

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический  
университет»

Институт психологии

Кафедра общей психологии и конфликтологии

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Направление «51.03.03 – Социально-культурная деятельность»**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой Л.А. Максимова  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020г.

\_\_\_\_\_

Исполнитель:  
Зверева Татьяна Дмитриевна,  
обучающийся МСКД-1501z группы,  
заочного отделения

\_\_\_\_\_

Научный руководитель:  
Р.А. Валиев – кандидат  
педагогических наук, доцент  
кафедры общей психологии и  
конфликтологии

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Екатеринбург 2020

## **.СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	7
1.1 Эмоциональное развитие как объект исследования психолого-педагогической науки	5
1.2 Психологическая характеристика дошкольного возраста и специфика развития эмоциональной сферы в данный период	23
1.3 Значение изобразительной деятельности в развитии дошкольника в психологической литературе	26
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	32
ГЛАВА 2.РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	34
2.1 Организация и методы исследования уровня развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста из неполных семей	34
2.2 Работа по развитию эмоциональной сферы у дошкольников	37
2.3 Исследование эмоционального развития дошкольников из неполных семей	43
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	54
ПРИЛОЖЕНИЯ	57

## ВВЕДЕНИЕ

Для ребенка дошкольного возраста определяющее значение имеет семья. В этой среде происходит его развитие, обучение и социализация. Такие особенности внутрисемейного устройства, как внутренние (например, характер детско-родительских отношений и пр.), так и внешние (например, полнота семьи, уровень ее жизнедеятельности и пр.) во многом влияют на особенности личностного развития ребенка.

На становление личности ребенка влияет и такой параметр семьи, как ее полнота. Так, существует мнение исследователей, что неполные семьи обладают особыми психолого-педагогическими характеристиками: невозможность выполнения семьей всех предназначенных ей функций, нехватка времени на воспитание ребенка, отсутствие примера взаимоотношений мужчины и женщины в семье и т.д. Специфика психологопедагогических характеристик неполной семьи анализируется в работах Л.Б. Вяткиной, Т.Н. Горонковой, Н.В. Ивановой, А.А. Ласкина, Т.В. Савковой и пр. [7, 8, 13, 21, 31].

Так, одним из следствий неполноты семьи может являться низкий уровень развития у детей эмоциональной сферы. Эмоциональное формирование в литературе по психологии обуславливается как непростой, а также разноаспектный процесс, содержащий в себе градационное возникновение различных аффектов, усложнение взаимосвязей среди них, преобразование возможности к эмоциональной регулировке, увеличение осмысления собственных чувств также чувств других людей, а также правильность выражения эмоций и чувств. Вопрос формирования эмоциональной сферы в дошкольном возрасте исследовали Бреслав Г. М., Григорьева Г. Г., Запорожец А.В., Изотова Е. И., Кошелева А.Д., В. С. Мухина и пр. [3, 9, 12, 14, 19, 24].

Учитывая имеющиеся трудности, изобразительная деятельность как способ эмоционального формирования детей дошкольного возраста из неполной семьи представляется значимой в осуществлении различной практической деятельности, не исключая учебную деятельность. Эмоции играют существенную роль также в ходе становления личности. Они оказывают влияние на то, как ребенок воспринимает мир, могут помогать либо препятствовать развитию. Некоторые характерологические особенности также зависят от эмоций.

*Объект исследования* – чувственно-эмоциональная сфера детей дошкольного возраста из неполной семьи.

*Предмет исследования* – процесс эмоционального формирования детей дошкольного возраста из неполных семей посредством изобразительной деятельности.

*Цель исследования* – обнаружить возможности изобразительной деятельности как средства эмоционального развития ребенка дошкольного возраста из неполной семьи.

Исходя из поставленной цели исследования, нами сформулированы такие *задачи*:

1. провести теоретический анализ влияния семьи на развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста:

– охарактеризовать эмоционально чувственную сферу как объект исследования психолого-педагогической науки;

– дать психологическую характеристику дошкольного возраста и описать специфику формирования эмоциональной сферы в нем;

– проанализировать влияние полноты семьи на эмоциональное состояние дошкольников.

2. обнаружить значимость изобразительной деятельности как средства развития ребенка дошкольного возраста;

3. организовать и провести исследование уровня эмоционального развития детей дошкольного возраста в полных и неполных семьях;

4. разработать комплекс занятий изобразительной деятельностью, содействующий развитию эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста из неполных семей.

*Гипотеза* исследования основывается на предположении о том, что занятия изобразительной деятельностью содействуют наиболее результативному развитию эмоциональной сферы детей из неполных семей при последующих условиях:

- а) развитие положительного отношения детей к процессу рисования;
- б) закрепление базовых умений в изобразительной деятельности;
- в) применение произведений живописи в качестве средства побуждения к деятельности.

*Методы исследования:*

1 Теоретический анализ литературы по проблеме формирования эмоциональной сферы у детей в возрасте до 7 лет в полных и неполных семьях;

2. Психодиагностические методики:

«Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

3. Метод тестирования

4. Опытнo-экспериментальная работа

5. Математико-статистические методы для сравнения показателей (Манна-Уитни, U и Уилкоксона, T)

Экспериментальное изучение проходило на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения - детский сад № 555 общеразвивающего вида. Участниками эксперимента стали сорок детей в возрасте 6-7 лет, при этом двадцать дошкольников из семей, которые относятся к категории «полные семьи», двадцать дошкольников – из категории «неполные семьи».

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовании полученных результатов эмпирического диагностического исследования, информационной памятки и практических рекомендаций для работы психологов и педагогов в дошкольном образовании. Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 37 наименований, 1 приложение; в дипломной работе представлены 4 рисунков и 9 таблиц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Эмоциональное развитие как объект исследования психолого-педагогической науки

Проблема эмоционального развития занимает важное место в современном научном знании. К ней проявляют научно-исследовательский интерес психология и многие ее отрасли (специальная психология, возрастная психология и пр.), педагогика, психиатрия, физиология, философия, социология и прочие научные области.

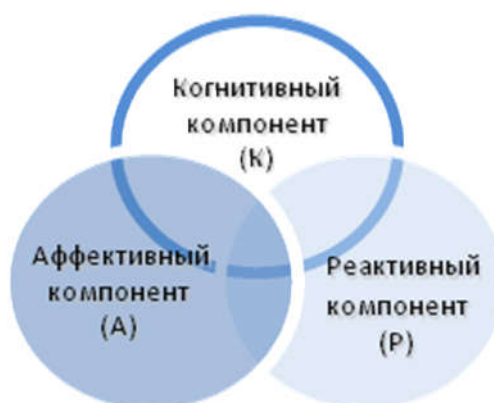
В настоящий момент по проблеме эмоционального развития личности отсутствует терминологическая ясность для интерпретации эмоций. Многозначность термина «эмоциональное развитие» и его подвижность наблюдается в различных научно-теоретических подходах.

Обобщая положения российской и иностранных исследований эмоциональной области на ранних стадиях персонального формирования (В.Запорожец, Я.З.Неверович, Л.И.Божович, Т.Д.Марцинковская, Е.А.Сергиенко, С.Дональдсон, Н.Вестерман, Дж.Рассел и др.), *эмоциональное развитие мы понимаем как комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения эмоциональной области в контексте совокупной социализации детей и подростков* [Изотова, 2014].

Существует априорная модель эмоционального развития. На ее примере можно отчетливо увидеть внутреннее взаимодействие ее компонентов.

Данная модель наглядно показывает обобщенные представления о

разделении и взаимодействии компонентов эмоционального развития в раннем онтогенезе. (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Базовая 3-компонентная модель эмоционального развития

Познавательный (когнитивный) элемент эмоционального формирования характеризуется 3-мя главными когнитивными компонентами:

1. возможностью распознавать, а также вербализовать свои эмоциональные состояния и состояния другого человека;
2. осознать и разъяснить эмоциональное значение той или иной ситуации;
3. дать оценку и предугадать эмоциональные последствия той или иной ситуации.

Помимо этого, как одну из когнитивных составляющих мы рассматриваем и представления об эмоциональной сфере. Это порядком шире обычной совокупности познаний об эмоциях, ведь предполагает включение эмоциональной памяти как познавательно-аффективного процесса (см. рис. 2).





**Рис. 2.** Составляющие когнитивного компонента развития эмоций

Аффективный элемент формирования эмоциональной сферы включает в себя содержательные характеристики эмоциональных переживаний (базовых и социальных эмоций, чувств) – модальности и валентности. Динамические характеристики переживаний – порог и интенсивность, а также объектную направленность переживаний (эмоциональная децентрация) (см. рис. 3).



**Рис. 3.** Составляющие аффективного компонента эмоционального развития

Реактивный элемент является набором экспрессивных средств, отражающих разнообразные эмоциональные состояния субъекта, как при произвольном кодировании эмоций, так и в случае непроизвольного реагирования. Также данный компонент включает в себя способность личности к саморегулированию поведения. (см. рис. 4)



**Рис. 4.** Составляющие реактивного (экспрессивного) компонента эмоционального развития

Таким образом, под эмоциональным развитием мы понимаем сложный процесс, в котором имеется множество аспектов и который предполагает появление определённых аффектов и усложнение связей между ними.

Если в детстве ребёнок сталкивается с рядом неблагоприятных событий, то это в большинстве случаев приводит к появлению негативных эмоциональных реакций в будущем.

