



*ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ  
(опыт, конспекты занятий, игры, беседы, проекты)*

*МЕТОДИСТУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

*Н. Ежкова*

*Методическая сторона такой работы заключается в использовании различных педагогических средств. Их выбор зависит от направления эмоционального развития, а также учёта того, на развитие какой формы эмоционального реагирования она направлена.*

*К числу основных средств относятся разные виды деятельности: игровая, театрализованная, художественная, двигательная, музыкальная, коммуникативная. При выборе содержания и формы педагогической работы необходимо учитывать естественные колебания в динамике эмоциональных состояний детей.*

**С**ледуя обоснованным психологией и педагогикой ориентиров на особую чувствительность детей дошкольного возраста к эмоциональному развитию (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова, др.), а также положения о том, что дошкольное образование должно строиться с учётом ценностей возраста, важное место стоит отвести эмоциональному компоненту. Доминирование эмоций в восприятии мира, в осмыслении всего, что окружает ребёнка, в его творческой самореализации выводит эмоциональную сферу в ранг базовых основ личности дошкольника, её «центрально-

го звена» (Л. С. Выготский), «ядра индивидуальности» (А. В. Запорожец). Эмоции оказывают влияние на все формы активности детей, окрашивают общение, различные уровни познания и отражения действительности (перцептивный, поисковый, творческий и др.). Исследования 70—90 годов XX века (В. В. Абраменкова, Г. М. Бреслав, В. В. Лебединский, А. С. Спиваковская) убедительно показывают, что снижение многих показателей качества жизни современных детей прослеживается именно в сфере эмоционального самочувствия, эмоционального отношения их к миру. Обеднённая эмоциональная жизнь ребёнка не всегда может быть восполнена в последующие возрастные этапы. С переходом на учебную деятельность во многом утрачивается сензитивность детей к аффективному развитию, острота и яркость восприятия, чувственное миропознание в целом.

Продолжительное акцентирование внимания педагогов на формировании сознания, развитии интеллектуально-познавательной сферы личности ребёнка привело к тому, что в дошкольных учреждениях часто не находят практической реализации мысли Л. С. Выготского о том, что можно не только талантливо мыслить, но и чувствовать, и что только единство «аффекта

и интеллекта» способно обеспечить полноценное развитие детей. Индифферентное отношение педагогов к эмоциональным реакциям и эмоциональным состояниям детей приводит к недопустимому ущемлению ценностных природно-заданных форм личностной жизни дошкольников, рационализации воспитания и обучения и, в свою очередь, осуществлению образовательного процесса в логике программы взрослого, а не единстве педагог — ребёнок (дети).

Специально организованное общение, способное структурировать эмоциональный мир дошкольников, создание условий для разнообразных эмоциональных проявлений, самовыражения движениями, музыкальными звуками, т. д., а также воздействие на эмоции детей с целью миропознания, самореализации в разных видах деятельности должны по праву стать частью педагогической стратегии. Это позволит отойти от стихийности и фрагментарности в этом вопросе, повернуть образование в сторону согласованности с важнейшими возрастными ценностями дошкольников.

Важную роль в реализации эмоционального компонента образования играет методист дошкольного учреждения. Однако изучение методической оснащённости процесса образования, про-

фессиональной компетентности методистов в реализации данного компонента (анализировалась деятельность методистов дошкольных учреждений Калужской, Орловской, Московской, Тульской областей, Хабаровского края и Марий Эл) показывает, что детские эмоции воспринимаются ими в качестве второстепенной, фоновой стороны образования, отсутствует целенаправленность в эмоциональном развитии дошкольников. Для убедительности представим результаты ответов на некоторые вопросы анкеты, иллюстрирующие сделанные выводы. Анкетирование 530 методистов ДООУ показало: 42 % считают эмоциональное развитие прерогативой психологии и психотерапии, подчёркивают, что это направление должно входить в профессиональные обязанности психолога; 34 % — отождествляют эмоциональное развитие с педагогическим симулированием, включая сюда проведение развлекательных мероприятий, внесение в педагогическую работу сюрпризных, соревновательных моментов; 52 % — связывают эмоциональное развитие с эмоциональным благополучием детей в аспекте преобладания спокойного, уравновешенного либо радостного состояния; 58 % — подчёркивают необходимость развития эмпатии, как важного средства

