

## Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки

Елена Ю. Брель<sup>a, @, ID</sup>

<sup>a</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, г. Москва

@ brelelena@mail.ru

ID <https://orcid.org/0000-0002-7737-8058>

Поступила в редакцию 10.07.2020. Принята к печати 31.07.2020.

**Аннотация:** Предметом исследования являются особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста и их позитивные изменения в условиях педагогической поддержки. Цель – исследование возможностей развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки. Дополнены представления о специфике развития эмоций в дошкольном возрасте, обосновывается необходимость организации педагогической поддержки становления и развития эмоциональной сферы ребенка-дошкольника в условиях дошкольной образовательной организации. Уточнены данные о развитии и структуре эмоциональной сферы в старшем дошкольном возрасте. Определены особенности развития эмоциональной сферы в старшем дошкольном возрасте, проявляющиеся в неравномерности развития идентификации, выражении и регуляции эмоциональных состояний. Описываются формы и методы педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста. Доказано, что педагогическая поддержка, в основе которой лежит комплекс мероприятий, обеспечивающих обогащение опыта взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, позволяет развивать эмоциональную сферу ребенка старшего дошкольного возраста в трех направлениях: понимание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций.

**Ключевые слова:** понимание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций, средства психолого-педагогического сопровождения, эмоции

**Для цитирования:** Брель Е. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 2. С. 95–106. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-95-106>

### Введение

Проблема эмоций и эмоционального развития – одна из актуальных и широко обсуждаемых в современной науке и практике. Современное образование ориентировано на создание условий, обеспечивающих формирование гражданина России, отличающегося нравственностью, творческим потенциалом, компетентностью, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, принимающего духовные и культурные традиции многонационального народа РФ. Первой ступенью в системе образования является дошкольное образование. В период раннего и дошкольного детства закладывается фундамент развития личности. В соответствии с ФГОС ДО в детском саду должны быть созданы условия для познавательного, речевого, социально-коммуникативного, физического, культурно-эстетического развития ребенка. В современной же практике, особенно с учетом заказа родителей, существует перекоп в сторону интеллектуального развития ребенка, формирования у него общей осведомленности в ущерб личностному, эмоциональному развитию.

Эмоциональное развитие должно быть одним из ключевых аспектов в воспитании ребенка дошкольного возраста. Умение понимать и различать эмоции как свои, так и другого

человека, управлять своим эмоциональным состоянием является необходимым условием успешного общения.

Несмотря на то, что в научной и прикладной литературе существует большое количество материала по вопросам развития эмоциональной сферы дошкольников, эти знания требуют уточнения в связи с изменениями, происходящими в обществе и в образовании. Наряду с этим, важной проблемой является оптимизация эмоционального развития ребенка в условиях ДОО, т. к. в семейном воспитании этому вопросу уделяется незначительное внимание.

С. А. Рубинштейн выделяет следующие существенные характеристики эмоций, отличающие их от других психических процессов и состояний. Во-первых, это выражение состояния субъекта и его отношение к объекту. Эта характеристика указывает на отличие эмоций от восприятия (оно отражает содержание объекта). Во-вторых, им свойственна полярность, т. е. наличие положительного или отрицательного знака: удовольствие – неудовольствие, веселье – грусть. Хотя сам автор отмечает, что полярность не является чем-то постоянным и противопоставленным [1, с. 571].

Чтобы иметь более детальное представление об эмоциях как психологической категории, рассмотрим, как происходило изменение взглядов на понятие. По мнению Ч. Дарвина, эмоции возникли в процессе эволюции как средство, при

помощи которого живые существа определяют биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий [2]. Эмоции проявляются в выразительных движениях. Определенному эмоциональному состоянию соответствует определенная физиологическая реакция. Впоследствии эксперимент К. Ландиса показал, что прямой связи между мимикой и переживаемой эмоцией (отвращением) нет, т. е. абсолютная универсальность в выражении лиц при переживании эмоций отсутствует [3].

Положения о связи эмоциональных переживаний и их внешнего выражения просматриваются в теории Джемса-Ланге. Согласно этой периферической теории, возникновение эмоционального переживания обусловлено определенными изменениями в деятельности внутренних органов и двигательной сфере, т. е. эмоция рассматривается как внешнее выражение физиологической реакции на значимое событие. Иного мнения придерживались У. Кэннон и Ф. Бард. Они считали, что эмоциональная и физиологическая реакции на какой-либо раздражитель возникают одновременно. По мнению авторов, эмоции берут начало в подкорковых областях [4]. Результаты эксперимента Ч. С. Шеррингтона показали, что эмоциональное возбуждение является первичным по отношению к физиологическому. Важным аспектом теории Джемса-Ланге, как и Ч. Дарвина, стало то, что по внешним признакам и проявлениям можно судить об эмоциональном состоянии человека. Несостоятельность теории видится в слишком упрощенном понимании эмоций, особенно человеческих [5, с. 236].

Довольно часто эмоции противопоставляются интеллекту. Еще в философии эмоции были отнесены к иррациональному, а интеллект – к рациональному. Тем не менее в трудах отечественных и зарубежных психологов рассматривается взаимосвязь между интеллектом и аффектом.

А. Лэнгле в своей экзистенциально-аналитической теории эмоций констатирует: «Подобно тому, как с помощью мысли происходит восприятие содержания (что это), с помощью каждого чувства происходит восприятие качества (как это для меня)» [6, с. 93].

Е. А. Пырьев в своем исследовании приводит данные о первичности эмоциональной оценки действительности по сравнению с когнитивной. Данные нейрофизиологических исследований показывают, что эмоционально человек реагирует на ситуацию очень быстро, может быть быстрее, чем у него появляется образ этой ситуации [7, с. 235].

Л. С. Выготский, рассуждая о связи аффекта и интеллекта, утверждал, что высшим психическим функциям «в такой же мере присуща иная интеллектуальная, как и иная аффективная природа. Все дело в том, что мышление и аффект представляют собой части единого целого – человеческого сознания» [8, с. 251]. А. Г. Асмолов акцентирует внимание на единстве аффекта и интеллекта при рассмотрении динамических смысловых систем личности [9, с. 86].

В ряде теорий эмоции рассматриваются в связи с другими сферами личности человека. В частности, к таким теориям относится потребностно-информационная теория П. В. Симонова. Эмоция понимается ученым как реакция

на потенциальную возможность или невозможность удовлетворения потребности. Эмоциональное состояние зависит от выраженности самой потребности, информации о средствах ее удовлетворения и, как результат, от оценки вероятности этого удовлетворения [10, с. 48].