Воспитание детей является одной из самых важных и актуальных задач, решаемых обществом. Многие специалисты различных областей

занимаются изучением проблем и сложностей, которые возникают как полных, так и в неполных семьях. Материальные условия, в которых проходит процесс воспитания, бесспорно, важны, но на сегодняшний день на первый план выходят психологические и педагогические проблемы, которые требуют от родителей решения. В семье, где отсутствует один из родителей, кроме проблем всеобщих также имеется несколько специфических, которые обусловлены видом структуры семьи. В основной массе случаев данные проблемы затрагивают психическую сторону развития и жизни ребенка. Родители не всегда могут вовремя отследить и правильно трактовать возникающие проблемы. У детей по мере развития появляется все больше вопросов, которые требуют ответов, но ребенок не всегда может обратиться с ними к родителям или другим взрослым в силу специфики этих вопросов. Вследствие этого ребёнок замыкается в себе, что неблагоприятно сказывается на его психическом здоровье. Вне зависимости от типа семьи все дети в процессе взросления сталкиваются с эмоциональными проблемами. Однако, дети, воспитывающиеся в условиях неполной семьи, значительно сложнее адаптируются к жизни. Они испытывают больше трудностей в установлении теплых эмоционально насыщенных отношений со взрослыми и сверстниками.

Мухина В.С., описывая вопрос эмоционального развития, показывает, что в возрасте до 7 лет дети, по сути, являются «заложниками» своих эмоций. Именно эмоции и чувства в основном преобладают над всеми сторонами жизни ребёнка, придавая значимость и выразительность всему.

Исследуя проблему генезиса, функции и структуры эмоциональных процессов у детей, А. В. Запорожец выделяет, что развитие эмоциональной сферы очень важно для разработки вопросов онтогенеза психики человека. Кроме того, согласно суждениям А. В. Запорожца, развитие

эмоционального интеллекта имеет немаловажное психолого-педагогическое значение, потому что для полноценного формирования личности немаловажно развитие позитивного эмоционального отношения к находящейся вокруг реальности, к людям, а не только развитие всех когнитивных процессов.

А.В. Запорожец, выделяя значимость эмоционального развития ребенка, подчеркнул, что эмоции детей до 7 лет нужно «вращивать», воспитывать в деятельности, формировать [12, стр. 65]. В процессе восприятия произведений искусства у детей дошкольников активно развивается умение видеть и различать прекрасное и безобразное в окружающей действительности, а не только в произведениях искусства. Созерцание побуждает детей к эмоциональному переживанию содержания произведения, что в свою очередь вызывает желание выразить личное отношение к нему.

По мнению учёных (В. А. Сысенко, Казаряна М. Ю., Сайфугалиевой А. И.) [25], школьная успеваемость детей, воспитывающихся в условиях неполной семьи, более низкая, чем у их сверстников из полных семей. Кроме того, дошкольники из неполных семей имеют большую склонность к невротическим патологиям и эмоциональной нестабильности. Однако, это не означает, что неполная семья априори является неблагополучной в аспекте воспитания.

Отмеченные проблемы могут возникнуть в семье любого типа. Семейное воспитание, как любой упорядоченный процесс предусматривает некую целеустремленность, постановку определенных задач, требующих решения. Всестороннее развитие личности ребенка, которое сочетает в себе духовное богатство, нравственную чистоту и физическое совершенство является главной целью воспитания детей в любой семье. Стремление к достижению этих идеалов должно являться неотъемлемой частью воспитания детей в семьях, где отсутствует один из

родителей. Количество таких семей в настоящее время постоянно увеличивается. Несомненно, что достигать поставленных задач в них труднее, так как все ложиться на плечи одного из родителей. В каждой пятой семье с детьми, не достигшими восемнадцати лет, отсутствует отец или мать. Проблема стоит остро.

Возникающие в семье конфликты, отсутствие достаточного количества любви, развод, смерть отца или матери- это все может стать условием для появления психотравм. Как утверждают врачи, каждый пятый ребенок, который пережил в раннем возрасте разлуку с отцом, страдает неврозом. В результате разводов увеличивается количество неполных семей, проблема одиноких людей обостряется, что отрицательно влияет на ребенка, который воспитывается в условиях постоянной стрессовой ситуации. Автором исследований по проблемам устойчивости семьи и супружеских конфликтов В.А. Сысенко, проанализировав последствия разводов, пришел к выводам:

Большая часть людей, которые пережили развод, не желают или не имеют возможности вступить в брак повторно. Разведенные женщины, у которых есть дети, в основной массе не вступают в повторный брак.

Женщины, которые пережили развод, в большинстве случаев не реализуют возможности деторождения, что оказывает негативное влияние на процессы расширения воспроизводства населения.

Из-за разводов возрастает число неполных семей, где ребёнок воспитывается только отцом или только матерью.

Если ребёнок воспитывается без отца, это ведёт к увеличению потенциальных проблем в подростковом возрасте. Среди таких проблем - отклоняющееся от общепринятой нормы поведение, невысокая школьная успеваемость.

В последствие развода возникают стрессовые травмирующие условия, провоцирующие нервно-психические расстройства как у родителей, так и у детей.

В.А. Сысенко сделал вывод, что процесс расторжения брака - это стрессовая ситуация, которая несёт угрозу психическому здоровью родителей (одного или обоих), а также детей. Дети довольно трудно переживают расторжение брака родителей, в особенности тогда, когда отсутствуют видимые причины. Это может произойти в том случае, когда конфликт протекает закрыто. Сложность заключается в том, что для ребенка оба родителя являются неотъемлемой частью его жизни. Дети в возрасте от 7 до 12 лет реагируют на развод болезненно, в особенности это касается мальчиков. Для девочек разлука с отцом является наиболее травмирующей в возрасте 2-5 лет. Ребёнок, который пережил развод родителей, может неосознанно ощущать негативные психологические последствия всю жизнь. Родители в моменты до развода и после, как правило, ведут борьбу за внимание ребенка. Таким образом, они создают диссонанс в детской психике. Данные, полученные учеными, свидетельствуют, что успеваемость снижается у 37,7%, особого внимания требуют 17,4%, у 19,6% страдает дисциплина дома, 8,7% сбегает из дома, у 6,5% обостряются конфликты с друзьями [25].

На текущий момент существует большое количество теорий о том, какое конкретно влияние на ребенка оказывает факт воспитания в отсутствие отца. В основной массе исследователи имеют общий взгляд на эту проблему и утверждают, что отсутствие в семье отца, мужчины может стать фактором для отклонений в психическом развитии ребенка. Нехватка мужского влияния в семьях с неполным составом приводит к нарушениям гармоничного развития интеллектуальной сферы ребенка – нарушаются пространственные, аналитические, математические, способности за счет того, что развиваются вербальные. Процесс половой

идентификации мальчиков и девочек осложняется. В подростковом возрасте страдают навыки общения с противоположным полом. Вследствие отсутствия отца, члена семьи, чья главная задача заключается в том, чтобы вывести ребенка в более широкий мир, возрастает вероятность формирования у ребенка избыточной привязанности к матери. Психологи и врачи провели исследования, доказывающие, что даже в возрасте от 0 до 2 ребенок может сильно переживать психологическую травму, испытываемую матерью в процессе или в результате развода. Ученые выдвинули предположение, что это объясняется тем, что новорожденные остаются частью организма матери, пребывают как бы в симбиозе с ней.

Дети в возрасте до 7 лет остро переживают развод родителей. По данным исследований развод родителей для детей до 7 лет это разрушение привычной модели взаимоотношений с родителями, стабильной структуры семьи, а также внутренний конфликт между привязанностью к каждому из родителей.

В разном возрасте у детей наблюдается разная реакция. Так, например, в возрасте 2,5-3,5 лет после развода или потери одного из родителей у детей наблюдались проблемы со сном, повышение тревожности. Также было отмечено снижение когнитивных процессов, проявление неряшливости, повышение интереса к игрушкам.

Дети в возрасте 3,5-4,5 лет проявляли гнев, тревожность и агрессию, а также острое переживание чувства утраты. Поведение детей претерпевало сильные изменения. После развода родителей многие дети, ранее склонные к экстраверсии, становились необщительными и тихими. У некоторых детей наблюдалась регрессия игровых форм. В данном возрасте ребенку свойственно ощущать вины из-за распада семьи.

В период от 5 до 6 лет, как и в предыдущей группе, детей отличает проявление агрессии, беспокойства, раздражительности . [13, с. 55].

Состояние эмоциональной сферы человека во многом определяет его психическую деятельность. Проявляется в различных по силе выраженности настроениях и аффективных состояниях. Эмоциональные состояния являются взаимозависимыми с протекающей психической деятельностью. Так, например, приподнятое настроение стимулирует познавательную и волевою активности. В свою очередь совершенный поступок или физическое самочувствие может оказывать влияние на эмоциональное состояние. В эмоциональных состояниях человек может проявлять как типичное для него поведение, так и обнаруживать случайные, не свойственные черты. В эмоциональных состояниях, которые являются для человека типичными, выражаются индивидуально-типологические личностные особенности. Все эмоциональные состояния являются непостоянными и изменчивыми, но, несмотря на это типичные состояния проявляются весьма часто и их сопровождают характерные для личности проявления.

Мы знаем, что все эмоциональные состояния являются субъективными, но все они обязательно обусловлены причиной или рядом причин. Человек при этом далеко не всегда может осознавать истинное происхождение своего состояния. Если человек длительное время пребывает в каком-то определенном настроении, то это может стать определяющим фактором его поведения в течение нескольких дней или недель. Очень устойчивые настроения со временем могут стать типичными для человека и трансформироваться в свойства личности[4,с. 97].

