

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия

« _____ » _____ 2019 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
44.04.02.01 «Развитие личности»

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР**

Научный руководитель _____ канд. филос. наук, доцент А.К. Лукина
подпись, дата должность, ученая степень инициалы, фамилия

Выпускник _____ Н.А. Цегельник
подпись, дата инициалы, фамилия

Рецензент _____ доцент, канд. биол. наук И.А. Аликин
подпись, дата должность, ученая степень инициалы, фамилия

Нормоконтролёр _____
подпись, дата инициалы, фамилия

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы проблемы развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста	9
1.1 Особенности формирования эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Роль эмоциональной сферы в формировании личности ребёнка.....	9
1.2 Факторы, условия развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.....	26
1.3 Театрализованные игры как средство развития и обогащения эмоциональной сферы	33
2 Особенности применения театрализованных игр в работе с детьми по развитию эмоциональной сферы.....	50
2.1 Организация исследования	50
2.2 Разработка и реализация программы развития эмоциональной сферы старших дошкольников	62
2.3 Анализ и интерпретация полученных в ходе эксперимента данных	80
Заключение	93
Список использованных источников	96
Приложение А Техники и практики, применяемые в основе театрализованных игр	101
Приложение Б Система подбора упражнений при подготовке к занятиям театрализованными играми	104
Приложение В Методики исследования.....	118

ВВЕДЕНИЕ

Первое, с чем ребенок сталкивается в своей жизни – это не мозговой штурм, а область чувств, перерастающих в эмоции. И этот природный механизм выражения себя через эмоции является важнейшим фактором в жизни ребёнка, через которого он осознает свои взаимоотношения с миром и себя, своё место в нём, и, в конечном счёте, это самосознание отображается в сформировавшейся личности взрослого человека.

Л.С. Выготский считал, что «эмоциональное развитие детей - одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и, прежде всего ребёнка». Поэтому для нормального развития личности ребёнка решающими факторами становится умение проживать и адекватно выражать себя через эмоциональную сферу, что будет являться базой для адекватного развития когнитивно-поведенческих функций личности.

Старший дошкольный возраст является наиболее сенситивным к развитию эмоциональной сферы, поскольку именно в этом возрасте ребёнок ещё обладает детской непосредственностью в выражении эмоций, однако уже способен к их осознанию, определению и регуляции.

Проявление своих чувств и эмоций для ребенка в этом возрасте приравнивается к проявлению в мир собственной личности, однако, существует много факторов, препятствующих этому.

Тревогу вызывает воспитательная позиция, что единственное направление эмоционального развития детей – это обучение способности контролировать свои чувства, которая, как правило, направлена на жесткое подавление любых некомфортных родителям и социуму проявлений эмоций.

Также вызывает беспокойство развивающаяся тенденция к использованию ребёнком гаджетов, как средству отвлечения и самовоспитания, модные кружки раннего развития, направленные на развитие лишь когнитивной сферы, равнодушное отношение родителей или значимых

взрослых к ежедневным переживаниям ребёнка, влекущее за собой отсутствие эмоциональных связей.

Результатом воздействия перечисленных факторов на активно формирующуюся эмоциональную сферу ребёнка является неспособность детей понимать не только чужие чувства, но и свои, отсутствие навыков адекватного выражения и регуляции ими своих эмоций. Что, в свою очередь, несёт за собой психическую напряженность, превращающуюся в детские неврозы, трудности в социально-психологической адаптации. По данным ЦЗД РАМ, при обследовании 29 детских садов Северо-Западного региона России по методике О.А. Ореховой, у 56,8% дошкольников 6-7 лет выявлены сочетанные нарушения дифференциации эмоций, негативно сказывающихся на обучении и поведении детей в школе.

Именно поэтому принцип свободного развития личности, как базы достижения уровня здоровья, позволяющего ребенку успешно справляться с требованиями окружающего мира и общества, закреплённый в законе РФ «Об образовании» приобретает особую актуальность.

ФГОС ДО одним из основных принципов дошкольного образования декларирует реализацию Программы «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребёнка» [44].

Проблемой воплощения данного метода на практике внедрения театрализованных игр в ДОУ, выявленной нами в ходе изучения, является подмена истиной игры зрелищностью, формальным подходом, излишней предметной «театрализацией», исключающей развитие воображения, и отсутствием многообразия средств творческого самовыражения.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить воздействие театрализованной игры на эмоциональную сферу дошкольников.

Объект исследования – эмоциональная сфера дошкольников.

Предмет исследования – театрализованная игра, как средство воздействия на развитие эмоциональной сферы дошкольников.

Гипотеза исследования

Комплекс занятий из специально подобранных театрализованных игр способствует развитию эмоциональной сферы старших дошкольников при следующих условиях:

1. Театрализованные игры основываются на комплексно подобранных, адаптированных к возрасту, затрагивающих развитие эмоциональной сферы техниках психологии и искусства.

2. Театрализованные игры основываются на последовательной ступенчатой структуре занятия, базирующейся на естественных механизмах развития эмоциональных функций ребёнка.

3. Педагог самостоятельно создаёт театрализованные игры по разработанной системе подбора упражнений, применяя интегративный творческий подход и ориентируясь на индивидуальные особенности эмоциональной сферы детей.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы определены следующие задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и обосновать специфику развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр.

2. Подобрать методики, с помощью которых изучить состояние развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста и эффективность воздействия на неё специально подобранными техниками театрализованных игр.

3. Разработать и практически апробировать структуру занятия и систему подбора упражнений при подготовке к занятиям театрализованными играми,

построенную на комплексно подобранных, адаптированных к возрасту, затрагивающих развитие эмоциональной сферы техниках психологии и искусства.

4. Выявить организационно-педагогические условия эффективного развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр.

Методы и методологические основы исследования.

Системный подход, общие теоретические методы научного исследования (теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, обобщение, классификация), педагогическое наблюдение, методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (тест «Гномики», тест «Ситуации»), методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека А.М. Щетининой, методика самооценки «Дерево» Д. Лампена, проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций», вспомогательный проективный метод «Творец новой реальности».

Базой исследования является частное ДООУ «Семейный талант-клуб Сквирел».

Этапы экспериментальной работы, основные методы исследования, ожидаемые результаты по каждому этапу в форме документов.

Диагностический этап: анализ существующих проблем развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста; выявление и формулировка противоречий, нуждающихся в разрешении с помощью комплексного подхода к развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр. Обоснование актуальности проблемы.

Прогностический этап: постановка цели и задач исследования, анализ существующих методик, формулирование гипотезы, прогнозирование

ожидаемых положительных результатов. Разработка развернутой программы эксперимента. Экспертиза программы.

Организационный этап: выявление и обеспечение организационно-педагогических условий для реализации программы эксперимента, подготовка материальной базы эксперимента, организация специальной подготовки методического обеспечения экспериментальной работы.

Практический этап: осуществление разработанного подхода к развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр, заключительная диагностика.

Обобщающий этап: обработка данных, соотнесение результатов эксперимента с поставленными целями, анализ всех результатов, корректировка гипотезы в соответствии с результатами, оформление и описание хода и результатов эксперимента.

Внедренческий этап: распространение результатов эксперимента в практику системы ДОУ.

Научная новизна исследования заключается в создании структуры программы развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и обобщении сведений по теоретическим основам: развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста; эффективным организационно-педагогическим условиям и техникам воздействия театрализованных игр на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость:

1. Разработана структура занятия и система подбора упражнений при подготовке к занятиям театрализованными играми, построенные на комплексно подобранных, адаптированных к возрасту, затрагивающих развитие эмоциональной сферы техниках психологии и искусства.

2. Разработаны организационно-педагогические условия проведения занятий театрализованными играми, способствующие эффективному воздействию театрализованных игр на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

3. Получены результаты исследования о степени развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста после применения разработанной системы подбора упражнений при подготовке к занятиям театрализованными играми.

1 Теоретические основы проблемы развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста

1.1 Особенности формирования эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Роль эмоциональной сферы в формировании личности ребёнка

Эмоциональная сфера – это достаточно сложное явление, включающее в себя эмоциональные состояния, проживаемые в виде эмоций, аффектов, настроений, и устойчивые личностные образования в виде интеллектуальных, эстетических, нравственных и других чувств, которые впоследствии становятся чертами характера.

Существует множество теорий, пытающихся объяснить механизм возникновения и понятие эмоций.

Одной из первых являлась эволюционная теория Ч. Дарвина, который доказал, что эволюционный принцип применим не только к биофизическому, но и психолого-поведенческому развитию живого. Эмоции, согласно его эволюционной теории - это проявленные в процессе эволюции живых существ жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни.

Согласно теории Джеймса-Ланге, эмоции - есть восприятие ощущений, вызванных изменениями в теле вследствие внешнего раздражения. Внешнее раздражение, служащее причиной возникновения аффекта, вызывает рефлекторные изменения в деятельности сердца, дыхания, в кровообращении, в тонусе мышц. Вследствие этого во всем теле при эмоции испытываются разные ощущения, из которых и складывается переживание эмоций.

У. Кеннон опроверг теорию Джеймса-Ланге, доказав, что физиологическая реакция на эмоцию является вторичной, после изначальной обработки полученного внешнего сигнала центральной нервной системой.

По мнению А.Н. Леонтьева, эмоции носят отчетливо выраженный идеаторный характер, что определяет их важнейшую особенность: способность к получению не только самостоятельного прожитого эмоционального опыта, но формированию эмоционального опыта через обобщение и коммуникации, предвосхищение непрожитых ситуаций и проживанию в результате эмоциональных сопереживаний чужих эмоциональных состояний, возникающих при общении с другими людьми и, в частности, передаваемых средствами искусства [28].

С. Л. Рубинштейн и П. М. Якобсон, основываясь на принципах теории отражения, обуславливая эмоции через отношения человека и окружающей среды, утверждают, что эмоция – это особая форма отношения к предметам и явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям человека, вычлняя два аспекта этих процессов: аспект отражения, где эмоции являются специфической формой отражения значения объектов для субъекта, специфической значимости происходящего лично для него, и аспект отношения, где эмоции являются формой активного отношения человека к миру [51, 38].

По определению Шишкеева П.Н., эмоции — это психологические состояния, выражающиеся в форме переживаний, ощущений приятного или неприятного, удовлетворенности или неудовлетворенности человека. Эмоции служат для оценки человеком окружающего его мира – людей, предметов, явлений и событий [48].

Все эти определения объединяет восприятие сути эмоций как психофизиологической реакции на внешние события и явления, преломленной через конкретную личность.

Эмоции имеют психофизиологическую основу, то есть эмоциональные состояния сопровождаются физиологическими изменениями в организме. Отдельные свойства предметов или ситуаций, вызывая эмоции, настраивают организм на соответствующее поведение, т.е. включается механизм непосредственной оценки организмом уровня благополучного взаимодействия

со средой, происходят процессы повышения или понижения готовности к действию. Таким образом, эмоции способствуют либо мобилизации, либо торможению внутренней и внешней деятельности и являются внутренним организатором процессов, которые обеспечивают внешнее поведение индивида в напряженных ситуациях.

Психические процессы делятся на познавательные, эмоциональные и волевые. Деление это условно, так как психика целостна и все психические явления в ней взаимосвязаны и взаимообусловлены. Эмоции воздействуют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление [46].

Изначально, простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою, прямую инстинктивную основу, приобретают сложно обусловленный характер, дифференцируются и образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов: социальных, интеллектуальных и эстетических, которые у человека составляют главное содержание его эмоциональной жизни [28].

Дифференцированные и устойчивые эмоции, возникающие на основе высших социальных потребностей человека, обычно называются чувствами (интеллектуальными, эстетическими, нравственными).

Комплексное определение феномена эмоции даёт К. Э. Изард. Его подход заключается в том, что понятие эмоции должно включать себя физиологический, экспрессивный и эмпирический компоненты. То есть, эмоция возникает как результат нейрофизиологических процессов, которые в свою очередь могут быть вызваны как внутренними факторами (мысленный образ, символ, представление) – при сформированной связи между мыслью и чувством, так и внешними факторами при аффективно-когнитивной структуре [18].

Похожей точки зрения придерживается и Е.П. Ильин, считающий, что согласно совокупному эффекту психического, вегетативного и психомоторного уровней реагирования эмоция «есть не что иное, как психофизиологическое (эмоциональное) состояние» [20].

Такой трехмерный комплекс понятия эмоций включает в себя не только психофизиологический, но и социально-психологический компонент (экспрессия, выразительные движения) как основу межличностной, социальной коммуникации.

Для нашего исследования мы применим комплексный подход и выведем следующее понятие эмоций. *Эмоции* - это приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни, включающие в себя психофизиологический компонент, который в свою очередь, может быть вызван как внутренними факторами (мысленный образ, символ, представление), так и внешними: человеком, событием, явлением и психологический компонент (экспрессия, выразительные движения) как основу межличностной, социальной коммуникации.

Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, в связи с этим можно выделить следующие основные функции эмоций:

1. Оценка значимости происходящего. Эмоция дает возможность оценить силу раздражителя, его влияние на человека, оценить критическую или конфликтную ситуацию.

2. Побуждение, мотивация к тем или иным действиям с целью удовлетворить свои потребности или желания. Эмоциональные состояния проявляются на физиологическом уровне – например, при выбросе в кровь адреналина. Эмоции служат в качестве побуждающей силы для удовлетворения каких-либо потребностей организма.

3. Регуляция деятельности, оценка удавшихся или неудавшихся действий.

4. Предвосхищение – способность опережать развитие событий, предугадывать приятный или неприятный исход.

5. Средство коммуникации – экспрессивное выражение с помощью эмоций своего отношения к чему-либо в виде мимики, движений, жестов, звуков.

В процессе деятельности, познания окружающего мира и самого себя, в процессе общения с ближайшим окружением, ребенок испытывает разнообразные эмоции и чувства. Он переживает то, что с ним происходит и им же совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает, поэтому именно эмоциональная сфера ребёнка является формой отражения действительности, проявляющаяся в его отношении к окружающему миру, в переживаниях по поводу появления, удовлетворения или неудовлетворения потребностей.

На основе анализа литературы можно выделить две линии развития эмоциональной сферы:

1. Формирование новых эмоциональных состояний в связи с изменением ситуаций жизни ребенка
2. Становление эмоций в русле личностных новообразований.

В младенчестве, период которого учёные (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин) ограничивают в пределах от месяца до года, появляются эмоции, отражающие простейшие переживания, связанные с удовлетворением естественных потребностей, существующих на уровне аффективно-эмоциональной чувствительности, связанные, преимущественно, с органическими потребностями.

В этом мы видим подтверждение эволюционной теории Ч. Дарвина, потому что точно такие же эмоциональные переживания присущи и животным. Тезис Дарвина о том, что способы выражения базовых эмоций врожденны и универсальны, был неоднократно подтвержден кросс-культурными исследованиями и исследованиями в области психологии развития.

По мнению К. Э. Изарда, неопровержимым доказательством фактора первичного возникновения эмоциональной сферы является взаимная привязанность матери и ребёнка, базой которой являются именно эмоции [18].

Но простейшие эмоции ребенка следует отличать от простейших эмоций животных, поскольку их трансформации обуславливаются именно социальной формой удовлетворения потребностей.

Социальная ситуация развития в младенческий период ограничивается непосредственным телесным или визуальным контактом с определенным взрослым при опережающей и провоцирующей активности взрослого [8]. Всякое, даже наипростейшее, отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку (М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин).

Результатом такого социального воздействия будет являться возникновение положительных эмоций у младенца, таких как появление «комплекса оживления», осознанной улыбки. Именно «комплекс оживления», возникающий на втором месяце жизни у младенца, будет являться тем психическим явлением, фактом существования которого Петровским А.В. разводятся линии психического развития и развития личности в младенчестве. Важнейшим психологическим новообразованием кризисного периода новорожденности считается возникновение ответной реакции ребенка — улыбки на обращение матери (близкого взрослого), что означает начало собственной «индивидуальной психической жизни новорожденного» [34].

Именно в этот период развития можно установить, что положительные эмоции выполняют роль активизирующего механизма, с помощью которого осуществляется связь между различными анализаторами, что создает предпосылки к обучению [18].

Ярко выраженная положительная эмоциональность по отношению к новой деятельности (улыбка, возгласы, обращения к взрослому), говорят о том, что действие для ребёнка является новым, если же активность ребёнка

протекает на спокойно-сосредоточенном эмоциональном фоне, это указывает на освоение им данного вида деятельности.

В процессе освоения новой деятельности ребенок хочет получить одобрение при каждом самостоятельном шаге по направлению к его освоению. Но до двухлетнего возраста это одобрение является внутренним, подкрепляясь его собственной оценкой своей самостоятельности и отражая уровень удовлетворения потребности, в том числе познавательной, двигательной и т.п.

Начиная с двух лет, происходит дальнейшая социализация эмоций ребенка. Когда с внутреннего эмоционального отклика фокус внимания ребёнка перемещается на внешний, социальный отклик. Наиболее информативными для ребёнка становятся реакции людей, отражающие радость одобрение, поощрение.

В экспериментальном исследовании, проведенном учёными, в том числе и подтверждённом результатами моего эксперимента, детям 2-9 лет предлагалось распознать по фотографиям мимические реакции (удивление, гнев, страх, радость и др.), а затем - воспроизвести их. Оказалось, что первой в ряду мимических реакций дети распознавали радость, которая была первой в ряду произвольно воспроизводимых мимических реакций. На начальном этапе моего эксперимента также все без исключения дошкольники могли распознать, воспроизвести и художественно передать именно эмоцию радости. Что ещё раз подтверждает, что способность распознать формируется сначала в отношении положительных эмоций, которые являются базовыми в развитии ребёнка.

На это обращали внимание и бихевиористы, в частности Бандура, который утверждал, что человек склонен подражать поведению других людей, с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для него самого, то есть, с учётом подкрепления положительным эмоциональным откликом извне, ребёнок закрепляет за собой новый психический или физический опыт.

В развитии дошкольника происходит расширение эмоциональной сферы за счёт обогащения переживаний, которые он учится дифференцировать. Оно

обуславливается общим развитием личности ребенка, расширением круга явлений, вызывающих эмоциональный отклик: от врожденной органической потребности - до взаимоотношений с другими людьми, от оценки собственных поступков - до восприятия событий общественной жизни.

Переживание неудовольствия дошкольником может проявляться как переживание страха, гнева, отвращения, а переживание удовольствия - как переживание нежности, умиления, духовной близости с родителями.

Чем младше ребенок, тем в большей степени слиты для него характеристики объекта и характеристики субъективного переживания. В раннем детстве отрицательную характеристику своего эмоционального состояния ребенок переносит на человека, связанного с этим состоянием. Врач для него будет злой, потому что он делает укол. Слитность объекта переживаний и отношений к нему проявляется в отождествлении объекта переживаний с самим собой.

Поэтому важным этапом развития эмоциональной сферы дошкольника будет являться постепенное отделение субъективного отношения от объекта переживаний.

Базальная система эмоциональной регуляции начинает функционировать у ребёнка в середине первого года жизни и совершенствуется в течение дошкольного периода, являясь показателем уровня эмоционального контроля [27]. На этом уровне развития эмоциональной сферы на первый план выходит налаживание эмоционального взаимодействия с другими людьми: ребёнок учится разбираться и ориентироваться в переживаниях окружающих, происходит внутреннее формирование правил взаимодействия по типу «если..., то...».

После того, как некие внутренние правила сформированы, эмоциональный отклик ребенка становится объектом определенного отношения взрослых: с одной стороны, зная их неодобрительное отношение к тем или иным действиям, ребенок может уклониться от непосредственного проявления эмоции в действии и выразить её мимически или вербально; с другой стороны,

зная, что окружающие одобряют его определенные действия, он может стремиться совершить их ради одобрения. Оценка поступков окружающими становится важным элементом поведения дошкольника и влияет на эмоциональную мотивацию его действий.

Возрастает качественное своеобразие эмоциональных переживаний, обусловленное многообразием форм социальных контактов; индивидуальный эмоциональный опыт фиксирует запреты и предпочтительные формы контакта с окружающим миром, отражающие опыт других людей.

С появлением у ребёнка эмоционального контроля за аффективными переживаниями - можно говорить о возникновении собственно эмоциональной жизни человека. Являясь наиболее значимым фактором, другой человек и его эмоциональная оценка начинают доминировать в аффективном поле дошкольника, и под влиянием этой доминанты перестраиваются и упорядочиваются все остальные впечатления[23].

«Поведенческий акт ребенка уже становится поступком – действием, строящимся с учетом отношения к нему другого человека» [27, с. 27]. Возникает потребность ребенка в эмоциональном контакте, его поведение организуется эмоциональными реакциями других людей.

Таким образом, первоначально чисто функциональная потребность в эмоциональном насыщении, трансформируется в осознанное стремление дошкольника к переживанию определённых эмоций в своей действительности, становясь важным фактором его развития.

Основными направлениями в развитии эмоциональной сферы дошкольника можно выделить следующие [4]:

– усложнение содержания эмоциональной сферы, формирование общего эмоционального фона психической жизни ребенка.

– возникновение устойчивых форм эмпатических переживаний с накоплением жизненного опыта;

– трансформация экспрессивной стороны эмоций: ребенок учится с помощью взглядов, жестов, мимики, позы, движений, интонаций голоса выражать свои переживания;

– вербализация дошкольником своих эмоций, но ещё достаточно ограниченная;

– постепенное овладение умением сдерживать бурные выражения чувств, принимая правила социального регулирования своей эмоциональной сферы.

– формирование эмоционального предвосхищения, появление способности предвидеть социальные результаты своей эмоциональной деятельности;

Составить представление об эмоциональном развитии детей как сложном комплексном закономерном процессе усложнения и обогащения их эмоциональной сферы в контексте социализации возможно посредством изучения уровней развития эмоциональной компетентности дошкольников. [21]

Понятие «эмоциональная компетентность» вошло в психологию благодаря ряду зарубежных и российских исследователей: К. Саарни, D. Goleman, М. Райнольдс, R. Buck, Е.В. Либина, И. Н. Андреева, Е. Л. Яковлева и др. Данное понятие характеризует развивающееся у личности системное свойство, включающее навыки адекватной ситуации рефлексии, саморегуляции, оптимального уровня эмпатии и экспрессивности [26].

К. Саарни, чья концепция будет являться базовой для нашего исследования, выделяет в структуре эмоциональной компетентности следующие компоненты или конкретные навыки, приобретаемые в процессе развития дошкольного развития детей и за его пределами [20]:

1. Осознание собственного эмоционального состояния;

2. Распознавание эмоций других людей по ситуативным и экспрессивным сигналам; использование словаря эмоций;

3. Способность к эмпатии и симпатической вовлеченности в эмоциональные переживания других;

4. Умение дифференцировать внутреннее эмоциональное переживание от внешней эмоциональной экспрессии;
5. Навыки адаптивного совладания с отрицательными эмоциями;
6. Осознание того, что структура или характер отношений в значительной степени определяются способом выражения эмоций в отношениях;
7. Способность к эмоциональной самоэффективности.
8. Способность быть эмоционально адекватным, т. е. принимать собственные эмоции, какими бы уникальными или культурно детерминированными они ни были, и соответствовать собственным представлениям о желательном эмоциональном «балансе» [8].