социализации личности, формирования гуманных взаимоотношений; 24 % — отметили невозможность влияния на эмоциональную сферу педагогическими средствами, за исключением успокаивающих, утешительных действий; 87 % — видят значение эмоционального компонента в качестве дополнительного стимулирующего средства, фоновой стороны воспитания и обучения; 68 % — затруднились в выделении направлений, входящих в процесс эмоционального развития дошкольников; 82 % — затруднились в выделении средств, методов, форм педагогической работы, направленных на эмоциональное развитие детей, воздействие на эмоции детей в процессе осуществления разных видов детской деятельности.

Отмеченные факты дают основание говорить о том, что большие трудности для педагогов представляет организация работы по эмоциональному развитию, последовательность осуществления такой работы, выбор средств, методов, приёмов педагогического руководства и др. Остановимся на наиболее важных моментах реализации эмоционального компонента образования — эмоциональном развитии детей 3—6 лет, которые, на наш взгляд, позволяют совершенствовать педагогиче-

скую работу дошкольного учреждения в этом направлении.

Эмоциональное развитие — педагогически обусловленный процесс, неразрывно связанный с личностным развитием детей, их социализацией, творческой самореализацией, введением в мир культуры — культуры взаимоотношений, мировосприятия, самовыражения и др. Данный процесс направлен на целенаправленную работу с эмоциями, последовательное обогащение эмоциональных проявлений детей. Программа педагогического управления эмоциональным развитием строится, опираясь на закон о функциональном психофизическом единстве деятельности организма человека как целостной системы (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец и др.), теорию педагогического стимулирования (З. И. Равкин, В. А. Разумный), когнитивную теорию эмоций (С. Л. Рубинштейн).

Педагогически организованное расширение эмоционального опыта детей важно осуществлять с учётом выделенных в психологии механизмов воздействия на эмоциональную сферу личности дошкольников. К ним относятся краткие эмоциональные реакции, эмоциональная дифференциация, эмоциональная идентификация и эмоциональное обособление (А. В. Запоро-

жец, И. П. Воропаева, В. С. Мухина, Л. П. Стрелкова и др.). Исходя из этого, выделяются четыре основных направления педагогической работы:

- развитие опыта эмоционального реагирования;
- развитие эмоциональной экспрессии;
- обогащение представлений об эмоциях
- освоение словесных обозначений эмоций, активизация словаря эмоциональной лексики.

**Принципами, на которых строится такая работа, являются:**

1. *Системность организации психики ребёнка*: природообусловленная взаимосвязь эмоциональной и сенсорной сфер (А. В. Запорожец), единство «аффекта и интеллекта» (Л. С. Выготский), мотивов и эмоциональных процессов (Я. З. Неверович). Отсюда развитие эмоциональной сферы ребёнка возможно путём воздействия на другие психические процессы (ощущение, мышление, воображение, т. д.) и регуляции их тонуса.
2. Содержание педагогической работы рассчитано на условия *естественного, нормального онтогенеза ребёнка* с учётом «возрастных границ развития» (Л. С. Выготский).

3. *Поэтапность педагогической работы.* Эмоциональное развитие детей обеспечивает систематическое, последовательное педагогическое управление при обязательной активности личности. Оно конструируется в программу, рассчитанную на весь период дошкольного детства с неизменным учётом «возрастных границ развития» (Л.С Выготский) на каждом этапе личностного становления ребёнка. Этапность педагогической работы выстраивается с учётом закономерности изменения форм эмоционального реагирования: развитие кратких эмоциональных реакций, эмоциональной дифференциации, эмоциональной идентификации и эмоционального обособления, которая используется в логике усложнения: от кратких эмоциональных реакций до эмоционального обособления или самобытных оригинальных форм эмоциональных проявлений.

