

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра психологии и педагогики**

«Допустить к защите»
Заведующий кафедрой психологии и
педагогики Е.Б. Башкин
« ____ » _____ 2021г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
БАКАЛАВРА**

37.03.01. – Психология

**«ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ»**

Выполнила студентка: Болотова Ирина Александровна
Группа: ФПБ-42
работы
Студенческий билет № 1032170426

**Руководитель выпускной
квалификационной**

Каменева Г. Н., кандидат
психологических наук,
доцент кафедры психологии
и педагогики
филологического факультета

(подпись руководителя)

Болотова И.А.

(подпись студента)

г. Москва, 2021 г.

**Федеральное государственное образовательное учреждение высшего
образования**

«Российский университет дружбы народов»

Филологический факультет

Кафедра психологии и педагогики

АННОТАЦИЯ

выпускной квалификационной работы бакалавра

по направлению 37.03.01

«Психология» (очная форма обучения)

Студентки 4 курса группы ФПБ-42

Болотовой Ирины Александровны

**Тема работы: «Динамика эмоционально-волевой сферы младших
школьников».**

Во введении представлена и обоснована актуальность выбранной темы, сформулирована цель, гипотеза и задачи исследования, указаны объект и предмет исследования.

В первой главе проводится теоретический анализ особенностей эмоционально-волевой сферы младших школьников. В психологических исследованиях сложилось большое многообразие определений понятия «эмоции», «воля», «эмоциональная сфера» и «волевая сфера» были выявлены их особенности, механизмы и связи.

Во второй главе описываются результаты проведенного исследования. Выборка, состоит из 80 учеников начальных классов в соотношении полов 50 на 50. Была выявлена специфика динамики развития эмоционально-волевой сферы в младшем школьном возрасте. В результате исследования подтвердилась гипотеза о выявленных закономерностях развития эмоционально-волевой сферы младших школьников. Лонгитюдное исследование проводилось три года.

В заключении приведены основные выводы, сделанные на основании теоретического и эмпирического этапов исследования.

Результаты исследования были внедрены в работу психологической службы МБОУ СОШ №18 с УИОП г. Сергиева Посада.

Автор ВКР _____ Болотова И.А.

Federal Government Autonomous Institution of Higher Education

«Peoples' Friendship University of Russia»

Faculty of Philology

The Department of Psychology and Pedagogy

ANNOTATION

37.03. 01 «Psychology»

Bolotova Irina Alexandrovna

Research topic: "Dynamics of the emotional-volitional sphere of junior schoolchildren".

In the introduction, the relevance of the chosen topic is presented and substantiated, the goal, hypothesis and objectives of the study are formulated, the object and subject of the study are indicated.

The first chapter provides a theoretical analysis of the characteristics of the emotional-volitional sphere of primary schoolchildren. In psychological research, a wide variety of definitions of the concept of "emotions", "will", "emotional sphere" and "volitional sphere" have been identified, their features, mechanisms and connections have been identified.

The second chapter describes the results of the study, whose sample consisted of 80 primary school students in a sex ratio of 50 to 50. The specificity of the dynamics of the development of the emotional-volitional sphere in primary school age was revealed. As a result of the study, the hypothesis about the identified patterns of development of the emotional-volitional sphere of primary schoolchildren was confirmed. The longitudinal study was conducted for three years.

The conclusion summarizes the main conclusions drawn based on the theoretical and empirical stages of the study.

The results of the study were introduced into the work of the psychological service of secondary school No. 18 in Sergiev Posad.

Author of the FQW _____ Bolotova I.A.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	11
1.1. Подходы к изучению эмоционально-волевой сферы в отечественной и зарубежной психологии.....	11
1.2. Психологическая характеристика младшего школьного возраста.....	23
1.3. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста.....	28
1.4. Выводы по I главе.....	40
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	42
2.1 . Описание базы методик и эмпирической базы исследования.....	42
2.2. Результаты анализа эмоционально-волевой сферы младших школьников.....	44
2.2.1. Описательная статистика.....	44
2.2.2. Корреляционный и сравнительный анализ эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста	63
2.3. Практические рекомендации, направленные на формирование эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста.....	67
2.4. Выводы по 2 главе.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	74
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Эмоционально-волевая сфера в жизни ребенка выступает одним из значимых аспектов в его развитии. Это связано с тем, что могут возникать проблемы при выстраивании межличностных взаимоотношений из-за неумения контролировать свои эмоции, а также неправильного восприятия эмоционального состояния другого человека.

В настоящее время возрастает количество младших школьников с отклонениями в психоэмоциональном развитии, выражающимися в неустойчивости эмоциональных проявлений детей, их агрессивности или тревожности. Данная проблема негативно влияет как на эффективность учебного процесса, так и на межличностные отношения ребенка с окружающими: взрослыми, учителями, сверстниками.

Как правило, огромное внимание уделяется интеллектуальной сфере ребенка: дети посещают огромное количество кружков и секций, родители стараются контролировать их увлечения и просматриваемый ими контент, все так или иначе сконцентрировано на формировании у ребенка каких-либо знаний или практических компетенций, необходимых для его возраста. В свою очередь эмоциональной сфере достает не так много внимания со стороны взрослых, и очень зря, ведь именно в младшем школьном возрасте дети все еще зависимы от своего эмоционального состояния, и непонимание влияния эмоциональной сферы на остальные психические процессы часто приводит к негативным личностным образованиям ребенка, сопровождающим его всю оставшуюся жизнь.

В современном мире общение частично поменялось с межличностного поменялось на виртуальное для всех, в том числе и для детей. Однако, именно на детское развитие такое общение может повлиять не лучшим образом. Мы можем наблюдать скудность чувственной сферы, а также активное подавление эмоций. Дети становятся более скрытными, что не свойственно для данного возраста, если смотреть на исследования предыдущих поколений младшего

школьного возраста. Отсутствие понимания собственных чувств и эмоций мешает ребенку адекватно оценивать окружающий мир, правильность своих поступков. Из-за компьютеризации общества обостряется чувство одиночества во всех возрастах, но дети для него особенно уязвимы: когда ребенок чувствует себя одиноким, он начинает вырабатывать нездоровые механизмы защиты от фрустрирующего окружающего мира, например, нездоровую агрессию или избегание.

Так как трудности, возникающие на начальном этапе обучения, влияют на дальнейшую адаптацию ребёнка в школе, эти проблемы отправляются с детьми в подростковый возраст, а затем и во взрослую жизнь, мешая их комфортному обучению, работе и межличностному взаимодействию. Поэтому важно предотвратить развитие нарушений эмоционально-волевой сферы ребенка именно в младшем школьном возрасте

В младшем школьном возрасте происходит развитие эмоциональной сферы, оказывающее огромное влияние на последующее формирование личности ребенка. Зачастую в школе возникают проблемы эмоциональной регуляции. Из-за того, что учащиеся младших классов не могут управлять собой, необходимо развивать у них эмоциональную сферу и навыки саморегуляции.

Также в этом возрасте эмоциональное состояние имеет большое влияние и на интеллектуальную деятельность. В свою очередь, нестабильность эмоционального состояния ребёнка напрямую сказывается на его поведении. Так, младшие школьники легко отвлекаются, испытывают сложности с концентрацией, а также могут быть легко возбудимы и эмоциональны. Психоэмоциональное состояние человека зависит от его мотивации. Так, чем больше развита мотивационная сфера, тем действие волевой и эмоциональной регуляций более продуктивно.

На основе психолого-педагогических исследований отечественных авторов (Выготский Л.С., 1991; Дубровина И.В., 2007) можно сделать вывод о том, что эмоционально-волевая сфера представляет собой особенности

человека, определяющие особенности его эмоций и чувств.

Таким образом, в младшем школьном возрасте эмоционально-волевая сфера отличается следующими характерными чертами: окрашенностью воображения, восприятия, интеллектуальной и физической деятельности эмоциями; откровенностью в выражении переживаний; эмоциональной неустойчивости; частой сменой настроения; склонностью к коротким и бурным аффектам. Развитие эмоционально-волевой сферы для ребенка имеет огромное значение, так как возникновение проблем в психоэмоциональном состоянии ребёнка приводит к тому, что он начинает проявлять агрессию, пассивность, начинает испытывать страх контактов с другими людьми.

Все вышесказанное позволило определить **проблему исследования**, заключающуюся в недостаточной изученности эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста.

Целью исследования является изучение динамики развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: эмоционально-волевая сфера детей.

Предмет исследования: динамика эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста.

Методы исследования:

- организационные: сравнительный;
- методы сбора эмпирических данных: психодиагностический;
- методы обработки данных: количественный и качественный анализ данных (корреляционный анализ);
- интерпретационные: структурный метод.

Методики:

1. Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова).
2. Методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич).
3. Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (Г. С. Никифоров, В. К. Васильев, С. В. Фирсов)

4. Методика «Контурный САТ-Н (Детский апперцептивный тест Л.Беллак, О. Беллак).
5. Методика Рене Жиля «Фильм-тест».
6. Методика изучения личностного поведения ребенка (по Т.В. Сенько).

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к понятию эмоционально-волевой сферы в отечественной и зарубежной психологии.
2. Рассмотреть психологические особенности детей младшего школьного возраста.
3. Изучить динамику развития эмоционально-волевой сферы в младшем школьном возрасте.
4. Разработать рекомендации психологу, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: у детей младшего школьного возраста имеются особенности в динамике развития эмоционально-волевой сферы, а именно: у учащихся вторых классов повышенная эмоциональная возбудимость (высокий уровень эмоциональных проявлений и их аффективность), у учащихся третьего класса выражено стремление в общении и наблюдается, по сравнению с другими классами, доминирование мотивационного компонента в проявлении эмоций; у учащихся 4-х классов - более высокий уровень эмоционального самоконтроля, у них в большей степени выражены волевые качества (самоконтроль при эмоциональном реагировании).

Теоретической основой исследования являются работы ученых Проблема исследования представлена в трудах Л.С. Выготского 1991, Б.И. Додонова, В.К. Вилюнаса 1976, Е.И. Изотовой 2004, А.Д. Кошелевой 2003 и др.

Эмпирическая база исследования: Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного школьного общеобразовательного учреждения «МБОУ СОШ №18 с УИОП» г. Сергиева Посада. В исследовании приняли

участие в количестве 80 детей в возрасте от 9 до 11 лет, из них 40 мальчиков и 40 девочек.

Практическая значимость: Результаты данного исследования могут использоваться психологами в практике работы для психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста, которые могут привести к социальной дезадаптации ребенка и ухудшению его учебной успеваемости.

Изучение актуальных исследований проблемы эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста может быть полезно для повышения эффективности учебно-воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста в условиях постоянно изменяющегося мира, а так же более продуктивного консультирования их родителей.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные положения и результаты исследования обсуждались на круглых столах кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов и на конференциях:

1. Международной конференции молодых ученых «Инновации в психологической науке и практике» (2019);
2. Международной научно-практической онлайн-конференции «Личность в современном мире: образование, развитие, самореализация» (2020).

Результаты исследования были внедрены в работу психологической службы МБОУ СОШ №18 с УИОП г. Сергиева Посада

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Подходы к изучению эмоционально-волевой сферы в отечественной и зарубежной психологии

В учении о психических реакциях вопросы эмоционально-волевого развития человека занимают одно из важнейших мест. Кроме того, исследование эмоциональной сферы и ее волевой регуляции с учетом особенностей ее формирования является ведущей проблемой современной педагогической психологии. Характеристикам данного компонента личности, а также – его связи с другими психическими функциями уделено особое внимание в трудах К. Изарда, Е.П. Ильина, Д.С. Кирилловой, Д.О Королевой, А.А. Левченко, Л.В. Мамедовой, В.В. Павловой, Н.Л. Пивоваровой, А.И. Рассказовой, С.Л. Рубинштейна, Е.О. Смирновой и других исследователей (Жаворонкова Т.В., Антонова И.Г., Лисицына Т.Б., 2018; Изард К.Е., 2009; Касимова З.Ш., Воробьева К.Р., 2019; Кузнецова И.О., 2019; Левин К., 2001, Мекшинева А.В., Игина К.А., Чуприкова А.С., 2019; Мухина В.С., 2006; Павлова В.В., 2018; Пивоварова Н.Л., 2018; Рудик П.А., 1945).

Эмоции в соответствии с их основными характеристиками относятся к каждому из трех типов психических явлений: психическим процессам, психическим состояниям и психическим свойствам личности (Жаворонкова Т.В., Антонова И.Г., Лисицына Т.Б., 2018).

Между эмоциональными процессами, состояниями и свойствами личности существует определенная взаимозависимость. Эмоциональные свойства личности формируются как закрепление эмоциональных состояний. Впоследствии они становятся важным фактором, определяющим протекание всех эмоциональных процессов и состояний.

В онтогенезе происходит формирование устойчивых комплексов эмоциональных свойств, которые обуславливают эмоциональность личности в целом.

Говоря об эмоциональности человека, П. Малапер описывал подвижный, активный тип нервной системы (Малапер П., 1913)

В начале 20 века эмоциональность определяли как способность все принимать близко к сердцу, активно переживать, восторгаться и т. д. Об эмоциональности они судили по тому, как близко к сердцу принимает человек обычные ситуации и незначительные проблемы, часто ли восторгается или плачет по любому поводу.

Впервые о силе и возбудимости эмоциональной сферы человека заявил А.Ф. Лазурский, введя в психологию понятие «эмоциональность», отождествляя ее с возбудимостью и реактивностью (Лазурский А.Ф., 2016)

В широком смысле эмоционально волевое развитие рассматривается как система внутренних психических процессов, способствующая управлению эмоциями и чувствами, динамикой волевых действий, становлением механизмов саморегуляции.

В современной психологии существует множество различных определений понятия «эмоции». В большинстве научных источников эмоциями называют явления душевной жизни человека, выражающиеся в переживании собственного отношения к окружающей действительности. Этиология термина восходит к латинскому «emotio» - «волную», «потрясаю». Наряду с ними, в эмоциональную сферу входят чувства - устойчивые эмоциональные отношения к людям, предметам и явлениям.

Эмоции связаны с базовыми особенностями и качествами личности и выполняют в жизни человека целый ряд функций: когнитивно-оценочную и адаптирующую, регулятивную, развивающую и т.д.

Так, важной предпосылкой для развития волевой сферы выступает способность к самодетерминации – выявлению и оценке собственных возможностей, собственной значимости и ценности. На основе самооценочных суждений личность определяет цели самосовершенствования, выделяет черты характера, особенности поведения, свойства психики, которые следует развивать, либо, наоборот, подавлять в себе. Немаловажным

в этом отношении является и влияние социума, где личность видит позитивные и негативные примеры проявления тех или иных свойств и качеств и формирует свое отношение к ним.

Социальная среда определяет проявление и следующей функции саморегуляции – адаптирующей. Так, естественное стремление человека к удовлетворению собственных потребностей, стремлений, желаний, амбиций соотносится с требованиями общества и критериями нормативности поведения. В связи с чем, оценивая собственное место, роль, значимость в обществе, возможность самореализации, стремление к определенному статусу, личность ориентируется, в первую очередь на правила и нормы группы (коллектива, общества).

При осуществлении волевой регуляции собственной деятельности наиболее важным является осознанный выбор целей и мотивов, управление различными стимулами к действиям, определение пути достижения целей, особенно – при недостатке внутренней мотивации и личного интереса. Другими словами, способность направить свои усилия на достижение общественно значимых результатов, даже в ущерб собственным желаниям, характеризует волевою, зрелую, личность, тогда как подверженность эмоциям и чувствам говорит о недостаточном развитии воли.

Следует отметить, что волевая регуляция деятельности становится устойчивой личностной характеристикой только в том случае, если приоритеты в деятельности и стратегии достижения целей входят в привычку, формируют систему, способствуют мобилизации физических и психических сил в ситуации преодоления препятствий и трудностей.

Необходимость и потребность в волевой регуляции собственного поведения напрямую связана с формированием эмоциональной реакции на цель, возникновением побуждения к действию и позитивного восприятия цели. В связи с чем, современные исследователи включают волю и эмоции в единый комплекс характеристик эмоционально-волевой сферы. Между тем, преобладание роли того или иного компонента описывается исследователями

по-разному. Так, согласно концепциям Е.А. Большаковой, К. Изарда, Ж.В. Фоминой и других ученых, первичной и наиболее значимой выступает эмоциональная сторона развития личности (Большакова Е.А., Макшанцева Л.В., 2018; Изард К.Е, 2009; Фомина Ж.В., 2019) Именно эмоции, по мнению авторов, определяют характер и направление деятельности, обуславливают приложение усилий к достижению цели, мотивируют на управление собой и регуляцию собственной деятельности.

