 64  |
| 2.3 Анализ и обсуждение результатов исследования по проблеме развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста..... | 79  |
| Выводы по второй главе.....  | 97  |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....  | 99  |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....  | 103 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ.....  | 111 |

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. На современном этапе дошкольное образование претерпевает значительные изменения. Прежде всего, они связаны с тем, что с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который утвердил дошкольное образование в качестве уровня общего образования. В связи с этим 1 января 2014 года был принят первый в истории федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, одним из основных принципов которого является формирование способности к адекватному проявлению чувств и восприятию чувств и эмоций другого человека.

Актуализируется проблема развития эмоционального интеллекта старшего дошкольного возраста, значимая в свете реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одной из задач социально-коммуникативного развития, проявления эмоционального интеллекта выделены среди целевых ориентиров на этапе завершения уровня дошкольного образования. Целевые ориентиры, прописанные для этапа завершения дошкольного образования, предполагают адекватное проявление чувств воспитанниками, возможность использования речи для их выражения, способность учесть чувства других людей.

В современном информационном обществе всё большее значение приобретает такое свойство личности как умение эффективно общаться, объективно воспринимать информацию и реагировать на все изменения окружающего мира. Развитие эмоционального интеллекта – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе освоения им опыта общественной жизни и общественных отношений.

Актуальность проблемы и темы исследования на социально-педагогическом уровне определяется несоответствием между общественной потребностью в подготовке социализированной личности и педагогическими возможностями дошкольного образования. Современные процессы общественного развития обуславливают изменение приоритетов образования – все большее значение приобретает поиск новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности ребенка, на создание условий, способствующих его социальной адаптации и развитию эмоциональной сферы. Многие известные исследователи обращали внимание на особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников изложены в работах Ю. А. Афонькиной, М. А. Нгуен, С. И. Семенака, Е. А. Тупичкиной, А. Ф. Яфальян.

Стоит отметить, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта. Именно на данном возрастном этапе наиболее важным является проведение целенаправленной и своевременной работы с детьми.

Таким образом, актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена тем, что развитие эмоционального интеллекта в детском возрасте является новым направлением научных исследований в педагогической психологии и педагогике, находящемся на стадии становления. Сложность состоит в том, что на современном этапе развития научных представлений о феномене эмоционального интеллекта среди ученых не существует единых взглядов на его сущность и структуру. В работах зарубежных (R. Bar-On, R. Buck, D. Caruso, W. Dax, H. Gardner, M. Gerald, P. N. Lopes, J. D. Mayer, K. Richard, P. Salovey, H. Weissbach, M. Zeidner и др.) и отечественных (О. А. Айгунова, И. Н. Андреева, Г. Г. Кравцов, Д. В. Люсин, А. И. Савенков, И. С. Степанов, Д. В. Ушаков, А. И. Чеботарь, М. Т. Ярчак и др.) ученых дефиниция «эмоциональный интеллект» имеет множество интерпретаций, характеризующихся отсутствием четкости формулировок.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из основных приоритетов определяет сохранение и укрепление физического и психического благополучия детей, в том числе их эмоционального интеллекта. В разделе ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие» отмечена необходимость развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками [50].

В психологической науке проблема эмоционального интеллекта человека в целом, и дошкольника, в частности, отражена в многообразных аспектах: сущность и составляющие эмоционального интеллекта (J. D. Mayer, D. Caruso, P. Salovey, R. Boyatzis, D. Goleman, M. Zeidner, R. Bar-On), взаимосвязь между интеллектом и эмоциями (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, У. Джемс, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности (М. Б. Арнольд, Дж. А. Гассон), феномен другодоминантности (А. А. Ухтомский), эмоциональное воображение (А. В. Запорожец), разумность чувств (В. С. Мухина), когнитивный диссонанс (Л. Фестингер). Кроме того, существует ряд исследований отдельных составляющих эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте: формирование нравственных качеств как важный аспект подготовки к школе (А. Меренков, 2001), значение взаимодействия с окружающими в самодвижении сознания дошкольника (А. Д. Кошелева, 2002), феномен «воображаемого партнёра» в детском возрасте (О. Б. Чеснокова, 2002), эмоциональный компонент в дошкольном воспитании (Н. С. Ежкова, 2004), межличностные отношения дошкольников (Ю. Тюнников, М. Мазниченко, 2005), исследование духовно-нравственного представления дошкольников (И. Г. Дмитриева, Е. А. Требухина, 2005).

Н. С. Волошина, Ю. Б. Гиппенрейтер, Л. М. Новикова, М. А. Нгуен, О. А. Путилова отмечали необходимость создания условий для развития

эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте в связи с тем, что в этот период происходит формирование большинства эмоций, закладывается основа личности ребенка.

Несмотря на то, что вопросы развития эмоционального интеллекта находят достаточно глубокое отражение в исследованиях ученых, современная образовательно-воспитательная практика свидетельствует, что данная проблема требует своего дальнейшего изучения, особенно в аспекте определения эффективных средств развития эмоционального интеллекта, что определяет актуальность на научно-теоретическом уровне.

На научно-методическом уровне актуальность обусловлена тем, что отсутствует научно-методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта, потребность в которой возрастает в связи с необходимостью решения задач дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО:

- обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства;
- обеспечения преемственности целей и задач основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования;
- создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными;
- обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования детей.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы и практическая работа в дошкольном образовательном учреждении свидетельствуют о наличии ряда противоречий между:

- важностью проблемы эмоционального интеллекта и недостаточной её теоретической разработкой как важнейшим социально-психологическим механизмом социализации ребенка с учётом специфики

дошкольного возраста в целях становления психологически зрелой личности в последующем;

– значимостью уровня развития эмоционального интеллекта старших дошкольников и недостаточной практической реализованностью в индивидуально-групповой работе воспитателей и педагогов в процессе воспитания и обучения в рамках дошкольных воспитательных учреждений;

– имеющимися психолого-диагностическими методиками, практическим материалом для работы со старшими дошкольниками и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий оптимизации процесса формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Данные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в поиске теоретико-методического обеспечения процесса развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

В основу исследования положена гипотеза о том, что процесс развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста будет успешным, если:

1) будет разработана программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников;

2) внедрение программы будет обеспечено психолого-педагогическими условиями:

– использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния;

– наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

– привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста;

2) рассмотреть предпосылки развития эмоционального интеллекта старших дошкольников;

3) определить критерии развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста;

4) выявить эффективность психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс методов, адекватных объекту и предмету исследования: общетеоретический (анализ психолого-педагогической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы и нормативных документов по проблеме исследования, проектирование процесса развития коммуникативной инициативы детей старшего дошкольного возраста); эмпирический (изучение, анализ, обобщение опыта, наблюдение, тестирование: диагностическая методика эмоциональной идентификации (Е. И. Изотова); «Оцени поведение»



(Т. Д. Марцинковская, М. Митр); методика дифференцированной оценки эмоционального интеллекта ребенка в процессе наблюдения); методы математической статистики для обработки и интерпретации полученных данных (критерия Т-Вилкоксона).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– положения о месте эмоции в деятельности (В. Вилюнас, К. Изард, Е. Хомская);

– 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.);

– принцип индивидуального и личностного подхода в единстве аффекта и интеллекта в процессе развития личностного смысла (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Дж. Мид, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров);

– идеи преобладания эмоций и бессознательного над рассуждениями и сознанием в регуляции поведения человека (Ф. Пёрлз, З. Фрейд) и дошкольника (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Нормативно-правовую основу исследования составили Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.06.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.); Приказ МОиН РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155.

База исследования: опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 442 г. Челябинска».

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – аналитико-теоретический (октябрь – декабрь 2018 г.). Теоретическое осмысление проблемы развития эмоционального интеллекта старших дошкольников, изучение состояния разработанности темы исследования в психолого-педагогической литературе. На данном этапе осуществлялся анализ состояния проблемы в практике, определялись теоретические и методологические основы исследования. Были определены методологические предпосылки, цели, задачи научного поиска, формулировалась гипотеза, разрабатывалась методика исследования. На данном этапе составлен план опытно-экспериментальной работы. Организовано проведение констатирующего этапа с целью определения направлений исследования, разработки методики экспериментальной работы.

Второй этап – опытно-экспериментальный (январь 2019 г. – апрель 2020 г.) связан с организацией и проведением констатирующего и формирующего этапа и контроль опытно-экспериментальной работы с целью проверки эффективности условий развития эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Третий этап – итогового-аналитический (май – июнь 2020 г.) предполагает изучение результатов контрольного этапа экспериментальной работы, обработку материалов экспериментальной работы, определение эффективности педагогических условий развития эмоционального интеллекта старших дошкольников. Нами была проведена систематизация результатов исследования и их интерпретация, сформулированы основные выводы, оформление работы.

Теоретическая значимость исследования:

1. Охарактеризован и теоретически обоснован процесс развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.
2. Определены специфические особенности развития эмоционального интеллекта старших дошкольников.

3. Обоснована теоретическая значимость использования психолого-педагогических условий для процесса развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в использовании материалов исследования в педагогической деятельности образовательных дошкольных учреждений.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется тщательным анализом психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; выбором комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; разнообразием источников информации; использованием методов математической статистики при обработке экспериментальных данных, подтверждении гипотезы; а также эффективными результатами внедрения методических разработок в практику учреждения дошкольного образования.

Личное участие автора состоит в разработке основных положений развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста; в получении научных результатов, изложенных в диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- осуществления экспериментальной деятельности в период с 2018 по 2020 гг.;

- заочного участия автора в конференциях различного уровня: Международная научно-практическая конференция «Информационная культура современного детства», 2019 г.; Международная научно-практическая конференция «56-е Евсевьевские чтения», 2020 г.; XVIII международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы дошкольного образования», 2020 г.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Определяем, что процесс развития эмоционального интеллекта предполагает учет специфики детского возраста.

2. Предлагаем программу «Азбука эмоций» в качестве средства развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

3. Доказываем, что эффективность процесса развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста обеспечивается реализацией следующих психолого-педагогических условий:

- использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния;

- наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

- привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Работа включает 18 таблиц, 13 рисунков, 71 литературных источника. Объем работы составляет 127 стр.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты проблемы развития эмоционального интеллекта старших дошкольников. На современном этапе развития общества выдвигаются новые задачи воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Большое значение придается проблеме развития эмоционального интеллекта старших дошкольников. В современных условиях реформирования системы образования развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников выходит на уровень актуальной психолого-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми знаний.

Целесообразно начать анализ психолого-педагогической литературы с рассмотрения сущности понятия «эмоциональный интеллект». Понятие «эмоциональный интеллект» (EQ) было впервые введено в 1990 г. Дж. Майером и П. Саловеем, которые описывали эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность индивида отслеживать свои и чужие эмоции и чувства. Широкое распространение понятие «эмоциональный интеллект» получило благодаря работам американского психолога Д. Гоулмана, опубликованным в 1995 г., и смысл этого понятия сводился к тому, что эмоциональный интеллект есть способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей. Клинический психолог Рувен Бар-Он, который ввел аббревиатуру EQ, определяет эмоциональный интеллект как «набор когнитивных

способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды». В различных источниках «emotional intelligence» переводится как «эмоциональное мышление», «эмоциональная чувствительность», «эмоциональное сознание», «эмоциональный потенциал». Более простое определение эмоционального интеллекта сводится к следующему: это интеллектуальное использование эмоций или ряд компетенций, или способностей, проявляющихся в том, насколько человек знает себя, управляет собой, знает других и управляет своими отношениями с другими [6, с. 21].

Само сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» вызвало много споров и дискуссий в научном сообществе. По мнению некоторых авторов, во-первых, «интеллект» в данном случае является неуместной, вводящей в заблуждение метафорой, которую следует термином «компетентность», а во-вторых, интеллект определяется как способность, но «никаких сколько-нибудь уникальных способностей, связанных с эмоциями, не существует» [26; 27].

Данная концепция стала основой для создания Дж. Мэйером, П. Сэловейем и Д. Карузо понятия и, в дальнейшем, первой модели эмоционального интеллекта [34].

Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 г. Авторы определили «эмоциональный интеллект» как способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих и использовать эту информацию для принятия решений.

«Эмоциональный интеллект» представлял собой конструкт, состоящий из способностей:

- 1) к идентификации и выражению эмоций;
- 2) регуляции эмоций;
- 3) использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

П. Сэловей и Дж. Мэйер выделили четыре компонента, которые составляют структуру эмоционального интеллекта. Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно.

Идентификация эмоций. Включает в себя ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.

Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает в себя способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.

Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

Управление эмоциями. Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений.

Модель Р. Бар-Она предполагает очень широкую трактовку понятия «эмоциональный интеллект». Автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности [31].

Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

- 1) познание себя – осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
- 2) навыки межличностного общения – эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
- 3) способность к адаптации – решение проблем, связь с реальностью, гибкость;
- 4) управление стрессовыми ситуациями – устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;
- 5) преобладающее настроение – счастье, оптимизм.

Таким образом, развитие представлений об «эмоциональном интеллекте» можно описать следующим образом. Модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, возникшая первой, включала в себя только когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Затем определился сдвиг в трактовке понятия в сторону усиления роли личностных характеристик. Крайним выражением этой тенденции можно считать модель Р. Бар-Она, который вообще отказывается относить эмоциональный интеллект к когнитивным способностям. Правомерность такого подхода вызывает сомнения, так как понятие «эмоциональный интеллект» становится полностью метафорическим.

Под «интеллектом» в психологии всегда понимается (о каком бы его виде ни шла речь, и каких бы теоретических позиций ни придерживался тот или иной автор) некоторая когнитивная характеристика, связанная с переработкой информации. Если же «эмоциональный интеллект» трактовать как исключительно личностную характеристику, то становится необоснованным само использование термина «интеллект».



Разнообразие появившихся в последнее десятилетие моделей эмоционального интеллекта вызвало необходимость их классификации. В наибольшей степени заслуживают внимания две попытки такого рода.

Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловей предложили различать модели способностей и смешанные модели. К первому типу относится их собственная модель, трактующая эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а ко второму типу – модели, трактующие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик.

К. В. Петридес и Э. Фёрнхем провели несколько иное различие, которое они считают более широким: эмоциональный интеллект как способность (они называют его *ability EI* или *information processing EI*) и эмоциональный интеллект как черта (*trait EI*). Они утверждают, что характер модели определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения конструкта. Рассматривая эмоциональный интеллект как черту, мы должны связывать его с оценкой устойчивости поведения в различных ситуациях, поэтому для его измерения следует применять опросники. Если мы исследуем эмоциональный интеллект с точки зрения способности, то данный подход относится к традиционной психологии интеллекта и для его измерения наиболее адекватны задачи, подобные задачам интеллектуальных тестов, в этих случаях следует применять также проективные задания [16].

В отечественной психологии ключевые идеи, способствующие становлению понятия «эмоциональный интеллект», представлены в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева [7; 10; 14; 20; 21]. Л. С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной

психологии», – писал он. «Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...» [10, с.70-78]. Единство аффекта и интеллекта, по мнению Л. С. Выготского, обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях развития, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. С. Л. Рубинштейн, развивая идеи Л. С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального [19; 20].

Современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах И. Н. Андреевой, Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина, С. П. Деревянко, О. А. Гулевич, В. В. Овсянниковой, Е. А. Сергиенко, Т. А. Сысоевой, О. В. Белоконь и многих других [16].

Для понимания сущности эмоционального интеллекта важно выделение И. Н. Андреевой биологических и социальных факторов его формирования и развития. В качестве основного биологического фактора автор рассматривает наследственность, а социального – синтонию (форму эмоционального взаимодействия, предполагающую гармонию с самим собой и окружающими) [2, с. 24].

Исходя из наличия биологического и социального факторов развития рассматриваемой структуры, мы склонны придерживаться смешанного вида модели эмоционального интеллекта.

Подобным образом И. Н. Андреева выделяет три уровня в структуре эмоционального интеллекта [2]:

- первый уровень – интеллект индивида → эмоциональный интеллект как способность (свойство психической материи);
- второй уровень – интеллект субъекта деятельности → эмоциональная компетентность;

– третий уровень – интеллект личности → эмоциональный интеллект как черта личности (эмоциональная выразительность и креативность).

Представленная И. Н. Андреевой синтетическая модель позволяет утверждать, что эмоциональный интеллект личности можно и нужно развивать путем целенаправленного обучающего воздействия на развитие коммуникативных и познавательных способностей обучающихся идентифицировать, понимать и сознательно управлять эмоциями в процессе иноязычного речетворчества.

Д. В. Ушаков указывает на то, что при проведении исследования эмоционального интеллекта следует использовать не опросники, которые лишь затуманивают измеряемые конструкты, а тесты, оценивающие переработку эмоциональной информации в реальном времени [25].

Как и зарубежные психологи, отечественные исследователи часто изучают эмоциональный интеллект в связи с возможностью его влияния на лидерские качества. Так, работы О. В. Белоконь показывают, что имеется связь между эмоциональным интеллектом и деловым стилем лидерства. Лидеры с высоким эмоциональным интеллектом не только способны создавать благоприятный психологический климат в коллективе, но и, в первую очередь, мотивировать сотрудников на выполнение задач организации [8].

Далее остановимся на отечественной модели эмоционального интеллекта, предложенной Д. В. Люсиным. Этот автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими [15].

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

– может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;

– может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;

– понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом [15].

По мнению Д. В. Люсина, способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому «эмоциональный интеллект» можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками. Следовательно, «эмоциональный интеллект» – это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [13].

Можно указать на три группы таких факторов:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);

- представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и др.).

Модель, предлагаемая Д. В. Люсиным, принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта. Не представляется также возможным отождествить эту модель с трактовкой эмоционального интеллекта как черты. Для измерения предложенного конструкта могут использоваться задачи, характерные для интеллектуальных тестов, и опросники. Для измерения внутриличностного эмоционального интеллекта больше подходят опросники, поскольку сомнительно, что внутренний рефлексивный опыт человека можно оценить с помощью задач, имеющих правильные и неправильные ответы. При измерении межличностного эмоционального интеллекта использование задач более уместно, хотя при этом возникают сложные методические вопросы, связанные с определением правильных и неправильных ответов [15].

М. А. Манойлова определяет эмоциональный интеллект как «способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» [31, с. 89]. Вслед за Д. В. Люсиным, автор также выделяет в структуре эмоционального интеллекта два аспекта: внутриличностный и межличностный.

По мнению автора, первый аспект образуют следующие компоненты:

- 1) осознание своих чувств;

- 2) самооценка;
- 3) уверенность в себе;
- 4) ответственность;
- 5) терпимость;
- 6) самоконтроль;
- 7) активность;
- 8) гибкость;
- 9) заинтересованность;
- 10) открытость новому опыту;
- 11) мотивация достижения;
- 12) оптимизм.

Во второй аспект входят такие компоненты, как:

- 1) коммуникабельность;
- 2) открытость;
- 3) эмпатия;
- 4) способность учитывать и развивать интересы другого человека;
- 5) уважение к людям;
- 6) способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения;
- 7) умение работать в команде [31, с. 17].

М. А. Нгуен предлагает следующее понимание эмоционального интеллекта применительно к старшему дошкольному возрасту: «готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [4]. Автор подчеркивает, что в дошкольном возрасте мы можем говорить об эмоциональном интеллекте, «когда у ребенка возникает ориентация на другого человека, на его эмоциональные переживания и при этом старается вести себя соответственно этим переживаниям. Только опираясь на эмоции свои и других людей, дети учатся ориентироваться на другого,

получая полезную информацию о том, что действительно происходит» [5, с. 46].

Основы формирования эмоционального интеллекта лежат в отношениях между людьми, которые тесно связываются с сочувствием, состраданием, сопереживанием, умением понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями. В концепции К. Роджерса и Я. Морено эти способности обобщаются понятием «эмпатия». Многозначность термина «эмпатия» порой заставляет исследователей использовать более однозначные, по их мнению, понятия «идентификация», «сопереживание».

В ряде современных российских и зарубежных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания [2; 10].

Эмоция – это средство, с помощью которого взаимодействуют тело и разум, они постоянно изменяются и «перемещаются»: e-motion (эмоция). Так, если мы полностью функциональны и благополучны, эмоции позитивны, если нет – они «перемещаются» к негативному полюсу.

Дж. Мейер и П. Сэловей определяют эмоции как упорядоченные реакции, пересекающие границы многих психологических подсистем, включая физиологическую, когнитивную, мотивационную, эмпирическую (связанную с опытом). Это адаптивные реакции, которые могут потенциально быть причиной трансформации персонального и социального взаимодействия в обогащение опыта [10; 13].