4. *Учёт динамики и качественного своеобразия эмоций у каждого ребёнка.* Содержание и методическая инструментальность педагогической работы должны опираться как на актуальные, так и на потенциальные возможности каждого ребёнка. *Позитивные продвижения в развитии эмоций обеспечивают:*

- диагностическое описание особенностей эмоционального регулирования, моделирования эмоциональных состояний и т. д.;
- вариативная компоновка форм педагогической работы (игры, общения, создание проблемных ситуаций и т. п.), приёмов включения эмоций (введение в воображаемую ситуацию, изменение интенсивности сенсорного воздействия, повторение понравившегося экспрессивного действия, т. д.) с целью преодоления стереотипности, несостоятельности эмоциональных проявлений, стимулирования творческого потенциала, заинтересованного раскрытия своей индивидуальности и др.

### **Раскроем все направления, входящие в эмоциональное развитие дошкольников.**

*Развитие эмоционального реагирования* — первого базального механизма эмоциональной регуляции действий, деятельности детей, субъективной поведенческой адаптации поведения. Именно с него начинается процесс социализации, интеллектуализации эмоций, становления эмоционально-чувственного опыта, разворачивается динамика сложного процесса эмоционального развития в целом.

При подборе педагогического инструментария в этом направле-

нии необходимо опираться на следующие положения, научно обоснованные в работах психологов (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и др.):

1. Успешное развитие эмоционального реагирования и, соответственно, благополучное функционирование эмоциональной сферы в целом зависят от качества сенсорного опыта детей, уровня развития их сенсорной сферы. Известно, что сенсорная сфера — многомерное образование. Она включает в себя, помимо интеллектуального и мнемонического, эмоциональный компонент. Присутствуя в ощущениях, эмоции придают им определённый эмоциональный тон (А. В. Запорожец), являются следствием процесса ощущения (Е. П. Ильин).
2. Эмоциональная и сенсорная сферы имеют природообусловленные взаимосвязи и оказывают друг на друга взаимное влияние (А. В. Запорожец). Богатый сенсорный опыт ребёнка одновременно является результатом развития других психических функций, в частности кратких эмоциональных реакций (Л. А. Венгер). Разномодальные ощущения выступают естественными стимуляторами эмоций в течение всей жизни человека, являются своего рода ключом,

запускающим механизм эмоционального реагирования. Их разнообразие, обилие нюансов в пределах даже одного ощущения могут вызывать целую гамму эмоциональных реакций.

Эти положения позволяют вывести важное педагогическое знание — воздействуя на сенсорную сферу личности, обогащая сенсорный опыт детей, можно одновременно непроизвольно влиять на аффективную сферу, вызывая эмоциональные реакции, которые при педагогическом управлении из диффузных, трудно различимых, постепенно становятся яркими, выразительными, индивидуализированными.

С целью развития эмоционального реагирования посредством воздействия на сенсорную сферу личности предлагается проведение *эмоционально-сенсорных игр*, направленных на побуждение детей к эмоциональному реагированию посредством воздействия на сенсорные процессы и актуализацию разномодальных ощущений. Такие игры вводят детей в мир содержательного взаимодействия с сенсорными стимулами, активизируют моторные механизмы эмоционального отклика, опосредованно приводят в действие эмоциональную сферу в целом. Они не предполагают большой подготовки к их прове-

дению, весьма привлекательны для дошкольников, поскольку связаны с воздействием на сенсорику — наиболее близкое детям и часто используемое средство познания окружающего. Ценность их заключается в том, что эмоциональные реакции возникают непроизвольно. Тонизация эмоциональной сферы осуществляется естественно за счёт воздействия на процессы ощущения, планомерной регуляции потока сенсорной информации, подаваемой в игровом контексте. Именно этим объясняются большие эмоциональные свойства этих игр. Последовательное введение сенсорного стимулирования, различного по знаку, качеству, интенсивности воздействия, можно рассматривать в качестве методического ориентира работы с детьми на начальных этапах обогащения эмоционального опыта дошкольников — развития кратких эмоциональных реакций.