С развитием личности в целом тесно связано развитие эмоциональной сферы. Эмоции и чувства, проявляющиеся у человека на определенной стадии его развития, не обязательно являются продолжением его усложнённых опытом эмоций из предыдущей стадии. Эмоции сами по себе не развиваются. Они не имеют собственной истории, а трансформируются по мере того, как у человека изменяются установки



личности, отношение к миру, которое формируется в процессе деятельности и отражается в сознании. Эмоции не рождаются из эмоции в замкнутой системе. Характерные для одного отрезка жизни чувства не находятся в непрерывной связи с ранее пережитыми чувствами. Новые чувства занимают место старых, уже изживших себя чувств. По мере того, как человек приобретает новый опыт, оставляя пройденное позади, один набор эмоций непреложно заменяется другим. В развитии эмоций существует известная преемственность. Но наблюдая переход от чувств и эмоций, характерных для одного периода жизни, к чувствам нового отрезка, мы прослеживаем предопределенность новых чувств развитием личности в целом.

Уолтер Б. Кэннон приводит данные, согласно которым маленький ребенок, испытывая страх, более вероятно, инстинктивно будет искать помощи у родителей или старших братьев, сестёр. Однако подросток такое поведение ассоциирует с эмоцией стыда, которая по степени ущерба считается идентичной страху [9, с. 89]. Поэтому, сталкиваясь со страхом, подросток старается совладать с ним по-другому — либо оценить степень опасности и занять наиболее выгодную позицию, либо, если этого сделать не удастся, просто игнорирует угрозу, не придавая ей значения. Дети среднего и старшего школьного возраста для преодоления опасности чаще используют вербальные средства, в то время как маленькие дети обычно стараются убежать от опасности в прямом смысле слова. На протяжении всей жизни человека главенствующим типом реакции на страх является реакция устранения воспринимаемой угрозы, по мере развития человек усложняет и модифицирует эту реакцию, но суть остается неизменной.

Родителям очень важно понимать необходимость того, чтобы ребенок чувствовал, чувствовал себя любимым, понимал это и был уверен в этом. Эта уверенность должна присутствовать в жизни ребенка всегда и не должна зависеть от конфликтов и трудностей, возникающих в его

отношениях с родителями. Конечно, очень важно любить ребенка и руководствоваться любовью в повседневной заботе и уходе за ним, но не менее важно сделать так, чтобы ребенок был наполнен ощущением родительской любви.

Формирование у ребенка правильного психического восприятия мира возможно только при условии, что он уверен в родительской любви. Нравственное поведение можно сформировать только любовью. Только любящие родители могут научить детей любви. Это правило относится ко всем семьям, независимо от состава. Важно понимать, что родитель в неполной семье, вынужденный брать на себя обязанности обоих родителей, не должен стремиться всецело восполнить отсутствие второго, так как любовь «за двоих» не всегда идет на пользу как ребенку, так и самому родителю.

В той ситуации, когда ребенок вырастает в неполной семье, воспитанием и формированием мировосприятия занимается лишь мать. Как и в полной семье, мать заинтересована в том, чтобы мальчик рос активным, имел возможность самовыражения, был наказан в случае неудовлетворительного поведения, следовал моделям и правилам поведения, принятым в социуме. Однако, в качестве наказания сына, матери часто обращаются к запретам общения с другими (игры и встречи с друзьями) или угрожают разрывом своих собственных отношений с ребенком (отказ разговаривать, держать свои обещания)[13, с. 46]. Данная модель воспитания поощряет естественную и тесную на каком-то этапе связь матери с ребенком, усугубляя ее в дальнейшем и делая ее аффективной. В полной семье матерями культивируется иная модель, основанная на социальном статусе и возрасте, где положение ребенка на этой вертикали четко определено и понятно.

Еще один момент связан с тем, что в отсутствие мужчины в семье женщины склонны заикливать свои эмоциональные переживания на

ребенке, тогда он становится единственным источником энергии и позитивного настроения. [13, с. 67]. Также существует еще один важный аспект подобного воспитания: когда в ребенке мужского пола целенаправленно возвращаются такие черты как доброжелательность, чуткость, сострадательность, учтивость и почтение к старшим. Эти качества в привычном понимании присущи больше девушкам, нежели молодым людям, и формируют в мальчике выраженные феминные черты. Отцы в полных семьях не приветствуют культивацию подобных черт в сыновьях, они должны быть сильны волей и телом (предпочтение спортивных секций художественным и музыкальным школам, например). Когда в семье нет мужчины, мать проецирует на мальчика собственные женские качества.

Воспитание сына матерью-одиночкой представляет сложную и неоднозначную ситуацию, кроме того существенно отличается от воспитания ребенка родителями обоих полов. Здесь на первый план выходит навязчивая, насажденная родительницей связь «мать-сын», зависимость ее эмоционального состояния от соответствия ребенка ее ожиданиям, «шантаж» ребенка разрывом отношений с матерью в случае несоответствия (тем самым привязывание его к себе еще сильнее). Складывается такая общая картина отношений с ребенком, когда мать «замыкает» его на себя, сама в то же время ищет в нем поддержки и параллельно, неосознанно воспитывает в сыне феминные – женские качества. [18, с. 12].

Процесс воспитания девочки в семье с одним родителем также имеет ряд характеристик, при этом некоторые из них те же, что при воспитании сына в полной семье. Одна из них - ориентация на воспитание «женских» качеств характера; другая - поддержание социально-статусной возрастной вертикали. На эти две стратегии отсутствие отца влияет не существенно.

Наиболее интересна для исследования стратегия воспитания, которая в полных семьях реализуется для дочери отцом. В ней выражены авторитарные черты по отношению к ребенку и нацеленность на развитие морально-нравственных качеств. Когда эту часть воспитательного процесса выполняет мать, можно наблюдать отсутствие ориентации на стимулирование активности и самовыражения ребенка, которую в полных семьях по отношению к дочери осуществляет отец [4, с. 48]. В целом девочки в условиях неполной семьи дочь часто подвержены жесткому контролю со стороны матери. Кроме того, если в случае воспитания мальчика в неполных семьях у матери могут отмечаться двойственность эмоциональных переживаний, то в ситуации воспитания дочери без отца у матери преобладают негативные эмоциональные проявления: «не могу справиться со спонтанной активностью», «испытываю сложности, которые превращаются в скандалы».

Рассмотрев вышеперечисленные ситуации, мы видим, что с точки зрения психологии они принципиально различаются. Особенными сложностями при этом выделяется воспитание ребенка в неполной семье. В выделенных ситуациях разные стратегии своеобразно переплетаются друг с другом. В итоге в каждом случае осуществляется не одна стратегия, а специфичный комплекс, состоящий из различных факторов. Поэтому стоит говорить о воспитательных комплексах, нежели о стратегиях [16, с. 5].

Воспитание морально-нравственного облика и формирование гармоничного психического мира ребенка базируются на уверенности ребенка в глубокой родительской любви, только любовь родителей способна научить детей любви. Это справедливо как для полных, так и для неполных семей. При этом, стоит подчеркнуть, что попытка единственного родителя в неполной семье любить ребенка "за двоих" не всегда приносит позитивные результаты.

В каждом типе семьи каждый родитель должен находиться в интенсивном психологическом контакте с ребенком — это универсальное и необходимое требование к воспитанию ребенка любого возраста. Благодаря ощущению и переживанию контакта с родителями дети чувствуют и осознают родительскую любовь, привязанность и заботу. При этом качества личности ребенку не навязываются извне, ведь он не пассивный объект внешнего воздействия — они формируются лишь в процессе взаимодействия ребенка со средой, в процессе его собственной активной деятельности.

Огромное значение в становлении личности ребенка имеет общение. В его процессе возникают различные взаимоотношения с окружающими и от характер этих взаимоотношений во многом определяет какие личностные качества сформируются у ребенка. Определено, что дети, которые получают мало тепла, ласки, медленнее развиваются как личности, у них ярче выражены пассивность и апатия, всё это может привести к складыванию слабого характера. М.И. Лисиной была проделана работа по исследованию развития самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Ею выявлено, что ребенок, с которым родители проводят достаточно много времени, позитивно оценивают его способности (но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников), прогнозируют хорошую успеваемость — имеет точное представление о себе. Этих детей часто поощряют, но не материально; наказывают, как правило, отказом от общения. У детей с заниженным представлением о себе родители ими не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают их умственные и физические способности, часто упрекают, наказывают, иногда — при посторонних; не ожидают от них хорошей успеваемости и значительных успехов в жизни[16, стр 82 ].

Негативные последствия на личность ребенка имеют нарушения эмоциональных отношений в семье. Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис говорят о двух частых нарушениях эмоционального отношения родителей к детям: первый — «неразвитость родительских чувств», и второй — «сдвиг в установках родителя, по отношению к ребенку в зависимости от пола». Первое нарушение характеризуется нежеланием общаться с ребенком, поверхностном интересе к его жизни. При неразвитости родительских чувств родители тяготятся своими обязанности перед детьми, они их утомляют, им кажется, что дети отрывают от чего-то более важного и интересного. Причиной данного нарушения может быть особенность семейного воспитания, например, то, что сам родитель в детстве был отвергнут своими родителями, не испытал родительского тепла.

Сдвиг в установках родителя в зависимости от пола ребенка основывается не на собственных качествах ребенка, а приписываемых родителем его полу — «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». В этом случае если родитель предпочитает женские качества, то у него может развиваться неприятие сына, и наоборот. Это неприятие чувствует ребенок, что может привести к проблемам в полоролевой идентификации, использованию неадекватных защитных механизмов, невротическим реакциям.