В социальной психологии исследования эмоционального интеллекта осуществляются в русле проблемы социального интеллекта [1; 10]. В российской социальной психологии изучение эмоционального интеллекта идёт, в основном, в аспекте коммуникативной компетентности (И. А. Аминов, Н. И. Бобнева, Ю. И. Емельянов, Н. В. Молоканов и др.). Наиболее целостной концепцией является концепция социального интеллекта, разработанная В. Н. Куницыной [12], суть которой состоит в

выделении коммуникативно-личностного потенциала как основного стержня социального интеллекта.

Таким образом, проблема эмоционального интеллекта, возникшая на стыке психологии мышления, психологии эмоций, психофизиологии, свидетельствует о возрастающей необходимости исследования взаимодействия психических процессов и влияния этого взаимодействия на функционирование личности. Проанализировав исследования, мы пришли к выводу, что эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе способности различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению.

## 1.2 Предпосылки развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

В исследованиях И. Н. Андреевой описаны предпосылки становления эмоционального интеллекта и разделила их на социальные и биологические [4].

К биологическим предпосылкам можно отнести эмоциональный интеллект родителей, темперамент, эмоциональную восприимчивость, а также способы переработки информации.

В социальных предпосылках особое место уделяется таким характеристикам, как самосознание, чувство уверенности в своей эмоциональной компетентности, образованность родителей, благоприятные отношения с родителями, семейные финансы, религиозность [4].

Проводя основную часть своего времени в родительской среде, ребенок черпает из нее определённые знания и усваивает приемы по овладению собственными эмоциями. «Наиболее значимым фактором этой среды является мать, которая, как правило, проводит с ребенком больше времени, чем отец», пишет в своей статье И. Н. Андреева [4].



В процессе работы с детьми педагог должен осуществлять формирование эмоционального интеллекта детей, учитывая особенностей поведения каждого ребенка в эмоциогенных ситуациях. В связи с этим уточним само понятие «эмоциогенные ситуации», выделим их суть, их виды, особенности каждого вида, определим особенности поведения детей.

Актуализация эмоционального интеллекта определяет особенности эмоционального поведения (эмоционального самочувствия, эмоционального реагирования) в ситуациях эмоциогенного происхождения. Она обеспечивает выбор наиболее приемлемых реакций в эмоционально-проблемных для лица ситуациях, которые в дальнейшем не воспринимаются как проблемные (например, фрустрация, стресс). Происходит произведение адекватных тактик преодоления таких ситуаций. Можно говорить о двойной функциональности эмоционального интеллекта. С одной стороны, речь идет о реализации энергетического потенциала в осложненные периоды жизни человека средствами стимулирования ее эмоциональной сферы, с другой – об обеспечении ее эмоциональной стабильности [8].

Эмоциогенными становятся только те ситуации, которые для человека являются значимыми. Эмоциогенность присуща многим коммуникативным ситуациям и является характеристикой жизненной ситуации, которая отличается вероятностью возникновения эмоций.

П. Фресс утверждает, что эмоциогенной ситуации как таковой не бывает, она зависит от отношения между мотивацией и возможностями человека [36]. Эмоциогенная ситуация – это не просто объективно сложившаяся совокупность обстоятельств, но также ее оценка человеком, отношение к ней человека в связи с имеющимися у него потребностями, целями. Именно оценка является первым шагом на пути к возникновению эмоциогенности ситуации, а не сами обстоятельства. Эмоциогенными считаются ситуации, которые вызывают у человека эмоциональное

напряжение и сопровождаются переживанием сильных эмоций. Понятие «эмоциогенная ситуация» также определяется учеными как значимая ситуация, констатирует успех или неудачу в процессе удовлетворения потребностей (Е. Ильин), как эмоционально-проблемная ситуация (М. Пономарева), как экстремальная (угрожающая) ситуация (Р. Лазарус). Как отмечал П. Фресс, «не существует эмоциогенной ситуации, такой ее делает соотношение между мотивацией и возможностями человека. Сама же мотивация зависит от отношений личности с ее окружением. Хотя и существует определенный общий эффект качества ситуаций, однако каждый из нас на них реагирует по-своему, в зависимости от своих потребностей, опыта, собственной эмоциональности. В общем эмоциогенной для конкретного лица ситуация выступает тогда, когда невозможно найти адекватную условиям ответ (адекватно среагировать)» [36].

Эмоциогенный характер конкретной ситуации общения обусловлено определенными соотношениями между избыточной мотивацией лица и его реальными адаптационными возможностями. Например, наличие избыточной мотивации, не находит своего применения, может вызвать различные эмоции, влияющие на процесс общения. Если такая мотивация предшествует действию (сильная заинтересованность в определенной сложном деле), то человек начинает волноваться, не может думать ни о чем другом. Обычно, волнения приходит, если начать действовать. Иногда ожидание вызывает у человека энергетическую мобилизацию, которая не находит выхода наружу. Тогда в общении для него может сложиться ситуация именно эмоциогенного характера.

П. Фресс дает следующую классификацию эмоциогенных ситуаций [36]:

1. Недостаточность приспособительных возможностей. Человек не может или не умеет дать адекватный ответ на стимуляцию при: новизне ситуации, необычности ситуации, внезапности ситуации.

2. Избыточная мотивация: не находящая применения; при фрустрации; при присутствии других лиц; при конфликтах. Ограниченность этой классификации в том, что она касается только случаев появления негативных эмоций.

3. Эмоциональный тон ощущений. Он связан с переживанием удовольствия или неудовольствия в процессе ощущения. Эмоциональный тон ощущений как низший уровень врожденного (безусловно-рефлекторного) эмоционального реагирования выполняет функцию биологической оценки воздействующих на организм человека и животных раздражителей через возникновение удовольствия или неудовольствия. Эмоциональный тон может придавать определенную окраску не только эмоциям, но и таким социализированным эмоциональным феноменам, как чувства. Примером этого может служить чувство презрения, которое базируется на отвращении.

Следует отметить, что следующим шагом в развитии эмоционального реагирования является эмоциональный тон впечатлений, который тоже связан с центрами «удовольствия» и «неудовольствия», сохраняет те же функции, но может быть безконтактным, обладает свойством обобщенности, является социализированным.

Классификация эмоциогенных ситуаций может быть осуществлена по таким критериям как: новизна, необычность, внезапность. В связи с этим эмоциогенные ситуации могут быть:

1) новые ситуации – ситуация воспринимается как новая, когда человек совсем не готов к встрече с ними; возникающее возбуждение может разрядиться только в виде эмоциональных реакций; когда человек находит адекватную реакцию, эмоции постепенно угасают;

2) необычные ситуации – ситуация неопределенности, которая воспринимается как необычная, когда возникающие помехи даже в случае их повторения воспринимаются как объективно не имеющие «хороших ответов», приводящих к их решению;

3) внезапные ситуации – ситуации, которые не являются ожидаемыми для человека и вызывают сильные эмоции (от удивления до ужаса).

Определим особенности эмоционального интеллекта и его формирования в старшем дошкольном возрасте.

Для гармоничного развития детей дошкольного возраста понимание своих эмоций и чувств является важным моментом в становлении их личности. Распознавание и передача эмоций – достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний и определенного уровня развития. На протяжении дошкольного детства происходит «воспитание чувств» – они со временем становятся и более глубокими, и более устойчивыми, и более разумными. Ребенок познает мир, прежде всего в образах, наглядно, конкретно. Образы эти чрезвычайно яркие. Многие свойства вещей на детей производят неожиданное, неизгладимое впечатление [4].

М. И. Лисина, изучая генезис общения у детей, отмечала, что каждому ребенку необходимо хорошее отношение сверстника. Но понять, что сверстнику нужно то же самое, он не может. «Дошкольник относительно слабо интересуется своим товарищем как таковым: он плохо отражает его портретные черты, редко обращает внимание на его душевное состояние. Зато он чутко воспринимает все тонкие полюсы отношений ровесников к самому себе. Ребенок относится к сверстнику как к «невидимому зеркалу» – он ищет в нем лишь собственное отражение. Испытывая потребность в признании и восхищении других, дети сами не умеют и не хотят выразить одобрение другому, своему сверстнику» [21].

По мнению А. Ю. Улановой, именно у детей интенсивно происходит развитие понимания эмоций, того, что говорят другие люди, т.е. осознание внутреннего психического мира, мыслей, чувств, желаний, интересов, намерений и т.д. [35]. Это осознание лежит в основе социализации и усвоения социальных правил и норм, культурных традиций, установок в том мире, в котором живёт ребёнок. То понимание эмоционального мира, интересов, чувств, намерений других людей даёт возможность манипулировать. По мнению данного автора, эмоциональная жизнь требует обладать несколькими умениями – выражать, распознавать, понимать и регулировать эмоции.

У старших дошкольников эмоции и чувства господствуют над всеми сторонами его жизни. Он экспрессивен, его чувства быстро и ярко вспыхивают, но он уже умеет быть сдержанным, скрывать страх, агрессию, слезы. Поведение ребенка определяется потребностью в положительных эмоциях.

Развитие чувств у ребёнка связано с глубокими изменениями их физиологических основ. Этот факт отмечают многие учёные, в частности А. В. Запорожец, связывающий изменения в эмоциональной сфере с переходом доминирующих центров из подкорковых структур в кору. Вследствие чего эмоции становятся более осознанными [8].

Исследования по развитию эмоционально-волевой сферы детей доказывают, что именно в старшем дошкольном возрасте у детей развиваются высшие чувства: моральные, эстетические, интеллектуальные. Ребенок может регулировать свое поведение, подчинять его требованиям взрослых. Развитие эмоционального интеллекта напрямую связано с эмоциональным развитием дошкольника, становлению которого способствуют появление мотивов, интересов и потребностей. Именно в дошкольном возрасте у ребенка возникают общественные мотивы. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Чувства теряют ситуативность,

становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства [11]. Роль эмоций у ребенка в деятельности постепенно меняется, он начинает переживать по поводу результатов деятельности, старается предвидеть реакцию других людей на его действия.

В этом возрасте ребенок начинает осознавать поведение людей, когда отбирает свою позицию, из которой будет исходить при выборе поведения. Ребенок уже может управлять своими эмоциями и поведением, подчинять свои действия требованиям, преодолевать трудности и добиваться достижения поставленной цели.

Ребенка с трудом управляет своими эмоциями. Постепенно чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки.

К старшему дошкольному возрасту ребенок усваивает социальные ценности, нормы и правила поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Возникновение нравственно направленных социальных мотивов и эмоциональных переживаний совершается не путем пассивной адаптации ребенка к требованиям социальной среды, его окружающей, а происходит в активной форме, в процессе деятельности, которую ребенок осуществляет. Формируются простейшие социальные мотивы деятельности и поведения, возникает потребность сделать что-то полезное для окружающих – младших детей, своих сверстников и взрослых [8].

Социальные мотивы в дошкольном возрасте еще не устойчивы. Ребенок, начав действовать под влиянием социальной мотивации, предложенной взрослым, зачастую отключается от принятого намерения и приступает к другим действиям, знакомым ему и актуализирующимся в данной ситуации. Чем сложнее структура выполняемой им деятельности, тем труднее ребенку реализовать формирующиеся у него социальные мотивы и там чаще он отвлекается от первоначального замысла и

переключается на удовлетворение непосредственных сиюминутных желаний. В старшем дошкольном возрасте сфера влияния общественных мотивов на деятельность ребенка постепенно расширяется и усложняется под руководством взрослых.

Для успешной социализации ребенку необходимо не только освоить навыки социальной коммуникации, язык социального общения в его вербальных и невербальных формах, но и определить различия между миром вещей и людей, выявить закономерности взаимодействия как с предметным миром, так и с миром социальным. Для этого требуется определенный когнитивный базис. С другой стороны, в процессе общения с окружающими людьми ребенок расширяет свой запас сведений о мире, формируется его мышление, возникает речь [10].

М. И. Лисина, развивая линию исследований, заложенную Л. С. Выготским, открыла наличие особой потребности в общении.

«Общение определяется как взаимонаправленная коммуникативная деятельность, каждый участник которой выступает как субъект. В рамках общения как ведущей психической деятельности формируются различные формы активности и важнейшие психические процессы. В работах М. И. Лисиной и ее сотрудников было продемонстрировано положительное влияние общения со взрослым на эмоциональное и когнитивное развитие детей и показано, что общение со взрослым есть необходимое условие полноценного развития ребенка» [21].

Усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника. Сопереживание другому становится выраженным и адекватным. Появляется стремление не только отозваться на переживание, но и понять их. Появляется бескорыстное желание помочь другому, уступить.

У детей в старшем дошкольном возрасте формируется способность к самооценке. Становление самооценки способствует развитию новых

чувств: смущения, неловкости, беспокойства. Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессий в адрес ровесника. Ребенок не приводит никаких аргументов против сверстника, а просто (в речи) выражает свое отношение к нему, сопереживание товарищу резко снижается.

Анализ проблемы развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте показал:

1) способность к пониманию эмоций, являясь компонентом целостной системы, «модель психического» развивается по логике ее общего усложнения;

2) интегрированное понимание эмоций связано с развитием «модели психического» и формируется к пятилетнему возрасту;

3) к старшему дошкольному возрасту в связи с усложнением «модели психического» дети свободно передают в рисунках как собственные эмоции, так и эмоциональное состояние другого человека [6].

Итак, к старшему дошкольному возрасту уровень понимания детьми эмоциональных состояний повышается; восприятие экспрессии становится более дифференцированным, что сказывается на точности оценки переживаний человека; увеличиваются активный и пассивный словарь обозначения эмоциональных состояний.

Таким образом, к основным особенностям эмоционального развития детей дошкольного возраста относятся следующие: ребенок осваивает социальные формы выражения чувств; ребенок начинает понимать эмоцию и соотносить ее со словом и поведением; формируется эмоциональное предвосхищение; формируются высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические; чувства становятся разумными, осознанными, обобщенными, произвольными. В связи с этим



можно сделать вывод, что в дошкольном возрасте имеются объективные предпосылки и возможности развития эмоционального интеллекта. Дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию своих эмоций и эмоциональных состояний других людей; способны к адекватному выражению и регуляции своих переживаний; способны осознавать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.

### 1.3 Психолого-педагогические условия, способствующие развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников

Проанализировав сущность понятия «эмоциональный интеллект» в психолого-педагогической литературе, рассмотрев особенности развития данной стороны личности, мы приступим к рассмотрению выделенных нами психолого-педагогических условий, опираясь на исследования ученых. Прежде чем приступить к рассмотрению сущности каждого из психолого-педагогических условий, рассмотрим характеристику понятия «условия», «педагогические условия», «психолого-педагогические условия».

В теоретической и практической педагогике имеется множество трактовок и определений понятия «условие» и «педагогическое условие». В философском словаре под условием понимается «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых, он не может существовать» [24]. Кроме того, условия составляют необходимую среду и обстановку, в которых, нравственные явления возникают, существуют и развиваются. Словарь русского языка С. И. Ожегова трактует «условие» как обстоятельство, от которого, что-нибудь зависит [51]. Анализ научно-педагогической литературы позволил утвердить, что в настоящее время единого подхода к понятию «педагогические условия» не существует.

Принципиальное значение для нашего исследования имеет определение понятия «педагогические условия», так как любая образовательная система не может совершенствоваться без применения

данных условий. В. П. Симонов определяет педагогические условия как обстоятельства, способствующие достижению цели в образовательном процессе [41, с. 61]. В рамках педагогической науки существует множество подходов к определению понятия «педагогические условия». А. Я. Найн данное понятие рассматривает как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [18]. Н. О. Яковлева понимает под педагогическими условиями совокупность мер, объективных возможностей педагогического процесса [11].

В психологии условия рассматриваются как определенные факторы, оказывающие влияние на процесс психического развития человека. В исследовании О. А. Белобрыкиной дается определение психологических условий как причин, средств и факторов, на базе которых происходит развитие самооценности личности [15].

Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста предполагает процесс активного личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей, то есть для его успешного осуществления необходимы как педагогические, так и психологические условия. В. Н. Стерхова и Н. С. Ипполитова определяют психолого-педагогические условия как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, направленных на преобразование личностных характеристик [58]

В контексте нашего исследования под психолого-педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых мер, обеспечивающих эффективность организации образовательного процесса, направленного на развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

В основу исследования положена гипотеза о том, что развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

будет успешным, если разработать и внедрить программу, реализация которой будут обеспечивать следующими психолого-педагогическими условиями:

– использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния;

– наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

– привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

Рассмотрим подробнее содержание каждого психолого-педагогического условия развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

Первое психолого-педагогическое условие – использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния.

Стоит отметить, что целесообразно рассмотреть сущность понятия «деятельность» и «совместная деятельность» в психолого-педагогической литературе. Итак, в Российской педагогической энциклопедии понятие «деятельность» характеризуется как «специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности» [21].

Опираясь на философский словарь, стоит отметить, что в сущности понятия «деятельность» выделяется одно из существенных свойств личности – активность. Деятельность характеризуется как

специфическая человеческая форма активного отношения к окружающей действительности.

В свою очередь, О. С. Анисимов в своих исследованиях характеризует три основных признака понятия «деятельность». К ним относятся следующие:

- 1) любой процесс является деятельностью;
- 2) она включает в себя одновременное сочетание процесса и удовлетворения потребности личности;
- 3) процессы, в которых задействован тот или иной человек, должны соотноситься с ситуацией, которая носит социотехнический характер, с наличием внешнего для личности требования к преобразованию реальности [3, с. 21].

Стоит отметить, что Г. И. Щукина под понятием «деятельность» понимает «специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования».

В то же время З. Я. Горностаева характеризует деятельность как «динамическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности».

В свою очередь, в психологическом словаре совместная деятельность определяется как «организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры [40, с. 54].

По мнению К. К. Платонова, это «вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены, общей цели в труде, игре, обучении, воспитании [5, с. 68].

Н. Н. Обзоров трактует данный термин как «взаимосвязанную индивидуальную деятельность, когда действия, операции одних зависят

от одновременных или предшествовавших действий, операции других участников» [12, с. 26].

В научных работах психологии развития автор Л. С. Выготский трактует совместную деятельность как деятельность, осуществляемую двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных.

По мнению Т. Ю. Базарова, совместная деятельность – деятельность, характеризующая единством и взаимообусловленностью процессов познания и общения людей, участвующих в этой деятельности [1, с. 39].

Автор П. Я. Гальперин, рассматривает совместную деятельность, как некую ориентировку участников какой-либо деятельности, которая складывалась на основе компонентов структуры совместной деятельности.

Общей целью совместной деятельности понимается как идеально представленный будущий результат, которого стремится достигнуть коллективный субъект. По мнению этого автора, обязательным компонентом психологической структуры совместной деятельности является общий мотив – непосредственная побудительная сила, которая побуждает коллективный субъект к совместной деятельности. Так же сюда входят совместные действия, которые направлены на выполнение задач совместной деятельности [33, с. 45].

Таким образом, под совместной деятельностью в контексте нашего исследования будем понимать вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены, общей цели в труде, игре, обучении, воспитании. Отметим, что в процессе организации деятельности мы используем различные методы и приемы работы с детьми.

Под педагогическими методами будем понимать совокупность путей и способов достижения целей обучения и воспитания. В свою очередь под педагогическими приемами будем понимать часть или

отдельную сторону метода. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

Данное педагогическое условие подразумевает отбор методов и приемов для формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, а комплексность предполагает охват всех выделенных компонентов.

Существует множество классификаций методов обучения и воспитания, в данной работе мы будем рассматривать следующие педагогические методы и приемы:

#### 1. Демонстрация наглядных пособий.

Данный метод предполагает показ различных предметов, репродукций, диафильмов, слайдов, видеозаписей или компьютерных программ с целью ознакомления с новым материалом либо вызвать определенные эмоции. Приемом данного метода может выступать показ образца взрослым ребенку для лучшего усвоения материала.

#### 2. Рассказ педагога.

Для достижения цели педагогу необходимо вызвать познавательный интерес ребенка, в рассказе должна отчетливо прослеживаться главная идея, мысль; рассказ должен быть не перегружен деталями, а его содержание должно быть динамичным, созвучным с личным опытом ребенка, а также должен вызывать у него отклик и сопереживание. К речи педагога предъявляются определенные требования. Одно из основных требований – это выразительность речи.

#### 3. Рассказы детей.

Данный метод предполагает пересказ сказок детьми, рассказы по сюжетным картинкам, рассказы из личного опыта ребенка, либо творческие рассказы.