*Последовательность введения сенсорных стимулов, служащих основой игрового контекста эмоционально-сенсорных игр:*

1. Расширение диапазона сенсорного воздействия. Вначале вводятся сенсорные стимулы, провоцирующие детей к переживанию привычных, наиболее знакомых детям ощущений, к которым относятся осязательные и вестибулярные. Именно эти ощущения в онтогенетической последовательности в развитии анализаторов выделяются в качестве первых. Затем вводятся игры, в которых сенсорная информация подаётся по двум дистантным анализаторам — зрительному (различные цветовые ощущения, др.) и слуховому (использование звуков различного качества). И последними вводятся стимулы, подающие информацию по каналам вкусового, обонятельного анализаторов, требующие определённого уровня подготовленности к встрече, сенсорной информацией.
2. Последовательное изменение характера подачи сенсорной информации, увеличение коэффициента сложности, разнообразия сочетания сенсорных воздействий, их интенсивности, модальности, новизны. Так, вначале сенсорная информация подаётся с помощью ненавязчивого воздействия малой интенсивности, продолжительности действия сенсорного стимула, посредством побуждающих, подражательных действий, внесения сюрпризности и др. Затем — с помощью актуализации ощущений в движениях, позе, неожиданного изменения сенсорного воздействия, попеременных или поочерёдных действий, простых импровизаций. Кроме того,

сенсорная информация может носить комплексный характер: зрительно-вестибулярные, зрительно-слухо-осязательные ощущения и т. д., а также подаваться с помощью одновременно и поочерёдного демонстрирования действий, преднамеренной изоляции одного из анализаторов (например, зрения: закрыть глаза, отвернуться или слуха: закрыть уши), неожиданного изменения сенсорного воздействия (прекращение подачи, введение контрастных ощущений и т. д.). В старшем дошкольном возрасте целесообразно вводить динамичные сенсорные раздражители, с эффектом неожиданности, требующие быстрой смены темпа, ритма движений.

3. При подаче сенсорной информации любой локализации необходимо обеспечивать свободную открытую позицию, предоставлять детям самостоятельность в регулировании потока сенсорной информации. Так, по собственному желанию дети могут повторить понравившееся сенсорное воздействие, изменить его интенсивность, например, ускорить темп движений или, наоборот, замедлить, выйти из игры и т. п. Педагогу важно поддерживать спонтанную активность детей, стремление к повтору сенсорного воздей-

ствия, переживания удовольствия в процессе ощущения.

Таким образом, содержательное наполнение игрового материала осуществляется от близких, знакомых детям сенсорных стимулов (вестибулярных, текстильных) к постепенному погружению в мир разнообразных ощущений, различных по продолжительности, интенсивности, новизне, что, в свою очередь, обогащает репертуар персональных эмоций и эмоциональных реакций детей. Их игровая и методическая инструментальность допускает возможность фронтальной, подгрупповой и индивидуальной форм их организации и проведения, что весьма значимо для составления индивидуальных программ работы с детьми в этом направлении.

*Развитие эмоциональной экспрессии или моторных механизмов эмоциональных проявлений: жестов, мимики, пантомимики и речевой интонации.* Это направление педагогической работы строится на выделенной психологами и психофизиологами связи между эмоциями и движениями.