А. Н. Леонтьев выделяет аффекты, собственно эмоции и чувства. Автор называет аффектами «сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождаемые резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями, содержание и характер которых может, однако, изменяться, в частности, под влиянием воспитания и самовоспитания» [11, с. 168]. Аффекты вызываются как биологическими, так и социальными факторами.

Собственно эмоции отличаются тем, что они более длительны и не столь ярко проявляются в поведении. Их главное отличие от аффектов заключается в длительности и силе протекания. К основной характеристике эмоций А. Н. Леонтьев относит то, что они носят отчетливо выраженный ситуационный характер. Эмоции выражают оценочное личностное отношение к потенциальным или реальным ситуациям, к выполняемой деятельности и к собственному поведению в предлагаемых условиях. Они не только возникают здесь и сейчас как реакция на происходящее, но и способны предвосхищать ситуации и события. Эмоции возникают на основе предыдущего эмоционального опыта. Еще одной особенностью эмоций, по мнению А. Н. Леонтьева, является то, что они способны к обобщению и коммуникации [11, с. 170].

Чувства, в понимании А. Н. Леонтьева, выражают устойчивые эмоциональные отношения, своеобразные эмоциональные константы. Эмоции и чувства могут быть противоположными, и тогда следует говорить об амбивалентности переживаний, сущность которой состоит в том, что не совпадают устойчивое эмоциональное отношение к объекту и эмоциональная реакция на сложившуюся переходящую ситуацию. Чувства имеют разный уровень обобщения: от устойчивого отношения к конкретному объекту до высших социальных чувств.

Таким образом, в теориях П. В. Симонова и А. Н. Леонтьева рассматривается не содержание эмоций, а их сила и направленность. В содержательном аспекте эмоции были рассмотрены К. Изардом. Он предложил дифференциальную теорию эмоций. Согласно этой теории, эмоции проявляются на трех уровнях: нейрофизиологическом, экспрессивном, субъективном. К. Изард, основываясь на этих уровнях, описал ряд эмоций, названных фундаментальными: интерес – возбуждение, радость, удивление, горе – страдание – депрессия, гнев – отвращение – презрение, страх – тревожность, стыд – застенчивость, вина [12, с. 39].

Анализ теоретических концепций позволяет заключить, что эмоции являются неотъемлемой частью жизни человека. Эмоции выполняют важные функции, среди которых можно выделить то, что они определяют важность отношения к чему-либо, направляют, стимулируют, подавляют активность человека. По мнению О. К. Тихомирова и др., эмоции влияют на объединение смысловых образований

в целостности более высокого уровня, тем самым выполняя интегративную функцию [13, с. 229].

В дошкольном возрасте развитие эмоциональной сферы подчинено ряду закономерностей, связанных с ее обогащением и усложнением. Понимание эмоций, их регуляция, умение их выражать развивается в период дошкольного детства. По мнению Ю. А. Лаптевой и И. С. Морозовой, в дошкольном детстве складываются следующие эмоциональные новообразования: способность дифференцировать признаки экспрессии и идентифицировать их значения в контексте определенных эмоциональных состояний; эмпатия; способность к эмоциональному предвосхищению [14].

Г. А. Урунтаева и Ю. А. Афонькина отмечают, что появление у дошкольника новых интересов, мотивов и потребностей способствует его эмоциональному развитию. На этой основе начинают интенсивно развиваться социальные эмоции и нравственные чувства. Исчезает ситуативность возникновения чувств, они становятся более глубокими по смысловому содержанию, появляется эмоциональное предвосхищение потенциально возможной ситуации [15]. Развиваясь, дошкольник начинает предвидеть как интеллектуальные, так и эмоциональные результаты своей деятельности. Происходит процесс освоения ребенком дошкольного возраста высших форм экспрессии. Вышеизложенное позволяет утверждать, что старший дошкольный возраст можно считать сензитивным периодом, в котором происходит формирование основ развития высших эмоций.

Н. В. Соловьевой были установлены особенности вербализации эмоциональных представлений у дошкольников. Понятия употребляются в определенной ситуации, но в таком случае не присутствует выделение существенных признаков эмоциональных состояний. Вместе с тем само по себе понятие включает в себя обобщение тех ситуаций, в которых эти эмоции возникают. В лексиконе дошкольника слова, обозначающие эмоции, еще не образуют сформированную лексико-семантическую систему. В их значении основным компонентом выступает эмоционально-образный, включающий предыдущий опыт переживания эмоций в конкретных ситуациях и знания об эмоциогенной ситуации. Ребенок осознает саму ситуацию, причину, вызвавшую эмоцию, отношение к эмоции, знает об ощущениях, физических признаках выражения эмоции: мимике, пантомимике, интонационной выразительности голоса и пр. [16].

Г. А. Урунтаева связывает развитие эмоциональной сферы с развитием познавательной сферы, в первую очередь с развитием речи и обеспечивающей ее произвольностью психических процессов. Во-первых, использование слов, обозначающих эмоции, говорит об их интеллектуализации, осознании и обобщении. Во-вторых, дошкольники начинают использовать речь для управления своим эмоциональным состоянием. Попытки сдерживания эмоций проявляются уже на четвертом году жизни, когда ребенок пытается сдерживать слезы. Старший дошкольник уже активно использует слова для управления своими эмоциями [17].

О. А. Орехова обосновывает взаимосвязь эмоциональной и когнитивной сфер ребенка дошкольного и школьного

возраста: чем выше уровень развития когнитивной сферы ребенка, тем выше уровень дифференциации элементов эмоциональной сферы [18].

У дошкольников развиваются высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные. Нравственные чувства формируются в процессе взаимодействия с близкими людьми, когда дошкольник выступает в роли субъекта эмоциональных отношений, сопереживая другим людям. В то же время ребенок переживает по поводу санкций со стороны взрослых, эмоционально реагирует на мнения других детей. Нравственная оценка поступков интериоризируется ребенком и становится его нравственным ориентиром. Внешние требования к поведению перерастают в собственные оценки и выражаются в переживании ребенком своего отношения к определенным поступкам или действиям.

Н. В. Капитоненко, исследовав процесс развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте, выделила возрастные нормативы, характеризующиеся активным формированием особых эмоциональных новообразований. К ним исследователь отнесла дифференцированные, закрепленные в речи представления об эмоциональных состояниях человека, систему эмоциональных отношений к разным сторонам жизни, способность к эмоциональной децентрации и механизм эмоционального воображения [19]. Исследователем было установлено, что при нормальном развитии эмоциональной сферы у детей 6–7 лет обнаруживается гетерохронность отдельных его сторон. При сформированности указанных особых эмоциональных новообразований старшие дошкольники отличаются признаками незрелости регуляции деятельности, обусловленной возрастной спецификой эмоционального реагирования. Согласно данным, полученным в исследовании В. В. Николаевой с коллегами, дети часто ошибаются в понимании эмоциональных состояний, например, при идентификации таких эмоций, как спокойствие, презрение, отвращение, интерес, стыд [20].