#### 4. Беседа.

Выделяют различные виды бесед:

– по содержанию: познавательные и этические беседы;

– по дидактическим задачам выделяют: вводные (предварительные) и итоговые (обобщающие) беседы.

В контексте данного исследования будем рассматривать этические беседы как основные.

#### 5. Чтение художественной литературы.

Данный метод предполагает чтение и обсуждения специально подобранной художественной литературы. Ребенок может сравнивать себя с положительным героем, активно сопереживать ему, давать отрицательную оценку поведению и поступкам отрицательного героя.

Приемами перечисленных методов будут являться: вопросы, требующие констатации или побуждающие к мыслительной деятельности; пояснение или объяснение.

#### 6. Игровые методы и приемы обучения.

Наиболее эффективным методом развития и управления эмоциями детей является игровая деятельность, так как в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве, и она способна осуществлять позитивные изменения в эмоционально-волевой сфере ребёнка. Для формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста можно использовать дидактические игры или воображаемые игровые ситуации в развернутом виде: с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием.

Приемами данного метода могут выступать внезапное появление объектов, выполнение воспитателем игровых действий, загадывание и отгадывание загадок, введение элементов соревнования.

#### 7. Упражнение.

Данный метод предполагает многократное повторение ребенком умственных или практических действий заданного содержания. Действия

могут быть подражательно-исполнительского характера, конструктивные или творческие.

Выбор и сочетание перечисленных методов и приемов будут зависеть от:

- выбранного компонента эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста (какой из компонентов будет формироваться);
- возрастных особенностей детей;
- формы организации обучения (воспитатель выбирает ведущий);
- метод и к нему предусматривает разнообразные приемы);
- личности воспитателя.

Таким образом, выбор методов и приемов формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста является важным компонентом в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Второе психолого-педагогическое условие – наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, необходимо подчеркнуть, что большую роль в развитии ребенка-дошкольника играет организация образовательного пространства. Логика нашего исследования предполагает рассмотрения данного понятия в психолого-педагогической литературе. В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко), «предметно-развивающая среда» (Федеральные государственные требования). Это понятие с течением времени



приобретало различные наименования в науке, но смысловое значение во всех них было схоже.

Итак, С. А. Козлова под предметно-развивающей средой понимает совокупность природных и социальных культурных предметных средств, удовлетворяющих потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка [34, с. 408]. В то время как В. А. Петровский рассматривает развивающую среду в качестве специальным образом организованного окружающего пространства ребенка, способного оказывать позитивное влияние на самообучение и саморазвитие ребенка [42, с. 7]. По мнению С. Л. Новоселовой, это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика [29, с. 5]. С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., развивающая среда – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство [25, с. 50].

М. Н. Полякова отмечает, что развивающая среда – естественная, комфортабельная, уютная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что развивающая предметно-пространственная среда – это определенное пространство, организационно оформленное и предметно насыщенное, приспособленное для удовлетворения ребенка в познании, общении, труде, физическом и духовном труде в целом.

Очевидно, что в целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия – среда, окружение,

межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия – эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки [25, с. 50]. Данную проблему рассматривают Т. В. Антонова, Т. Н. Доронова, Л. М. Кларина, С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский, А. И. Арнольдова, Е. В. Бондаревской, С. И. Григорьева, И. А. Колесниковой, Ю. С. Мануйлова, А. В. Мудрак и др.

Следует учесть, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также обозначены принципы развивающей предметно-пространственной среды [64]. Рассмотрим их в ключе развития эмоционального интеллекта в общении ребенка:

- насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Прежде всего, реализация этого принципа в общении детей предполагает использование различных форм, методов, приемов и прежде всего средств в установлении контакта с ребенком, повышении уровня его взаимодействия со сверстниками;

- трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. Так, например, среда должна предполагать создание уголка уединения, но в то же время, если в группе психологический климат несколько понижен, то организация пространства должна предполагать создания дополнительным мест для уединения, чтобы снизить конфликтность у детей группы;

- доступность среды предполагает: доступность для воспитанников всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. В данном ракурсе она должна предполагать наличие необходимого

материала и игровых пособий, чтобы не создавать конфликтных ситуаций, а наоборот развивать отзывчивость, умение соподчинять свои желания и интересы и партнера по игре;

– безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. Прежде всего, среда должна способствовать формированию социально-адекватных межличностных отношений и общению детей как в группе, так и с педагогом.

Для успешного формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, среда должна быть не только предметно-развивающей, но и эмоционально-развивающей. Учитывая основные характеристики эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста, выделим структуру эмоционально-развивающей среды:

1. Эмоционально-поддерживающий компонент среды.

В развитии эмоционального интеллекта большую роль играет взрослый, в первую очередь родитель, но и роль воспитателя не стоит недооценивать. Именно взрослые организуют эмоциональную поддержку в процессе жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста и отвечают за эмоциональную наполненность жизни ребенка. Эмоциональное воспитание – это тонкий и сложный процесс. Невозможно произвольно, по заказу вызвать то или иное чувство, также невозможно ждать от ребенка чтобы он пережил то, что никогда не переживал, то что он в данный момент не чувствует.

Таким образом, задача педагога состоит не в том, чтобы подавлять или нивелировать эмоциями, а в том, чтобы организовывать деятельность ребенка так, давая возможность проявлять эмоции и направлять их.

Для создания оптимальной эмоциональной атмосферы в группе, педагогу необходимо осознавать и соотносить цель и задачи своей

педагогической деятельности. Необходимо понимать состояние ребенка (возбуждение, расслабление, переживание, и т.п.) и организовывать эмоционально-насыщенное общение ребёнка со взрослым и сверстниками.

Для создания эмоционально-поддерживающей атмосферы в группе детского сада педагогу необходимо:

- установить эмоциональный контакт с ребёнком; вовлечь его в происходящее вокруг события;
- создать атмосферу эмоциональной безопасности в группе, включить игры направленные на преодоление чувства страха и снятие негативных эмоциональных состояний;
- формировать у ребёнка позитивного образа своего «Я»;
- проигрывать ситуации и сюжеты, где от ребёнка требуется произвольная регуляция эмоций.
- побуждать у детей совместные эмоциональные переживания в подвижных играх и забавах;
- развить умение обращать внимание и реагировать на мимику и жесты взрослого его интонации, закреплять желания и готовность к совместной со взрослым деятельности;
- формировать у детей доброжелательного отношения к сверстнику и взрослому (обращаться к сверстникам по имени, а к взрослому по имени отчеству, здороваться и прощаться, проявлять симпатию и сочувствие);
- развивать у детей умения и навыки выразительно в действиях и в речи отражать своё эмоциональное состояние;
- содействовать оптимизации детско-родительских отношений, поддерживать доброго отношения к маме, папе, близким людям.

## 2. Эмоционально настраивающий компонент среды.

Данный компонент подразумевает особенности внешней обстановки (благоприятное цветовое оформление, удобная мебель,

комфортный температурный режим, пространственное решение группы и т.п.).

При реализации данного компонента среды необходимо помнить о таком явлении эмоциональной жизни ребёнка как эмоциональный тон ощущений, когда события и элементы окружающей ребёнка среды вызывают удовольствие, имеют положительный эмоциональный тон. Эмоциональный тон состоит из таких компонентов как жизненно важные воздействия температурные, зрительные и слуховые. Необходимо целенаправленная работа по созданию и сохранению благоприятных эмоциональных факторов и устранение неблагоприятных воздействий. Цветовое решение в группе должно быть спокойным для восприятия, но не однообразным.

Для эмоционального отклика ребенка необходимо особым образом организовать пространства игровой комнаты и центр развивающих игр. Для решения задачи формирования эмоционально-положительного отношения ребенка к окружающим людям, предметам и обстановке можно использовать различные виды театра и зону ряженья.

При конструировании пространства группы необходимо учитывать «Я-пространства» ребенка. Данное пространство – это пространство личных переживаний, проблем и способов их решения, событийное пространство, пространство взаимоотношений и взаимодействий с детьми.

Индивидуальные игрушки, шкафы для личных вещей – всё это некие символы личной территории ребёнка. Для реализации потребности ребенка в уединении необходимо создавать «уголок для уединения» в группе. Такой уголок создается с целью эмоциональной разгрузки ребенка. Это место где ребенок может побыть наедине с собой, успокоиться и расслабиться, поиграть с любимой игрушкой или просто помечтать.

### 3. Стабилизирующий компонент среды.

Реализация данного компонента при организации среды группы детского сада дает ребенку ощущение стабильности и безопасности. Главная задача стабилизирующего компонента – это обеспечение стабильности окружающей среды, способствующее устойчивому чувству безопасности и эмоционального комфорта.

Поддержание режима дня может служить примером реализации стабилизирующего компонента среды. Режим дня – это определённая продолжительность и чередование различных занятий, сна, отдыха, регулярное и правильное питание, выполнение правил личной гигиены, обеспечение физической нагрузки. Систематическое выполнение необходимых условий для правильной организации режима дня способствует хорошему самочувствию детей, поддержанию на высоком уровне функциональное состояние нервной системы, положительно влияет на процессы роста и развития организма. Режим дня позволяет удовлетворить потребность ребёнка владеть ситуацией (знать, что можно ожидать, какие события произойдут).

Во время пребывания детей в дошкольной образовательной организации необходимо обеспечить физические нагрузки. Использование движений в качестве противовеса отрицательным эмоциям рекомендовала, например, Н. П. Бехтерева. Известный русский физиолог И. П. Павлов говорил о том, что любая физическая деятельность дарит мышечную радость, создавая устойчивое настроение.

#### 4. Эмоционально-активизирующий компонент среды.

Активизация эмоциональных состояний происходит или при радости узнавания или при встрече с чем-то новым, необычным. Е. Е. Кравцова отмечает: «Нашим современным дошкольникам катастрофически не хватает праздников – того, что порождает новые эмоции.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда является одним из важных компонентов развития личности ребенка

дошкольного возраста. Развивающая предметно-пространственная среда, организованная сообразно доминантам возрастного и индивидуального типологического развития, побуждает у ребёнка разнообразные эмоции, способствует снятию эмоциональных напряжений и создаёт эмоционально-настраивающую атмосферу в группе.

Третье психолого-педагогическое условие – привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

Для более точного понимания данного психолого-педагогического условия целесообразно также рассмотреть понятия «взаимодействие», «субъективность», «субъектное взаимодействие».

Итак, философский словарь даёт следующее определение понятия «взаимодействие»: процесс взаимного влияния тел друг на друга, наиболее общая форма изменения их состояний» [58, с. 50]. Взаимодействие в педагогическом словаре трактуется как «особая форма связи между участниками образовательного процесса, предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию [27, с. 12].

В соответствии с Российской педагогической энциклопедией под взаимодействием следует понимать процесс, происходящий между воспитанником и воспитателем в ходе образовательной работы, и направленный на развитие личности [23, с. 127].

Целесообразно рассмотреть данное понятие с психологической точки зрения. Взаимодействие в психологическом словаре характеризуется как особая форма связи между людьми, процессами, действиями, явлениями, в результате которой происходит изменение их исходных качеств или состояний [38, с. 18].

В психологических исследованиях (Р. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. Г. Крысько, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский и др.), «взаимодействие» понимается как процесс воздействия, влияния людей

друг на друга, порождающее их взаимообусловленность. В то же время Р. С. Немов под сотрудничеством подразумевает стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми, готовность поддержать и оказать помощь им [26, с. 678].

Важнейший фактор саморазвития личности ребенка дошкольного возраста является взаимодействие со «значимым взрослым». Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов в своих исследованиях доказывали, что психологические новообразования зависят от взрослых, которые «вводят ребенка в мир», устанавливая его «высшие возможности», проявления, что приводит к укреплению «чувства самоидентичности» ребенка.

В связи с этим А.В. Козлова и Р.П. Дашеулина выделяют следующие критерии взаимодействия ДООУ и семьи [17]:

- открытость и доверительное отношение с детьми;
- контроль и координирование в развитии ребёнка;
- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как равноправных участников;
- последовательность в своих требованиях к детям (не требовать невозможное);
- оптимистичность взаимоотношений в семье.

Необходимо отметить, что согласно «Федеральному закону об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012» (статья 44) «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [69]. Очевидно, что родители в соответствии с данным положением как главные «воспитатели» собственных детей выходят на первый план. Особенно, в первую очередь, это касается вопросов социализации, нравственного, морального и конечно же развития



эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Значимость этого педагогического условия для развития ребенка дошкольного возраста доказывается и ФГОС ДО. Одной из важнейших его задач является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [68].

Следует учитывать, что переход к формам отношений родителей и педагогов на основе сотрудничества невозможен в рамках закрытого детского сада: он должен стать открытой системой. Открытость дошкольного учреждения включает в себя две составляющие: «открытость внутрь» и «открытость наружу» [18]. Первый компонент подразумевает под собой включение родителей в образовательный процесс детей, второй – взаимодействие с другими социальными институтами. В соответствии с логикой нашего исследования нас, прежде всего, интересует открытость внутрь.

Опираясь на идеи О. В. Солодянкиной, взаимодействие с семьями детей осуществляется в основном через [57]:

- включение родителей в педагогический процесс;
- обогащение области участия родителей в ходе организации деятельности образовательного учреждения;
- посещение родителями занятий;
- создание педагогических условий, которые способствуют творческой самореализации детей, родителей и педагогов;
- организация выставок детских работ, оформление информационно-педагогических уголков в группе, позволяющих родителям более точно и детально ознакомиться с особенностями учреждения, созданием и обогащением образовательного процесса развивающей предметно-пространственной средой;

– согласованность действий родителей и педагогов в совместном процессе воспитания и развития ребенка;

– проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции;

– уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

В свою очередь, взаимодействие с семьями детей происходит с использованием различных форм взаимодействия ДООУ и семьи. Исходя из данной классификации, наиболее универсальной формой взаимодействия с семьями родителей, как отмечают О. Л. Зверева и Т. В. Кротова, является родительское собрание. На нем обсуждаются проблемы жизни детского и родительского коллективов, которое сводится к взаимному обмену мнениями, идеями, совместному поиску, а не монологу педагога.

Опираясь на это мнение, для достижения заинтересованности родителей в повышении собственной педагогической компетентности Т. А. Фалькович и С. Ю. Прохорова предложили следующие виды родительских собраний нетрадиционной формы [54]:

1. «Педагогические лаборатории» рекомендуется проводить в начале или в конце года. На них обсуждается участие родителей в различных мероприятиях, проводится анкета «Родитель – ребенок – детский сад» проходит обсуждение либо намеченных мероприятий, либо анализируются прошедшие и подводятся итоги.

2. «Читательская конференция» проводится как подготовительный этап перед собранием, где родителям дается какое-либо задание по определенной теме, которое требует от родителей комментария или освещения.

3. «Аукцион» – это вид собрания, которое проходит в виде «продажи» полезных советов по выбранной теме в игровой форме.

4. «Семинар-практикум» является своеобразной демонстрацией опыта не только от воспитателя, но и от родителей, логопеда, психолога и других специалистов. Совместно с родителями происходит обыгрывание или решение проблемных ситуаций, могут присутствовать элементы тренинга.

5. «Душевный разговор» – это собрание, рассчитанное не на всех родителей, а лишь на тех, чьи дети имеют общие проблемы (в общении со сверстниками, агрессивность и др.).

6. «Мастер-класс» – это демонстрация родителями своих достижений в области воспитания детей. В конце собрания подводится итог, и родители предлагают выбрать наиболее ценные советы, которые размещаются на стенд «Копилка родительского опыта».

7. «Ток-шоу» подразумевает обсуждение одной проблемы с различных точек зрения, детализацией проблемы и возможных путей ее решения. На ток-шоу выступают родители, воспитатель, можно пригласить специалистов.

Ориентируясь на исследования той же Т. А. Фалькович, выделяем следующие методы активизации родителей [23]:

– «Мозговой штурм». Данный метод можно охарактеризовать как групповую мыслительную деятельность, позволяющую прийти к общему решению, когда определенная ситуация становится проблемой всей группы в целом;

– «Реверсионная мозговая атака, или Разнос». В данном случае стоит заметить, что его отличие от других методов заключается в максимальной критичности, установление всех недочетов, слабых моментов;

– «Список прилагательных и определений». В рамках данного метода составляется определенная совокупность прилагательных, которые характеризуют различные качества, свойства и характеристики

объекта, деятельности или личности, которые необходимо развивать и формировать;

– «Ассоциации». При использовании этого метода на бумаге отражаются символы-образы, которые характеризуют проблему или конкретную существующую ситуацию. После этого по методу ассоциации рисуют другой символ, пока не придет подходящая идея решения;

– «Коллективная запись». В ней всем участникам раздают блокноты или листы бумаги, на которых сформулирован и записан определенный круг проблем. К ним педагог предоставляет поясняющую информацию или рекомендации, которые необходимы для разрешения проблемы;

– «Запись на листах». В рамках данного метода родителям раздают листы бумаги для фиксирования заметок. Педагог объясняет и формулирует проблему. Родителям необходимо на листе бумаги зафиксировать свои предложения по ее решению;

– «Эвристические вопросы». В данном методе используется набор вопросов. К ним относятся семь ключевых вопросов: кто, что, где, чем, как, когда? Если перемешать эти вопросы между собой, получится 21 вопрос. Последовательно вытягивая такие смешанные вопросы и отвечая на них, родители могут получить новый, интересный взгляд на проблему;

– «Мини-эксперимент». Этот метод позволяет включить родителей в экспериментальную деятельность, создать познавательный конфликт и использовать интеллектуальные чувства родителей (интерес, любопытство).

Таким образом, подводя итоги данного параграфа, сделаем следующие выводы:

Нами были поставлены и раскрыты следующие психолого-педагогические условия, которые способствуют эффективному развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста:

– использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния;

– наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

– привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

### Выводы по первой главе

Анализ исследований по проблеме показал, что, как в западной, так и в отечественной педагогике и психологии рассматриваются вопросы необходимости развития эмоционального интеллекта у детей 5-6 лет, представлены подходы к определению понятия, компонентов, процесса его формирования у детей.

Решая первую задачу, проанализировав психолого-педагогическую литературу (Р. Бар-Он, П. Сэловей, Дж. Мэйер, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, И. Н. Андреевой, Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина, С. П. Деревянко, О. А. Гулевич, В. В. Овсянниковой, Е. А. Сергиенко и др.), под эмоциональным интеллектом мы будем понимать явление, которое объединяет в себе способности различать и

понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели особенности развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. К основным особенностям эмоционального развития детей дошкольного возраста относятся следующие: ребенок осваивает социальные формы выражения чувств; ребенок начинает понимать эмоцию и соотносить ее со словом и поведением; формируется эмоциональное предвосхищение; формируются высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические; чувства становятся разумными, осознанными, обобщенными, произвольными. В связи с этим можно сделать вывод, что в дошкольном возрасте имеются объективные предпосылки и возможности развития эмоционального интеллекта. Дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию своих эмоций и эмоциональных состояний других людей; способны к адекватному выражению и регуляции своих переживаний; способны осознавать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.

В третьем параграфе мы раскрыли и теоретически обосновали выделенные нами психолого-педагогические условия гипотезы. В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, процесс развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если:

- 1) будет разработана программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников.

- 2) внедрение программы будет обеспечено психолого-педагогическими условиями:

- использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на

формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния;

– наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

– привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

Таким образом, рассмотрев теоретические аспекты проблемы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, мы можем приступить ко второй части нашей работы, выделению критериев оценки эффективности реализации гипотезы и апробированию психолого-педагогических условий формирования эмоционального интеллекта на практике.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

2.1 Этапы, методы исследования и анализ результатов констатирующего эксперимента

В первой главе настоящего диссертационного исследования рассмотрены теоретические аспекты проблемы психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Было установлено, что на сегодняшний день в теории и практике дошкольного образования искомая проблема изучена не до конца. Также нами зафиксировано, что развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников обуславливается внедрением разработанной программы.

Цель опытно-экспериментального исследования заключалась в проверке эффективности совокупности психолого-педагогических условий, определяющих успешное осуществление работы по программе развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. В процессе реализации данной программы в опытно-экспериментальной работе указывались и решались нижеприведённые задачи:

- 1) подобрать диагностический инструментарий для определения уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) реализовать психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) определить и аргументировать статистические критерии, оценивающие результаты опытно-экспериментальной работы;



4) провести контрольную диагностику развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста и проанализировать полученные данные.

