ВВЕДЕНИЕ

Понятие «эмоциональный интеллект» появилось в научной терминологии не так давно - в 1990 году, когда П. Сэловей в соавторстве с Дж. Мэйером выпустили статью «Эмоциональный интеллект». В данной статье ученые писали о том, что за последние несколько лет представления и об интеллекте, и об эмоциях значительно изменились. «Разум перестал восприниматься как некая идеальная субстанция, а эмоции - как враг интеллекта, и оба эти явления приобрели актуальное значение в жизни человека». П. Сэловей и Дж. Мэйер наделили эмоциональный интеллект способностью отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать полученную информацию для управления мышлением и действиями. Позднее Д. Гоулман предложили свое понимание эмоционального интеллекта, а затем и Р. Бар-Он представил свою модель эмоционального интеллекта. С тех пор интерес к теме эмоционального интеллекта не ослабевает. Однако на сегодняшний день существует проблема «множественности теорий эмоционального интеллекта», которая заключается в размывании и отсутствии конкретизации понятия эмоциональный интеллект.

Исследования, посвященные изучению эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, начали проводиться совсем недавно − в 2000-х годах. И пока нет четкого понимания, что представляет собой эмоциональный интеллект у дошкольников, какие компоненты он включает, какова его структура и особенности. Кроме того, стоит отметить, что в настоящий момент практически не существует методик, определяющих уровень развития эмоционального интеллекта детей, что препятствует эмпирическим исследованиям эмоционального интеллекта, а также делает проведение диагностической работы в данной области почти невозможной. Несмотря на то, что изучение эмоциональной сферы, в частности, эмоционального интеллекта дошкольников представляется важным и актуальным на сегодняшний день. Дошкольное детство является периодом формирования психических функций, личностных образований и качественных преобразований в развитии психологических процессов. В дошкольный период у детей идет активное формирование эмоциональной сферы, развитие самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умение встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства). Эмоции можно рассматривать как «механизм, который приводит в движение все процессы, активизируя поведение, изменяя направленность и избирательность процессов, влияя на становление и расширение жизненного мира ребенка».

Однако, на наш взгляд, существующие образовательные программы дошкольного образования, соответствующие ФГОС ДО (Н. М. Крылова «Детский сад ‒ дом радости»; Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева «Детство»; Г. Г. Кравцов «Золотой ключик»; Л.А. Парамонова «Золотой ключик»; Е.В. Соловьева «Радуга» и др.) не имеют целостного подхода к развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста, и направлены лишь на отдельные характеристики эмоционального интеллекта.

В связи с этим возникает противоречие между: важностью проблемы эмоционального интеллекта и недостаточной её теоретической разработкой как важнейшего социально-психологического механизма социализации ребенка с учётом особенностей дошкольного возраста в целях формирования психологически зрелой личности в будущем.

Цель: Определить и изучить компоненты эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, разработать программу по его формированию, апробировать ее на практике.

Объект: Эмоциональный интеллект.

Предмет: Эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: Формирование эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста будет более успешным, если организовать систему развивающих занятий, направленных на формирование следующих компонентов эмоционального интеллекта дошкольников: направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций, эмоциональная ориентация ребёнка на другого и готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности.

## Задачи: эмоциональный интеллект дошкольник психолгический

1. Рассмотреть понятие эмоционального интеллекта и подходы к его изучению в психологии. Изучить особенности формирования эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

2. Провести анализ исследований эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

3. Провести диагностику уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников.

4. На основании полученных данных разработать и организовать развивающие занятия для детей дошкольного возраста.

5. На основании результатов формирующего эксперимента, полученных в конце исследования, сделать вывод об эффективности разработанной развивающей программы.

Методологическая основа данного исследования строится на принципе развития. В наиболее общем виде он сформулирован Ф. Энгельсом. Принцип развития утверждает, что психика постоянно изменяется, развивается. Развитие, прежде всего, заключается в качественных изменениях, появлением новых механизмов, процессов, новообразований, новых структур. Л. С. Выготский так писал о психическом развитии ребенка: «Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни».

Также стоит отметить идеи отечественных психологов о движущих силах психического развития - это обучение (Л. С. Выготский) и активность человека в контексте ведущей деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Д. И. Фельдштейн).

Идеи Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна о единстве аффекта и интеллекта также легли в методологическую основу нашего исследования.

По мнению Л. С. Выготского единство аффекта и интеллекта проявляется во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех этапах развития. Наравне с влиянием интеллекта на аффект существует обратное влияние - аффекта на интеллект, которое заключается в том, что «во-первых во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее; во-вторых, сама мысль возникает из мотивирующей сферы нашего сознания».

С. Л. Рубинштейн во многом поддержал и развил идеи Л. С. Выготского. Он отмечал, что «эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального».

Теоретической основой нашего исследования стала концепция эмоционального интеллекта, разработанная Д. В. Люсиным, которая заключается в относительном разграничении эмоционального интеллекта на внутриличностный и межличностный. Межличностный аспект эмоционального интеллекта связан, прежде всего, со способностями к пониманию чужих эмоций и управлению ими. По мнению Д. В. Люсина данные способности находятся «в тесной взаимосвязи с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с ее интересом к внутреннему миру людей (и к своему собственному в том числе)...». В нашей работе мы, в первую очередь, рассматриваем компоненты эмоционального интеллекта, которые способствуют эмоциональной ориентации ребенка на другого человека и свидетельствуют о направленности внимания ребенка к миру людей.

## Методы исследования:

− теоретические: теоретический анализ научной литературы;

− эмпирические: наблюдение за поведением детей дошкольного возраста, беседы с родителями и воспитателями дошкольников, участвующих в исследовании, анкетирование воспитателей, формирующий эксперимент, психодиагностические методы (проективные методики М. А. Нгуен: «Дорисовывание: мир вещей - мир людей - мир эмоций», «Три желания», «Что - почему - как»);

− математической статистики: парный критерий T-Вилкоксона для связной выборки, критерий U - Манна-Уитни для несвязной выборки.

Выборка и эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе старшей группы детского сада г. Москвы. Было обследовано 20 детей дошкольного возраста от 4 до 6 лет, из них 13 девочек и 7 мальчиков. 10 детей в возрасте от 4,6 лет до 5,10 лет (на момент начала исследования) составили экспериментальную группу; из них 7 девочек и 3 мальчика; 10 детей в возрасте от 4,6 до 5,11 лет (на момент начала исследования) составили контрольную группу, из них 6 девочек и 4 мальчика.

## ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие эмоционального интеллекта и подходы к его изучению в психологии

На сегодняшний день крайне актуальной является проблема изучения эмоционального интеллекта. Исследование данного феномена имеет большую теоретическую и практическую значимость, т.к. в обычной жизни очень часто эмоции играют решающую роль в принятии важных решений, а также в отношениях между людьми. В 1990 г. два американских профессора Дж. Мэйер и П. Сэловей впервые ввели термин «эмоциональный интеллект», определив его как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать мысли и эмоции, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать свои собственные эмоции и эмоции других людей. По мнению авторов, «эмоциональный интеллект - это не триумф разума над чувствами, а уникальная взаимосвязь когнитивной и аффективной сфер, позволяющая эффективно разрешать жизненные задачи».

Д. Гоулман также был в числе первых, кто занимался изучением эмоционального интеллекта в аспекте эмоционально-когнитивного взаимодействия, его работы обратили на себя внимание многих ученых и способствовали дальнейшему изучению данной проблематики. Д. Гоулман обозначает эмоциональный интеллект как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей».

Р. Бар-Он, автор аббревиатуры «EQ» описывает эмоциональный интеллект как «все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями».

Из вышеперечисленных определений становится понятно, что на сегодняшний день ученые не пришли к единому пониманию «эмоционального интеллекта», поэтому существует множество определений и моделей эмоционального интеллекта. Впервые понятие «эмоциональный интеллект» прозвучало на Западе, но и отечественные ученые, такие как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев близко подходили к изучению взаимосвязи интеллекта и аффекта.

Л. С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, которая представляет единство интеллектуальных и аффективных процессов: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...». По мнению Л. С. Выготского, единство аффекта и интеллекта существует во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех этапах развития, а также в том, что данная связь является динамической, при этом каждому этапу в развитии мышления соответствует свой этап в развитии аффекта.

Развивая идеи Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что мышление уже само по себе является единством рационального и эмоционального, так же, как и эмоция является единством аффективного и интеллектуального: «в психологии часто говорят о единстве эмоций, аффекта и интеллекта, полагая, что этим преодолевают абстрактную точку зрения, расчленяющую психологию на отдельные элементы или функции... В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как и внутри самого интеллекта». Однако на сегодняшний день тема, затронутая Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном, о единстве интеллекта и аффекта в процессе развития человека, пока не исследована должным образом в отечественной психологии.

Сколько существует определений термина «эмоциональный интеллект», столько существует и моделей эмоционального интеллекта. Рассмотрим вначале западные модели интеллекта.

Первая модель эмоционального интеллекта, как уже было сказано выше, была предложена американскими учеными Дж. Мэйером и П. Сэловеем, а также Д. Карузо. Она состоит из четырех компонентов, которые отображают четыре сферы эмоциональных умственных способностей:

1. Восприятие, идентификация эмоций, их выражение.

Этот компонент свидетельствует о наличии способности воспринимать, определять эмоции, замечать сам факт наличия эмоции. Помимо этого, он обозначает способность дифференцировать истинные и ложные выражения эмоций, а также отвечает за достоверное выражение эмоций.

2. Использование эмоций для повышения эффективности мыслительной деятельности.

Данный компонент свидетельствует о наличии способности вызвать определенную эмоцию, контролировать ее. Благодаря данной способности человек может продолжать работать с той же продуктивностью или даже увеличить ее, несмотря на негативное или тревожное эмоциональное состояние. Разные эмоциональные состояния по-разному влияют на решение конкретных проблем, задач.

3. Понимание (осмысление) эмоций.

Этот компонент свидетельствует о наличии способности понимать эмоции, связи между эмоциями, причины возникновения той или иной эмоции, переходы от одной эмоции к другой, анализ эмоций, способность интерпретировать и классифицировать эмоции.

4. Управление эмоциями.

Эта способность связана с контролем над эмоциями. Через осознание эмоций происходит рефлексивная регуляция эмоций. Способность переживать как негативные, так и позитивные эмоции. Умение снижать интенсивность негативных эмоций. Способность отстраняться от определенных эмоций, а также вызывать необходимые эмоции в зависимости от целей.

Нужно отметить, что каждый компонент подразумевает как собственные эмоции, так и эмоции других людей.

Модель эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо представляет собой модель способностей, т. к. авторы понимают эмоциональный интеллект как когнитивную способность. «Модели способностей предполагают измерение эмоционального интеллекта при помощи тестов, состоящих из заданий с правильными и неправильными ответами (например, MEIS, и более современная методикаMSCEIT)».