Гетерохронность и неравномерность развития эмоциональной сферы проявляется и в отношении ее структуры. По мнению Н. В. Капитоненко, структура эмоциональной сферы включает перцептивный, когнитивный, вербальный и рефлексивный компоненты. Каждый из них имеет различные сроки и темпы созревания. Развитие структуры эмоциональной сферы идет по пути интеграции ее компонентов. Так, у детей 4-х лет структура эмоциональной сферы слабо интегрирована, что выражается в изолированности показателей вербального компонента от остальных компонентов. В возрасте 5 лет вербальный компонент начинает интегрироваться в общую структуру, но изолированным остается перцептивный компонент. К 6 годам уровень интегрированности еще более усиливается.

Описанные Н. В. Капитоненко особенности эмоционального развития имеют свою специфику у детей разного пола. У девочек наиболее высоки показатели перцептивного, когнитивного и вербального компонентов, для них свойственно более плавное развитие эмоциональной сферы. У мальчиков компоненты эмоциональной сферы развиваются скачкообразно в период с 5 до 6 лет. Скачкообразное

развитие эмоциональной сферы приводит к тому, что у них в возрасте 5 лет структура приобретает более интегрированный характер, по сравнению с девочками. Примерно к 6 годам половые различия в уровне характеристик эмоционального развития становятся незаметными [19].

О. В. Андреева установила взаимосвязь между типом моторной латеральности (в частности, леворукости) и особенностями психоэмоциональной сферы человека. Дети старшего дошкольного возраста с доминированием правого полушария более чувствительны к негативным эмоциональным воздействиям со стороны окружающих по сравнению со сверстниками, имеющими доминирование левого полушария [21].

Е. А. Савина отмечает, что воображение и эмоции тесно связаны и взаимообусловлены, эмоция требует своего воплощения в образ, соответствующий данному чувству. Испытывая страх, ребенок может рисовать образы последствий угроз, которые несет потенциальная или реальная опасность. С другой стороны, образ, созданный воображением, может порождать эмоцию страха. Дошкольники придумывают монстров, живущих под кроватями, чудовищ, прячущихся в темноте. Темнота провоцирует работу воображения. Она представляет собой нечто неопределенное, неподдающееся контролю, т. к. зрение человека не приспособлено к четкому различению предметов в темноте. Темнота ограничивает передвижение в пространстве и делает человека беспомощным. Активизируется первобытный страх человека – нападение животных. Поэтому дети часто испытывают страх засыпать без света, засыпать в одиночестве [22].

Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова несколько в ином контексте описывают значение воображения в дошкольном возрасте. Для дошкольника особая внутренняя позиция является основным и наиболее существенным компонентом воображения. Эта позиция позволяет сделать структурными компонентами воображения и окружающую ребенка предметную среду, и осознанный им собственный прошлый опыт, а кроме того, именно надситуативная внутренняя позиция позволяет ребенку управлять собственным воображением [23, с. 2].

Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса [24], О. М. Дьяченко [25], Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова [23] считают, что воображение может как выполнять защитную функцию, так и являться катализатором тревожности и страхов.

Мы выделили психологические механизмы преодоления страхов дошкольников. Психологическая помощь ребенку, страдающему страхами, заключается в проживании страха, снижении эмоционального напряжения, вызванного страхом, изменении эмоционального отношения к объекту, вызывающему страх. Также важным механизмом является налаживание взаимоотношений с родителями, т. к. родители зачастую способствуют формированию страхов детей, особенно социальных. В этом отношении наиболее эффективными являются игровая терапия и арт-терапия (изотерапия), которые являются доступными способами опосредованного выражения эмоций в дошкольном возрасте.

Обеспечение оптимальных условий для полноценного эмоционального развития ребенка в дошкольном детстве мы предлагаем рассматривать с позиции применения технологии

педагогической поддержки. О. С. Газман ввел понятие психолого-педагогической поддержки для детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития и на их фоне жизненным самоопределением, межличностной коммуникацией и, собственно, обучением [26, с. 7]. В. А. Сластенин и И. А. Колесникова предлагают рассматривать педагогическую поддержку как форму педагогической деятельности, ориентированную на развитие индивидуальности [27].

Е. В. Кортаева в качестве примера педагогического взаимодействия приводит процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется с ним сам [28, с. 81].

По мнению Н. А. Соколовой, педагогическая поддержка в системе дополнительного образования детей – это не только деятельность педагога, но и создание условий образовательным учреждением для развития индивидуальности, субъектности ребенка на основе его индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов [29, с. 44].

О. О. Андронникова и М. А. Евдокимова считают, что психолого-педагогическую поддержку следует рассматривать как комплексное воздействие, организуемое в образовательном пространстве и включающее в себя деятельность, направленную на конструктивное преобразование личности в рамках широкого круга социальных явлений. Суть психолого-педагогической поддержки заключается в интеграции психологической и педагогической помощи, психолого-педагогической поддержки, социальной фасилитации и др. [30, с. 78].

Общей целью педагогической поддержки, как правило, определяется построение особого вида заранее спланированного взаимодействия, направленного на содействие ребенку в самостоятельном поиске оптимальных решений с опорой на уже имеющийся у него опыт.

По мнению Т. В. Гребенщиковой, педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития ребенка характеризуется непрерывностью осуществления в дошкольной образовательной организации. Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития дошкольников реализуется как поддержка эмоционального благополучия воспитанников; стимулирование эмоционально-экспрессивного поведения педагога; насыщение предметной среды дошкольного образовательного учреждения эмоционально-развивающими средствами; придание детской деятельности эмоционально-насыщенного, экспрессивного характера; проведение мониторинга эмоционально-экспрессивного развития детей [31].

Н. С. Ежкова считает важным при организации педагогической поддержки эмоционального развития дошкольников учет последовательности в усложнении форм эмоционального реагирования [32].

Н. Л. Кряжева предлагает включать в работу с детьми различные виды деятельности, создавать доброжелательную атмосферу, основанную на взаимопонимании и взаимоподдержке, формировать у детей навыки самоорганизации посредством стимуляции положительных эмоций [33].

Итак, эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в ДОО должно выступать как специально организованный процесс, в котором созданы условия для осознания эмоционального состояния, формирования эмоциональной основы для проявления умения сочувствовать, умения адекватно проявлять эмоции, управлять ими в процессе общения, укрепления связей между эмоциями и мотивацией.