Американские ученые Б. Артур и М. Кемме считают, что потеря родителя в раннем возрасте может развиваться в патологию у взрослого человека. У детей, которые пережили утрату родителя, наблюдаются эмоциональные проблемы: страхи, расстройства сна и кошмары, чувство одиночества, утраты и эмоциональной пустоты.

## **1.2 Психологическая характеристика дошкольного возраста и специфика развития эмоциональной сферы в данный период**

Возраст от 3 до 7 лет является важным этапом формирования детской психики. В дошкольном возрасте выделяют три периода: младший (от 3 до 4 лет), средний (от 4 до 5 лет), и старший (от 5 до 7 лет) [3, 12, 14].

Интерес педагогов и психологов к дошкольному возрасту обусловлен исключительностью важностью для формирования личности ребенка; в значительной мере дошкольный возраст определяет все последующее развитие ребенка: развиваются все познавательные процессы, а также эмоционально-волевая сфера, личностная и др. сферы. Дадим психологическую характеристику данному возрасту.

В дошкольном возрасте у детей происходит активизация психических процессов и проявление познавательных способностей. Этот период является сенситивным для развития эмоциональной сферы. Дошкольный возраст в работах отечественных и зарубежных ученых, таких как Ф. Фребель, М. Монтесори, А.П. Усова, Л.А. Вегнер, Н.Н. Поддъяков, определяется как оптимальный период для когнитивного развития. Именно в период дошкольного возраста наблюдаются наиболее высокие темпы умственного развития, в отличие от последующих возрастных периодов [22, 29, 30].

Наглядно-образное мышление выступает основным видом мышления, оно позволяет ребенку опираться не на конкретные действия и предметы, а на представления о них при решении задач различного типа. Изменения в речи ребенка тесно связаны с развитием мышления. К 6-7 годам речь становится средством мышления и участвует в постановке цели и планировании деятельности. Помимо качественных, происходят и функциональные преобразования [32].

На протяжении всего дошкольного возраста функции и формы речи отличаются чрезвычайным разнообразием. Также в этот период ребенок овладевает всеми базовыми формами устной речи, свойственными взрослым. Появление новых потребностей касающихся общения и деятельности, приводит к формированию новых форм речи, а также ведет к ускоренному и усиленному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем, в результате этого детская речь становится более связной и осмысленной [7]. Таким образом, обозначается высокая значимость в развитии речи фигуры взрослого, коим является родитель, другой родственник, педагог дошкольного образовательного учреждения и пр.

В дошкольном возрасте происходят изменения в восприятии: оно становится осмысленным и переходит в понимание, постепенно усиливается роль зрительного сравнения, словесного описания предмета. Также в данном возрасте преобладают непроизвольные внимание и память. Развитие воображения ребенка дошкольного возраста связано с уменьшением эффектов искаженного восприятия окружающей действительности. В дошкольном возрасте у ребенка происходит усвоение навыков морально нравственного поведения, также в этот период ребенок учится выстраивать взаимоотношения с окружающими его людьми. Модель поведения родителей в социуме и в семье является образцом поведения для ребенка [12, 14, 29].

Игра для детей дошкольного возраста является одной из ведущих форм деятельности. В процессе игры у ребенка происходит развитие духовных и физических сил. Также развиваются внимание, память, воображение, дисциплинированность. Помимо этого у игры есть еще одна важная функция – она является своеобразным, свойственным дошкольному возрасту способом усвоения общественного опыта. В ходе игры происходит формирование и развитие всех сторон личности ребенка.



Психика ребенка в процессе игры также претерпевает важные изменения [12, 14, 28].

Семья играет главную роль в формировании личности ребенка в дошкольный период, который является одним из главных периодов физического, психического и социального развития в жизни ребенка. Приобретенный внутри семьи опыт для дошкольника является единственным критерием оценки внешней социальной среды. Особенности психики дошкольника сильно зависимы от условий жизни, создаваемых для него взрослыми.

Остановим свое внимание более подробно на эмоциональной сфере дошкольника. Рассматривая эмоциональную сферу ребенка в контексте деятельности, познания окружающего мира и самого себя, в процессе общения со взрослыми и со сверстниками С.Л. Рубинштейн считал, что эмоции и чувства есть ни что иное, как формы отражения действительности, которые проявляются в отношении ребенка к окружающему миру. А также являются реакцией на переживания по поводу появления, удовлетворения или неудовлетворения потребностей [1].

В период от 3 до 7 лет происходят изменения в структуре процессов, связанных с эмоциональной сферой. В период раннего детства в их состав были включены вегетативные и моторные реакции. Так, например, переживание эмоции обиды вызывало у ребенка плач, он мог бросаться на диван, закрывать лицо руками, хаотично двигаться, выкрикивать бессвязные слова, краснеть, кричать, сжимать кулаки, даже сломать попавшуюся под руку вещь, ударить и т.д. У дошкольников подобные реакции сохраняются, но претерпевают изменения. Отличие заключается в том, что у большей части детей дошкольного возраста наблюдается более сдержанное внешнее выражение эмоций. Ребенок начинает испытывать эмоции не только как реакцию на то, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что еще предстоит сделать в будущем [32].

Эмоции окрашивают все деятельность дошкольника, если занятия не имеют яркой эмоциональной окраски, то деятельность не состоится или быстро завершится. В силу своего возраста ребенок просто не способен выполнять то, что не вызывает у него интереса.

Еще одним новообразованием в эмоциональной сфере в дошкольном возрасте является появление эмпатии и других социальных эмоций, а также попытки ребенка описать собственные эмоции [31].

Согласно исследованиям А.В. Запорожца, у ребенка в старшем дошкольном возрасте определенным образом реализуются способности эмоционального предвосхищения результатов своего поведения и деятельности. Чувства становятся стабилизирующимися переживаниями отношения к окружающим людям и к самому себе, а также чувства начинают участвовать в процессе регуляции поведения, они становятся мотивами действий и поступков дошкольника. Нереализованные возрастные возможности в процессе становления эмоциональной сферы ребенка, тормозят формирование личности в целом и формирование направленности на других [29].

Л.С. Выготский, как и А.В. Запорожец, говорил о значимости эмоциональной сферы личности ребенка. Переживания ребенка, его отношение к окружающей среде определяются Л.С. Выготским как значимая часть социальной ситуации развития, фиксирующая в себе разнонаправленное влияние внешних и внутренних факторов. На взаимосвязи аффекта и интеллекта Л.С. Выготский делает весомый акцент. По мнению психолога несформированность или нарушение эмоциональной сферы неизбежно вызывает у ребенка трудности в решении интеллектуальных заданий, а это в свою очередь оказывает негативное влияние на развитие личности [12].

### **1.3 Значение изобразительной деятельности в развитии дошкольника в психологической литературе.**

Игра, безусловно, является одним из ведущих типов деятельности дошкольников в современном мире. Но не является единственным типом. Существуют и другие, такие как: элементарный труд, восприятие сказки, учение, а также изобразительная деятельность [15, с. 66].

Изобразительная деятельность ребенка представляет интерес для художников, педагогов и психологов, среди которых Ф. Фребель, И. Люке, Г. Кершенштейнер, Н. А. Рыбников, Р. Арнхейм и др. Самобытность детских рисунков породила ряд концепций. Одна из самых значимых - интеллектуалистическая теория - Теория символизма детского рисунка. В. Штерн, основоположник данной теории, считал, что рисунок ребенка - является не изображением конкретно воспринимаемого объекта. Согласно данной концепции, ребенок изображает не непосредственно воспринимаемый образец, а то, что он знает об объекте. В. Штерн, Д. Селли и др. считали, что детский рисунок необходимо рассматривать как символ неких определенных понятий. Интеллектуалистическая теория, начиная от момента своего возникновения и до нашего времени, подвергается критике. В основном из-за многочисленных наблюдений, в ходе которых было отмечено, что хорошие рисунки выполняются детьми, имеющими особенности и задержки в интеллектуальном развитии, и наоборот. Р. Арнхейм почти пятьдесят лет спустя выразил свое мнение по отношению к интеллектуалистическому подходу так: "довольно странная теория", которая вводит исследователей в заблуждение.

Лейпцигская школа комплексных переживаний близка к концепции В. Штерна. Как считают психологи этой школы (Г. Фолькельт), искусство детей носит экспрессионистский характер - ребенок концентрируется на своих переживаниях и ощущениях, которые и стремится изобразить.

Видимые предметы представляют вторичный интерес. Ребенок в процессе творчества при помощи доступных материалов в первую очередь выражает свои чувства и эмоциональные состояния. Именно поэтому рисунок ребенка является субъективным и часто непонятным постороннему человеку. Н. М Рыбников, однако, отмечал, что для верной трактовки детского рисунка очень важно исследовать непосредственно сам процесс создания рисунка, а не только конечный результат творчества. Н.М. Рыбников считал, что В. Штерн и Г. Фолькельт подходили к изучению рисунка ребенка антигенетически. Он акцентировал внимание на различиях между изобразительной деятельностью ребенка и изобразительной деятельности взрослого человека [22, с. 17]. Деятельность взрослого человека является целенаправленной, тогда как для ребенка более важным является сам процесс создания рисунка, а продукт изобразительной деятельности играет второстепенную роль. Это объясняет то, почему дети рисуют много и с большим увлечением, но как только заканчивают рисунок, часто исключают его из числа интересующих объектов. В ходе рисования маленькие дети изображают на бумаге немного, но при этом процесс активно сопровождается речью и жестикуляцией. Ребенок начинает обращать внимание на рисунок как на продукт изобразительной деятельности только к концу дошкольного возраста.