Между тем, другие исследователи отмечают, что эмоциональные проявления являются следствием развития психических явлений и интеллектуального становления. Авторы указывают на нецелесообразность рассмотрения эмоциональности как узкой характеристики, настаивая на необходимости разностороннего анализа и описания тесной взаимосвязи психоэмоционального и интеллектуально-волевого компонентов (Вилюнас В.К., 1976)

В данной концепции эмоции рассматриваются как психическое свойство, отражающее определенные внутренние конфликты, рассогласования, стремление к гармонии и идеальному состоянию духа. В то же время А.С. Боровкова отмечала наличие непосредственной связи между эмоциями и представлениями, где эмоция выступает связующим звеном, неким «комплексобразователем», катализатором интеллектуального, когнитивного развития личности (Боровкова А.С., 2019).

В отличие от приверженцев психогенной теории развития эмоциональной сферы, представители сенсуалистических направлений утверждали приоритетность органических реакций перед психическими явлениями и процессами. Так, И. С. Ильин отвергает представления о душе как источнике эмоциональных движений, описывая детальные механизмы, существующие в нервной системе и сообщающие мозгу о специфике получаемого ею возбуждении (Ильин И.С., 2018)

Расширяя естественно-биологические представления о природе эмоций, авторы «периферической» теории, У. Джемс и Г. Ланге утверждают, что

появление эмоций определяется характером внешних воздействий, обуславливающих динамику физиологических процессов в организме. По их представлениям, каждой эмоции соответствует уникальный набор физиологических проявлений, вызывающих существенные изменения в работе сердца, дыхательной системы, кровообращения, деятельности мышц. Эти изменения провоцируют различные ощущения, формирующие переживание эмоций. Другими словами, теория Джемса-Ланге определяет следующую схему возникновения эмоций: событие приводит к плачу, который вызывает состояние печали; дрожь в теле провоцирует страх; физическое выражение негативных воздействий (драка, удар) формирует чувство ярости и т.д. Таким образом, по мнению авторов, отсутствие телесной реакции на раздражитель равнозначно отсутствию эмоций. И наоборот, телесный ответ порождает эмоциональный отклик (Джемс У., 1997)

Адаптационные основы эмоциональной сферы раскрываются в трудах П. К. Анохина, описывающего эмоции с позиций биологического продукта. Согласно теории данного ученого, потребности провоцируют возникновение негативных эмоций, мобилизуя силы и способности организма к удовлетворению этих потребностей наиболее эффективным способом. В свою очередь, удовлетворенность потребности является «пусковым механизмом» в возникновении позитивных эмоций, подкрепляя определенные стереотипы деятельности. П. К. Анохин отмечает, что фактором возникновения эмоциональных нарушений и беспокойства выступает рассогласование стереотипов поведения и возможности их использования. Неэффективность определенной реакции провоцирует торможение действий в данном направлении и побуждает индивида к поиску более эффективных стратегий (Анохин П.К., 1964).

И. Уэйнбаум и Р. Заянц проводили более узкие исследования в сфере биологической обусловленности эмоций, основанные на описании температурных изменений под воздействием сокращений и расслаблений

мимических мышц, что также согласуется с теорией Джемса-Ланге о первичности телесных реакций.

В противоположность биологическим и физиологическим концепциям регуляции эмоций, З.Фрейд рассматривает данную категорию с позиций психоанализа (Фрейд З., 1991).

Ученый отождествлял эмоции с влечением и мотивацией деятельности. Данные механизмы были развиты и описаны более подробно в трудах Я. Рейковского, предложившего следующую схему возникновения эмоционального отклика: воздействие внешнего перцептивного образа – переход импульса в сферу бессознательного – мобилизация инстинктивной энергии – внешние действия или (при их невозможности) непроизвольной активности. В последнем случае мы имеем дело с феноменом эмоциональной экспрессии, или переживания (Рейковский Я., 1989).

Следует отметить, что представители психоаналитического направления уделяли особое внимание негативным эмоциональным проявлениям – как отражению состояния внутреннего конфликта. Тогда как приверженцы когнитивистских концепций (П.В. Симонов и др.) рассматривают эмоции как фактор, способствующий восполнению недостатка информации (Симонов П.В., 1981). Другими словами, эмоции отождествляются учеными данной научной школы с неким недостающим и необходимым знанием, возникающим самостоятельно даже в условиях дефицита информации, и формирующим механизмы «правильного» поведения. При этом сила и качество эмоции прямо пропорциональны силе потребности и возможностям ее удовлетворения.

Что касается особенностей волевой регуляции эмоций, здесь мнения ученых расходятся еще более значительно. Это связано с отсутствием на сегодняшний день единой и достаточно объективной теории воли и единого подхода к определению сущности данного феномена. Между тем, при всем многообразии представлений и воле и ее регулятивной функции, основные положения группируются, главным образом, вокруг двух ведущих линий:

гетерономной и автономной (волюнтаристской). Так, гетерономные теории описывают волевые процессы как сложные психические реакции ассоциативного и интеллектуального (когнитивного) плана.

Г. Эббингауз обосновывает формирование волевой регуляции на основе инстинктивного поведения, подкрепленного визуальными образами и мыслительными операциями. Так, в его исследованиях проводится аналогия между рефлексом принятия пищи и чувством насыщения, провоцирующими ряд последовательных действий по овладению источником пищи. Другими словами, выработав рефлекс к принятию пищи и совершению простейших действий для этого, при ее отсутствии индивид будет целенаправленно искать пищу. Таким образом, стимул запускает механизм формирования целевой установки, которая, в свою очередь, провоцирует совершение осознанных, целенаправленных действий (Эббингауз Г., 1912).

И. Гербарт рассматривал волю как сочетание разнообразных интеллектуальных процессов. В основе волевого управления, согласно теории ученого, лежит импульсивное поведение, способствующее актуализации действия, выработанного на основе привычки. В дальнейшем это поведение формирует действие, контролируемое разумом – волевое действие. Следовательно, исходя из данных положений, каждое действие человека является волевым (Гербарт И., 2007).

Рассматривая современные теории воли, следует остановиться на концепции В. Вундта, занимающей некое промежуточное положение между гетерономными и автономными учениями. Автор теории отрицал возможность сведения побуждения к волевому действию из интеллектуальных процессов. Само понятие воли ученый раскрывал при помощи категории аффекта. Основным стимулом к возникновению волевого процесса В. Вундт считал активность внешнего действия, непосредственно связанного с внутренними переживаниями. Таким образом, простейший волевой акт можно описать при помощи аффекта и связанного с ним действия. При этом автор указывал на значимость сочетания внешних стимулов,

направленных на достижение конечного результата, и внутренних мотивов, имеющих целью изменение других психических процессов (Вундт В., 2015).

Теории автономной воли различаются теми положениями, которые заложены в ведущие законы и закономерности волевого действия: мотивация, свободный выбор, регуляция. Так, с позиций мотивационного подхода феномен воли описывается в рамках категорий психологии мотивации. Воля в данном случае выступает началом мотивации к действию.

Л.С. Выготский отрицал возможность отождествления воли и мотиватора, указывая на то, что волевой процесс способствует преодолению препятствий. При этом наличие сопутствующих мотивов, стремлений, потребностей служит вспомогательным стимулом, усиливающим активность по устранению трудностей. (Выготский Л. С., 1991)

Развивая положения теории научения, Л. С. Выготский подчеркивает роль направленных воздействий на личность с целью выработки у нее механизмов волевого регулирования поведения. Другими словами, многократное принуждение к действию способствует, по мнению ученого, формированию произвольности данного действия. Особую роль ученый усматривал в социальных стимулах как факторе организации поведения человека (Выготский Л. С., 1991)

Тогда как У. Джемс акцентировал внимание на значимости свободного выбора, состоящего в соотношении процессов воли с проблемой реализации действия. При этом основная функция воли – стимулирование процесса принятия решения посредством выбора из двух или более вариантов. Воля направляет сознание и деятельность человека на более привлекательный объект. Положения данной концепции разделял и ведущий педагог и психолог, С. Л. Рубинштейн, рассматривавший волю как основной механизм в обеспечении процессов личностного развития человека. (Джемс У., 1997; Рубинштейн С. Л., 2000)

В противовес указанным теориям, регуляционный подход не связывает волю с каким-либо определенным содержанием действия, наделяя ее функциями контроля, управления и саморегуляции.

Я.И. Довбенко и О.В. Курыло доказывали, что при помощи воли человек совершает регуляцию всех психических функций. Другими словами, воля не создает нового действия, не обуславливает принятие решений, а служит неким цензором, позволяющим оценить правильность уже сделанного или планируемого (Довбенко Я.И., Курыло О.В., 2020)

Данные положения отражены и в теории К. Левина, который отмечал, что воля осуществляет управление аффектами и действиями (Левин К., 2001). При этом пути формирования воли и эмоций рассматриваются автором как относительно независимые характеристики, составляющие, между тем, основу целостного образования психики - эмоционально-волевой регуляции. Объединение автономных функций эмоций и воли вписывается в положения современной психологической науки, утверждающей, что различные сферы личности связаны друг с другом.

Таким образом, анализ существующих концепций и теорий развития позволяет прийти к пониманию комплексного подхода к изучению эмоционально-волевой сферы человека как целостного, многокомпонентного образования, состоящего из целого ряда взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов. Важнейшими из которых выступают воля и эмоции.

В этой связи рассмотрение указанных концептов представляется целесообразным именно с позиции изучения взаимосвязи волевой и эмоциональной сфер.

Е.О. Смирнова связывает волевую регуляцию деятельности и всего личностного развития с функциями осознанной диалоговой речи и слова. Речь выступает не только основным средством коммуникации и взаимодействия между людьми, но и основой интеллектуального, психического, эмоционального развития, успешной социализации и адаптации в обществе (Смирнова Е. О., 1990). Наиболее сложной, и, в то же время, важной стороной

становления и использования речи является связная речь. При этом показателем общей направленности развития мышления и речи является эмоциональное отношение к слову, эмоции, испытываемые ребенком в процессе экспериментирования со словами. Связная речь выполняет важные социальные функции: помогает устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что считается решающим условием для развития его личности и управления эмоциональными процессами.

Эмоциональное отношение рассматривается многими исследователями как одно из важных условий онтогенетического развития воли. Многочисленные наблюдения за детьми на этапе речевого развития доказывают, что слово является для детей эмоционально притягательным, что играет важную роль в становлении словесного объяснения поведения, связанного, по мнению Е.О. Смирновой, с общением ребенка и взрослого (Смирнова Е. О., 1990).

При этом слово выполняет развивающую функцию только при условии высокой эмоциональной значимости общения, формирующей способность личности опосредовать свои действия словом. Указанная функция определяется осознанием значения слова и его эмоциональной притягательностью.

Характеризуя эффективность использования правил, инструкций и требований в воспитании воли ребенка, Е.О. Смирнова отмечает, что для формирования эффективной регуляции поведения необходимо не просто наличие определенных знаний, а осознание и осмысление личностью этих правил, вхождение норм и установок во внутренний план развития ребенка (Смирнова Е. О., 1990).

Таким образом, при всем различии научных подходов к определению сущности волевой регуляции и специфики взаимодействия воли, эмоций и действия, практически все исследователи сходятся к принятию связи произвольности с эмоциональной сферой, поскольку для успешного

соблюдения правила возникает необходимость сделать его эмоционально привлекательным. Также отмечается взаимодействие аффекта и сенсомоторной регуляции в процессе развития произвольности и воли. Следовательно, указанный процесс не обходится без участия эмоций. Рассматривая онтогенез регулятивной функции личности, исследователи отмечают, что в младенчестве волевая концентрация на предмете возможна только при соблюдении двух основных условий: выделения предмета взрослым и позитивное акцентирование его значимости для ребенка (вызов положительных эмоций).

Активные движения ребенка, побуждаемые аффективным зарядом, по утверждению А. А. Левченко, способствуют адекватному восприятию объекта (Левченко А.А., 2019). Описанию связи развития эмоций и других сфер личности, посвящал свои исследования и Л. С. Выготский (Выготский Л. С., 1991). Преодоление негативных эмоциональных состояний как основу становления воли, отмечал Ибахаджиев А.Х. (Ибахаджиев А. Х., Ибахаджиева Л. А., 2019). При этом Ю. Г. Шевченко расширила данные представления, описав особенности и способы устранения отрицательных эмоциональных состояний, мешающих успешной деятельности (Шевченко Ю. Г., 2019)

Е. П. Ильин полагает, что проявления воли «включаются» лишь тогда, когда эмоции начинают нарушать организацию деятельности. В обратном случае, когда эмоции стимулируют деятельность, «включение» волевых качеств не является необходимым (Ильин Е. П., 2013). Сами волевые качества понимаются автором как компенсаторы «отрицательных» эмоциональных состояний. Например, компенсатор отрицательного действия страха смелость, фрустрации настойчивость, тревожности, неуверенности решительность, чувства монотонии, усталости терпеливость. Рассмотрение воли как регулятора эмоций является одним из выражений неразрывной связи этих сфер личности. Речь идет не столько об эмоционально-волевой регуляции как целостном процессе, сколько одним из способов регулирования неблагоприятных эмоций. Такое регулирование представляет собой лишь

частный случай взаимодействия эмоциональной и волевой сфер. Случай, необходимый в силу тех или иных обстоятельств, но, с нашей точки зрения, далеко не самый оптимальный. Обстоятельства могут привести к необходимости с помощью волевого усилия преодолеть, например, чувство усталости. Однако в данном случае речь идет о работе в неблагоприятном, «форс-мажорном» режиме. Продолжение работы в этом режиме приводит к нарастанию негативных явлений, появлению депрессии.

В.К. Калинин полагает, что эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, в то время как волевая регуляция обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека. За волевой регуляцией закрепляется функция сознательного изменения степени «включения» эмоций. Вместе с разделением рассматриваемых видов регуляции автор обращает внимание на их тесную связь. «Волевая регуляция всегда связана с эмоциями, которые изменяются, в первую очередь, в зависимости от содержания и активности мотивов предметной деятельности и ее успешности». (Калинин В. К., 1983)

Эмоции являются критериями оценки в ситуациях с необходимой волевой регуляцией, «санкционируют» результат проявления волевых действий своим качественным содержанием и интенсивностью. Эмоции играют важную роль в становлении волевых качеств личности. С другой стороны, нравственно-волевые качества личности играют важную роль в становлении эмоций.

О. А. Черникова в своих исследованиях отмечает важную роль формирования нравственности в воспитании (особенно важны: ответственность, чувство долга) (Черникова О. А., 1962). При подходе к воле через рассмотрение волевых качеств личности встает вопрос о тесной связи воли и эмоций, так как большинство волевых качеств включает в свою структуру ярко выраженный эмоциональный компонент. Как было показано выше, проблема воли часто рассматривается в тесной связи с проблемами мотивации. В данном случае также видна взаимосвязь эмоций и воли, так как

мотив по самой своей природе эмоционален, содержит эмоциональную составляющую. Эмоциональность в этом случае выступает как составляющая мотива.

Я. Рейковский, подчеркивая роль регуляторной функции эмоций при формировании стратегий поведения, особо выделяет эмоциональные действия. Речь в данном случае идет о развернутой деятельности, порожденной эмоцией, стремлением ее выразить. Автор выделяет так называемый эмоционально-мотивационный процесс как форму мотивированного поведения, направленного на достижение определенной цели (Рейковский Я., 1989)

Таким образом, обзор основных положений науки в отношении сочетания и соотношения воли и эмоций позволил выделить в качестве основополагающего определение, данное П.А. Рудиком (Рудик П.А., 1945). Ученый рассматривает эмоционально-волевою сферу как психоэмоциональное состояние личности, являющееся основным регулятором деятельности человека.

Указанная позиция подкрепляется тем фактом, что, при всем многообразии подходов, большинством авторов признается тесная взаимосвязь эмоциональных и волевых процессов в развитии регуляции деятельности, обеспечении личностного развития и социальной адаптации. При этом отмечается невозможность провести четкую грань между этими сторонами регуляции деятельности, что и затрудняет организацию узконаправленных исследований в данной сфере. Следовательно, в психологическом исследовании, связанном с формированием указанных сторон личности в педагогическом процессе, видится целесообразным рассмотрение эмоционально-волевой регуляции как единого механизма.

1.2. Психологическая характеристика младшего школьного возраста

Современная психология выделяет следующие возрастные рамки, относящиеся к младшему школьному возрасту: от 6–7 до 9–11 лет. В данный

период времени ребёнок переживает смену образа жизни: он приобретает новый социальный статус, становится учеником, что требует от него выполнения определённых обязательств. Исходя из этого, у ребёнка меняются ценности и взгляды.

Существуют определённые условия, влияющие на развитие младшего школьника: учитель как человек, к которому необходимо прислушиваться; сверстники, которым ребёнок подражает и от которых эмоционально зависит; семья, которая оказывает прямое влияние на формирование характера ребёнка.