По мнению А. Я. Щекиной, знакомство детей с фундаментальными эмоциями осуществляется как в ходе всего учебно-воспитательного процесса, так и на специальных занятиях, где дети переживают эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, знакомятся с опытом сверстников, с литературой, живописью, музыкой [34].

Н. С. Ежковой для развития эмоционального реагирования дошкольников с использованием средств воздействия на сенсорную сферу личности был разработан комплекс эмоционально-сенсорных игр. Целью данных игр является побуждение детей к эмоциональному реагированию посредством воздействия на сенсорные процессы и актуализацию разномодальных ощущений. Они позволяют ребенку почувствовать взаимодействие эмоций с сенсорными стимулами, активизируют моторные механизмы эмоционального отклика, опосредованно приводят в действие эмоциональную сферу в целом. Достоинством данных игр является сравнительно небольшая трудоемкость их подготовки и привлекательность для самих дошкольников [32].

И. В. Иванова рассматривает в качестве технологии педагогической поддержки моделирование субъективного поведения человека на основе определения ребенком видения способа решения возникшей проблемы. Педагог организует встречу ребенка с самим собой. Эта встреча организована как совокупность разных позиций, которые занимает ребенок, пытается реализовать собственные интересы [35, с. 111].

По мнению Е. Н. Шавриновой, содержание педагогической деятельности по поддержке ребенка может рассматриваться как целостная система, направленная на обеспечение внутренних условий собственного развития ребенка, создание благоприятных внешних условий физического и психического развития, а также осуществление совместной деятельности педагога и ребенка [36, с. 495].

Таким образом, педагогическая поддержка развития эмоциональной сферы в старшем дошкольном возрасте должна быть направлена на развитие структуры эмоциональной сферы, совершенствование отдельных ее компонентов, основанное на возрастных особенностях детей. Содержанием педагогической поддержки развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной организации становятся условия этого процесса. Проанализировав мнения различных авторов, можно заключить, что одним из таких условий выступает общение ребенка со взрослыми и сверстниками в процессе игровой деятельности (различных ее видов), художественно-эстетической и практической деятельности.

### Методы и материалы

Исследование было проведено на несколько этапов на выборке из 50 старших дошкольников 5–6,5 лет: 22 мальчика и 28 девочек.

**1. Организационный этап.** Осуществлен подбор методик для исследования эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, разработана программа формирующего эксперимента. Для исследования эмоциональной сферы мы использовали методики, отраженные в табл. 1. При подборе методик мы руководствовались критериями: понимание – идентификация (когнитивный компонент), выражение – проявление в деятельности, регуляция – управление. В констатирующем эксперименте проведено исследование эмоциональной сферы старших дошкольников. Выборка разделена на две группы – экспериментальную (25 испытуемых) (ЭГ) и контрольную (25 испытуемых) (КГ).

**2. Формирующий эксперимент.** Проведены занятия по развитию эмоциональной сферы в ЭГ.

**3. Повторный констатирующий эксперимент.** Проведена диагностика эмоциональной сферы старших дошкольников после формирующего эксперимента.

**4. Аналитический этап.** Осуществлен количественный и качественный анализ с использованием методов статистики.

Для проведения математической статистики был выбран *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Статистические различия принимались при  $p < 0,05$ .

Табл. 1. Комплекс методик для исследования эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста

Tab. 1. A set of methods for the study of the emotional sphere of senior preschoolers

| Критерий                              | Методика   | Параметр                                       |
|---------------------------------------|--|--|
| Понимание – идентификация             | методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова) [37];<br>методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке [38] | умение различать эмоции по лицам, пиктограммам |
| Выражение – проявление в деятельности | методика «Проективные рассказы» [39];<br>методика определения эмоционального благополучия ребенка в группе детского сада Г. Любиной, Л. Микулик [40]     | эмоциональное самочувствие детей в группе      |
|                                       | методика В. М. Минаевой [41]   | умение выражать эмоции мимикой, голосом        |
| Регуляция – управление                | анкета «Признаки импульсивности» (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница) [42]   | степень импульсивности                         |
|                                       | шкала оценки внешних признаков эмоционального возбуждения (Ю. Я. Киселев) [43]   | особенности эмоционального возбуждения         |

## Результаты

Изучение понимания, идентификации эмоций у старших дошкольников показало, что у 46 % испытуемых определен средний уровень эмоциональной идентификации, у 32 % – высокий и у 22 % – низкий уровень. Исходя из этого, мы заключили, что старшие дошкольники, как правило, не испытывают больших трудностей в эмоциональной идентификации.

Понимание разных эмоций у старших дошкольников сформировано по-разному. Наиболее продуктивно дети идентифицируют эмоции радости (94 %), гнева (88 %). Реже старшие дошкольники различали эмоцию страха (70 %) и грусти (64 %). Из представленных эмоций менее понимаема была эмоция удивления (58 %). Можно заключить, что эмоциональная идентификация у старших дошкольников сформирована, большинство различают разные по модальности эмоции.

Следующий критерий, по которому оценивалось эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста, – выражение эмоций, проявление в деятельности. У 5 детей было общее количество рассказов с преобладанием отрицательного характера (табл. 2), что составило 10 % от выборки. В среднем же общее количество отрицательных рассказов не превышало 2 (1,96). Эмоциональное отношение к различным ситуациям в детском саду у старших дошкольников положительное.

Эмоциональное благополучие у старших дошкольников имеет положительный вектор у 76 % обследованных и отрицательный – у 24 %.

Методика В. М. Минаевой позволяет изучить сформированность умения вербально и невербально выражать эмоции. Ребенку предлагается продемонстрировать веселого, печального, напуганного, рассерженного, удивленного мальчика (девочку). Каждое эмоциональное состояние называлось по мере выполнения. Выполнение задания оценивалось в 1 балл, не выполнение – 0 баллов. В табл. 3 представлены средние значения показателей, иллюстрирующих сформированность умений выражать эмоции. Проявление эмоциональной мимики и пантомимики при выражении различных эмоций, как и понимание эмоций, сформировано у старших дошкольников по-разному. Наиболее выразительно в мимике и пантомимике старшие дошкольники демонстрируют веселье, менее – грусть и удивление.

Третьим критерием эмоционального развития старших дошкольников выступила регуляция эмоционального состояния. Средний уровень выраженности импульсивности определен у большинства испытуемых (70 %). Низкий уровень встречается у 16 % старших дошкольников. Высокий уровень выявлен у 14 % старших дошкольников.

При оценке внешних признаков эмоционального возбуждения у старших дошкольников мы выявили преобладание адекватности (табл. 4). Менее всего она проявляется в движениях и речи. Возбуждение более всего выражено в поведении, движении. Апатия чаще всего проявляется в речи.