Таким образом, исходя из поставленных задач, нам необходимо:

- выявить показатель уровня развития развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
- определить начальный уровень развития показателей развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
- выяснить, происходит ли повышение показателя уровня развития эмоционального интеллекта в результате реализации созданной нами программы по сравнению с его начальным уровнем;
- проверить, будет ли комплекс выявленных и научно аргументированных нами психолого-педагогических условий способствовать более высокому показателю уровня развития развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Программа опытно-экспериментальной работы состояла из следующих шагов:

- 1) установление исходного уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) внедрение программы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий её реализации;
- 3) отслеживание уровня развития развития эмоционального интеллекта после проведения формирующего этапа экспериментальной работы;
- 4) оценки экспериментальной работы по внедрению программы развития эмоционального интеллекта и педагогических условий её реализации.

Названные положения проверялись в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась нами в течение двух лет с 2018 по 2020 гг. Опытно-экспериментальная работа проводилась в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы позволил нам выявить актуальный уровень развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был ориентирован на использование программы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий её успешной реализации.

Контрольный этап предоставил возможность обработки, обобщения и оформления результатов опытно-экспериментальной работы.

В процессе психолого-педагогической опытно-экспериментальной работы нами использовалась совокупность исследовательских методов, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Основные методы опытно-экспериментальной работы на каждом из этапов исследования

| Этапы опытно-экспериментальной работы | Методы опытно-экспериментальной работы  |
|---------------------------------------|---|
| 1. Констатирующий                     | – изучение нормативных законодательных актов РФ, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования;<br>– диагностика;<br>– наблюдение;<br>– статистическая обработка данных. |
| 2. Формирующий                        | – психолого-педагогический эксперимент.   |
| 3. Контрольный                        | – статистическая обработка данных.  |

На констатирующем этапе эксперимента для определения актуального уровня развития эмоционального интеллекта, мы

опирались на критерии и показатели, разработанные в исследованиях Е. И. Изотовой, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии и показатели изучения уровня развития эмоционального интеллекта

| Критерии  | Показатели  |
|---|---|
| ситуативные особенности эмоциональной регуляции                 | степень, характер выраженности, а также адекватность эмоциональной окраски предметных и коммуникативных действий.                                       |
| внеситуативные особенности эмоциональной регуляции              | преобладающий эмоциональный фон, характер эмоциональных отношений-чувств  |
| наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов | восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций |

Совокупность выбранных критериев позволила обеспечить проверку влияния педагогических условий на эффективность первоначального этапа развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, процесс реализации которых мы рассмотрим в параграфе 2.2.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня развития эмоционального интеллекта у дошкольника: низкий, средний и высокий.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 3 содержится характеристика уровней развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 3 – Характеристика уровней развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

| Уровни  | Характеристика уровня   |
|---------|---|
| Высокий | дети адекватно воспринимают и понимают эмоциональные состояния, свободно выражают свои эмоции (мимика, пантомимика) и контролируют их; у них высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние. |

*Продолжение таблицы 3*

| Уровни  | Характеристика уровня  |
|---------|--|
| Средний | дети испытывают затруднения при восприятии и понимании эмоциональных состояний, у них частичная локализация мимических признаков эмоциональных состояний, недостаточно высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, с незначительными затруднениями выстраивают и регулируют свое и чужое эмоциональное состояние.          |
| Низкий  | дети с трудом воспринимают и понимают эмоциональные состояния, у них затруднена произвольная мимическая имитация эмоциональных состояний, у них скудный объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они не умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние; наблюдается высокая эмоциональная напряженность. |

В психолого-педагогическом исследовании принимала участие группа из 48 детей. Они были поделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ), в количестве 24 человек каждая. Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта старших дошкольников мы использовали ряд методик: диагностическая методика эмоциональной идентификации (Е. И. Изотова); «Оцени поведение» (Т. Д. Марцинковская, М. Митр); методика дифференцированной оценки эмоционального интеллекта ребенка в процессе наблюдения.

В ходе констатирующего эксперимента была проведена первичная диагностика уровня развития развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах. Результаты исследования подводили с помощью балльной системы, в рамках которой к высокому уровню относятся дети, количество баллов которых составляет 7-9 баллов, средний уровень – 4-6 баллов, низкий уровень – 3 и менее баллов. В приложении 2 представлены результаты исследования по изучению развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе.

Проанализировав и обобщив итоги констатирующего этапа, мы видим следующие результаты, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования в экспериментальной группе

| Показатели  | Уровни | Экспериментальная группа (%) |         |        |
|---|--------|------------------------------|---------|--------|
|   |        | Высокий                      | Средний | Низкий |
| ситуативные особенности эмоциональной регуляции                 |        | 4,2                          | 33,3    | 62,5   |
| внеситуативные особенности эмоциональной регуляции              |        | 8,3                          | 33,3    | 58,4   |
| наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов |        | 0                            | 37,5    | 62,5   |
| общий уровень   |        | 8,3                          | 33,3    | 58,4   |

Рассматривая полученные результаты, стоит отметить, что наибольший результат по высокому уровню отмечен в показателе «внеситуативные особенности эмоциональной регуляции» – 8,3%, в то время как на среднем уровне каждый из показателей находится примерно на одинаковом уровне (у первого и третьего показателя по 33,3% каждый, у второго показателя – 37,5%). На низком уровне дети по всем трем показателям показывают достаточно низкие результаты. Для наибольшей наглядности обратимся к рисунку 1.

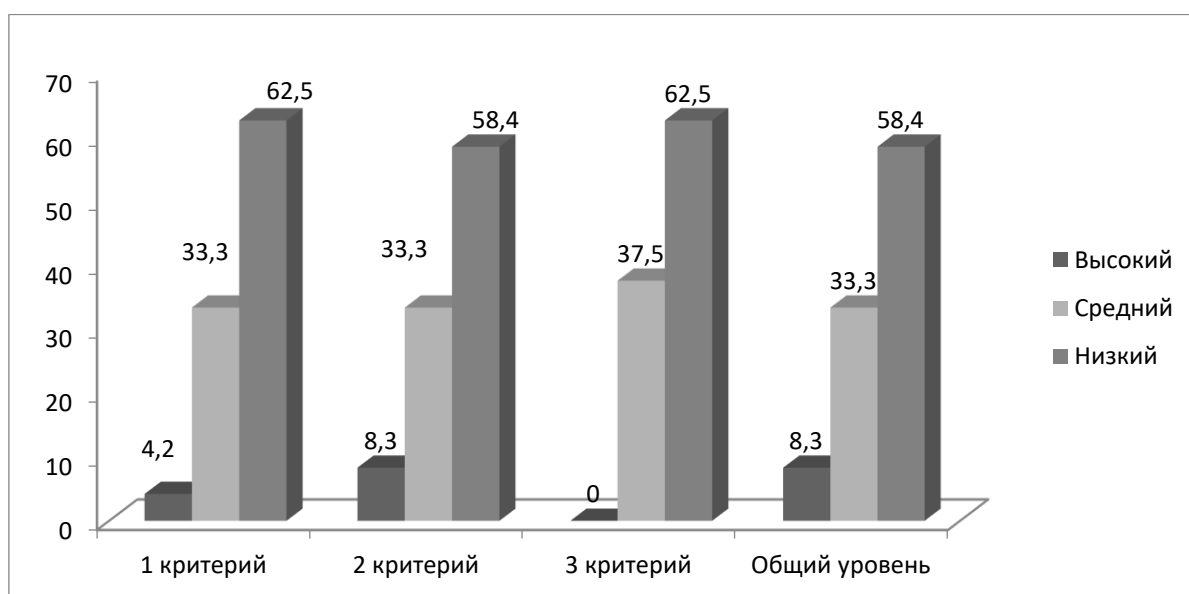


Рисунок 1 – Сводная диаграмма начального уровня развития эмоционального интеллекта в экспериментальной группе

Анализируя результаты, представленные в таблице 4 и на рисунке 1, видно, что у детей старшего дошкольного возраста отмечается разный уровень развития эмоционального интеллекта. В экспериментальной группе к высокому уровню отнесено 8,3% детей, в то время как к среднему – 33,3%, а к низкому – 58,4%. Это говорит о том, что дети нуждаются в целенаправленном развитии эмоционального интеллекта.

Ниже в таблице 5 представлены результаты диагностики в контрольной группе. Исследование также проводили по трем показателям, после чего обобщили результат.

Таблица 5 – Результаты исследования в контрольной группе

| Показатели  | Уровни | Контрольная группа (%) |         |        |
|---|--------|------------------------|---------|--------|
|   |        | Высокий                | Средний | Низкий |
| ситуативные особенности эмоциональной регуляции                 |        | 8,3                    | 33,3    | 58,4   |
| внеситуативные особенности эмоциональной регуляции              |        | 8,3                    | 33,3    | 58,4   |
| наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов |        | 0                      | 41,6    | 58,4   |
| общий уровень   |        | 8,3                    | 37,5    | 54,2   |

Из таблицы 5 видно, что в контрольной группе у 8,3% детей высокий уровень по двум показателям: «ситуативные особенности регуляции» и «внеситуативные особенности регуляции». Наибольшее количество детей на среднем уровне отмечено при исследовании наличия и особенностей функционирования эмоциональных механизмов – 41,6%. Детей низкого уровня отмечено примерно одинаковое количество при изучении каждого из критериев. Представим полученные результаты на рисунке 2.

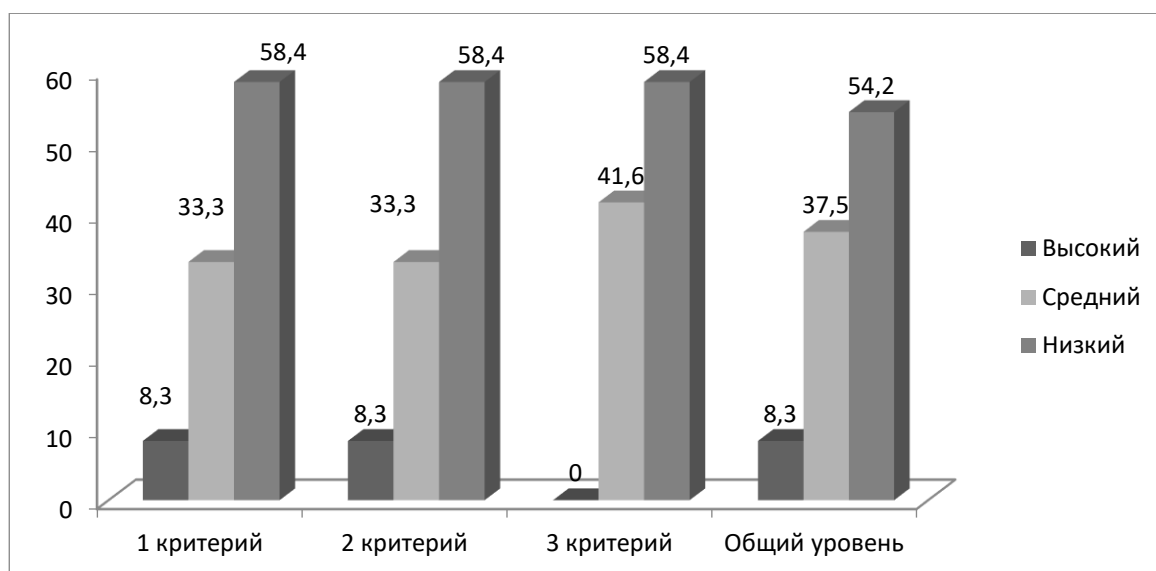


Рисунок 2 – Сводная диаграмма начального уровня развития эмоционального интеллекта в контрольной группе

Анализируя результаты исследования в контрольной группе, видно, что у 8,3% детей старшего дошкольного возраста отмечается высокий уровень, в то время как у 37,5% средний уровень, а у 54,2% низкий. Полученные данные говорят о том, что как в экспериментальной, так и в контрольной группах примерно одинаковый уровень развития эмоционального интеллекта.

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что у большинства детей обнаружен низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Дети с трудом воспринимают и понимают эмоциональные состояния, у них затруднена произвольная мимическая имитация эмоциональных состояний, у них скудный объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они не умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние; наблюдается высокая эмоциональная напряженность. Полученные данные говорят о том, что с детьми старшего дошкольного возраста необходима целенаправленная работа по развитию эмоционального интеллекта, которую рассмотрим более подробно в следующем параграфе.

## 2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

На втором этапе опытно-экспериментальной работы нами был организован формирующий этап эксперимента. Цель данного этапа – экспериментально проверить эффективность предложенных психолого-педагогических условий на процесс развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Для реализации данной цели нами была разработана и апробирована программа «Азбука эмоций».

Цель реализации программы – развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

1. Научить понимать значение и предназначение эмоций.
2. Научить использовать эмоции для повышения эффективности мыслительной и речевой деятельности, а также для повышения качества общения.
3. Развивать навыки безошибочного распознавания собственных эмоции и эмоции других людей.
4. Сформировать навыки управления собственными эмоциями и поведением.

Концептуальными основаниями программы выступают следующие принципы:

1. Системность: в течение учебного года работа по программе проводится систематически, в определённый день недели. Конкретно запланированная тема может не ограничиваться рамками одного занятия, так как нельзя заранее обозначить всю гамму спонтанно возникающих ситуаций (таких как: дополнительные объяснения, ответы на вопросы, дополнительная игровая ситуация).

2. Преимущество взаимодействия взрослых с ребенком в условиях ДОУ и в семье: для эффективной реализации программы родители



выступают активными участниками педагогического процесса и познания внутреннего мира своего ребёнка.

Это реализуется через беседы со своим ребёнком на конкретно предложенные педагогом темы; через родительские встречи содержательного характера, связанные с тематикой программы, на которых обсуждаются достижения детей; через индивидуальные беседы педагога с родителями, если возникают проблемные ситуации в воспитании или в семье; через совместную деятельность детей, родителей и педагога по темам программы; через проведение тренингов.

3. Комфортность: создание атмосферы доброжелательности, вера в силы ребёнка, создание для каждого ситуации успеха и эмоциональной вовлечённости в процессе занятий.

4. Личностно ориентированное взаимодействие: создание условий для раскрепощения и раскрытия, стимулирующих творческую активность ребёнка.

5. Вариативность: создание условий для самостоятельного выбора ребёнком материалов, способов работы, и степени активности.

Ожидаемые результаты: сформирована способность понимания эмоций (ребёнок может распознавать эмоцию, устанавливать факт наличия эмоционального переживания у себя или окружающих; может идентифицировать эмоцию, то есть установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт), способность управления эмоциями (ребёнок может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать довольно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости вызвать ту или иную эмоцию), способность распознавания эмоциональных состояний окружающих.

Программа «Азбука эмоций» реализовывалась по нескольким направлениям, которые основываются на психолого-педагогических условиях:

– использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния;

– наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

– привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

Рассмотрим более подробно работу по каждому из направлений.

Первым направлением программы является организация совместной работы детей со взрослыми с помощью различных методов и средств.

Образовательная работа с детьми осуществлялась по следующим разделам: «Восприятие и понимание эмоций («Я», «Я и другие»), «Управление эмоциями» («Я», «Я и другие»), «Взаимодействие с людьми». При реализации каждого раздела работа с детьми осуществлялась поэтапно: когнитивный, деятельностно-практический.

Охарактеризуем содержание и формы образовательной работы с детьми по каждому разделу.

I раздел. «Восприятие и понимание эмоций»

Подраздел «Я»

1. Когнитивный этап.

Цель: формирование у детей представлений о разнообразии эмоций человека, их значении, причин возникновения и взаимовлиянии на поведение и взаимоотношения людей в различных эмоциогенных ситуациях.

Образовательные задачи:

– формировать у детей представление о разнообразии своих эмоций и чувств, о ситуациях и причинах их проявления;

– способствовать осознанию детьми своей мотивации при принятии решений в различных эмоциогенных ситуациях;

– формировать у детей представление о своих слабых и сильных сторонах, об отношении к себе при их проявлении.

## 2. Действенно-практический этап.

Цель: формирование у детей умений распознавать свои эмоции и эмоции других людей в конкретных ситуациях, понимать причины их возникновения и взаимовлияния на поведение и взаимоотношения людей в различных ситуациях.

Образовательные задачи: формирование у детей умений идентифицировать свои эмоции в конкретных эмоциогенных ситуациях, устанавливать их причину и последствия на отношение к самому себе на свое поведение и отношение к другим людям.

План работы с детьми представлен в таблице 6.

Таблица 6 – Перспективный план работы с детьми по разделу «Восприятие и понимание эмоций» (подраздел «Я»)

| Название форм работы с детьми   | Материалы и оборудование  | Деятельность детей   | Методы и приемы  |
|---|---|--|--|
| I Когнитивный этап  |   |  |  |
| Рассматривание иллюстраций и беседа «Знакомство с эмоциями»           | Иллюстрации, фотографии ситуаций, в которых персонажи испытывают сильные эмоции и чувства | Дети назвали изображенные на иллюстрациях эмоции и рассказывали, в какие моменты в своей жизни они их испытывали.  | Демонстрация иллюстраций, фотографий, пиктограмм Беседа по усвоению изучаемого материала                 |
| Поисковое задание на идентификацию эмоций и чувств                    | Карточки с изображением различных оттенков настроений                                     | Ребёнок рассматривал карточки и раскладывал их по следующим признакам: – какие нравятся – какие не нравятся Затем он называл эмоции, изображенные на карточках и объяснял почему он их так разложил. | Демонстрация иллюстраций, фотографий, пиктограмм Практические действия детей по применению представлений |
| Составить рассказ – рассуждение на тему «Откуда берутся наши эмоции?» |   | Ребёнок составлял небольшой рассказ – рассуждение по теме.   | Обсуждение последовательности действий (алгоритма)   |

Продолжение таблицы 6

| Название форм работы с детьми  | Материалы и оборудование  | Деятельность детей  | Методы и приемы   |
|--|---|---|---|
| <b>2 Действенно-практический этап</b>                                  |   |   |   |
| Заполнение «Календаря настроений»                                      | Доска или ватман, с приклеенными на них фотографиями детей. Стикеры с изображением основных эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, удивление, испуг) | Дети выбирали стикеры на которых изображены те эмоции, которые они испытывали в течение дня. Также ребёнок мог сам нарисовать на пустых стикерах любую другую свою эмоцию. Каждый ребёнок наклеивал эти стикеры рядом со своей фотографией и объяснял, почему он испытал сегодня именно эти эмоции. И что было их причиной. | Зарисовывание пиктограмм                                |
| Игровое задание «Кубик эмоций»   | Кубик с изображением эмоций – радость, грусть, страх, удивление, злость, спокойствие)   | Ребёнок бросал кубик и показывает то эмоциональное состояние, которое выпало на верхней грани кубика, изображает его и говорит, когда у него бывает такое состояние   | Практические действия детей по применению представлений |
| Выполнение действий в заданной последовательности «Разрезные картинки» | Картинки героев с изображениями различных эмоциональных состояний   | Дети складывают картинку и называют эмоцию героя.   | пиктограммы с действиями                                |

Подраздел «Я и другие»

1. Когнитивный этап.

Цель: формирование у детей представлений о разнообразии эмоций человека, их значении, причин возникновения и взаимовлиянии на поведение и взаимоотношения людей в различных эмоциогенных ситуациях.

Образовательные задачи:

– формировать у детей представление о разнообразии эмоций и чувств людей, о ситуациях и причинах их проявления;

– формировать у детей представление о взаимном влиянии эмоций людей в различных ситуациях.

2. Действенно-практический этап.

Цель: формирование у детей умений распознавать свои эмоции и эмоции других людей в конкретных ситуациях, понимать причины их возникновения и взаимовлияния на поведение и взаимоотношения людей в различных ситуациях.

Образовательные задачи: формирование у детей умений идентифицировать эмоции других людей в конкретных ситуациях, устанавливать их причину и последствия для себя и взаимоотношения с этими людьми.