Во время младшего школьного возраста ведущей становится учебная деятельность, начинается своё становление произвольность реакций, развивается рефлексия, способность к самоконтролю. При этом поведение начинает опираться на внутренний план действий (Атеева, А.С., 2016; Купцова, Н.В., 2016).

Стоит отметить, что в младшем школьном возрасте у детей развивается мотивационная сфера. Это может быть связано с желанием устанавливать положительные отношения со сверстниками и дружить с ними. Школа и учителя активизируют познавательные потребности, так как становится необходимым выполнять домашнее задание, получать хорошие оценки и получать поощрение от взрослых, стараясь быть лучшим.

Во многом продуктивность образовательного процесса в стенах образовательного учреждения опирается на степень развития учебной мотивации, познавательной активности и интереса ребенка.

В процессе своего развития познавательный интерес может перерасти в личностно образование, представляющее собой склонность к постоянному самосовершенствованию, обучению, получению новых навыков, знаний и умений.

В начале школьного обучения детям приходится подстраиваться под социальные нормы и правила, не всегда подходящие их личностным особенностям: например, ребенку с СДВГ будет сложно усидеть на месте 40 минут урока, но он обязан адаптироваться под данные условия, не всегда

получая поддержку со стороны педагога. При перестройке жизненного распорядка у детей в этот момент можно наблюдать совместное действие двух типов мотивов: а) мотивы, связанные с внешним контролем; б) мотивы, формируемые при непосредственном общении с близкими людьми.

Таким образом, у младших школьников, растущих в благоприятной семейной атмосфере, встречающих любовь и адекватный эмпатический отклик родителей, будет формироваться адекватная самооценка, возникнут предпосылки к проявлению бескорыстных стремлений.

В. С. Мухина утверждает, что в младшем школьном возрасте дети прилагают немалые усилия для самоутверждения. Успехи в учебной деятельности помогают им это сделать, ведь за хорошие оценки можно получить поощрение от учителей, родителей или сверстников. Так, мотивация способствует развитию осознанного мышления. Учебная деятельность, в том числе, формирует в детях чувство ответственности и умение ставить перед собой цели, выполнять сложные задачи и добиваться результатов (Мухина В. С., 2006).

Стоит отметить, что в данном возрасте развивается и самосознание. Это проявляется в том, что ребёнок начинает понимать, что он представляет собой личность, обладающую собственной индивидуальностью, осознавая, что он находится под многочисленными социальными воздействиями, исходящими от учебного процесса, требующего системно обучаться и постоянно поддерживать дисциплину. Кроме этого, школьник начинает осознавать своё Я, думает о том, как получить одобрение со стороны взрослых. Успехи в учебной деятельности влияют на формирование определенной самооценки у младшего школьника.

Младшие школьники меняют ведущую деятельность с игровой на учебную, но игровая деятельность не спешит уходить из жизни ребёнка окончательно, ведь она всё еще представляет собой крайне значимый аспект межличностного общения в детском коллективе, будь то школьный класс, или детская площадка. Через игровую деятельность младшие школьники крайне

эффективно усваивают школьную программу и любые другие необходимые знания, и навыки. (Божович, Л.И., 1968; Дубровина, И.В., 2007).

Стоит подчеркнуть огромное значение роли учителя в формировании личностных особенностей и психических функций младшего школьника. От профессиональных качеств педагога, включающих в себя не только умение преподавать, но и знание психологии ребенка младшего школьного возраста, зависит успех развития познавательных процессов и индивидуальных навыков школьника. (Рубинштейн, С. Л. 1989).

По мнению И. В. Дубровиной, в младшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для развития у ребёнка всяческих навыков и умений (Дубровина И. В., 2003). В этом ему помогают учителя. Постепенно у детей начинают формироваться осознанные потребности, уже ближе к окончанию младшего школьного возраста ребёнок становится достаточно самостоятельным и настойчивым, с выработанным собственным мнением, которое старается всегда выражать.

Стоит отметить, что в младшем школьном возрасте детям важно объяснить то, как правильно себя вести в соответствии с определенными моральными нормами. Так, ребёнок начинает осознавать, как вести себя дома, в общественном месте или школе. Таким образом, в младшем школьном возрасте до ребёнка важно донести основные нравственные принципы, согласно которым он должен поступать в социуме.

Для учебной деятельности важно выработать трудолюбие, которое позволяет достичь успехи в данной сфере. Кроме этого, детям важно иметь устойчивое эмоциональное состояние, которое сопровождает их в коллективе сверстников и учителей. Интересно, что в младшем школьном возрасте ребёнок чаще всего выражает негативные эмоции, что связано с его повышенной эмоциональностью. Активная впечатлительность характерна именно для этого возраста.

Л. С. Выготский утверждает, что педагоги должны научить детей корректно выражать свои эмоции (Выготский Л. С., 1991).

Стоит отметить, что в младшем школьном возрасте формируются первые высшие чувства: интеллектуальные, нравственные и эстетические. Например, любознательность и дружелюбие.

Что касается настроения младших школьников, то оно в преобладающем большинстве жизнерадостное. Однако, Б. С. Волков утверждает, что нередко ребята данной возрастной категории испытывают негативные эмоциональные состояния, что может быть связано со сложными отношениями со сверстниками или с напряженной атмосферой в семье, а также с возможной неуверенностью в себе. Учебная деятельность, по мнению исследовательницы, как преобладающая в жизни детей, помогает им научиться выстраивать отношения с другими людьми, научиться функционировать в коллективе (Волков Б. С., 2016).

Т. Д. Марциновская считает, что учитель воспринимается ребёнком как судья, который устанавливает самооценку ребёнка, управляет им, рождает определенную мотивацию и оценивает. Если ребёнок безразличен к учителю, это сигнализирует об определенных отклонениях внутри него (Марциновская Т. Д., 1998).

В младшем школьном возрасте возможен мотивационный кризис, испытываемый ребёнком. Это связано с новой социальной ролью ребёнка и с его новыми обязанностями, связанными с основной учебной деятельностью.

Н. Ф. Добрынин вывел следующую закономерность, согласно которой дети в возрасте 8–10 лет утрачивают интерес к обучению в сравнении с более младшим возрастом. Как правило, дети данного возраста испытывают негативное отношение к школе, не хотят её посещать, выполнять домашнее задание и общаться с преподавателями. Нежелание быть в школьном коллективе может исходить из статуса ученика, вынужденного постоянно подчиняться воле учителя. В 9–10 лет ребёнок может иметь заниженную самооценку. Это связано с его повышенным вниманием к себе и сверстникам, с которых он берет пример (Добрынин Н. Ф., 1965)

Именно критическую самооценку в младшем школьном возрасте исследовала Г. С. Абрамова, которая считала, что младший школьник на определенный период абстрагируется от внешнего мира и погружается внутрь себя. Поскольку ребёнок в этом возрасте многому учится, он постоянно думает о своих возможностях и оценивает себя, пытаясь быть лучшим (Абрамова Г. С., 1999).

В. В. Павлова утверждает, что в 9–10 лет ребёнок хочет найти своё место в обществе и начать мыслить так, как взрослые. Предпубертативный период вынуждает школьника начать задумываться о личной реализации и выделить себя среди других (Павлова В. В., 2018).

Таким образом, в младшем школьном возрасте ребёнок в основном полагается на сверстников, активно думает о собственной реализации и формировании адекватной самооценки. У детей этого возраста впервые формируются высокие чувства и личное мнение, которое важно учитывать и уважать.

1.3. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста

Согласно возрастной периодизации, описываемой Б. Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, Р.С. Немовым и рядом других исследователей, младший школьный возраст является основным в развитии целого ряда личностных характеристик и психических новообразований (Ананьев Б. Г., 2002; Выготский Л. С., 1991; Немов Р. С., 2007) Данный период охватывает период жизни от 7 до 12 лет и включает этап обучения ребенка в начальной школе. Активное физиологическое развитие организма обуславливает определенные трансформации в центральной нервной системе, опорно-двигательном аппарате, деятельности внутренних органов. Что, в свою очередь, приводит к существенному изменению поведения, психических процессов и эмоциональных реакций младшего школьника.

Эмоциональная сфера человека насыщает жизнь смыслом и яркими красками в любом возрасте. Однако, именно в детстве её влияние на жизнь и остальные психические процессы наиболее сильно. Бывает, что младшим школьникам сложно вербализировать свои чувства, свои негативные и позитивные состояния, свое мнение. Между тем, их эмоциональные реакции непосредственны и открыты, что упрощает взаимодействие между взрослым и ребенком, ведь по эмоциям последнего легко можно понять, в каком он находится состоянии, чего ему не хватает, и так далее. (Мазур, Ю.Ю., 2018).

Осваивая базовые навыки саморегуляции, самооценки и оценки событий окружающего мира на основе новых критериев и приоритетов, формируемых школьной жизнью и, нередко, отличающихся от впитанных в дошкольном возрасте, ребенок пересматривает некоторые цели, ценности, приоритеты. У него формируется новое отношение к действительности, развиваются стереотипы эмоционального и поведенческого реагирования, корректируются мировоззренческие позиции, убеждения, установки.

Многими исследователями в сфере психологии развития детей младшего школьного возраста отмечается, что психоэмоциональный профиль ребенка первого и четвертого класса существенно различаются. В связи с чем нельзя использовать одинаковые критерии и описать четкие характеристики, связанные со всем периодом обучения в начальной школе. Между тем, в отношении эмоционального развития детей данной возрастной категории можно выделить целый ряд особенностей, характерных для этого периода и отличающих младших школьников от дошкольников и учащихся средней и старшей школы (Выготский Л. С., 1991).

Учебная деятельность воспитывает у детей собранность, необходимость сдерживания эмоций и регуляции собственного поведения. Процесс и результат познавательной деятельности поглощает большую часть их эмоций, чувств, ожиданий и разочарований. Для данного возраста характерна особая значимость положительной оценки со стороны педагогов и родителей, а также – принятие в ученическом коллективе. Между тем, включаясь одновременно в

разные социальные группы (учебный класс, сверстники, учителя, участники клубов и секций и т.д.), дети попадают в системы с разными ценностными установками и ориентирами, разобраться в которых им, в силу возраста, еще не всегда под силу.

Здесь так же стоит упомянуть тревожность, которая начинает проявляться в младшем школьном возрасте в связи с учебной деятельностью. Большинство исследователей под тревожностью понимают склонность человека к переживанию тревоги, нервного напряжения, на фоне низкого порога возникновения реакции. Некоторые исследователи понимают тревожность как личностная образование, и относят её к свойствам темперамента, свойственного меланхоликам. (Черкасова, В.Л., Ляхова, О.Л., 2016).

Первичный источник тревоги З. Фрейд видел в неспособности контролировать свой внутренний мир, управлять своими побуждениями. Поскольку тревожность связана с переживанием негативных эмоций, каждый человек стремится избежать этого состояния. При этом запускаются механизмы, направленные на защиту образа «Я».

В настоящее время эмпирически подтверждено существование тревожности как устойчивого образования личности и временного состояния, при этом подтверждается наличие физиологических проявлений, иллюстрирующих нервное перенапряжение и эмоциональное истощение. На психологическом уровне тревожность выражается в повышенном эмоциональном напряжении, беспокойстве, нервозности, чувстве беспомощности, одиночества, страхе неудачи, невозможности самостоятельно принять решение и т.д. Соматические реакции при тревожности выражаются в учащении сердцебиения, проблемах с дыханием, повышением артериального давления, снижением порогов чувствительности, регулярными головными болями, обмороками, тремором и др. (Стыценко С.В., 2015)

Тревожный ребенок — это неуверенный в себе и собственных решениях человек, который подсознательно ожидает проблем, эмоционально нестабилен, мнителен и недоверчив (Арифмаметов, Э.Л., 2018).

Попытки самоопределения и самоактуализации при отсутствии достаточного социального опыта и коммуникативной компетенции нередко приводят к нестабильным эмоциональным реакциям, резкой смене настроения, чередованию периодов активности и самоустранения от участия в коллективных делах. При этом на обиды и несправедливость (иногда - мнимую) младшие школьники склонны реагировать бурно и продолжительно.

Дети данного возраста особенно восприимчивы к различным проявлениям ярких эмоциональных реакций со стороны окружающих. Особенное проявление эмоций возникает у младших школьников при просмотре сказок, инсценировок, спектаклей, детских и подростковых фильмов. Сочувствуя и сопереживая героям, дети данного возраста быстро вживаются в их образ, идентифицируя себя с тем или иным персонажем и реагируя непосредственно и эмоционально. При этом можно наблюдать проявления целого спектра эмоций: радости и гнева, печали и восторга, презрения и восхищения, сменяющихся друг друга с необычайной быстротой. При этом младшие школьники всегда сопровождают свои эмоциональные реакции активной жестикуляцией, мимикой, оценочными возгласами.

Наряду с эмоциональной открытостью и непосредственностью, обостренным чувством значимости собственного «Я», дети данного возраста уже осознают, какое поведение считается недопустимым, где следует сдерживать проявления восторга, ненависти, зависти, злости и т.д. Между тем, они еще не обладают достаточно развитыми механизмами внутренней саморегуляции, в связи с чем, периоды нарочитой сдержанности могут сменяться эмоциональными всплесками, «срывами». Особенно ярко данные проявления наблюдаются при «выяснении отношений», возникновении конфликтов и разногласий со сверстниками.

Попытки контролировать и регулировать эмоции значительно расширяют спектр их проявлений. Так, на смену простым эмоциям (страх, радость, гнев, печаль), присущим детям более раннего возраста, у младшего школьника появляются сложные эмоциональные реакции: ирония, скептицизм, насмешка и др. К тому же, в отличие от дошкольников, ученик начальной школы сопровождает свои эмоциональные реакции активным вербальным компонентом: ругается, спорит, оскорбляет и т.д.

Наблюдая за эмоциональными реакциями младших школьников, можно отметить существенное расширение разновидностей мимики и моторики, словесных выражений, эмоциональной лабильности, интонационного разнообразия (Кузнецова И. О., 2019)

Постепенно обогащая и развивая эмоционально-перцептивную сферу личности, младшие школьники начинают перемещать вектор эмоционального реагирования с собственного «Я» на других людей. Они воспринимают чувства окружающих, сопереживают, сочувствуют, стремятся проявить участие. Кроме того, видя различные проявления эмоций и поведения людей в одной и той же ситуации, дети пытаются осознать нормативность, правильность, нравственность поступков окружающих, формируя при этом собственную систему критериев и ценностей.

Указанная особенность активно развивается при переходе от начала школьного обучения (первый класс) к окончанию начальной школы (третий и четвертый классы). В дальнейшем учащиеся уже оперируют, большей частью, сложившейся системой норм и правил, установок и убеждений, которые, хоть и корректируются, но не так значительно, как на рассматриваемом этапе.

С учетом того, что в дошкольном детстве ведущим видом восприятия являлось наглядно-образное, данная особенность влияет и на характер проявления эмоций в начальной школе. Так дети наиболее активно реагируют на яркие, красочные картины, динамичные смены сюжетов, декораций, видов деятельности. В связи с чем, однотипные, скучные уроки негативно влияют на познавательный интерес и самостоятельную, творческую, эмоциональную

деятельность ребенка. Следовательно, традиционная система обучения с классно-урочной системой, лекционными и репродуктивными формами работы провоцируют у младшего школьника негативное эмоциональное отношение к учению.

Активное приобщение к миру других людей, развитие сочувствия, сопереживания и участия, способствуют также формированию морального облика ребенка: у него проявляется чувство товарищества, сопричастности к группе, ответственности за общее дело. Между тем, основными мотиваторами в данном случае служат не столько внутренние побуждения, сколько внешние стимулы: пример учителей и товарищей, похвала за позитивное, социально значимое действие, образец поведения любимого героя, нормы и правила группы. Однако уже в этот период все слова, нравоучения или выводы в ходе беседы, просмотра передач, фильмов, обсуждения литературного произведения и т. д. тем или иным образом преломляются в сознании, проходя через «индикацию», проверку эмоциями. Другими словами, значимым для младшего школьника становится только то действие или стиль поведения, поступки, которые вызвали живой эмоциональный отклик. Накапливаясь, однородные нормы и правила формируют систему и стратегию поведения, общения, реагирования на требования взрослых и т.д.