Попытка наметить стадии развития изобразительной деятельности сделана в работах ряда исследователей проблемы детского рисунка. Так, например, итальянский психолог К.Риччи считал, что изобразительная деятельность в своем развитии проходит два этапа: доизобразительный и изобразительный. Каждый из которых подразделяется на несколько стадий. Доизобразительный этап:

1) (по Г. Кершенштейнеру, К. Риччи и др.) - стадия каракулей, она начинается в возрасте двух лет. Обычно, первые каракули – это почти

случайные пометки. Примерно через полгода после того, как началась стадия каракулей, у ребенка формируется возможность зрительно контролировать процесс рисования. Теперь кинестетические действия, которые совершает ребенок, он познает и зрительно [6, с. 155];

2) стадия последующей интерпретации возникает в период от 2-х до 3-х лет. На этой стадии начинается переход от "мышления в движениях" к "образному мышлению". Рисунки ребенка по-прежнему состоят из каракулей, но на этой стадии он начинает давать им названия.

Возможность создавать линии и формы на стадии каракулей становится наиболее важной для ребенка. Также на этом этапе формируется умение владеть моторной координацией и строить образное отражение окружающей действительности.

Изобразительный этап:

1) рисунки с примитивной выразительностью (3-5 лет). Как утверждают исследователи, эти рисунки "мимичны", а не "графичны»;

2) схематичные детские рисунки впервые появляются в районе 6-7 лет. На этой стадии ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что движения, жестикация и мимика к рисунку не имеют никакого отношения. Ребенок начинает изображать объекты с теми качествами, которые им действительно принадлежат.

Н. П. Сакулина и Е. А. Флерина в результате исследований установили еще одну стадию в развитии детского рисования – это рисование по наблюдению. Как считает Н. П. Сакулина, формирование навыков наблюдения объектов для появления данной стадии образного рисунка имеет большее значение, чем техника [6, с. 48]. Н. П. Сакулина также отмечает, что к 4-5 годам среди детей четко выделяются два типа рисующих: первые отдают предпочтение рисованию отдельных предметов (преимущественно развивается способность изображения, техника), вторые же склонны к развертыванию сюжета, повествованию (у таких

детей сюжетный рисунок дополняется речью и приобретает игровой характер). Г. Гарднер в своих трудах дает два следующих определения "коммуникаторы" и "визуализаторы". В первую группу относят детей, для которых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое действие, в общение. Ко второй группе причисляют тех, кто сосредоточивается на самом рисунке, рисует, полностью погружаясь в процесс, не обращая внимания на окружающих. Данное противопоставление мы можем проследить и дальше. У детей, склонных к сюжетно-игровому типу рисования изобразительная сторона развивается хуже, но эти дети отличаются живым воображением и активностью речевых проявлений. Активное включение речи в творческий процесс делает рисунок лишь опорой для развертывания рассказа. В то время как у детей, сосредоточенные на изображении, заботятся об их качестве, активно воспринимают предметы и создаваемые ими рисунки. У этих детей наблюдается повышенный интерес к структурной стороне своих произведений.

О роли изобразительной деятельности в эмоциональном развитии детей дошкольного возраста говорили многие специалисты. По мнению А. В. Запорожца, изобразительная деятельность, как и игра, позволяет более глубоко осмыслить сюжеты, интересующие ребенка. Однако, по мнению автора, еще более важно то, что по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка формируется внутренний идеальный план, который отсутствует в раннем детстве [9, с. 73]. В дошкольном возрасте внутренний план нуждается в материальных опорах, рисунок - одна из таких опор.

Если ребенок найдет себя в рисовании, то эмоциональный блок, тормозящий его развитие, может быть снят. У ребенка в процессе рисования может произойти самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом сама по себе творческая работа может не

иметь эстетического значения. Такое качественно важное изменение в развитии ребенка гораздо важнее, чем конечный продукт его творчества - рисунок.

Л. С. Выготский в статье "Предыстория развития письменной речи" рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку. Принципиальное отличие заключается в том, что символ имеет сходство с тем, что он обозначает, а знак такого сходства не имеет. Детские рисунки являются символами предметов, так как они имеют сходство с изображаемым. Слово же такого сходства не имеет, поэтому оно становится знаком. Рисунок помогает преобразовывать слова в знаки. Л. С. Выготский считал, что с психологической точки зрения, мы должны рассматривать рисунок как кодированную детскую речь. По мнению Л. С. Выготского детский рисунок является подготовительной стадией письменной речи.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что продуктивная деятельность, в том числе рисование, совершается ребенком с использованием определенного материала. Воплощение замысла осуществляется с помощью различных изобразительных средств, в разном материале ("домик из кубиков и "домик" на рисунке). Результаты изобразительной деятельности – это не просто символы, которые обозначают предмет, они являются моделями действительности. Каждый раз в модели выступают новые характеристики действительности. Это работает следующим образом: от реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и восприятие категориями начинает существовать само по себе. Категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Цвет как категория для ребенка начинает уже существовать.

Первоначально, до наступления этой стадии, цвет опредмечен, конкретен и не существует отдельно от предмета. Благодаря отниманию этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер. Исследования Д. В. Запорожца, Л. А. Венгер и др., показали, как развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер [14, с. 55].

Сенсорные эталоны являют собой систему звуков речи, систему цветов спектра, систему геометрических форм, шкалу музыкальных звуков и т. д.

Еще одна функция детского рисунка - функция экспрессивная. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности. В нем можно четко увидеть, что для ребенка является главным, а что второстепенным, в рисунке всегда имеют место эмоциональный и смысловой центры. При помощи рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка.

Излюбленный сюжет детских рисунков - человек - центр всей детской жизни. Реальные отношения и здесь играют чрезвычайно важную роль, несмотря на то, что в изобразительной деятельности ребенок имеет дело с предметной действительностью.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

Теоретический анализ литературы по теме исследования позволил определить базовые понятия темы. Эмоциональное развитие - это непростой, а также разноаспектный процесс, содержащий в себе градационное возникновение различных аффектов, усложнение взаимосвязей среди них, преобразование возможности к эмоциональной регулировке, увеличение осмысления собственных чувств, чувств других



людей, а также правильность выражения эмоций и чувств. Неполная семья – это нуклеарная семья, в которой отсутствует один из супругов, и в которой дети находятся на иждивении и воспитании одного родителя.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что полнота семьи имеет влияние на развитие эмоционального благополучия ребенка: так, нарушение в структуре семьи может негативно сказываться на развитии эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Причины неполного эмоционального развития дошкольников в неполных семьях: это и особенности условий функционирования неполной семьи, не конструктивность типа детско-родительских отношений и пр.

Также мы отследили тесную связь между эмоциональным развитием детей и изобразительной деятельностью, убедились в том, что занятия изобразительной деятельностью содержат в себе огромные возможности для развития сферы чувств дошкольников из неполных семей. Изобразительное искусство и собственная изобразительная деятельность имеют значимый потенциал для формирования личности в целом и эмоциональной сферы в частности.

## **ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1. Организация и методы исследования уровня развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста из неполных и полных семей**

В ходе теоретического анализа проблемы влияния особенностей структуры семьи на уровень эмоционального развития детей дошкольного возраста мы выяснили, что существуют различия в уровнях развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста в полных и неполных семьях: у старших дошкольников из полных семей уровень эмоционального развития будет выше, чем у старших дошкольников из неполных семей.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения - детский сад № 555 общеразвивающего вида. В исследовании приняло участие 40 детей старшего дошкольного возраста, при этом 20 дошкольников из семей, которые относятся к категории «полные семьи», 20 дошкольников – из категории «неполные семьи». Далее были сформированы смешанные группы: процентное соотношение детей из полных и неполных семей, в которых 50% на 50%.

В ходе диагностического исследования был выявлен уровень эмоционального развития у детей из опытной и контрольной группы. Для диагностики уровня эмоционального развития было выбрано несколько методик: цветовой тест (М. Люшер); методика А. Д. Кошелевой; Методика, направленная на изучение понимания эмоциональных

состояний людей, изображенных на картине (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.), а также методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, которая была выбрана для реализации.

Все методики были апробированы для установления времени, необходимого для их реализации. Каждая занимала от 10 до 15 минут. Все вышеперечисленные методики направлены на выявление уровня развития эмоциональной сферы, ее когнитивного компонента, включающего в себя возможность распознавать, а также вербализировать свои эмоциональные состояния и состояния другого человека, осознавать и разъяснять эмоциональное значение той или иной ситуации, давать оценку и предвидеть эмоциональные последствия той или иной ситуации.

Так как проведение всех методик заняло бы от 30 до 40 минут, что очень утомительно для ребёнка дошкольного возраста, было принято решение остановиться на методике Е.И. Изотовой.

На наш взгляд методика Е.И.Изотовой, включающая в себя 2 диагностические серии, наиболее полно охватывает все составляющие эмоционального развития.

Цель методики: выявить особенности процесса идентификации эмоций различных модальностей у детей от 3 до 7 лет, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

Показатели методики:

- 1) восприятие экспрессивных признаков (мимических);
- 2) понимание эмоционального содержания;
- 3) идентификация эмоций;
- 4) вербализация эмоций;
- 5) воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность).