План работы с детьми представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Перспективный план работы с детьми по раздел «Восприятие и понимание эмоций» (подраздел «Я и другие»)

| Название форм работы с детьми   | Материалы и оборудование   | Деятельность детей   | Методы и приемы  |
|---|--|--|--|
| 1 Когнитивный этап  |  |  |  |
| Слушание художественного произведения с последующим обсуждением ситуаций, в которых персонажи испытывают сильные эмоции и чувства | Иллюстрации и тексты произведений: «Цветик – семицветик» (В. Катаев), «Гадкий утёнок» (Г.Х. Андерсон), «Живая шляпа» (Н. Носов), «Удивительная кошка» (Д. Хармс), «Сказка о рыбаке и рыбке» (А. С. Пушкин) | Дети внимательно слушали произведения. После этого мы обсуждали вопросы по прочитанному. | Выразительное чтение (декламация) художественного произведения<br>Вопросы для обсуждения |
| Просмотр и анализ мультфильма «Головоломка»   | Мультфильм «Головоломка» с ситуациями, в которых персонажи испытывают сильные эмоции и чувства   | Просмотр и обсуждение мультфильма  | Показ видеоматериалов<br>Вопросы для обсуждения  |

Продолжение таблицы 7

| Название форм работы с детьми  | Материалы и оборудование  | Деятельность детей   | Методы и приемы   |
|--|---|--|---|
| Показ видеофрагментов из мультфильмов, где персонажи испытывали сильные эмоции.        | Видеофрагменты из мультфильмов. «Паровозик из Ромашково», «Ежик в тумане», «Ежик и Медвежонок», «Ох и Ах», «Просто так», «Дорожная сказка», «Чучеломяучело», мультфильмы про лисенка «Мотылек», «Сказка о старом эхо» | Дети угадывали по видеофрагментам, какую эмоцию испытывает персонаж. Обсуждали причины, вызвавшие такую эмоцию и возможные последствия.  | Показ видеоматериалов<br>Поисковая беседа по анализу ситуаций<br>Вопросы для обсуждения                               |
| Поисковое задание по освоению представлений «Подбери лицо»*, «Третий лишний»           | Рабочая тетрадь с заданиями на установление эмоций персонажей   | Дети подбирали наиболее подходящее к предложенной ситуации лицо и объясняли свой выбор. Во втором задании дети объединяли лица по какому-либо признаку и исключали лишнее.   | Практические действия детей по применению представлений   |
| <b>2 Действенно-практический этап</b>  |   |  |   |
| Игровые задания по выполнению осваиваемых действий<br>1. «Зеркало»<br>2. «Пиктограммы» |   | Дети передают эмоции с помощью мимики и пантомимики.   | Демонстрация правильного выполнения действий<br>Практические действия детей по применению представлений<br>Упражнение |
| Этюд «Согласованные действия»  |   | Дети разбивались на пары и вдвоем показывали следующие действия: пилка дров, гребля в лодке, перемотка ниток, перетягивание каната, передача хрустального стакана, парный танец<br>Другие дети угадывали, что же они изображают. | Демонстрация правильного выполнения действий<br>Практические действия детей по применению представлений<br>Упражнение |

Продолжение таблицы 7

| Название форм работы с детьми  | Материалы и оборудование                                      | Деятельность детей   | Методы и приемы                      |
|--|---|--|--------------------------------------|
| Задание «Дорисуй лицо»   | Рабочая тетрадь с заданиями на установление эмоций персонажей | Дети рисовали подходящее в предложенных ситуациях лицо и объясняли, почему они решили нарисовать именно его. | Зарисовывание пиктограмм эмоций      |
| Составление описательного или сюжетного рассказа с опорой на наглядный материал «Что произошло?» | Картинки с изображением различных ситуаций                    | Дети рассматривали картинки и выдвигали предположение что могло до этого произойти.                          | Поисковая беседа по анализу ситуаций |

II раздел «Управление эмоциями».

Подраздел «Я»

1. Когнитивный этап.

Цель: формирование у детей представлений об управлении эмоциями.

Образовательные задачи: формирование у детей представлений о способах и формах эмоциональной саморегуляции.

2. Действенно-практический этап.

Цель: формирование у детей умений эмоциональной саморегуляции в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Образовательные задачи:

- формировать у детей умение управлять своими эмоциями, используя различные способы саморегуляции;
- стимулировать позитивное отношение детей к себе, в достижения поставленных целей, поиске выхода из эмоциогенной ситуации.

План работы с детьми представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Перспективный план работы с детьми по раздел «Управление эмоциями» (подраздел «Я»)

| Название форм работы с детьми                                       | Материалы и оборудование   | Деятельность детей  | Методы и приемы  |
|---|--|---|--|
| <b>1 Когнитивный этап</b>   |  |   |  |
| Беседа на тему: «Можем ли мы улучшить наше эмоциональное состояние» | Картинки с изображением различных способов регуляции эмоциональных состояний: сон, еда, мысли о хорошем, медитация, чтение книг, прослушивание музыки, сон и занятия спортом.  | Отвечают, какие способы регуляции эмоционального состояния они знают. Обсуждали способы, представленные на картинках и в каких ситуациях можно ими воспользоваться. | Поисковая беседа по освоению ориентировочной основы действий |
| «Закончи предложение»   |  | Дополняют предложения   |  |
| Игровое задание «Как ты себя сегодня чувствуешь»                    | Карточки с изображением различных оттенков настроений  | Выбирают карточки с изображением своего эмоционального состояния  | Поисковое задание  |
| Упражнение на соотношение в реализации техник                       | Карточки с изображением различных оттенков настроений<br>Картинки с изображением различных способов регуляции эмоциональных состояний: сон, еда, мысли о хорошем, медитация, чтение книг, прослушивание музыки, сон и занятия спортом. | Выбирают эмоцию, а потом выбирают карточку – чем они занимаются, когда испытывают эту эмоцию.   | Игровое упражнение   |
| <b>2 Действенно-практический этап</b>                               |  |   |  |
| Упражнение «Нарисуй «плохую» эмоцию и победи ее»                    | Бумага, цветные карандаши и фломастеры   | Дети вспоминают свою «плохую» эмоцию, рисуют ее, а потом уничтожают рисунок.  | Придумывание символов действий                               |



Продолжение таблицы 8

| Название форм работы с детьми  | Материалы и оборудование | Деятельность детей   | Методы и приемы       |
|--|--------------------------|--|-----------------------|
| Упражнения на снятие эмоционального напряжения: «Стойкий солдатик», «Замри», «Спаси птенца», «Солнечный зайчик», «Сломанная кукла», «Гора с плеч». |                          | Дети представляют себя в определенном эмоциональном состоянии, после чего выполняли действия, способствующие выходу из этого эмоционального состояния. | Повторение инструкции |

Подраздел «Я и другие»

1. Когнитивный этап.

Цель: формирование у детей представлений об управлении эмоциями.

Образовательные задачи: формирование у детей представлений о том, как они могут повлиять на эмоции других людей.

2. Действенно-практический этап.

Цель: формирование у детей умений эмоциональной саморегуляции в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Образовательные задачи:

– стимулировать стремление сдерживать проявление своих отрицательных эмоций при взаимодействии с другими людьми;

– формировать у детей умение направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей.

План работы с детьми представлен в таблице 9.

Таблица 9 – Перспективный план работы с детьми по раздел «Управление эмоциями» («Я и другие»)

| Название форм работы с детьми         | Материалы и оборудование  | Деятельность детей                                  | Методы и приемы   |
|---------------------------------------|---|---|---|
| 1 Когнитивный этап                    |   |   |   |
| Показ видеотрегментов из мультфильмов | Фрагменты из мультфильмов «Ничуть не страшно», «Попугай Кеша», «Леопольд» | Просмотр и обсуждение поведения героев мультфильмов | Показ видеоматериалов, поисковая беседа по анализу ситуаций |

Продолжение таблицы 9

| Название форм работы с детьми                     | Материалы и оборудование                           | Деятельность детей   | Методы и приемы                                    |
|---|--|--|--|
| Определить последовательность событий в ситуациях | Наглядные алгоритмы действий                       | Рассказывают правильную последовательность событий, происходящих на картинках.   | Обсуждение последовательности действий (алгоритма) |
| Дыхательное упражнение «Дыши и думай красиво»     |  | Дети вспоминают ситуации, в которых испытывали сильное волнение. После чего выполняли определенные дыхательные упражнения, способствующие оптимизации своего эмоционального состояния. | Дыхательные упражнения                             |
| <b>2 Действенно-практический этап</b>             |  |  |  |
| Игра «Маски»                                      | Краски, бумага, скотч.                             | На бумаге рисуют страшные маски, затем каждый ребёнок примеряет на себя любую и остается в ней какое - то время, можно потанцевать «дикие» танцы, побегать, погоняться друг за другом. | Упражнение   |
| Игра «Боксер»                                     | Газета   | Дети выплескивают свою агрессию  | Упражнение   |
| Поисковое задание «Зато!»                         | Карточки с изображением персонажей                 | Утешают героя, ищут причины для радости  | Упражнение   |
| Упражнение «Тренируем эмоции»                     | Карточки с изображением различных оттенков эмоций. | Изображают различные эмоциональные состояния   | Упражнение   |

### III раздел «Взаимодействие с людьми».

Цель: формирование у детей умений управлять своими эмоциями, мыслями и поведением соответственно меняющимся обстоятельствам, влиять на поведение других людей в ситуациях.

Образовательные задачи: формировать умение передавать свое и чужое эмоциональное состояние через называние, понимание и описание.

План работы с детьми представлен в таблице 10.

Таблица 10 – Перспективный план работы с детьми по разделу «Взаимодействие с людьми»

| Название форм работы с детьми  | Материалы и оборудование              | Деятельность детей  | Методы и приемы   |
|--|---------------------------------------|---|---|
| Игровые задания: «Гномики», Праздник вежливости», «Старенькая бабушка» | Игровой материал                      | Проигрывают различные ситуации  | практические действия детей по применению представлений |
| Упражнения: «Разговор сквозь стекло», «Испорченный телефон»            |                                       | Дети с помощью мимики и пантомимики передают эмоции друг другу  | Практические действия детей по применению представлений |
| Рисование коллективного рисунка  | Ватман, цветные карандаши, фломастеры | Дети договаривались, согласовывая свои желания, содержание рисунка, распределение, кто что будет делать и рисовать. | Практические действия детей по применению представлений |

Вторым направлением реализации программы является наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, направленными на формирование эмоционального интеллекта.

Созданию положительной эмоциональной обстановки будут способствовать и благоприятное цветовое оформление, удобная мебель и комфортный температурный режим, пространственное решение группы.

Можно использовать в группе наличие специально организованных эмоциональных зон, таких как уголки приветствия, достижений и гнева.

При оформлении «уголков настроения» необходимо уделить особое внимание подбору цветовой гаммы, поскольку цвет и настроение взаимосвязаны. Жизненный опыт ребенка не всегда позволяет ему понять выражение той или иной эмоции у представленных сказочных героев, цвет же поможет почувствовать ее.

#### Уголок приветствия

Цель: способствовать психическому и личностному росту ребенка, сплочению детского коллектива, создание позитивного эмоционального настроения, атмосферы группового доверия и принятия.

Для этого можно использовать: стенд «Моё настроение» (дети с помощью заготовок-пиктограмм определяют своё настроение в течение дня).

#### Уголок достижений

Цель: повышать самооценку, уверенность детей в себе, предоставлять позитивную информацию для родителей, способствующую установлению взаимопонимания между ними; научить детей чуткому, уважительному и доброжелательному отношению к людям.

В данном уголке можно разместить панно «Копилка добрых дел» или «Дерево добрых дел» с кармашками на каждого ребенка, куда вкладываются «фишки» за каждый добрый и полезный поступок или дело (в конце недели дети поощряются).

#### Уголок гнева

Цель: дать возможность детям в приемлемой форме освободиться от переполняющего их гнева, раздражения и напряжения.

В данном уголке можно разместить «Коврик злости» (резиновый шипованный коврик, на котором дети могут потоптаться) или «Коробочку гнева и раздражения». Это может быть любая коробочка, куда ребенок может выбросить свою «злость и обиду» (сжав предварительно кулачки, смяв

лист бумаги, порвав на кусочки газету). Можно разместить для этих же целей «Подушку-колотушку» или «Мешочек для крика».

Дополнением «Уголка гнева» могут служить «Ковёр дружбы» и «Коробка-мирилка», коробка с прорезями для рук: дети, вставляя в нее ручки, могут держать друг друга, могут гладить. При этом они проговаривают стихотворение-мирилку, повторяя вслед за взрослым или самостоятельно. Стихотворение-мирилки желательно менять 1 раз в неделю.

В рамках третьего направления по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста нами было организовано взаимодействия с семьями детей.

В работе с родителями по развитию эмоционального интеллекта используются следующие формы:

- папки – передвижки («Что делать, если...», «Эмоционально-речевое развитие детей», «Эмоциональный мир дошкольника»...);

- информационные стенды («Памятка родителям от ребенка: «Мои поступки – не смертельный грех», «Если ребёнок капризничает», «Школа эмоций»...);

- консультации психолога, психологические тренинги;

- беседы («Нестабильность эмоционального состояния», «Кризис 3-х лет»...);

- проекты («Наши эмоции», «Школа добрых волшебников»);

- групповые родительские собрания («Развитие эмоционального интеллекта ребёнка в семье», «Как избавиться от гнева»...), совместные досуговые праздники и прогулки, участие родителей в проектах;

- открытые занятия;

- организация выставок поделок и работ, сделанных родителями совместно с детьми.

С родителями был проведён цикл информационного консультирования: «Эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста», «Как правильно распознать эмоциональное состояние ребёнка»,

«Арт-терапия в образовательном процессе дошкольной образовательной организации», «Арт-терапевтические игры, направленные на развитие эмоциональной сферы», «Рисование с увлечением или роль изотерапии в развитии эмоциональной сферы у детей 5-6 лет». Данные консультации нацелены на формирование, расширение и обогащение психолого-педагогических представлений о важности эмоционального развития, об особенностях его формирования у детей 5-6 лет, о способах эмоциональных выражений детьми в разных ситуациях коммуникации, а так же о влиянии арт-терапии на развитие эмоциональной сферы. В рамках консультирования родители получили представления о многообразии арт-терапевтических технологий, о возможностях пластилинографии и рисования листьями положительно влиять на снижение негативных выражений.

Решение следующей задачи в работе с родителями воспитанников заключалось в формировании у них практических умений использовать возможности арт-терапевтических технологий в процессе эмоционального развития детей 5-6 лет. В данном направлении деятельности с ними были проведены мастер-классы на тему «Рисование пластилином», «Королевство эмоций в рисунке», игротренинг «Игры, которые лечат», родительское собрание на тему «Литературные и музыкальные произведения – помощники развития эмоциональной сферы», создана папка-передвижка «Игры на развитие, совершенствование эмоциональной сферы».

В рамках проведения данных мастер-классов для родителей были разработаны памятка «Такая разная изотерапия», буклет «Рисование и эмоции», маленькие советы «Когда и как применять лечение эмоций рисованием». Весь раздаточный материал имеет информативный и практико-ориентированный характер и влечёт за собой повышение уровня практических умений в вопросах эффективного включения арт-терапии в процесс эмоционального развития детей 5-6 лет.

На мастер-классах «Рисование пластилином» и «Королевство эмоций в рисунке» родители были ознакомлены со способами практического использования изотерапии в работе с детьми, нуждающимися в эмоциональном развитии. Они с увлечением осваивали рисование разноцветным пластилином на бумаге, картоне, дощечке, создавали полуобъёмные и объёмные фигурки кукол на пальчик и кукол-перевёртышей, а из оттисков листьев с разных деревьев, путём дорисовывания увлечённо создавали необычные и красочные изображения, научались «читать» детские работы и определять их эмоциональные нарушения.

В рамках родительского собрания было проведено обсуждение темы «Литературные и музыкальные произведения – помощники развития эмоциональной сферы». В процессе работы им было предложено грамотно отобрать музыкальные и литературные произведения, соответствующие по своему характеру определенному эмоциональному состоянию, составить их список с указанием авторов.

В процессе игротренинга «Игры, которые лечат», родители познакомились с рядом разного рода игр, направленных на снижение уровня агрессии, гнева, страха, тревоги, повышение степени эмоционального благополучия, со способами их организации и проведения в разные режимные моменты.

Таким образом, нами была разработана и апробирована программа «Азбука эмоций», которая направлена на развитие эмоционального интеллекта дошкольников.

### 2.3 Анализ и обсуждение результатов исследования по проблеме развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

Констатирующий этап экспериментальной работы показал низкий уровень развития эмоционального интеллекта у детей старшего

дошкольного возраста. Вследствие этого экспериментальная работа была направлена на реализацию психолого-педагогических условий по развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения эффективности реализации комплекса психолого-педагогических условий и выявления динамики уровня развития эмоционального интеллекта в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень развития эмоционального интеллекта по трем критериям: ситуативные особенности эмоциональной регуляции, внеситуативные особенности эмоциональной регуляции, наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов. Определение уровня сформированности данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Протоколы исследования представлены в приложении 3.

Рассмотрим результаты исследования. В таблице 11 представлены результаты контрольного среза по критерию ситуативные особенности эмоциональной регуляции детей в экспериментальной и контрольной группе.

Таблица 11 – Результаты контрольного среза по изучению первого критерия развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

| Группа | Уровни      |             |            |
|--------|-------------|-------------|------------|
|        | Высокий (%) | Средний (%) | Низкий (%) |
| ЭГ     | 25          | 54,2        | 20,8       |
| КГ     | 8,3         | 37,5        | 54,2       |

Рассматривая полученные результаты по ситуативным особенностям эмоциональной регуляции, стоит отметить, что у детей в экспериментальной группе детей с высоким уровнем больше, чем в контрольной группе (на 16,7%), в то время как количество детей со средним уровнем в экспериментальной группе больше на 16,7%, в то время как с низким уровнем меньше, чем в контрольной группе на 33,4%. Представим полученные данные на рисунке 3.



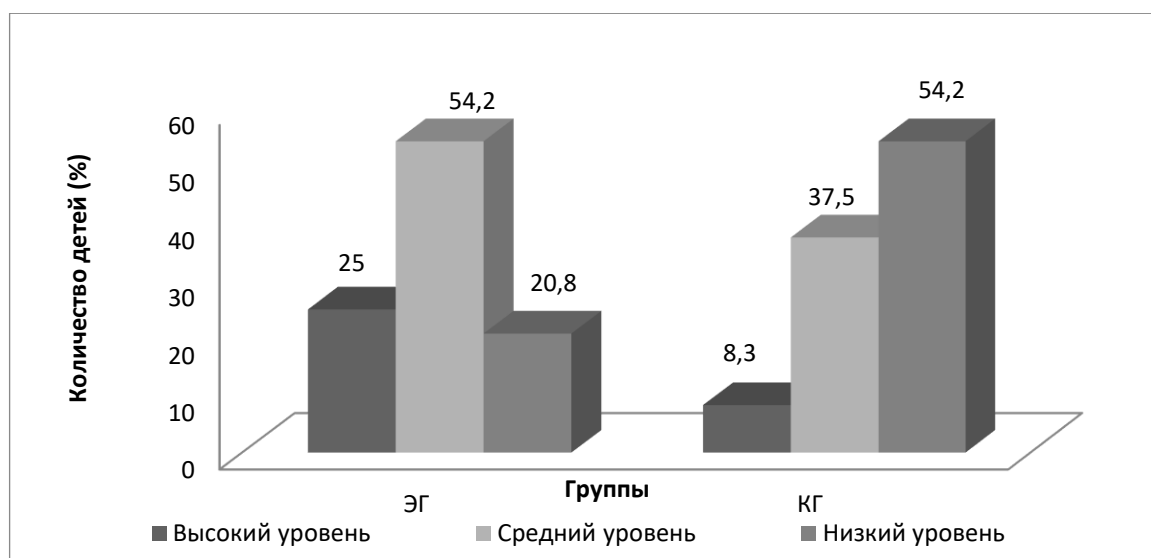


Рисунок 3 – Результаты изучения уровня первого критерия развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах

Исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что проведенная работа оказала влияние на уровень проявления ситуативных особенностей эмоциональной регуляции у детей старшей дошкольной группы. Это можно заметить на рисунке 4.