Неустойчивость эмоциональных реакций в младшем школьном возрасте обусловлена отсутствием единых критериев и представлений о способах реагирования на те или иные события. Вокруг себя он видит различные стереотипы поведения: на обиду кто-то обижается, кто-то расстраивается, а кто-то реагирует агрессивно: на неприятность, произошедшую с другим, человек бросается на помощь, даже в ущерб себе, либо проявляет сарказм, высмеивает, злорадствует. В связи с чем ребенок пытается «примерить на себя» разные роли, и, в зависимости от особенностей воспитания, личностных качеств, эмоционального восприятия собственных действий формирует собственные критерии нормативности. Следует сказать, что, поступая прямо противоположно в схожих ситуациях, ребенок младшего школьного возраста

действительно проявляет себя, а не действует, согласно предписанию. В моменты совершения негативного проступка он может не сознавать, что поступает неверно – особенно, в двойственных, противоречивых ситуациях. Но, видя оценку окружающих, исправляется и становится по-настоящему позитивным, чувствуя удовлетворение. Либо же испытывает чувство стыда, что также способствует стремлению исправиться и уменьшить свою вину.

Таким образом, эмоциональные свойства и характеристики поведения младшего школьника формируются в ходе закрепления эмоциональных состояний, определяя впоследствии протекание всех эмоционально-психических процессов и состояний. Подобное свойство в науке принято описывать термином «эмоциональный интеллект», понимая под ним способность личности эффективно разбираться в эмоциональной сфере жизни: понимать эмоции и эмоциональную составляющую отношений, использовать свои эмоции для решения практических задач, связанных с отношениями и мотивацией.

На сегодняшний день в структуре эмоционального интеллекта выделяют комплекс ментальных способностей, способствующих осознанию собственных эмоциональных состояний, пониманию и принятию эмоций и чувств окружающих людей, а также – характеристики эмоциональных проявлений и уровня контроля над эмоциями.

В процессе личностного развития происходит формирование целого ряда устойчивых комплексов эмоциональных свойств, которые обуславливают эмоциональность личности в целом.

Именно эмоциональный интеллект способствует тому что непосредственность и произвольность реакций первоклассника (громкий смех на уроке, ответ товарищу в неподходящий момент и т.д.) постепенно сменяется осознанностью и самоконтролем. Так, к третьему-четвертому классу дети становятся более сдержанными в выражении эмоций и чувств, приобретают способность контролировать свои реакции и, при

необходимости, изобразить, сыграть «нужную» эмоцию. Двигательные проявления постепенно сменяются речевой аргументацией поступков.

Исследователи отмечают, что сфера восприятия, анализа и формирования представлений у детей младшего школьного возраста характеризуется повышенной динамичностью и значительными объемами. Что, в свою очередь, провоцирует активность, оптимизм, бодрость и разнообразие реакций. Между тем, некоторые дети данного возраста отличаются спокойствием, медлительностью, сдержанностью и пассивностью. Подобные проявления могут быть как свойством характера, естественной индивидуальной характеристикой. Однако могут и свидетельствовать о личностном расстройстве, дезадаптации, эмоциональных проблемах.

В современной педагогической психологии имеются объективные исследования, доказывающие взаимосвязь эмоциональной устойчивости и уровня подвижности психических процессов с успехом в учебе. Так, дети, обладающие стабильностью эмоциональной сферы, позитивнее относятся к учебе и достигают больших успехов в ней. Тогда как тревожные дети, с низкой эмоциональной устойчивостью, нередко проявляют крайне негативное отношение к учебе, товарищам по классу, учителям.

На становление эмоциональной сферы младших школьников существенное влияние также оказывают особенности воспитания и обучения. Так, расширение разновидностей эмоциональных реакций связано с дифференцировкой конкретной ситуации. Подобным образом формируются гражданско-патриотические чувства, эколого-сообразное поведение и т.д. Эмоции, в свою очередь, способствуют расширению познавательной сферы, определяя дифференциацию чувств (чувство долга, гордость, ревность, сопереживание), интеллектуальных особенностей (любопытность, интеллектуальное удовольствие, сомнение, разочарование и т.д.), эстетического восприятия (чувство прекрасного, чувство гармонии и др.),

праксисов (моторных действий при изготовлении поделок, выполнении физических упражнений и т.п.).

Современные исследователи отмечают, что особенностью развития эмоциональной сферы ребенка младшего школьного возраста является тесная связь и обусловленность спецификой волевого развития. Причем, как и эмоциональное становление, так и волевые проявления на данном этапе на достаточно сформированы, что обуславливает, в том числе, непостоянство в преобладании того или иного компонента. В некоторых случаях действия ребенка обусловлены стихийными эмоциональными реакциями, в других – волевые усилия позволяют контролировать и подавлять спонтанное поведение. При этом чувства могут как стимулировать развитие воли, так и тормозить его приоритетность воли или эмоций обусловлено преобладанием, значимостью тех или иных чувств в конкретной ситуации: страх наказания стимулирует волевое управление учебной деятельностью. В то же время, неожиданное пугающее событие тормозит интеллектуальные и практические действия.

Ученые выделяют несколько основных факторов, способствующих развитию волевого регулирования эмоций в младшем школьном возрасте:

- осознанность и значимость поставленной цели, обуславливающие целенаправленность деятельности;
- видение ближайшей перспективы, т.к. ребенок данного возраста не способен длительно удерживать отдаленно достижимые цели в сознании, склонен отвлекаться и терять сосредоточенность, снижать усердие в их достижении;
- соразмерность деятельности возможностям и способностям ребенка, обеспечивающая переживание успеха от ее выполнения и предвосхищение результата. При этом, как слишком трудные, так и неоправданно легкие задания тормозят развитие воли, вызывая негативные переживания или безразличие;

- понимание способов и средств достижения цели, этапов и уровней осуществления деятельности;

- приоритетность внутреннего контроля над внешним.

Так, специалисты в области педагогики и детской психологии отмечают, что, если в первом классе школы деятельность ребенка, как правило, определяется контролем (поощрением и наказанием) со стороны взрослых, то к третьему классу ребенок, большей частью, ориентируется на собственные потребности, интересы и мотивы.

Касаясь вопроса развития волевой сферы младшего школьника, стоит упомянуть начало формирования осознанности личности, а так же недостаток упорства в борьбе с трудностями и различными проблемами, что обосновывает нежелание бороться с трудностями и потерю интереса к школьным предметам в случае их непонимания. Упрямство в младшем школьном возрасте является проявлением эгоистичной стороны личности (Джашакуева, А.К. 2016).

Школьная жизнь формирует у ребенка естественную потребность в самостоятельности, свободе принятия решений. Ситуации, в которых младший школьник должен сделать самостоятельный, особенный выбор запоминаются им надолго, и влияют на последующее психическое развитие. Ребенок является отражением морально-нравственного развития личности своих родителей и других значимых взрослых, которые его окружают. Обычно дети в этом возрасте стараются подчиняться правилам. Контроль и установление различных правил и ограничений в этом возрасте оказывают положительное влияние на развитие волевых процессов ребенка, учат его дисциплине и подчинению правилам социума, однако, на неокрепшую психику ребенка очень легко оказать травматическое воздействие, перебарщивая с родительской функцией контроля. В связи с этим часто встречаются негативные проявления эмоционально-волевой сферы младшего школьного возраста, а именно: неустойчивое настроение, слабоволие,

агрессивность, чрезмерные аффективные проявления, заниженная самооценка и т.д. (Ларионова, С.О., 2017).

Для ребенка младшего школьного возраста важнейшим фактором формирования самооценки можно назвать межличностное взаимодействие со взрослыми, учителями сверстниками, а также его уровень самостоятельности и возможности принятия решений. В ситуации принятия решения ребёнок реализовывает уже полученный опыт в виде навыков и знаний житейского и научного характера, получая подчеркнуть свою важность в глазах семьи, класса, общества. В этом возрасте ребенок активно стремится получать знания и навыки из общения с окружающими.

Исследователи выявили определенную закономерность: у школьников, умеющих организовать свой учебный процесс, наблюдается устойчивая адекватная самооценка, в то время как у ребят с низкой организованностью присутствует заниженная самооценка. В этот период ребёнок также начинает осознавать свои возможности и способности, отображающие то, что он умеет делать лучше всего. Таким образом, развитие эмоционально-волевой сферы ребенка младшего школьного возраста можно отнести к переходному, кризисному типу. Поскольку, несмотря на большую осознанность, целенаправленность и управляемость деятельности и способности контролировать эмоциональные реакции, дети данного возраста непостоянны в проявлении чувств и эмоций. Они достаточно внушаемы, непостоянны, ориентированы на чувства и непосредственные реакции, на стремление к удовлетворению собственных потребностей и желаний.

Между тем, следует выделить основные приобретения (новообразования) младшего школьного возраста в аспекте формирования эмоционально-волевой сферы. У детей формируется самостоятельность, выдержка, настойчивость, уверенность в своих силах. Основными ресурсами для эмоционального совершенствования выступают: учебная деятельность, реакция окружающих, общение со взрослыми и сверстниками.

Пограничность эмоциональных реакций младшего школьника проявляется, главным образом, в отношении к учебе и одноклассникам. При этом сдержанность, обусловленная требованиями школьной дисциплины и желанием заслужить похвалу, сочетается и чередуется с импульсивностью, выражающейся в отвлечении внимания на яркие раздражители и интересные, необычные объекты окружающего мира.

В.И. Селиванов, на основании ряда эмпирических исследований выделил наличие определенных гендерных различий в становлении и проявлении эмоций. Так, согласно полученных авторами результатов, было доказано, что мальчики, как правило, наиболее импульсивны в своем поведении, чем девочки. Что объясняется наличием стереотипов выполнения обязанностей в семье. Так, девочек с детства приучают быть «хозяйюшками», а значит: планировать, контролировать и распределять свои усилия и время. Тогда как мальчики изначально настраиваются на решение спонтанных проблем и принятие быстрых решений (Селиванов В. И., 1964)

Значимыми в становлении эмоциональной сферы младших школьников являются и социальные факторы. Так, присущая детям данного возраста неуверенность в собственных силах и правильности действий подкрепленная частыми нареканиями и наказаниями, ведет к чрезмерной сдержанности, скованности, тревоге.

Между тем, при наличии адекватных условий развития к окончанию начальной школы дети приобретают уверенность и настойчивость, способность к упорному достижению целей.

В младшем школьном возрасте наиболее значимым является переход от спонтанности к управляемости чувств и эмоций, а также – от стремления к удовлетворению личных интересов – к социальной обусловленности действий, поведения и реакций.

Доступность и достижимость целей, важность для признания в коллективе, создание ситуации успеха способствует активному эмоционально-волевому раскрытию личности. В таких условиях деятельность

младшего школьника приобретает целенаправленность, а поступки – организованность и скоординированность.

При этом ребенку данного возраста для регуляции собственной активности важно не только знать, что и как нужно делать (средства и способы), но и видеть реальные сроки и возможности получения результата. Ограничение действий ребенка (определение этапов без указания конечной цели) снижает производительность, результативность деятельности и эмоциональное восприятие задания.

Таким образом, четкое обозначение промежуточных этапов как отдельных целей, ступеней на пути к более значимому результату, является необходимым условием становления целенаправленности и сознательности действий. Кроме того, эти этапы должны содержать элемент усложнения, поскольку, преодолев определенный уровень, достигнув результата в одном виде деятельности, младший школьник (осознанно или бессознательно) программирует себя на движение вперед и достижение большего успеха, преодоление больших трудностей. Если же такая возможность не предоставляется, ребенок может потерять интерес к работе и саморазвитию.

Несмотря на то, что ребенок младшего школьного возраста существенно зависит от оценок окружающих, основным критерием и мотиватором к действию выступает осознание своего успеха как отражения (результата) собственных усилий, навыков, способностей.

1.4. Выводы по I главе

Как следует из анализа литературных источников, младший школьный возраст является периодом от 6–7 до 10–11 лет. Этот период является крайне сензитивным для формирования всех психических функций ребенка, включая рассмотренные нами волевою и эмоциональные сферы психики. Именно в этом возрасте ребенок знакомится с учебой как с ведущей деятельностью, теряющей элементы игровой.

Следует отметить, что в данный возрастной период ребенок находится в эмоционально нестабильном состоянии, наиболее ярко демонстрируя окружающим как педагогическую запущенность, так и личностные деформации, спровоцированные неблагоприятной социальной средой. Школа является индикатором для наследственных отклонений ребенка, ведь в дошкольный период ребенок не находится под вниманием учителей и сверстников такое большое количество времени.

В младшем школьном возрасте у детей формируется самостоятельность, выдержка, настойчивость, уверенность в своих силах. Основными ресурсами для эмоционального совершенствования выступают: учебная деятельность, реакция окружающих, общение с окружающими.

Педагогическое управление процессами развития эмоционально-волевой сферы и произвольности действий младшего школьника необходимо строить не на инструкциях и указаниях, а на стимулировании деятельности, развитии системы внутренних мотивов.

При этом важно акцентировать усилия ребенка на осознание необходимости управления собственными эмоциями, чувствами, деятельностью, поведением; на важности проявления сдержанности, саморегуляции, и, в то же время – упорства и целеустремленности, умения аргументировано отстаивать свое мнение, вести дискуссию, вступать в совместную деятельность.

С переходом ребенка к школьному обучению ориентиры в деятельности смещаются с игры и общения на процесс и результат деятельности. При этом основным ориентиром становится удовлетворение потребностей в оценке и позитивном отношении окружающих, приобретении определенного статуса в коллективе. Именно в младшем школьном возрасте окончательно оформляются особенности самостоятельной деятельности, развивается целеустремленность, настойчивость, уверенность в себе и своих способностях. Основным ресурсом личностного развития и расширения эмоционально-волевой сферы является включенность в учебную деятельность.

Глава II. Эмпирическое исследование особенностей эмоционально-волевой сферы младших школьников

2.1. Описание базы методик и эмпирической базы исследований

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «МБОУ СОШ №18 с УИОП»

Эмпирическую базу исследования составили ученики со средним возрастом 9–10 лет (80 человек: 40 мальчиков и 40 девочек) Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «МБОУ СОШ №18 с УИОП» города Сергиева Посада.

Исследование имеет лонгитюдный характер: одна и та же выборка была опрошена в течение трех лет: в 2018 году (2 класс), в 2019 году (3 класс) и в 2020 году (4 класс)

Исследование было проведено поэтапно и включало проведение подготовительного, организационно-исполнительного, заключительного этапов работы.

В проведение подготовительного этапа включается:

1. Проведение теоретического анализа специальной литературы по теме исследования.
2. Определение проблемы, цели, гипотезы, объекта предмета, задач исследования.
3. Подбор методик исследования.
4. Проведение исследования.

Организационно-исполнительный этап включал проведение следующей работы:

1. Осуществлён качественный и количественный анализ аспектов, затрагивающих эмоциональную и волевую сферы детей младшего школьного возраста.
2. Выявлены особенности и взаимосвязь содержательных характеристик данных сфер жизни детей младшего школьного возраста.

3. Разработаны рекомендации по развитию эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста.

Заключительный этап исследования включал проведение анализа, интерпретации полученных в исследовании результатов.

В качестве основного метода, позволяющего осуществить сбор эмпирических данных в нашем исследовании, был использован психодиагностический метод.

В процессе эмпирического исследования был использован ряд методик.

1. Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова). Цель: Выявить особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьника, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

2. Методика «Рисунок несуществующего животного». (М. З. Дукаревич). Цель: Выявить особенности эмоциональной сферы, наличие тревожности, негативных эмоциональных проявления, скрытых страхов.

3. Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении. Г. С. Никифоров, В. К. Васильев, С. В. Фирсов. Цель: выявление эмоционального самоконтроля.

4. Методика «Контурный САТ-Н (Детский апперцептивный тест Л. Беллак, О. Беллак). Методика выявляет реальное состояние ребенка (эмоциональное, аффективное, мотивационное) через его ответы. Основная цель тестирования - раскрытие отношений между ребенком и окружающими его людьми (родителями) в наиболее важных или травматичных для ребенка жизненных ситуациях.

5. Методика Рене Жиля «Фильм-тест» служит для изучения социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими, некоторых поведенческих характеристик и черт личности.

6. Методика изучения личностного поведения ребенка (по Т.В.Сенько). Цель: оценка личностного поведения детей в различных видах деятельности

совместно со сверстниками и выявление причин, влияющих на их поведение при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Методами математической статистики выступил корреляционный анализ Спирмена, с целью корреляционного анализа между показателями основных характеристик динамики эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста и Крускала-Уоллиса для исследования различий в развитии эмоционально-волевой сферы у детей 2, 3 и 4 классов. Анализ данных проводился в статистической системе SPSS.

Инструкция, текст методики, ключи и алгоритм обработки результатов представлены в Приложении 1.

2.2. Результаты анализа эмоционально-волевой сферы младших школьников

2.2.1. Описательная статистика

Целью нашего исследования было выявление динамики развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста.

Для изучения эмоциональной сферы младших школьников была использована методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Степень контроля и совладания с негативными эмоциями оценивалась с использованием Методики Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова. Оценка эмоциональных представлений и состояние эмоционального статуса младших школьников оценивалось по методике «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич). Степень выраженности различных эмоциональных состояний изучалась при помощи детского апперцептивного теста Л. Беллак, О. Беллак. С помощью методики Рене Жиля изучалась социальная приспособленность детей и особенности их взаимоотношений с окружающими людьми. При этом было также проведено сопоставление выраженности эмоциональных и волевых характеристик по всем методикам у детей 2 и 3 классов.