Каждый ребенок диагностировался отдельно. Для этого нами было выбрано время после тихого часа с 15.30 до 17.00. В это время была

возможность по одному приглашать детей на диагностику, которая проходила в форме игры. Местом для диагностики являлась спальная комната, так как именно там была возможность максимально оградить ребёнка от любых отвлекающих факторов. Это помогло создать эффект погружения в предлагаемые обстоятельства, что в свою очередь способствовало получению более достоверных результатов диагностики. В ходе диагностики использовался стимульный материал (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 1) в виде пиктограмм, фотографий детей с четко различными эмоциями, рисунки гномов.

В первой диагностической серии ребёнку предлагалось помочь гномам вспомнить свои имена. На столе раскладывались карточки с изображениями гномов с характерными эмоциональными состояниями, далее по одному зачитывались «говорящие» имена, соответствующие каждому изображению (Весельчак, Бояка, Плакса, Злюка, Переживака, Нехочуха, Удивляка), все это сопровождалось мимическим изображением. Задачей ребёнка было воспринять экспрессивные (мимические) признаки, а затем найти подходящее изображение. Данная диагностическая серия показала уровень понимания вербальных признаков эмоций.

Вторая диагностическая серия проходила в два этапа. Первый этап проходил следующим образом: ребёнку предлагалось рассмотреть 9 фотографий, где были изображены дети в различных эмоциональных состояниях. Целью было определить, какое настроение у каждого. Также с ребёнком обсуждалось, что могло привести к такому настроению. На данном этапе нами было выявлено, что для многих детей словесное выражение эмоций и настроения является трудной задачей. Зачастую ответы ограничивались словами «хорошее», «плохое». Таким образом, многие оттенки эмоциональных состояний и чувств, такие как «зависть», «стыд», «обида», «робость» были не доступными для понимания детей. На основе полученных данных были внесены коррективы в программу, сделан

упор на вербальную составляющую эмоционального интеллекта, так как умение называть, понимать и выражать словами свои чувства очень важно для установления эмоционально насыщенных отношений с окружающими людьми.

Второй этап предполагал соотнесение фотографий из первого этапа с пиктограммами, соответствующими им. Пиктограммы представляли собой схематичные изображения эмоциональных состояний. С этим этапом дети справлялись быстрее. Умение считывать мимические признаки без необходимости их вербализации давалось детям легче, правильных ответов было больше. Но и здесь возникали некоторые трудности. Страх часто путали с удивлением, удивление с гневом, печаль с обидой и другое.

В начале опытно-экспериментальной работы, выборка подверглась исследованию, в ходе которого было выяснено, что данная выборка подчинена ненормальному распределению. Исходя из этого, для обработки данных проведенной методики были выбраны непараметрические критерии для зависимых (Т-критерий Вилкоксона) и независимых (U-критерий Манна — Уитни) выборок.

Занесенные в протокол данные обрабатывались при помощи компьютерной математико-статистической программы STATISTICA 10.0.

## **2.2. Работа по развитию высших чувств у дошкольников**

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы разработали комплекс занятий, который учитывает индивидуальные и возрастные особенности детей дошкольного возраста из неполных семей.

Комплекс состоит из пяти уроков, направленных на обогащение эмоционального опыта дошкольников из неполных семей средствами изобразительной деятельности. Особое внимание уделяется когнитивному

компоненту эмоциональной сферы, так как в ходе констатирующего эксперимента у многих детей была отмечена низкая способность к распознаванию, а также вербализации своих эмоциональных состояний и состояний другого человека. Также сложность представляли такие задачи как осознание и разъяснение эмоциональное значение той или иной ситуации, оценка и предвидение эмоциональных последствий той или иной ситуации.

Для достижения наилучшего результата были выбраны такие формы занятий изобразительной деятельностью как интегрированные занятия, в которые были включены непосредственное рисование в совокупности с активным восприятием изобразительного искусства, а также занятия в нетрадиционных техниках (пальчиковое рисование, рисование брызгами и др.) и рефлексия над полученным результатом.

Изобразительная деятельность для ребенка дошкольного возраста является одной из ведущих. При помощи различных материалов происходит закрепление опыта, полученного ребёнком в жизни. Именно в изобразительной деятельности дошкольник беспрепятственно и интуитивно имеет возможность максимально полно выразить свои переживания.

Использование нетрадиционных техник в рисовании имеет особое значение для эмоционального развития дошкольников, оно помогает абстрагироваться от образа и сосредоточиться на эмоциях и ощущениях. На наш взгляд такие формы занятий могут помочь детям дошкольного возраста обогатить эмоциональный опыт, что должно привести к лучшему пониманию как своих эмоции, так и эмоции окружающих, а также улучшить способность детей вербализировать свои чувства.

Для наиболее эффективного развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста необходимо учить их понимать эмоции, а также выражать свои чувства при помощи мимики, интонации и жестов. Это

возможно реализовать посредством изобразительной деятельности, знакомя детей с различными видами изобразительного искусства, работами художников, иллюстраторов, включая детей в различные виды художественной деятельности.

Комплекс занятий разработан с учётом индивидуальных и возрастных особенностей участников, выявленных на констатирующем этапе исследования. Проведя диагностику по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, мы обнаружили, что дети испытывают затруднения при необходимости дать настроению/эмоции название. Мы увидели низкую способность вербализировать эмоции и чувства. Данная тенденция чётко прослеживалась в диагностической серии, в которой участникам предлагалось поразмыслить о настроении детей на фото. Дошкольники затруднялись дать название той или иной эмоции, даже в случае, когда понимали причины, которые могли ей предшествовать. Например, не могли назвать «обиду», но говорили «у него что-то забрали», «его не позвали играть». Не произносили слово «стыд», но говорили «он что-то сломал», «сделал что-то плохое». Также, многие дети затруднялись с определением зависти, зато отмечали следующее «он так смотрит, потому что у девочки конфета больше», «она тоже хочет такую красивую куклу». Все это говорит о достаточно хорошо развитой рефлексивной составляющей когнитивного компонента эмоциональной сферы, но недостаточно высоком уровне развития вербальной составляющей. На основе полученных данных были разработаны занятия.

#### Занятие первое «Знакомство с профессией художника»

На этом уроке мы знакомим детей с тем, кто же такой художник, что его окружает. Говорим об инструментах и приспособлениях, которыми пользуется мастер, мысленно погружаемся в быт художника, ассоциируя себя с ним, фантазируем, какой должна быть комната художника, как он одевается, где любит гулять. Все эти рассуждения постепенно погружают

детей в предлагаемые обстоятельства, где он – ребенок – настоящий художник, способный выразить все свои эмоции и чувства на бумаге. Для данного занятия необходимы следующие материалы: репродукции картин различных художников, краски, кисти, мольберт, пиктограммы с изображением эмоций.

Ход урока.

Я: Ребята, давайте отгадаем загадку: В руки краски он возьмёт и расскажет обо всем! Кто это, ребята?

Дети: Художник.

Я: Правильно, а вам интересно узнать, кто такой художник? Люди этой профессии – настоящие волшебники, они умеют творить чудеса с помощью кистей и красок. Не каждый художник может стать волшебником, а лишь только самый внимательный, ведь он должен заметить и передать в своей картине то, что мы с вами не смогли увидеть сами.

Стоит художнику взять в руки бумагу и холст, краски и кисти, как начинается чудо. Только что они были белыми и вдруг они ожили. Каждый художник, как писатель, пишет свои картины по своему замыслу. Он может из знакомых людей сделать необычных: грустных и веселых, улыбчивых и серьезных. Глядя на картины, мы можем узнать, как жили люди раньше (обращаю внимание детей на репродукции картин разных жанров).

Создавать красочные и неповторимые образы художнику помогают его друзья – кисти и краски. Когда художник берёт темные краски, то получится тревога, грусть. Когда яркие – радость, веселье (демонстрирую детям предметы труда художника, даю возможность подержать в руках, подойти ближе, рассмотреть).



Затем ребятам выдаются краски, и предлагается разделить все баночки с краской на «грустные» и «радостные». После выполнения этого задания обсуждаем результат. Далее работаем с пиктограммами.

Я: а теперь ребята, я открою вам секрет. У каждой красочки есть свое настроение. Сейчас мы с вами при помощи нарисованных человечков (пиктограмм) попробуем угадать, у какой краски какое настроение.

На данном этапе урока мы начинаем расширять спектр эмоций, доступных для вербализации. Уходим от понятий «хорошее - плохое», называем тоску, радость, веселье, обиду, страх, гнев, смущение, зависть, удивление и т.д.

После этого ребятам выдаются все необходимые для работы материалы (краски, бумага), затем предлагается нарисовать «волшебное дерево настроения», используя те цвета, которые соответствуют настроению. После организуем выставку, где ребята пытаются отгадать по рисункам, кто какое настроение нарисовал.

#### Занятие второе «Такое разное небо»

На этом занятии детям демонстрируются пейзажи разных художников. Внимание детей обращается на небо в пейзажах. Говорим о том, что у неба тоже бывает разное настроение. Внимательно рассматриваем, какие краски использует художник для написания неба. Рассуждаем, какое за счёт этих красок создается настроение. Затем детям предлагается угадать настроение своего соседа и нарисовать небо с таким настроением. После - рассказать, какое настроение изображено на его работе, как он понял, что у соседа именно такое настроение, какие краски он для этого выбрал и почему. Снова обращаемся к пиктограммам, если возникают сложности на этапе формулировки. В ходе этого урока упор делается на оттенки настроения. Не просто «грустно», а «обидно», «печально», «тревожно», «гневно» и т.д. Тренируется децентрация эмоций (эмпатия). Рисунок выполняется пальчиковой техникой.