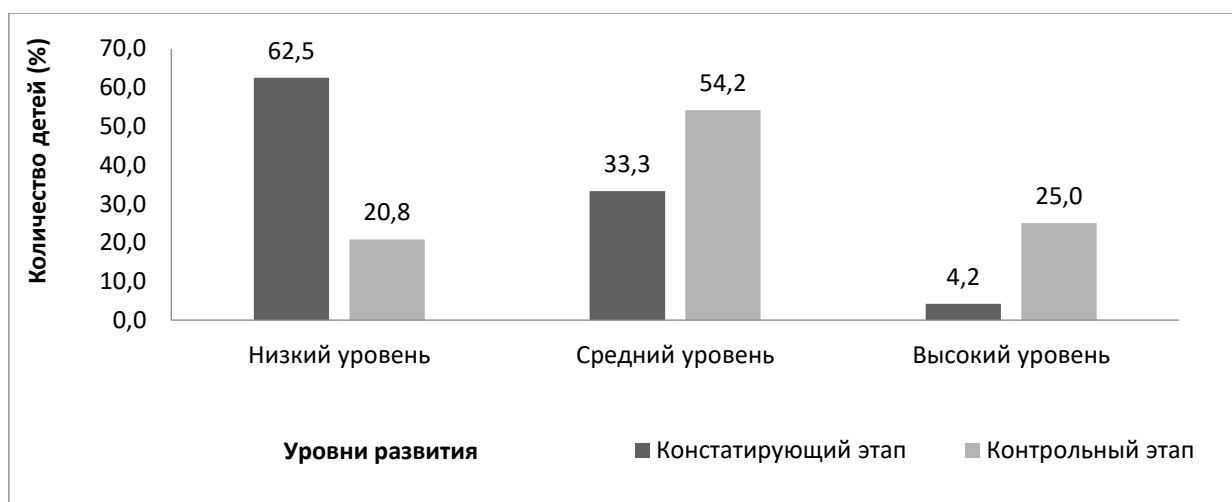


Рисунок 4 – Сравнительный анализ эффективности психолого-педагогических условий на развитие эмоционального интеллекта в экспериментальной группе по критерию «Ситуативные особенности эмоциональной регуляции»

Рассматривая рисунок, мы видим, что уменьшилось количество детей с низким уровнем на 41,7%, в то время как количество детей с высоким и средним уровнями увеличилось на 20,8% и 20,9% каждый

соответственно. Это доказывает эффективность проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Ситуативные особенности эмоциональной регуляции» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу.

Нулевой гипотезой ( $H_0$ ) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании ситуативных особенностей эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по критерию «формирование ситуативных особенностей эмоциональной регуляции» после проведения опытно-экспериментальной работы меньше значений показателей до эксперимента.

В качестве альтернативной гипотезы ( $H_1$ ) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании ситуативных особенностей эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по критерию «формирование ситуативных особенностей эмоциональной регуляции» после проведения опытно-экспериментальной работы превышают значения показателей до эксперимента.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Ситуативные особенности эмоциональной регуляции» в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительный анализ уровней сформированности проявления интенсивность сдвигов в формировании ситуативных особенностей эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

| № п/п   | Уровень сформированности проявления интенсивность сдвигов в формировании ситуативных особенностей эмоциональной регуляции |                  | Сдвиг (t <sub>после</sub> -t <sub>до</sub> ) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|---|---|------------------|--|----------------------------|-----------------------|
|   | Констатирующий этап   | Контрольный этап |  |                            |                       |
| 1   | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 2   | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 3   | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 4   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 5   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 6   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 7   | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 8   | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 9   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 10  | 3   | 3                | 0  | 0                          | 5                     |
| 11  | 2   | 2                | 0  | 0                          | 5                     |
| 12  | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 13  | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 14  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 15  | 2   | 2                | 0  | 0                          | 5                     |
| 16  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 17  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 18  | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 19  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 20  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 21  | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 22  | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 23  | 2   | 2                | 0  | 0                          | 5                     |
| 24  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов (T <sub>эмп</sub> ) |   |                  |  |                            | 45                    |

Исходя из таблицы 12, мы видим, что T<sub>эмп</sub>=45. Из таблицы критических значений критерия T-Вилкоксона для выборки 24 человека T<sub>кр</sub> для p ≤ 0,01 составляем 69, в то время как T<sub>кр</sub> для p ≤ 0,05 равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 5.

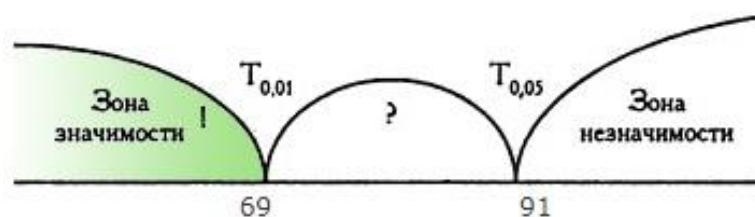


Рисунок 5 – Ось значимости по первому критерию

Таким образом, исходя из рисунка 5, мы видим, что эмпирическое значение критерия  $T_{\text{эмп}}=45$  находится в зоне значимости (при  $p \leq 0,01$ ). В связи с этим принимается альтернативная гипотеза, в соответствии с которой после внедрения психолого-педагогических условий в группе показатели по первому критерию стали значительно выше в сравнении с результатами констатирующего этапа.

Следуя логике исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы на следующий критерий, такой как «Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции». Результаты этого исследования мы представим в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты изучения уровня развития эмоционального интеллекта по критерию «Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции» на контрольном этапе

| Группа | Уровни      |             |            |
|--------|-------------|-------------|------------|
|        | Высокий (%) | Средний (%) | Низкий (%) |
| ЭГ     | 25          | 58,4        | 16,6       |
| КГ     | 8,3         | 37,5        | 54,2       |

Рассматривая результаты, представленные в таблице 13, по внеситуативным особенностям эмоциональной регуляции, стоит отметить, что у детей в экспериментальной группе детей с высоким уровнем больше также, как и в предыдущем критерии на 16,7%, в то время как количество детей со средним уровнем в экспериментальной группе больше на 20,9%, в то время как с низким уровнем меньше, чем в контрольной группе на 37,6%. Представим полученные данные на рисунке 6.

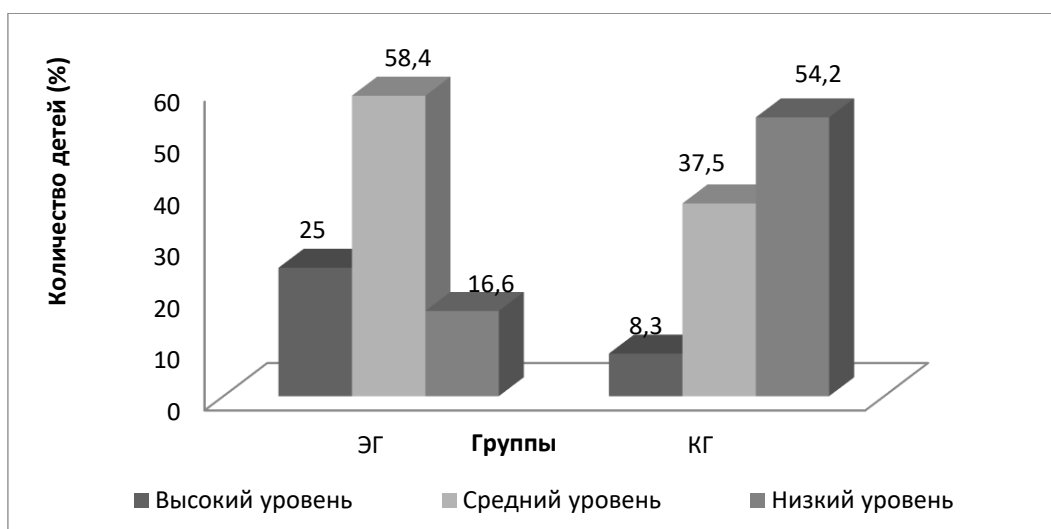


Рисунок 6 – Результаты изучения уровня развития эмоционального интеллекта по критерию «Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции»

Следовательно, можно сделать вывод, что развитие эмоционального интеллекта по данному критерию также повысились и улучшились под действием выделенных нами и проведенных психолого-педагогических условий. Для доказательства этого факта обратимся к рисунку 7, на котором представлены сравнительные данные по рассматриваемому критерию.

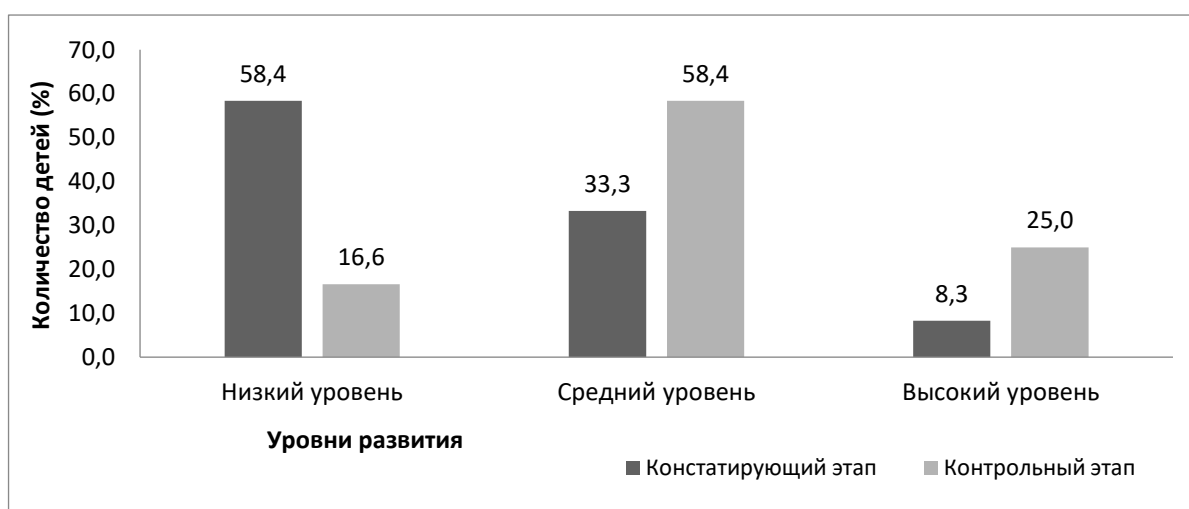


Рисунок 7 – Сравнительный анализ по критерию «Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции» в системе развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

Исходя из полученных данных, мы видим, что с низким уровнем количество детей по когнитивному критерию снизилось на 41,8%, в то

время как высокий и средний уровень повысился на 16,7% и 25,1% каждый соответственно, что говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми низкого уровня развития эмоционального интеллекта, все же общая часть детей прогрессировала.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу.

Нулевой гипотезой ( $H_0$ ) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании внеситуативных особенностей эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по критерию «формирование внеситуативных особенностей эмоциональной регуляции» после проведения опытно-экспериментальной работы меньше значений показателей до эксперимента.

В качестве альтернативной гипотезы ( $H_1$ ) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании внеситуативных особенностей эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по критерию «формирование внеситуативных особенностей эмоциональной регуляции» после проведения опытно-экспериментальной работы превышают значения показателей до эксперимента.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции» в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительный анализ уровней сформированности внеситуативных особенностей эмоциональной регуляции у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

| № п/п   | Уровень сформированности внеситуативных особенностей эмоциональной регуляции |                  | Сдвиг (t <sub>после</sub> - t <sub>до</sub> ) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|---|--|------------------|---|----------------------------|-----------------------|
|   | Констатирующий этап  | Контрольный этап |   |                            |                       |
| 1   | 2  | 3                | 1   | 1                          | 18                    |
| 2   | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 3   | 2  | 3                | 1   | 1                          | 18                    |
| 4   | 2  | 3                | 1   | 1                          | 18                    |
| 5   | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 6   | 2  | 2                | 0   | 0                          | 6                     |
| 7   | 1  | 1                | 0   | 0                          | 6                     |
| 8   | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 9   | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 10  | 3  | 3                | 0   | 0                          | 6                     |
| 11  | 1  | 1                | 0   | 0                          | 6                     |
| 12  | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 13  | 2  | 3                | 1   | 1                          | 18                    |
| 14  | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 15  | 2  | 2                | 0   | 0                          | 6                     |
| 16  | 1  | 1                | 0   | 0                          | 6                     |
| 17  | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 18  | 3  | 3                | 0   | 0                          | 6                     |
| 19  | 2  | 2                | 0   | 0                          | 6                     |
| 20  | 1  | 1                | 0   | 0                          | 6                     |
| 21  | 2  | 2                | 0   | 0                          | 6                     |
| 22  | 1  | 1                | 0   | 0                          | 6                     |
| 23  | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| 24  | 1  | 2                | 1   | 1                          | 18                    |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов (T <sub>эмп</sub> ) |  |                  |   |                            | 66                    |

Исходя из таблицы 14, мы видим, что T<sub>эмп</sub>=66. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека T<sub>кр</sub> для p ≤ 0,01 составляем 69, в то время как T<sub>кр</sub> для p ≤ 0,05 равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 8.

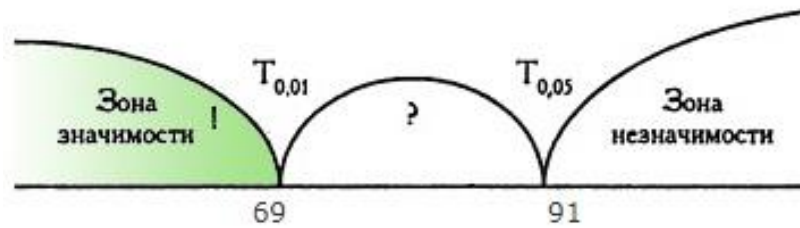


Рисунок 8 – Ось значимости по второму критерию

Таким образом, исходя из рисунка 8, мы видим, что эмпирическое значение критерия  $T_{\text{эмп}}=66$  находится в зоне значимости (при  $p \leq 0,01$ ). В связи с этим принимается альтернативная гипотеза, в соответствии с которой после внедрения психолого-педагогических условий в группе показатели по второму критерию стали значительно выше в сравнении с результатами констатирующего этапа.

Целесообразным предоставляется рассмотреть третий критерий – наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов. Проведя контрольный этап опытно-экспериментальной работы по обозначенному критерию, мы пришли к выводам, обозначенным в таблице 15 и отраженном на рисунке 9.

Таблица 15 – Результаты по критерию «Наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов» у детей старшего дошкольного возраста

| Группа | Уровни      |             |            |
|--------|-------------|-------------|------------|
|        | Высокий (%) | Средний (%) | Низкий (%) |
| ЭГ     | 20,8        | 58,4        | 20,8       |
| КГ     | 4,2         | 41,6        | 54,2       |

Рассматривая результаты, представленные по критерию «наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов», стоит отметить, что у детей в экспериментальной группе детей с высоким уровнем 20,8%, в то время как со средним уровнем – 58,4%, а с низким уровнем – 20,8% детей. Представим полученные данные на рисунке 9.



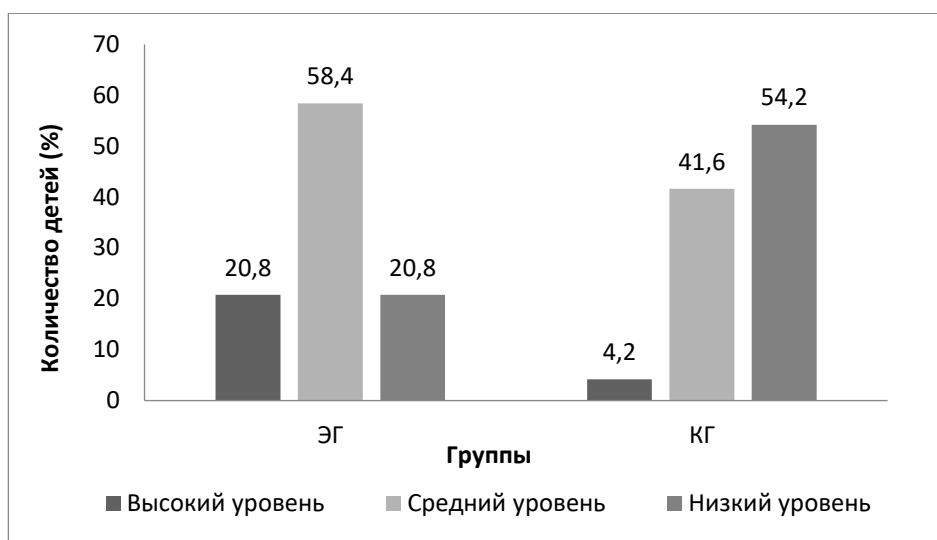


Рисунок 9 – Результаты изучения уровня развития эмоционального интеллекта по третьему критерию на контрольном этапе

В данном случае реализация комплекса психолого-педагогических условий оказало большое влияние на третий критерий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Для более детального и полного представления этого влияния обратимся к рисунку 10, на котором они отражены в виде диаграммы.

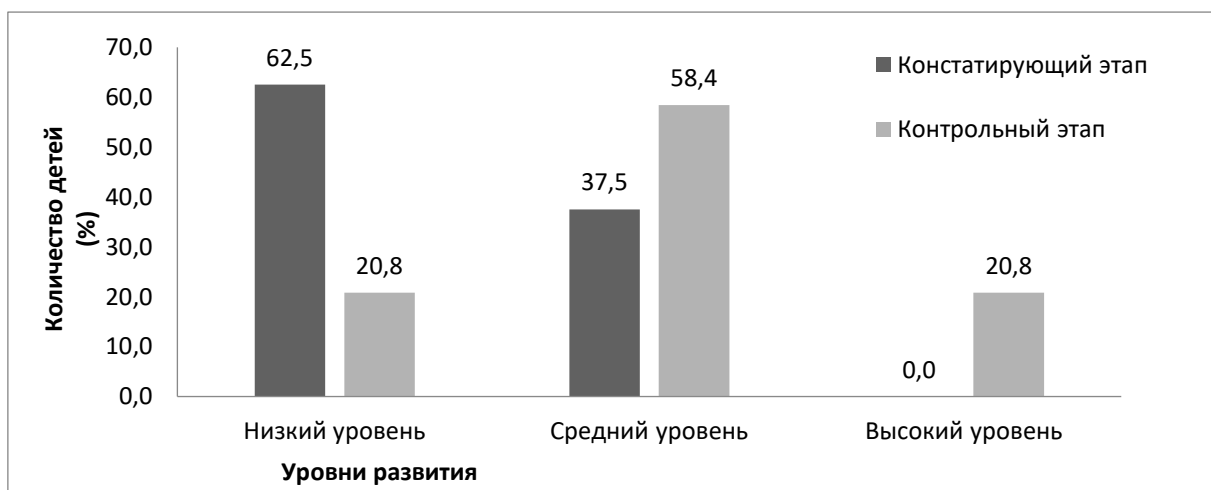


Рисунок 10 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы по критерию – наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов

Проанализировав полученные данные по третьему критерию, мы получили изменения по количеству детей низкого уровня развития эмоционального интеллекта с 62,5% до 20,8%, в то время как на среднем и

высоком уровне наблюдается тенденция повышения уровня освоенности умениями на 20,9% и 20,8% соответственно.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу.

Нулевой гипотезой ( $H_0$ ) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании наличия и особенностей функционирования эмоциональных механизмов у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по критерию «наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов» после проведения опытно-экспериментальной работы меньше значений показателей до эксперимента.

В качестве альтернативной гипотезы ( $H_1$ ) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании наличия и особенностей функционирования эмоциональных механизмов у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по критерию «наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов» после проведения опытно-экспериментальной работы превышают значения показателей до эксперимента.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов» в таблице 16.

Таблица 16 – Сравнительный анализ уровней сформированности наличия и особенностей функционирования эмоциональных механизмов у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

| № п/п   | Уровень сформированности наличия и особенностей функционирования эмоциональных механизмов |                  | Сдвиг (t <sub>после</sub> -t <sub>до</sub> ) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|---|---|------------------|--|----------------------------|-----------------------|
|   | Констатирующий этап   | Контрольный этап |  |                            |                       |
| 1   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 2   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 3   | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 4   | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 5   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 6   | 2   | 2                | 0  | 0                          | 5                     |
| 7   | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 8   | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 9   | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 10  | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 11  | 2   | 2                | 0  | 0                          | 5                     |
| 12  | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 13  | 2   | 2                | 0  | 0                          | 5                     |
| 14  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 15  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 16  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 17  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 18  | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 19  | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 20  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| 21  | 2   | 2                | 0  | 0                          | 5                     |
| 22  | 1   | 1                | 0  | 0                          | 5                     |
| 23  | 2   | 3                | 1  | 1                          | 17                    |
| 24  | 1   | 2                | 1  | 1                          | 17                    |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов (T <sub>эмп</sub> ) |   |                  |  |                            | 45                    |

Исходя из таблицы 16, мы видим, что  $T_{\text{эмп}}=45$ . Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека  $T_{\text{кр}}$  для  $p \leq 0,01$  составляем 69, в то время как  $T_{\text{кр}}$  для  $p \leq 0,05$  равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 11.

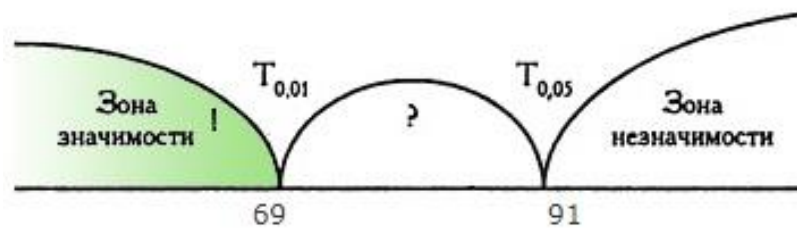


Рисунок 11 – Ось значимости по третьему критерию

Таким образом, исходя из рисунка 11, мы видим, что эмпирическое значение критерия  $T_{\text{эмп}}=45$  находится в зоне значимости (при  $p \leq 0,01$ ). В связи с этим принимается альтернативная гипотеза, в соответствии с которой после внедрения психолого-педагогических условий в группе показатели по третьему критерию стали значительно выше в сравнении с результатами констатирующего этапа.