Анализ результатов диагностики по методике Е.И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» показал преобладание у младших школьников среднего уровня сформированности способностей к распознаванию эмоций (рисунок 1).

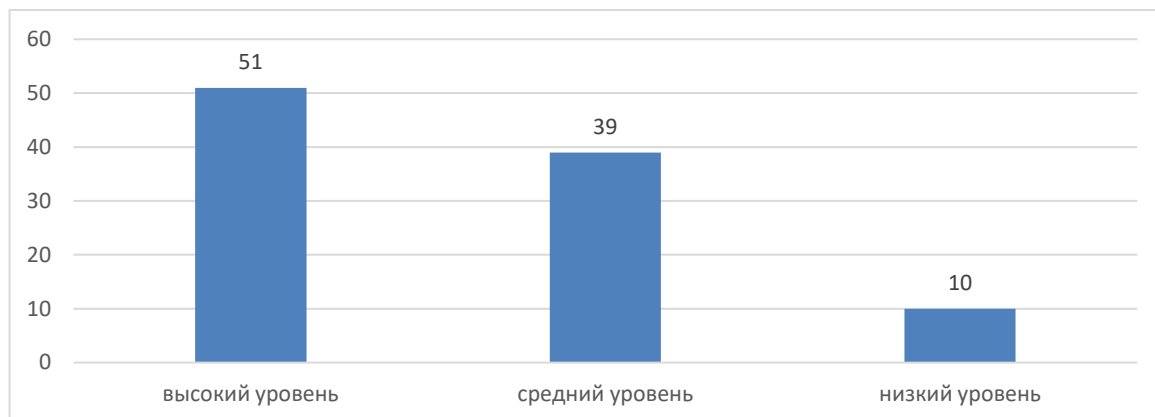


Рис.1. Распределение уровня идентификации эмоций среди детей младшего школьного возраста (%)

Наличие у 51% младших школьников высокого уровня идентификации эмоций позволяет констатировать, что значительная часть респондентов способна распознавать и отображать не только простые эмоции (радость, злость), но и отмечают особенности таких состояний как: гнев, раздражительность, удовлетворенность, восторг и т.д. В ходе работы над заданием эти дети самостоятельно правильно называли и соотносили от 7 до 9 эмоциональных состояний. Школьники данной группы активно изображали различные эмоциональные состояния при помощи мимики, активно включались в эмоциональное взаимодействие, давали словесную характеристику эмоций и причин, их вызывающих (Например, «Мальчик грустный, наверное, его кто-то расстроил»)

Между тем, 39% детей испытывали определенные затруднения с идентификацией сложных эмоциональных состояний. У них отмечается средний уровень эмоционального развития. Среди 4-6 эмоциональных состояний, верно определенных детьми данной группы, преобладали простые эмоции типа: радости, злости, обиды. Тогда как идентификация таких состояний, как: огорчение, удовольствие, недоверие они старались соотнести

с более простыми и понятными им эмоциями. Аналогичные затруднения наблюдались у них при попытках изобразить гнев, озабоченность, недоверие, восторг. При этом радость, грусть, обиду они изображали и узнавали достаточно легко.

10% младших школьников продемонстрировали низкий уровень идентификации эмоций. Они смогли правильно назвать от 1 до 3 простых эмоциональных состояний, что говорит о недостаточном развитии способности понимать эмоции других людей. Более того, представители данной группы детей испытывали определенные затруднения с отображением собственных эмоциональных состояний при помощи мимики и жестов. Они требовали помощи педагога и ограничивались скудными мимическими реакциями.

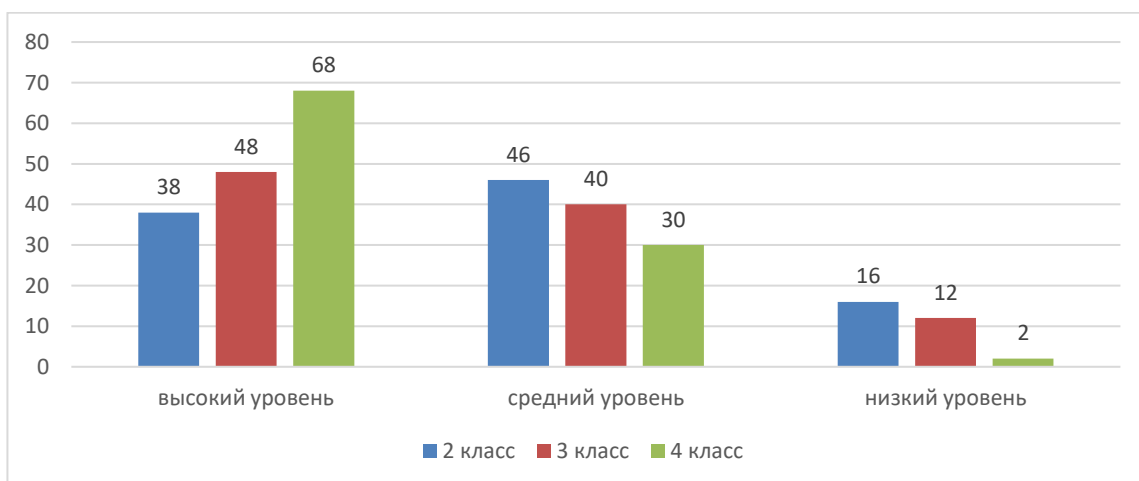


Рис. 2. Распределение уровня идентификации эмоций у учащихся 2, 3 и 4 классов (%)

Мы видим, что от второго к четвертому классу возрастает уровень идентификации эмоций у детей. Во втором классе 38%, в третьем – выборка школьников составила 48%, а в четвертом – 68%. Это указывает на то, что к четвертому классу способны хорошо интерпретировать свои эмоции и эмоции окружающих. Количество детей со средним уровнем идентификации эмоций снижается к четвертому классу, в целом на 16%. Такую же динамику мы можем наблюдать и с низким уровнем развития: к четвертому классу

количество детей снизилось с 16% на 2%. Так, затруднения в отображении собственных эмоциональных состояний при помощи мимики и жестов уходят и к четвертому классу дети лучше интерпретируют эмоции как свои, так и окружающих.

Важной характеристикой эмоционального развития выступает способность контролировать свои эмоции и управлять ими. Для того, чтобы оценить степень выраженности данного качества у младших школьников, нами использовалась методика Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова. При этом, следует учитывать, что уровень самоконтроля и эмоционального регулирования в начальной школе только начинает формироваться. В связи с чем, при переходе от второго к третьему и четвертому классу данная способность повышается. Указанная особенность была подтверждена в процессе диагностики, проводимой в рамках нашего исследования.

Так, анализ результатов исследования эмоционального контроля младших школьников показал, что у учащихся 2 классов преобладающим является средний уровень (рис. 3). Тогда как почти половина третьеклассников показывают высокий уровень контроля над эмоциями.

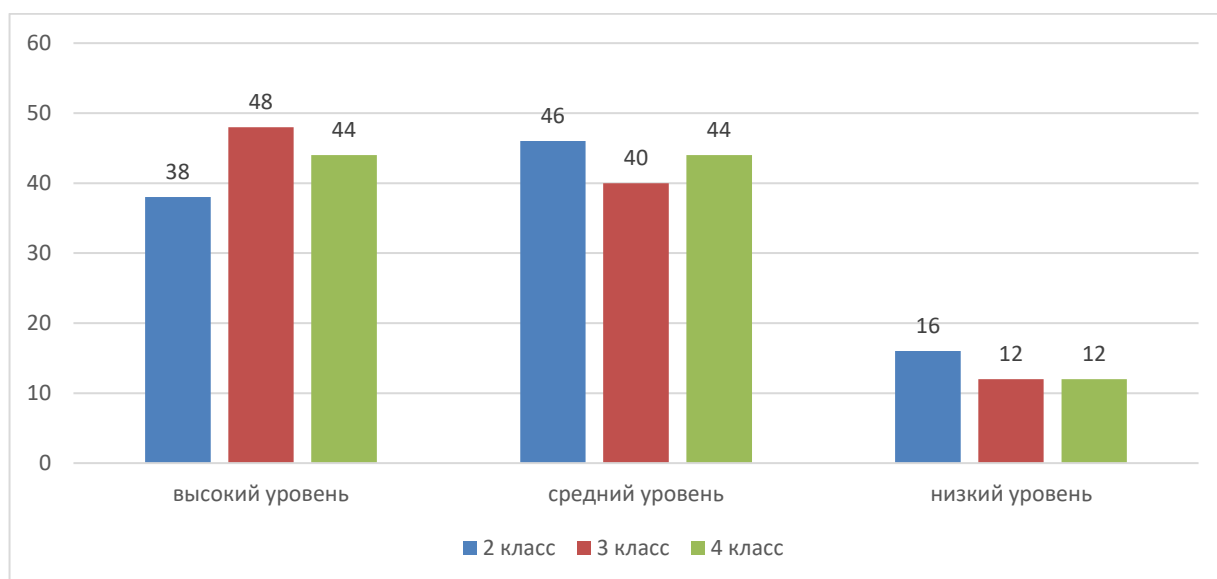


Рис. 3. Распределение уровня контроля эмоций у учащихся 2, 3 и 4 классов (%)

Дети 2 класса часто вспыльчивы и бурно реагируют на замечания или негативные высказывания сверстников, они расстраиваются и не могут сдерживать раздражение по поводу неудач в какой-либо деятельности. Также активно реагируют они на школьные отметки. Между тем, значительная часть учащихся второго (38%) и третьего (48%) класса способны самостоятельно взять себя в руки и сдерживать минутные порывы эмоций. Тогда как для большей части второклассников (46%) и 40% третьеклассников необходимы определенные усилия или действия взрослого, чтобы остановить эмоциональные проявления. В свою очередь, 44% четвероклассников не сдерживают своих эмоций и могут вступать в конфликты с учителями и сверстниками. Такое же количество четвероклассников могут сдерживать свои эмоции, но проявляют их, когда с чем-то не согласны.

Следует отметить, что 16% второклассников, 12% третьеклассников и 12% четвероклассников имеют низкий уровень управления эмоциями, что часто является поводом к отнесению таких школьников к группе «трудновоспитуемых». Они ярко и эмоционально реагируют на разные негативные или позитивные явления, не могут сдерживать всплесков радости или гнева, не реагируют на замечания педагогов.

Проявляя значительную чувствительность к различным эмоциональным состояниям окружающих людей, младшие школьники к третьему классу начинают лучше воспринимать различные вербальные и невербальные проявления эмоций. Между тем, уровень контроля формируется у данной группы детей неравномерно. Постепенно обучаясь регулированию собственных эмоциональных состояний в процессе учебной, трудовой, конструкторской и другой деятельности, младшие школьники недостаточно способны управлять эмоциями в сфере социального взаимодействия.

Эмоциональный самоконтроль у младших школьников находится, чаще всего, на среднем уровне (рис. 4).

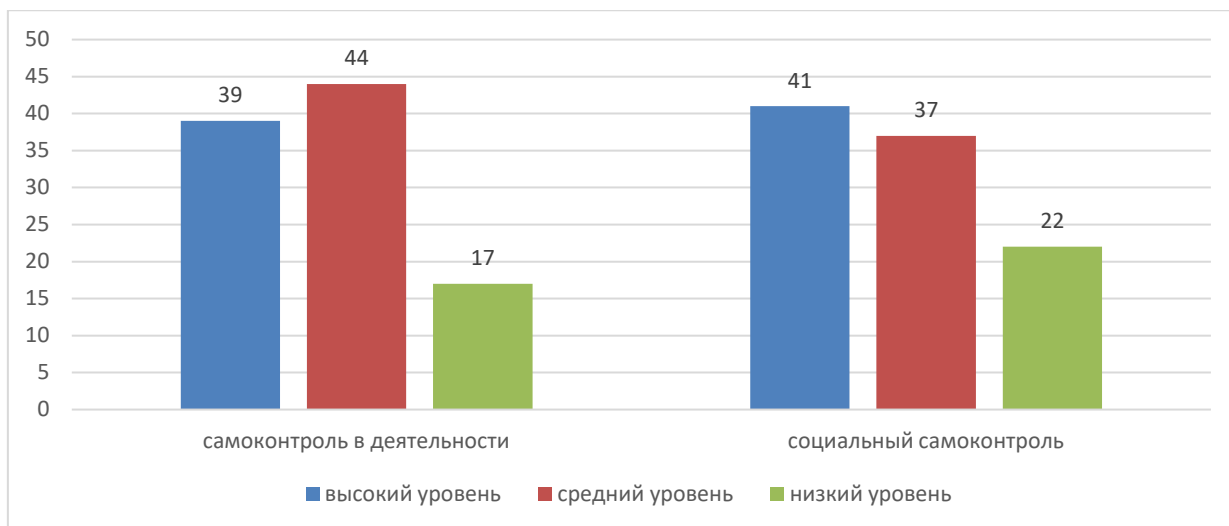


Рис. 4. Распределение детей в зависимости от выраженности эмоционального самоконтроля (%)

Между тем, у 39% респондентов наблюдается высокий уровень самоконтроля в деятельности и у 41% - высокий уровень социального самоконтроля.

44% младших школьников показали средний уровень самоконтроля в деятельности, что говорит о способности данных детей действовать по плану, управлять собственной деятельностью, ориентироваться на результат. Между тем, неудача или критика может быстро вывести таких школьников из состояния равновесия, в связи с чем, они особо нуждаются в похвале и поддержке.

При этом в социальной сфере средний уровень самоконтроля выявлен только у 37% детей, что свидетельствует об определенных сложностях в установлении межличностных контактов и адаптации в социальной среде. Низкий уровень социального самоконтроля составил 22%. Проявляет себя в проблемах с контролем и корректировкой своих мыслей, поведения в различных социальных ситуациях, внешнего эмоционального состояния.

Низкий уровень самоконтроля в деятельности констатирован у 17% младших школьников, что свидетельствует о неспособности данной категории детей к управлению собственным поведением, деятельностью, невозможности планирования и предвидения результатов, бурном реагировании на неудачу.

Следует отметить, что в ходе исследования было выявлено, что дети младшего школьного возраста нередко проявляют способность к самоконтролю только в определенных ситуациях. При этом на уровень контроля существенное влияние оказывает заинтересованность ребенка в выполнении задачи.

Сравнение уровня самоконтроля у детей 2 – 4 класса показало наличие значительной динамики при переходе от одного возрастного этапа к другому (табл. 1).

Таблица 1.

Распределение детей 2, 3 и 4 классов в зависимости от выраженности эмоционального самоконтроля (%)

Показатели эмоционального самоконтроля	высокий уровень			средний уровень			низкий уровень		
	2 класс	3 класс	4 класс	2 класс	3 класс	4 класс	2 класс	3 класс	4 класс
самоконтроль в деятельности	12	46	58	52	44	38	36	10	4
социальный самоконтроль	28	44	52	34	40	38	38	16	10

Так, уровень эмоционального самоконтроля у большинства детей (58%) возрастает к четвертому классу, достигая высокого уровня. Тогда как только у 12% учащихся 2 класса отмечен высокий уровень самоконтроля деятельности. У третьеклассников уже значительно увеличивается уровень самоконтроля деятельности, и им обладают уже 46% учащихся. Кроме того, третьеклассники более осмотрительны и осторожны в проявлении эмоций в социуме: у 44% детей к третьему классу формируется высокий уровень социального самоконтроля (по сравнению с 28% во втором классе). В четвертом классе самоконтроль деятельности и социальный самоконтроль увеличиваются, что наблюдается у 58% и 52% учащихся соответственно.

Преобладающим уровнем самоконтроля у учащихся второго и третьего класса является средний. Так 52% второклассников и 44% третьеклассников проявляют непостоянство в контроле эмоциональных состояний и управлении собственной деятельностью. При этом только 34% второклассников и 40% учащихся 3 класса демонстрируют средний уровень социального

самоконтроля. У четвероклассников средний уровень самоконтроля деятельности и социального самоконтроля значительно ниже – 38%. Так, с течением времени ребёнок начинает развиваться и познавать мир, а значимость учебной деятельности для него возрастает, потому он начинает больше концентрироваться на уроках и беспокоиться об оценках, стараясь не отвлекаться по мелочам.