Для обоснования методической стороны влияния на эту сторону развития детей целесообразно обратиться к театральной педагогике К. С. Станиславского, в частности, его методу опосредованного отражения эмоциональных пере-

живаний в ходе совершаемых действий. Использование этого метода применительно к детям дошкольного возраста даёт возможность развивать выразительность и сбалансированность моторных механизмов эмоциональных проявлений; управлять характером моторного звена эмоционального отклика, снимая психологическое напряжение, скованность в движениях, жестах, голосовых реакциях; развивать образность передачи различных настроений, состояний персонажей; побуждать к проявлению сформированного эмоционального опыта, к демонстрированию самобытного, индивидуально-неповторимого рисунка эмоциональной экспрессии. Для этого рекомендуется комплекс *эмоционально-экспрессивных игр*. Позитивное влияние игры на эмоциональную сферу дошкольников обусловлено её особыми эмоциогенными свойствами: инсценирование движений, характерных для эмоционального состояния героя, наличие воображаемых ситуаций, ролевых перевоплощений. При организации и проведении эмоционально-экспрессивных игр важно учитывать:

- специфику моторного профиля каждой эмоции, отсюда в контекст игры должно включаться содержание, провоцирующее детей к демонстрированию различных эмо-

циональных состояний: радость, грусть, страх, удивление и т. д.

- последовательность в усложнении игр, способов их организации:

1) игры, предполагающие повторение действий по образцу;

2) игры, включающие в себя завершение действий, начатых взрослыми;

3) игры, провоцирующие к самостоятельным импровизациям с реальными, воображаемыми предметами, без предметов;

- последовательность введения составляющих экспрессивной стороны эмоций. Для этого целесообразно начинать организацию таких игр с компонентов, наиболее подвластных управлению и самоконтролю — это жесты, мимика, постепенно вводя игровой материал, предполагающий принятие детьми различных поз, использование голосовых импровизаций.

Побуждая детей к эмоциональному самовыражению, эти игры создают благоприятный фон для проявления индивидуальности, развития эмоциональной чуткости, гибкости телодвижений и др. Само содержание и последовательность выполнения игровых действий в них строятся с преднамеренным расширением способов экспрессивного выражения эмоций.

В старшем дошкольном возрасте основное внимание уделя-

ется сбалансированности всех составляющих эмоциональной экспрессии и развитию выразительности в оформлении моторных механизмов экспрессии, поддержке индивидуально-неповторимого подчерка образной передачи движений. Содержательную основу этих игр составляют самые разнообразные произведения детской художественной литературы, включая юмористические (Г. Сапгир «Людоед и принцесса», Д. Хармс «Весёлый старичок» и др.), рассказы, сочинённые как педагогом, так и самими детьми, и др.

**Развитие представлений об эмоциях.** Развитие представлений об эмоциях — это выражение эмоций в ярких, субъективно окрашенных образах, которые остаются в памяти, входят в эмоциональную жизнь ребёнка, выступают личностными регуляторами поведения, отношения к социальной жизни, необходимой подготовкой к проявлению эмпатии. Педагогическое управление этой стороной эмоционального развития детей осуществляется в единстве с развитием познавательных процессов личности: восприятия, мышления, памяти и др. и включает в себя следующие направления:

- осознание детьми факта возникновения эмоций;
- понимание эмоциональной жизни других, смысла эмоциональ-

ных проявлений (причинно-следственных связей);

- осмысление внешних признаков выражения положительных, отрицательных эмоций, границ их адекватного проявления;
- обогащение детей «проективным материалом» (термин В. В. Зеньковского), открывающим ребёнку моральный смысл представлений об эмоциях, побуждающим к самостоятельным этическим размышлениям.

Содержание и последовательность педагогического управления развитием представлений об эмоциях строились от *дифференциации* «эмоция — внешнее выражение», «ситуация (причина) — эмоциональное проявление (следствие)» к *идентификации* — отождествлению себя с состоянием персонажа картины, сказки и т. д., проявление сопереживания, а затем к обособлению — выражению своего отношения к различным вариантам эмоционального поведения, оценка эмоциональных состояний с позиции адекватности (неадекватности) эмоциональных проявлений, нравственной стороны поступка.