Проведенное исследование эмоционального развития старших дошкольников позволяет заключить следующее:

- у старших дошкольников высокий и средний уровень эмоциональной идентификации, сформировано понимание

эмоций, особенно радости и гнева, проявление эмоций у отдельных испытуемых выражается в повышенной и высокой тревожности, агрессивности, страхах;

- эмоциональное благополучие, эмоциональное отношение к различным ситуациям, в частности в детском саду, у старших дошкольников благоприятное;
- выражение эмоций в мимике и пантомимике сформировано недостаточно (за исключением эмоции радости), в отношении ряда эмоций старшие дошкольники демонстрируют их лучше на примере мультипликационных героев;
- регуляция эмоционального состояния сформирована, но выделяется группа детей с импульсивностью, признаками эмоционального возбуждения.

Таким образом, в структуре эмоционального развития старших дошкольников менее сформирован компонент проявления эмоций. А также среди проблем эмоционального развития на уровне индивидуальных проявлений мы выделили недостаточно сформированные понимание и выражение эмоций печали, удивления.

Цель формирующего эксперимента – развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки.

В качестве технологии педагогической поддержки был разработан комплекс мероприятий, включающий набор игр и упражнений. Занятия связаны единой темой – путешествие в страну эмоций. Для занятий изготавливается карта страны эмоций. Дети знакомятся с эмоциями: радость, печаль, гнев, страх, спокойствие, интерес, удивление, обида. Для психологической разминки использовались коммуникативные упражнения: «Броуновское движение», «Коллективный счет», «Найди взглядом», «Менялки» и др.

В начале занятий проводилась беседа об эмоциональном состоянии детей, с которым они пришли на занятие. Упражнения и игры подбирались таким образом, чтобы дети учились различать эмоции (как свои, так и другого человека), выражать их вербально, посредством мимики, пантомимики, понимать причины возникновения эмоций, управлять ими на доступном возрасте уровне. Особое место отводилось психогимнастическим этюдам, ролевым играм на выражение различных эмоций. Для снижения эмоционального возбуждения, импульсивности использовались релаксационные упражнения, упражнения, связанные с контролем эмоций («Море волнуется», «Разговор руками», «Ласковые лапки»).

После проведения формирующего эксперимента мы провели повторное исследование эмоционального развития испытуемых нашей выборки (табл. 5).

После формирующего эксперимента в ЭГ увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем эмоциональной идентификации, уменьшилось – с низким уровнем. В отношении понимания эмоциональных состояний старшими дошкольниками было установлено, что после формирующего эксперимента в ЭГ улучшилось понимание всех эмоций, но статистически значимые различия были установлены только в отношении эмоции удивления.

Табл. 2. Интерпретация детьми возможных эмоционально окрашенных последствий по методике «Проективные рассказы»  
Tab. 2. Interpretation of emotionally colored consequences according to the method of "Projective stories"

| Содержание   | Количество отрицательных рассказов |
|--|------------------------------------|
| Рассказ 1. [Имя ребенка] должен выступать на празднике. Он выучил стихотворение, надел нарядный костюм. А что случилось потом? | 0,38                               |
| Рассказ 2. [Имя ребенка] играет со своим другом в группе. Его позвал к себе воспитатель. А что случилось потом?                | 0,34                               |
| Рассказ 3. [Имя ребенка] завтракает. Вот он уже все съел. А что случилось потом?   | 0,32                               |
| Рассказ 4. [Имя ребенка] обедает. Больше ему есть совсем не хочется. А что случилось потом?                                    | 0,36                               |
| Рассказ 5. [Имя ребенка] испачкал стол красками. А что было потом?   | 0,56                               |
| <b>Всего</b>   | <b>1,96</b>                        |

Табл. 3. Средние значения сформированности умения выражать эмоции средствами мимики и пантомимики (методика В. М. Минаевой)

Tab. 3. Mean values of formation of the ability to express emotions by mimicry and pantomime (V. M. Minaeva's method)

| Количество точно выполненных заданий | Веселый | Печальный | Напуганный | Рассерженный | Удивленный |
|--------------------------------------|---------|-----------|------------|--------------|------------|
| На примере себя                      | 0,96    | 0,54      | 0,68       | 0,7          | 0,5        |
| На примере персонажа                 | 0,94    | 0,52      | 0,68       | 0,78         | 0,34       |

Табл. 4. Шкала оценки внешних признаков эмоционального возбуждения (Ю. Я. Киселев), %

Tab. 4. Scale for assessing external signs of emotional arousal (Yu. Ya. Kiselev's method), %

| Выраженность признака | Поведение | Мимика, пантомимика | Движения | Статические позы | Речь | Вегетативные сдвиги |
|-----------------------|-----------|---------------------|----------|------------------|------|---------------------|
| Апатия                | 6         | 10                  | 10       | 10               | 16   | 8                   |
| Адекватность          | 78        | 80                  | 72       | 76               | 72   | 84                  |
| Возбуждение           | 16        | 10                  | 18       | 14               | 12   | 8                   |

Табл. 5. Средние значения показателей в экспериментальной группе на начальном и заключительном этапах эксперимента

Tab. 5. Mean values of indicators in the experimental group at the initial and final stages of the experiment

| Параметр                                   | Начальный этап | Заключительный этап | t            | p            |
|--|----------------|---------------------|--------------|--------------|
| <b>Уровень эмоциональной идентификации</b> | <b>5,15</b>    | <b>6,05</b>         | <b>-3,33</b> | <b>0,004</b> |
| Радость                                    | 0,95           | 1,00                | -1,00        | 0,33         |
| Грусть                                     | 0,60           | 0,75                | -1,83        | 0,08         |
| Страх                                      | 0,70           | 0,75                | -1,00        | 0,33         |
| Гнев                                       | 0,90           | 0,95                | -1,00        | 0,33         |
| <b>Удивление</b>                           | <b>0,45</b>    | <b>0,75</b>         | <b>-2,85</b> | <b>0,01</b>  |
| Проективные рассказы                       |                |                     |              |              |
| Рассказ 1                                  | 0,35           | 0,25                | 1,83         | 0,08         |
| Рассказ 2                                  | 0,30           | 0,35                | -0,57        | 0,58         |
| Рассказ 3                                  | 0,25           | 0,25                | 0,00         | 1,00         |
| Рассказ 4                                  | 0,40           | 0,40                | 0,00         | 1,00         |
| Рассказ 5                                  | 0,45           | 0,35                | 1,45         | 1,16         |
| Общее по проективным рассказам             | 1,75           | 1,55                | 1,07         | 0,30         |
| Эмоциональное благополучие                 | 0,15           | 0,10                | 1,00         | 0,33         |