Низкий уровень самоконтроля в деятельности среди третьеклассников выражен у незначительного числа детей (10%), тогда как во втором классе 36% учащихся испытывают серьезные затруднения с планированием, прогнозированием и проектированием собственных действий. Не способны управлять эмоциями в социуме 38% второклассников, тогда как к третьему классу детей с низким уровнем самоконтроля остается всего 16%. Это свидетельствует о повышении уровня осознанности и саморегуляции, а также – о сформированности нравственных норм и повышении эмоциональной стабильности детей к периоду обучения в третьем классе. Только 4% четвероклассников обладают низким уровнем самоконтроля деятельности, и 10% четвероклассников – социального контроля. Четвероклассники начинают контролировать своё поведение и осознавать, как нужно себя вести в той или иной ситуации. Кроме того, они уже могут вести себя дисциплинированно и сосредоточенно работать на уроках.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич) показал, что среди младших школьников присутствует значительное число страхов, проявляющихся в разных сферах жизни и деятельности. Так, у большинства школьников степень эмоциональной стабильности находится на среднем уровне, что говорит о неустойчивости эмоциональных состояний и высоком уровне тревожности (рис. 5).

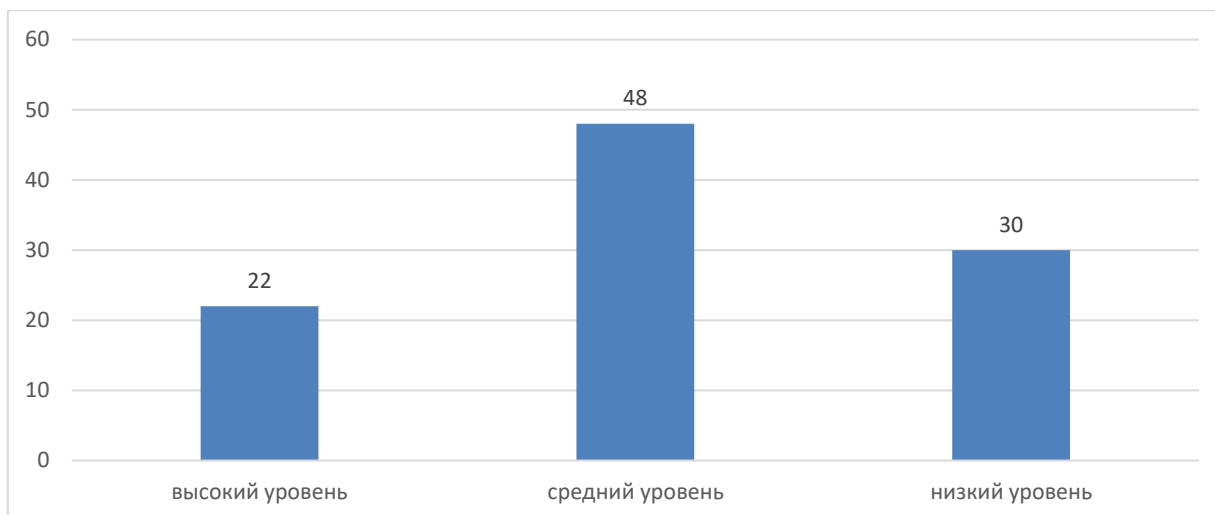


Рис. 5. Распределение уровней выраженности эмоциональных проявлений у детей младшего школьного возраста (%)

Исследование показало, что у 22 % детей присутствует большое число осознанных или неосознанных страхов. При этом они могут возникать у детей даже в тех ситуациях, когда реальной угрозы не существует. Такие дети проявляют высокую предрасположенность к вредным привычкам, демонстрируют замкнутость и необщительность. Инициативу во взаимодействии со сверстниками или выполнении заданий они практически не проявляют – в связи ожиданием неудачи и низкой самооценкой. Для данной категории детей характерна высокая степень эмоционального истощения, недостаток уверенности в себе, нарушение способности к самоконтролю эмоциональных проявлений. Они часто не могут верно описать свое эмоциональное состояние, выразить словами и воспроизвести эмоции.

Между тем, значительное число младших школьников (48%), демонстрирующих средний уровень эмоциональной стабильности говорит о наличии скрытых страхов и агрессии. Эти дети нередко выглядят спокойными и уравновешенными, вступают во взаимодействие, могут описать свои эмоции. Однако, если ситуация выходит из-под контроля, они демонстрируют целый спектр негативных эмоций и тревожных состояний.

Следует отметить, что 30% младших школьников не проявляют признаков агрессии и повышенной тревожности. Их эмоциональные

состояния, как правило, адекватны ситуации, а страхи и тревога появляются только в случае реальной угрозы или неопределенности ситуации.

Сопоставление уровня эмоциональной стабильности у детей 2, 3 и 4 классов позволят установить, что, при наличии некоторой динамики (в третьем классе на 2% больше детей с высоким уровнем эмоциональной стабильности и на 12% больше детей со средним уровнем выраженности данного качества), соотношение уровней остается на том же уровне: преобладает средний уровень эмоциональной стабильности, что говорит о ситуативности страхов, тревог и эмоциональных проявлений у данной возрастной категории детей. У четвероклассников увеличивается высокий уровень эмоциональной стабильности, который отмечается у 36% учеников. Большинство обладают средним (48%), что говорит об их способности контролировать своё поведение и эмоции. Только 16% четвероклассников обладают низким уровнем эмоциональной стабильности, из-за чего испытывают сложности в школе: могут ссориться со сверстниками, не воспринимают замечания учителей и пр.

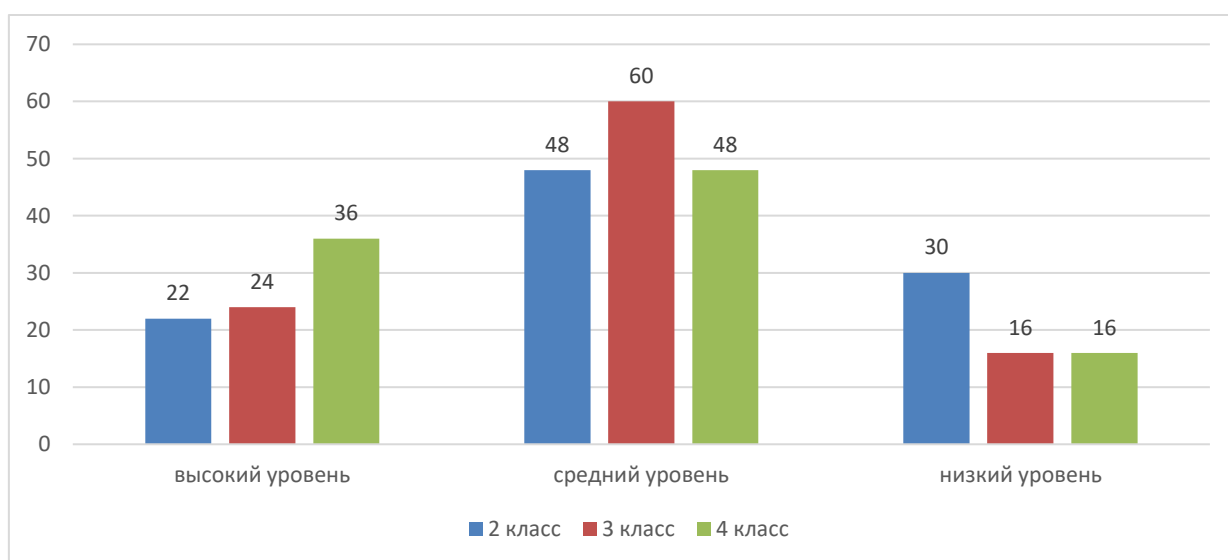


Рис. 6. Распределение детей младшего школьного возраста по уровню выраженности эмоциональных проявлений у детей 2,3 и 4 классов (%)

На основе апперцептивного теста Л. Беллак, О. Беллак мы стремились определить распределение мотивационного, эмоционального и аффективного

компонента в эмоциональных состояниях младших школьников. При этом анализ результатов диагностики показал, что у большинства детей (40%) отмечается эмоциональный уровень поведенческих реакций (рис. 7.)

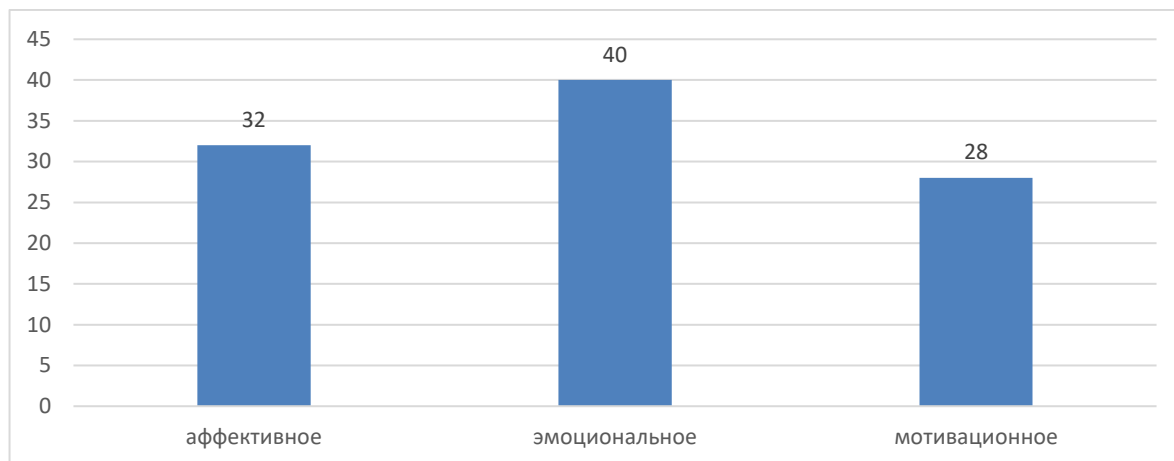


Рис. 7. Распределение типов эмоционального состояния младших школьников (%)

Исследование показало преобладание у 28% детей мотивационного состояния, что говорит о целенаправленности и осознанности поведения школьников, опосредованности его желаниями и потребностями ребенка. Мотивы осуществления деятельности и достижения результата у таких детей преобладают над сиюминутными эмоциональными реакциями. Эти школьники способны к планированию деятельности и достижению поставленной цели.

Между тем, у 32% детей выражено аффективное состояние, что связано с реактивностью поведения. Такие школьники проявляют спонтанные реакции в ответ на возникшую ситуацию. Они не анализируют и не соотносят свои эмоции со значимостью или характером события. Нередко такие реакции вызваны даже не событием, а внутренним сиюминутным состоянием ребенка.

Эмоциональное состояние наблюдается у 40% детей, что свидетельствует о повышенном чувствительном реагировании на внешние стимулы. Дети реагируют адекватно ситуации, при этом не сдерживают своих эмоций и выражают их в достаточно яркой форме.

Сопоставление эмоциональных состояний в поведении учащихся второго и третьего класса показало, что к третьему году обучения в школе мотивационный уровень поведения и деятельности начинает преобладать у 44% школьников. Данный показатель свидетельствует о повышении осознанности и целенаправленности деятельности третьеклассников, о преобладании личностно и социально значимых мотивов над сиюминутными эмоциональными реакциями. Дети уже могут осознавать, что при помощи тех или иных действий они могут повлиять на результат.

Между тем, у значительного числа младших школьников (40% во втором классе, 34% – в третьем и 54% – в четвёртом) все еще преобладает эмоциональное состояние (рис. 8)

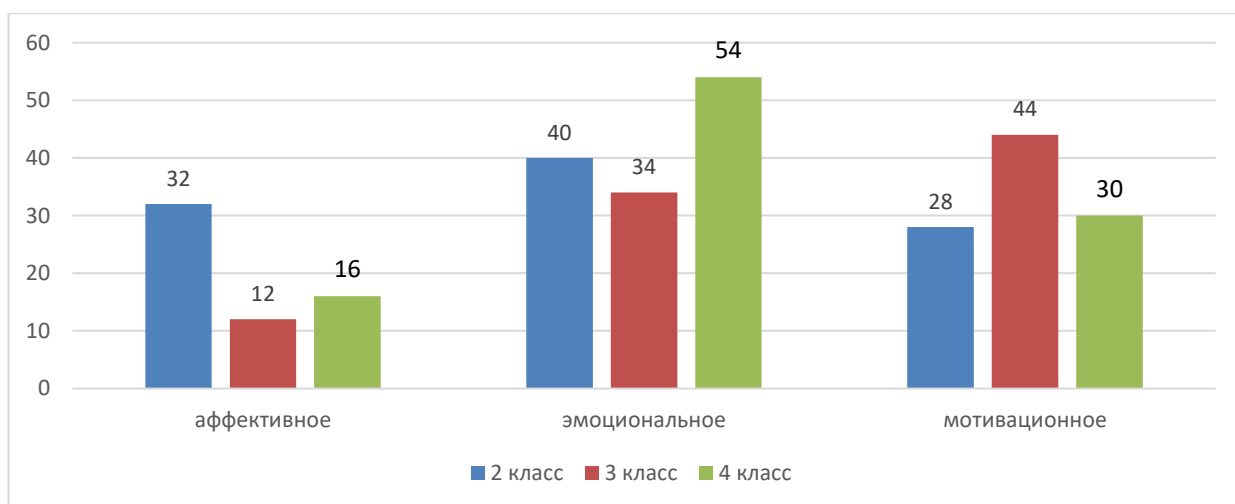


Рис. 8. Распределение выраженности эмоционального состояния у детей 2, 3 и 4 классов (%)

Также на основе сопоставительного анализа можно отметить значительное снижение к третьему классу числа детей, демонстрирующих аффективный уровень поведенческих реакций. В четвёртом классе он снова увеличивается, но незначительно – до 16%. Данный фактор указывает на снижение реактивных реакций и эмоций школьников в различных ситуациях. Они уже способны управлять эмоциями и соотносить цели и задачи с собственными поведенческими реакциями.

Известно, что эмоции существенно влияют на уровень взаимодействия человека в коллективе. Так, дети, часто демонстрирующие аффективные реакции, бурные эмоциональные проявления, неадекватные ситуации, часто являются отвергаемыми или игнорируемыми в группе. Что негативно сказывается на их отношении к себе и уровне социализации. Между тем, дети с недостаточно выраженными эмоциональными проявлениями и низкой самооценкой также могут оставаться в стороне, поскольку боятся проявлять активность из-за страха критики и неприятия.

В этой связи важным показателем эмоционального развития является характеристика поведенческого типа во взаимодействии ребенка со сверстниками.

Результаты исследования личностного поведения ребенка представлены на рис. 9.

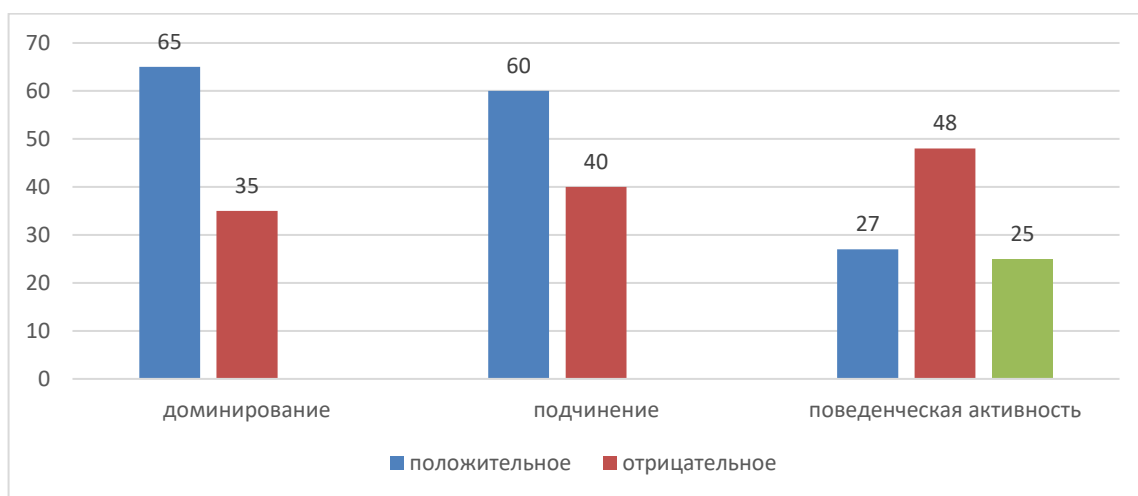


Рис. 9. Распределение типов личностного поведения у младших школьников (%)

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что для младших школьников наиболее характерен доминирующий тип личностного поведения. Дети данного возраста стремятся отстаивать свои позиции и подчинить своему мнению других сверстников. При этом в поведении данные стремления выражены, как правило, на среднем уровне (48%). Яркое стремление к доминированию было выявлено в поведении только 27% младших школьников.

При этом положительное доминирование наблюдается у 65% детей младшего школьного возраста. Эти дети демонстрируют высокую социальную активность, любознательность и доброжелательность. Они легко сходятся со сверстниками и популярны среди них, благодаря высокому уровню знаний, умений, активности и инициативности в различных видах деятельности. Они хвалят других, способны помочь в трудной ситуации. В играх, как правило, занимают руководящие роли, берут на себя ответственность - особенно, если необходимо решить сложную задачу.