Основными средствами развития представлений об эмоциях являются детская художественная литература, фольклор, иллюстративный материал, серии картин, настольный театр, развивающие

игры, а также когнитивные схемы эмоций. Схема служит многовариантным наглядным материалом, универсальным способом структурирования информации об адекватных (неадекватных) эмоциональных проявлениях, характеризуется наличием аффективно-оценочного элемента. В когнитивных схемах эмоций обобщённо концентрируется информация о причинах эмоций, выделяются признаки, характерные для переживания той или иной эмоции, о следствиях эмоциональных проявлений. Поскольку «когнитивная схема эмоций отражает отнюдь не реальное протекание эмоциональных процессов, а форму, в которую организованы знания об эмоциях» (Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин) важно, используя их, привлекать личный опыт субъективного переживания детьми подобных ситуаций. Для этого используется механизм идентификации — отождествление ребёнком себя с другими, непосредственное переживание субъектом в той или иной степени отождествлённости с другим. Использование механизма идентификации позволяет достигать эмоционального принятия социально-значимых форм поведения, осознанного отношения к формируемым представлениям.

Вводя когнитивные схемы эмоций с целью развития пред-

ставлений об эмоциях, необходимо учитывать следующие положения: отражение наиболее ярких форм эмоционального поведения в контексте знакомых жизненных ситуаций; наличие причинно-следственных связей; возможность активного участия самих детей в анализе ситуаций, оценке эмоциональных проявлений. Привлечение собственного жизненного опыта, побуждающего детей к отождествлению себя с визуально-воспринимаемыми состояниями других, позволяет достичь значительного эффекта в обогащении представлений об эмоциях у детей.

В старшем дошкольном возрасте вводится большее количество когнитивных схем эмоций. На этом возрастном этапе преобладают многоперсонажные схемы, причём не только с однозначными (прямо согласующимися) связями, но и противоречивыми, в которых отсутствует однозначная сцепленность между причиной и следствием. Кроме основных эмоций (радость, грусть, страх, злость, удивление), детям предлагаются расширенные варианты восприятия эмоциональных проявлений: состояние обиды, вины, гнева, усталости, интереса и др. Педагогическая работа строится на взаимосвязи сопереживания с анализом, оценкой ситуации, выражением отношения к ней.

Осуществляя такую работу, целесообразно подводить детей к пониманию того, что нравственная оценка поступков, способов поведения должна определяться не внешней формой поступка, а, прежде всего, содержанием мотивов, т. е. чем руководствовался персонаж той или иной ситуации, что побудило его к переживанию грусти, удивления и т. п. Обращать внимание на то, что от настроения человека во многом зависит его взгляд на окружающий мир: природу, отношения между людьми.

*Варианты схем для детей старшего дошкольного возраста:*

1. Одноперсонажные, многоперсонажные схемы, раскрывающие эмоциональные проявления в различных жизненных и сказочных контекстах. Например, охотник, преследующий волка (ситуация-причина) — у волка состояние страха (следствие); дедушка с внуком работают в саду (ситуация-причина) — после работы у дедушки и внука состояние усталости (следствие).
2. Схемы с вариативным проявлением эмоций. Например, появление клоуна на арене (ситуация-причина) — состояние детей: один ребёнок удивляется, другой — радуется, третий в состоянии лёгкого испуга (следствие).
3. Схемы, в которых внешнее выражение и причина эмоций пред-

ставлены в конфликтной форме, т. е. прямо не согласуются. Такие схемы оформляются по типу перевёртышей (Что здесь не так? Может ли такое случиться?). Например, заяц скрывается в норе от лисы (ситуация-причина) — заяц злится, лиса радуется (следствие).