| Параметр   | Начальный этап | Заключительный этап | t            | p            |
|--|----------------|---------------------|--------------|--------------|
| Проявления эмоциональной мимики и пантомимики (на примере себя)      |                |                     |              |              |
| Веселый  | 0,95           | 1,00                | -1,00        | 0,33         |
| <b>Печальный</b>   | <b>0,55</b>    | <b>0,75</b>         | <b>-2,18</b> | <b>0,04</b>  |
| <b>Напуганный</b>  | <b>0,65</b>    | <b>0,85</b>         | <b>-2,18</b> | <b>0,04</b>  |
| Рассерженный   | 0,75           | 0,75                | 0,00         | 1,00         |
| <b>Удивленный</b>  | <b>0,45</b>    | <b>0,70</b>         | <b>-2,52</b> | <b>0,02</b>  |
| Проявления эмоциональной мимики и пантомимики (на примере персонажа) |                |                     |              |              |
| Веселый  | 0,95           | 0,95                | 0,00         | 1,00         |
| <b>Печальный</b>   | <b>0,60</b>    | <b>0,80</b>         | <b>-2,18</b> | <b>0,04</b>  |
| Напуганный   | 0,60           | 0,75                | -1,83        | 0,08         |
| Рассерженный   | 0,95           | 0,95                | 0,00         | 1,00         |
| Удивленный   | 0,35           | 0,40                | -1,00        | 0,33         |
| <b>Импulsивность</b>   | <b>10,75</b>   | <b>9,40</b>         | <b>4,13</b>  | <b>0,001</b> |
| Оценка внешних признаков эмоционального возбуждения                  |                |                     |              |              |
| Поведение  | 0,85           | 0,83                | 1,00         | 0,33         |
| <b>Мимика, пантомимика</b>   | <b>0,80</b>    | <b>0,60</b>         | <b>2,18</b>  | <b>0,04</b>  |
| Движения   | 0,75           | 0,72                | 1,00         | 0,33         |
| <b>Статические позы</b>  | <b>0,80</b>    | <b>0,60</b>         | <b>2,18</b>  | <b>0,04</b>  |
| Речь   | 0,76           | 0,61                | 1,83         | 0,08         |
| Вегетативные сдвиги  | 1,05           | 1,05                | 0,00         | 1,00         |

Прим.: полужирным курсивом показан уровень значимости различий средних значений показателей при  $p \leq 0,05$ .

В ЭГ наиболее позитивная динамика установлена в отношении первого рассказа, связанного с публичным выступлением. Количество испытуемых, переживающих негативные эмоции в ситуации общения с воспитателем, возросло (статистически значимые различия не установлены). Переживание эмоций в ситуациях питания не изменилось, в ситуации пачкания красками – уменьшилось (статистически значимые различия не установлены).

Результативность проявлений мимики и пантомимики «на примере себя» у испытуемых ЭГ увеличилась, за исключением состояния *рассерженный*. Между показателями начального и заключительного этапов эксперимента в ЭГ существуют статистически значимые различия по состояниям *печальный*, *напуганный*, *удивленный*. На примере персонажа испытуемые ЭГ выразительнее показали состояния *печальный*, *напуганный*, *удивленный*. Статистические различия установлены для состояния *печальный*.

Между показателями начального и заключительного этапов эксперимента в ЭГ существуют статистически значимые различия в уровне импульсивности. В ЭГ выявлены статистически достоверные отличия (по t-критерию Стьюдента) показателей эмоционального возбуждения. Зафиксировано статистически значимое снижение эмоционального возбуждения, проявляющегося в мимике, пантомимике, статических позах (статистически значимо различается).

При рассмотрении данных, полученных на начальном и заключительном этапах эксперимента в КГ, мы установили, что статистически значимые изменения изучаемых показателей в КГ не зафиксированы (табл. 6). В КГ произошел некоторый рост понимания эмоций, который не является

статически значимым. В отношении эмоции гнева данные испытуемых не изменились. Анализ эмоционального благополучия показал, что в КГ показатель положительного вектора остался на том же уровне. В КГ не установлены статически значимые различия в выражении эмоций на примере себя и на примере персонажа. Уровень импульсивности в КГ остался прежним.

### Заключение

По результатам экспериментального исследования можно назвать следующие выводы:

- эмоциональное развитие у старших дошкольников происходит главным образом в отношении понимания эмоций, в частности эмоции печали, проявлений эмоциональной мимики и пантомимики, менее выражена динамика параметров регуляции эмоциональной сферы;
- в условиях педагогической поддержки развитие эмоциональной сферы происходит в трех направлениях: понимание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций;
- применение технологии педагогической поддержки обеспечило позитивные изменения в уровне понимания эмоций, особенно удивления, обеспечило формирование умения проявлять в мимике и пантомимике состояния печали, страха, удивления, снижение импульсивности и эмоционального возбуждения, проявляемого в мимике, пантомимике, статических позах.

Педагогическая поддержка процесса эмоционального развития старших дошкольников позволяет оптимизировать этот процесс, создать благоприятное течение развития для всех сторон проявления эмоциональной сферы.

**Табл. 6. Средние значения показателей в контрольной группе на начальном и заключительном этапах эксперимента**  
**Tab. 6. Mean values of indicators in the control group at the initial and final stages of the experiment**