Между тем, для 35% испытуемых характерно отрицательное доминирование. Такие школьники всегда хотят быть первыми, но добиваются этого при помощи силы и агрессии. От сверстников они начинают требовать полного подчинения, исполнения своих прихотей и желаний, что вызывает недоброжелательное отношение к ним окружающих.

Значительная часть младших школьников склонны занимать подчиненную позицию. При этом для 60% детей характерно положительное подчинение. Они доброжелательны друг к другу, легко заводят знакомства, радуются успехам других и могут эффективно работать в команде. Конфликты им не свойственны, поскольку они предпочитают слушаться взрослых и исполнять их требования.

У 40% детей младшего школьного возраста было выявлено отрицательное подчинение в поведении. Такие дети застенчивы и необщительны, что часто провоцирует трудности в межличностном взаимодействии. Они боятся проявить инициативу, поэтому вынуждены подчиняться всем требованиям окружающих. Чувствуя неуверенность в собственных силах и обладая низкой самооценкой, они, как правило, уступают сверстникам, признавая их превосходство над собой. Тревога и неуверенность способствует формированию у таких школьников повышенную плаксивость и обидчивость. Их часто не принимает коллектив, из-за чего эти дети чувствуют себя ненужными и избегают любых социальных контактов.

Относительно поведенческой активности, было выявлено, что 27% испытуемых достаточно активны, инициативны и любознательны.

При этом низкий уровень активности отмечен у 25% детей, которые предпочитают одиночество, избегают общения, проявляют пассивность в выполнении заданий, демонстрируют склонность к спокойной самостоятельной деятельности, не стремятся к достижению и демонстрации высоких результатов.

При этом активность 48% детей находится на среднем уровне. Их деятельность зависит от ситуации заинтересованности в личном результате. Если им интересно задание или группа сверстников, они активно вступают во взаимодействие, проявляют инициативность и выдвигают идеи. Между тем, любая неуверенность, сложности или неудача может способствовать отказу от дальнейшей деятельности или переходу в стадию пассивного ожидания.

Сравнение поведенческих стилей детей второго и третьего классов показало, что характер активности меняется на данном возрастном этапе незначительно (табл. 2).

Таблица 2.

Распределение младших школьников 2, 3 и 4 классов с разными показателями личностного поведения

Показатели личностного поведения	высокий уровень			средний уровень			низкий уровень		
	2 класс	3 класс	4 класс	2 класс	3 класс	4 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Поведенческая активность	27	25	31	48	52	50	25	23	19
	2 класс			3 класс			4 класс		
Положительное доминирование	67			72			56		
Отрицательное доминирование	33			28			44		
Положительное подчинение	56			70			54		
Отрицательное подчинение	44			30			36		

Так, при переходе к третьему классу на 5% повысилось количество детей, демонстрирующих позитивное доминирование, способных

организовать сверстников, помочь в трудной ситуации. У четвероклассников этот показатель падает до 56%. Несколько снизился (на 5%) процент детей, которые требуют беспрекословного исполнения своих желаний, т.е. демонстрируют отрицательное доминирование. В четвёртом классе этот показатель увеличивается до 44%, что говорит о требовании этих детей исполнении своих желаний.

На 14% возросло количество младших школьников, предпочитающих положительное подчинение в поведении. Третьеклассники чаще проявляют доброжелательность по отношению друг к другу, легче заводят знакомства, могут порадоваться за других и умеют работать в команде. Четвероклассники менее всего предпочитают положительное подчинение (54%). При этом они не стремятся доминировать и быть лидерами, не подчиняют других своей воле, не навязывают собственных идей и решений.

Исследование социального взаимодействия младших школьников по методике Рене Жиля позволило детально изучить приспособленность учащихся к социальной ситуации и особенности взаимоотношений с окружающими людьми (рис. 10).

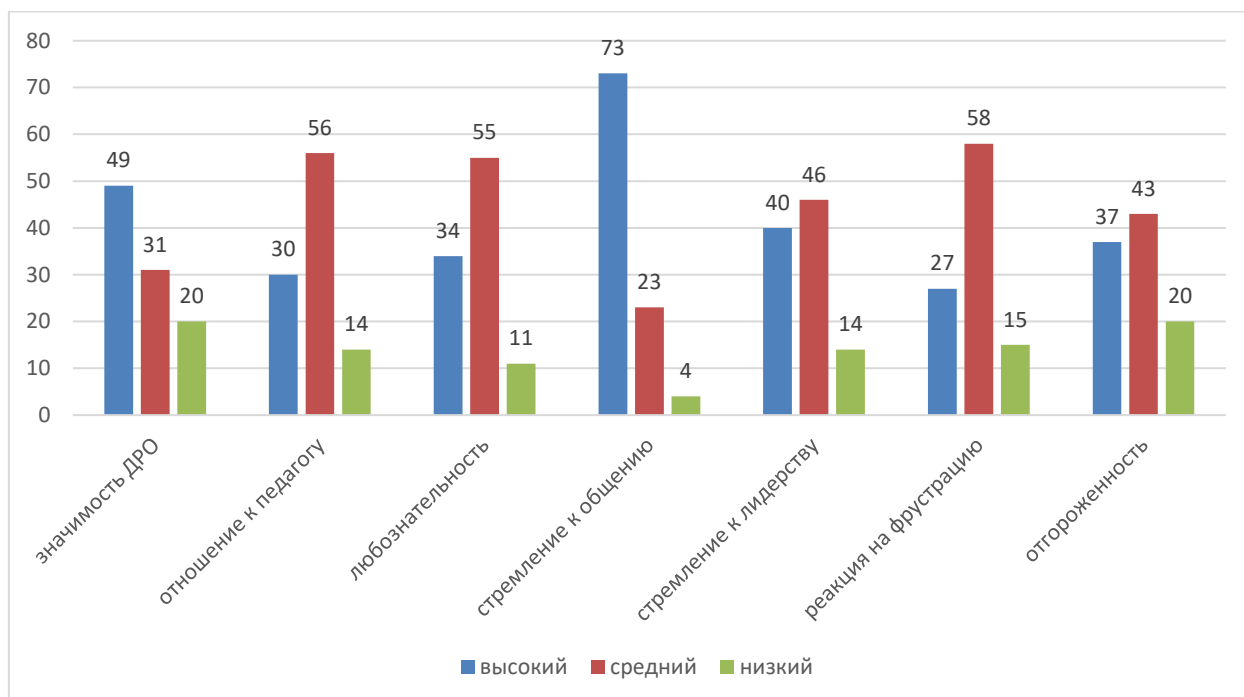


Рис. 10. Распределение типов взаимоотношений младших школьников с окружающими по поведенческим характеристикам (%)

Проведенное исследование показало, что у 49% детей наблюдается высокий уровень значимости детско-родительских отношений. Это свидетельствует о том, что младшие школьники еще во многом зависят от родителей и в поведении нередко склонны копировать стереотипы и образцы поведения своих родителей. При этом, у 31% школьников данный показатель выражен на среднем уровне, что говорит о попытках детей к выработке собственного мнения и собственного стиля поведения. Между тем, в данном случае дети часто соотносят свое поведение с требованиями родителей, что позволяет им избежать межличностных конфликтов. Низкий уровень был обнаружен у 20 % детей, что может свидетельствовать о неблагоприятной обстановке в семье, на которую ребенок реагирует соответствующим образом.

Ситуация обучения в школе представляет собой достаточно стрессогенное явление, что формирует у части школьников целый ряд трудностей и конфликтов – в том числе – в отношениях с педагогами. Между тем, проведенное исследование показало, что серьезных конфликтов на данной почве не возникает, но у 56% детей наблюдается средний уровень взаимодействия с педагогами. Только 30% младших школьников проявляют полное доверие и позитивное отношение к учителям, вступая с ними в конструктивное взаимодействие. Только у 14% детей возникают проблемы при общении с педагогом, т. к. уровень по данному показателю – низкий.

Высокий уровень любознательности продемонстрировал в исследовании 34% детей. Они активно включались в познавательную деятельность, стремились задавать вопросы, проявляли тягу к экспериментированию. Между тем, 11% младших школьников не проявляли познавательного интереса и любознательности, демонстрируя пассивность и низкую заинтересованность в учебной деятельности. Преобладающее число школьников (55%) демонстрируют средний уровень любознательности, который часто отличается ситуативностью. Так дети могут активно проявлять стремление к познанию того, что им интересно и не реагировать на ситуации из других сфер.

В отношении общения со сверстниками высокая активность отмечена у 73% детей. При этом 23% проявляют явное стремление к лидерству. Взаимодействие со сверстниками охватывает все сферы жизни и личностного становления младшего школьника, что объясняет высокую значимость данного фактора для большинства испытуемых. Между тем, 4% детей стремятся к уединению и не желают контактировать со сверстниками. Их поведение отмечено самостоятельностью, однообразием, консервативностью. При этом в отношении эмоций они часто неконтактны и даже резки.

У 58% детей отмечен средний уровень реакции на фрустрацию, что говорит о том, что младшие школьники в некоторых случаях склонны маскировать некоторые травмирующие, тревожащие ситуации повышенной активностью в другой сфере. Однако чрезмерную фрустрацию демонстрируют только 27% школьников, что говорит о стремлении к уходу от реальности и игнорировании проблем. 15% детей не демонстрируют выраженной реакции на фрустрацию, что характеризует их способность справляться с различными социальными и личностными ситуациями.

Явное стремление к отгороженности от общения, активности и решения проблем продемонстрировали 37 % школьников. Этот показатель может свидетельствовать о сниженной самооценке, страхах и неуверенности школьников, преобладании стратегий избегания неудачи над мотивацией достижения. Для 43% школьников характерна средняя отгороженность от окружающих, избирательность в связях и ситуативность общения. Так, у них может быть узкий круг хороших друзей, с которыми они поддерживают позитивные отношения. Однако в установлении новых связей они осторожны и осмотрительны. Следует отметить, что для 20% младших школьников отгороженность от окружающих не свойственна, благодаря чему они охотно идут на контакт и легко включаются в разные типы взаимодействия.

Сравнение результатов по данному показателю во 2, 3 и 4 классах показало, что ярко выраженной динамики по всем шкалам не наблюдается (табл. 2.3.)

Таблица 3.

Распределение младших школьников 2, 3 и 4 классов с различными взаимоотношениями с окружающими и поведенческими характеристиками

Показатели эмоционального самоконтроля	высокий уровень			средний уровень			низкий уровень		
	2 класс	3 класс	4 класс	2 класс	3 класс	4 класс	2 класс	3 класс	4 класс
значимость ДРО	63	50	35	37	35	20	0	15	45
отношение к педагогу	33	37	25	77	54	42	0	9	33
любопытность	34	38	30	56	48	60	10	14	10
стремление к общению	70	74	74	30	26	12	0	0	4
стремление к лидерству	36	40	48	52	54	36	12	16	16
реакция на фрустрацию	22	26	32	68	56	50	10	18	18
отгороженность	30	36	44	57	42	30	13	22	26

К четвёртому классу существенно снижается значимость детско-родительских отношений (45%); у 33% детей проявляется негативное отношение к педагогу; несколько повышается стремление к лидерству; снижается любопытность (по сравнению с третьим классом) – до 10%; увеличивается стремление к общению со сверстниками на 4%.

Данную динамику можно объяснить приближением младших школьников к подростковому возрасту, для которого характерно проявление непослушания, снижение авторитета родителей, и в свою очередь повышение значимости мнения сверстников.

2.2.2. Корреляционный и сравнительный анализ эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста

Для выявления взаимосвязи между показателями эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста нами был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена (рисунок 11).

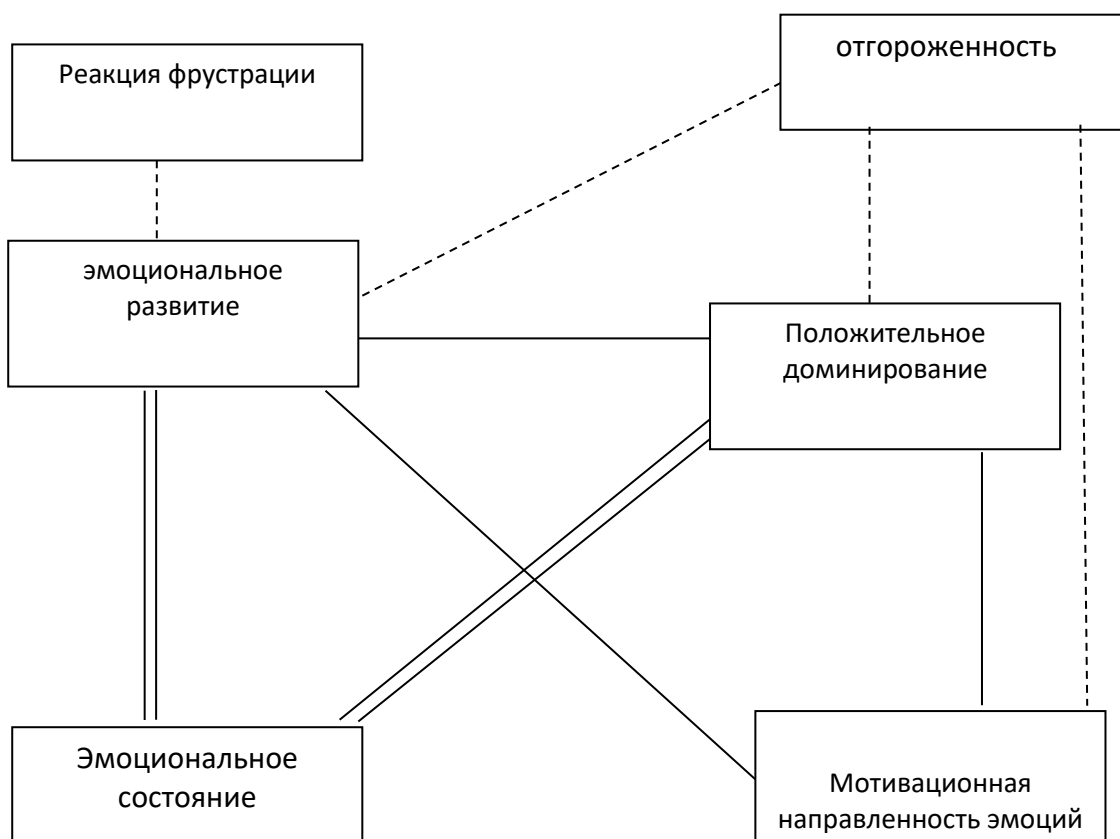


Рисунок 11. Корреляционные связи характеристик эмоционального и волевого развития детей младшего школьного возраста

Примечания: ==== $p \leq 0,01$ прямая связь ——— $p \leq 0,05$
 - - - - - $p \leq 0,01$ обратная связь - - - - - $p \leq 0,05$

Анализ результатов корреляционного анализа показал наличие значимой взаимосвязи содержательных характеристик эмоциональной сферы на статистически-значимом уровне. Так, уровень эмоционального развития имеет прямую взаимосвязь с эмоциональными проявлениями ($r = 0,487$), гармонизацией эмоционального состояния ($r=0,939$) и социальным самоконтролем ($r=0,579$). У детей проявляется конструктивное совладание с эмоциями, их проявлением и адекватным реагированием на какие-либо стрессовые ситуации. Дети умеют справляться с негативом и это напрямую взаимосвязано с их эмоциональным развитием.

Также было установлено, что отгороженность имеет отрицательную взаимосвязь с показателями эмоционального развития ($r= -0,388$) и

мотивационной направленностью поведения ($r = -0,345$). Из чего следует, что высокий уровень тревожности взаимосвязан с низким уровнем эмоционального развития и сниженной поведенческой активности, у детей наблюдается низкий уровень распознавания и демонстрации эмоций эмоциональная нестабильность.

Была установлена корреляция между положительными эмоциональными проявлениями и положительным доминированием ($r = -0,247$). Другими словами, ребенок, демонстрирующий адекватную самооценку, стремится устанавливать положительные связи со сверстниками, поддерживать, помогать им, организовывать и вести за собой. У таких детей ярко выражена тяга к лидерству, однако они не используют для этого силовые методы и агрессию.

Эмоциональные проявления имеют высокую корреляционную связь с эмоциональным состоянием ($r = 0,985$), что свидетельствует о том, что низкая способность к самоконтролю и управлению своими эмоциями и действиями приводит к тому, что школьник действует импульсивно. Также непредсказуемы могут быть и его эмоции. Кроме того, чем высокий контроль над эмоциями имеет положительную корреляцию с проявлением положительных эмоций и положительным доминированием ($r = 0,980$).