Подводя итог вышесказанному, необходимым предоставляется рассмотреть сравнительные данные по общему уровню развития эмоционального интеллекта у детей старшей экспериментальной группы. Для того, чтобы отследить развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста под влиянием психолого-педагогических условий проведем сравнительный анализ и представим его в таблице 17 и на рисунке 12.

Таблица 17 – Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

| Этапы эксперимента | Уровни  |     |         |      |        |      |
|--------------------|---------|-----|---------|------|--------|------|
|                    | Высокий |     | Средний |      | Низкий |      |
|                    | ЭГ      | КГ  | ЭГ      | КГ   | ЭГ     | КГ   |
| Констатирующий     | 8,3     | 8,3 | 33,3    | 37,5 | 58,4   | 54,5 |
| Контрольный        | 16,6    | 8,3 | 62,6    | 41,6 | 20,8   | 50,1 |

Рассматривая таблицу 17, можно отметить тенденцию к увеличению количества детей с высоким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта в экспериментальной группе. Для анализа полученных на констатирующем и контрольном этапе данных в экспериментальной группе отметим результаты на рисунке 12.

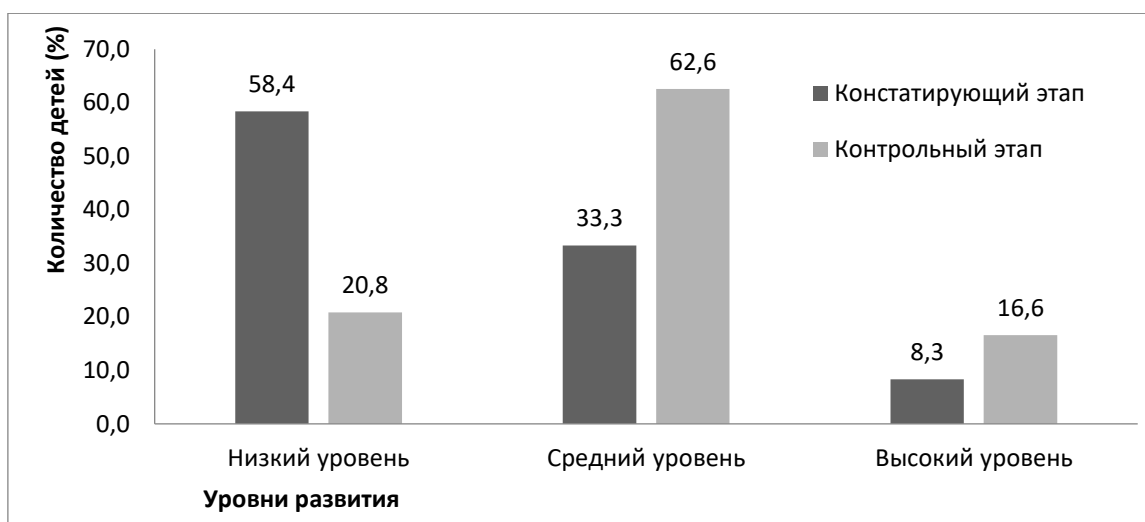


Рисунок 12 – Сравнительный анализ уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 17 и рисунке 12, позволил нам сделать следующие выводы.

– к низкому уровню отнесено 20,8% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 37,6%. Дети этой группы с трудом воспринимают и понимают эмоциональные состояния, у них затруднена произвольная мимическая имитация эмоциональных состояний, у них скудный объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они не умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние; высокая эмоциональная напряженность.

– к среднему уровню отнесено 62,6% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 29,3%. Дети этого уровня испытывают затруднения при восприятии и понимании эмоциональных состояний, у них частичная локализация мимических признаков эмоциональных состояний, недостаточно высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, с незначительными затруднениями выстраивают и регулируют свое и чужое эмоциональное состояние.

– к высокому уровню отнесено 16,6% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 8,3%. Дети

этого уровня адекватно воспринимают и понимают эмоциональные состояния, свободно выражают свои эмоции (мимика, пантомимика) и контролируют их, у них высокий объем эмоционального опыта и эмоциональных представлений, они умеют выстраивать и регулировать свое и чужое эмоциональное состояние.

Анализ уровней показал увеличение количества испытуемых на высоком и среднем уровне и уменьшение на низком уровне. Для определения значимых различий развития эмоционального интеллекта между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу.

Нулевой гипотезой ( $H_0$ ) является положение о том, что интенсивность сдвигов в развитии эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по развитию эмоционального интеллекта после проведения опытно-экспериментальной работы меньше значений показателей до эксперимента.

В качестве альтернативной гипотезы ( $H_1$ ) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в развитии эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения, т.е. показатели по развитию эмоционального интеллекта после проведения опытно-экспериментальной работы превышают значения показателей до эксперимента.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования в таблице 18.

Таблица 18 – Сравнительный анализ уровней развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

| № п/п  | Уровень развития эмоционального интеллекта |                  | Сдвиг<br>( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ ) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|--|--|------------------|---|----------------------------|-----------------------|
|  | Констатирующий этап                        | Контрольный этап |   |                            |                       |
| 1  | 5  | 5                | 0   | 0                          | 5                     |
| 2  | 3  | 4                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 3  | 6  | 7                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 4  | 5  | 5                | 0   | 0                          | 5                     |
| 5  | 3  | 4                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 6  | 5  | 6                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 7  | 3  | 3                | 0   | 0                          | 5                     |
| 8  | 3  | 5                | 2   | 2                          | 23                    |
| 9  | 3  | 4                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 10   | 8  | 8                | 0   | 0                          | 5                     |
| 11   | 6  | 6                | 0   | 0                          | 5                     |
| 12   | 3  | 3                | 0   | 0                          | 5                     |
| 13   | 6  | 6                | 0   | 0                          | 5                     |
| 14   | 3  | 4                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 15   | 5  | 7                | 2   | 2                          | 23                    |
| 16   | 3  | 4                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 17   | 3  | 5                | 2   | 2                          | 23                    |
| 18   | 7  | 8                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 19   | 3  | 3                | 0   | 0                          | 5                     |
| 20   | 3  | 4                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 21   | 6  | 7                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 22   | 3  | 4                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 23   | 5  | 6                | 1   | 1                          | 15.5                  |
| 24   | 3  | 3                | 0   | 0                          | 5                     |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов ( $T_{\text{эмг}}$ ) |  |                  |   |                            | 45                    |

Исходя из таблицы 18, мы видим, что  $T_{\text{эмг}}=45$ . Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека  $T_{\text{кр}}$  для  $p \leq 0,01$  составляем 69, в то время как  $T_{\text{кр}}$  для  $p \leq 0,05$  равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 13.

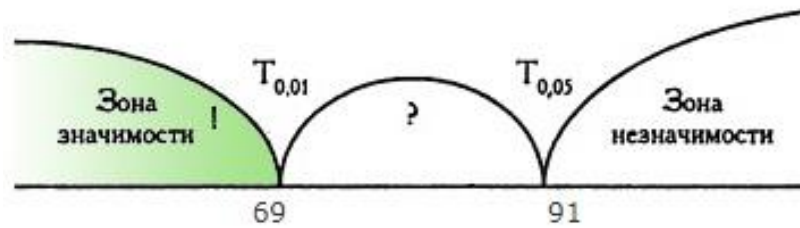


Рисунок 13 – Ось значимости развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников

Таким образом, исходя из рисунка 13, мы видим, что эмпирическое значение критерия  $T_{\text{эмп}}=45$  находится в зоне значимости (при  $p \leq 0,01$ ). В связи с этим принимается альтернативная гипотеза, в соответствии с которой после внедрения психолого-педагогических условий в группе показатели развития эмоционального интеллекта стали значительно выше в сравнении с результатами констатирующего этапа.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня развития эмоционального интеллекта детей, позволил установить позитивные изменения в их развитии. Следовательно, наблюдается наиболее значительный переход дошкольников с низкого на более высокие уровни развития эмоционального интеллекта благодаря внедрению комплекса педагогических условий.

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 8,3% и 29,3% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 4,2%, низкий уровень на 4,2%. На этапе контрольного эксперимента



расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 8,3%, средний – на 21%, низкий – на 29,3%.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии эмоционального интеллекта у детей экспериментальной группы. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно развивать эмоциональный интеллект у детей старшего дошкольного возраста.

#### Выводы по второй главе

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о всей сути содержания данной главы.

Для подтверждения гипотезы исследования была организована опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ «Детский сад № 442 г. Челябинска» в старшей дошкольной группе, которая проходила в три этапа.

На констатирующем этапе были подобраны и апробированы диагностические задания, которые направлены на изучение таких критериев как ситуативные особенности эмоциональной регуляции, внеситуативные особенности эмоциональной регуляции, наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов.

На констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях. К высокому уровню в экспериментальной и контрольной группе отнесено по 8,3% детей в каждой. К среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 33,3%, в контрольной – 37,5%. К низкому уровню к экспериментальной группе относятся 62,5%, а к контрольной группе – 54,2%. Результаты констатирующего этапа показывают, что развитие эмоционального

интеллекта у детей старшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении.

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 8,3% и 29,3% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 4,2%, низкий уровень на 4,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 8,3%, средний – на 21%, низкий – на 29,3%.

Для определения значимых различий развития эмоционального интеллекта между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона. Расчет критерия Т-Вилкоксона показал, что эмпирическое значение  $T_{эмп}$  (45) находится в зоне значимости. Из таблицы низких значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека  $T_{кр}$  для  $p \leq 0,01$  составляем 69, в то время как  $T_{кр}$  для  $p \leq 0,05$  равно значению 91. Это подтверждает эффективность проведенной нами работы и правомерность выдвинутой гипотезы. Все поставленные задачи были решены в полной мере.

Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня развития эмоционального интеллекта, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках данной работы нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы и организована опытно-экспериментальная работа. В ходе исследования решались ряд задач. Рассмотрим более подробно выводы по каждой из задач.

Решая первую задачу, анализ как зарубежных исследований (Р. Бар-Он, П. Сэловей, Дж. Мэйер и др.), так и отечественных (О. А. Айгунова, И. Н. Андреева, Г. Г. Кравцов, Д. В. Люсин, А. И. Савенков, И. С. Степанов, Д. В. Ушаков, А. И. Чеботарь, М. Т. Ярчак и др.) показал, что в психологии и педагогике рассматриваются вопросы необходимости развития эмоционального интеллекта у детей 5-6 лет, представлены подходы к определению понятия, компонентов, процесса его формирования у детей.

Рассмотрев различные точки зрения на понятие «эмоциональный интеллект» (Р. Бар-Он, П. Сэловей, Дж. Мэйер, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, И. Н. Андреевой, Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина, С. П. Деревянко, О. А. Гулевич, В. В. Овсянниковой, Е. А. Сергиенко и др.), подчеркнем, что в рамках данного исследования под эмоциональным интеллектом мы будем понимать явление, которое объединяет в себе способности различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели особенности развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. К основным особенностям эмоционального развития детей дошкольного возраста относятся следующие: ребенок осваивает социальные формы выражения чувств; ребенок начинает понимать эмоцию и соотносить ее со словом и поведением; формируется эмоциональное предвосхищение; формируются высшие чувства: нравственные, интеллектуальные,

эстетические; чувства становятся разумными, осознанными, обобщенными, произвольными. В связи с этим можно сделать вывод, что в дошкольном возрасте имеются объективные предпосылки и возможности развития эмоционального интеллекта. Дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию своих эмоций и эмоциональных состояний других людей; способны к адекватному выражению и регуляции своих переживаний; способны осознавать свое эмоциональное поведение и поведение окружающих.

Решая третью задачу, в результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, процесс развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если:

1) будет разработана программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников.

2) внедрение программы будет обеспечено психолого-педагогическими условиями:

– использование совместной деятельности детей и взрослых на основе комплексного применения методов и приемов, направленных на формирование эмоционального благополучия ребенка и нейтрализующих негативные эмоциональные состояния;

– наполнение развивающей предметно-пространственной среды материалами, создающими положительный эмоциональный фон;

– привлечение семьи к взаимодействию с ДОО по развитию эмоционального интеллекта.

Опираясь на труды Е. И. Изотовой, для анализа эффективности использования психолого-педагогических условий в практике дошкольной образовательной организации нами были подобраны следующие критерии: ситуативные особенности эмоциональной регуляции, внеситуативные особенности эмоциональной регуляции, наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов.

Решая четвертую задачу, мы апробировали разработанную нами программу «Азбука эмоций» на практике МБДОУ «Детский сад № 442 г. Челябинска». Цель реализации программы – развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Работа по развитию эмоционального интеллекта велась в трех направлениях, которые соответствуют выделенным нами психолого-педагогическим условиям.

Реализуя первое направление, совместная работа с детьми осуществлялась по следующим разделам: «Восприятие и понимание эмоций («Я», «Я и другие»), «Управление эмоциями» («Я», «Я и другие»), «Взаимодействие с людьми». При реализации каждого раздела работа с детьми осуществлялась поэтапно: когнитивный, деятельностно-практический.

В процессе работы по второму направлению реализации программы, нами были организованы в группе уголок настроения, уголок приветствия, уголок достижений, уголок гнева. Работа в созданных уголках проходила как в совместной с педагогом форме, так и в самостоятельной.

В рамках третьего направления по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста нами было организовано взаимодействия с семьями детей. В работе с родителями по развитию эмоционального интеллекта используются следующие формы: папки – передвижки, информационные стенды, консультации психолога, психологические тренинги, беседы, проекты, групповые родительские собрания, совместные досуговые праздники и прогулки, участие родителей в проектах, открытые занятия, организация выставок поделок и работ, сделанных родителями совместно с детьми.

Анализируя эффективность использования выделенных психолого-педагогических условий в практике дошкольной организации, мы сравнили результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп. Полученные данные показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в

экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 8,3% и 29,3% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 4,2%, низкий уровень на 4,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 8,3%, средний – на 21%, низкий – на 29,3%.

Для определения значимых различий развития эмоционального интеллекта между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона. Расчет критерия Т-Вилкоксона показал, что эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  (45) находится в зоне значимости. Из таблицы низких значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека  $T_{\text{кр}}$  для  $p \leq 0,01$  составляем 69, в то время как  $T_{\text{кр}}$  для  $p \leq 0,05$  равно значению 91. Это подтверждает эффективность проведенной нами работы и правомерность выдвинутой гипотезы. Все поставленные задачи были решены в полной мере.

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 эмоционального интеллекта в сфере влияния эмоциональной сферы на формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абишева, А. Б. Теоретические аспекты понятия «эмоциональный интеллект» [Текст] / А. Б. Абишева, Н. Б. Жиенбаева // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2017. – № 1 (58). – С. 123-127.
2. Александрова, Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» [Текст] / Н. П. Александрова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71-75.
3. Андреева, И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков [Текст] / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й Междунар. междисциплинарной научно-практ. конференции, 6–7 ноября. – Минск, 2003. – С. 194-196.
4. Андреева, И. Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта [Текст] / И. Н. Андреева // Материалы Междунар. междисциплинарной научно-практ. конференции, 19–20 декабря 2003. – Минск, 2004. – С. 211-217.
5. Андреева, И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» [Текст] / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 131-141.
6. Андреева, И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта [Текст] / И. Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. научно-практ. конференция, 26-27 ноября 2004 г. – Смоленск, 2004. – С. 22-26.
7. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта [Текст] / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.

8. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации [Текст] / И. Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Просвещение, 2009. – С. 39-45.
9. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена [Текст] / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78–86.
10. Балакирева, Т. С. Эмоции и дети – комплексные занятия педагога – психолога [Текст] / Т. С. Балакирева // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5 – С. 65–70.
11. Белоконь, О. В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства [Текст] / О. В. Белоконь // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Просвещение, 2009. – С. 121-129.
12. Брэдберри, Т. Эмоциональный интеллект 2.0 [Текст] / Т. Брэдберри, Д. Гривз. – Москва : Манн. Иванов и Фербер, 2011. – 208 с.
13. Бреслан, Г. М. Психология эмоций [Текст] / Г. М. Бреслан. – Москва : Академия, 2004. – 544 с.
14. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект [Текст] / Х. Вейсбах, У. Дакс. – Москва : Лик Пресс, 2008. – 160 с.
15. Вилюнас, В. Психология эмоций [Текст] / В. Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 496 с.
16. Галиева, И. И. Современные подходы к понятию «эмоциональный интеллект» [Текст] / И. И. Галиева, Г. М. Махиянова // Аллея науки. – 2018. – № 10 (26). – С. 440-443.
17. Гиппенрейтер, Ю. Б. Развиваем эмоциональный интеллект. Вместе переживаем и играем [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2014. – 96 с.
18. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. – Москва : АСТ, 2008. – 478 с.



19. Давыдова, Ю. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков различных социальных групп: эмпирический аспект [Текст] / Ю. В. Давыдова // Личность в Природе и Обществе: Научные труды молодых учёных. – Серия: Психология и педагогика. – Выпуск 13. – Москва : РУДН, 2010. – С. 36-38.
20. Давыдова, Ю. В. Составляющие эмоционального интеллекта [Текст] / Ю. В. Давыдова // Психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых учёных / Сост. и науч. ред.: А. В. Иващенко, А. В. Гагарин, И. А. Тютюкова. – Москва, 2004. – С. 23-25.
21. Дегтярев, А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Текст] / А. В. Дегтярев // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 170-180.
22. Деревянко, С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов [Текст] / С. П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – №1 (9). – С. 92-95.
23. Деревянко, С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности [Текст] / С. П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол, гос. ун-т. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108-112.
24. Добрин, А. В. Особенности эмоционального интеллекта детей 7-8 лет с различными типами профиля функциональной сенсомоторной асимметрии [Текст] / А. В. Добрин // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – № 18. – С. 88-93.
25. Егорова, О. В. Теоретические аспекты определения понятия эмоционального интеллекта [Текст] / О. В. Егорова // Вестник Иркутского педуниверситета. – 2003. – № 4. – С. 115-119.

26. Изотова, Е. И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / Е. И. Изотова. – Москва : Просвещение, 2003. – 164 с.
27. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика [Текст] / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.
28. Ильин, Е. П. Чувства и эмоции [Текст] / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с.
29. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2005. – 176 с.
30. Колодин, М. И. Понимание нравственных дуалистических категорий в процессе рефлексии как способа развития эмоционального интеллекта [Текст] / М. И. Колодин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 9. – С. 317-324.
31. Комарова, Э. П. Эмоциональный контекст как фактор социально-нравственного развития личности [Текст] / Э. П. Комарова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – № 3.2. – С. 160-164.
32. Корчагина, С. А. Особенности развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей [Текст] / С. А. Корчагина, Л. Н. Егорова // в сборнике: Научная мысль XXI века: результат фундаментальных и прикладных исследований: Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 19-22.
33. Куракина, А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников [Текст] / А. О. Куракина // Фундаментальные исследования. – 2013. – №11-3. – С. 546-550

34. Лемберг, Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами [Текст] / Б. Лемберг. – Санкт-Петербург : Вектор, 2013. – 140 с.
35. Лунева, О. В. История исследования социального интеллекта [Текст] / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №4. – С. 177-182.
36. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн [Текст] / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 3-22.
37. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования /Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – Москва : Академия, 2004. – С. 29-36.
38. Малышева, Л. В. Модели интеллекта: 100 лет развития [Текст] / Л. В. Малышева. – Москва : МОДЭК, 2006. – 280 с.
39. Манойлова, М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов [Текст] / М. А. Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2014. – 60 с.
40. Нгуен, М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте [Текст] / М. А. Нгуен // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 46-51.
41. Нгуен, М. А. Развитие эмоционального интеллекта [Текст] / М. А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2007. – № 5. – С. 80-87.
42. Ожегов, Т. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / Т. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ООО «ИПИ Технологии», 2003. – 944 с.
43. Орехова, О. А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка [Текст] / О. А. Орехова. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 112 с.
44. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха [Текст] / Г. Орме. – Москва : КСП+, 2003. – 272 с.