| Параметр   | Начальный этап | Заключительный этап | t     | p    |
|--|----------------|---------------------|-------|------|
| Уровень эмоциональной идентификации                                  | 5,16           | 5,19                | -1,00 | 0,33 |
| Радость  | 0,95           | 0,97                | -1,00 | 0,33 |
| Грусть   | 0,60           | 0,63                | -1,44 | 0,16 |
| Страх  | 0,70           | 0,73                | -1,00 | 0,33 |
| Гнев   | 0,90           | 0,90                | 0,00  | 1,00 |
| Удивление  | 0,45           | 0,42                | 1,00  | 0,33 |
| Проективные рассказы   |                |                     |       |      |
| Рассказ 1  | 0,35           | 0,37                | -0,57 | 0,57 |
| Рассказ 2  | 0,30           | 0,32                | -1,00 | 0,33 |
| Рассказ 3  | 0,25           | 0,27                | -1,00 | 0,33 |
| Рассказ 4  | 0,40           | 0,44                | -1,44 | 0,16 |
| Рассказ 5  | 0,45           | 0,45                | 0,00  | 1,00 |
| Общее по проективным рассказам                                       | 1,75           | 1,80                | -0,90 | 0,37 |
| Эмоциональное благополучие   | 0,14           | 0,12                | 1,00  | 0,33 |
| Проявления эмоциональной мимики и пантомимики (на примере себя)      |                |                     |       |      |
| Веселый  | 0,96           | 0,96                | 0,00  | 1,00 |
| Печальный  | 0,53           | 0,55                | -1,00 | 0,33 |
| Напуганный   | 0,65           | 0,69                | -1,44 | 0,16 |
| Рассерженный   | 0,75           | 0,71                | 1,44  | 0,16 |
| Удивленный   | 0,45           | 0,47                | -1,00 | 0,33 |
| Проявления эмоциональной мимики и пантомимики (на примере персонажа) |                |                     |       |      |
| Веселый  | 0,93           | 0,95                | -1,00 | 0,33 |
| Печальный  | 0,60           | 0,62                | -1,00 | 0,33 |
| Напуганный   | 0,60           | 0,64                | -1,44 | 0,16 |
| Рассерженный   | 0,96           | 0,98                | -1,00 | 0,33 |
| Удивленный   | 0,35           | 0,37                | -1,00 | 0,33 |
| Импульсивность   | 10,75          | 11,70               | -0,57 | 0,57 |
| Оценка внешних признаков эмоционального возбуждения                  |                |                     |       |      |
| Поведение  | 0,85           | 0,85                | 0,00  | 1,00 |
| Мимика, пантомимика  | 0,80           | 0,80                | 0,00  | 1,00 |
| Движения   | 0,76           | 0,80                | -1,44 | 0,16 |
| Статические позы   | 0,80           | 0,84                | -1,44 | 0,16 |
| Речь   | 0,77           | 0,77                | 0,00  | 1,00 |
| Вегетативные сдвиги  | 1,05           | 1,03                | 1,00  | 0,33 |

## Литература

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 705 с.
2. Дарвин Ч., Экман П. О выражении эмоций у человека и животного. СПб.: Питер, 2014. 320 с.
3. Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
4. Аристова И. Л. Общая психология. Мотивация, эмоции, воля. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. 104 с.
5. Джеймс У. Психология. М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2011. 318 с.
6. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. М.: Генезис, 2009. 235 с.
7. Пырьев Е. А. Эмоции в системе психического отражения и мотивации поведения человека // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. 232–236.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

9. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1996. С. 73–91.
10. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. М.: Наука, 1970. 141 с.
11. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1993. С. 162–171.
12. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
13. Тихомиров О. К., Бабаева Ю. Д., Березанская Н. Б., Васильев И. А., Войскуновский А. Е. Развитие деятельностного подхода в психологии мышления // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскуновского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 191–234.
14. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51–55. DOI: 10.21603/2078-8975-2016-3-51-55
15. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. М.: ВЛАДОС, 1995. 288 с.
16. Соловьева Н. В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 126 с.
17. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2001. 334 с.
18. Орехова О. А. Процессы дифференциации, амбивалентности и инверсии эмоций как особенности развития эмоциональной сферы детей разного возраста и пола // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. № 2-2. С. 43–47.
19. Капитаненко Н. В. Эмоциональная регуляция: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 267–274.
20. Николаева В. В., Байкенова А. Е., Шевченко В. Е. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2019. № 1. С. 40–45.
21. Андреева О. В. Особенности эмоциональной сферы леворуких детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2006. 164 с.
22. Савина Е. А. Введение в психологию. М.: Прометей, 1998. 247 с.
23. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 1. С. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu.2019110101
24. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 70 с.
25. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 126 с.
26. Адушкина К. В., Лозгачёва О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования. Екатеринбург: УрГПУ, 2017. 163 с.
27. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Academia, 2006. 282 с.
28. Коротчаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции // Педагогическое образование. 2007. № 1. С. 73–83.
29. Соколова Н. А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании. М.: Изд-во МГОУ, 2006. 251 с.
30. Андронникова О. О., Евдокимова М. А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-2-77-84
31. Гребенщикова Т. В. Модель педагогической поддержки эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольной образовательной организации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 4. С. 70–76.
32. Ежкова Н. С. Теория и практика эмоционально развивающего воспитания и образования детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2009. 367 с.
33. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5–7 лет. Ярославль: Акад. развития, 2000. 158 с.
34. Щекина А. Я. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в дошкольной образовательной организации // Проблемы педагогики. 2016. № 10. С. 17–19.
35. Иванова И. В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 108–112.
36. Шавринова Е. Н. Педагогическая поддержка ребенка в содержании воспитательной деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 58. С. 491–495.
37. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Академия, 2004. 283 с.
38. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2005. 158 с.
39. Велиева С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2005. 240 с.

40. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / сост. Н. Д. Денисова. Волгоград: Учитель, 2016. 205 с.
41. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. М.: АРКТИ, 1999. 48 с.
42. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2007. 136 с.
43. Практические занятия по психологии / под ред. А. Ц. Пуни. М.: Физкультура и спорт, 1977. 120 с.

original article

## Development of the Emotional Sphere of Senior Preschoolers in Conditions of Pedagogical Support

Elena Yu. Brel<sup>a, @, ID</sup><sup>a</sup> Moscow State Psychological and Pedagogical University, Russia, Moscow

@brelelena@mail.ru

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7737-8058>

Received 10.07.2020. Accepted 31.07.2020.

**Abstract:** The research featured some peculiarities of the development of the emotional sphere in senior preschoolers and their positive changes in conditions of pedagogical support. The research objective was to study the possibilities of developing the emotional sphere of older preschool children in conditions of pedagogical support. The article describes the specifics of emotional development at preschool age, such as uneven development of recognition, expression, and regulation of emotional states. The author declares the necessity for organizing pedagogical support for the development of the emotional sphere in a preschool educational organization. The article introduces forms and methods of pedagogical support of senior preschoolers based on activities that improve their interaction experience with adults and peers. Such support makes it possible to develop emotional sphere in three directions: understanding emotions, expressing emotions, and regulating emotions.