Однако в 1990-е годы появились и другие модели эмоционального интеллекта, которые определяли эмоциональный интеллект, как сочетание когнитивных и личностных характеристик, такие модели получили название смешанных. Смешанные модели рассчитаны на измерение эмоционального интеллекта с помощью опросников, подобных традиционным, и основанным на самоотчете. Приверженцами данной теории являются Д. Гоулман и Р. Бар- Он. Д. Гоулман создал свою концепцию, опираясь на представления Дж. Мэйера и П. Сэловея, добавив личностные характеристики (социальные навыки, настойчивость и энтузиазм) к выделенным ими компонентам.

Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана иерархична и состоит из пяти компонентов:

1. Идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием.

2. Управление эмоциональным состоянием - контроль эмоций, замена нежелательных эмоций на желаемые.

3. Способность достигать эмоциональных состояний, содействующих успеху.

4. Способность идентифицировать эмоции других людей, быть чувствительным к ним, а также управлять эмоциями других.

5. Способность вступать в благоприятные межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их.

Как уже было сказано выше, модель эмоционального интеллекта Д. Гоулмана иерархична. А это означает, что идентификация эмоций является предпосылкой управления ими. Способность достигать эмоциональных состояний, содействующих успеху, зависит от умения грамотно управлять своими эмоциями и т. д.

Позднее Д. Гоулман решил доработать структуру эмоционального интеллекта. В данный момент она состоит из четырех компонентов:

– самосознание;

– самоконтроль;

– социальное понимание;

– управление взаимоотношениями.

Данная структура может быть различной применительно к разным категориям людей. Это означает, что например, для преподавателей ВУЗов и руководителей предприятий значимыми будут разные составляющие эмоционального интеллекта и связанные с ними навыки.

Модель эмоционального интеллекта, разработанная Р. Бар-Оном также является примером смешанной модели эмоционального интеллекта. Р. Бар- Он обозначил пять компонентов эмоционального интеллекта, каждый из которых состоит из нескольких субкомпонентов:

1. Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, независимость, самоактуализация.

2. Навыки межличностного общения: межличностные взаимоотношения, эмпатия, социальная ответственность.

3. Способность к адаптации: связь с реальностью, гибкость, решение проблем.

4. Управление стрессом: контроль импульсивности, устойчивость к стрессу.

5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Как можно было заметить, рассмотрев модель Р. Бар-Она, эмоциональный интеллект здесь подразумевает взаимосвязь с личностными характеристиками, а также некоторыми клиническими расстройствами.

Во многом на формирование представлений об эмоциональном интеллекте у современных отечественных психологов повлияли зарубежные подходы. Рассмотрим наиболее известную в отечественной психологии модель эмоционального интеллекта, которая была разработана Д. В. Люсиным. Он описывает эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

1) может распознать эмоцию, т. е. понять сам факт наличия определенного эмоционального состояния у себя или у другого;

2) способен идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, а также способность выразить свое состояние словами;

3) понимает причины, вызывающие данную эмоцию, и последствия, к которым она может привести.

Способность к управлению эмоциями подразумевает, что человек:

1) может регулировать интенсивность эмоций, и, в-первую очередь, приглушать довольно сильные из них;

2) контролирует внешнее проявление эмоций;

3) при необходимости может вызвать необходимую ему эмоцию.

Способности к пониманию и управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей, в связи с этим можно выделить внутриличностный и межличностный интеллект, которые должны быть взаимосвязанными, несмотря на деятельность различных когнитивных процессов.

Модель эмоционального интеллекта Д. В. Люсина можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу. С одной стороны, он связан с когнитивными способностями, с другой - с личностными характеристиками. Несмотря на данное обстоятельство, Д. В. Люсин не относит свое представление эмоционального интеллекта к смешанным моделям, так как в разработанный им конструкт эмоционального интеллекта «не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта».

Д. В. Люсин свою модель эмоционального интеллекта не относит также и к моделям способностей. «Для измерения предложенного конструкта могут использоваться задачи, характерные для интеллектуальных тестов, и опросники. Для измерения внутриличностного эмоционального интеллекта больше подходят опросники, поскольку сомнительно, что внутренний рефлексивный опыт человека можно оценить с помощью задач, имеющих правильные и неправильные ответы. При измерении межличностного эмоционального интеллекта использование задач более уместно, хотя при этом возникают сложные методические вопросы, связанные с определением правильных и неправильных ответов».

В отечественной психологии известна также модель эмоционального интеллекта, представленная М. А. Манойловой. Она понимает эмоциональный интеллект как «способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого». М. А. Манойлова полагает, что эмоциональный интеллект - это комплексное понятие, включающее в себя интеллект, эмоции и волю. При этом воля в эмоциональном интеллекте выполняет функцию подчинения эмоционального интеллектуальному.

В структуре эмоционального интеллекта М. А. Манойлова выделяет два аспекта: внутриличностный и межличностный (социальный). Внутриличностный аспект подразумевает способность к осознанию своих чувств, уверенность в себе, самооценку, ответственность, самоконтроль, терпимость, гибкость, активность, открытость новому опыту, заинтересованность, оптимизм, мотивацию достижения. Межличностный аспект подразумевает: коммуникативность, эмпатию, открытость, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, умение работать в команде.

Во внутриличностном и межличностном аспектах М. А. Манойлова выделяет по два конструкта: осознание своих эмоций и чувств, управление своими эмоциями и чувствами и, соответственно, осознание эмоций и чувств других людей, управление эмоциями и чувствами других людей. Но так как данная модель эмоционального интеллекта не имеет иерархической зависимости, то внутриличностные и межличностные конструкты интегративно проявляются во взаимодействии, поведении и деятельности человека. По мнению М. А. Манойловой, эмоциональный интеллект считается высокоразвитым при условии, что все аспекты представлены качественными характеристикам, которые применяются во взаимодействии, поведении и деятельности. Основными характеристиками эмоционального интеллекта исследовательница считает: эмпатию, толерантность, ассертивность и самооценку.

Таким образом, на сегодняшний день существует несколько основных зарубежных моделей эмоционального интеллекта: Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо; Д. Гоулмана; Р. Бар-Она. Первая из них относится к модели способностей, остальные - к смешанным моделям. В отечественной психологии можно выделить модель эмоционального интеллекта, представленную Д. В. Люсиным, и модель М. А. Манойловой.

При таком разнообразии подходов к столь сложному и неоднозначному феномену, как эмоциональный интеллект, в каждом из них можно отметить свои сильные и слабые стороны. В каждом из подходов к определению эмоционального интеллекта предлагаются различные варианты его измерения, основанные на различных представлениях о данном феномене. М. А. Холодная пессимистично рассматривает сложившуюся ситуацию и говорит об «исчезновении» интеллекта. Для того чтобы «исчезновение» не стало научным фактом, пишет И. Н. Андреева, на современном этапе становления теории эмоционального интеллекта исследователям необходимо прийти к пониманию того, что в данный момент конкретизация и углубление представлений об эмоциональном интеллекте содействуют развитию его теории, а расширение и размывание приводят к «призрачности» эмоционального интеллекта как научной психологической категории.

Рассмотрев различные подходы к пониманию эмоционального интеллекта зарубежными и отечественными исследователями, мы обнаружили, что данные подходы более всего применимы к изучению эмоционального интеллекта взрослых, а не детей дошкольного возраста. Однако концепция эмоционального интеллекта, разработанная Д. В. Люсиным, стала теоретической основой нашего исследования. В связи с тем, что, в первую очередь, мы решили рассматривать эмоциональный интеллект дошкольника в межличностном аспекте, а именно, выделили следующие компоненты эмоционального интеллекта: направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций, эмоциональная ориентация ребёнка на другого и готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности. Понятие «эмоциональный интеллект дошкольника» мы рассматриваем как готовность ребенка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности.

## 1.2 Формирование эмоциональной сферы детей дошкольного возраста

В отечественной психологии дошкольный возраст определяется как период детства, занимающий место между ранним и младшим школьным возрастом ‒ от 3 до 6‒7 лет. Принято выделять младший дошкольный возраст (3 ‒ 4 года), средний (4 ‒ 5 лет) и старший дошкольный возраст (5 ‒ 7 лет). Дошкольное детство ‒ важный этап в жизни ребенка, оказывающий влияние на дальнейшее его развитие. В течение данного периода происходит интенсивное развитие и созревание всех функций и систем детского организма: увеличиваются рост ребенка (на 20 ‒ 25 см), масса тела и объем мозга, развивается нервная система и высшая нервная деятельность. Все это формирует предпосылки для последующего развития и становления познавательных психических процессов и личности ребенка, освоения новых видов деятельности.

Отечественные психологи (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.) рассматривают сюжетно-ролевую игру как ведущую деятельность дошкольного возраста. В ней ребенок примеряет на себя роль взрослого, выполняя его общественные, социальные функции. «Через роль, опосредованно, взрослый присутствует в ролевой игре, это не конкретный человек, а обобщенный образ идеального взрослого, который может стать мотивом деятельности дошкольника».

Помимо игровой деятельности в дошкольном возрасте развиваются различные виды продуктивной деятельности: рисование, аппликация, лепка, конструирование и пр. В них окружающая действительность опосредуется в виде представлений ребенка о предметах и ситуациях, формируются эстетические чувства.

У дошкольника еще нет в развитой форме трудовой и учебной деятельности, однако элементы труда и учения уже присутствуют в его жизни. Дошкольник становится помощником взрослого в тех видах трудовой деятельности, которые ему доступны. Можно также отметить, что через социально значимый результат своего труда, дошкольник вступает в отношения со взрослыми.

В дошкольном возрасте ребенок уже может учиться по программе взрослого (учителя), при этом становиться важным момент принятия программы взрослого (учителя) самим ребенком. В связи с тем, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра, формы и методы обучения в этот период должны быть связаны с игрой и предметной деятельностью.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает речью, что выводит коммуникативные контакты ребенка со взрослыми на новый уровень - за пределы конкретной ситуации. Теперь общение происходит по поводу познавательных, личностных, нравственных, проблем. Все более опосредованным правилами детского сообщества становится общение со сверстниками. К концу дошкольного возраста между детьми складываются интимные и устойчивые привязанности, которые не зависят от сиюминутных переживаний и конкретной ситуации.

У дошкольника появляются новые интересы, мотивы и потребности, что оказывает непосредственное влияние на его эмоциональное развитие. В мотивационной сфере происходит важнейшее изменение - появление общественных, социальных мотивов, которые теперь не обусловлены достижением узколичностных утилитарных целей. В связи с этим социальные эмоции и нравственные чувства начинают интенсивно развиваться, которые на этапе раннего детства еще отсутствовали или наблюдались в зачаточном состоянии.

Установление иерархии мотивов также приводит к изменениям в эмоциональной сфере. Появление основного мотива, которому подчиняется целая система других, активизирует глубокие и устойчивые переживания, которые не являются сиюминутными, а относятся к довольно отдаленным результатам деятельности. Теперь эмоциональные переживания «вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка».