### Третье занятие «Путешествие в сказку»

На данном уроке детям предлагается отправиться в путешествие по сказкам. Демонстрационный материал – иллюстрации, пиктограммы. В ходе урока мы предлагаем детям представить себя героем внутри иллюстрации и рассказать, что они видят, какое настроение у других персонажей иллюстрации. После детям предлагается отправиться в прошлое, а затем в будущее картины и подумать, какие события могли предшествовать данной ситуации и что может произойти после.

В процессе такого путешествия мы тренируем рефлексивную составляющую когнитивного компонента эмоционального развития детей, а также практикуем децентрацию эмоций. Для облегчения трактовки эмоций персонажей картины предлагаем воспользоваться знакомыми пиктограммами. На этапе «путешествия в прошлое и будущее» ребенок в игровой форме выстраивает причинно-следственные связи «событие-эмоция».

В качестве практической работы на данном занятии предлагается придумать и нарисовать свою сказку, а после – рассказать ее. В процессе рисования и продумывания сюжета дети выстраивают причинно – следственные связи «событие-эмоция» опираясь на свой эмоциональный опыт, что способствует активной рефлексии.

### Четвертое занятие «Времена года»

Данное занятие направлено на формирование внимательного отношения к природе. Смена времён года трактуется как смена настроений. Детям демонстрируются изображения пейзажей, на которых запечатлены разные времена года. Рассматривая пейзажи, дети угадывают время года. Отвечают на уточняющие вопросы «как ты догадался?», «почему ты так решил?». После этого для каждого пейзажа подбирается пиктограмма. Затем проводится беседа о том, какое настроение больше подходит для какого времени года? Говорим о взаимосвязи цвета и

настроения. Рисование в нетрадиционной технике с использованием губок. Детям предлагается нарисовать любимое время года. Завершается все выставкой и беседой-обсуждением. Говорим о цвете и настроении.

#### Пятое занятие «семь Я»

Данное задание является завершающим. Оно посвящено такому виду живописи как портрет. В ходе урока детям демонстрируются портреты, написанные в разных жанрах. Подбираются пиктограммы, проговариваются угадываемые эмоции и настроения. Параллельно находим связь цвета и настроения, которое хотел передать художник. Вторая часть урока посвящена практическим основам портрета.

По завершении тренировочных рисунков просим детей нарисовать свой портрет с использованием красок. После того, как работы завершены, мы предлагаем детям подумать, какое настроение они передали в своем портрете? А их сосед?

Данные занятия направлены преимущественно на развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы. В ходе занятий дети учатся различать оттенки цветов аналогично оттенкам настроения. Расширяется спектр вербализируемых эмоций, чувств, настроений. Проводится работа по выстраиванию причинно следственных связей – «событие-эмоция».

### **2.3 Исследование эмоционального развития дошкольников из неполных семей**

В диагностическом исследовании приняли участие 16 детей старшего дошкольного возраста из полных семей и 24 ребенка старшего дошкольного возраста из неполных семей. Дети были распределены на 2 группы, одна из которых являлась контрольной. Процент детей из неполных семей в каждой из групп составил 60. В теоретической части мы

заклучили, что, согласно результатам исследований, уровень эмоционального развития у дошкольников из полной семьи в среднем выше, чем у их сверстников из неполной семьи. Диагностика уровня эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста проводилась по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Методика включает в себя три диагностические серии.

При помощи математико-статистических критериев после обработки первичных данных, полученных в ходе тестирования на момент констатирующего этапа опытно-экспериментальной деятельности, были получены результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп по трем диагностическим сериям методики «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, представленные в таблицах 1,2 и 3.

Таблица 1

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 1-ая диагностическая серия «Соотнесение с пиктограммами» до проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Манна-Уитни, U

Переменные	Сум.ранг эксперимента (n=20)	Сум.ранг контрольная (n=20)	Критерий Манна-Уитни, U	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
Радость	400,0	420,0	190,0	-0,26	0,80
Страх	400,0	420,0	190,0	-0,26	0,80
Гнев	440,0	380,0	170,0	0,80	0,42
Обида	380,0	440,0	170,0	-0,80	0,42
Печаль	390,0	430,0	180,0	-0,53	0,60
Удивление	460,0	360,0	150,0	1,34	0,18
Робость	360,0	460,0	150,0	-1,34	0,18
Вина/стыд	450,0	370,0	160,0	1,07	0,29
Зависть	450,0	370,0	160,0	1,07	0,29

Таблица 2

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 2-ая диагностическая

серия «Распознавание по фотографиям» до проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Манна-Уитни, U

Переменные	Сум.ранг экспериментальная	Сум.ранг контрольная	Критерий Манна-Уитни, U	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
Радость	410,0	410,0	200,0	0,00	1,000
Страх	400,0	420,0	190,0	-0,26	0,797
Гнев	430,0	390,0	180,0	0,53	0,598
Обида	370,0	450,0	160,0	-1,07	0,285
Печаль	390,0	430,0	180,0	-0,53	0,598
Удивление	460,0	360,0	150,0	1,34	0,181
Робость	410,0	410,0	200,0	-0,01	0,989
Вина/стыд	410,0	410,0	200,0	-0,01	0,989
Зависть	410,0	410,0	200,0	-0,01	0,989

Таблица 3

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 3-я диагностическая серия «Гномы» до проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Манна-Уитни, U

Серия	Сум.ранг экспериментальная	Сум.ранг контрольная	Критерий Манна-Уитни, U	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
1	400,0	420,0	190,0	-0,257	0,797
2	400,0	420,0	190,0	-0,257	0,797
3	430,0	390,0	180,0	0,527	0,598
4	420,0	400,0	190,0	0,257	0,797
5	410,0	410,0	200,0	-0,014	0,989
6	470,0	350,0	140,0	1,609	0,108
7	430,0	390,0	180,0	0,527	0,598

На основе полученных данных мы сделали вывод о том, что у детей из экспериментальной и контрольной групп значимые различия в уровне эмоционального развития на момент начала опытно-экспериментальной работы отсутствуют.

Результаты контрольного исследования показали, что после проведения формирующего эксперимента дети стали значительно лучше распознавать и вербализировать эмоции, что указывает на повышение

уровня их эмоционального развития. Подтверждающие данные представлены в таблицах 4,5,6.

Из таблицы 4, в которой представлены результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп по первой диагностической серии методики «Эмоциональная идентификация» до и после проведения опытно-экспериментальной работы мы видим, что такие эмоциональные состояния как обида, печаль и робость, после проведения формирующего эксперимента стали чаще идентифицироваться детьми. Это позволяет нам сделать вывод, что посредством интегрированных занятий изобразительной деятельностью уровень развития когнитивного компонента эмоциональной сферы детей возрос.

Таблица 4

Сравнение экспериментальной группы по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 1-ая диагностическая серия «Соотнесение с пиктограммами» до и после проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Уилкоксона, T

Переменные	Число	Критерий Уилкоксона, T	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
Радость	4	0,00	1,83	0,07
Страх	4	0,00	1,83	0,07
Гнев	2	0,00	1,34	0,18
Обида	8	0,00	2,52	0,01
Печаль	6	0,00	2,20	0,03
Удивление	2	0,00	1,34	0,18
Робость	9	0,00	2,67	0,01
Вина/стыд	4	0,00	1,83	0,07
Зависть	4	0,00	1,83	0,07

Результаты сравнения экспериментальной группы до и после проведения опытно-экспериментальной работы по второй диагностической серии методики «Эмоциональная идентификация» до и после проведения опытно-экспериментальной работы, представленные в таблице 5, позволяют увидеть, что такие эмоциональные состояния как страх, обида,

печаль, робость, вина и зависть после проведения формирующего эксперимента успешнее вербализируются детьми.

Таблица 5

Сравнение экспериментальной группы по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 2-ая диагностическая серия «Распознавание по фотографиям» до и после проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Уилкоксона, T

Переменные	Число	Критерий Уилкоксона, T	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
Радость	4	0,00	1,83	0,07
Страх	6	0,00	2,20	0,03
Гнев	4	2,50	0,91	0,36
Обида	10	5,50	2,24	0,02
Печаль	8	0,00	2,52	0,01
Удивление	3	2,00	0,53	0,59
Робость	12	0,00	3,06	0,00
Вина/стыд	14	0,00	3,30	0,00
Зависть	12	0,00	3,06	0,00

В таблице 6 представлены результаты сравнения экспериментальной группы до и после проведения опытно-экспериментальной работы по третьей диагностической серии методики «Эмоциональная идентификация», номера переменных соответствуют номерам рисунков гномов (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 1). Согласно полученным данным, спектр идентифицированных на слух эмоциональных состояний расширился. Дети стали лучше понимать значение слов, описывающих такие эмоциональные состояния как удивление, настороженность, гнев.

Таблица 6

Сравнение экспериментальной группы по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 3-я диагностическая серия «Гномы» до и после проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Уилкоксона, T

Переменные	Число	Критерий Уилкоксона, T	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
1	6	0,00	2,201	0,028
2	4	0,00	1,826	0,068
3	1			
4	0			
5	5	0,00	2,023	0,043

Переменные	Число	Критерий Уилкоксона, T	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
6	1			
7	5	0,00	2,023	0,043

Сравнение контрольной группы по трем диагностическим сериям методики «Эмоциональная идентификация» до и после проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Уилкоксона, T показало отсутствие значимых различий.

Заключительным этапом опытно-экспериментальной работы является сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп. Данные представлены в таблицах 7,8,9.