45. Педагогический словарь [Текст] / Под ред. В. И. Загвязинского. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.
46. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
47. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский. – Москва : Просвещение, 2003. – 446 с.
48. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду [Текст] / сост. Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 128 с.
49. Прохорова, С. Ю. Нетрадиционные формы проведения родительских собраний в детском саду [Текст] / С. Ю. Прохорова. – Москва : Скрипторий, 2011. – 104 с.
50. Прусакова, О. С. Генезис понимания эмоций: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / О. С. Прусакова. – Москва, 2005. – 24 с.
51. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 2003. – 448 с.
52. Психологический словарь [Текст] / Под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
53. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / Под ред В. В. Давыдова. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2003. – 672 с.
54. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 720 с.
55. Рындак, В. Г. Педагогическое просвещение родителей: Педагогический всеобуч [Текст] / В. Г. Рындак, М. Б. Насырова, Н. М. Михайлова, Н. М. Науменко; под ред. проф. В. А. Лабузова. – Оренбург : ГУ «РЦРО», 2009. – 205 с.

56. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 347 с.
57. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй: Практическое пособие [Текст] / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2006. – 80 с.
58. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [Текст] / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
59. Стенберг, Р. Практический интеллект [Текст] / Р. Стенберг. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.
60. Степанов, И. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта личности и тендерной идентичности личности [Текст] / И. С. Степанова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С.110-115.
61. Тамберг, Ю. Г. Развитие интеллекта ребенка [Текст] / Ю. Г. Тамберг. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 224 с.
62. Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы [Текст] / Д. В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : ИП, 2009. – С. 11-31.
63. Фалькович, Т. А. Нетрадиционные формы работы с родителями [Текст] / Т. А. Фалькович. – Москва : 5 за знания, 2005. – 240 с.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2014. – №2. – С. 4-18.
65. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Л. Ф. Ильичева, Н. П. Федосеева. – Москва : Просвещение, 2001. – 840 с.

66. Хлевная, Е. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук [Текст] / Е. А. Хлевная. – Москва, 2012. – 28 с.
67. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – Москва : Барс, 2017. – 392 с.
68. Черкасова, Н. Г. Эмоциональный и социальный интеллект, модели, способы диагностики [Текст] / Н. Г. Черкасова // Проблемы педагогики. – 2015. – № 10 (11). – С. 75-78.
69. Чернышов, С. В. К вопросу о разграничении понятий «эмоциональный интеллект» и «эмотивная компетентность» [Текст] / С. В. Чернышов, Ю. Н. Хусяинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-7. – С. 236-243.
70. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика [Текст] / С. Шабанов, А. Алешина. – Москва : Манн. Иванов и Фербер, 2014. – 432 с.
71. Шнайдер, М. И. Эмоциональный интеллект. Понятие и история развития [Текст] / М. И. Шнайдер, О. Одишарова // в сборнике: Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 187-189.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1 – Диагностический инструментарий исследования

#### 1 Методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова)

Цель: Выявить особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое изображение эмоций различной модальности), фотографии лиц взрослых и детей с различным эмоциональным выражением.

Детям показывали изображения лиц людей, задача детей была определить их настроение и назвать эмоцию. Предлагалось определить такие эмоции, как радость, печаль, гнев, страх, презрение, отвращение, удивление, стыд, интерес, спокойствие.

Сначала детям предлагались изображения (фотографии), по которым было легко узнать эмоциональные состояния, затем схематические (пиктограммы) изображения эмоциональных состояний. Детям предлагалось соотнести схематическое изображении эмоций с фотографическим. После того, как дети называли и соотносили эмоции, педагог предлагал каждому ребёнку изобразить разные эмоциональные состояния на своем лице.

Оценивалось восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность), актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений, индивидуальные эмоциональные особенности. Также оценивались виды педагогической помощи, которая потребовалась ребёнку: ориентировочная (о), содержательная (с), предметно–действенная (п-д).

Все данные заносились в протокол и оценивались в баллах.

3 – Высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребёнок правильно назвал все эмоциональные состояния, смог соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями. Изобразил различные эмоциональные состояния. Помощи ребёнку не потребовалось.

2 – Средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку потребовалась содержательная помощь. Ребёнок смог определить 4 – 6 эмоций, правильно назвал эти эмоции и смог их выразительно изобразить.

1 – Низкий уровень развития эмоциональной сферы. Потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно – действенная. Ребёнок смог правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

## 2 Методика «Оцени поведение» (Т. Д. Марцинковская, М. Митр)

Цель: социальные переживания ребенка старшего дошкольного – младшего школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральными критериями нормам.

Стимульный материал: оценочная шкала, построенная по типу шкалы Дембо – Рубинштейна; серия картинок 1 – 19, на которых изображены дети в разных житейских ситуациях, понятных и близких им. При этом дети, совершающие на рисунках хорошие поступки, обычно плохо, небрежно одеты, некрасивы и иногда испачканы. В то же время персонажи, которые на картинках совершают дурные поступки, обычно хорошо одеты и красивы. В наборе представлено 19 ситуаций, из них 9 – с положительными действиями, но внешне непривлекательными героями, а 10 – с отрицательным действием привлекательных детей. Стимульный материал представляется ребенку в определенной последовательности в порядке номеров. Последовательность расположения картинок обусловлена необходимостью чередования действий, совершаемых персонажами (положительные и отрицательные, их содержание), и пола



героев; с учетом данных требований последовательность расположения стимульного материала может изменяться.

Форма проведения: индивидуальная.

Процедура обследования: ребенку предлагаются картинки в порядке нумерации. После просмотра каждой картинки испытуемым предлагается оценить поведение героя, поставив его на определенное место на заданной экспериментатором шкале. Ребенка просят обосновать свое мнение. Ответы ребенка и его объяснения вносятся в протокол.

Инструкция: Это – волшебная дорожка. На ней стоят все-все люди, хорошие и плохие. Здесь (указать на «—») стоят плохие люди, здесь (указать на «+») – хорошие, а здесь (указать на «О») – средние, не плохие и не хорошие. Я сейчас покажу тебе разные картинки. На них нарисованы дети, мальчики и девочки, которые что-то делают. Тебе нужно внимательно посмотреть на картинки и решить, где на волшебной дорожке стоит каждый мальчик или девочка. Посмотри на картинку, где стоит эта девочка на волшебной дорожке? Почему ты так думаешь? А где стоит на волшебной дорожке этот мальчик? Почему ты так считаешь?



№ 3



№ 4



№ 5



№ 6



№ 7



№ 8



№ 9



№ 10



№ 11



№ 12



№ 13



№ 14





№ 17



№ 18

№ 19



### 3 Методика дифференцированной оценки эмоционального интеллекта ребенка в процессе наблюдения

Цель: определение уровня эмотивности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Используются два метода наблюдения:

1) выборочное наблюдение в процессе рассматривания и составления рассказов по картинкам с изображениями смешного и грустного;

2) сплошное наблюдение в реальной свободной деятельности в различных ситуациях (конфликтной ситуации, ситуации получения игрушки, победы или поражения на соревнованиях). В ходе наблюдения отмечались особенности эмоциональной реакции на событие и мимического выражения данной реакции.

Показатели.

1. Особенности поведения детей: скорость и яркость эмоционального реагирования, проявление эмоционального состояния в мимических, пантомимических, интонационных средствах (в том числе открытость – о закрытость формы проявления эмоций в данных средствах).

2. Соответствие использованных коммуникативных средств эмоциональному содержанию ситуации.

3. Вербальные высказывания в ходе составления описаний картин (подробность, использование образных речевых средств: синонимов, антонимов, определений, олицетворений и др.).

Обработка результатов.

В ходе анализа показателей, выявленных в процессе наблюдения, выделяются три группы детей.

1-я группа – дети с низким уровнем эмотивности. У них наблюдается низкая эмоциональная чувствительность при сопутствующем скрытом мимическом реагировании. Происходящие события вызывают у них слабовыраженные эмоции.

Описания предложенных картинок со смешными и грустными ситуациями достаточно схематичны: дети в основном перечисляют то, что на них нарисовано, и не касаются состояния и переживаний персонажей.

2-ю группу составляют дети со средней эмотивностью. Несмотря на то, что они достаточно эмоционально реагируют на происходящее, их переживания являются внутренними, мимическое выражение эмоций имеет скрытую форму.

Высокоэмотивные дети включаются в 3-ю группу, где высокий порог эмотивности, высокая эмоциональная чувствительность в сочетании с ярким мимическим реагированием.

Приложение 2 – Протоколы проведения опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе

Таблица 2.1 – Сводная таблица результатов исследования в экспериментальной группе

| № п/п | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня развития эмоционального интеллекта |            |            | Уровень развития эмоционального интеллекта |
|-------|----------------------|--|------------|------------|--|
|       |                      | 1 критерий                                       | 2 критерий | 3 критерий |  |
| 1.    | Ребенок 1            | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 2.    | Ребенок 2            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 3.    | Ребенок 3            | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 4.    | Ребенок 4            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 5.    | Ребенок 5            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 6.    | Ребенок 6            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 7.    | Ребенок 7            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 8.    | Ребенок 8            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 9.    | Ребенок 9            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 10.   | Ребенок 10           | 3  | 3          | 2          | 8  |
| 11.   | Ребенок 11           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 12.   | Ребенок 12           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 13.   | Ребенок 13           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 14.   | Ребенок 14           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 15.   | Ребенок 15           | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 16.   | Ребенок 16           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 17.   | Ребенок 17           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 18.   | Ребенок 18           | 2  | 3          | 2          | 7  |
| 19.   | Ребенок 19           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 20.   | Ребенок 20           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 21.   | Ребенок 21           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 22.   | Ребенок 22           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 23.   | Ребенок 23           | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 24.   | Ребенок 24           | 1  | 1          | 1          | 3  |



Таблица 2.2 – Сводная таблица результатов исследования в контрольной группе

| № п/п | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня развития эмоционального интеллекта |            |            | Уровень развития эмоционального интеллекта |
|-------|----------------------|--|------------|------------|--|
|       |                      | 1 критерий                                       | 2 критерий | 3 критерий |  |
| 1.    | Ребенок 1            | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 2.    | Ребенок 2            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 3.    | Ребенок 3            | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 4.    | Ребенок 4            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 5.    | Ребенок 5            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 6.    | Ребенок 6            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 7.    | Ребенок 7            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 8.    | Ребенок 8            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 9.    | Ребенок 9            | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 10.   | Ребенок 10           | 3  | 3          | 2          | 8  |
| 11.   | Ребенок 11           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 12.   | Ребенок 12           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 13.   | Ребенок 13           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 14.   | Ребенок 14           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 15.   | Ребенок 15           | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 16.   | Ребенок 16           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 17.   | Ребенок 17           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 18.   | Ребенок 18           | 2  | 3          | 2          | 7  |
| 19.   | Ребенок 19           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 20.   | Ребенок 20           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 21.   | Ребенок 21           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 22.   | Ребенок 22           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 23.   | Ребенок 23           | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 24.   | Ребенок 24           | 1  | 1          | 1          | 3  |

Приложение 3 – Протоколы проведения опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе

Таблица 3.1 – Сводная таблица результатов исследования в экспериментальной группе

| № п/п | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня развития эмоционального интеллекта |            |            | Уровень развития эмоционального интеллекта |
|-------|----------------------|--|------------|------------|--|
|       |                      | 1 критерий                                       | 2 критерий | 3 критерий |  |
| 1.    | Ребенок 1            | 3  | 3          | 2          | 8  |
| 2.    | Ребенок 2            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 3.    | Ребенок 3            | 3  | 3          | 3          | 9  |
| 4.    | Ребенок 4            | 2  | 3          | 3          | 8  |
| 5.    | Ребенок 5            | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 6.    | Ребенок 6            | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 7.    | Ребенок 7            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 8.    | Ребенок 8            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 9.    | Ребенок 9            | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 10.   | Ребенок 10           | 3  | 3          | 3          | 9  |
| 11.   | Ребенок 11           | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 12.   | Ребенок 12           | 1  | 2          | 1          | 4  |
| 13.   | Ребенок 13           | 3  | 3          | 2          | 8  |
| 14.   | Ребенок 14           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 15.   | Ребенок 15           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 16.   | Ребенок 16           | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 17.   | Ребенок 17           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 18.   | Ребенок 18           | 3  | 3          | 3          | 9  |
| 19.   | Ребенок 19           | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 20.   | Ребенок 20           | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 21.   | Ребенок 21           | 3  | 2          | 2          | 7  |
| 22.   | Ребенок 22           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 23.   | Ребенок 23           | 2  | 2          | 3          | 5  |
| 24.   | Ребенок 24           | 2  | 2          | 2          | 6  |

Таблица 3.2 – Сводная таблица результатов исследования в контрольной группе

| № п/п | Фамилия, имя ребенка | Оценка уровня развития эмоционального интеллекта |            |            | Уровень развития эмоционального интеллекта |
|-------|----------------------|--|------------|------------|--|
|       |                      | 1 критерий                                       | 2 критерий | 3 критерий |  |
| 1.    | Ребенок 1            | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 2.    | Ребенок 2            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 3.    | Ребенок 3            | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 4.    | Ребенок 4            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 5.    | Ребенок 5            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 6.    | Ребенок 6            | 1  | 2          | 2          | 5  |
| 7.    | Ребенок 7            | 1  | 2          | 1          | 4  |
| 8.    | Ребенок 8            | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 9.    | Ребенок 9            | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 10.   | Ребенок 10           | 3  | 3          | 2          | 8  |
| 11.   | Ребенок 11           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 12.   | Ребенок 12           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 13.   | Ребенок 13           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 14.   | Ребенок 14           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 15.   | Ребенок 15           | 2  | 2          | 1          | 5  |
| 16.   | Ребенок 16           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 17.   | Ребенок 17           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 18.   | Ребенок 18           | 2  | 3          | 2          | 7  |
| 19.   | Ребенок 19           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 20.   | Ребенок 20           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 21.   | Ребенок 21           | 2  | 2          | 2          | 6  |
| 22.   | Ребенок 22           | 1  | 1          | 1          | 3  |
| 23.   | Ребенок 23           | 2  | 1          | 2          | 5  |
| 24.   | Ребенок 24           | 1  | 1          | 1          | 3  |

Приложение 4 – Протоколы проведения опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапе

Таблица 4.1 – Результаты исследования по критерию «Ситуативные особенности эмоциональной регуляции» на констатирующем и контрольном этапе

| №  | Фамилия, имя ребенка | Ситуативные особенности эмоциональной регуляции |                  |
|----|----------------------|---|------------------|
|    |                      | Констатирующий этап                             | Контрольный этап |
| 1  | Ребенок 1            | 2   | 3                |
| 2  | Ребенок 2            | 1   | 1                |
| 3  | Ребенок 3            | 2   | 3                |
| 4  | Ребенок 4            | 1   | 2                |
| 5  | Ребенок 5            | 1   | 2                |
| 6  | Ребенок 6            | 1   | 2                |
| 7  | Ребенок 7            | 1   | 1                |
| 8  | Ребенок 8            | 1   | 1                |
| 9  | Ребенок 9            | 1   | 2                |
| 10 | Ребенок 10           | 3   | 3                |
| 11 | Ребенок 11           | 2   | 2                |
| 12 | Ребенок 12           | 1   | 1                |
| 13 | Ребенок 13           | 2   | 3                |
| 14 | Ребенок 14           | 1   | 2                |
| 15 | Ребенок 15           | 2   | 2                |
| 16 | Ребенок 16           | 1   | 2                |
| 17 | Ребенок 17           | 1   | 2                |
| 18 | Ребенок 18           | 2   | 3                |
| 19 | Ребенок 19           | 1   | 2                |
| 20 | Ребенок 20           | 1   | 2                |
| 21 | Ребенок 21           | 2   | 3                |
| 22 | Ребенок 22           | 1   | 1                |
| 23 | Ребенок 23           | 2   | 2                |
| 24 | Ребенок 24           | 1   | 2                |

Таблица 4.2 – Результаты исследования по критерию «Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции» на констатирующем и контрольном этапе

| №  | Фамилия, имя ребенка | Внеситуативные особенности эмоциональной регуляции |                  |
|----|----------------------|--|------------------|
|    |                      | Констатирующий этап                                | Контрольный этап |
| 1  | Ребенок 1            | 2  | 3                |
| 2  | Ребенок 2            | 1  | 2                |
| 3  | Ребенок 3            | 2  | 3                |
| 4  | Ребенок 4            | 2  | 3                |
| 5  | Ребенок 5            | 1  | 2                |
| 6  | Ребенок 6            | 2  | 2                |
| 7  | Ребенок 7            | 1  | 1                |
| 8  | Ребенок 8            | 1  | 2                |
| 9  | Ребенок 9            | 1  | 2                |
| 10 | Ребенок 10           | 3  | 3                |
| 11 | Ребенок 11           | 1  | 1                |
| 12 | Ребенок 12           | 1  | 2                |
| 13 | Ребенок 13           | 2  | 3                |
| 14 | Ребенок 14           | 1  | 2                |
| 15 | Ребенок 15           | 2  | 2                |
| 16 | Ребенок 16           | 1  | 1                |
| 17 | Ребенок 17           | 1  | 2                |
| 18 | Ребенок 18           | 3  | 3                |
| 19 | Ребенок 19           | 2  | 2                |
| 20 | Ребенок 20           | 1  | 1                |
| 21 | Ребенок 21           | 2  | 2                |
| 22 | Ребенок 22           | 1  | 1                |
| 23 | Ребенок 23           | 1  | 2                |
| 24 | Ребенок 24           | 1  | 2                |

Таблица 4.3 – Результаты исследования по критерию «Наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов» на констатирующем и контрольном этапе

| №  | Фамилия, имя ребенка | Наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов |                  |
|----|----------------------|---|------------------|
|    |                      | Констатирующий этап   | Контрольный этап |
| 1  | Ребенок 1            | 1   | 2                |
| 2  | Ребенок 2            | 1   | 2                |
| 3  | Ребенок 3            | 2   | 3                |
| 4  | Ребенок 4            | 2   | 3                |
| 5  | Ребенок 5            | 1   | 2                |
| 6  | Ребенок 6            | 2   | 2                |
| 7  | Ребенок 7            | 1   | 1                |
| 8  | Ребенок 8            | 1   | 2                |
| 9  | Ребенок 9            | 1   | 1                |
| 10 | Ребенок 10           | 2   | 3                |
| 11 | Ребенок 11           | 2   | 2                |
| 12 | Ребенок 12           | 1   | 1                |
| 13 | Ребенок 13           | 2   | 2                |
| 14 | Ребенок 14           | 1   | 2                |
| 15 | Ребенок 15           | 1   | 2                |
| 16 | Ребенок 16           | 1   | 2                |
| 17 | Ребенок 17           | 1   | 2                |
| 18 | Ребенок 18           | 2   | 3                |
| 19 | Ребенок 19           | 1   | 1                |
| 20 | Ребенок 20           | 1   | 2                |
| 21 | Ребенок 21           | 2   | 2                |
| 22 | Ребенок 22           | 1   | 1                |
| 23 | Ребенок 23           | 2   | 3                |
| 24 | Ребенок 24           | 1   | 2                |

Таблица 4.4 – Результаты исследования по исследованию общего уровня развития эмоционального интеллекта на констатирующем и контрольном этапе

| №  | Фамилия, имя ребенка | Общий уровень развития эмоционального интеллекта |                  |
|----|----------------------|--|------------------|
|    |                      | Констатирующий этап                              | Контрольный этап |
| 1  | Ребенок 1            | 5  | 5                |
| 2  | Ребенок 2            | 3  | 4                |
| 3  | Ребенок 3            | 6  | 7                |
| 4  | Ребенок 4            | 5  | 5                |
| 5  | Ребенок 5            | 3  | 4                |
| 6  | Ребенок 6            | 5  | 6                |
| 7  | Ребенок 7            | 3  | 3                |
| 8  | Ребенок 8            | 3  | 5                |
| 9  | Ребенок 9            | 3  | 4                |
| 10 | Ребенок 10           | 8  | 8                |
| 11 | Ребенок 11           | 6  | 6                |
| 12 | Ребенок 12           | 3  | 3                |
| 13 | Ребенок 13           | 6  | 6                |
| 14 | Ребенок 14           | 3  | 4                |
| 15 | Ребенок 15           | 5  | 7                |
| 16 | Ребенок 16           | 3  | 4                |
| 17 | Ребенок 17           | 3  | 5                |
| 18 | Ребенок 18           | 7  | 8                |
| 19 | Ребенок 19           | 3  | 3                |
| 20 | Ребенок 20           | 3  | 4                |
| 21 | Ребенок 21           | 6  | 7                |
| 22 | Ребенок 22           | 3  | 4                |
| 23 | Ребенок 23           | 5  | 6                |
| 24 | Ребенок 24           | 3  | 3                |