В дошкольном возрасте так же, как и в раннем детстве, чувства продолжают главенствовать над всеми сторонами жизни ребенка. Однако постепенно ребенок научается до некоторой степени контролировать резкие, бурные проявления чувств. В отличие от трехлетнего пяти-, шестилетний дошкольник овладевает умением сдерживать слезы, не проявлять страха и т. п. Кроме того, одним из ведущих направлений развития чувств в дошкольном возрасте является увеличение их «разумности»: ребенок знакомиться с последствиями своих поступков, начинает понимать: что такое хорошо и что такое плохо.

У старших дошкольников формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет ребенка переживать по поводу вероятных результатов деятельности, задумываться о реакции других людей на его поведение. «Если раньше ребенок испытывал радость от того, что получил желаемый результат, то теперь он радуется потому, что может этот результат получить. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он ее выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку».

Развитие эмоций в дошкольном возрасте, с одной стороны, связано с появлением новых социальных мотивов и их соподчинением, а с другой - эмоциональное предвосхищение делает возможным это соподчинение.

Развитие познавательной сферы и самосознания дошкольника также играет существенную роль в изменении эмоциональной сферы. Чем глубже ребенок проникает в суть вещей, чем больше он понимает внутреннюю сущность предметов и явлений, тем интенсивнее развивается «разумность» его чувств. Расширение словарного запаса, словесное обозначение собственных эмоциональных переживаний, а также объяснение их причин, помогает ребенку осознавать свои чувства. «В дошкольном детстве ребенок овладевает высшими формами экспрессии - выражением чувств с помощью улыбок, взглядов, интонаций голоса, движений, позы, мимики, жестов, что помогает ему постичь эмоциональные переживания другого человека, «открыть» их для себя».

Несмотря на то, что старшие дошкольники в известной степени начинают контролировать выражение эмоций, воздействуя на себя с помощью слова, им с трудом удается сдерживать эмоции, связанные с физиологическими потребностями. Голод, жажда вынуждают их действовать импульсивно.

Источником гуманных, нравственных чувств для дошкольника становятся его взаимоотношения с близкими людьми. Поэтому так важно, чтобы ребенок ощущал эмоциональное благополучие - чувство уверенности, защищенности, доверия к окружающему миру, людям. Если взрослый на предыдущих этапах развития ребенка, проявлял по отношению к нему любовь, заботу, внимание, доброжелательность, то он заложил крепкий фундамент для развития нравственных чувств у ребенка.

Овладевая нормами поведения, ребенок также способствует развитию нравственных чувств у себя. К четырем-пяти годам ребенок начинает переживать радость, удовлетворение при совершении им достойных поступков и возмущение, недовольство, огорчение, когда он сам или другие преступают общепринятые нормы и совершают недостойные поступки.

Чувства, которые при этом испытывает ребенок, вызываются не только оценочным отношением взрослых, но и оценкой самого ребенка к своим и чужим поступкам. Поэтому в дошкольном возрасте ребенок из объекта чувств со стороны взрослого превращается в полноправного субъекта эмоциональных отношений.

В дошкольном возрасте происходит формирование чувства долга. Р. Н. Ибрагимова определила, что чувство долга позже всего проявляется по отношению к малышам, а раньше - по отношению к сверстникам и взрослым. Можно также отметить, что у детей четырех-пяти лет чувство долга проявляется в поведении по отношению к узкому кругу лиц. В связи с этим можно предположить, что у детей среднего дошкольного возраста чувство долга не полностью отделилось от чувства симпатии. У старших дошкольников чувство долга проявляется по отношению к более широкому кругу лиц. Именно в этом возрасте у детей обнаруживаются зачатки чувства долга по отношению к малышам. Старшие дошкольники начинают воспринимать требования заботливого отношения к маленьким, как обязанности старших по отношению к младшим.

Сюжетно-ролевая игра также является одним из мощных факторов развития нравственных чувств. Взаимоотношения и взаимодействия, происходящие между участниками сюжетно-ролевой игры, помогают ребенку понять другого, учесть его настроение, желания, положение. В то время, когда дети переходят от внешнего характера взаимоотношений и простого воссоздания действий к передаче их эмоционально-выразительного содержания, они учатся понимать переживания других.

В дошкольном возрасте дети переживают чувства любви и нежности к близким людям, в первую очередь, к родителям, сестрам, братьям, при этом они демонстрируют по отношению к ним свою заботу и сочувствие. Однако дошкольник может испытывать чувство ревности, если другой ребенок (даже любимая им сестра, брат) находиться, по его мнению, в центре внимания взрослых. Ревность или условия острого личного соперничества побуждают ребенка к проявлению большого количества негативных экспрессий в адрес другого ребенка.

У дошкольников сильно возрастает стремление к личному успеху, признанию собственных достижений, когда они соревнуются друг с другом, сравнивая себя с соперником, оценивая свои возможности, в связи с этим сила проявления чувств, переживаний увеличивается многократно. В групповых соревнованиях, когда успех или неудача делятся поровну, сила и количество негативных экспрессий уменьшается, ведь на общем фоне группы личные удачи и неудачи не так значительны.

Чувства, которые возникают у ребенка по отношению к другим людям, легко переносятся им и на героев литературных произведений - рассказов, сказок. Он может много раз слушать одну и ту же историю, и при этом переживаемые им чувства могут даже становится сильнее, т. к. ребенок вживается в сказку, а ее персонажей начинает воспринимать как знакомых и близких. Можно отметить, что у дошкольников возникает сочувствие тем героям сказки, которые попали в беду, они начинают серьезно за них переживать и волноваться. Ребенок может сочувствовать не только положительным героям, но иногда и злодеям, если они попали в серьезную переделку. Однако чаще всего поступки отрицательных персонажей возмущают детей, они переживают за любимого героя и стремятся его защитить от злодеев.

Еще одним источником развития чувств дошкольника служат переживания ребенка по отношению к различным объектам и субъектам природы. Радость, нежность, удивление, сочувствие, гнев и другие переживания могут появиться у него по отношению к растениям, животным, игрушкам, предметам и явлениям природы. Узнавая и осознавая человеческие переживания, дошкольник готов приписывать их и предметам. Он сочувствует сломанному цветку или дереву, сердится на дождь, который мешает ему гулять, возмущается, если камень ударил его по ноге.

Формирование товарищества и дружбы происходит постепенно: маленькие дети дружат потому, что они вместе играют (для них понятия «играть» и «дружить» равнозначные); для старших дошкольников в дружбе важны симпатия и уважение, поэтому они будут играть только с теми детьми, с которыми дружат. У 5 ‒ 7-летних детей парная дружба нередко сочетается с широким товариществом (дружба небольшими группами). К семи годам у дошкольников увеличивается избирательность дружеских контактов, и в связи с этим парная дружба встречается чаще.

В дошкольном возрасте интенсивно развиваются не только нравственные чувства, но также и другие высшие чувства − эстетические и познавательные.

Формирование эстетических чувств у детей связано с развитием их творческой деятельности и художественного восприятия. Старшие дошкольники начинают видеть красоту в гармонии линий и красок, формы и содержания предмета, в изяществе танца, в развитии музыкальной мелодии. Таким образом, творческие и музыкальные занятия способствуют формированию у ребенка эстетических чувств. Красота пейзажей, природных явлений, праздничных шествий также вызывает сильные переживания у старшего дошкольника. Чем лучше ребенок ориентируется в окружающем, тем более разнообразными и сложными становятся причины, пробуждающие у него чувство прекрасного.

Эстетические и нравственные чувства детей являются взаимосвязанными. Ребенок одобряет доброе и прекрасное, порицает злое и безобразное в жизни, литературе, искусстве. Н. А. Ветлугина писала:

«...Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях».

Становление познавательной деятельности оказывает непосредственное влияние на формирование интеллектуальных чувств в дошкольном детстве. Яркие положительные эмоции, такие как радость при узнавании нового, удивление и сомнение сопутствуют маленьким открытиям ребенка, а также обусловливают новые. Природа, окружающий мир особенно притягивают ребенка своей загадочностью и таинственностью. Они ставят перед ним разнообразные задачи, которые ребенок старается решить.

«Удивление рождает вопрос, на который надо найти ответ».

Среди детских чувств особое место занимают бурные переживания страха. Неправильное воспитание и нерациональное поведение взрослых способствует тому, что у ребенка может зародиться страх. Например, это может произойти, когда взрослые бурно выражают свои переживания по поводу малейшей опасности, грозящей их ребенку. Иногда переживание страха происходит и без влияния взрослых. Встреча ребенка с чем-то новым и необычным может вызвать у него сильное тревожное состояние, а не только удивление и любопытство. Частые переживания страха воздействуют на физическое и психическое состояние ребенка, поэтому так важно, чтобы взрослым удавалось воспитывать и поддерживать у ребенка чувство свободы и защищенности.

Есть один вид страха, который кардинально отличается, от других видов страха, ‒ это страх за других людей, когда самому ребенку ничего не угрожает, но он при этом испытывает страх за тех, кто ему дорог. Этот страх является своеобразной формой сочувствия, и его проявление у ребенка указывает на развивающуюся способность к сопереживанию и формирование самосознания.

Одним из сложных чувств, которое сочетает в себе эстетические, нравственные, интеллектуальные аспекты, есть чувство смешного, комического, оно также развивается у детей дошкольного возраста. Чувство комического возникает как переживание личностью несоответствия между формой и содержанием действий, поступков людей. Это чувство появляется у ребенка, если он столкнулся с чем-то неожиданным, несуразным, нарушающим обычный ход вещей. У детей трех-четырех лет чувство комического выражается в веселом смехе, оно появляется, когда дети видят смешную мимику, жесты, слышат словесные перевертыши, видят несообразность во внешнем виде, одежде человека (например, ободок с ушками обезьяны у взрослого на голове). Дети и сами могут шутить, называя предметы по-другому, переворачивая слова, строя смешные рожицы. Дети в возрасте шести-семи лет проявляют чувство комического в значительно более сложных ситуациях, подмечая несообразность в поведении людей, недостатки в их знаниях и умениях. Они высмеивают глупость волка, которого одурачила хитрая лиса, неумелость Мастера-Фломастера, невежество Незнайки и т. п.

Таким образом, в дошкольном возрасте эмоциональный мир ребенка становится разнообразнее и богаче. От базовых эмоций (радости, страха) ребенок обращается к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, ревнует и грустит. Кроме того, чувства ребенка становятся более глубокими и устойчивыми; приобретают большую «разумность», осознанность и внеситуативность.

Немаловажно, что в дошкольном возрасте изменяются и внешние проявления чувств ребенка. Т. к. постепенно ребенок осваивает умение до некоторой степени сдерживать резкие, бурные выражения чувств. Также ребенок овладевает социальными формами проявления чувств: при помощи интонаций голоса, улыбок, взглядов, мимики, жестов, движений, позы.

Развитие эмоций в дошкольном возрасте, с одной стороны, обусловлено появлением новых социальных мотивов и их соподчинением, а с другой ‒ формированием эмоционального предвосхищения, которое обеспечивает это соподчинение.

На протяжении дошкольного детства происходит становление высших чувств у ребенка - нравственных, интеллектуальных, эстетических. Источником развития данных чувств для дошкольника становятся, прежде всего, его взаимоотношения с близкими людьми. Важно, чтобы ребенок ощущал эмоциональное благополучие - чувство уверенности, защищенности, доверия к окружающему миру, людям. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

## 1.3 Исследования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Эмоциональная сфера играет важную роль в жизни любого человека на каждом этапе возрастного развития, помогая полнее и глубже воспринимать действительность, реагировать на нее. Стоит особо отметить дошкольный период, когда эмоции интенсивно развиваются и приобретают все более богатое содержание, всё более сложные формы проявления по сравнению с предыдущим этапом развития. Именно в старшем дошкольном возрасте, как уже было написано выше, складываются основные психические новообразования: качественное изменение содержания аффектов, развитие эмоциональной децентрации (умение встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства), возникновение особых форм сопереживания и сочувствия другим людям и др.

Однако в настоящий момент существует не так много исследований, посвященных эмоциональному интеллекту детей дошкольного возраста. В связи с этим, в данной работе мы будем рассматривать также исследования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Младший школьный возраст является этапом развития ребенка, следующим за дошкольным возрастом, поэтому логично будет предположить, что те особенности эмоционального интеллекта, которые проявляются в этот период, начали формироваться еще на этапе дошкольного возраста.

Если проанализировать доступные материалы, касающиеся темы эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста, то можно обнаружить, что многие авторы научной литературы не только не конкретизируют термин «эмоциональный интеллект», но также используют синонимичные термины, такие как «эмоциональная культура», «социально-эмоциональная компетентность» и др. Зачастую отечественные исследователи ограничиваются лишь констатацией наличия данного понятия (эмоциональный интеллект), не определяя его, не выделяя четко его структурные компоненты, что, возможно, связано как с семантической неоднозначностью понятия, так и с вытекающими отсюда проблемами операционализации эмоционального интеллекта. Также можно отметить, что некоторые исследователи делают акцент на изучении особенностей эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста, а некоторые изучают развитие понимания эмоций у детей на протяжении всего дошкольного возраста.

Рассмотрим наиболее интересные и значимые исследования эмоциональной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В статье «Понимание эмоций детьми дошкольного возраста» О. А. Прусакова и Е. А. Сергиенко используют термин «модель психического», которая рассматривается ими, как «целостная многоуровневая система репрезентаций ментальных феноменов (внимания, мышления, воображения и т. д.), имеющая определенную многомерную структуру и иерархическую организацию». Данная модель способствует тому, что человек понимает свой внутренний мир и развивает представления о собственных психических состояниях и психических состояниях других людей. Следовательно, по мнению авторов, понимание эмоций детьми дошкольного возраста является одним из аспектов «модели психического».

Таким образом, как проявление «модели психического» Прусакова и Сергиенко изучали развитие способности детей дошкольного возраста к пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей.

В их экспериментах приняли участие 230 детей от 3 до 6 лет. Авторы определили особенности понимания эмоциональной сферы детьми в младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте. В результате, проведенных экспериментов Прусакова и Сергиенко пришли к следующим выводам:

5. Понимание эмоций других людей формируется после развития представлений о собственных эмоциях, которые являются основой для этого формирования. Собственный внутренний опыт ребенка влияет на становление процесса социализации в младшем дошкольном возрасте, таким образом, для того, чтобы понять другого, прежде всего, нужно понять самого себя, данный факт созвучен ведущему принципу С. Л. Рубинштейну «внешнее через внутреннее».

6. Способность к пониманию эмоций является частью единой системы «модель психического», и по мере развития данная способность усовершенствуется. Дети в возрасте пяти-шести лет свободно распознают базовые эмоции вне зависимости от способа их представления. Дети в возрасте трех-четырех лет легче понимают эмоции по ситуациям, что взаимосвязано с уровнем формирования «модели психического».

7. Только к пяти годам ребенок начинает интегрировано понимать эмоции. До пятилетнего возраста дети не способны различать реальные и видимые эмоции, им сложно определить эмоциональное состояние другого человека, не опираясь при этом на собственные эмоции.

8. Младшие дошкольники применяют разные варианты изображения на рисунках своих эмоций и эмоций других людей. Если дети рисуют собственные эмоции, то чаще всего они используют портретную форму изображения, чтобы передать на рисунке чужие эмоции, дети применяют символическую форму. В связи с развитием «модели психического» только к пяти-шести годам дети начинают изображать на рисунках свои и чужие эмоциональные переживания, прибегая к портретной форме с использованием соответствующих лицевых экспрессий.

Е. И. Комкова и Т. М. Недвецкая изучали способности к идентификации эмоций у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. В их исследовании приняли участие 63 ребенка старшего дошкольного возраста (37 девочек, 26 мальчиков) дошкольных учреждений г. Минска. Авторы адаптировали два субтеста «Группы экспрессии» и «Вербальная экспрессия» методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Саливен. В результате проведенного исследования авторы пришли к следующим выводам:

Девочки лучше мальчиков определяют состояния, намерения чувства людей по их невербальным реакциям: мимике, жестам, позам.

Мальчики лучше, чем девочки распознают невербальные реакции лиц своего пола.

И мальчикам, и девочкам трудно распознать эмоции детей женского пола. (Авторы полагают, что это связано с большой дифференцированностью и сложностью эмоциональной сферы женщин.)

У девочек лучше всего получается идентифицировать положительные эмоции: радость, интерес, смех.

Мальчики хорошо определяют отрицательные эмоции: злость, отвращение, обида, грусть.

Девочкам хорошо удается определить экспрессии страха.

Комкова и Недвецкая пишут о том, что результаты их исследований согласуются с результатами зарубежных и отечественных исследований, в которых выявлены отчетливые различия в эмоциональной сфере лиц мужского и женского пола (К. Джеклин, Л. В. Куликов, Е. Маккоби, М. С. Пономарева, К. Н. Суханова и др.).

Рассматривая понимание эмоций детьми старшего дошкольного возраста в гендерном аспекте, Комкова и Недвецкая приходят к заключению, что эмоциональный интеллект может рассматриваться как подструктура социального интеллекта, и является устойчивой ментальной способностью, которая является частью обширного класса ментальных способностей.

А. О. Куракина под эмоциональным интеллектом сташего дошкольника понимает «интегративную способность личности, проявляющуюся в идентификации, осмыслении и регуляции эмоций, использовании эмоциональной информации в качестве основы для мышления и принятия решений». У старших дошкольников структура эмоционального интеллекта состоит из следующих компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого. Эмоциональный компонент является чувственным аппаратом эмоционального интеллекта, который ориентирует детей в ценности всего, с чем они непосредственно взаимодействуют. Когнитивный компонент корректирует эмоциональные переживания детей посредством оценочных суждений и понятий, таким

образом, эмоциональные переживания начинают соответствовать ценностям переживаемых объектов. Поведенческий компонент обнаруживает себя посредством эмоциональной саморегуляции, вербальному и невербальному проявлению эмоций у детей.

С. В. Сидоров при изучении эмоциональной сферы дошкольников использует термин «социально-эмоциональная компетентность», которую он рассматривает как «совокупность знаний базовых эмоций, узнавания эмоций партнера по взаимодействию, понимания своих эмоций, эмпатии, эмоциональной саморегуляции». По результатам проведенного исследования социально-эмоционального развития старших дошкольников он делает вывод, что по сравнению с младшими дошкольниками они способны узнавать более широкий круг эмоций, обнаруживая черты их сходства, различия и даже устанавливать причины разных эмоций. Однако способность понимать свои эмоции и узнавать эмоции партнеров по взаимодействию выражается у детей в разной степени, что говорит об актуальности создания условий для развития социально-эмоциональной компетентности дошкольников.

Д. В. Стрелкова и И. В. Бобрышева считают, что в основе развития личности младшего школьника лежит эмоциональный интеллект, который представляет собой готовность ребенка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности. В структуре эмоционального интеллекта они выделяют два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми).

М. Э. Вайнер пишет о необходимости развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста в игре. Она считает, что в современном образовании можно отметить «явный приоритет интеллектуального развития перед эмоциональным в ущерб последнему и в конечном итоге в ущерб развитию личности ребенка в целом… Эмоции не могут быть подменены, подавлены интеллектом, ибо отсутствие эмоций или бедность эмоциональной сферы ведут к пассивности мыслительных процессов». Поэтому в статье «Игра и эмоциональное развитие младших школьников» Вайнер предлагает различные варианты игр, способствующие обогащению сенсорного опыта и развитию эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Игровая деятельность, по мнению автора, увлекает детей и может способствовать формированию положительной мотивации к имеющемуся в ней коррекционно-развивающему педагогическому воздействию.

О. М. Романова считает, что следует описывать эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста, используя термин «эмоциональная культура», а не «эмоциональный интеллект». Эмоциональная культура - это«особое личностное образование, определяющее уровень эффективности человеческих взаимоотношений в обществе через развитие трех структурных компонентов: когнитивного, практического и ценностно-смыслового». Когнитивный (интеллектуальный) компонент эмоциональной культуры представляет собой систему познавательных процессов, которые ориентируют человека в собственных эмоциональных переживаниях и эмоциях других людей, а также является совокупностью психологических знаний человека о мире эмоций. Практический (поведенческий) компонент эмоциональной культуры является системой умений и навыков взаимодействия человека с собственным эмоциональным миром и чужимиэмоциональными переживаниями. Ценностно-смысловой компонент эмоциональной культуры представляет собой совокупность отношений человека к собственным эмоциональным переживаниям и эмоциям других людей.

В исследовании О. М. Романовой по определению наличного уровня и особенностей эмоциональной культуры младших школьников приняли участие 40 учащихся 2-3 классов одной из школ г. Саранска. Результаты показали недостаточный уровень развития эмоциональной культуры младших школьников и необходимость ее развития в процессе целенаправленных занятий.

Таким образом, мы рассмотрели основные исследования эмоционального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста. В связи с этим можно отметить, что от младшего дошкольного возраста к младшему школьному возрасту у детей наблюдается тенденция к все большему пониманию и осмыслению своих эмоций и эмоций других людей. В младшем дошкольном возрасте дети испытывают определенные трудности в идентификации эмоций, легче понимают эмоции по ситуациям, а не по лицевым экспрессиям. В старшем дошкольном возрасте дети уже узнают более широкий круг эмоций, способны говорить о причинах эмоциональных состояний. С. Хартер и ее коллеги определили, что дети проявляют явную последовательность в формировании способности к пониманию сложных противоречивых эмоций. В 8 лет дети начинают осознавать, что две эмоции могут последовательно проявляться в ответ на одно и то же событие, а в 12 лет дети приходят к осознанию того, что две эмоции могут существовать одновременно как сложная реакция на одно и тоже явление, при этом данные эмоции могут быть противоположны позначению.

Несмотря на вышеизложенные результаты исследований, во многих из них существуют определенные противоречия, например, в определении уровня идентификации и понимания эмоций детьми одной возрастной категории. О. А. Прусакова и Е. А. Сергиенко пишут о достаточно высокой способности к пониманию, как своих, так и чужих эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Помимо этого они отмечают высокий уровень символического изображения своих и чужих эмоциональных состояний у старших дошкольников. С. В. Сидоров по итогам своего исследования делает вывод, что большинство старших дошкольников недостаточно понимают свои эмоции и узнают эмоции партнера по взаимодействию на среднем уровне. О. М. Романова приводит низкие показатели эмоциональной культуры младших школьников. С. Хартер пишет о достаточно высоком уровне развития эмоциональной культуры младших школьников.

На основании вышеизложенного материала можно сделать вывод о недостаточной изученности темы эмоционального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста. Понятие «эмоциональный интеллект» в применении к ребенку дошкольного и младшего школьного возраста в современных исследованиях требует уточнений.

В данной работе мы будем понимать эмоциональный интеллект дошкольника как готовность ребенка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности. Понятие «деятельность» мы рассматриваем как «целеустремленную активность, реализующую потребности субъекта». Также мы будем изучать следующие компоненты эмоционального интеллекта дошкольника: направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций, эмоциональную ориентацию ребёнка на другого и готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности.

## ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 2.1 Организация и описание методов исследования формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Выборка и эмпирическая база исследования. Выборку составили дошкольники детского сада г. Москвы - в количестве 20 человек в возрасте от 4 до 6 лет, из них 13 девочек и 7 мальчиков. Нами были созданы экспериментальная и контрольная группы методом подбора пар одинаковых по возрастному критерию, в каждой группе получилось равное количество детей - 10 человек. 10 детей в возрасте от 4,6 лет до 5,10 лет (на момент начала исследования) составили экспериментальную группу; из них 7 девочек и 3 мальчика; 10 детей в возрасте от 4,6 до 5,11 лет (на момент начала исследования) составили контрольную группу, из них 6 девочек и 4 мальчика. Все дети посещают одну и ту же старшую группу детского сада.

В связи с тем, что наше эмпирическое исследование представляет собой формирующий эксперимент, в нем можно выделить следующие этапы:

1. На первом этапе мы провели диагностику уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников, используя следующие методики: Анкету для воспитателей, проективные методики М. А. Нгуен: «Дорисовывание: мир вещей - мир людей - мир эмоций», «Три желания», «Что - почему - как».

2. Второй этап заключался в разработке программы по формированию эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы и дальнейшей апробации данной программы на практике.

3. Третий этап: в конце исследования мы провели диагностику уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников, используя те же методики, что и в начале исследования, оценили эффективностьразработанной и организованной программы по формированию эмоционального интеллекта дошкольников.

Для диагностики уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников в начале и в конце исследования мы использовали анкету для воспитателей, разработанную М. А. Нгуен. Анкета помогает нам проанализировать эмоциональную отзывчивость дошкольников, их готовность переживать значимые для них события и сопереживать близким людям.

Анкеты анализируются психологом, и поскольку ответы могут быть противоречивыми, «эмоциональный портрет» ребенка составляется после обсуждения с другими педагогами.

Положительные ответы на определенные вопросы данной анкеты служили своего рода маркерами для соотнесения поведения ребенка с той или иной категорией, однако, как мы писали ранее, в каждом конкретном случае требуется всесторонний анализ поведения ребенка, в котором учитываются мнения всех педагогов, знающих его. Тем не менее, перечислим наши маркеры: ребенок не поддерживает друзей, у которых случаются неприятности - эгоистичный; нетерпим к замечаниям взрослых - нетерпимый; не обращает внимания на эмоциональное состояние окружающих - замкнутый; не признает свою вину, если совершил нежелательный поступок - непослушный; не выражает собственное мнение о поступках и отношениях окружающих - безучастный.

Психодиагностические методики, которые мы использовали для выявления уровня развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в начале и в конце исследования, являются проективными:

«Дорисовывание: мир вещей - мир людей - мир эмоций», «Три желания», «Что - почему - как». Они разработаны М. А. Нгуен, и выявляют степень развития следующих компонентов эмоционального интеллекта дошкольников: направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций («Дорисовывание»), эмоциональную ориентацию ребёнка на другого («Три желания»), готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности («Что - почему - как»). Структура, оценочная балльная шкала и обработка результатов методики основываются на идеях российских и зарубежных исследователей: 3. Фрейд, А. Пейн, P. P. Калинина, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Автором была произведена проверка данных методик на надёжность и валидность. М. А. Нгуен использовал сбор и обработку экспертных оценок и корреляционный анализ данных по r- коэффициенту Пирсона: надёжность методики: r = 0,88, р < 0,01. валидность методики: r = 0,72, р < 0,01.

Данные результаты свидетельствуют о возможности использования вышеописанных методик в нашей работе.

## Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей − мир людей - мир эмоций»

Цель: Выявить эмоциональную ориентацию ребёнка на мир вещей или на мир людей и мир эмоций.

Инструкция. Психолог предлагает детям за 10 минут добавить (дорисовать) к фигурам любые детали, чтобы получились рисунки со смыслом.

• 2 балла − изображён человек, присутствие нарисованных штрихов, изображающих его ноги, руки, выражено его эмоциональное состояние или он дан в движении.

# Уровни развития направленности на мир людей и мир эмоций:

• Низкий: 0 баллов;

• Средний: 1 − 2 баллов;

• Высокий: 3 − 6 баллов.

## Проективная методика «Три желания»

Цель: Выявить эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.

Инструкция. Психолог говорит детям: «Представьте, что золотая рыбка может выполнить три ваших желания. Что бы вы пожелали? Нарисуйте!».

# Обработка результатов:

• 0 баллов − рисунок отсутствует;

• 1 балл − рисунок связан с желанием «для себя»;

• 2 балла − рисунок связан с желанием «для других людей».

# Уровни развития эмоциональной ориентации ребенка на других людей:

• Низкий: 0 − 3 балла;

• Средний: 4 балла;

•Высокий: 5 − 6 баллов.

## Методика «Что − почему − как»

Цель: Выявить степень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём.

Инструкция. Психолог говорит детям: «Сейчас я прочитаю вам рассказ.

Ваша задача: слушать внимательно, а потом ответить на мои вопросы».

Текст для девочек

«Меня зовут Аня. Я учусь в первом классе. У меня есть старшая сестра Таня. Однажды мы ехали на машине, и попали в аварию. У Тани была сломана правая рука, но она скоро зажила. А у меня на лице была глубокая царапина, и через месяц остался шрам. Шрам небольшой, но все ребята в школе его замечают, особенно мальчик Вова − заводила среди ребят. И вы знаете, он и его друзья стали надо мной смеяться. Мне было очень обидно. Я даже не хотела ходить в школу. Таня узнала об этом.

На днях я всё-таки как обычно пошла в школу с Таней. Около входа стоял Вова с друзьями. Увидев меня, они начали о чём-то шептаться и смеяться. Моя сестра сразу подошла к ним и что-то сказала Вове. Я стояла далеко, поэтому ничего не слышала. Но после этого разговора с Таней Вова и его друзья перестали надо мной смеяться.

Я горжусь тем, что у меня есть старшая сестра, которая всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Таня сказала Вове и ребятам. Как вы думаете, что она им сказала?»

Текст для мальчиков

«Меня зовут Антон. У меня есть старший брат Юра. Недавно я начал учиться кататься на велосипеде. Первое время часто падал, и соседские мальчики надо мной смеялись. Было очень обидно. Я даже хотел забросить велосипед. Но Юра решил мне помочь.

В один прекрасный день мы с братом вышли во двор кататься на велосипеде. Нас увидели ребята, начали шептаться и смеяться. Мой старший брат сразу подошёл к ним и что-то сказал. Я стоял далеко, поэтому ничего не слышал. Но после разговора с Юрой мальчики перестали надо мной смеяться.

Я горжусь тем, что у меня есть старший брат, который всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Юра сказал ребятам. Как вы думаете, что он им сказал?»

# Обработка результатов:

Ребёнок, отвечая на три вопроса, должен решить определенную проблему, связанную с отношениями между детьми, оценкой ситуации и пониманием эмоционального состояния других людей.

Ответы оцениваются по трехбалльной шкале (в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера):

# *1.* «Что Таня (Юра) сказала (сказал) ребятам?»

• 0 баллов − ответ отсутствует; ребёнок не понимает вопроса или даёт следующие варианты ответа: «не смейтесь», «это не смешно», «что выделаете?», «как вам не стыдно» и т.д.

• 1 балл − «Старшая сестра (старший брат) угрожала (угрожал) ребятам»;

• 2 балла − конструктивное решение проблемы. Варианты конструктивного решения:

• старшая сестра (старший брат) просит ребят оставить младшую сестру (младшего брата) в покое, иначе она (он) пожалуется учителям и родителям;

• старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам, что так делать нельзя, что это плохо;

• старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам проблему своей младшей сестры (своего младшего брата) и настаивает на том, чтобы ребята прекратили над ней (над ним) смеяться.

# *2.* «Почему Таня (Юра) так поступила (поступил)?»

Ответы детей оцениваются по трехбалльной шкале:

• 0 баллов − ребёнок не понимает вопроса; «Потому что это её (его) младшая сестра (брат)»;

• 1 балл − «Жалко»; «Потому что смеяться над другими плохо, нельзя так делать»; «Чтобы не смеялись»; «Чтобы не обижали»;

• 2 балла − «Потому что люди чувствуют себя плохо, если над ними смеются».

# *3.* «Как бы ты поступил(а) в такой ситуации?»

• 0 баллов − ребёнок не понимает вопроса или выражает агрессивное поведение: «не смейтесь над моим братом, я вам дам по попе»; «я дам им пинка, чтобы им было больно»; или даёт следующие варианты ответа: «не знаю», «не смейтесь над моей сестрой» и т.д.;

• 1 балл − ребёнок объясняет, опираясь на следствия конфликта, например: «не смейтесь, а то я расскажу маме», «если вы упадете, мы тоже будем над вами смеяться», «если не прекратите смеяться, то я вашим родителям расскажу», «если прекратите смеяться, то мы будем с вами дружить, а то когда вы упадете, мы тоже будем над вами смеяться», «если учителя узнают об этом, то они вас накажут» и т.д.;

• 2 балла − ребёнок сам принимает решение, опираясь на чувства обиженного человека; например: «когда над вами смеются, это очень обидно», «не издевайтесь над моей сестрой (моим братом), ей (ему) очень обидно» и т.д. или предпринимает действия, опираясь на чувства обиженного, например: «я бы предложил им подружиться со своим братиком (своей сестрёнкой), тогда братик (сестрёнка) почувствовал (- ла) бы себя лучше» и т.д.

# Уровень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности (по результатам ответов на три вопроса):

• Низкий: 0 ‒ 2 балла

• Средний: 3 ‒ 4 балла

• Высокий: 5 ‒ 6 баллов

## 2.2 Принципы разработки и реализации развивающей программы

После проведения психодиагностики мы обнаружили необходимость в проведении системы развивающих занятий, т. к. результаты, показанные детьми после выполнения проективных методик, а также анкетирование воспитателей, − выявили низкий уровень развития эмоционального интеллекта у большинства детей экспериментальной и контрольной групп.

При разработке нашей развивающей программы мы опирались на исследования, проведенные М. А. Нгуен в области формирования эмоционального интеллекта дошкольников, а также учитывали возрастные особенности детей дошкольного возраста. В связи с этим, наша программа должна представлять собой комплексное обучающее и развивающее воздействие с определением цели, структуры занятий и планируемых результатов.

Цель нашей развивающей программы заключается в формировании ориентации дошкольника на роль и значимость других людей в его деятельности. (Деятельность - «целеустремленная активность, реализующая потребности субъекта».)

Критерием эффективности реализации данной программы выступает позитивная динамика развития эмоционального интеллекта дошкольников, т.е. повышение степени ориентации на другого человека, а также готовность ребенка заботиться о нем.

Развивающие занятия нашей программы представляют собой чтение литературных произведений российских писателей и поэтов, беседу по содержанию прочитанных произведений, а также коллективные игры отечественных психологов. Наш выбор обоснован тем, что:

Рассказывание историй ‒ древнейший способ человеческого общения, который любим и востребован детьми;

В сказках и детских рассказах поднимаются важные для детского мировосприятия проблемы;

Слово несет в себе номинативно-изобразительное и эмоциональное значение. Слушая литературные произведения, и взрослый, и ребенок рисуют в своем сознании образы человеческой жизни. Слушая произведение литературы, дошкольники верят всему, что в нем происходит, становятся как бы соучастниками событий, волнуются за персонажей, радуются их успехам, печалятся неудачам;

Л. С. Выготский писал: «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов». Ребенок «играет, не сознавая мотивов игровой деятельности. Это существенно отличает игру от труда и других видов деятельности», «ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения»;

Г. Ноль показал, что наибольшая сила самоуправления у ребенка возникает в игре.

Наша программа состоит из 10 занятий, каждое занятие включает в себя 1 литературное произведение (рассказ или стихотворение) и 1 игру. После каждого рассказа или стихотворения происходит беседа с детьми и обсуждение поведения персонажей. Игры мы взяли из трудов отечественных психологов (Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, И. Климина). Стоит отметить, что экспериментатор принимал непосредственное участие в играх, помогая правильно их организовать и понять игровые правила. Литературные произведения, которые мы использовали в нашей развивающей программе, написаны российскими авторами (К. Д. Ушинский, В. Сухомлинский, А. Барто, В. Драгунский, Я. Аким, Э. Мошковская, М. Зощенко).

Чтение литературных произведений и дальнейшее обсуждение героев произведений обычно происходило в первой половине дня, а совместные игры экспериментатора и детей экспериментальной группы могли проводиться, как в первой, так и во второй половине дня. Общее время одного занятия не превышало 30 минут. Занятия с детьми экспериментальной группы организовывались два раза в неделю.

Следует отметить, что параллельно с развивающими занятиями велась также консультативная и просветительская работа с родителями детей экспериментальной группы на индивидуальных встречах, которая предполагала изменить отношения родителей к своим детям с целью создания в их семьях атмосферы эмоционального благополучия, безусловного принятия, понимания своего ребенка. Так как благодаря данным факторам ребенок испытывает чувство уверенности и защищенности, что способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

В конце нашей исследовательской работы мы провели повторную диагностику уровня развития эмоционального интеллекта детей, используя те же проективные методики, что и в начале нашего исследования, а также во второй раз провели анкетирования воспитателей. Затем мы сравнили результаты, полученные в начале нашего исследования, с результатами, полученными после его завершения, и сделали вывод о развитии уровня эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста и эффективности разработанной нами программы.

## .3 Статистические методы обработки данных

Для проверки гипотезы исследования мы использовали парный критерий Т ‒ Вилкоксона для связной выборки (обработка результатов экспериментальной группы полученных в начале и в конце исследования) и критерий U - Манна-Уитни для несвязной выборки (проверка на наличие статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами в начале исследования).

При использовании парного критерия T - Вилкоксона нами были учтены следующие условия:

1. Измерение было произведено не в номинативной шкале, а в порядковой;

2. Выборка является связной;

3. Число элементов в сравниваемых выборках у нас равное;

4. Численность нашей выборки находится в пределах от 5 до 50 человек (в нашем исследовании количество детей в экспериментальной и контрольной группах одинаково ‒ 10 дошкольников в каждой из них)

Критерий U - Манна-Уитни применяется для оценки достоверности различий между несвязными выборками, полученных в порядковой или интервальной шкалах (в нашем исследовании измерения производились в порядковых шкалах). Данный критерий «особенно удобен в случае, если число испытуемых невелико и в обеих выборках не превышает величину 20…».

Уровень значимости при использовании обоих критериев является следующим: p ≤ 0,05 (5%).

Обработка эмпирических результатов методик производилась с помощью вышеобозначенных методов математической статистики в программе Statgraphics Centurion XVI.

В данном параграфе нами была приведена процедура исследования, описаны методики исследования, определены статистические методы обработки полученных результатов. Данные процедуры и методики позволяют нам количество и качественно обработать полученные результаты и на их основе сформулировать достоверные эмпирические выводы.

## 2.4 Анализ результатов исследования формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Результаты исследования формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в начале исследования

Согласно результатам анкетирования воспитателей значительная часть дошкольников, как в экспериментальной, так и в контрольной группе имеет уровень развития эмоционального интеллекта ниже среднего.

Более трети детей (40%) как в экспериментальной, так и в контрольной группе не поддерживают друзей, у которых случаются неприятности (эгоистичные). 40% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы нетерпимы к замечаниям взрослых (нетерпимые). 30% детей в обеих группах не обращают внимания на эмоциональное состояние других людей (замкнутые). 20% детей в обеих группах не выполняют поручения взрослых (непослушные). 10% детей контрольной группы не выражают собственное мнение о поступках и отношениях окружающих (безучастные) степени ориентированы на себя, и пока не готовы учитывать эмоциональное состояние других людей в своей деятельности. В связи с этим возникает необходимость использования целостной обучающей и развивающей программы, которая должна способствовать развитию уровня эмоционального интеллекта дошкольников.

Далее мы провели исследование развития уровня эмоционального интеллекта детей экспериментальной и контрольной групп, используя проективные методики М. А. Нгуен.

## Результаты психологической диагностики по методике «Дорисовывание» показали, что большинство детей имеют низкий уровень развития направленности на мир людей и мир эмоций: 90% детей экспериментальной группы и 80% детей контрольной группы. Многие дети из обеих групп дорисовали предложенные фигуры так, что получились изображения животных, насекомых, цветов и игрушек. Также можно отметить, что часть детей дорисовали фигуры таким образом, что получились изображения различных предметов, таких, как колесо, пуговица, стол, пульт и др. И только несколько детей изобразили человека (младенца) и человеческое лицо (15% от общего количества).

Результаты психологической диагностики по методике «Три желания» также выявили у детей достаточно низкий показатель развития ориентации на других людей. Многие рисунки детей экспериментальной группы были связаны с желанием иметь игрушки или развлечения для себя (например, покататься на аттракционах), а также не ходить на занятия, которые им неинтересны или от которых они «устали». Рисунки детей контрольной группы также были связаны с «желаниями для себя»: они хотят получить игрушки, предметы гардероба (туфельки, сумочка), вкусный десерт (конфеты, пирог и др.). А еще дошкольники контрольной группы рисовали детей или взрослых, с которыми они хотели бы вместе поиграть, потому что им одним «скучно» (здесь наблюдается детский эгоизм). И только 20% детей от общего количества пожелали что-то для других людей, а не для себя. Так, например, Настя (5,9 лет) из экспериментальной группы пожелала, чтобы ее мама меньше уставала, а Лиза (5,11 лет) из контрольной группы хочет, чтобы ее младшая сестренка начала говорить ‒ «ей уже пора».

Интересные результаты мы получили по методике «Что ‒ почему ‒ как». Изучая результаты по данной методике, можно увидеть, что дети в нашем исследовании привыкли к стереотипному поведению и рассуждению. На вопрос «Почему герой рассказа защищает свою младшую сестру (или младшего брата)?», дети отвечают следующим образом: герой так делает, потому что это его младшая сестра (младший брат); потому что маленьких надо защищать. Мало детей, как в контрольной, так и в экспериментальной группе, которые отвечали, что герою рассказа жалко свою младшую сестру (младшего брата) или он переживает за нее (него), что уже означает способность сочувствовать другим людям (однако здесь все еще нет полного понимания чувств другого человека). Если бы дети отвечали следующим образом: потому что самой младшей сестре (младшему брату) обидно или потому что сами люди чувствуют себя плохо, когда над ними смеются, то это бы означало ориентацию на эмоциональное состояние другого человека и способность ему сочувствовать.

На вопрос «Как бы ты поступил(-а) в такой ситуации?», некоторые дети предлагали агрессивное поведение или давали простой вариант решения, используя речевые клише, например, «так делать нехорошо» или «так делать не надо». Однако другие дети ответили, опираясь на следствия конфликта (например, «я расскажу все вашей учительнице, если вы не перестанете»). Подобным образом отвечали дети как экспериментальной, так и контрольной группы. И только два ребенка дали ответ, опираясь на чувства обиженного человека - это Миша (4,9 лет) из экспериментальной группы, и Вика (5,8 лет) из контрольной группы. Миша (4,9 лет): «Я бы попросил их больше не смеяться, потому что так делать нехорошо: братик плохо себя чувствует». Вика (5,8 лет): «Я бы с ними поговорила и сказала, что так делать не надо, потому что сестренке обидно».

Таким образом, по результатам методики «Что - почему - как» 90% детей экспериментальной группы в начале исследования показали низкий уровень эмоционального интеллекта, и только 10% детей имеют высокий уровень эмоционального интеллекта.

% детей контрольной группы в начале исследования показали низкий уровень эмоционального интеллекта, 20% детей имеют средний уровень эмоционального интеллекта и только у 10% детей можно отметить высокий уровень эмоционального интеллекта.

Низкие показатели уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников в данном исследовании, полученные по результатам трех методик, а также обработки данных Анкеты для воспитателей показали необходимость в проведении развивающих занятий, способствующих развитию уровня эмоционального интеллекта дошкольников, и формирующих у них эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Мы провели статистический анализ эмпирических данных, полученных по методикам в начале исследования в экспериментальной и контрольной группах, используя критерий U - Манна-Уитни для несвязной выборки. Приведем обработанные данные по методикам, полученные при расчете критерия U - Манна-Уитни в программе Statgraphics Centurion XVI:

«Дорисовывание»: U = 5,5, P-value = 0,5428;

«Три желания»: U = 0,0, P-value = 0,9565;

«Что - почему - как»: U = 11,0, P-value = 0,4116.

Во всех трех методиках р ≥ 0,05, таким образом, сравнительный анализ не выявил статистически значимых различий в уровне развития эмоционального интеллекта детей экспериментальной и контрольной групп.

## Результаты исследования формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, полученные после проведения развивающей программы с детьми экспериментальной группы

Психологические изменения в поведении детей после завершения развивающей программы с детьми экспериментальной группы наблюдаются, прежде всего, по результатам анкетирования воспитателей. Отмечается разница в изменениях в поведении детей между группами − контрольной и экспериментальной. По сравнению с детьми контрольной группы, у детей экспериментальной группы отмечаются явные изменения в поведении. Так, по наблюдениям воспитателей, после проведения развивающих занятий в экспериментальной группе количество детей, которые ведут себя эгоистично, нетерпимы к замечаниям взрослых, замкнуты и непослушны, ‒ значительно сокращается.

Динамика развития эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы наглядно наблюдается, так как у детей снижаются степени выраженности таких отрицательных качеств, как эгоизм (не поддерживают друзей, у которых случаются неприятности), неспособность к принятию расходящихся со своими мнений (нетерпимы к замечаниям взрослых), замкнутость (не обращают внимания на эмоциональное состояние других людей) и непослушание (не выполняют поручения взрослых), а это значит, что у дошкольников повышается степень отзывчивости, толерантности, эмоциональной ориентации и готовность заботиться о других людях, что свидетельствует о развитии эмоционального интеллекта в этом возрасте.

После проведения развивающих занятий у детей экспериментальной группы также отмечаются изменения в направленности внимания, так как на их рисунках чаще появляются изображения человека или его лица. После обработки результатов по методике «Дорисовывание: мир вещей - мир людей - мир эмоций» мы наблюдаем, что частота появления человека или его лица на рисунках детей экспериментальной группы увеличивается на 40%.

Количество детей со средним уровнем развития направленности на мир людей и мир эмоций в экспериментальной группе возрастает на 40%. Стоит отметить, что ни в контрольной, ни в экспериментальной группах по окончании исследования нет детей, показавших высокий уровень развития направленности на мир людей и мир эмоций.

Стоит отметить, что при сравнительном анализе результатов экспериментальной группы, полученных в начале и в конце исследования по данной методике с помощью парного критерия Т ‒ Вилкоксона, ‒ наблюдаются статистически значимые различия (T = 1,7008 при p ≤ 0,05). Данный результат говорит о достоверной позитивной динамике развития уровня эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы.

Результаты, полученные после завершения развивающих занятий по методике «Три желания», также позволяют нам наблюдать динамику развития эмоционального интеллекта детей экспериментальной группы. Количество дошкольников со средним уровнем развития эмоциональной ориентации на других людей в экспериментальной группе увеличивается на 30%. В то время как в контрольной группе показатели существенно не изменяются. Стоит отметить, что ни в контрольной, ни в экспериментальной группах к концу исследования нет детей, показавших высокий уровень развития эмоциональной ориентации на других людей.

Особенности «пожеланий для другого» у детей экспериментальной группы в возрасте от 4 до 6 лет после завершения развивающих занятий состоят, как в ориентации на эмоциональное состояние и состояние здоровья (30% детей), так и в ориентации на приобретение материальных благ (20% детей). Так, например, Тимур (4,9 лет) хочет, чтобы его мама не ходила на работу, «потому что она устала», Аня (5,6 лет) хочет, чтобы ее мама «поскорее выздоровела», а Варя (4,6 лет) желает, чтобы ее мама «купила себе красную сумочку, которую она давно хотела».

Таким образом, можно сказать, что у дошкольников экспериментальной группы повышается степень отзывчивости и готовности заботиться о других людях, что свидетельствует о развитии у них эмоционального интеллекта.

## Результаты полученные, после обработки данных по методике «Что - почему - как» также оказались очень интересными. Здесь можно отметить, что дети экспериментальной группы, отвечая на вопрос «Почему Таня (Юра) так поступила (поступил)?», выказывают ориентацию на другого человека и сочувствие в большей степени, чем это было до начала развивающих занятий. Они употребляют следующие выражения: «Тане жалко Аню», «Юра переживал за брата», «потому что Таня защищала свою сестру». Отвечая на вопрос «Как бы ты поступил(-а) в такой ситуации?» дети предлагают больше конструктивных решений данного вопроса, также можно отметить их большую ориентированность на пострадавшую(-шего) в этой ситуации сестру (брата). Приведем некоторые варианты ответа, которые говорили дети экспериментальной группы в возрасте от 4 до 6 лет: «я бы им сказала, чтобы они больше так не делали, иначе мне придется все маме рассказать» (Варя 4,6 лет), «я бы сказала ребятам, что нехорошо смеяться над младшими детьми, разве вам их не жалко?» (Маша 4,7 лет), «я бы сказала, что смеяться над младшими и теми, кто слабее нас некрасиво» (Аня 5,6 лет).

Но при этом, можно наблюдать, что и после завершения развивающих занятий, отвечая вопрос «Что Таня (Юра) сказала (сказал) ребятам?», дети экспериментальной группы не давали развернутых и конструктивных ответов, так же, как и в начале исследования.

Ответы детей контрольной группы в возрасте от 4 до 6 лет существенно не изменились в конце исследования, по сравнению с ответами, которые они предложили в начале исследования. Например, Ева (4,10 лет) на вопрос «Почему Таня так поступила?» дала такой же ответ в конце исследования, как и в начале: «потому что это ее сестра»; Арина (5,5 лет) также произнесла одинаковые ответы на этот вопрос как в начале, так и в конце исследования: «не трогайте мою сестру». Также Ева и Арина практически повторили свои ответы, которые они дали в начале и в конце исследования, на вопрос «Как бы ты поступила в такой ситуации?», ‒ они обе собирались обратиться за помощью к родителям, в случае если мальчики не отреагировали бы на их просьбу больше не обижать сестру.

При сравнительном анализе результатов экспериментальной группы, полученных до начала развивающих занятий и после их завершения по данной методике с помощью критерия T − Вилкоксона, ‒ наблюдаются статистически значимые различия (T = 2,4842, P-value = 0,0065). Данный результат говорит о достоверной позитивной динамике развития уровня эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы.

Таким образом, после проведения серии развивающих занятий у дошкольников экспериментальной группы по методике «Что - почему - как» можно наблюдать большее понимание представленной ситуации, большую ориентацию на другого человека при принятии решения, большее проявление сочувствия. При ответе на вопрос «Как бы ты поступил(-а) в такой ситуации?» дети называли больше конструктивных решений, однако дать ответ, опираясь только на чувства обиженного человека, смогли лишь немногие.

В целом можно отметить, что при статистическом анализе данных, проведенного исследования, были получены следующие результаты:

1. На первом этапе исследования сравнительный анализ эмпирических данных не выявил статистически значимых различий в уровне развития эмоционального интеллекта детей экспериментальной и контрольной групп.

2. Между данными показанными детьми контрольной группы в начале и в конце исследования по методикам «Дорисовывание», «Три желания» и «Что - почему - как» статистически значимых различий не обнаружено. Это свидетельствует о том, что у детей контрольной группы к концу исследования практически не наблюдается динамика развития эмоционального интеллекта.

3. Для уточнения результатов исследования, данные по отдельным методикам, показанные детьми экспериментальной группы, были объединены в интегральный показатель эмоционального интеллекта. Результаты сравнительного анализа убедительно показали наличие статистически значимых различий (T=2,64, при p≤0,05).

Результаты, убедительно свидетельствуют о достоверной позитивной динамике развития уровня эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы.

Таким образом, разработанная и организованная нами система развивающих занятий наглядно продемонстрировала положительную динамику развития уровня эмоционального интеллекта детей экспериментальной группы в возрасте от 4 до 6 лет. Динамика развития эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы проявилась в том, что у детей снизилась степень выраженности таких отрицательных качеств, как эгоизм (не поддерживают друзей, у которых случаются неприятности), неспособность к принятию расходящихся со своими мнений (нетерпимы к замечаниям взрослых), замкнутость (не обращают внимания на эмоциональное состояние других людей) и непослушание (не выполняют поручения взрослых), а это привело к тому, что у них повысилась толерантность, отзывчивость, эмоциональная ориентация на других людей, а также готовность учитывать эмоциональное состояние других людей в своей деятельности, что свидетельствует о наличии эмоционального интеллекта у детей в этом возрасте.

В результате нашего исследования дети экспериментальной группы стали более отзывчивыми в отношении друг друга, у многих из них появились новые друзья, товарищи по играм. Они начали проявлять заботу, поддерживать друг друга, в случае если с кем-то из них случались неприятности. Некоторые дети стали терпимее относится к замечаниям взрослых, проявлять вежливость по отношению к сверстникам и взрослым. Также стоит отметить, что дошкольники экспериментальной группы стали чаще участвовать в делах детского сада (поливают комнатные растения в группе, вытирают пыль, помогают накрывать на стол и др.) и помогать родителям дома. Дети, которые ранее проявляли замкнутость (предпочитали не вступать в обсуждение и в различные игры, выбирали уединение, а не общение с другими детьми, а также не обращали внимания на эмоциональное состояние окружающих) начали демонстрировать интерес и активность в установлении контактов с другими детьми, высказывать свое мнение по поводу различных ситуаций и быть более внимательными к эмоциональному состоянию окружающих.

Вместе с тем, консультативная и просветительская работа, которая проводилась с родителями детей экспериментальной группы на индивидуальных встречах с целью создания в их семьях атмосферы эмоционального благополучия, безусловного принятия и понимания своего ребенка, на наш взгляд, равным образом положительно повлияла на уровень развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. По нашим наблюдениям многие родители стали реже критиковать своих детей и делать им замечания, кроме того, родители стали больше внимания проявлять к увлечениям и интересам своего ребенка, что не могло не отразиться на улучшении взаимоотношения этих родителей со своими детьми. Поскольку эмоциональное благополучие, которое рождается благодаря данным факторам, как мы уже писали выше, способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

Таким образом, все вышеперечисленные факты, говорят нам о том, что уровень эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы по окончании развивающей программы возрос. В этой связи мы можем говорить об эффективности разработанной и примененной нами системы развивающих занятий, которая способствовала развитию эмоционального интеллекта дошкольников, − у наших испытуемых произошло повышение степени ориентации на другого человека, возросла готовность заботиться о нем.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нами была исследована тема: «Формирование эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста». В настоящей работе решены следующие поставленные задачи.

Исследованы теоретические подходы к изучению эмоционального интеллекта в психологии. Существует разное понимание данного феномена, ученые предлагают различные варианты структуры эмоционального интеллекта, а также различные варианты его измерения. Однако при всем разнообразии подходов к столь сложному и неоднозначному феномену, как эмоциональный интеллект, в каждом из них можно обнаружить свои сильные и слабые стороны. Некоторые исследователи отмечают, что на сегодняшний день существует проблема «множественности теорий эмоционального интеллекта», которая заключается в размывании и отсутствии конкретизации понятия эмоциональный интеллект. Также стоит отметить, что на современном этапе развития психологии практически не существует моделей эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Теоретической основой нашего исследования стала концепция эмоционального интеллекта, разработанная Д. В. Люсиным. Эмоциональный интеллект дошкольника мы определяем как готовность ребенка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности. Также мы выделяем следующие компоненты эмоционального интеллекта дошкольника: направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций, эмоциональную ориентацию ребёнка на другого и готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности.

В рамках данной работы мы провели теоретический анализ литературы по теме «Особенности формирования эмоциональной сферы детей дошкольного возраста». Вследствие этого нами были сделаны выводы, представленные ниже.

На протяжении дошкольного возраста эмоциональный мир ребенка становится богаче и разнообразнее, кроме того, чувства ребенка приобретают значительно большую глубину и устойчивость. Дошкольник овладевает умением до некоторой степени сдерживать бурные выражения чувств, осваивает социальные формы их проявления.

Для становления высших чувств ребенку важно ощущать эмоциональное благополучие, которое способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

В целях раскрытия темы работы нами также был выполнен теоретический анализ исследований эмоционального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста.

На основании изученного материала мы пришли к выводу, что от младшего дошкольного возраста к младшему школьному возрасту у детей наблюдается тенденция к большему пониманию и осмыслению своих эмоций и эмоций других людей. В младшем дошкольном возрасте дети испытывают определенные трудности в идентификации эмоций, легче понимают эмоции по ситуациям, а не по лицевым экспрессиям. В старшем дошкольном возрасте дети уже узнают более широкий круг эмоций, способны говорить о причинах эмоциональных состояний.

Однако следует признать недостаточную изученность темы эмоционального интеллекта детей дошкольного, а также младшего школьного возраста. Понятие «эмоциональный интеллект» в применении к ребенку дошкольного и младшего школьного возраста в современных исследованиях требует уточнений.

Мы провели эмпирическое исследование формирования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Наше исследование представляло собой формирующий эксперимент, были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В начале исследования была проведена диагностика уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников, которая показала, что большинство дошкольников экспериментальной и контрольной групп имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта. В связи с этим нами была разработана и апробирована на практике программа по формированию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Критерием эффективности реализации данной программы выступала позитивная динамика развития эмоционального интеллекта дошкольников, т.е. повышение степени ориентации на другого человека, а также готовность ребенка заботиться о нем.

Наша программа представляла собой систему развивающих занятий, которая наглядно продемонстрировала положительную динамику развития уровня эмоционального интеллекта дошкольников экспериментальной группы. Динамика проявилась в том, что у детей снизилась степень выраженности таких отрицательных качеств, как эгоизм (не поддерживают друзей, у которых случаются неприятности), неспособность к принятию расходящихся со своими мнений (нетерпимы к замечаниям взрослых), замкнутость (не обращают внимания на эмоциональное состояние других людей) и непослушание (не выполняют поручения взрослых), а это привело к тому, что у них повысилась толерантность, отзывчивость, эмоциональная ориентация на других людей, а также готовность учитывать эмоциональное состояние других людей в своей деятельности, что свидетельствует о наличии эмоционального интеллекта у дошкольников в этом возрасте.

Все вышеперечисленные факты, говорят о том, что уровень эмоционального интеллекта детей экспериментальной группы по окончании развивающей программы возрос. В этой связи мы можем говорить об эффективности разработанной и организованной нами программы по формированию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, − у наших испытуемых произошло повышение степени ориентации на другого человека, возросла готовность заботиться о нем.

Таким образом, в ходе работы поставленные задачи решены, цель исследования достигнута: на теоретическом и практическом уровне мы изучили компоненты эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, разработали развивающую программу по его формированию и апробировали ее на практике. Выдвинутая нами гипотеза о более успешном формировании эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста при разработке и организации системы развивающих занятий, направленных на формирование его компонентов, ‒ подтвердилась.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. - СПб.: БХВ- Петербург, 2012. ‒ 288 с.

2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. ‒ 2006. ‒ № 3. − С. 78 ‒ 86.

3. Андросова В. Н. Обучение детей восприятию художественной литературы. // Дошкольное воспитание. ‒ 1986. ‒ № 2. ‒ С. 14 ‒ 20.

4. Базарсадаева Э. Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта. // Вестник бурятского государственного университета. ‒ 2013. ‒ № 5. ‒ С. 24 ‒ 31.

5. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя. - М.: Независимая фирма «Класс», 2006. - 216 с.

6. Вайнер М. Э. Игра и эмоциональное развитие младших школьников. // Начальная школа: плюс - минус. ‒ 2001. ‒ № 4. ‒ С. 12 ‒ 14.

7. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2008. ‒ №1 ‒ С. 12 ‒ 20.

8. Ветлугина Н. А. Эстетическое воспитание в детском саду. - М.: Просвещение, 1985. ‒ 207 с.

9. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. ‒ 1966. ‒ № 6. ‒ С. 62 - 68.

10 .Выготский Л. С. Лекции по педологии. И.: Издательский дом

«Удмуртский университет», 2001 - 304 с.

11 .Выготский Л. С. Психология развития ребенка. ‒ М.: Смысл, Эксмо, 2005. - 512 с.

12 .Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. − М.: Педагогика, 1982. ‒ 401 с. 13.Гиппенрейтер Ю. Б. Развиваем эмоциональный интеллект. Вместе

переживаем и играем. - М.: АСТ, 2014. - 96 с.

14 .Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. ‒ 304 с.

15 .Грозина В. А. Возможности игровых и рисуночных техник для развития эмоционального интеллекта старших дошкольников. // Психологические исследования эмоций. ‒ 2012. ‒ № 6. ‒ С. 85 - 93.

16 .Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии: учебник для бакалавров. - М.: Издательство Юрайт, 2013. - 511 с.

17 .Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. М.: ACADEMA, 2004. ‒ 288 с.

18 .Комкова Е. И., Недвецкая Т. М. Идентификация эмоций как показатель эмоционального интеллекта у старших дошкольников. // Инновационные образовательные технологии. ‒ 2012. ‒ № 1 (29). ‒ С. 53 ‒ 58.

19 .Краткий психологический словарь. / Ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский; ред.-сост. Л. А. Карпенко. - М.: Политиздат, 1985. - 431 с.

20 .Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. ‒ Ярославль: Академия развития, 1996. ‒ 208 с.

21 .Куракина А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников. // Фундаментальные исследования. ‒ 2013. ‒ № 11. ‒ С. 546 ‒ 550.

22 .Курышева И. В. Любимая психология «дошкольника»: Методические рекомендации по формированию психологической готовности к школе детей с проявлениями асоциального поведения. - М.: Вентана Граф, 2007. - 137 с.

23 .Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009. ‒ 320 с.

24 .Лубовский Д. В. Введение в методологические основы психологии. ‒ Воронеж: МОДЭК, МПСИ, 2007. - 224 с.

25 .Люсин Д. В., Овсянникова В. В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. ‒ 2015, Т. 12. ‒ №3. ‒ С. 154 ‒ 164.

26 .Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004. ‒ С. 29 − 36.

27 .Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. ‒ Псков: ПГПИ, 2004. ‒ 140 с.

28 .Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004. ‒ 60 с.

29 .Мухина В. С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов. / Под ред. Л. А. Венгера. ‒ М.: Просвещение, 1985. ‒ 272 с.

30 .Нгуен М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников (на примере российских и вьетнамских детей). // Диссер. на соискание уч. степени кандидата психологических наук. - Воронеж, 2008. ‒ 192 с.

31 .Нгуен М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. // Культурно-историческая психология. - 2007. - №3. - С 46 ‒ 50.

32 .Нгуен М. А. Развитие эмоционального интеллекта. // Ребенок в детском саду. ‒ 2007. ‒ №5. ‒ С. 80 ‒ 87.

33 .Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. ‒ М.: Российское педагогическое агентство, 1996 ‒ 374 с.

34 .Общая психология. Психология мотивации и эмоций: учебно- методический комплекс для специальности 030301.65 Психология / авторы-составители Н. В. Зоткин, М. Е. Серебрякова. - Самара: Изд-во

«Универс групп», 2007. - 196 с.

35 .Орел Е. А. Опыт разработки теста эмоционального интеллекта ЭмIQ. // В кн.: Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. / Отв. ред.: Д. В. Люсин, Д. Ушаков. М.: Институт психологии РАН, 2009. ‒ С. 197 ‒ 208.

36 .Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. / Под ред. Г. А. Урунтаевой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1995. - 291 с.

37 .Практический интеллект. / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж.

Хедланд и др. ‒ СПб.: Питер, 2002. ‒ 272 с.

38 .Прусакова О. А., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста. // Вопросы психологии. ‒ 2006. ‒ № 4. ‒ С. 24 -35.

39 .Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах. Под. ред. А. Л. Венгера. Т. 1. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. / Под общ. ред. А. В. Петровского. ‒ М.: ПЕР СЭ, 2005. ‒ 176 с.

40 .Романова О. М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников. // Интеграция образования. ‒ 2010. ‒ № 3. ‒ С. 89 ‒ 93.

41 .Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2015. ‒ 713 с.

42 .Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера - Сэловея - Карузо (MSCEIT V2.0). // Психологические исследования: электрон. науч. журн. ‒ 2009.

- № 6(8). [Электронный ресурс]. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 14.04.15).

43 .Сидоров С. В. Социально-эмоциональное развитие старших дошкольников. // Мир науки, культуры, образования. ‒ 2009. ‒ № 7 (19). ‒ С. 178 ‒ 182.

44 .Симбирцева Н. В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте. // Вестник КемГУ. ‒ 2008. ‒ № 3. ‒ С. 54 ‒ 56.

45 .Скрипченко О. В., Долинская Л. В. Возрастная и педагогическая психология. - Киев: Просвещение, 2001. ‒ 416 с.

46 .Смирнова Е. О. Детская психология: Учебник для вузов. ‒ СПб.: Питер, 2009. ‒ 304 с.

47 .Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. ‒ М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2005. ‒ 158 с.

48 .Стрелкова Д. В., Бобрышева И. В. Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников в образовательном процессе. // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». ‒ 2012. ‒ № 3 (17). ‒ С. 95 − 98.[Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. ‒

URL:http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1348486177.pdf (дата обращения: 17.04.16).

49 .Урунтаева Г. А. Детская психология: учебник для студ. сред. учеб. заведений. - М.: Академия, 2006. ‒ 368 с.

50 .Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3 ‒ 9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. ‒ М.: Генезис, 2003. ‒ 176 с.

51 .Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. ‒ М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. ‒ 368 с.

52 .Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. ‒ М.: Издательский центр «Академия», 2007. ‒ 384 с.

53 .Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада. /А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др. / Под ред. А. Д. Кошелевой. ‒ М.: Просвещение, 1985. ‒ 176 с.

54 .Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. // Вопросы психологии. ‒ 1997. ‒ № 4. ‒ С. 20 ‒ 27.

55 .Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. ‒ М.: МПСИ, 1998. ‒ 304 с.