Таблица 1 – Механизм формирования изменений эмоциональной сферы ребёнка

	Содержание изменений	Предпосылки и условия изменений
1.	Ситуативная вариативность эмоционального реагирования	Отрыв эмоции от конкретной ситуации или объекта, выражающийся в варьировании эмоционального реагирования в зависимости от конкретной ситуации
2.	Расширение ряда эмоциональных модальностей (базовые-социальные)	Переход на новый уровень взаимодействия со взрослыми и сверстниками на основе обогащения эмоционального опыта
3.	Опознавание эмоциональных состояний по выражению лица	Необходимость расширения средств коммуникации и сопровождения игровой деятельности при условии дифференцированности восприятия различных эмоциональных состояний
4.	Социальное преобразование выражения эмоций	Произвольная регуляция эмоционального переживания и его выражения (контроль и трансформация способов эмоционального реагирования)
5.	Расширение и усложнение знаний об эмоциях	Необходимый уровень когнитивного развития и объем эмоционального опыта
6.	Формирование структуры представлений об эмоциях	Образование системы знаний об эмоциональном явлении, включающей причины, содержание, способы выражения и последствия определенного эмоционального переживания

	Содержание изменений	Предпосылки и условия изменений
7.	Вербальное обозначение эмоций	Формирование «словаря эмоций», обозначающего сущность и название эмоциональных проявлений

Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни человека. Именно в эти годы закладываются основы здоровья, гармоничного умственного, нравственного и физического развития ребенка, формируется личность человека.

В психологии, философии и педагогике нет единой точки зрения относительно роли, которую играют в жизни человека эмоции. Так, некоторые из учёных утверждают, что смыслом человеческого существования должна быть именно познавательная-интеллектуальная деятельность, при этом само образование чаще всего понимают как процесс знакомства с фактами и овладения теориями, как процесс накопления информации.

Другие ученые, чью точку зрения разделяем мы, склонны относить человека к разряду существ эмоциональных или эмоционально-социальных и считают, что эмоциям принадлежит важная роль в социальном развитии человека.

По их мнению, сам смысл нашего существования имеет аффективную, эмоциональную природу: мы окружаем себя теми людьми и вещами, к которым привязаны эмоционально. Они утверждают, что научение через переживание (как в личностном, так и в социальном плане) не менее, а быть может, и более важно, чем накопление информации. [18]

В соответствии с принципом облегчения личностного развития с помощью эмоций и эмоциональной привязанности, который выделил К. Изард [18], эмоциональная экспрессия в повседневной жизни влияет на индивидуальное и социальное развитие, формирование межличностных связей.

Дж. Боулби доказал, что дети, лишённые нормального эмоционального общения с матерью в младенческом и детском возрасте, имеют нарушения социальных контактов [7].

Р. Г. Уолтерс и Р. Д. Парке, проанализировав некоторые исследования детерминант социальной ответственности сделали вывод о том, что зрительная и другие виды эмоциональной стимуляции, такие, как разговор и выражение лица, обращённые непосредственно к ребёнку, играют значительно более важную роль в развитии этих детерминант, чем удовлетворение ребёнком физиологических потребностей [18].

Работа К. М. Вольфа [18] подтвердила мнение о том, что выражение лица как социальный аспект эмоций влияет на развитие социальной ответственности, эмоциональных привязанностей.

Р. Бак, определяя роль эмоциональной компетентности в жизни человека, отмечает, что эмоциональное общение с окружающими усиливает способность действовать как с другими людьми, так и с внутренней средой своих чувств и желаний.

Р. Клинерт [52], подчеркивая роль эмоций во взаимной регуляции поведения, вводит понятие «социальной референтности», указывающее на тенденцию человека искать эмоциональную информацию от значимых других и использовать ее для осмысления происходящего.

Поскольку потребность ребенка в эмоциональном контакте становится преобладающей в процессе его развития и его поведение организуется эмоциональными реакциями других людей - стремление дошкольника к определенным переживаниям своих отношений к действительности, становится важным фактором его социального развития.

Результаты исследования Я.З. Неверович [32] показали, как при переходе детей от более примитивных к более сложным видам деятельности, направленной на достижение отдаленных результатов, имеющих определенное значение не только для самого ребенка, но и для окружающих, изменяется и характер эмоциональной регуляции поведения, которая становится опережающей, основанной на эмоциональном предвосхищении, возможных последствий, предпринимаемых действий и значения ситуации, возникающей при завершении действий для самого ребенка и для окружающих.

Способность к эмоциональному предвосхищению позволяет ребенку заранее не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные результаты своих поступков и в итоге избежать тех ошибочных, не соответствующих его потребностям действий, которые легко могли бы возникнуть под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний, если бы их последствия не были заранее осмыслены и пережиты эмоционально.

П. К. Анохин подчеркивал, что настойчивое воспитание эмоционального аппарата в дошкольном возрасте является очень важным фактором, предупреждающим застойность задержанных компонентов эмоций, отмечая главным направлением развития эмоций дошкольника – формирование способности их регулировать, то есть умения анализировать собственные эмоциональные состояния и вызвавшие их причины, осуществляя на этой основе эмоциональный контроль своего поведения [36].

С. Л. Рубинштейн рассматривает важную роль эмоций человека в познавательном процессе - одной из ведущих деятельностей ребёнка - утверждая, что эмоции и познавательные процессы, обычно представляют собой единство эмоционального и интеллектуального. Таким образом, важнейшая роль эмоций, которая рассматривается при анализе мотивационных аспектов поведения человека, заключается в побуждении к деятельности. По утверждению С. Л. Рубинштейна, «...эмоция в себе самой включает влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него, так же как влечение, желание, стремление всегда более или менее эмоционально» [38].

К. Изард приводит ряд подтверждающих это утверждение исследований, выявивших благотворное влияние положительных эмоций на процессы мышления, памяти и на уровень исполнения заданий проведенных с детьми дошкольного и школьного возраста.

Так, в одном из экспериментов (Bartlett, Burlison, Santrock, 1982) детей просили вспомнить какую-нибудь радостную или грустную ситуацию, а затем, продолжая думать о ней, постараться запомнить как можно больше слов из зачитанного экспериментатором списка. Результаты, полученные по двум

тестам (свободное воспроизведение и воспроизведение по подсказке), свидетельствовали о том, что радостные переживания позитивно влияют на процессы памяти и научения. В другом эксперименте (Nasby, Yando, 1982) школьников просили вспомнить и представить себе ситуации, в которых они переживали радость, печаль или гнев, а затем им предъявляли список понятий, имевших позитивное или негативное эмоциональное звучание. После того как учащиеся заучивали список, экспериментаторы вновь вызывали у них ту или иную эмоцию и затем проверяли, насколько хорошо они запомнили предъявленные слова [18].

Эти факты благотворного влияния позитивных эмоций на процессы восприятия, научения, творческого мышления и на степень социализации поведения К. Изард объяснял двумя факторами: более экстенсивным воздействием эмоционально-позитивных сигналов и мотивационной и организующей ролью переживания позитивных эмоций.

Например, радостные переживания, укрепляя самооценку человека, повышая его уверенность в себе, делают его сознание более открытым для восприятия новой информации, способствуют подвижности психических процессов. Переживание интереса характеризуется чувством любопытства, желанием исследовать и познать объект.

Таким образом, результаты исследований биосоциальных теоретиков показали непосредственное влияние состояния эмоциональной сферы детей на их когнитивно-познавательные и поведенческие процессы, что, в свою очередь, объединило их со сторонниками когнитивно-социального направления.

По данным современных исследователей, темп современной жизни, ее эмоциональная насыщенность приводят к достаточно большим психологическим нагрузкам на детей. В этом возрасте психика ребенка еще неустойчива, легкоуязвима и восприимчива к воздействию внешнего мира.

Дети стали больше испытывать чувство незащитности, неуверенности в собственном благополучии, что вызывает у них состояние тревожности и различных страхов. Такая ситуация приводит к тому, что негативные

эмоциональные состояния в большей степени влияют на развитие личности ребенка в целом.

Факторами эмоциональной напряженности является проявление в повседневном поведении дошкольника следующих симптомов негативных показателей его эмоционального развития:

– эмоциональная возбудимость (проявляется в необоснованных и длительных эйфорических настроениях, которые часто сопровождаются высокой двигательной или вербальной активностью, переходящей в навязчивые двигательно-речевые комплексы);

– эмоциональная заторможенность (проявляется в полном или частичном отсутствии адекватных для детей данного возраста эмоциональных реакций; полная эмоциональная заторможенность часто сопровождается отказом от речевого общения (мутизмом) при отсутствии органических поражений речевого аппарата; частичная эмоциональная заторможенность в некоторых случаях выражает скрытую агрессию и сопровождается немотивированными негативными действиями ребенка);

– ситуативная реактивность (проявляется в ярком и относительно кратковременном эмоциональном реагировании ребенка в форме истерических, депрессивных, дисфорийных и других реакций на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями: например, ситуации взаимодействия с отчимом, братьями и сестрами, животными; запреты и наказания, болезни и несчастные случаи, местонахождение в темном помещении и пр.).

Махортова Г.Х. проведя ряд исследований, сделала вывод, что существует зависимость между характером внутрисемейных отношений и степенью интенсивности эмоциональных переживаний детей. По ее мнению, неудовлетворительный с психологической точки зрения характер внутрисемейных отношений приводит к образованию зон повышенной эмоциональной напряженности, имеющих тенденцию к сохранению, но при

этом видоизменяющихся, трансформирующихся, меняющих место локализации в структурах сознания и подсознания.

Так, агрессия родителей по отношению к ребенку может вызвать у него чувство страха, в дальнейшем способное перерасти как во внешнюю агрессию по отношению к самим родителям, к другим людям, или же трансформироваться в аутоагрессию, самобичевание, чувство вины. Зоны повышенной и высокой эмоциональной напряженности в свою очередь изменяют ход процесса гармоничного развития ребенка. Результаты ее исследований показывают, что у детей с наличием зон повышенной эмоциональной напряженности имеется трудности в общении со сверстниками, и не только. Они предпочитают одиночество, часто вступают в конфликты, на занятиях не собраны и невнимательны [30].

Эмоции ребенка возрастной группы старшего дошкольного возраста характеризуются интенсивностью, но в то же время, краткосрочностью и переменчивостью. Дети начинают контролировать свои эмоциональные выражения, могут критиковать себя, оценивать поведение, сожалеть о неправильных действиях, злиться на себя.

Взаимодействие эмоции интереса с перцептивно-когнитивными процессами ребёнка приводит либо к развитию конструктивных, интеллектуальных, художественных, творческих форм активности, либо к неконструктивному или психопатологическому поведению [18].

У здорового дошкольника в этом возрасте преобладает веселое настроение, постепенно отступает страх перед неизвестным, приобретают большее значение социальные ценности (любовь, ненависть, сочувствие, антипатия).

Именно эмоциональный фон у дошкольника создает самосознание, связанное с чувством собственной идентичности, самооценки.

Поэтому важной становится тема изучения становления и развития эмоций в старшем дошкольном школьном возрасте, поскольку, являясь одной из базовых и насыщенных сфер в развитии личности, эмоциональная сфера

влияет на всестороннее развитие личности ребёнка, оставляя отпечаток на всю будущую жизнь взрослого человека.

1.2 Факторы, условия развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста

В настоящее время для образовательного учреждения становится главным развитие личности ребенка, предупреждение и преодоление возможных личностных и интеллектуальных отклонений, бережное отношение к его психике.

Главное внимание направляется на развитие субъектных свойств личности: самостоятельности, саморегуляции, самовыражения, самопознания (М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). В связи с этим особую значимость приобретает развитие у детей старшего дошкольного возраста способности к пониманию и вербализации собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих.

Усвоение детьми «языка» эмоций, совершенствование восприятия экспрессии, повышение уровня понимания эмоциональных состояний являются условиями развития у дошкольников осознания и контроля эмоций, способности ориентироваться в эмоциональной реальности и в целом успешной адаптации в современном социокультурном пространстве (Н. Д. Былкина, Е. И. Изотова, Д. В. Люсин, Е. В. Никифорова, Ю. А. Свенцицкая, Н. В. Соловьева, А. М. Щетинина, R. Buck, S. Donaldson, P. Harris, R. Klinnert, J. Russel, C. Saarni, N. Westerman и др.) [24].

Фактором, определяющим эффективность воздействия на эмоциональную сферу ребёнка старшего дошкольного возраста, является тот факт, что данный период является сензитивным для развития эмоциональной сферы: именно в этот период функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственного отношения к различным объектам и явлениям действительности и

становится важным фактором, определяющим направленность его личности. [21, с. 7]

В старшем дошкольном возрасте ещё не утрачена непосредственность выражения эмоций, свойственная ребёнку, но вместе с тем происходит осознанное становление эмоциональной сферы, способности осознавать собственные чувства и чувства окружающих его людей.

Тенденции гуманизации системы дошкольного образования, связанные с целевым и ценностным приоритетом индивидуально-личностной ориентации образовательного процесса, диктуют необходимость сопровождения ребенка в этом процессе.

Особенностью работы с развитием эмоциональной сферы ребёнка дошкольного возраста является перенесение внимания на тот факт, что возможности обучения ребёнка во многом определяются его зоной ближайшего развития. [10]

В зоне актуального развития уже имеются сформированные на данном этапе психические функции, умения и навыки ребёнка, на которых, как на базе, надстроены усвоенные знания и самостоятельно выполняемые ребёнком задачи.

Зона ближайшего развития — уровень развития высших психических функций, достигаемый ребенком в процессе его взаимодействия со взрослым, реализуемый развивающейся личностью в ходе совместной деятельности со взрослым, но не проявляющийся в рамках индивидуальной деятельности.

Зона ближайшего развития определяется разницей уровней зоны актуального развития и уровня потенциального развития, которого ребёнок может достигнуть. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития, после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

«Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к

эмоциональной сфере это означает, что занятия с детьми должны ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции, которые были подробно разобраны нами в параграфе 1.1.

Создавая особые педагогические условия и используя специальные адекватные возрасту техники – педагог может расширять зону ближайшего развития ребенка, путём воздействия на его психофизиологическую сферу, связанного с проживанием и приобретением им нового чувственно-эмоционального опыта, в результате которого ребенок обретает самостоятельный опыт, расширяя свою зону актуального развития.

Хотя эмоции являются врождённым механизмом, социализация играет ведущую роль в их развитии, а значит, и в формировании человеческой личности. Неблагоприятные социально-экономические условия препятствуют развитию и социализации эмоций, тогда как «обогащенные» условия, терпимость и поддержка родителей способствуют их развитию [18].

Но процессе взаимодействия с родителями, как главным ценностным ориентиром, у ребёнка могут возникать сложности, которые связаны с низким развитием собственного эмоционального интеллекта родителей или воспитателей, которые сами нечетко понимают свои эмоции, не могут их распознать и влиять на внешние проявления, то бессознательно автоматически взрослые передают ребенку свой уровень эмоционального интеллекта и никак не могут воспитать то, чего не умеют сами.

Кроме того, фактором, сдерживающим развитие эмоциональной зрелости ребенка, для развития которой ему необходима свобода в телесном выражении чувств и эмоций с присущей данному возрасту экспрессивностью, - является противодействие и сдерживание её родителями и воспитателями, как поведения, противоречащего их понятиям о «надлежащих» правилах поведения и собственном комфорте.

Также негативным фактором является то, что если ещё 20 лет назад в культуре нашей страны были развиты дворовые игры, передававшиеся из

поколения в поколение, в ходе которых дети проживали ситуации реальной жизни, решали коллективные задачи, учились межличностному общению в естественной детской среде, то нынешняя культура и достижения техники в виде гаджетов заменили реальные игры-тренажёры, став лёгким средством для отвлечения и переключения детского внимания.

Есть и другая крайность: мода последних лет на ранее развитие ребёнка несёт в себе неосознаваемую родителями опасность: количество зазубренного материала на кружках и курсах никак не влияет на качество психического развития ребёнка, более того, усугубляя это самое развитие. Тренируя мозг, как хорошо измеряемый показатель, родители не думают о тренировке психических функций детской психики, значения которых не так точны и заметны после пары занятий, зато крайне важны для развития личности и адаптации ребёнка.

Эти социальные аспекты оказываются очень важными при анализе развития эмоциональной сферы ребёнка, поскольку, по мнению исследователей (Э. Холодинского, В.Файмана, Запорожца А.В., Неверович З.Я., Леонтьева А.Н., Лисиной М.И.), развитие эмоций осуществляется в контексте социальной ситуации развития, в которой ребенок на первых порах оказывается лишь пассивным объектом внешнего воздействия.

Понятие «ведущая деятельность» было введено Л.С. Выготским: это деятельность, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики человека. Ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста, которой определяется гармоничность психомоторного развития, является игра.

Л.С. Выготский называет игру «не главной, но ведущей линией развития ребёнка».

Теория, развитая К. Гросом (в книге *Die Spiele der Menschen*) говорит о том, что игра для детей служит средством для упражнения, включения, тренировки различных физических и психических сил. Для того, чтобы иметь возможность владеть теми или иными психическими силами – необходимо,

чтобы они были достаточно развиты, и в то же время, чтобы человек учился владеть ими. Это подразумевает какую-то подготовку, предполагает период, предшествующий настоящей и серьёзной деятельности, во время которого органы чувств и психические функции, развиваются и созревают, а ребёнок, в то же время, учится владеть и пользоваться ими. Этот период очень важно заполнить активностью, поскольку всякая новая функция, как и орган, развивается только в работе, в действии. Его знаменитое изречение звучит как: «Мы играем не потому, что мы дети, но само детство нам дано для того, чтобы мы играли».

Таким образом, если игровая деятельность служит именно цели развития органов, функций и чувств – то, безусловно, играм принадлежит чрезвычайно важное место в индивидуальной траектории развития эмоциональной сферы ребёнка. А поскольку, ребёнок не переступит черту детства, пока все функции не будут им отработаны в процессе игр – нужно сказать, что игровая деятельность занимает не только важное, но и центральное место в его жизни.[16]

Отвечая на вопрос, почему именно игровая деятельность, Зеньковский В.В. приводит пример, насколько это было бы опасно и абсурдно, если бы дети отработывали свои навыки на реальных предметах, или же на реальных (взрослых) людях.

Все детские игры носят моделирующий характер. Создавая модели ситуаций, взаимоотношений, взаимосвязей дети проявляют себя в игре и тестируют, развивая, весь набор присущей им чувственно-эмоциональной сферы, перенесённый на модельные ситуации взрослой жизни.

В ролевой игре дошкольник может уже получать удовольствие как от правильности ролевых действий, так и от отказа в пользу этой правильности от собственных непосредственных желаний. Именно такие социальные средства, позволяющие ребенку воспроизводить в плане образа преобразования предметов и действия других людей, лежат в основе всех новообразований дошкольного детства [8].

Новая позиция и тип самосознания «Я и мир» характеризуются выделением во взаимоотношениях со взрослыми норм и эталонов социального общежития. Взрослый, так же как и партнер-сверстник, начинает уже выступать безлично - как носитель социальной функции. Эта новая социальная ситуация реализуется в ведущей деятельности данного периода - в ролевой игре (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова).

Из чего можно сделать вывод, что создание условий для расширения зоны ближайшего развития и превращения её в зону развития актуального путём работы с эмоциональной сферой ребёнка методами и средствами игровой деятельности является несомненным приоритетом педагогической деятельности при развитии детской личности.

Выделяя факторы, влияющие на развитие личности ребёнка, Зеньковский В.В. отмечает силу эстетической стороны жизни ребенка, которая характеризуется с одной стороны отсутствием критичности, а с другой стороны *универсализмом*, отличаясь этим от эстетической жизни взрослых: «Всё прекрасное, в какой бы ни было оно форме, привлекает и увлекает дитя. Дитя любит и музыку, и сказку, и рисование, и лепку, и танцы, и сценические представления. Ребенку совершенно чужда черта, столь часто встречающаяся у взрослых: дитя не знает нашего сосредоточения на одном—двух видах искусства – оно любит *все* виды искусства.» [16]

Другой стороной, отличающей эстетическую жизнь ребёнка, В.В. Зеньковский отмечает *творческий характер*, под влиянием которого ребёнок не может оставаться пассивным созерцателем сферы искусства, а обязательно, по своему сильному внутреннему побуждению, должен быть включён в неё, выступая в роли со-творца.

При этом, уходя в творческую деятельность – ребёнок включается в неё полностью, не оценивая себя со стороны, не ища творческой законченности своего личного искусства, а погружаясь в него полностью, испытывая при этом самый разнообразный спектр эмоций.

Детское воображение, являясь органом эмоциональной сферы, а, следовательно, прямо воздействуя на неё, развивается именно при помощи эстетического творчества ребёнка, при условии, что он выступает в нём активным самостоятельным участником. Примером могут служить сказки, которые всецело связаны с работой фантазии, именно как органа эмоциональной сферы: сказочный мир объективирует для ребенка те или иные эмоции, заставляя сопереживать героям, перенося на себя их эмоциональный опыт. Ряд психологов указывает на близость сказочных образов к образам в сновидениях, которые также, безусловно связаны с эмоциональной сферой. [16]

С точки зрения психоанализа, также исследующего сферу бессознательного, игры на воображение содействуют приобретению собственными действиями ребёнка опыта радости и удовлетворения, самосознания и самореализации, поощряя креативность и фантазию детей.

Именно игры на воображение позволяют детям оставаться эмоционально-устойчивыми в кризисных и конфликтных ситуациях, а также выполняют функции преодоления страха, проявления агрессии, компенсации чувства бессилия, способствуя тем самым, развитию естественной психофизиологической саморегуляции эмоциональной сферы дошкольника.

Исходя из вышесказанного следует, что фактором, противостоящим присутствующим социальным ограничителям развития эмоциональной сферы, в детском возрасте является именно игра как форма деятельности, именно на эмоциональную сферу ребёнку воздействуют игры на воображение и игры, транслирующие принцип универсализма, то есть, максимального включения в игру всех средств искусства и изобразительности. Такой способ развития эмоциональной сферы влияет на психофизиологическое состояние детей, позволяя им чувствовать себя эмоционально устойчивыми в различных критических и конфликтных ситуациях, поддерживать доверительные отношения со взрослым, что является важным фактором при построении дальнейшей системы отношений, самооценки и развития полноценной личности.

1.3 Театрализованные игры как средство развития и обогащения эмоциональной сферы

Анализ игровой деятельности В.В. Зеньковским показывает, что всякая игра связана с работой фантазии, так как объект игр, в значительной своей части, создан воображением. При этом игра требует хоть капли реальности, как исходной основы для работы фантазии, поскольку играют дети всегда так, как если бы они имели дело с настоящими, а не вымышленными предметами.

Без этого преобразования исходной реальной основы с помощью воображения игра невозможна. Иллюзия настоящей и полной реальности является необходимым предусловием, чтобы благодаря игре могли пробуждаться «дремлющие силы» в ребёнке (потенциал ближайшей зоны развития), чтобы они могли зреть и развиваться. Нет игр, в которых решительно все было бы создано воображением – некоторая «доза» реальности необходима как исходная основа для работы воображения.[16]

Следовательно, необходимо задать импульс, который поможет запустить игровой процесс в нужном русле. По нашему мнению, таким импульсом является театрализация игр.

Театр – один из самых зрелищных и доступных детям видов искусства, так как он, учитывая определенные специфические особенности психического развития детей дошкольного возраста (эмоциональность, чувственное сознание, воображение, эмпатию), оказывает сильное развивающее влияние на эмоциональную сферу ребенка, выполняя при этом коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции.

Среди учёных нет однозначного мнения о том, что, по сути, из себя представляют театрализованные игры.

Многие исследователи отмечают сходство театрализованной игры с сюжетной игрой, а также игрой с правилами. Это проявляется в том, что театрализованная игра основывается на сюжете художественного произведения

или реальности, то есть носит репродуктивный характер, также, как и сюжетно-ролевая игра [43].

Часть из них рассматривает театрализованную деятельность, как драматическую игру, считая, что эти игры отличаются от остальных наличием художественного образа и драматического действия.

Театрализованные игры также подразделяют на определенные виды, выделяя режиссерские игры, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации [12].

По мнению Е.В Мигуновой, одной из особенностей театрализованной игры является литературное или фольклорная основа содержания и наличие зрителей. По мнению этого автора, театрализованные игры являются разновидностью художественной деятельности, которая включает в себя три этапа: восприятие, исполнение и творчество [31].

Большинство исследователей также связывают театрализованные игры с детским творчеством. М. Д. Маханева считает, что театрализованные игры заключаются в намеренном произвольном воспроизведении определенного сюжета в соответствии с заданным образцом, сценарием игры, который не требует обязательного присутствия зрителя, профессиональных актеров. Иногда в ней достаточно внешнего подражания [29].

В настоящее время не существует единого взгляда на сущность понятий «театрализованная игра» и «игра-драматизация». Одни ученые полностью отождествляют театрализованную игру и игру-драматизацию, другие считают, что игра-драматизация является разновидностью театрализованных игр. В любом случае, в театрализованной игре и игре-драматизации ребенок стремится познать собственные возможности в перевоплощении, в поиске нового и комбинациях знакомого. В этом проявляется особенность театрализованных игр как творческой деятельности [12].

Таким образом, игре, развивающейся в свободном творчестве ребёнка, задействовав его воображение, в рамках заданных педагогом сюжетных рамок, уже придаётся естественная театрализация, без использования ненужной атрибутики и заучивания драматических ролей.

Именно на создание максимально благоприятных условий, способствующих естественной театрализации игры дошкольников, как метода расширения их эмоциональной сферы было направлено наше исследование.

В своей работе, основываясь на позиции В.В. Зеньковского, с целью эффективного, комплексного воздействия театрализованной игры на эмоциональную сферу дошкольника, мы сделали попытку объединить общие признаки театрализованной игры, используемые в нашем исследовании, в максимально объемное отражение её сути:

Театрализованная игра – это игровая деятельность с намеренно заданными педагогом условиями, рамками, сюжетами, векторами развития, существование которых способно максимально эффективно помочь детской игре воздействовать на развитие воображения, и, как следствие, эмоциональную сферу ребёнка.

Театрализованные игры являются самым адекватным методом воздействия на эмоциональную сферу детей, учитывая сочетание природного механизма игры, заложенного в каждом ребёнке, и возможности создания педагогом особых условий этой игровой деятельности, направленных в русле её максимальной эффективности по расширению и обогащению эмоционального опыта детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя воздействие театрализованных игр на эмоциональную сферу ребёнка, многие исследователи сходятся во мнении, что театрализованные игры способствуют развитию психических процессов и различных качеств детской личности — эмоциональной отзывчивости, эмпатии, воображения.

Многие психологи подчеркивали, что основной смысл игры заключается в разнообразных переживаниях, значимых для ребенка, что в процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте.

Так, Д. Б. Эльконин отмечает, что отличительная черта театрализованных игр заключается в том, что передавать характер персонажа можно с помощью средств образной выразительности (интонации, мимики, жеста, позы, походки и

т.д.). Использование этих средств требует соответствующей подготовки, выработки умений пользоваться ими, находить соответствующее эмоциональное состояние персонажа.

Также следует рассмотреть и концепцию детской игры Д.Б. Эльконина, в которой говорится, что ролевая игра является выражением возрастающей связи ребенка с обществом – особой связи, характерной для дошкольного возраста. В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка. Этнографические исследования Д.Б. Эльконина показали, что в более примитивных обществах, где дети могут очень рано принимать участие в трудовой деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетно-ролевой игры. Стремление ребенка к самостоятельности и к участию в жизни взрослых удовлетворяется там прямо и непосредственно – начиная с 3–4-летнего возраста, дети овладевают средствами труда или работают вместе с взрослыми, а не играют [50].

В книге «Детская психология» Смирнова Е.О. подробно рассказывает о психологических особенностях ролевой игры. Центральным моментом ролевой игры является непосредственно сама *роль*, которую берет на себя ребенок и при этом он не просто называет себя именем того персонажа, чью роль он взял на себя, но самое главное то, что он действует как взрослый человек, «отождествляя» себя с ним. Также наиболее характерным моментом роли является то, что она не может осуществляться вне практического игрового действия. Игровое действие является способом осуществления роли [41].

Рассмотренные выше точки зрения несомненно говорят о важности театрализованных игр и их тесной связи с психологическими особенностями как детей, так и самой игры. Но как пишут П.М. Ершов П.М., А.П. Ершова и В.М. Букатов в пособии «Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя» - главную опасность актерской муштры видят в возможном культивировании наигранного и неискреннего поведения учителя. Актеров учат

играть роли, и для этого существуют разные системы подготовки. Учителю же в основном следует научиться читать и понимать и свое, и ученическое, поведение и уметь использовать свою поведенческую «грамотность» для создания условий, раскрывающих, раскрепощающих и окрыляющих учеников на уроке [14].

Реуцкая Н.А. в своём пособии «Игра дошкольника» отмечает, что театральная-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями и умениями, развивает интерес к литературе и театру, формирует диалогическую эмоционально-насыщенную речь, активизирует словарь, способствует нравственно-эстетическому воспитанию каждого ребенка [17].

И.В. Штанько отмечает, что театрализованные игры являются мощным инструментом развития познавательных и психических процессов, учат управлять своим поведением, вниманием, восприятием. [49].

В.В. Зеньковский описывает крайне развитое у детей «стремление к драматизации любого сюжета», называя детские игры драматизацией какой-либо фавулы: «Играя «в человека» или «в животных» дети хотят выразить крайнюю степень эмоции или накала ситуации, драматически представляя какой-либо эпизод из их жизни, проявляя иные игры как настоящие сценические представления» [16].

При способствовании этих факторов достигается эффект максимального проживания нового ролевого опыта через инициативное задеиствование ребёнком своих психоэмоциональных процессов, лежащих в зоне ближайшего развития.

Эмоциональное отношение ребенка к театрализованной игре развивается по мере накопления у него опыта участия в игровой театрализованной деятельности. В результате переживаний, которые возникают у него по ходу игры, исследователи выделяют два типа эмоционального поведения детей, это эмоционально-активный тип и эмоционально-пассивный тип [43].

Эмоционально-активный проявляется в том, что дети активно включаются в игровую деятельность, стремятся быть непосредственными участниками, ярко и бурно выражают свои эмоции.

Эмоционально-пассивный тип характеризуется тем, что дети не проявляют интереса к содержанию и игровым действиям, слабо проявляют эмоции в игре, часто в силу своей неуверенности, тревожности.[42, 25]

Для эмоционально-пассивного типа не готовых к общей игре детей важную роль играют зеркальные нейроны, которые вырабатываются мозгом ребёнка во время театрализованной игры вне зависимости от того, находится он внутри упражнения, проживая его, или только наблюдает со стороны.

Тогда именно зеркальные нейроны, вырабатываясь при наблюдении занятия со стороны, дают такому ребёнку психологический отклик, благодаря которому ребёнок, включаясь в игру на определенной её стадии, может выполнять задания уже оттренированные остальными детьми, поскольку, просто наблюдение за действиями научило их действовать самостоятельно.[42]

Понимание игры как «эмоционально-действенного освоения мира», по определению А.Н. Леонтьева [28], чрезвычайно важно для практики дошкольного образования. В игре детей часто проявляются эмоции, которые в жизни еще недоступны им, а в театрализованной игре эмоции программируются в игровом образе, который изображает ребенок, сюжете, в русле которого действует игровой персонаж. Чем интенсивнее будут переживания детей в процессе театрализованных игр, тем более глубокий след они оставят в сознании ребенка, повлияют на характер его проявлений во взаимодействии с другими, на социальное поведение.

Таким образом, принимая участие в театрализованной игре, ребенок берет на себя определенную роль, образ различных игровых персонажей, что дает ощущение эмоционального единства и сопричастности с ними, и позволяет реализовывать, выражать собственные, присущие детям чувства, тем самым проявляя и обогащая свой эмоционально-чувственный опыт.

У дошкольников развивается способность чувствовать эмоциональные состояния окружающих, способность занимать позицию переживающего и, совершая определенные действия, проигрывать различные варианты отношений с другими людьми.

Способность к такой идентификации и позволяет через образы театрализованной игры оказывать влияние на детей, формировать опыт эмпатийного поведения. Так же происходит усвоение различных образцов действий и поступков, что дает возможность дошкольникам не только глубже понять и узнать свой внутренний мир, но и развивает способности к саморегуляции эмоциональных проявлений. В этом заключаются развивающие возможности театрализованных игр в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

ФГОС ДО одним из основных принципов дошкольного образования декларирует реализацию Программы «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребёнка» [44].

Анализ практического опыта работников ДОУ разных городов России и личного практического опыта с ребёнком-дошкольником, показал, что в настоящее время на практике в ДОУ потенциал театрализованной игры, как мощного инструмента воплощения данного принципа, используется слабо и недостаточно из-за следующих преобладающих тенденций [1, 35, 25].

Первая проблемная тенденция воплощения принципа ФГОС - театрализованные игры применяются главным образом в качестве некоего «зрелища» на праздниках. Стремление добиться хороших результатов заставляет педагогов заучивать с детьми не только тексты, но и интонации, движения во время многократного повторения на репетициях, результатом получается успешный спектакль к празднику. Но освоенные таким образом умения не присваиваются дошкольниками, не становятся их непосредственно пережитым чувственно-эмоциональным опытом, оставаясь лишь механически

заученными действиями, не переносясь ими в свободную игровую деятельность.

Точно высказался по этому поводу Выготский Л.С.: «Заучивание слов роли, не всегда соответствующих пониманию и чувству ребенка, сковывает детское творчество. Гораздо ближе детскому пониманию пьесы, сочиненные самими детьми или импровизируемые ими в процессе творчества. Такие пьесы будут неизбежно более нескладны и менее литературны, чем готовые, написанные взрослыми, но они будут иметь огромное преимущество, заключающееся в том, что они возникнут в процессе детского творчества. Не следует забывать, что основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении» [9].

Вторая проблемная тенденция воплощения принципа ФГОС - невмешательство взрослого. На практике оно перерастает в полное отсутствие внимания педагога к этому виду игровой деятельности: дети представлены сами себе, воспитатель только готовит атрибуты для «театра». Из группы в группу ребенка сопровождает однотипный набор шапочек-масок, элементов костюмов, фигурок персонажей сказок.

Третьей проблемой воплощения программы ФГОС мы увидели односторонность подхода к самой сути театрализованных игр. В частности, педагоги, использующие подход заучивания ролей – абсолютно не обращают внимания на развитие телесных и эмоциональных проявлений; педагоги, уделяющие внимание только эмоциональному интеллекту – упускают в своей работе аспекты взаимодействия между участниками и самовыражение; использующие предметы в качестве средств театрализации – не дают свободу детской фантазии, использующие театрализованные игры, как психологический инструмент – направлены лишь на одну сферу (снятие тревожности) полностью уходят от инициативной творческой составляющей, однако, лишь в комплексе подобранные упражнения для воплощения в театрализованных играх могут

дать максимальный эффект развития эмоциональной сферы ребёнка в зоне ближайшего развития.

Следствием этих проблем является почти полное отсутствие театрализации в игровом опыте детей 5-7 лет, влияющей на развитие их эмоциональной сферы, при наличии у них интереса к этой деятельности и потребности в ней.

Рассмотрим проблему участия педагога с двух аспектов:

- Участия педагога в процессе организации театрализованной игры.
- Использования театральной атрибутики в процессе занятий театрализованными играми.

Являясь координатором, проводником театрализованной деятельности – педагог задаёт её условия, тон, а иногда и пример, направляя ход развития деятельности, от которой будет зависеть успешность формирования творческой активности детей и накопления детьми эмоционально-чувственного опыта, роль педагога в организации театрализованных игр выступает неотъемлемым условием их эффективности.

И.О. Карелина подчёркивает, что осуществляя педагогическое сопровождение, взрослый не руководит детьми, а выступает именно в роли организатора, коммуникатора, интерпретатора, инициатора действий.

В содержании педагогического сопровождения театрализованных игр выделяются три составляющих элемента действий педагога [24]:

1. Действия, направленные на актуализацию эмоциональных состояний детей в процессе театрализованных игр:

- Создание педагогом ситуаций практического плана, ориентированных на восприятие, осознание, оценку и воспроизведение детьми различных эмоциональных состояний, обогащение их эмоционального опыта (телесно-ориентированные упражнения, этюды, сюжетные и дидактические игры, упражнения в распознавании эмоциональных состояний с опорой на изображение);

– Создание ситуаций условного плана (обсуждение эмоциогенных ситуаций; поиск решения проблем, возникающих в детской группе, в жизни персонажей литературных произведений, что предполагает обсуждение того или иного состояния, причин его возникновения и вариантов реагирования; определение эмоционального значения музыкальных фрагментов).

2. Действия, направленные на стимулирование детской интеллектуальной, речевой и имитационной деятельности в процессе театрализованных игр:

– Методы: пример, поощрение, побуждение

– Приёмы: взаимоконтроль, введение элементов соревнования (конкурсов).

3. Действия, направленные на педагогическую помощь в осознании, понимании вербализации эмоциональных состояний детьми в процессе театрализованных игр.

– Методы:

а) выяснение (конкретизацию позиции ребенка);

б) перефразирование (формулировку суждения дошкольника в иной форме или с нужным педагогу акцентом);

в) прояснение (вербальную фиксацию эмоционального состояния ребенка);

г) резюмирование (краткое изложение, подытоживание основных идей ребенка);

д) поиск места затруднения (акцентирование внимания ребенка на тех фрагментах действия, рассуждения, которые не подчиняются общей закономерности).

– Приёмом является образец (показ способов действия, рассуждения), который по мере увеличения самостоятельности детей в обсуждении эмоциональных состояний и использовании выразительных средств выполняет функцию помощи в случае затруднений.

Важно признать позитивное значение для развития детей подражания как явления в том ключе, что подражать – не означает имитировать, не имея собственных идей, а приравнивается к «видеть и быть увиденными», к отклику на партнёра, восприятию межличностных отношений. В этой связи, для детей становится исключительно важно, чтобы педагог поддерживал их инициативу, причём не исключая никого из детей, даже с невнятной идеей [42].

Между подражанием и активацией зеркальных нейронов в театрализованной игре наблюдается следующая связь: педагог и дети проводят большую часть времени на основе обоюдного подражания, это даёт возможность детям быть «услышанными», а педагогу – обогатить запас детей новыми формами, это происходит:

1. Через импульс и небольшую цепь игровых действий, призывая детей к подражанию («сейчас я передам огромный шар Саше, Саша – Ире...»).

2. Через одновременное подражание («давайте все вместе поможем солнышку подняться...»)

Здесь большая роль отводится педагогу как творческой единице. Поскольку, для того, чтобы быть примером или творческим импульсом для детей педагог, как и значимый для ребёнка взрослый, – должен уметь самостоятельно, не по инструкции создавать новые игры, и, ориентируясь в средствах выражения, их проживать на собственном опыте.

Н.Ф. Губанова отмечает следующие условия, необходимые для реализации указанных задач [12]:

1. Осуществлять дополнительную подготовку педагогов средствами театральной педагогики для того, чтобы они могли являться образцом творческого поведения для своих подопечных.

2. Обеспечивать поддержку взрослых в возможности самовыражения детей в своём творчестве, заключающуюся в систематической работе с родителями, способствующей расширению форм сотрудничества ДООУ и семьи.

Также необходимо учитывать, что степень руководства театрализованными играми должна зависеть от степени подготовленности

группы: способности к впитыванию чувственных впечатлений и последующей их внутренней переработке в речевой и игровой деятельности; значимостью мотивов, связанных с взаимоотношениями детей со сверстниками, соревновательных мотивов; особой эмоциональной чувствительностью дошкольников к воздействиям взрослого.

Понятие «педагогического сопровождения» театрализованных игр является более широким по сравнению с понятием «методический инструментарий» [42], так как вся деятельность проходит в тесном взаимодействии педагога с ребенком – важная роль должна отводиться формированию безопасной образовательной среды, формируемой личным отношением педагога, основанном на гуманистических принципах и принципах творческого самовыражения [12], базирующаяся на следующих положениях:

- Любви к ребенку, принятие его как личности (главный принцип Я. Корчака);
- Отзывчивости, требующей воплощения во владении языком слова, жеста, мимики;
- Приверженности к диалоговым формам общения с детьми;
- Уважения достоинства, понимания интересов ребенка, так как только через понимание дремлющие возможности пробуждаются и актуализируются;
- Ожидания успеха в решении затруднения;
- Признание права ребенка на свободу творческого самовыражения;
- Поощрение и одобрение самостоятельности ребёнка;
- Собственного самоанализа, самоконтроля.

И.О Карелина выделяет принципы эффективного педагогического сопровождения театрализованных игр [22]:

1. Индивидуальный подход, эффективность которого обусловлена тем, что любое воспитательное воздействие преломляется через конкретные особенности человека, обуславливающие неповторимость содержания и механизмов восприятия внешних, в том числе педагогических воздействий.

2. Принцип активной позиции ребёнка - означает признание за ребенком права на собственную позицию, права на со-творчество со взрослым.

3. Инициативу, развивающую воображение, направленную как на создание сюжета, так и на создание выразительности в роли;

4. Ситуативность и адаптивность игры в заданных сюжетных рамках или правилах;

5. Смена детьми ролей зритель-исполнитель прямо во время занятия, без специальной работы на публику;

6. Источник вдохновения: впечатления, как жизненные, так и полученные из готового литературно-художественного источника.

Использование перечисленных приёмов, методов и принципов организации театрализованных игр с детьми старшего дошкольного возраста должно осуществляться педагогом осознанно, в рамках их взаимокомпоновки и взаимодополнения, соблюдая баланс между оказанием ребёнку помощи и сохранении самостоятельности и самобытности ребёнка, что поможет максимально раскрываться детям в зоне их ближайшего развития, актуализируя эмоциональные состояния, лежащие в зоне ближайшего развития, стимулируя его интеллектуальную, речевую и имитационную деятельность.

Результатом чего является развитие у детей старшего дошкольного возраста понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих, умения вербально передавать эмоциональные состояния через их название, описание, что составляет основу развития у детей эмоционального контроля поведения.

Теперь, рассматривая вопрос об использовании сценической атрибутики в театрализованных играх, необходимо обратить внимание на следующее.

И.В. Штанько отмечает, что во многих исследованиях театрализованные игры классифицируются по способам реализации сюжета:

1. Предметные игры - когда действующими лицами являются определенные предметы (игрушки, куклы, фигуры, куклы бибабо настольного и кукольного театра и т.д.), или режиссерские игры;

2. Непредметные игры - когда дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль, дети сами находятся в образе действующего лица – игры-драматизации [49].

Ряд авторов (А.Брызгалова, М.Калиновская, Р.Миронова) считают необходимым использование в театрализованной игре различных атрибутов, костюмов, кукол – однобоко видя именно в этом её отличие от обычной сюжетно-ролевой игры.

Однако мы, разделяя точку зрения Т.А. Рокитянской и немецких исследователей М. Херрера, С. Йерг, С.Крака [42], предлагающих в своей программе минимальное оснащение помещения отвлекающими предметами и театральной бутафорией и атрибутикой во время проведения театрализованных игр, считаем, что данный подход к условиям проведения театрализованных игр способствует максимальному развитию воображения и новых психофизиологических форм проживания эмоциональных состояний дошкольниками.

В первую очередь, детьми в театрализованных играх должны использоваться предметы и способы действий, которые знакомы детям по собственному опыту, на который можно опираться при объяснении театрального символа.

Во-вторых, именно бытовые предметы могут опредмечивать часть театрализованной деятельности, при этом, не угнетая фантазию ребёнка, а побуждая её искать сферу его применения в игре. Здесь важным аспектом должно являться использование предметов с неоднозначным применением, чьё значение может варьироваться.

При этом максимальным воздействием на область воображения будут обладать предметы, не знакомые детям в игровом контексте, побуждающие фантазию. Например, одеяло, которое превращается в пещеру, пакет, который превращается в птицу, дуршлаг, который может быть шлемом – такие перевоплощения обыденных предметов способствуют развитию стихийной фантазии.

Следующим развивающим этапом развития театрализованной работы с предметом может являться собственно подражательное телесное перевоплощение в предмет. Вначале дети ознакамливаются или вспоминают свойства тех или иных предметов. После чего, благодаря собственной фантазии, дети телесно изображают предмет, психогимнастически перевоплощаясь в него, чувствуя форму, объем, тяжесть, скорость, величину предмета уже только непосредственно чувственно-телесным опытом.

Благодаря использованию телесных знаков эмоционально-чувственная сфера актуализируется в своём развитии, потому что именно язык тела, согласно психофизиологии эмоций, в первую очередь отвечает за транслирование эмоциональных зарядов.

Теперь рассмотрим возможное решение проблемы отсутствия комплексного подхода к системе организации театрализованных игр и излишней «театрализации» занятий.

Н.Ф. Губанова отмечает, что в руководстве формированием творческой деятельности детей в театрализованной игре педагог должен опираться на *принцип интеграции*: объединение в театрализованной игре разных видов искусства и деятельности, при этом, не исключая принципа творческого взаимодействия взрослого и ребенка (сотворчества в художественно-эстетической деятельности).

Принцип универсализма эстетической стороны жизни ребёнка декларирует и В.В. Зеньковский, отмечая, что комплексное воздействие искусства в творческой деятельности, где ребёнок сам является творцом – несёт за собой максимально развивающую силу [16].

Учитывая эти принципы, при разработке и построении нашей структуры программы занятий театрализованными играми со старшими дошкольниками мы опирались на теорию *Playback-театра*, являющегося интерактивным театром, занимающим свое место между психологией, общественной жизнью и искусством, в котором зрители рассказывают о реальных событиях, произошедших в их жизни, а затем наблюдают, как эти рассказы немедленно

воплощаются в сценическое действие [15]. Источниками возникновения Playback-театра являются традиция устного рассказа, психодрама и театральные теории и практики XX века [53].

Мы выбирали упражнения для театрализованных игр из арсенала данного театра основанные на следующих его принципах:

1. Импровизации в предлагаемых обстоятельствах без рамок роли.
2. Самостоятельно определяемых форм творческого воплощения
3. Немедленного воплощения перед «зрителем», где зрителями выступают сами участники группы, поочерёдно.

Воплощение театрализованных игр с дошкольниками, основанных на данных принципах, даёт детям преодоление стеснения и страха, умение общаться и принимать других, способность выражать эмоции, и личное отношение к истории, опыт продвижения своей идеи или оценки чужой.

Учитывая односторонность подхода к внедрению игровых методов в практику работы дошкольных образовательных учреждений при разработке структуры программы занятий театрализованными играми, нами для включения в содержание театрализованных игр, с учётом возрастных особенностей старших дошкольников, были взяты следующие базовые психологические подходы к построению театрализованных игр.

1. Гештальт-терапия
2. Психотерапия
3. Психодрама
4. Арт-терапия по концепции «Expressive Arts Therapies» (терапии выразительными искусствами) [37], в которой выделяются направления:
 - визуальная арт-терапия;
 - музыкальная арт-терапия;
 - драматическая и танцевально-двигательная арт-терапия;
 - нарративная терапия (сказкотерапия).
5. Playback-театр
6. Телесно-ориентированная терапия

У каждого из указанных направлений существуют собственные специфические техники и механизмы практического воплощения, имеющие воздействие на эмоциональную сферу, которые были комплексно описаны нами в приложении А с указанием способа влияния на эмоциональную сферу ребёнка, а особенности их применения в процессе занятий театрализованными играми будут отражены в параграфе 2.1 нашего исследования.

Театрализованная игра, как наиболее благоприятная и эффективная форма работы с детьми дошкольного возраста, является, по нашему мнению, лучшей формой для воплощения техник в указанных направлениях, оказывающих воздействие на эмоциональную сферу старших дошкольников, в процессе групповых занятий.

Для театрализации применяемых педагогом техник нами используется структура театрализованной игры, содержащая следующие обязательные элементы:

1. Завязку сюжета, вызывающего интерес, как ведущую эмоцию к получению нового опыта.
2. Поставленную педагогом ориентировочную задачу (результат).
3. Вариативное сопровождение педагогической помощью в зависимости от подготовленности участников.
4. Правила и границы игровой деятельности.
5. Свободное творческо-инициативное самовыражение участников и педагога внутри перечисленных выше элементов.

Таким образом, сочетая в театрализованных играх техники психологии и искусства, основываясь на структуре театрализованной игры, ориентируясь на разнообразный механизм воплощения, педагог имеет огромную вариативность сочетания этих трёх элементов, что даёт ему свободу для самостоятельного, инициативного, творческого выстраивания программы, подстроенной под конкретные особенности участников группы на границе их зоны ближайшего развития, что рождает уникальные театрализованные игры для каждого занятия с учётом потребностей детей и в сотворчестве с ними.

2 Особенности применения театрализованных игр в работе с детьми по развитию эмоциональной сферы

2.1 Организация исследования

Настоящее исследование преследовало своей целью обосновать и экспериментально проверить условия развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Объект – эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста.

Предмет – театрализованная игра, как средство развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Практическими задачами исследования явились:

1. Подобрать методики, с помощью которых изучить состояние развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста и эффективность воздействия на неё специально подобранными техниками театрализованных игр.

2. Разработать и практически апробировать структуру занятия и систему подбора упражнений при подготовке к занятиям театрализованными играми, построенную на комплексно подобранных, адаптированных к возрасту, затрагивающих развитие эмоциональной сферы техниках психологии и искусства.

3. Выявить организационно-педагогические условия внедрения системы подбора упражнений для эффективного развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр.

Кроме этого, необходимо проверить гипотезу исследования о том, что развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста способствует комплекс занятий из театрализованных игр, соответствующих следующим организационно-педагогическим условиям:

1. Театрализованные игры основываются на комплексно подобранных, адаптированных к возрасту, затрагивающих развитие эмоциональной сферы техниках психологии и искусства.

2. Театрализованные игры основываются на последовательной ступенчатой структуре занятия, базирующейся на естественных механизмах развития эмоциональных функций ребёнка.

3. Педагог самостоятельно создаёт театрализованные игры по разработанной системе подбора упражнений, применяя интегративный творческий подход и ориентируясь на индивидуальные особенности эмоциональной сферы детей.

Этапы организации исследования:

Констатирующий (начальный) этап эксперимента:

– Составление плана исследования, подбор методик констатирующего эксперимента, диагностика исходного уровня развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста;

– Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Сроки проведения – сентябрь-октябрь 2018 года.

Формирующий этап эксперимента:

– Подбор эффективных техник из классических и современных направлений искусства и психологии, влияющих на успешное развитие эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

– Разработка и практическая реализация структуры Программы театрализованных игр, в форме кружка по актёрскому мастерству на базе частного ДООУ «Семейный талант-клуб Сквирел».

Сроки проведения – октябрь 2018 года – апрель 2019 года.

Контрольный (завершающий) этап эксперимента:

– Диагностика уровня развития эмоциональной сферы детей после проведения формирующего эксперимента.

– Обработка и систематизация материала, обработка полученных результатов, проверка гипотезы.

Сроки проведения – май 2019 года.

Подготовка к исследованию

Исследование проходило на базе частного ДООУ «Семейный талант - клуб «Сквирел», целью работы которого является развитие познавательной деятельности детей через игровые, творческие, интеллектуальные занятия.

В исследовании приняли участие 7 детей 5-6 лет, из них в группе констатирующего эксперимента приняло участие 7 человек, в группе формирующего эксперимента – 6 человек, в группе контрольного эксперимента 4-5 человек, в зависимости от методики.

Продолжительность занятий составляла 1 час, 1 раз в неделю, в одно и то же время (10.00).

Для оценки уровня развития эмоциональной сферы у детей на этапах констатирующего и контрольного этапов эксперимента необходимо было разработать диагностические задания, предъявляемые в игровых рамках, определить показатели диагностики по каждому уровню развития эмоциональной сферы.

С этой целью нами были поставлены следующие задачи:

1. Определить методы диагностики по выявлению уровней развитости эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализации.

2. Определить показатели и критерии, разработать характеристику уровней развитости эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

3. Провести диагностическое исследование с целью выявления уровней развитости эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализации деятельности.

Согласно положениям, выделенным нами в первой главе нашего исследования, развитие эмоциональной сферы заключается в формировании у детей старшего дошкольного возраста следующих показателей:

1. Дифференцирования эмоциональных состояний по мимическому признаку, критерием которого будет являться: определение эмоции по описанию состояния и способность передачи с помощью художественных средств мимических параметров данной эмоции, обращаясь к своему эмоциональному опыту.

2. Вербализации эмоциональных состояний, критериями которых будут являться:

– Определение эмоции по мимическим параметрам

– Соотношение данной эмоции с имеющимся эмоциональным словарём

3. Регулирования и трансформация эмоциональных состояний, критерием которого будет являться способность к гибкому переключению и саморегуляции эмоциональных явлений

4. Эмпатии и переноса чужого эмоционального опыта на себя, критерием которого будет являться эмоциональная выразительность, выражающаяся в способности распознавания эмоциональную ситуации и передаче её в интонации, движении, мимике.

5. Эмоциональной ориентированности отдельно от объекта-носителя эмоции, критерием которого будет являться самостоятельное наделение объекта каким-либо эмоциональным состоянием, вне зависимости от его вида.

Также нами было описано, что в дошкольном возрасте социальное самоопределение и самооценка базируются на получаемом ребёнком эмоциональном отклике, следовательно, критерием развития эмоциональной сферы дошкольника будет являться его самоощущение положения в социуме.

На основании необходимости выявления этих конкретных пяти показателей, нами были подобраны методики диагностики, позволяющие определить указанные выше показатели развития эмоциональной сферы ребёнка, при выборе которых учитывались критерии возрастной адекватности и адекватности формы проведения.

Основываясь на этом, нами были подобраны методики в форме игр, бесед и творческих заданий, встроенных в процесс театрализованной игры, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Предмет диагностики	Методика диагностики	Цель методики
1. Дифференцирования эмоциональных состояний по мимическому признаку	Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (тест «Гномики»)	Выявить возможности детей в художественном воспроизведении основных эмоциональных состояний, основываясь на собственном эмоциональном опыте
2.Способность распознавания и вербализации эмоций	Методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека (А.М. Щетинина)	Выявить зависимость восприятия и понимания детьми разных эмоциональных состояний человека от имеющегося у них запаса знаний и владения соответствующими словесными обозначениями.
3. Воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность)	Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (тест «Ситуации»)	Способность ребёнка к эмпатии и перенятию чужого эмоционального опыта на себя
4.Эмоциональная ориентированность	Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»	Выявить приоритетную эмоциональную ориентацию ребёнка – на мир вещей или на мир людей, имеющих эмоции.
5.Самовосприятие в социуме	Методика самооценки «Дерево». Автор Д. Лампен	Выявить осознание ребенка себя во внешнем мире, как отражения проявления его собственной эмоциональной сферы.
6.Эмоциональная саморегуляция	Проективный метод: «Творец новой реальности»	Способность ребёнка к эмоциональной саморегуляции через проективную методику

Предмет диагностики	Методика диагностики	Цель методики
		смены негативной эмоции на позитивную

При диагностике исходного уровня развития эмоциональной сферы детей по подобранным методикам на первоначальном этапе исследования нами были получены следующие результаты по каждому ребёнку.

Артём, 5,5 лет.

Характеризуется повышенной активностью и агрессивностью в отношении других детей. На первом занятии сидел в углу, по принуждению мамы. Но зеркальные нейроны и детское любопытство к играм сыграли свою роль - и Артём начал постепенно присоединяться к нашим играм, хотя довольно часто демонстрировал оппозиционное поведение по отношению к группе, в силу личных качеств.

При дифференцировании эмоциональных состояний по мимическому признаку способом художественного воспроизведения и определении уровня восприятия и понимания эмоций с использованием эмоционального словаря - Артёмом были показаны верхние границы среднего уровня.

При воспроизведении и интерпретации эмоций - Артём показал высокий уровень развития способностей к эмпатии и перенятию на себя чужого эмоционального опыта.

При исследовании эмоциональной ориентации – среди трёх фигур нарисовал внутри рамок двух фигур с явно выраженными признаками агрессии, таким образом, уровень ориентированности на эмоциональные состояния – средний, но внутреннее содержание картинок говорит о проблеме саморегуляции агрессивных состояний.

При определении уровня социально-эмоциональной удовлетворённости выявлено, что чувствует себя в группе и социуме застенчиво, утомлённо (5) хочет перейти в комфортное, нормальное состояние.

При определении способности к саморегуляции показал неярко выраженный переход, сложно было из злого рисунок переделать в добрый, что ещё раз подтверждало проблему Артёма с неумением справляться с собственными эмоциональными переживаниями и их адекватным выражением.

Савелий, 5,5 лет.

Характеризуется как достаточно скромный, но желающий идти на контакт ребёнок. Именно скромность и отсутствие опыта вынесения эмоциональных переживаний на публику скорее всего, стало причиной нулевой границы низкого уровня эмпатии и перенятия на себя чужого эмоционального опыта, по критерию способности к воспроизведению и интерпретации чужих эмоций.

При дифференцировании эмоциональных состояний по мимическому признаку способом художественного воспроизведения - Савелием была показана нижняя граница высокого уровня адекватности прорисовки элементов, выражающих понимание эмоций.

При определении уровня восприятия и понимания эмоций с использованием эмоционального словаря - Савелием был показан средний уровень словесной вербализации эмоции с картинки.

При исследовании эмоциональной ориентации – среди трёх фигур нарисовал только неживые предметы, таким образом, уровень ориентированности на эмоциональные состояния является низким по нулевой отметке.

То есть, в случае с Савелием при понимании и способности к воспроизведению эмоций – страдала именно выразительность, как способность переживать, передавать эмоциональные состояния перед другими детьми и педагогом, что отражалось и его проекцией на мир при тестировании эмоциональной ориентации.

При определении уровня социально-эмоциональной удовлетворённости выявлено, что чувствует себя в группе и социуме застенчиво (5), хочет перейти в комфортное, нормальное состояние.

При определении способности к саморегуляции показал неярко выраженный переход, сложно было из грустного рисунок переделать в радостный, лишь отдельными штрихами, цвет не поменял, что указывает на недостаточное умение справляться с собственными эмоциональными переживаниями.

Аня П., 6 лет.

Аня П. характеризуется чрезвычайной скромностью и сложностью внешнего выражения не только эмоций, но и словестного общения. По общению с Аниным отцом также подтвердилась проблема сложности в общении со сверстниками, взрослыми в любом новом коллективе. При том, что дома – это достаточно общительный, адекватный ребёнок, но даже несколько кружков не могут помочь ей адаптироваться к окружению и самовыражаться в нём.

При диагностике уровней развития понимания и вербализации эмоций, воспроизведения и интерпретации эмоций – везде, даже в художественном выражении, где не нужно было проявляться перед публикой, - был показан низкий уровень.

При исследовании эмоциональной ориентации – среди трёх фигур нарисовала «до» два предмета и человека внутри фигуры, уровень ориентированности на эмоциональные состояния – низшая граница среднего.

При определении уровня социально-эмоциональной удовлетворённости выявлено, что Аня чувствует себя в группе в нормальном состоянии, из этого состояния хочет достичь дружеской поддержки, общественного одобрения.

Что для неё показывало именно границы собственной тревожности и настороженности по отношению к социуму, где ей хотелось эмоционально-свободно самовыражаться.

Аня К., 5 лет.

Характеризуется неформальным стремлением к лидерству и контролю группы. Часто за этим стремлением она обращает внимание только на свои проявления, старается, чтобы только у неё было «больше и лучше», при этом она всегда знает как «правильно».

В связи с этим уровень эмпатии и перенятия на себя чужого эмоционального опыта и уровень распознавания чужой эмоции (эмоциональной идентификации) путём словесной вербализации - был на верхней границе низшей нормы.

При исследовании эмоциональной ориентации – среди трёх фигур нарисовала два одинаковых человека, вписанных в разные фигуры и предмет, с одинаковой эмоцией (улыбаются) уровень ориентированности на эмоциональные состояния – средний.

При определении уровня социально-эмоциональной удовлетворённости выявлено, что Аня чувствует себя в группе в устойчивом состоянии, из этого состояния хочет достичь застенчивости. Возможно, это являлось погрешностью тестирования или внутренними страхами и переживаниями, поскольку, часто бабушка рассказывала, что дома случаются неожиданные нападки страха, когда Аня может полностью отказаться без видимых причин ходить на танцы.

Соответственно, у Ани были обнаружены проблемы с эмоциональной гибкостью, эмпатией и повышен уровень тревожности.

Ясмينا, 5 лет.

Характеризуется умением идти на контакт с детьми и педагогом, достаточно раскрепощена в самовыражении, но некоторые неосознанные страхи мешают ей проявляться. Так, Ясмине могло показаться, что музыка слишком «страшная» или что другие дети слишком быстро бегают, что выдавало в ней повышенный уровень тревожности. Семья традиционная,

восточная, мама ходит в хиджабе, при этом адекватная и доброжелательна в общении с детьми. При воспитании в такой семье на ребёнка могут накладываться определённые рамки и нормы, заложенные традициями, от которых происходит внутреннее эмоциональное напряжение.

При словесной вербализации эмоции с картинки Ясиной был показан средний уровень, при воспроизведении и интерпретации эмоций, отражающей способность ребенка к эмпатии и перенятию на себя чужого эмоционального опыта была показана высшая граница среднего уровня развития.

Можно сделать вывод, что при уверенном среднем уровне развития эмоциональной компетентности у Ясины повышен уровень тревожности.

Миша, 5 лет.

Характеризуется скромностью, стеснительностью, при этом внутренней готовностью включаться в игры. Страдает чёткость и ясность речевых параметров, возможно, также в силу стеснительности. Сложно само выражаться, показывать эмоции. Отец – строгий авторитарный. Любимым увлечением Миши является игра в «Angry birds» на смартфоне, каждый раз, когда нужно было рассказать впечатлившее за неделю событие – Миша хвастался своими достижениями в этой игре. Родители к увлечению Миши относятся нормально, поддерживают.

При дифференцировании эмоциональных состояний по мимическому признаку способом художественного воспроизведения - Мишей был показан высокий уровень адекватности прорисовки элементов, выражающих понимание эмоций.

При исследовании эмоциональной ориентации – среди трёх фигур нарисовал два предмета и одного человека, вписанного в фигуру, с эмоцией открытого типа (большие глаза, улыбка) - уровень ориентированности на эмоциональные состояния – низшая граница среднего уровня.

При определении уровня социально-эмоциональной удовлетворённости Миша показал, что имеет установку на преодоление препятствий, хочет добиться установки на лидерство.

При достаточно высоком уровне понимания и распознавания эмоций – Мише сложно их выразить во вне, хотя внутренний мир достаточно богат на эмоциональные переживания. Средства выражения эмоций в детской игре он не усваивает, поскольку в реальной жизни всё время находится за игрой в смартфоне. Скорее всего, из-за этого возникает внутренний конфликт между желанием выразиться, как средством самоутверждения и заложенной скромностью, скованностью, отсутствием наработанных инструментов выразительности, как установка на преодоление препятствий с целью занятия лидерской позиции.

Полина, 6 лет

Характеризуется эмоциональной нестабильностью, при любом случае пытается обратить на себя внимание или громко кричать, быстро бегать, громко смеяться, отвлекая группу от игровых рамок. Семья Полины не полная (без отца), мама страдает алкогольной зависимостью. Девочка живёт с мамой и бабушкой, которая строго занимается её воспитанием, часто кричит и ругается на Полину.

При исследовании эмоциональной ориентации – среди трёх фигур нарисовала одного человека без элементов, закрытого решёткой - уровень ориентированности на эмоциональные состояния – низкий.

При определении уровня социально-эмоциональной удовлетворённости Полиной указана установка на преодоление препятствий, желание общения и дружеской поддержки.

Безусловно, отражение семейных проблем наложило отпечаток на низкий уровень эмоциональной ориентированности, отсутствие эмоциональной саморегуляции в процессе участия в играх возникает за счёт уровня высокого эмоционального напряжения, установки на внутреннюю борьбу. Ребёнок видит

выход в принятии её как личности, дружеском общении, чего она не получает в семье.

По результатам проведённого диагностического этапа исследования у набранной группы детей старшего дошкольного возраста при диагностике исходного уровня развития эмоциональной сферы были отмечены проблемы развития эмоциональной сферы, связанные с:

- Повышенным уровнем тревожности, связанным с осознанием себя во внешнем мире, как отражения проявления его уровня эмоционального комфорта;

- Отсутствием навыков осознания своих состояний и навыков эмоциональной регуляции;

- Способностями к эмпатии и перенятию на себя чужого эмоционального опыта;

- Способностью к выразительности и воспроизведению эмоций, как проявлением своей личности во внешний мир.

2.2 Разработка и реализация программы развития эмоциональной сферы старших дошкольников

В первом разделе работы на основе анализа литературы нами были выделены базовые теоретические основы содержания психолого-педагогической работы, раскрывающие потенциал театрализованной деятельности в развитии эмоциональной сферы у старших дошкольников, а именно:

1. Радостные переживания, укрепляя самооценку человека, повышая его уверенность в себе, делают его сознание более открытым для восприятия новой информации, способствуют подвижности психических процессов. Переживание интереса характеризуется чувством любопытства, желанием исследовать и познать объект.

2. Детское воображение, является органом эмоциональной сферы, а, следовательно, прямое воздействие на него путём побуждения творческой деятельности ребёнка, при условии, что он выступает в нём активным самостоятельным участником, непосредственно воздействует на развитие эмоциональной сферы.

3. Театрализованная игра является импульсом, запускающим игровой процесс в нужном русле, при этом придерживаясь собственной внутренней структуры, состоящей из завязки сюжета, вызывающего интерес, поставленной педагогом ориентировочной задачи (результат), вариативного сопровождения, педагогической помощью в зависимости от подготовленности участников, правил и границ игровой деятельности, свободного творческо-инициативного самовыражения участников и педагога внутри перечисленных выше элементов.

4. Игре, развивающейся в свободном творчестве ребёнка, где он выступает активной единицей, задействуя воображение, в рамках заданных педагогом сюжетных рамок, уже придаётся естественная театрализация, без использования ненужной атрибутики и заучивания драматических ролей.

5. Воплощение театрализованных игр с дошкольниками, основанных на принципах импровизации без рамок роли, самостоятельно определяемых форм творческого воплощения, немедленного воплощения перед «зрителем», где зрителями выступают сами участники группы, поочерёдно - даёт детям преодоление стеснения и страха, умение общаться и принимать других, способность выражать эмоции, и личное отношение к истории, опыт продвижения своей идеи или оценки чужой.

6. Важная роль отводится педагогу как творческой единице: являясь примером и творческим импульсом для детей, педагог должен уметь самостоятельно, не по инструкции, ориентироваться только на структуру занятия, создавать новые, неповторяющиеся театрализованные игры, владея искусством импровизации поддерживать детское творчество, и, ориентируясь в средствах выражения, также проживать их на собственном опыте вместе с детьми.

7. Минимальное оснащение помещения отвлекающими предметами и театральной бутафорией и атрибутикой во время проведения театрализованных игр способствует максимальному развитию воображения и новых психофизиологических форм проживания эмоциональных состояний дошкольниками.

8. Индивидуальный подход, эффективность которого обусловлена тем, что любое воспитательное, в том числе, игровое воздействие преломляется через конкретные особенности ребёнка, обуславливающие неповторимость содержания и механизмов восприятия внешних, в том числе педагогических воздействий.

9. Максимально эффективное воздействие на эмоциональную сферу ребёнка оказывает сочетание педагогом в театрализованных играх направлений психологии и искусства, используя принадлежащие им определённые техники, ориентируясь на разнообразный механизм их воплощения.

Основываясь на выделенных положениях, практическим этапом нашей работы явилась разработка структуры и системы подбора занятий

театрализованными играми, а также выявление организационно-педагогических условий их эффективного внедрения.

В процессе анализа литературных источников, нами было выяснено, что результатом эффективного воздействия на эмоциональную сферу ребёнка занятий театрализованными играми, должны быть следующие изменения:

1. Осознание собственного эмоционального состояния;
2. Распознавание эмоций других людей по ситуативным и экспрессивным сигналам; использование словаря эмоций;
3. Способность к эмпатии и симпатической вовлеченности в эмоциональные переживания других;
4. Умение дифференцировать внутреннее эмоциональное переживание от внешней эмоциональной экспрессии;
5. Навыки адаптивного совладания с отрицательными эмоциями;
6. Осознание того, что структура или характер отношений в значительной степени определяются способом выражения эмоций в отношениях;
7. Способность к эмоциональной самоэффективности.
8. Способность быть эмоционально адекватным, т. е. принимать собственные эмоции, какими бы уникальными или культурно детерминированными они ни были, и соответствовать собственным представлениям о желательном эмоциональном «балансе»

В гипотезе исследования мы предполагаем, что этим изменениям в качестве базовых элементов системы занятий театрализованными играми способствует использование комплекса техник психологии и искусства, которые были подобраны нами на данном этапе работы, с учётом их адаптации под возраст и воздействие на эмоциональную сферу детей старшего дошкольного возраста (приложение А).

Далее, нами были выведены психолого-педагогические принципы проведения театрализованных игр, влияющие на эффективное развитие эмоциональной сферы старших дошкольников:

– Принцип свободы (создания содержания игр педагогом и самовыражения ребёнка в ней)

– Принцип сотворчества (сюжетом игру могут наполнять дети)

– Принцип уникальности (каждая игра неповторима и проигрывается только единожды, основываясь на определённом сюжете)

– Принцип вариативности и импровизации (готовность педагога и ребёнка к изменениям игровых сюжетов в рамках игры и их поддержке)

– Принцип адаптивности и индивидуализации (создание театрализованных игр, направленных на потребности конкретной группы детей)

Основываясь на этих принципах, нами была создана авторская система подбора упражнений при подготовке к занятиям театрализованными играми (приложение Б), направленная на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Главным принципом данной системы является свобода педагога в подборе сюжетов и техник при работе с детьми от занятия к занятию – развивая своё педагогическое творчество и ориентируясь на индивидуальные особенности группы.

Система подбора упражнений при подготовке к занятиям театрализованными играми базируется на особой структуре занятия, разработанной нами в соответствии с естественными механизмами игры и развития эмоциональной сферы ребёнка:

– постепенном переходе ребёнка от наблюдения театрализованной постановки взрослого к самостоятельной игровой деятельности;

– от подражания к самостоятельному импровизационному акту;

– от создания элементарных стереотипов для стимулирования эмоций к неизвестным, более сложным ситуациям, требующим определённого эмоционального отношения.

– от индивидуальной игры и «игры рядом» к игре в группе, обозначая моменты обязательных контактов со сверстниками, разных по степени сложности;

– необходимости смены активности: после 7-9 минут сосредоточенной игры детям необходимо переключение между игрой и задействованными средствами выразительности.

– задействовании максимального количества средств выразительности в каждом упражнении (оптимально: 3-4), как средства, не позволяющего детям выходить из процесса игры

Данная структура занятия, объединяя игру и естественные механизмы развития эмоциональных функций ребёнка (описанные в таблице 1 первой главы нашей работы), позволяет максимально эффективно, ступенчато воздействовать на развитие эмоциональной сферы детей.

Настоящая структура включает в себя 10 базовых элементов, наполняемых педагогом в процессе каждого занятия подходящими техниками театрализованных игр (приложение А), в зависимости от оценки им состояния готовности, проблематики и степени продвижения группы.

Практическими особенностями реализации созданной системы занятий театрализованными играми на этапе формирующего эксперимента явились следующие наблюдения.

Первым структурным элементом занятия всегда являлось *ритуальное приветствие*, которое несло дисциплинирующую функцию перед началом занятия и определённый ритуал, важный для психики ребенка в этом возрасте. В процессе ритуала дети собирались в круг в соответствии с разными игровыми сюжетами и рассказывали о своих переживаниях за неделю. Некоторые дети охотно делились переживаниями, а для других это составляло сложность, поскольку в обычной жизни они не привыкли осознавать и делиться своими эмоциями с окружающими. Тем не менее, к окончанию курса для всех детей это стало нормальным и приемлемым способом общения: через вербализацию накопленного разнозаряженного эмоционального опыта.

Вторым структурным элементом занятия являлась *разминка*. В процессе разминки дети раскрепощались на телесном уровне, что было благоприятной базой для раскрепощения на эмоциональном уровне.

Третьим структурным элементом занятия являлось *осознание себя через тело*. В процессе него мы прорабатывали телесно различные виды эмоций, находя их воплощение в телесных проявлениях, например, участь переходу от зажатых в страхе «мышек» к мощному «медведю» с раскинутыми лапами. Дети учились принимать через телесное проживание полярные виды эмоций, получая новый психоэмоциональный опыт и обучаясь при этом эмоциональной саморегуляции.

Четвёртым структурным элементом занятия являлось *проявление себя через голос*. Чаще всего это проявлялось через звукоподражание либо отдельные звуковые элементы, с помощью которых дети должны были выразиться в каком-либо образе или передать какое-либо эмоционально заряженное послание. Это способствовало развитию способности к самовыражению и дифференциации чужих эмоциональных состояний, а также пониманию того, что важную роль играют эмоционально заряженные невербальные символы. Для детей это было, по большей части, открытие. Им нравилось играть в безречевые формы игр (например, воплощаясь в различных животных или выдуманных персонажей) поскольку они могли максимально задействовать свою фантазию и новый для них способ общения, обогащая при этом свой эмоциональный опыт в процессе сюжета театрализованных игр, не отвлекаясь на формулирование речевых конструкций.

Пятым структурным элементом занятия являлось *развитие действия*. При развитии действия чаще всего использовались театрализованные игры, направленные на работу с предметом: воображаемым или бытовым. Главной задачей являлось развитие воображения через проживание трансформации предмета в определённых эмоциях и состояниях. Так например, после надувания воображаемого воздушного шара, мы обсуждали его физические свойства, а затем, дети, перевоплощаясь в этот воздушный шар, начинали, вживаясь в образ, переносить на себя свойства предмета. По сюжету театрализованной игры предмет попадал в различные ситуации, которые были связаны с проживанием спектра эмоциональных состояний, заставляя работать

воображение для самостоятельного воплощения заданной роли. Для детей это был необычный опыт - узнать, что предмет можно выражать не только через внешние способы, но и через внутреннее проживание. Хотя не всем это сразу легко давалось: некоторым необходимо было повторять за педагогом, но в процессе последующих занятий дети всё больше переходили от подражания к импровизации, что свидетельствовало о развитии их потенциала, лежащего в зоне ближайшего развития.

Шестым структурным элементом занятия *являлось использование арт-техник* для воздействия на эмоциональную сферу детей. Здесь исследователем чередовались художественные и музыкальные техники.

Через *художественные техники* дети обучались эмоциональному самовыражению и саморегуляции посредством рисунка. Идею о рисовании в игре дети всегда встречали с энтузиазмом, как один из любимых и понятных им способов деятельности. И если при первых занятиях у детей возникали сложности с заданием, например, нарисовать какую-либо эмоцию, то при последующих занятиях это уже не составляло для их фантазии особого труда и можно было продвигаться дальше к трансформации отрицательных эмоций в положительные с помощью художественного воплощения, развивая тем самым способность к принятию любых видов эмоций и эмоциональной саморегуляции.

Через *музыкальные техники* дети обучались распознаванию эмоционального посыла, заключенного в разных произведениях классической и современной подобранной педагогом музыки.

Следующей ступенью было непосредственно самостоятельное извлечение звуков, обозначающих эмоцию или экспрессию персонажа в игре путём работы с музыкальным инструментом, которым могло являться пианино, стоящее в зале, принесённые педагогом маракасы, губная гармошка, барабан, - что всегда сопровождалось повышенным интересом детей.

Также в процессе занятий использовались любые предметы, из которых можно извлечь звуки (ложки, кружки, газеты и др.). С помощью этих средств

музыкального выражения у детей развивалась фантазия, чувство ритма, способность к дифференцированию эмоций, расширению эмоционального словаря.

Следующей ступенью развития с помощью музыки являлась собственное проживание транслируемых музыкой и игровым сюжетом эмоций, обогащая детский эмоциональный опыт и способы самовыражения.

Седьмым структурным элементом занятия *являлось вербальное обогащение эмоционального опыта*. В этих театрализованных играх дети учились определять эмоции персонажа, изображенного на специальном стимульном материале (карточках). Изначально, дети просто обучались распознаванию и вербализации эмоций персонажа самостоятельно или с помощью педагога.

А следующим этапом – с помощью воображения создавали ситуации, в которых мог оказаться персонаж, испытывающий подобную эмоцию.

В процессе последующих занятий следующей ступенью развивающей упражнения было создание связанной истории из воображаемых эмоционально-заряженных ситуаций, в которые попал персонаж. Этот постепенный переход развивал фантазию детей, способствуя обогащению их эмоционально словаря, дифференциации эмоциональных состояний по мимическому признаку и способности к эмпатии.

Восьмым структурным элементом занятия *являлось воспроизведение эмоционального опыта техниками Playback-театра*.

В начале наших занятий мы использовали технику *«Жидкая скульптура»*. Её суть заключается в том, что дети, вживаясь в образ рассказчика истории, должны были отразить его многомерное эмоциональное переживание, выбрав для себя одну из эмоций. Это обучало детей эмоциональной ориентированности, способности к эмпатии, самовыражению и проживанию чужого эмоционального опыта.

Следующим этапом в процессе дальнейших занятий являлось использование техники *«Трансформация»*, когда дети должны были показать

переход из одной эмоции в другую с помощью средств выразительности, что развивало их способность вычленять и самостоятельно трансформировать полярные эмоциональные состояния, что является одним из составляющих элементов способности к саморегуляции.

Третьим этапом развития упражнения являлось использование техники «Фотография», в процессе которой дети уже учились самостоятельно выстраивать заданный сюжет (взятый из сказки, известной истории), разбирая роли и воплощая характер персонажа, задействуя собственные средства выразительности для отражения его эмоционального посыла, что способствовало их самостоятельному творчеству к распознаванию и воплощению эмоций.

Финальным девятым структурным элементом занятия *являлось развитие воображения*. Его особенностью являлось то, что оно объединяло в себе все средства выразительности, наработанные детьми на конкретном занятии для воплощения их в недирективную, неструктурированную импровизационную игру.

В процессе данной игры сами дети являлись авторами сюжета, авторами персонажей, которых они наделяли определёнными качествами, и сами же воплощали эти роли. Задачей педагога была только поддержка и развитие заданных детьми идей, сотворчество в их воплощении и сюжетное преломление ситуаций игры с целью развития максимально творческой детской импровизации.

Например, сначала педагогом, а потом и детьми предлагались истории путешествий по различным местам, попадание в различные неожиданные ситуации, в сказки с непредсказуемым сюжетом.

Важной особенностью этого элемента программы занятия было объединение накопленного за занятие опыта проживания различных эмоциональных состояний, средств самовыражения, самостоятельного наделения объектов характерными образами – как средства развития

воображения и эмоционально-положительного средства закрепления накопленного опыта.

Последним структурным элементом занятия являлось *ритуальное завершение*, цель которого вербализация и положительное подкрепление опыта.

Согласно игровому сюжету, дети собирались в круг, в котором обсуждались успехи каждого из участников и общее отношение к ним. Педагог отмечал каждого из детей за продвижение в личном плане развития (выделяя вместе с другими детьми один или несколько его успехов), и поощряя его заранее заготовленной наклейкой в качестве символа его успеха.

Такой ритуал всегда вызывал у детей восторг, не смотря на то, что наградные наклейки из разу в раз не особо меняли свою форму – дети ждали их с нетерпением, после чего хвастались в коридоре родителям, объясняя, за что же именно их получили.

Выстроенные таким способом элементы структуры занятия помогали планомерно продвигаться в развитии эмоциональной сферы детей от исходного уровня к последующим, оставляя у ребёнка интерес вновь и вновь возвращаться к занятиям «театром».

В процессе проведения занятий согласно описанной нами структуры, основываясь на созданной нами системе, а также анализе практических источников, нами были выведены организационно-педагогические условия проведения занятий театрализованными играми, способствующие эффективному воздействию театрализованных игр на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Особенностями элементов данных организационно-педагогических условий являются следующие составляющие:

- 1) Условия организации пространства театрализованных игр

Пространству в театре придаётся очень важное значение, поскольку оно является «третьим партнёром». На основе проведенных и внедренных немецкими учеными исследований [42] – «пустота в театре позволяет фантазии

заполнить пробелы». Парadoxальным образом, фантазия является более свободной, если ей дают меньше пищи.

Центром, точкой сбора, сценой – является гимнастический ковёр (1,5 на 2 метра), который является и центром и средством дистанцирования, и может превращаться в сцену, поляну, остров, служа важной площадкой для воплощения фантазии в игре.

Основываясь на этом принципе, занятия исследователем проводились в танцевальном зале площадью 25 кв.м, оборудованном зеркалами и мягкими физкультурными матами, где, в зависимости от вида игровой деятельности, могла производиться смена гимнастического ковра на одеяло, или островок ковриков для йоги, который являлся менее подвижным при передвижениях по нему.

Наш «ковёр-островок» действительно способствовал всем проводимым ритуалам, а также средством разграничения «я – группа», которое иногда требовалось некоторым детям. Танцевальный зал, в котором были организованы занятия, был практически пустым, в нём стояло только пианино, которое мы тоже использовали в своих играх.

Эта обстановка соответствовала требованиям выявленных организационно-педагогических условий организации пространства игр с минимальным количеством отвлекающих детское внимание вещей и предметов, дающая свободное пространство для самостоятельного творчества и воображения.

Поначалу это вызывало недоумение у педагогов детского центра, поскольку, согласно их опыту, «актерское мастерство» должно проводиться в зале полном зеркал, игрушек и театральной атрибутики, который также присутствовал в этом центре, что ещё раз подтверждало проблему стереотипности отношения педагогов к театрализованным играм, описанную нами в параграфе 3 первой главы.

Поскольку роль пространства, как создающего безопасную образовательную среду вкупе с ритуалами начала-конца занятия, очень важна –

было необходимо соблюсти условие проведения кружка в одном и том же помещении, в одно и то же время, одной и той же продолжительностью. Потому что уход одного из членов группы или иное вмешательство в процессы педагога детского центра или родителя (если с ними не было это оговорено изначально) во время занятия – моментально дезорганизует деятельность всех детей.

Это правило «нерушимости пространства» важно было соблюдать как родителям, так и работающим в центре другим педагогам, что, несомненно, помогало в выстраивании эффективной работы с детьми.

2) Условия использования предметов в процессе занятий театрализованными играми

Важное значение отсутствия театральной бутафории подробно рассматривалось нами в первой главе.

В рамках принятого нами подхода, было принято, что именно бытовые предметы, неизвестные опыту игровой деятельности ребёнка, могут эффективно опредмечивать часть театрализованной деятельности, при этом, не угнетая фантазию ребёнка, а побуждая её искать сферу применения нового предмета в игре.

Здесь важным аспектом явилось использование предметов с неоднозначным применением, чьё значение может варьироваться. При этом максимальным воздействием на область воображения будут обладать предметы, не знакомые детям в игровом контексте, побуждающие фантазию.

Внедряя этот принцип в процесс занятий театрализованными играми, у исследователя произошло наблюдение, что сначала детям было некомфортно придумывать новые применения для обычных бытовых предметов, ведь гораздо легче было бы просто надеть театральную маску. Однако, раз от раза, фантазии на тему использования неигровых предметов в контексте игры – становились всё шире и интереснее. Так, принесённое педагогом одеяло, могло

стать мантией, пещерой, кораблём, машиной, подлодкой, островом, остановкой, платьем принцессы и т.д.

Вторым правилом игр при использовании предметов являлось то, что воображаемый предмет должен быть известен опыту ребёнка. Во всех играх на фантазию с предметом, где ребёнок должен был изобразить воображаемый предмет – исследователь брала за основу хорошо известные опыту ребёнка предметы - и тогда развитие фантазии ребёнка было направлено от обыденных действий с предметом (подкидывать и ловить воображаемый мяч) к способам, которыми можно этот мяч использовать. Например, дети начинали предлагать его съесть как мороженое, полетать на нём, как на воздушном шаре, наделяли его особыми звуками.

От занятия к занятию, от игры к игре, дети находили всё новые способы использования бытовых и воображаемых предметов в играх, что, несомненно, расширяло их воображение, напрямую влияющее на ближайшую зону развития эмоциональной сферы.

Таким образом, нами были выявлены важные основы работы ребёнка с предметом:

- Побуждать его искать сферу применения предмета в игре
- Через фантазию, но в рамках игрового сюжета
- Использовать предметы с неоднозначным применением
- Ребёнок должен учиться самостоятельно наделять предмет театральным символизмом.

3) Условия эффективного использования музыкальных произведений в процессе театрализованных игр

В процессе театрализованных игр было важно уделить внимание подготовке музыкального сопровождения занятий, поскольку музыка изначально сама по себе уже влияя на психофизиологическую сферу человека – является мощным помогающим инструментом развития эмоциональной сферы

ребёнка, к тому же, в процессе организации занятия театрализованными играми она выполняет следующие функции:

– создаёт эмоциональную атмосферу занятия – вызывая разнообразные чувства, создаёт нужное настроение, которое может помочь в освоении игровой ситуации.

– выстраивает композицию игры – если музыка включается в сцену игры, в последствии она ассоциируется с определённой игровой ситуацией, порождающей определенную эмоцию и побуждающую к определенным действиям

– побуждает к движению, которое позволяет через физиологические ощущения добиться более глубинных переживаний музыки, что затрагивает мысли, эмоции и творческую фантазию (через темп уловить игровую ситуацию)

– отражает особенности характера фигур – персонажей, например, дети изображают характер различных животных, эмоций, эмоционально-заряженных ситуаций высотой звуков на пианино

– создаёт структуры, обозначая начало-конец-перерыв занятия, переходы между играми или игровыми ситуациями, поворотами сюжета. Самый простой пример – как только музыка закончилась – необходимо замереть в определённой позе.

Внедряя эти функции в процесс организации занятий, исследователь отмечал, что именно сопровождаемые музыкально игры вызвали у детей большую включенность в процессы, им легче было само выражаться телесно через чувствование музыкальных произведений.

Также музыка, неся за собой побуждающую функцию, транслировала и побуждение к проявлению через голос. У одной из девочек (Ани Т.) были проблемы с общением и звуки она произносила стесняясь и зажимая губы. Но при узнавании и положительном эмоциональном переживании привычной ей детской мелодии в процессе одного из упражнений – она вдруг запела во весь голос. С того занятия она стала всё чаще раскрываться через голосовые

проявления, а исследователь, обратив на это внимание, подбирал подходящие музыкальные произведения.

Также ярко проявилась в процессе занятий организующая структурная функция музыки – призывавшая детей к совместному ритуалу приветствия и прощания, способствовавшим созданию положительно-настроенной безопасной обстановки раскрытия потенциала детей.

Достаточно легко дети воспринимали и проживание эмоций через музыкальные произведения, где темпом, ритмом, высотой нот можно было объяснить и ярче запечатлеть проявление любой эмоции.

Таким образом, при организации и подготовке театрализованных игр – музыкальное сопровождение явилось важным педагогическим инструментом воздействия на эффективное развитие эмоциональной сферы.

4) Условия эффективного использования средств детской выразительности в процессе театрализованных игр

На основе анализа источников и опыта проведения занятий нами были выявлены особенности применения средств выразительности и условия их эффективного применения в театрализованных играх с детьми старшего дошкольного возраста.

Голос и речь

Языковые знаки важны со следующих позиций:

- Речи, как возможности вербализировать собственные переживания
- Звукоподражающие слова, ритмически используемые для обозначения ряда предметов и действий (озвучивания) с целью задействовать максимальное проживание действия органами чувств

Изначальное звукоподражание педагогу при озвучивании предмета («мяч прыгает брум-брум»), затем превращается в фантазийный язык, соединяясь с телесным перевоплощением в предмет (ребёнок-мячик прыгает со своим

собственным звуком «зум-зум»), чем задействуются сразу две сферы восприятия и трансляции.

Речевые звуки не поправлялись, а поощрялись придумыванием собственных новых звуков, в результате чего дети начинают чувствовать себя непринуждённо и раскрывать с помощью фантазии в игровых экспериментах (предложенных условиях) собственные речевые и голосовые особенности [42], ощущая себя особенной, отличной от других личностью: развивая воображением и проживанием в моменте чувственно-эмоциональную сферу и самоактуализацию, характеризующуюся через конкретный признак.

Голос имеет способность озвучивать отношение к предметам, событиям, действиям или выражать настроение. От простых элементов – восклицаний «а!», «о!», «у!» к более композиционно-сложным звукам, определённым интонациям, которые могут характеризовать персонажа, обстановку.

Музыка, звук, ритм

Музыка в театрализованных играх представляет собой:

- Музыкальную композицию, в которой интересными для восприятия оказываются мелодический, динамический и ритмический аспекты
- Звук, характеризующийся определённой высотой, но не имеющий определённой структуры
- Шумы, не имеющие не высоты, не структуры.

Звуки, шумы и композиции могут создавать не только музыкальные инструменты, используемые в играх, но и любые предметы, из которых или с помощью которых можно создавать звуковые эффекты: ложки, кастрюли, газеты и т.п.

Тело, движение, жесты, мимика

Тело способно к условным изображениям через выразительные возможности движения, жестов, мимики. Следствием является развитие у детей воображения и способности разъясняться через своё тело, что лежит в основе биосоциальной теории эмоций, поскольку язык тела, в первую очередь, отвечает за передачу эмоций и желаний.

Телесное выражение при занятии театрализованными играми должно основываться на постепенном подключении механизма фантазия-воплощение по стадиям:

– Начинать с подражания педагогу либо своей паре, активируя у детей зеркальные нейроны

– Предлагать перевоплотиться телесно в предмет\животное\качество, обращая внимание на физические характеристики этого предмета: большой-маленький, легкий-тяжелый, широкий-узкий, быстрый-медленный, юркий-неповоротливый и т.д.

– И только третьей стадией, предлагать ребёнку учиться осознавать и наделять предмет собственными характеристиками, основанными на его представлении и воплощении.

Важно обратить внимание на то, что в отличие от взрослых (у которых все движения совершаются с периферии, с мелких движений) у детей все начинается с большого движения. Лишь когда усвоено большое движение, можно переходить к более мелким.

То же касается жестов и мимики: изначально из огромных и карикатурных – в более естественные и живые.

Выражение в опредмеченном искусстве (рисунок)

Во время рисования дети не должны разговаривать, по возможности следует распределить их «рабочие места» отдельно друг от друга, поскольку

довольно часто у детей дошкольного возраста может включаться режим подражания. Фоновая музыка также фокусирует детей на рисунке, поскольку мозг может воспринимать только три точки внимания (музыка, воображение, воплощение) – тогда правило отсутствия разговоров во время выполнения арт-техники организуется само собой.

Взаимодействие с участниками

Здесь важным принципом будет являться принцип «показа и наблюдения». Во время игр каждый из участников под чутким руководством педагога должен почувствовать себя как актёром, так и зрителем, как ведущим, так и ведомым. Постепенным переходом к сцене, где ребёнок оказывается один напротив толпы, - должны служить игры в кругу, где по очереди выбирается один ведущий, поскольку круг является более мягким адаптивным средством. Причём, во время ритуала начала занятия – внимание обращается на ребёнка, не выходящего из круга, когда следующим этапом во время упражнений будет его выход на середину.

Итогом проведения курса занятий театрализованными играми с детьми старшего дошкольного возраста по созданной нами структуре занятия, системе подбора упражнений и при соблюдении выведенных организационно-педагогических условий, а также при соблюдении исследователем принципов творчества в создании игр и индивидуального подхода к группе с учётом её проблем развития эмоциональной сферы – явились положительные результаты воздействия на эмоциональную сферу участников группы, которые будут описаны в следующем параграфе настоящей главы.

2.3 Анализ и интерпретация полученных в ходе эксперимента данных

После проведения этапа формирующего эксперимента, полученные результаты исследования по каждому из пяти методов диагностики были обработаны следующим образом:

1. Дифференцирование эмоциональных состояний по мимическому признаку, которое отражает способность распознавания эмоций других людей по ситуативным и экспрессивным сигналам, использование словаря эмоций.

Данные соотносились по элементам прорисовки таких частей лица как: глаза, рот, брови, иные эмоциональные признаки.

3 – абсолютно отражает эмоцию

2 – частично отражает эмоцию

1 – мало отражает эмоцию

0 – эмоция не отражена

Оценка полученных данных производилась по следующей шкале:

Высокий уровень (21-35 баллов) – без помощи взрослого.

Средний уровень (11-20 баллов) – или с использованием содержательной помощи взрослого.

Низкий уровень (0-10 баллов) – или с использованием различных видов помощи взрослого.

Результаты показаны в таблице 3 и рисунке 1.

Таблица 3

Дети	Гномики	Адекватность прорисовки (элементы)							
		Рот		Глаза		Брови		Другое	
		До	После	До	После	До	После	До	После
Артём	1	3	3	0	2	0	0		
	2	3	3	3	1	3	3		
	3	1	3	0	2	0	0	0	0
	4	1	3	1	1	0	0		
	5	1	3	2	3	0	0		
	6	3	3	0	1	0	0		
Савелий	1	3	3	0	2		1		1
	2	2	3	0	1		3		0
	3	3	3	3	1	0	0	0	0
	4	3	3	1	3		0		0
	5	3	3	3	3		0		0
	6	3	3	1	1		0		0
Аня К.	1	0		2		0			
	2	0		1		0			
	3	2	-	0	-	0	-	0	-
	4	0	-	0	-	0	-		
	5	0		0		1			
	6	0		0		1			
Аня П.	1	2	2	0	0				0
	2	0	0	0	0				0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	1	0	0				0
	5	0	0	2	3				2
	6	0	3	0	0				0
Миша	1	2		1		0		0	
	2	3		3		0		3	
	3	3		1		3		0	
	4	0	-	2	-	0	-	0	-
	5	3		3		0		0	
	6	3		1		0		0	
Ясмينا	1	1		1		0		2	
	2	1		0		3		0	
	3	3		0		0		0	
	4	2	-	0	-	1	-	0	-
	5	3		0		2		0	
	6	1		3		1		0	

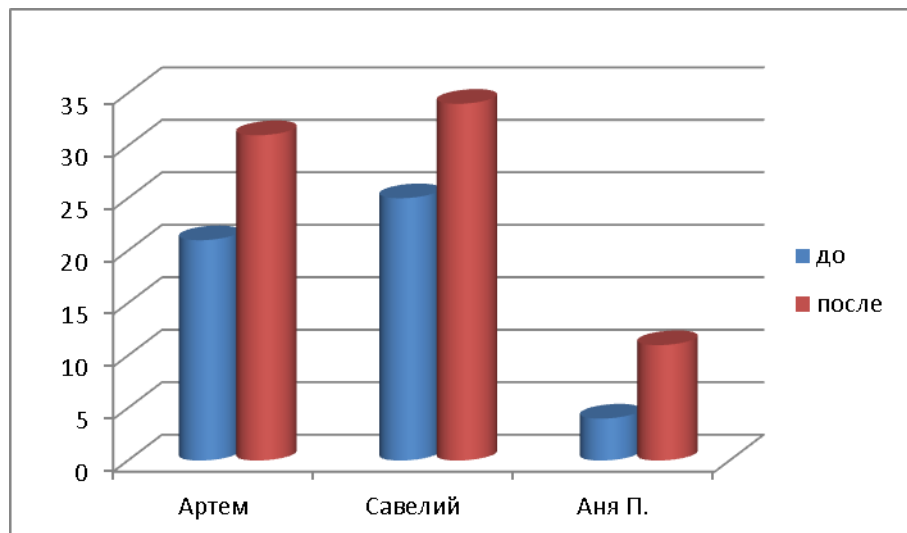


Рисунок 1 – Адекватность прорисовки

2. Вербализация эмоциональных состояний, использование эмоционального словаря, которые отражают распознавание эмоций других людей, способность к эмпатии, к эмоциональной адекватности.

Данные соотносились по количеству самостоятельно названных эмоциональных состояний людей, изображенных на карточках.

0 – эмоция понята не верно, оказана содержательная педагогическая помощь.

1 – эмоция понята и вербализирована с ориентировочной педагогической помощью

2 – эмоция самостоятельно понята и вербализирована верно

Оценка полученных данных производилась по следующей шкале:

Высокий уровень (11-16 баллов) - без помощи взрослого.

Средний уровень (6-10 баллов)– или с использованием содержательной помощи взрослого.

Низкий уровень (0-5 баллов)– или с использованием предметно-действенной педагогической помощи взрослого

Результаты показаны в таблице 4 и рисунке 2.

Таблица 4 – Соотношение картинок по типологическому соответствию

Эмоции в лицах	Артём		Савелий		Аня П.		Аня К.		Ясмينا	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Радость	1	2	1	2	2	2	0	2	1	2
Гнев	2	2	0	0	0	0	0	2	0	2
Страх	2	0	2	2	0	2	0	0	2	0
Печаль	0	2	2	2	0	1	0	2	2	2
Отвращение	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0
Удивление	0	2	2	0	0	0	1	2	0	0
Презрение	2	2	0	0	0	2	2	0	2	0
Стыд (вина)	2	0	0	1	0	2	0	0	0	1
Сумма	9	11	7	7	2	11	3	9	7	7

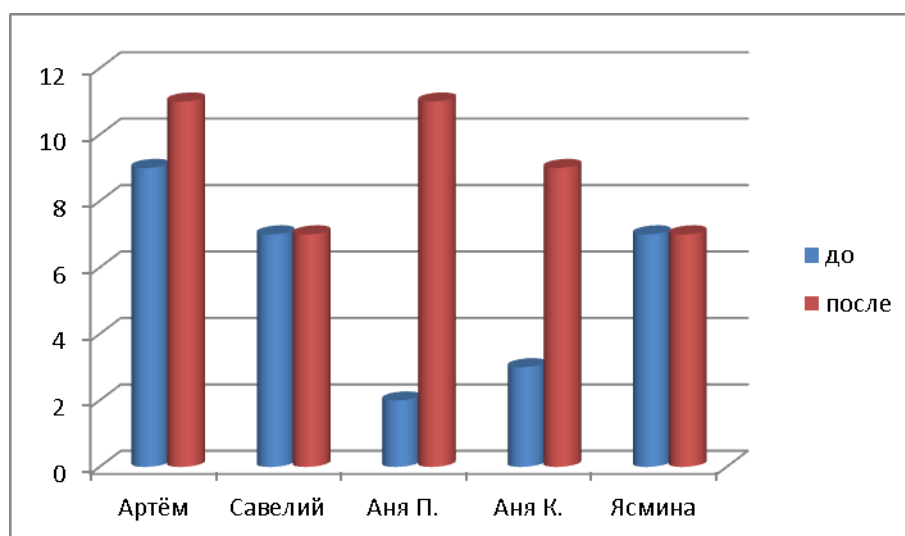


Рисунок 2 – Использование эмоционального словаря (вербализация)

3. Воспроизведение и интерпретация эмоций, которые отражают развитие эмпатии и переноса чужого эмоционального опыта на себя, умение дифференцировать внутреннее эмоциональное состояние от внешней экспрессии, осознание того, что структура или характер отношений определяются способом выражения эмоций (социальная адаптированность).

Оценка полученных данных производилась по следующей шкале:

Высокий уровень: 3 балла – самостоятельная точная идентификация эмоции, произвольное выразительное изображение эмоции в отыгрываемой ситуации без педагогической помощи

Средний уровень: 2 – идентификация эмоции с ориентировочной педагогической помощью, произвольное выразительное изображение эмоции в отыгрываемой ситуации

Низкий уровень: 1 – идентификация эмоции с ориентировочной педагогической помощью, произвольное невыразительное изображение эмоции в отыгрываемой ситуации

0 – идентификация эмоции с содержательной педагогической помощью, отсутствие выражения эмоции.

Результаты показаны в таблице 5 и рисунке 3.

Таблица 5

Эмоции в ситуациях	Артём		Савелий		Аня П.		Аня К.		Ясмينا	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Идентификация и отображение	3	3	0	3	0	1	1	2	2	3

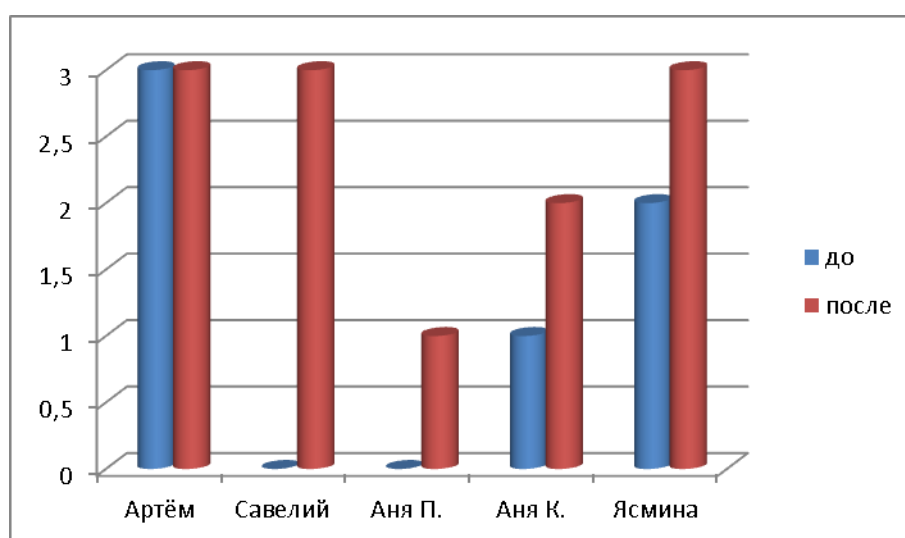


Рисунок 3 – Интерпретация и воспроизведение эмоций

Анализ указанных выше данных, а также полученных результатов по методам определения эмоциональной ориентированности, регулирования эмоциональных состояний и социально-эмоциональной удовлетворённости будет подробно рассмотрен нами далее, в резюме по каждому из детей, принявших участие в программе занятий до их завершения.

Артём, 5,5 лет.

При *дифференцировании эмоциональных состояний* по мимическому признаку способом художественного воспроизведения Артём сохранил результат, соответствующий верхней границе среднего уровня.

При определении *уровня восприятия и понимания эмоций* с использованием эмоционального словаря – со среднего уровня Артём перешёл на высокий.

При определении *уровня воспроизведения и интерпретации эмоций* - Артём сохранил высокий уровень развития способностей к эмпатии и перенятию на себя чужого эмоционального опыта как до, так и после прохождения курса программы занятий.

При *исследовании эмоциональной ориентации* на констатирующем этапе эксперимента среди трёх фигур нарисовал внутри рамок двух фигур с явно выраженными признаками агрессии, таким образом, уровень ориентированности на эмоциональные состояния – был определён как средний, но после проведения формирующего этапа исследования - в фигуру (круг) вписалось лицо с эмоцией умиротворения, доброжелательности. Внутреннее содержание изображений говорит о переходе из агрессии в гармонию, то есть о развитии способности к эмоциональной саморегуляции.

Таким образом, уровень ориентированности на эмоциональные состояния – по количеству изображений остался средним, однако, по качеству прорисовки проективно свидетельствует о повышении уровня эмоциональной зрелости.

При определении изменения *уровня социально-эмоциональной удовлетворённости* выявлено, что если изначально Артём чувствовал себя в группе и социуме застенчиво, хотел перейти в комфортное состояние, то после проведённой программы (формирующего эксперимента) - Артём шагнул на высшую ступень: получил установку на лидерство (самовыражение) и повышение самооценки.

При определении *способности к саморегуляции* показал до формирующего эксперимента неумение справляться с собственными эмоциональными переживаниями и их адекватным выражением, однако после рисунок уже был явно изменён, все черты, придававшие негативный заряд первому изображению – были фантазийно перерисованы в противоположно заряженное эмоциональное состояние, что ещё раз показало развитие способности к эмоциональной саморегуляции, которой мы добивались для Артёма во время занятий. Также и во время занятий Артём показал свою способность подстраиваться под ситуацию, находить для своей агрессии и лидерской энергии адекватные зоны воплощения в ролях и играх, надеемся, этот опыт будет перенесён им и в жизнь.

Анализ полученных результатов говорит о том, что через повышение уровня осознания собственного эмоционального состояния – Артём пришёл к навыкам адаптивного совладения с отрицательными эмоциями, и выражение внутренней экспрессии в социально-приемлемой (игровой) форме, не подавляя личность, что в итоге отразилось на его самооценке и самовосприятии через установку на лидерство.

Савелий, 5,5 лет.

При *дифференцировании эмоциональных состояний* по мимическому признаку способом художественного воспроизведения – Савелием с нижней границы высокого уровня был показан результат равный уверенному высокому уровню адекватности прорисовки элементов, выражающих понимание эмоций.

При определении уровня *восприятия и понимания эмоций* с использованием эмоционального словаря - Савелием был также оставлен средний уровень словесной вербализации эмоции с картинки.

При *воспроизведении и интерпретации эмоций* – из низкого Савелий перешёл на высокий уровень развития способностей к эмпатии и перенятию на себя чужого эмоционального опыта. В данном случае, страдавшая

выразительность и перенятие на себя чужих эмоций Савелием – были успешно развиты в ходе проведения формирующего эксперимента.

При изначальном *исследовании эмоциональной ориентации* – среди трёх фигур нарисовал только неживые предметы, показав нулевой уровень, однако после формирующего этапа эксперимента в круге появилось лицо с явно выраженной эмоцией радости, что, означает повышение уровня эмоциональной ориентированности до среднего.

При определении уровня *социально-эмоциональной удовлетворённости* было выявлено, что Савелий чувствует себя в группе застенчиво, хочет перейти в комфортное состояние, однако результат оказался выше ожидаемого по самоощущению социальной значимости на одну ступень.

При определении *способности к саморегуляции* показывал недостаточное умение справляться с собственными эмоциональными переживаниями, однако после проведения формирующего эксперимента – показал яркий переход через визуализацию к эмоциональной самоэффективности – как способность перехода к противоположно-заряженному эмоциональному состоянию, умению из минусов извлекать плюсы – в проективном, художественном плане. В играх он также находил себе место и роль через открытое проживание эмоций, что позволяло ему самопроявляться в разных эмоциональных зарядах.

Повышенная в ходе формирующего эксперимента способность к дифференцированию эмоциональных состояний, их вербализации и воспроизведению, повлекла за собой повышение уровня эмпатийности, способности к саморегуляции, что в итоге привело Савелия к общему ощущению социального комфорта и собственной социальной значимости (что в этом возрасте приравнивается к повышению самооценки) у Савелия.

Аня П., 6 лет.

При *дифференцировании эмоциональных состояний* по мимическому признаку способом художественного воспроизведения - Аней был повышен

результат с низкого нулевого до границы среднего уровня адекватности прорисовки элементов, выражающих понимание эмоций.

При определении *уровня восприятия и понимания эмоций* с использованием эмоционального словаря – Аня с низкого уровня перешла на высокий уровень словесной вербализации эмоций.

Уровень развития *воспроизведения и интерпретации эмоций* из нулевого уровня после проведения формирующего эксперимента перерос в низшую границу среднего.

При исследовании эмоциональной ориентации изначально была показана низшая граница среднего уровня, после формирующего эксперимента круг превратился в человеческое лицо отражающее эмоцию радости - уровень ориентированности на эмоциональные состояния стал позиционироваться как уверенный средний.

При определении уровня социально-эмоциональной удовлетворённости выявлено, что если до проведения курса занятий Аня чувствовала себя в группе в нормальном состоянии и хотела получить дружескую поддержку и социальное одобрение, то после его проведения - у неё появилась установка на лидерство, что было на ступень выше желаемого, и свидетельствовало о повышении самооценки, а значит, о развитии собственного ядра личности и опоре на него, что, безусловно, является, положительным моментом.

Проведённый исследователем формирующий эксперимент помог Ане через преодоление собственной тревожности научиться определять и дифференцировать как свои, так и чужие эмоции, что помогло ей приобрести установку на лидерство в группе и увеличить свои навыки воспроизведения эмоций через развитие эмпатии, из ориентации на внутренние тревожности обрести установку на самовыражение во внешний мир и снять сопутствующие этому страхи.

Аня К., 5.5 лет.

Уровень *восприятия и понимания эмоций* с использованием эмоционального словаря был на верхней границе низшей нормы, стал на верхней границе средней нормы – то есть повысился на один полноценный уровень.

Уровень развития *воспроизведения и интерпретации эмоций* повысился с низкого уровня до среднего.

Изначально при исследовании *эмоциональной ориентации* – среди трёх фигур нарисовала два одинаковых человека, вписанных в разные фигуры, уровень ориентированности на эмоциональные состояния являлся средним, после формирующего этапа эмоции в двух фигурах были более разнообразны и четче выражены, что соответствует высокому уровню ориентированности на эмоциональные состояния.

При определении уровня *социально-эмоциональной удовлетворённости* выявлено, что из устойчивого состояния в группе Аня получила установку на лидерство (самовыражение), что указывает на повышение самооценки как следствия проведенного курса занятий.

Благодаря формирующему эксперименту у Ани повысилась эмоциональная лабильность и эмпатия в плане распознавания и принятия других людей, появилась ориентация во внешний мир, выражавшаяся в отклике на сверстников, принятии и воплощении их игровых идей, расширился эмоциональный словарь. И именно обращение внимание во внешний мир и на его отклик через эмоции – как раз и способствовало её продвижению к цели, указанной в методике Лампена – достижению лидерской позиции в коллективе.

Ясмينا, 5 лет.

Ясмина участвовала только в части занятий по семейным обстоятельствам.

Уровень *восприятия и понимания эмоций* с использованием эмоционального словаря был изначально и остался на высоком уровне.

При определении уровня развития *воспроизведения и интерпретации эмоций* была показана высшая граница среднего уровня, которая после проведения курса занятий изменилась на высокий уровень.

Можно констатировать, что имевшее место внутреннее напряжение Ясины, обнаруженное вначале, выразившееся в скованности самопроявления снизилось, благодаря пройденным занятиям, а именно: развитию эмпатии и симпатической вовлеченности, развитию навыков адаптивного совладения с эмоциями, умения дифференцировать внутренние переживания от внешней экспрессии.

Общий анализ развития эмоциональной сферы детей средствами театрализованных игр, изученный нами по всем используемым в исследовании методикам показан в таблице 6, рисунках 4 и 5.

Таблица 6

Дети	Методики									
	Художественное выражение понимания эмоций («Гномики»)		Словесная вербализация эмоции с картинки		Интерпретация и театрализованное воспроизведение эмоционального сценария ситуации		Ориентация «Мир людей, мир вещей, мир эмоций»		Дерево (определение себя в социуме) – шаг в ступенях	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Артём	21	31	9	11	3	3	1	1	0	4
Савелий	25	34	7	7	0	3	0	1	0	3
Аня К.	–	–	3	9	1	2	1	3	2	4
Аня П.	4	11	2	11	1	1	1	1	2	4
Миша	31	–	–	–	3	–	2	–	3	–
Полина	–	–	–	–	–	–	0	–	3	–
Ясмина	24	–	7	7	2	3	–	–	–	–

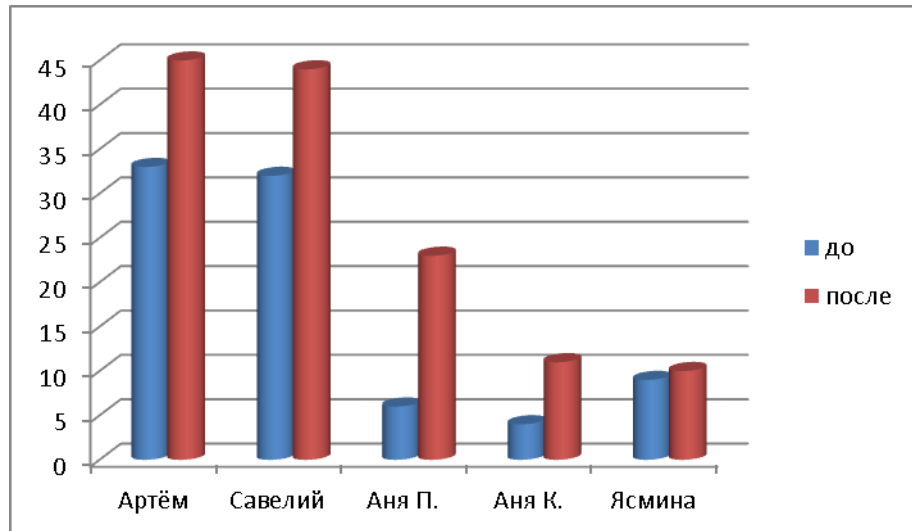


Рисунок 4 – Развитие эмоциональной сферы по сумме уровней всех методик

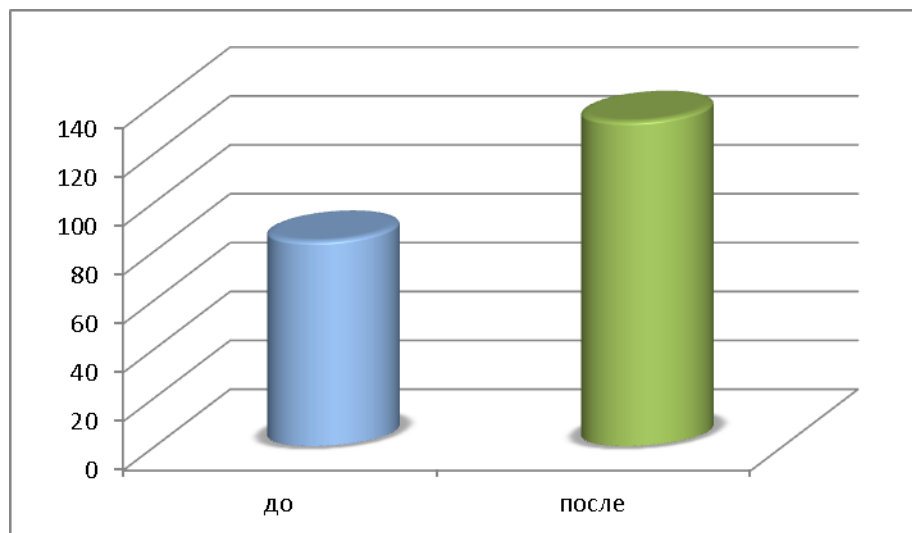


Рисунок 5 – Общий уровень развития эмоциональной сферы детей

Анализируя полученные результаты можно отметить, что у всех детей, посещавших занятия полностью или частично - наблюдается положительное влияние программы театрализованных игр на развитие эмоциональной сферы по подобранным критериям развития, на соответствующих гипотезе

организационно-педагогических условиях, что, в конечном счёте, способствовало повышению их самооценки и социально-эмоциональной удовлетворенности, снятию индивидуальных негативных влияний эмоциональных состояний, таких как тревожность, скованность, агрессивность.

Общий уровень развития эмоциональной сферы дошкольников по подобранным критериям оценки увеличился на 38% по сравнению с изначально диагностируемым.

Это говорит о том, что проведенный формирующий эксперимент можно признать успешным, исследование имеет практическую значимость для внедрения программы развития эмоциональной сферы детей в возрасте 5-6 лет.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование было посвящено проблеме развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр.

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует, что существуют различные подходы к определению и понятию сути эмоций. В нашем исследовании мы придерживались комплексного подхода, в котором определили, что эмоции являются жизненно-важным приспособительным механизмом, способствующим адаптации человека к условиям и ситуациям его жизни, включающим в себя как психофизиологический, так и психологический компонент, являющийся основой межличностной, социальной коммуникации, выражением целостного отношения человека к миру, самосознанием и личностной идентичностью.

Эмоциональная сфера воздействует на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление, являясь базой для развития когнитивно-познавательных функций. Эмоциональная экспрессия в повседневной жизни влияет на индивидуальное и социальное развитие, формирование межличностных связей.

Именно в дошкольный период функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственного отношения к различным объектам и явлениям действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности. Эмоциональный фон у дошкольника создает самосознание, связанное с чувством собственной идентичности, самооценки.

Факторами эмоциональной напряженности является проявление в повседневном поведении дошкольника эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности, ситуативной реактивности (истеричности), которые, в свою очередь, изменяют ход процесса гармоничного развития ребенка.

Возраст старшего дошкольника (5-6 лет) является наиболее сенситивным к воздействию на эмоциональную сферу, поскольку в нём эмоции ребёнка всё ещё экспрессивны по своей сути, но уже присутствуют механизмы самоосознания и саморегуляции, появляется способность к эмпатии и осознанию чужих эмоциональных состояний.

В развитии дошкольника происходит расширение эмоциональной сферы за счёт обогащения переживаний (на своём или чужом опыте), которые он учится дифференцировать, которое обуславливается расширением круга явлений, вызывающих эмоциональный отклик. Ребёнок учится осознавать, вербализировать, социально трансформировать, регулировать эмоции и формировать эмоциональное предвосхищение, заложенное новым эмоциональным опытом.

Создавая особые педагогические условия и используя специальные адекватные возрасту техники – педагог может актуализировать зону ближайшего развития ребенка, в результате чего ребенок обретает самостоятельный эмоциональный опыт.

Ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста является игра, которая служит средством для упражнения, включения, тренировки различных физических и психических сил, исходя из чего мы сделали вывод, что играм принадлежит чрезвычайно важное место в индивидуальной траектории развития эмоциональной сферы ребёнка.

Именно игры на воображение, имеющие прямую связь с эмоциональной сферой ребёнка, позволяют детям оставаться эмоционально-устойчивыми в кризисных ситуациях, а также выполняют функции преодоления страха, проявления агрессии, компенсации чувства бессилия, способствуя тем самым, развитию опыта естественной психофизиологической саморегуляции эмоциональной сферы дошкольника.

Театрализованные игры являются самым адекватным методом воздействия на эмоциональную сферу детей, учитывая сочетание природного механизма игры, заложенного в каждом ребёнке, и возможности создания

педагогом особых условий этой игровой деятельности, направленных в русле её максимальной эффективности по расширению и обогащению эмоционального опыта детей старшего дошкольного возраста. Они способствуют развитию психических процессов и различных качеств детской личности — эмоциональной отзывчивости, эмпатии, воображения.

Важная роль здесь отдаётся педагогу, как координатору, проводнику и со-творцу театрализованных игр.

Именно поэтому, рассмотрев проблемы практического воплощения проведения театрализованных игр в практике ДООУ – нами была создана собственная ступенчатая структура занятия, учитывающая механизмы развития эмоциональной сферы дошкольника, а на её основе, руководствуясь принципом интеграции (комплексного применения техник психологии и искусства) – система подбора упражнений для занятий театрализованными играми, где педагог выступает в качестве самостоятельной творческой единицы, имея возможность подстраивать программу под индивидуальные особенности эмоционального развития детей.

Также были выявлены организационно-педагогические условия, способствующие эффективному воздействию театрализованных игр на развитие эмоциональной сферы старших дошкольников.

В результате проведённого формирующего эксперимента уровень эмоционального развития детей по подобранным критериям оценки увеличился на 38% по сравнению с диагностируемым. Это говорит об эффективности проведённого исследования и его практической значимости для внедрения в программы развития личности детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулова О.А. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 24 – 32.
2. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду. М.: 2013. – 138 с.
3. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников (методическое пособие). М.: – 2006. – 137 с.
4. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства. – Ярославль: ЯГПУ, 1998. – 249 с.
5. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] // Портал rus-big-psyho.com. – Режим доступа: <https://rus-big-psyho.slovaronline.com>.
6. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Портал gufo.me. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/bes/ЭМОЦИИ>
7. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей. Руководство практического психолога. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2014. – 272 с.
8. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М., 2007.
9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский, - СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. - М.: ЭКСМО, 2004. – 311 с.
11. Гром Н. А. Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 86–90.
12. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.

13. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. - М.: Проспект, 2008. – 560 с.
14. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.
15. Загряжская Е., Романова В. Формы игры в плэйбэк театре // Журнал практического психолога. – 2010. - № 3. С. 62-76.
16. Зеньковский В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1996. - 346 с.
17. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
18. Изард К.Э. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2012. — 464 с.
19. Изотова Е. И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
20. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
21. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.
22. Карелина И.О. Проблема педагогического сопровождения дошкольника в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний // Традиции и инновации в дошкольном образовании: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 135-летию МПГУ. – М.: Том, 2007. – С. 136–140.
23. Карелина И.О. Проблема эмоциональной регуляции социального поведения ребенка / Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования: материалы конф. «Чтения Ушинского» ЯГПУ. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – С. 116–122.
24. Карелина И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с.

25. Колос Г.Г. 28 занятий для преодоления неуверенности и тревожности у детей 5-7 лет. М.: Аркти. – 2018. – 70 с.
26. Крайнова Ю. Н. Место саногенной рефлексии в структуре эмоциональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. – 2010. - №2 – С. 197-201.
27. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: МГУ, 1990. – 196 с.
28. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Москва, 1971. – 39 с.
29. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду. – М.: Сфера. – 2011. — 140 с.
30. Махортова Г.Х. Зависимость эмоциональных переживаний детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста от характера внутрисемейных отношений : автореф. дис. ... канд. психологических наук : 19.00.07 / Махортова Гузель Хасановна. – Москва, 2006. – 24 с.
31. Мигунова Е. В. Театральная педагогика в детском саду. — М.: Сфера, 2009. — 56 с.
32. Неверович Я. З. Психологический анализ формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. - 1955 - № 64.
33. Основные подходы и методы психотерапии // Московский психологический журнал. №12. – Режим доступа: <http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s07.shtml>
34. Петровский А. В. Периодизация психического развития по А.В. Петровскому [Электронный ресурс] / А. В. Петровский // Портал cyberpedia.su. – Режим доступа: <https://cyberpedia.su/3x9187.html>.
35. Программа «Театр маленького актера» для детей 5-7 лет [Электронный ресурс] / Л.В. Лубяко // Портал urok.1sept.ru. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/606315/>.

36. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
37. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 173 с.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
39. Семеновская Н.А. Техники телесно-ориентированной терапии для детей дошкольного возраста // «МКДОУ «Детский сад №9» — Мини-блог педагогов. – Режим доступа: http://9liski.detkin-club.ru/custom_2/189451
40. Скоркина Е.С. Развитие эмоциональности у дошкольников в детском образовательном учреждении // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. – 2018. №5. С. 105-109.
41. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
42. Театрализованные игры с детьми от 2 лет: учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования : [перевод с нем.] / [М. Херрера и др.] ; под ред. Т. А. Рокитянской, Е. В. Бояковой. - Москва : Нац. образование, 2016. – 93 с.
43. Толмачинская Р. В. К вопросу о развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности // Молодой ученый. — 2017. — №15. — С. 642-645.
44. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] — М.: Центр педагогического образования, 2014.
45. Художественное творчество в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1974. – 176 с.
46. Чистякова М. И. Психогимнастика. – М.: Просвещение, 1990.- 128 с.
47. Чурашов А.Г. Танцевально-двигательная терапия: практикум. - Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед.ун-та, 2018. – 60 с.

48. Шишкоедов П. Н. Общая психология. – М.: Эксмо, 2009. – 288 с.
49. Штанько И.В. Театрализованные игры дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 6. – С. 71 – 75.
50. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.
51. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды. – М., Институт практической психологии, 1998. – 304 с.
52. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. — 1997. № 4. С. 20—27.
53. Fox, J. (1999a). Introduction // In J.Fox & H.Dauber (Eds.). *Gathering voices: Essays on Playback Theatre*. — New Platz, NY: Tusitala Publishing. P. 9–16.
54. *Oatley K., Jenkins J.M.* Understanding emotions. Cambridge: Blackwell Publ., 1996.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
Техники и практики,
применяемые в основе театрализованных игр

Техники психологии и искусства	Влияние на эмоциональную сферу ребёнка
<ul style="list-style-type: none"> • Создание эмоционально-положительного безопасного пространства. • Вербализация эмоций, связанная с личной ситуацией или прожитым художественным вымыслом. • Распознавание чужих эмоций с использованием стимульного материала или в форме показа. 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение вербализации эмоций; – раскрытие потенциала развития в безопасной доверительной среде. – обогащение эмоционального словаря – развитие способности к эмпатии
<ul style="list-style-type: none"> • Недирективная игротерапия – уважение ребёнка на самовыражение, поддержка. • Направленная визуализация образа - включает как обучение детей релаксации, так и воспроизведение ситуаций, когда ребёнок оказывается в сложных или опасных обстоятельствах и успешно с ними справляется. • Смена ролей (ролевые игры)- понять, что другой человек видит, слышит, понимает. 	<ul style="list-style-type: none"> – освоение эмоциональной саморегуляции; – обогащение эмоционального опыта; – Развитие социальной самоактуализации через безопасное эмоциональное самовыражение – развитие воображения и фантазии, как базы для развития эмоциональной сферы – распознавание эмоционального посыла других людей (дифференциация эмоций)
<ul style="list-style-type: none"> • Импровизация – проживание человеком действий и эмоций в предложенных обстоятельствах. • Выполнение роли — акт принятия роли кого-либо другого: человека, части тела, животного, предмета, представлений, эмоций 	<ul style="list-style-type: none"> – Развитие способности экспрессивного выражения состояний и эмоций – развитие воображения и фантазии, как базы для развития эмоциональной сферы – Развитие способности к распознаванию эмоционального посыла других людей (дифференциация эмоций)

Продолжение приложения Б

Техники психологии и искусства	Влияние на эмоциональную сферу ребёнка
<ul style="list-style-type: none"> • Выплеск негативных эмоций через резкие сокращения тела и звук • Последовательная проработка сегментов тела через напряжение \ расслабление • Медитация, направленная на расслабление, осознание своего тела, осознание своих внутренних сил и потенциалов, возможности эмоциональной саморегуляции. 	<ul style="list-style-type: none"> – Развитие способности к эмоциональной саморегуляции – Проживание нового эмоционального опыта – Осознание собственного эмоционального состояния
<ul style="list-style-type: none"> • Подкрепление - направленное на закрепление положительного опыта изменения эмоциональной сферы и внедрения этого опыта в жизненные обстоятельства. • Обратная связь – обсуждение через «Я-послание» поведенческих актов ребёнка в процессе игры, по её завершению. 	<ul style="list-style-type: none"> – Закрепление полученного опыта проживания новых эмоциональных состояний <p>Получение эмоционально-адекватной обратной связи о своём способе самовыражения</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Прапоззия – создание собственных звуковых и вербальных ритмов, самовыражение через них. • Изотерапия - выражения для работы со страхами, тревогой, средства нового ощущения эмоций, установления контакта с ребёнком, обучения методам художественной саморегуляции эмоций. • Цветотерапия – выражение и проработка эмоций через цвет. • Игра на музыкальном инструменте - как средство выражения эмоции • Прслушивание музыкальных произведений с целью определения их внутреннего эмоционального посыла, рефлексии этого посыла. • Спонтанный, неструктурированный танец - для самовыражения и выражения отношения к чему или кому-либо. • Круговой танец - как снижение тревожности и сопротивления; сопричастности; благоприятно-настроенной к самовыражению среды. • Аутентичное движение - выражение разнообразных аспектов личности, как сознательных, так и бессознательных. 	<ul style="list-style-type: none"> – Осознание способов выражения эмоций – Осознание отделения эмоции от объекта – Осознание возможности понимания и трансляции эмоционального состояния вне зависимости от средства выражения – эмоциональное самовыражение – Эмоциональная саморегуляция – эмоциональная самоидентификация
<ul style="list-style-type: none"> • Сочинение сказки - педагог и ребёнок вместе сочиняют историю, вкладывают туда свои чувства, драматизируют, меняют сюжет. Техника выявляет 	<ul style="list-style-type: none"> – Безопасное выражение скрытых, подавленных эмоций

Продолжение приложения Б

Техники психологии и искусства	Влияние на эмоциональную сферу ребёнка
<p>скрытые эмоциональные состояния, которые не отражаются в поведении.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Постановка сказки - придумывание сюжета, постановка. Выбрать себе роль и наделить своего персонажа качествами. Техника призвана снимать напряжение и помогать раскрываться, выражать свои чувства и ощущения, принимать на себя чужие ролевые и эмоциональные переживания. По окончании проводится совместная рефлексия. 	<ul style="list-style-type: none"> – Проживание нового эмоционального опыта при взаимодействии с другими детьми – Развитие воображения и фантазии, как базы для развития эмоциональной сферы – Распознавание эмоционального посыла других людей (дифференциация эмоций) – Возможность развития самовыражения через эмоциональное подкрепление
<ul style="list-style-type: none"> • Жидкая скульптура: рассказчик вспоминает и доносит какую-либо эмоционально-значимую для него историю. Актеры берут на себя роль эмоции рассказчика. • Трансформация: когда рассказчик описывает свои переживания так, что в них на смену одному чувству приходит другое, тогда актёры показывают трансформацию полярных эмоциональных состояний. • Фотография: история примерно в пяти емких и коротких предложениях, обычно в настоящем времени и фразами из истории. После каждого предложения актеры четко, быстро и резко застывают в композиции, выражающей суть истории, принимая на себя эмоциональный образ героя в моменте. 	<ul style="list-style-type: none"> – развитие способности выражать разные виды эмоций; – развитие эмпатии – способность личного самовыражения – получение нового эмоционального опыта за счёт проживания чужого

ПРИЛОЖЕНИЕ Б
Система подбора упражнений
при подготовке к занятиям театрализованными играми

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
1 Ритуальное приветствие				
<ul style="list-style-type: none"> – настрой ребёнка на работу на занятии; – создание безопасной благоприятно-настроенной обстановки; – разгрузка накопленного за неделю эмоционального опыта 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Создание эмоционально-положительного безопасного пространства ▪ Вербализация эмоций, связанная с личной ситуацией 	<ul style="list-style-type: none"> • Звукоподражание • Тело, движение • Взаимодействие с участниками (круг) • Речь <p><i>Дополнительно:</i> музыкальное сопровождение, отражающее особенности сюжета</p>	<p><i>Завязка сюжета:</i> где сейчас оказались дети и кто они, почему нужно собраться в круг?</p> <p><i>Задача:</i> привести детей в круг, совместно создать обстановку, атмосферу занятия.</p> <p><i>Способ:</i> описание сюжетной обстановки, собственный пример</p> <p><i>Границы и правила:</i> дети принимают предложенные обстоятельства, самостоятельно выражаясь внутри них</p>	<p>Играют африканские барабаны.</p> <p>Сейчас мы все оказались в Африке! Давайте попробуем проползти через джунгли к нашему костру!</p> <p>Издадим звук индейцев, чтобы отпугнуть диких зверей.</p> <p>Ура, мы на месте! Разожжем костер и будем подкидывать туда наши переживания за эту неделю. А теперь подкинем туда наши радости за неделю!</p>
2 Разминка				
– раскрепощение на	▪ Спонтанный,	• Телесно, через	<i>Завязка сюжета:</i> где сейчас	Ура, теперь нам тело и

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
<p>телесном психомоторном уровне;</p> <p>– умение брать роль лидера, брать роль ведомого</p>	<p>неструктурированный танец - для самовыражения и выражения отношения к чему или кому-либо.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Круговой танец - как снижение тревожности и сопротивления; сопричастности; благоприятно-настроенной к самовыражению среды. ▪ Аутентичное движение - выражение разнообразных аспектов личности, как сознательных, так и бессознательных. 	<p>движение и танец</p> <ul style="list-style-type: none"> • Взаимодействие с участниками • Работа с предметом • Музыка, ритм <p><i>Дополнительно:</i> музыкальное сопровождение, отражающее особенности сюжета</p>	<p>находятся дети и зачем им нужен танец\движение? Каков его характер?</p> <p><i>Задача:</i> дать детям почувствовать физическое раскрепощение</p> <p><i>Способ:</i> описание сюжетной обстановки, собственный пример</p> <p><i>Границы и правила:</i> дети принимают предложенные обстоятельства, самостоятельно выражаясь внутри них</p>	<p>уютно!</p> <p>Но тсс, вокруг много диких зверей...</p> <p>Давайте возьмемся за руки и станцуем вокруг костра ритуальный танец!</p> <p>Будем передавать наш тотем-бубен по очереди: у кого тотем, тот и вождь. Он встанет в круг и будет задавать нам ритм и движение!</p>
<p>3 Осознание себя через тело</p>				
<p>– обучение саморегуляции;</p> <p>– снятие тревожности, беспокойства;</p> <p>– освоение механизма открытия собственных</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Выплеск негативных эмоций через резкие сокращения тела и звук ▪ Последовательная проработка сегментов тела через напряжение \ 	<ul style="list-style-type: none"> • Телесно, через движение • Музыка, звук, ритм • Голос <p><i>Дополнительно:</i></p>	<p><i>Завязка сюжета:</i> где сейчас находятся дети и кто они?</p> <p><i>Задача:</i> дать почувствовать максимальную трансформацию состояний из слабого состояния в</p>	<p>Сейчас мы все превратились в маленьких мышек, которые все сжались и в страхе сидят в норке.</p> <p>А вот волшебное семечко, которое нужно съесть,</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
<p>резервов;</p> <p>– телесная трансформация эмоций.</p>	<p>расслабление</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Направленная визуализация образа - включает как обучение детей релаксации ▪ Медитация, направленная на расслабление, осознание своего тела, осознание своих внутренних сил и потенциалов, возможности эмоциональной саморегуляции. 	<p>музыкальное сопровождение, способствующее достижению необходимого психоэмоционального настроения</p>	<p>усиленное.</p> <p><i>Способы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – путём повествования рассказа о трансформирующемся объекте, – собственным примером <p><i>Границы и правила:</i> дети следуют за голосом педагога через собственное проживание его рассказа</p>	<p>чтобы превратиться в огромного мощного медведя!</p> <p>Давайте попробуем!</p>
<p>4 Проявление через голос</p>				
<ul style="list-style-type: none"> – Способность к самовыражению – Умение разделять внутреннюю эмоцию от внешней экспрессии – Дифференциация чужих эмоциональных состояний – Осознание, что структура отношений определяется способом выражения эмоций, не 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Выполнение роли - акт принятия роли кого-либо другого: человека, части тела, животного, предмета, представлений, эмоций. ▪ Распознавание чужих эмоций - распознавание и вступление в контакт в соответствии с донесенным эмоциональным посылом. ▪ Прапоэзия - создание 	<ul style="list-style-type: none"> • Голос • Звукоподражание • Интонация • Жесты • Тело • Взаимодействие с участниками 	<p><i>Завязка сюжета:</i> дети превращаются в безречевого существа: животного, предмета, представлений, эмоций, выдуманного персонажа</p> <p><i>Задача:</i> От лица персонажа выразить его настроение, эмоции, дать какой-то посыл</p> <p><i>Способ:</i> обозначать все проявления персонажа</p>	<p>А сейчас мы с вами перенеслись в Королевство Бормотунов! Знаете, как они разговаривают? (собственный пример)</p> <p>Давайте пойдём к нашему королю (назначить по очереди) и будем просить у него, что пожелаем! Интересно, в каком он сегодня настроении?</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
задействуя речь	собственных звуковых и вербальных ритмов, самовыражение через них.		только собственными звуками и вербальными ритмами <i>Границы и правила:</i> в рамках сюжета дети могут помогать себе телесно и взаимодействовать с другими участниками	
5 Развитие действия				
<ul style="list-style-type: none"> – Развитие воображения – Развитие новых телесных ощущений – Трансформация через движение, жесты, телесное выражение – Проживание заданных эмоций и состояний 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Недирективная игротерапия – уважение ребёнка на самовыражение, поддержка ▪ Выполнение роли – акт принятия роли кого-либо другого: человека, части тела, животного, предмета, представлений, эмоций ▪ Аутентичное движение – выражение разнообразных аспектов личности, как сознательных, так и бессознательных. 	<ul style="list-style-type: none"> • Работа с предметом • Жесты, движение, тело • Звукоподражание • Взаимодействие с участниками <p><i>Дополнительно:</i> музыкальное сопровождение, при перевоплощении в предмет, способствующее максимальному раскрытию телесного</p>	<p><i>Завязка сюжета:</i> дети мысленно перемещаются в знакомые условия для того, чтобы заняться своими обычными делами через воображение</p> <p><i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – показать действия с невидимым предметом – перевоплотиться в предмет <p><i>Способ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – жестами, звуками, движением обозначить известный по опыту предмет 	<p>Ребята, мы на празднике в парке, посмотрите, все вокруг весёлые! Покажите, а мы угадаем, что вы обычно делаете в парке?</p> <p>А теперь давайте для праздничного настроения каждый надует себе шарик! Какой он? Вдруг случилось невероятное, вы сами стали этим шариком! Какого вы размера, что вы чувствуете?</p> <p>*Включается музыка* (история шарика: куда он</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
		проживания	– перевоплотиться в предмет <i>Границы и правила:</i> при обращении с предметом и воплощении в него - дети могут импровизировать с действиями в рамках истории педагога	полетел, где встречал препятствия, как с ними боролся, как лопнул в конце)
<p>6 Арт-техники 6.1 Визуальная техника</p>				
<ul style="list-style-type: none"> – Самовыражение – Снятие тревожности, беспокойства – Обучение произвольной саморегуляции – Отыгрывание негативного опыта – Адаптивное совладание с отрицательными эмоциями – Способность к эмоциональной самозффективности – Способность к 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Изотерапия – для работы со страхами, тревогой, средства нового ощущения эмоций, установления контакта с ребёнком, обучения методам художественной саморегуляции эмоций. ▪ Цветотерапия – выражение и проработка эмоций через цвет 	<ul style="list-style-type: none"> • Выражение в опредмеченном искусстве (рисунок) <p><i>Дополнительно:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Музыкальное фоновое сопровождение – необходимые для создания рисунка предметы 	<p><i>Завязка сюжета:</i> дети становятся героями, которые срочно должны помочь произойти чуду с помощью волшебных инструментов</p> <p><i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – нарисовать эмоцию, состояние – с помощью рисунка перевести отрицательно-заряженное событие в положительно-заряженное <p><i>Границы и правила:</i> дети рисуют исходный сюжет, после чего добавляем</p>	<p>Сегодня случилось невообразимое! Волшебница наслала на сказочный лес злой ураган, давайте его нарисуем! А теперь срочно перевоплощайтесь в волшебников и превратите ураган во что-то радостное и нежное!</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
эмоциональной адекватности			сюжета переформируют рисунок в противоположный	
6.2 Музыкальная техника				
<ul style="list-style-type: none"> – Осознание эмоциональных переживаний через музыку – Развитие фантазии, воображения – Дифференцирование характеров и эмоционального окраса с помощью музыки – Вербализация эмоциональных состояний, расширение словаря – Собственное проживание (показ) эмоций через музыку 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Игра на музыкальном инструменте - как средство выражения эмоции ▪ Прослушивание музыкальных произведений с целью определения их внутреннего эмоционального посыла, рефлексии этого посыла. 	<ul style="list-style-type: none"> • Музыка, звук, ритм • Работа с предметом • Тело, движение, жесты, мимика <p><i>Дополнительно:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Специально подобранные музыкальные композиции с разными степенями экспрессии – музыкальные инструменты или их заменяющие 	<p><i>Завязка сюжета:</i> появление персонажа, явления со своими особенностями</p> <p><i>Задача:</i> определить эмоционально-заряженный характер музыки</p> <p><i>Способ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – прослушивание и обсуждение – самостоятельное воспроизведение эмоции – обсуждение и самостоятельное извлечение звуков <p><i>Границы и правила:</i></p> <p>Очередность при извлечении звуков</p>	<p>Сегодня мы с вами посетим волшебный лес! Смотрите, на встречу нам бежит медведь. Давайте с помощью звуков на пианино найдём его характер!</p> <p>Какой он? Злой или добрый? Страшный или милый? Медленный или быстрый? Попробуем найти и озвучить его на наших клавишах!</p> <p>А сейчас я буду играть, а вы сами станете этим медведем!</p> <p>*Прибегают другие животные со своими особенностями характера</p>
7 Вербальное обогащение эмоционального опыта				