**Keywords:** understanding emotions, expression of emotions, regulation of emotions, means of psychological and pedagogical support, emotions

**For citation:** Brel E. Yu. Development of the Emotional Sphere of Senior Preschoolers in Conditions of Pedagogical Support. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(2): 95–106. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-95-106>

### References

1. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2015, 705. (In Russ.)
2. Darwin Ch., Ekman P. *The expression of the emotions in man and animals*. St. Petersburg: Piter, 2014, 320. (In Russ.)
3. *Psychology of emotions*, eds. Vilyunas V. K., Gippenreiter Yu. B. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984, 288. (In Russ.)
4. Aristova I. L. *General psychology. Motivation, emotions, and will*. Vladivostok: TIDOT DVGU, 2003, 104. (In Russ.)
5. James W. *Psychology*. Moscow: Akademicheskii Proekt; Gaudeamus, 2011, 318. (In Russ.)
6. Längle A. *What motivates a person? Existential-analytical theory of emotions*. Moscow: Genezis, 2009, 235. (In Russ.)
7. Pyryev E. A. Emotions in the system of a psychic reflection and human behavior motivation. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, (2): 232–236. (In Russ.)
8. Vygotsky L. S. *Collected works. Vol. 5. Fundamentals of defectology*. Moscow: Pedagogika, 1983, 368. (In Russ.)
9. Asmolov A. G. On the subject of personality psychology. *Cultural-historical psychology and construction of the worlds*. Voronezh: MODEK; Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996, 73–91. (In Russ.)
10. Simonov P. V. *Theory of reflection and psychophysiology of emotions*. Moscow: Nauka, 1970, 141. (In Russ.)
11. Leontev A. N. Needs, motives, emotions. *Psychology of emotions*, eds. Vilyunas V. K., Gippenreiter Yu. B., 2nd ed. Moscow: Izd-vo MGU, 1993, 162–171. (In Russ.)
12. Izard C. E. *Psychology of emotions*. St. Petersburg: Piter, 2006, 464. (In Russ.)
13. Tikhomirov O. K., Babaeva Yu. D., Berezanskaya N. B., Vasiliev I. A., Voiskunovsky A. E. Development of the activity approach in the psychology of thinking. *Traditions and prospects of the activity approach in psychology: A. N. Leontiev, ed. Voiskunovsky A. E., Zhdan A. N., Tikhomirov O. K.* Moscow: Smysl, 1999, 191–234. (In Russ.)

14. Lapteva Ju. A., Morozova I. S. Emotional development of preschool children. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, 3: 51–55. (In Russ.) DOI: 10.21603/2078-8975-2016-3-51-55
15. Uruntaeva G. A., Afonkina Yu. A. *Workshop on child psychology*. Moscow: VLADOS, 1995, 288. (In Russ.)
16. Solovieva N. V. *Features of the verbalization of emotional representations by preschoolers*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Moscow, 1999, 126. (In Russ.)
17. Uruntaeva G. A. *Preschool psychology*, 5th ed. Moscow: Akademiia, 2001, 334. (In Russ.)
18. Orekhova O. A. The processes of differentiation, ambivalence and inversion emotions as a features of development of emotional sphere at children of different age and sexual. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiiia, politologiiia, sotsiologiiia, psikhologiiia, pravo, mezhdunarodnye otnosheniia*, 2007, (2-2): 43–47. (In Russ.)
19. Kapitonenko N. V. Emotional regulation of behavior: sphere of investigation, components and functions. *Psychological science and education*, 2007, (5): 267–274. (In Russ.)
20. Nikolaeva V. V., Baikenova A. E., Shevchenko V. E. Features of the emotional sphere development of the preschool children. *Actual issues of modern science and society*, 2019, (1): 40–45. (In Russ.)
21. Andreeva O. V. *Features of the emotional sphere of left-handed children of senior preschool age*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Ekaterinburg, 2006, 164. (In Russ.)
22. Savina E. A. *Introduction to psychology*. Moscow: Prometei, 1998, 247. (In Russ.)
23. Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. Imagination and creativity: cultural-historical approach. *Psychological-Educational Studies*, 2019, 11(1): 1–11. (In Russ.) DOI: 10.17759/psyedu.2019110101
24. Veraksa N. E., Veraksa A. N. *Child development in preschool childhood*. Moscow: Mozaika-Sintez, 2006, 70. (In Russ.)
25. Diachenko O. M. *Development of the preschooler's imagination*. Moscow: Mozaika-Sintez, 2008, 126. (In Russ.)
26. Adushkina K. V., Lozgacheva O. V. *Psychological and pedagogical support of subjects of education*. Ekaterinburg: UrGPU, 2017, 163. (In Russ.)
27. *Pedagogical support of a child in education*, eds. Slastenin V. A., Kolesnikova I. A. Moscow: Academia, 2006, 282. (In Russ.)
28. Korotaeva E. V. Pedagogical interaction: the formation of the definition. *Pedagogical education in Russia*, 2007, (1): 73–83. (In Russ.)
29. Sokolova N. A. *Theoretical and methodological foundations of social and pedagogical support of a child in additional education*. Moscow: Izd-vo MGOU, 2006, 251. (In Russ.)
30. Andronnikova O. O., Evdokimova M. A. Methodical bases of organizing and conducting the program of psychological and pedagogical support for parental competence formation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, (2): 77–84. (In Russ.) DOI: 10.21603/2078-8975-2018-2-77-84
31. Grebenshchikova T. V. Model of pedagogical support of emotional and expressive development of children in preschool educational organizations. *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*, 2017, (4): 70–76. (In Russ.)
32. Ezhkova N. S. *Theory and practice of emotionally developing upbringing and education of preschool children*. Dr. Ped. Sci. Diss. Tula, 2009, 367. (In Russ.)
33. Kriazheva N. L. *The world of children's emotions. Children 5–7 years old*. Yaroslavl: Akad. razvitiia, 2000, 158. (In Russ.)
34. Shchekina A. Ya. Development of the emotional sphere of senior preschoolers in a preschool educational organization. *Problemy pedagogiki*, 2016, (10): 17–19. (In Russ.)
35. Ivanova I. V. Pedagogical support as a modern educational practice. *Pedagogical education in Russia*, 2015, (12): 108–112. (In Russ.)
36. Shavrinova E. N. Pedagogical support of a child in the content of educational activity. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2008, (58): 491–495. (In Russ.)
37. Izotova E. I., Nikiforova E. V. *Emotional sphere of the child: Theory and practice*. Moscow: Akademiia, 2004, 283. (In Russ.)
38. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Interpersonal relations of preschoolers: diagnostics, problems, correction*. Moscow: Vldos, 2005, 158. (In Russ.)
39. Velieva S. V. *Diagnostics of mental states of preschool children*. St. Petersburg: Rech, 2005, 240. (In Russ.)
40. *Diagnosis of emotional and personal development of 3–7 year-old preschoolers*, comp. Denisova N. D. Volgograd: Uchitel, 2016, 205. (In Russ.)
41. Minaeva V. M. *Development of emotions in preschoolers. Lessons. Games*. Moscow: ARKTI, 1999, 48. (In Russ.)
42. Liutova E. K., Monina G. B. *Cheat sheet for parents: Psychocorrectional work with hyperactive, aggressive, anxious, and autistic children*. St. Petersburg: Rech, 2007, 136. (In Russ.)
43. *Practical lessons in psychology*, ed. Puni A. Ts. Moscow: Fizkultura i sport, 1977, 120. (In Russ.)