4. Схемы, предполагающие оценивание причинно-следственных связей. Такие схемы включают три элемента:

- эмоциогенная ситуация (причина);
- эмоциональные проявления персонажей (следствие);
- оценка ребёнком эмоциональных проявлений персонажей через изображение своего варианта следствия. Например, дети, наблюдающие за упавшим с велосипеда мальчиком (ситуация-причина) — дети смеются, мальчик удивлён (следствие) — пустой кружок, в котором дети изображают свои варианты разрешения данной ситуации.

При соотнесении между собой различных элементов схемы побуждать детей к оценке эмоциональных состояний с позиции морального выбора, адекватности (неадекватности) эмоциональных проявлений — обсуждению с детьми способов изменения негативных переживаний персонажей. С этой целью ре-

комендуется побуждать детей к ответам на вопросы:

- Как бы вы поступили, если бы находились рядом?
- Какие слова вы использовали бы в данном случае для того, чтобы изменить плохое настроение?
- Как вы считаете, нужна ли помощь в разрешении этой ситуации?
- Как помочь этому персонажу?
- Что бы вы посоветовали персонажам этой ситуации?

Психологами установлено, что переход образного понимания эмоциональных проявлений на уровень осмысления невозможен без их точной вербализации, поэтому следующим направлением эмоционального развития является обогащение и активизация словаря эмоциональной лексики.

**Овладение словесными обозначениями эмоций, активизация словаря эмоциональной лексики.** Это направление эмоционального развития детей связано с овладением словесными обозначениями эмоций или «языка чувств» (Л. А. Венгер, В. С. Мухина) и включает в себя:

- освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоции, различные переживания, оттенки настроений, их отнесённости с определённым состоянием человека, сказочного персонажа;

- постижение смысловой стороны речи, что позволяет ребёнку объяснить причину той или иной эмоции, настроения, способа поведения, раскрыть смысл обобщённых эмоциональных характеристик (Маша-растеряша, девочка-рёвушка, Царевна Несмеяна, заяц-хвостун, т.д.) и др.;
- активизация речевого поведения, позволяющего разрешать конфликтные ситуации, делать комплименты, воздействовать с целью изменения негативного состояния и др.

Овладение словарём эмоциональной лексики должно осуществляться в единстве с развитием представлений об эмоциях. Только непосредственно воспринимая эмоциональную жизнь, «считывая» с лица, жестов, позы эмоциональное состояние, ребёнок учится переводить эмоции в словесный план, учится читать и словесно обозначать различные настроения, говорить о своих и чувствах другого.

Таким образом, все четыре выделенных направления находятся в тесной взаимосвязи и в своём единстве представляют содержательную сторону эмоционального развития детей дошкольного возраста.

При выборе содержания и формы педагогической работы необходимо учитывать естественные колебания в динамике эмоциональных

## Воспитание в дошкольном учреждении

состояний детей. В начале недели лучше организовывать игры, способствующие раскрепощению детей, снятию вялости после выходных дней, не требующие интенсивного интеллектуального напряжения. К ним относятся эмоционально-сенсорные, эмоционально-экспрессивные игры и т. п.

В середине недели, период высокой работоспособности, активной включённости детей в разноплановую деятельность, установленный ритм жизни дошкольного учреждения, желательно организовывать такие формы работы, которые требуют от них определённого интеллектуального напряжения, внимания, порой волевых усилий, творческого самовыражения. К ним относит-

ся эмоционально-смысловое общение, игры с использованием пиктограмм, письменные задания в альбомах, решение проблемных ситуаций с использованием когнитивных схем эмоций и т. д.

К концу недели целесообразно вводить яркие оригинальные формы работы, позволяющие поддерживать эмоциональную активность детей, вызывать повышенный интерес к ним. Этим требованиям отвечают игры, направленные на стимулирование проявления самостоятельности, демонстрирование индивидуальной неповторимости, оригинальности в области эмоциональной экспрессии, выражение оценочного отношения к эмпагогенным ситуациям и т. п.