В таблице 7 представлены результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, первая диагностическая серия «Соотнесение с пиктограммами». После проведения опытно-экспериментальной работы дети стали лучше идентифицировать эмоции по невербальным (мимическим) признакам. Самый значимый результат мы увидели на примере такого эмоционального состояния как стыд.

Таблица 7

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 1-ая диагностическая серия «Соотнесение с пиктограммами» после проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Манна-Уитни, U

Переменные	Сум.ранг экспериментальная	Сум.ранг контрольная	Критерий Манна-Уитни, U	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
Радость	216,0	312,0	102,0	0,681	0,496
Страх	190,0	338,0	112,0	-0,292	0,770
Гнев	218,0	310,0	100,0	0,759	0,448
Обида	242,0	286,0	76,0	1,693	<b>0,090</b>
Печаль	218,0	310,0	100,0	0,759	0,448
Удивление	228,0	300,0	90,0	1,148	0,251
Робость	218,0	310,0	100,0	0,759	0,448
Вина/стыд	252,0	276,0	66,0	<b>2,082</b>	<b>0,037</b>
Зависть	244,0	284,0	74,0	1,771	<b>0,077</b>



Сравнение экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 2-ая диагностическая серия «Распознавание по фотографиям» после проведения опытно-экспериментальной работы дало следующие результаты, представленные в таблице 8. Робость, стыд и зависть стали идентифицироваться детьми из экспериментальной группы значительно лучше, чем детьми из контрольной группы.

Таблица 8

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 2-ая диагностическая серия «Распознавание по фотографиям» после проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Манна-Уитни, U

Переменные	Сум.ранг экспериментальная	Сум.ранг контрольная	Критерий Манна-Уитни, U	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
Радость	450,0	370,0	160,0	1,068	0,285
Страх	460,0	360,0	150,0	1,339	0,181
Гнев	450,0	370,0	160,0	1,068	0,285
Обида	450,0	370,0	160,0	1,068	0,285
Печаль	470,0	350,0	140,0	1,609	0,108
Удивление	460,0	360,0	150,0	1,339	0,181
Робость	530,0	290,0	80,0	3,232	0,001
Вина/стыд	550,0	270,0	60,0	3,773	0,000
Зависть	530,0	290,0	80,0	3,232	0,001

В таблице 9 представлены результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, третья диагностическая серия «Гномы». После проведения опытно-экспериментальной работы значимых результатов по данной диагностической серии мы не получили. Возможно, это связано с уровнем сложности задания.

Таблица 9

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой 3-я диагностическая серия «Гномы» после проведения опытно-экспериментальной работы по критерию Манна-Уитни, U

Переменные	Сум.ранг экспериментальная	Сум.ранг контрольная	Критерий Манна-Уитни, U	Стандартное значение, Z	Уровень значимости, p
1	450,0	370,0	160,0	1,068	0,285
2	440,0	380,0	170,0	0,798	0,425
3	440,0	380,0	170,0	0,798	0,425
4	440,0	380,0	170,0	0,798	0,425
5	460,0	360,0	150,0	1,339	0,181
6	480,0	340,0	130,0	1,880	0,060
7	480,0	340,0	130,0	1,880	0,060

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В рамках эмпирической главы мы проверили уровень эмоционального развития детей из полных и неполных семей. А также проверили гипотезу о том, что изобразительная деятельность способствует более эффективному развитию когнитивного компонента эмоциональной сферы детей дошкольного возраста из неполных семей. Результаты проведенного исследования позволили сделать такие выводы: дошкольники из неполных семей испытывают трудности при идентификации и вербализации некоторых эмоциональных состояний, что говорит о недостаточно высоком уровне эмоционального развития. На это указывают результаты диагностики уровня эмоционального развития по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

Также, мы сделали вывод о том, что после проведения разработанного цикла занятий, дошкольники из неполных семей стали испытывать меньше трудностей при идентификации, определении и вербализации различных эмоциональных состояний, тем самым

демонстрируя более высокий уровень эмоционального развития, в отличие от таких же детей из контрольной группы, с которыми занятия не проводились. Результаты исследования позволяют считать гипотезу доказанной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Решением первой задачи исследования стали результаты теоретического анализа литературы по проблеме влияния детскородительских отношений на уровень развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Выделение и определение базовых понятий темы: эмоциональное развитие - это непростой, а также разноаспектный процесс, содержащий в себе градационное возникновение различных аффектов, усложнение взаимосвязей среди них, преобразование возможности к эмоциональной регулировке, увеличение осмысления собственных чувств, чувств других людей, а также правильность выражения эмоций и чувств. Неполая семья – это нуклеарная семья, в которой отсутствует один из супругов, и в которой дети находятся на иждивении и воспитании одного родителя.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что полнота семьи имеет влияние на развитие эмоционального благополучия ребенка: так, нарушение в структуре семьи может негативно сказываться на развитии эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Причины неполного эмоционального развития дошкольников в неполных семьях: это и особенности условий функционирования неполной семьи, не конструктивность типа детско-родительских отношений и пр.

Также мы отследили тесную связь между эмоциональным развитием детей и изобразительной деятельностью, так как она содержит в себе огромные возможности для развития сферы чувств. Изобразительное искусство и собственная изобразительная деятельность имеют значимый потенциал для формирования личности в целом и эмоциональной сферы в частности.

Опираясь на данные, полученные в ходе анализа литературы по проблеме, мы теоретически обосновали зависимость уровня

эмоционального развития детей от полноты семьи, так, дошкольники из неполных семей имеют более низкий уровень эмоционального развития в отличие от своих сверстников из полных семей. На основании этих данных, нами были сформированы две группы для исследования: экспериментальная и контрольная, преимущественно в группы входили дети из неполных семей (60%). После проведения всех этапов исследования, мы сделали вывод, что после проведения разработанного цикла занятий, дошкольники из неполных семей стали испытывать меньше трудностей при идентификации и вербализации различных эмоциональных состояний, тем самым демонстрируя более высокий уровень эмоционального развития, в отличие от таких же детей из контрольной группы, с которыми занятия не проводились. Мы заключили, что целенаправленное занятие изобразительной деятельностью, активное включение ребенка в процесс творчества способствуют улучшению уровня эмоционального развития. Выдвинутая гипотеза подтвердилась.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белавина И., Найденская Н. Планета - наш дом. Мир вокруг нас. Методика проведения занятий на основах экологии для дошкольников. - М.: Лайда, 1995.
2. Бондаренко А.К., Матусин А.И. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1983.
3. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М., 1990.
5. Васильева А.И. Учите детей наблюдать природу. – Мн: Народная асвета, 1972. .
6. Виноградова Н.Ф., Кусынова Т.А. Дети и взрослые вокруг. - М.: Просвещение, 1993.
7. Вяткина Л.Б. Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в неполной/полной семье // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-2. С. 442-445.
8. Горонкова Т.Н. Особенности детско-родительских отношений в неполных семьях // URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/148686>.
9. Григорьева Г. Г. «Развитие дошкольника в изобразительной деятельности». – М., 2000.
10. Дмитриев Ю.Д., Пожарицкая Н.М. Твоя Красная книга. - М.: Молодая гвардия, 1986.
11. Жуковская Р.Н. и др. Родной край: Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. С.А. Козловой. - М.: Просвещение, 1985.
12. Запорожец А.В. «Психология». М. Просвещение. 1965 г.
13. Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие. Череповец: ЧГУ, 2002. 150 с.

14. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1. С. 65 – 77. 7.
15. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с.
16. Казакова Р. Г. «Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий». – М., 2005.
17. Козлова Н. Г. «Прекрасное – детям. Ознакомление дошкольника с искусством Беларуси». – Мозырь, 2008.
18. Комарова И. А., Ершова Н. В. «Дом наших улыбок». – Мозырь, 2008.
19. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2003. 176 с
20. Кулик Л.А., Берестов Н.И. Семейное воспитание. — М., Просвещение, 1990.
21. Ласкин А.А. Причины детской агрессии и особенности семейного воспитания // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 6 (62). С. 119-124.
22. Лук А.Н. Эмоции и личность. — М.: Знание, 1999.
23. Мазурина А.Ф. Наблюдения и труд детей в природе - М., Просвещение, 1976.
24. Мухина В.С. «Детская психология». Москва 1985 г.
25. Новоселова С. Вернем игру и детскую инициативу в детский сад. // Педагогический вестник, № 3,4, 1996.
26. Пикхарт К.Е. Руководство для одиноких родителей. — М., 1998.
27. Программа дошкольного образования «Пралеска». – Мн., 2007.
28. Рыжова Н.А. Наш дом - природа. // Дошкольное воспитание № 7, 1994.

29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб, 2002.
30. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. — Минск, 1999.
31. Савкова Т.В, Иванова Н.В. Особенности эмоционального самочувствия ребенка-дошкольника в разведенной семье // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2012. № 22. С. 44-46.
32. Собкин В.С., Марич Е.М. Жизненный ориентации родителей детей-дошкольников \ \ Вопросы психологии. - №1 2003.
33. Саморукова Г.Г. Как знакомить дошкольников с природой? - М.: Просвещение, 1978.
34. Тезисы второй всероссийской научной конференции "Психологические проблемы современной российской семьи" (25-27 октября 2005г.). В 3-х частях. - 2 часть / Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. - М., 2005.
35. Фигдор Г. Дети разведенных родителей. — М., 1995.
36. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. — М.: Владос, 2003.
37. Эстетическое воспитание в детском саду. - М., 1985.



# ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал для диагностирования по методике  
«Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой