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
<p>– Дифференциация эмоциональных состояний по мимическому признаку</p> <p>– Использование и обогащение словаря эмоций</p> <p>– Развитие фантазии, воображения</p> <p>– Способность к эмпатии, переносу чужого опыта на себя</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Вербализация эмоций, связанная с личной ситуацией или прожитым художественным вымыслом ▪ Распознавание чужих эмоций с использованием стимульного материала ▪ Обратная связь – обсуждение через «Я-послание» поведенческих актов ребёнка в процессе игры, по её завершению. ▪ Сочинение сказки - педагог и ребёнок вместе сочиняют историю, вкладывают туда свои чувства, драматизируют, меняют сюжет. Техника выявляет скрытые эмоциональные состояния, которые не отражаются в поведении. 	<ul style="list-style-type: none"> • Речь, голос • Жесты, мимика <p><i>Дополнительно:</i> стимульный материал: карточки с эмоциями (7-8 видов) какого-либо персонажа</p>	<p><i>Завязка сюжета:</i> Педагогу необходима помощь детей, чтобы разобраться в ситуации</p> <p><i>Задача:</i> определить вид эмоции, вид ситуаций, способствующих её возникновению</p> <p><i>Способ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Вербально назвать, охарактеризовать эмоцию – Самостоятельно воспроизвести эмоцию <p><i>Границы и правила:</i> Фантазийно выстроить связанную историю с поворотами сюжета из карточек с эмоциями</p>	<p>Ребята, срочно нужна ваша помощь! Мне прислал письмо мой друг-котёнок! Но писать он не умеет, и прислал только свои фото (показать карточки). Помогите мне понять, что с ним случилось? Как вы это поняли? А что он чувствует здесь? А когда вы это чувствуете, как вы это выражаете? В каких ситуациях?</p>
<p>8 Воспроизведение эмоционального опыта техникой Playback-театра</p> <p>8.1 «Жидкая скульптура»: когда рассказчик вспоминает и доносит какую-либо эмоционально-значимую для него историю. Актеры берут на себя роль эмоций рассказчика, произошедших в моменте</p>				

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
<p>– Распознавание эмоций других людей в рассказанной ситуации</p> <p>– Способность к эмпатии и симпатической вовлечённости</p> <p>– Эмоциональной ориентированности</p> <p>– Самостоятельное проживание чужого эмоционального опыта</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Распознавание чужих эмоций ▪ Смена ролей (ролевые игры)- понять, что другой человек видит, слышит, понимает ▪ Импровизация – проживание человеком действий и эмоций в предложенных обстоятельствах. ▪ Выполнение роли — акт принятия роли кого-либо другого: человека, части тела, животного, предмета, представлений, эмоций ▪ Обратная связь – обсуждение через «Я-послание» поведенческих актов ребёнка в процессе игры, по её завершению 	<ul style="list-style-type: none"> • Голос и речь • Тело, жесты, движение, мимика • Взаимодействие с участниками 	<p><i>Сюжет:</i> Ребята, эмоции заколдованы и спрятаны в историях! Только вы можете помочь им выбраться наружу! Послушайте, что произошло.</p> <p><i>Задача:</i> Самостоятельно определить вид эмоции и показать её</p> <p><i>Способ:</i> импровизационно воспроизвести эмоцию прямой речью рассказчика, звуком, мимикой, движением</p> <p><i>Границы и правила:</i> На ограниченном пространстве сцены, образуя композицию с другими участниками, оставаясь застывшим в этой эмоции до окончания общего этюда.</p> <p>После чего происходит общее обсуждение, что хотел донести ребёнок.</p>	<p>Жидкая скульптура-история: Вчера я шла в магазин и увидела, что на улице стоит огромный ящик арбузов! Я обожаю арбузы, но ведь они чужие? А чужое брать нельзя. Или может быть, всего один, но страшно! так я и прошла мимо, расстроившись.</p> <p>*Дети показывают на сцене эмоции: удивления, восторга, страха, печали.</p>

8.2 «Трансформация»: когда рассказчик описывает свои переживания так, что в них на смену одному чувству приходит другое, тогда дети показывают трансформацию полярных эмоциональных состояний

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
<p>– Распознавание эмоций других людей в рассказанной ситуации</p> <p>– Способность к эмпатии и симпатической вовлечённости</p> <p>– Эмоциональной ориентированности</p> <p>– Самостоятельное проживание чужого эмоционального опыта</p> <p>– Способность к быстрой смене эмоциональных состояний</p> <p>– Способность к самовыражению</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Распознавание чужих эмоций ▪ Смена ролей (ролевые игры)- понять, что другой человек видит, слышит, понимает ▪ Импровизация – проживание человеком действий и эмоций в предложенных обстоятельствах. ▪ Выполнение роли — акт принятия роли кого-либо другого: человека, части тела, животного, предмета, представлений, эмоций ▪ Обратная связь – обсуждение через «Я-послание» поведенческих актов ребёнка в процессе игры, по её завершению 	<ul style="list-style-type: none"> • Голос и речь • Тело, жесты, движение, мимика • Взаимодействие с участниками 	<p><i>Сюжет:</i> Ребята, эмоции заколдованы и спрятаны в историях! Только вы можете помочь им выбраться наружу и перевоплотиться, послушайте, что произошло.</p> <p><i>Задача:</i> С помощью обсуждения с педагогом определить вид эмоции, её перевоплощение в другую эмоцию, затем самостоятельно это показать</p> <p><i>Способ:</i> импровизационно воспроизвести эмоцию и её перевоплощение в другую прямой речью рассказчика, звуком, мимикой, движением</p> <p><i>Границы и правила:</i> На ограниченном пространстве сцены, образуя композицию с другими участниками, оставаясь застывшим в первой эмоции до окончания первого круга и трансформировать её во вторую, оставаясь застывшим до окончания</p>	<p>Трансформация – история: Вчера мне позвонил телефон и строгим голосом сказали, что меня вызывают в полицию! Представляете, как я испугалась? А потом оказалось, что они перепутали номер! Вот это было счастье!</p> <p>*Дети показывают на сцене эмоцию страха, испуга, перевоплощая её в радость, счастье.</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
			<p>второго круга.</p> <p>После чего происходит общее обсуждение, что удалось воплотить.</p>	
<p>8.3 «Фотография»: когда рассказчик описывает свою историю в пяти емких и коротких предложениях. После чего актеры четко, быстро и резко застывают в композиции, выражающей суть и настроения в истории</p>				
<p>– Распознавание эмоций других людей в рассказанной ситуации</p> <p>– Способность эмоциональной ориентированности</p> <p>– Способность самовыражению</p> <p>– Способность мимической передаче эмоции</p>	<p>▪ Распознавание чужих эмоций</p> <p>▪ Смена ролей (ролевые игры) – понять, что другой человек видит, слышит, понимает</p> <p>▪ Импровизация – проживание человеком действий и эмоций в предложенных обстоятельствах.</p> <p>▪ Выполнение роли – акт принятия роли кого-либо другого: человека, части тела, животного, предмета, представлений, эмоций</p> <p>▪ Обратная связь – обсуждение через «Я-послание» поведенческих</p>	<p>• Тело, жесты, движение, мимика</p> <p>• Взаимодействие с участниками</p> <p><i>Дополнительно:</i> Стимульный материал: карточки с изображениями известных детских сказок с присутствием 3-4 персонажей</p>	<p><i>Сюжет:</i> Ребята, у нас волшебное задание! Нужно сфотографировать сказку, чтобы помочь её заколдованным героям!</p> <p><i>Задача:</i> Показать детям сюжет из сказочной истории, обсудив эмоции её участников, который они потом должны композиционно воспроизвести на сцене</p> <p><i>Способ:</i> самостоятельно воспроизвести мимикой, застывшим жестом, движением состояние и действие одного из персонажей сказки, предварительно распределившись.</p>	<p>Фотография – история:</p> <p>Посмотрите, это же колобок! Помните, как он убежал от бабушки с бабушкой? Что они чувствовали? На этой картинке они смотрят ему вслед, а впереди уже облизывается лисичка! Интересно, что она думает?</p> <p>Давайте поможем заколдованным героям сделать фото на память?</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
	<p>актов ребёнка в процессе игры, по её завершению</p>		<p><i>Границы и правила:</i> На ограниченном пространстве сцены, образуя композицию с другими участниками в сюжет сказки, застыв в «фотографию».</p> <p>Педагог фотографирует участников на сцене, показывает им - после чего происходит общее обсуждение, что удалось воплотить и чем отличаются картинки.</p>	
9 Развитие воображения				
<ul style="list-style-type: none"> – Развитие воображения, фантазии – Психическая, эмоциональная лабильность – Трансляция самовыражения – Ощущение ценности личной идеи, мнения – Самостоятельное наделение объектов 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Недирективная игротерапия – уважение ребёнка на самовыражение, поддержка ▪ Смена ролей (ролевые игры)- понять, что другой человек видит, слышит, понимает ▪ Импровизация – проживание человеком действий и эмоций в 	<ul style="list-style-type: none"> • Голос и речь • Тело, жесты, движение, мимика • Взаимодействие с участниками • Работа с предметами <p><i>Дополнительно:</i> любые бытовые предметы</p>	<p><i>Завязка сюжета:</i> Сегодня мы с вами отправимся в путешествие....</p> <p><i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – свободное совместное придумывание сюжета героев, их характеров – – распределение ролей – резкая смена обстоятельств в течение 	<p>Отправляемся в путешествие на Серверный полюс!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Кто туда у нас поедет? - На чём они поедут\поплывут\полетят? - Что возьмут с собой? - А что это будет для них? <p>Поехали!</p> <p>... Вдруг настала буря!</p> <p>... Вдруг напала акула!</p> <p>...Вдруг наш корабль превратился в гриб!</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
<p>эмоциональным состоянием</p> <ul style="list-style-type: none"> – Проживание иных ценностей сценариев – Новый эмоциональный и поведенческий опыт 	<p>предложенных обстоятельствах.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Выполнение роли — акт принятия роли кого-либо другого: человека, части тела, животного, предмета, представлений, эмоций ▪ Постановка сказки – совместное придумывание сюжета, постановка. Выбрать себе роль и наделить своего персонажа качествами. 		<p>сюжета</p> <p><i>Способ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Совместно, обращая внимание на каждую идею детей – педагог помогает своими вопросами и идеями, – импровизационно подстраиваясь под смену ситуаций <p><i>Границы и правила:</i> дети принимают предложенные обстоятельства, и самостоятельно предлагают новые повороты сюжета, самостоятельно выражаясь внутри них</p>	<p>.... Вдруг нас взяли в плен!</p> <p>... Вдруг нам прилетел супер герой!</p> <p>И т.д.</p>
10 Ритуальное завершение				
<ul style="list-style-type: none"> – создать ритуал окончания занятия (круг), – создать безопасную благоприятно-настроенную обстановку, – вербализировать 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Создание эмоционально-положительного безопасного пространства ▪ Вербализация эмоций, связанная с личной 	<ul style="list-style-type: none"> • Взаимодействие с участниками (круг) • Речь <p><i>Дополнительно:</i> музыкальное сопровождение,</p>	<p><i>Завязка сюжета:</i> где сейчас оказались дети и кто они, почему нужно собраться в круг? (закольцовывание сюжета с ритуальным приветствием)</p>	<p>Играют африканские барабаны.</p> <p>Смотрите, мы опять в Африке! Давайте скорее возьмемся за руки и в ритуальном танце</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
<p>накопленный за занятие эмоциональный опыт</p> <ul style="list-style-type: none"> – обозначить успехи лично каждого ребёнка – психоэмоционально закрепить успехи путём положительного подкрепления 	<p>ситуацией или прожитым художественным вымыслом, новым опытом</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Подкрепление - направленное на закрепление положительного опыта изменения эмоциональной сферы и внедрения этого опыта в жизненные обстоятельства. ▪ Обратная связь – обсуждение через «Я-послание» поведенческих актов ребёнка в процессе игры, по её завершению. 	<p>отражающее особенности сюжета</p>	<p><i>Задача:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – привести детей в круг, – совместно создать благоприятную обстановку, – провести опрос, что понравилось и запомнилось, какие чувства испытывали – похвалить и наградить призами (наклейками) каждого ребенка за его конкретное достижение <p><i>Способ:</i> описание обстановки, обратная связь педагога и детей через «я-послание»</p> <p><i>Границы и правила:</i> дети принимают предложенные обстоятельства, самостоятельно выражаясь внутри них</p>	<p>проберёмся к нашему костру! Смотрите, он ещё горит! Сегодня у нас был насыщенный день! Кому что о запомнилось? Что понравилось? Где возникли трудности? А за что мы сегодня похвалим Артёма? Точно, мне тоже это понравилось – я сразу почувствовала себя в безопасности, когда ты, Артём, защищал нас! А ещё мне понравилось, как Артём сегодня показал нам злого и огромного медведя! Он выглядел сильно и впечатляюще. За это мы его и наградим! (так перечисляем каждого из детей)</p> <p>Ну что же, давайте возьмемся за руки и скажем нашему костру и друг другу «спа-си-бо!»</p>

Продолжение приложения Б

Механизм воздействия на эмоциональную сферу ребёнка	Техники, подходящие для применения	Задействованные ребёнком средства выразительности	Рамки театрализованной игры, созданной педагогом	Пример сюжета
				И в следующую субботу встретимся снова для новых приключений!!

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методики исследования

Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой

Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (тест «Гномики») направлена на выявление возможности детей в художественном воспроизведении основных эмоциональных состояний, основываясь на собственном эмоциональном опыте.

Стимульный материал: 6 карт с изображением гномов без лиц.

Инструкция 1: Хочешь, я расскажу тебе сказку о гномиках? Жили-были неразлучные друзья гномы: весельчак, злюка, плакса, бояка, привереда, ябеда. Гномы всегда играли вместе, хотя иногда ссорились.

В процессе инструкции осуществляется показ мимикой, при необходимости анализируется соответствия каждого имени определенному эмоциональному состоянию.

Инструкция 2: Посмотри, злая волшебница заколдовала гномиков. Попробуй помочь им и вернуть каждому его портрет! Нарисуй, кто из них весельчак, злюка, плакса, бояка, привереда, ябеда.

В процессе выполнения задания фиксировать выбор, наличие помощи. Данные показатели фиксируются в таблицу.

Обработка данных. Данные соотносятся по элементам прорисовки таких частей лица как: глаза, рот, брови, иные эмоциональные признаки.

3 – абсолютно отражает эмоцию

2 – частично отражает эмоцию

1 – мало отражает эмоцию

0 – эмоция не отражена

Высокий уровень (21-35 баллов) – без помощи взрослого.

Средний уровень (11-20 баллов) – или с использованием содержательной помощи взрослого.

Низкий уровень (0-10 баллов) – или с использованием различных видов помощи взрослого.

Методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека А.М. Щетиной

Цель:

Выявить особенности восприятия и понимания детьми 4-7 лет эмоционального состояния радости, печали, гнева, страха, удивления-интереса изображенных людей при опознании эмоционального состояния, переданного только мимикой, в зависимости от имеющегося у них запаса знаний и владения соответствующими словесными обозначениями.

Стимульный материал: 8 картинок, на которых изображены люди (взрослые и дети) в различных изучаемых эмоциональных состояниях.

Инструкция: Ребенок получает задание назвать эмоциональное состояние словом, а в случае затруднения выбрать его из тех, которые предлагал экспериментатор («Скажи, какое настроение у человека?», «Какое выражение его лица?», «Эта девочка радостная, грустная или сердитая, гневная?» и т.п.).

Критерий: определить успешность опознания, его адекватность, умение точно назвать состояние, наличие у ребенка активного словаря обозначений эмоционального состояния.

Обработка данных. Данные соотносятся по количеству самостоятельно названных эмоциональных состояний людей, изображенных на карточках.

Виды педагогической помощи, которая потребовалась ребёнку: ориентировочная (о), содержательная (с), предметно-действенная (п-д).

0 – эмоция понята не верно, оказана содержательная педагогическая помощь.

1 – эмоция понята и вербализирована с ориентировочной педагогической помощью

2 – эмоция самостоятельно понята и вербализирована верно

Высокий уровень (11-16 баллов) - без помощи взрослого.

Средний уровень (6-10 баллов)– или с использованием содержательной помощи взрослого.

Низкий уровень (0-5 баллов)– или с использованием различных видов помощи взрослого.

Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (тест «Ситуации»)

Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (тест «Ситуации»)

Цель: Выяснить способность ребёнка к эмпатии и перенятию чужого эмоционального опыта на себя.

Состоит из элементов: идентификации эмоций, театрализованного воспроизведения эмоций (выразительность и произвольность).

Стимульный материал: 6 карт с изображением ситуаций с явно выраженным эмоциональным характером.

Инструкция: Давай немного поиграем. Я буду показывать тебе фотографии людей, а ты - отгадывать, что с ними случилось и какое у них настроение. А теперь возьми себе в помощь ещё двух детей и попробуйте вместе оживить эту картинку на нашей сцене.

Виды педагогической помощи, которая потребовалась ребёнку: ориентировочная (о), содержательная (с), предметно-действенная (п-д).

Обработка данных. Все занесенные в протокол данные соотносятся с уровнями развития эмоциональной сферы.

Высокий уровень: 3 балла – самостоятельная точная идентификация эмоции, произвольное выразительное изображение эмоции в отыгрываемой ситуации без педагогической помощи

Средний уровень: 2 – идентификация эмоции с ориентировочной педагогической помощью, произвольное выразительное изображение эмоции в отыгрываемой ситуации

Низкий уровень: 1 – идентификация эмоции с ориентировочной педагогической помощью, произвольное невыразительное изображение эмоции в отыгрываемой ситуации

0 – идентификация эмоции с содержательной педагогической помощью, отсутствие выражения эмоции.

Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»

Цель:

Выявить эмоциональную ориентацию ребёнка – на мир вещей или на мир людей. *Инструкция:* педагог предлагает детям за 15 минут добавить (дорисовать) к фигурам любые детали, чтобы получились рисунки со смыслом.

Обработка результатов:

- 0 баллов – дорисовка отсутствует; 0,5 - изображён предмет или животное;
- 1 балл – изображено человеческое лицо;
- 2 балла – изображён человек (выражено его эмоциональное состояние или он дан в движении).

Уровень развития эмоционального интеллекта:

- Низкий: 0 баллов;
- Средний: 1 – 2 балла;
- Высокий: 3 – 6 баллов.

Методика самооценки «Дерево» (Д. Лампен)

Цель: определение положения респондента в социуме, его состояния в группе.

Детям предлагаются листы с готовым изображением сюжета: дерево и располагающиеся на нем и под ним человечки. Каждый ребёнок получает лист с таким изображением (но без нумерации фигурок).

Инструкция: «Рассмотрите это дерево. Вы видите на нем и рядом с ним множество человечков. У каждого из них - разное настроение и они занимают различное положение. Возьмите красный фломастер и обведите того человечка, который напоминает вам себя, похож на вас, ваше настроение и ваше положение. Теперь возьмите зеленый фломастер и обведите того человечка, которым вы хотели бы быть и на чьем месте вы хотели бы находиться».

Интерпретация результатов выполнения проективной методики «Дерево» проводится нами исходя из того, какие позиции выбирает данный ученик, с положением какого человечка отождествляет свое реальное и идеальное положение, есть ли между ними различия. Интерпретация разработана нами с учетом устных рекомендаций Д. Лампена, опыта практического применения методики и сравнения ее результатов с наблюдениями за поведением учеников, данных, полученных от учителей и родителей, из беседы с ребенком. Для удобства объяснения мы подписали номера на каждой из фигурок человечков.

Обработка результатов:

Выбор позиции № 1, 3, 6, 7 - характеризует установку на преодоление препятствий

№ 2, 19, 18, 11, 12 - общительность, дружескую поддержку

№ 4 – устойчивость положения (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности)

№ 5 - утомляемость, общая слабость, небольшой запас сил, застенчивость

№ 9 - мотивация на развлечения

№ 13, 21 – отстраненность, замкнутость, тревожность

№ 8 - характеризует отстраненность от учебного процесса, уход в себя

№ 10, 15 - комфортное состояние, нормальная адаптация

№ 14 - кризисное состояние, «падение в пропасть».

Позицию № 20 часто выбирают как перспективу учащиеся с завышенной самооценкой и установкой на лидерство.

Проективный метод: «Творец новой реальности»

Вспомогательным методом исследования являлся проективный метод: «Творец новой реальности»

Цель:

Определить способность ребёнка к эмоциональной саморегуляции через проективную методику художественным средством смены негативной эмоции на позитивную.

Обработка результатов: Индивидуально оценивается способность ребёнка к пониманию и художественному выражению смене эмоциональных состояний, что характеризует уровень его готовности к саморегуляции.

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой



А.К. Лукина
инициалы, фамилия

2019 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
44.04.02.01 «Развитие личности»

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

Научный руководитель

подпись, дата

канд. филос. наук, доцент

должность, ученая степень

А.К. Лукина

инициалы, фамилия

Выпускник

подпись, дата

Н.А. Цегельник

инициалы, фамилия

Рецензент

подпись, дата

доцент, канд. биол. наук

должность, ученая степень

И.А. Аликин

инициалы, фамилия

Красноярск 2019