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что у большинства детей младшего школьного возраста эмоциональное развитие находится на среднем уровне. При этом подобные показатели отражаются не только на поведении и взаимодействии с окружающими, но и на самооценке и самоощущении ребенка. Исходя из этого, детям с низким уровнем эмоционального развития труднее приспособлять свое поведение к особенностям ситуации и специфике детского коллектива. Ребенок, не обладающий достаточным уровнем идентификации и выражения эмоций, не может демонстрировать социально приемлемое поведение, не ориентируется на социальные нормы, не может выстраивать конструктивные отношения. И наоборот, развитие на высоком уровне всех компонентов

эмоциональной сферы формирует поведение, в основе которого лежит позитивное отношение к себе и окружающим, к миру в целом. Умея управлять своими эмоциями, ребенок может согласовывать свое поведение с целями и задачами деятельности, мотивировать себя на достижение результата, вступая для этого в позитивные отношения со сверстниками и взрослыми.

При этом следует отметить, что при переходе от первого ко второму и далее – к третьему и четвертому классу начальной школы, дети приобретают большую стабильность эмоциональных характеристик, что положительно сказывается на их поведении, познавательной активности, любознательности, социальном контроле и социальном взаимодействии. Нами были выявлены наиболее значимые различия в проявлении эмоций и отрицательного доминирования. Что подтверждает положение о том, что эмоциональные состояния существенно влияют на выбор стиля и уровня взаимодействия в социуме.

Для проверки значимости различий по эмоциональным и волевым особенностям детей был проведен сравнительный анализ показателей эмоциональной и волевой сферы учащихся 2,3 и 4 классов с помощью критерия Крускала-Уолиса. При применении данного критерия можно рассмотреть различия в нескольких выборках, не проверяя на нормальность распределения, так как критерий Крускала-Уолиса – непараметрический. При этом была подтверждена значимость и достоверность обнаруженных различий (табл. 4)

Таблица 4.

Статистическая оценка значимости эмоциональных и волевых особенностей детей младшего школьного возраста (в ср.б.)

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп
эмоциональная идентификация	3,00	3,31	5,11	11,75**
самоконтроль в деятельности	7,55	8,62	9,55	31,83**
социальный самоконтроль	2,85	4,1	5,85	19,75**
аффективный уровень состояния	2,80	0,71	0,50	6,23*
мотивационный уровень состояния	0,9	2,34	1,9	9,15*
эмоциональный уровень состояния	7,50	6,0	4,50	14,87**
положительное доминирование	1,20	3,91	2,20	16,95**
отрицательное доминирование	1,23	2,16	3,00	12,24**
поведенческая активность	3,00	3,31	4,55	11,81**
отношение к педагогу	2,82	0,62	0,55	11,34**
реакция на фрустрацию	2,85	3,1	0,50	13,41**

*Примечание: *- $p \leq 0,05$; **- $p \leq 0,01$*

Таким образом, в ходе эмпирического исследования вторая часть гипотезы подтвердилась: в проявлении эмоциональных и поведенческих особенностей детей второго, третьего и четвертого классов имеются значимые различия, что проявляется в положительной динамике эмоционального развития, самоконтроля в деятельности и социального контроля, выраженности мотивационного состояния и положительного доминирования. Отметим, что снижается аффективность и значимость детско-родительских отношений и значимость педагога.

Также стоит отметить, что в аффективном и мотивационном состоянии эмоционального поведения, различия наблюдаются незначительные ($p \leq 0,05$).

Это указывает на то, что у детей от 2 к 4 классу имеется динамика, вместе с тем, ребенок еще не в полной мере может себя контролировать.

2.3. Практические рекомендации, направленные на формирование эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста

Федеральный государственный образовательный стандарт указывает на то, что в учебном процессе необходимо соблюдать направленность на индивида, и моделирование окружающего пространства, ориентированного на личностные особенности ребенка, позволяет продуктивно работать над его эмоциональным развитием.

При этом учебный процесс необходимо постараться смоделировать под естественное развитие ребенка, оказывая ему психологическое сопровождение и поддержку в процессе самопознания: это познание эмоций как своих, так и окружающих, и своего внутреннего мира; проявление этих эмоций на вербальном и невербальном уровнях; умение их контролировать. В данном процессе важным аспектом выступает волевая регуляция, осознание, конструктивное эмоциональное взаимодействие. Необходимо ориентировать на то, что ребенком должны осознаваться испытываемые эмоции, что позволит ему сохранять самообладание, гармонию и эмоциональную стабильность, умение отрабатывать негативные проявления.

Важным качеством является толерантность и отзывчивость, их можно развить с помощью анализа и вербализации своих чувств и чувств окружающих. Изотова Е.И. указывает, что эмоции «социализируются» при развитии таких качеств как эмпатийность и децентрация.

В этом направлении можно рекомендовать развивающие занятия по отработке видов эмоций, способности уметь их выражать и сдерживать, контролировать. Эмоциональное развитие позволяет конструктивно выстраивать взаимоотношения с окружающими, улавливать эмоциональное состояние партнера.

Включая различные программы, направленные на эмоциональное

развитие, можно также снизить эмоциональное напряжение, убрать негативные переживания, снять мышечные зажимы, сконструировать модель своего поведения.

Главными аспектами при работе психолога и детей является уважительная и доброжелательная атмосфера, соблюдение границ безопасности и, конечно, же принятие ребенка таким, какой он есть.

При выстраивании занятий рекомендуется включить три блока:

1) развитие эмоционально-волевой регуляции (умение рефлексировать свои эмоции и принимать их (либо выражать, либо контролировать), выстраивание модели эмоционального поведения;

2) принятие «на себя» данной модели, выражение своего «Я» (способность расставлять приоритеты, границы, выстраивать позитивные эмоциональные отношения с окружающими и с самим собой;

3) взаимоотношения с окружающими (групповая работа, умение взаимодействовать).

Рекомендуется отдать предпочтение групповой работе, так как на этих занятиях происходит работа в окружении, где сразу формируются практические навыки. Можно использовать арт-технологии, моделирование или же игры. Еще одним продуктивным способом в эмоциональном развитии является привлечение родителей в данный процесс.

Занятия по амплификации эмоциональной зрелости у детей можно реализовывать по трём направлениям: «психолог - ребёнок»; «психолог-воспитатель»; «психолог - родители».

Помимо занятий можно включить консультационный блок, где для родителей и педагогов разрабатывается комплекс игр с целью формированию положительных эмоций, вырабатываются рекомендации в регуляции их поведения.

Работа в направлении «психолог-воспитатель» включала проведение консультаций и разработку комплекса игр для развития общения детей и формирования положительных эмоций, а также рекомендации к их

проведению.

Также работа психолога предполагает проведение консультаций психолога с родителями, и разработку рекомендаций по развитию эмоциональной сферы детей.

При разработке комплекса занятий рекомендуется использование разнообразных средств и направлений работы основными моментами которых является знакомство с эмоциями, осознании собственных эмоциональных переживаний и овладении эмоциональной регуляцией.

Рекомендации школьному психологу для оптимизации ситуации и предотвращения осложнений, которые могут возникнуть в пятом классе:

Следует создать программу адаптации учащихся при переходе из одного класса в следующий и привлечь к ее исполнению всех участников образовательного процесса.

Так, накануне нового учебного года целесообразно провести встречу с учителями. При беседе с родителями и учителями нужно обсудить индивидуальные особенности учебной деятельности каждого ребенка, обратить внимание на существующие трудности и особенности в обучении.

Психологу необходимо также посещать занятия, чтобы посредством наблюдения, посмотреть характер работы в учебном процессе, отношение учеников как к учебе, так и в группе сверстников и взрослых. Рекомендуется все это отображать в картах индивидуального развития, это позволит отслеживать динамику эмоционального развития ребенка и предотвратить возможное возникновение проблем или трудностей в этом направлении.

Дополнительно это позволит рассмотреть взаимодействие педагога и его стиль, отследить как это сказывается на эмоциональном развитии детей, а в следствии и поведенческом и интеллектуальном развитии.

В работе с педагогами требуется указать на важность соблюдения индивидуального подхода, эмоциональном расположении к учебному процессу, выстраивании доброжелательных и уважительных отношений, что позволит снизить эмоциональную напряженность ребенка.

Также необходимо развивать рефлексивные умения учащихся - умения смотреть на себя «со стороны»; вырабатывать умение самоконтроля и самооценки, постепенного приближения к объективной, адекватной самооценке. Использовать метод взаимной оценки (учитель-ученик; ученик - другие ученики), оценок достижений школьника, выстраивать пути и перспектив его развития. Давать ученикам права выбора при достижении целей, например, поиск источников, умение извлекать информацию различными способами, предоставлять детям самостоятельно решать поставленные перед ними задачи.

Также родителям и педагогам необходимо указать на установку взрослого, показывать примером и своим развитием, помогая ребенку сориентироваться в социуме.

Все вышеуказанное будет способствовать эмоциональному развитию ребенка и благоприятно сказываться на его эмоциональном состоянии.

2.4. Выводы по главе II

По результатам исследования мы можем сказать, что у большинства детей младшего школьного возраста наблюдается средний уровень выраженности показателей эмоциональной сферы (эмоциональное развитие и эмоциональной отзывчивости, самооценки). К четвертому классу по-прежнему большое количество детей страдает от тревожности и страхов, что может говорить о завышенном ожидании со стороны родителей, гиперопеке родителей, слишком сложной школьной программе, негативном информационном фоне, и многих других факторах, оказывающих на психику ребенка отрицательное влияние.

Говоря о развитии волевой сферы, стоит отметить, что у большинства детей младшего школьного возраста нашей выборки наблюдается средний уровень развития волевых процессов по следующим шкалам: самоконтроль в деятельности, стремление к лидерству. Высокие показатели можно наблюдать по шкале «социальный самоконтроль» «стремление к общению», что

свидетельствует о плавном переходе четвероклассников в подростковый возраст: младшие школьники теряют свой детский эгоцентризм, все чаще задумываются о том, как их видят другие, и стремятся к активному межличностному взаимодействию.

Таким образом, в течение трех лет в эмоционально-волевом развитии школьников наблюдалась положительная динамика.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоционально-волевая сфера как психоэмоциональное состояние личности, является основным регулятором деятельности человека. Развитие эмоционально-волевой сферы ребенка младшего школьного возраста можно отнести к переходному, кризисному типу. Поскольку, несмотря на большую осознанность, целенаправленность, управляемость деятельности и способности контролировать эмоциональные реакции, дети данного возраста непостоянны в проявлении чувств и эмоций. Они достаточно внушаемы, непостоянны, ориентированы на чувства и непосредственные реакции, на стремление к удовлетворению собственных потребностей и желаний.

Между тем, следует выделить основные приобретения (новообразования) младшего школьного возраста в аспекте формирования эмоционально-волевой сферы. У детей формируется самостоятельность, выдержка, настойчивость, уверенность в своих силах. Основными ресурсами для эмоционального совершенствования выступают: учебная деятельность, реакция окружающих, общение со взрослыми и сверстниками.

Для изучения эмоциональной сферы младших школьников была использована методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой. Степень контроля и совладания с негативными эмоциями оценивалась с использованием Методики Г. С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова. Оценка эмоциональных представлений и состояние эмоционального статуса младших школьников оценивалось по методике «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич). Степень выраженности различных эмоциональных состояний изучалась при помощи детского апперцептивного теста Л. Беллак, О. Беллак. С помощью методики Рене Жиля изучалась социальная приспособленность детей и особенности их взаимоотношений с окружающими людьми.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что у большинства детей младшего школьного возраста эмоциональное развитие находится на среднем уровне. При этом подобные показатели отражаются не

только на поведении и взаимодействии с окружающими, но и на самооценке и самоощущении ребенка. Исходя из этого, детям с низким уровнем эмоционального развития труднее приспособлять свое поведение к особенностям ситуации и специфике детского коллектива. Ребенок, не обладающий достаточным уровнем идентификации и выражения эмоций, не может демонстрировать социально приемлемое поведение, не ориентируется на социальные нормы, не может выстраивать конструктивные отношения. И наоборот, развитие на высоком уровне всех компонентов эмоциональной сферы формирует поведение, в основе которого лежит позитивное отношение к себе и окружающим, к миру в целом. Умея управлять своими эмоциями, ребенок может согласовывать свое поведение с целями и задачами деятельности, мотивировать себя на достижение результата, вступая для этого в позитивные отношения со сверстниками и взрослыми.

При этом следует отметить, что при переходе от первого ко второму и далее – к третьему и четвёртому классу начальной школы, дети приобретают большую стабильность эмоциональных характеристик, что положительно сказывается на их поведении, познавательной активности, любознательности, социальном контроле и социальном взаимодействии. Нами были выявлены наиболее значимые различия в проявлении эмоций и отрицательного доминирования, что указывает на существенное влияние эмоциональных состояний на выбор стиля и уровня взаимодействия в социуме.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования вторая часть гипотезы подтвердилась: в проявлении эмоциональных и волевых особенностей детей второго, третьего и четвёртого классов имеются значимые различия, что проявляется в положительной динамике эмоционального развития, самоконтроля в деятельности и социального контроля, выраженности мотивационного состояния и положительного доминирования. Однако, с возрастом несколько повышается выраженность негативного отношения к педагогу, снижается любознательность, аффективность и значимость детско-родительских отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. Психология личности: Хрестоматия. Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. 85 с.
3. Анохин П.К. Эмоции: Большая медицинская энциклопедия, т. 35. М., 1964. С. 339-341, 354-357.
4. Атеева, А.С. Культурно-историческая концепция развития психики Л.С. Выготского: перспективы использования идей Л.С. Выготского в современном образовании / А.С. Атеева // Фундаментальная и прикладная наука. 2016. № 4 (4). С. 15-16.
5. Березина Т.Н. К вопросу о структуре эмоциональной сферы обучающегося // Глобальные научные проблемы современности и поиск путей их разрешения. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2019. С. 276-284.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
7. Большакова Е.А., Макшанцева Л.В. Проблема эмоционально-волевой сферы у обучающихся // Актуальные проблемы столичного мегаполиса в контексте практической подготовки студентов. Материалы Круглого стола в рамках I Международной научно-практической студенческой конференции. 2018. С. 378-387.
8. Боровкова А.С. Особенности эмоционально-волевой сферы учащихся начальной школы // Молодежная наука: тенденции развития. 2019. № 1. С. 34-38.
9. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Просвещение, 1976. 98 с.
10. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016. 348 с.

11. Вундт В. Очерк психологии. СПб: Издание Ф. Павленкова, 2015. 464 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
13. Гербарт И. Психология. М.: Территория будущего, 2007. 288 с.
14. Джашакуева, А.К. Младший школьный возраст: характеристика, особенности и ведущая деятельность / А.К. Джашакуева // Инновационные процессы в научной среде. - 2016. - № 2. - С. 73-74.
15. Джемс, У. Научные основы психологии // Психология эмоций: Тексты. М.: Высшая школа, 1997. С. 58.
16. Добрынин Н.Ф. Возрастная психология: курс лекций. М.: Просвещение, 1965. 295 с.
17. Довбенко Я.И., Курыло О.В. Эмоциональная сфера личности // Горинские чтения. Инновационные решения для АПК. Материалы Международной студенческой научной конференции. В 4-х томах. 2020. С. 231.
18. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. М.: Просвещение, 2003. 315 с.
19. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для студентов высших педагогических учебных заведений / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 2007. - 368 с.
20. Жаворонкова Т.В., Антонова И.Г., Лисицына Т.Б. Методика исследования эмоционально-волевой сферы // Трансформация социально-гуманитарного знания в условиях цифрового общества. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. 2018. С. 69-73.
21. Ибахаджиев А.Х., Ибахаджиева Л.А. Развитие эмоционально-волевой сферы детей в младшем дошкольном возрасте // Теоретические и практические аспекты развития современной науки. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. 2019. С. 115-118.
22. Изард К.Е. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2009. С. 34-50.

23. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.

24. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 576 с.

25. Ильина И. С. Нейропсихологическое изучение эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2018. № 4 (23). С. 32-38.

26. Калинин В.К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь. 1983. С. 101-107.

27. Карамышева, Е.О. Эмоции человека / Е.О. Карамышева, Д. А. Головченко // Молодой ученый. - 2016. - №23. - С. 433-437.

28. Касимова З.Ш., Воробьева К.Р. Особенности эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста // News of Science and Education. 2019. Т. 2. № 3. С. 64-67.

29. Кириллова Д.С. Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников // Наука сегодня: задачи и пути их решения. Материалы международной научно-практической конференции. 2018. С. 192-193.

30. Коробкина, Е.С. Я - концепция исследования младшеклассника: сформированность. Упражнение в соответствии с возрастом / Е.С. Коробкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. - № 24. – С. 28 – 34.

31. Королева Д. О. Современные психологические подходы к пониманию эмоций // Человек. Общество. Культура. Социализация. Материалы XVI Международной молодёжной научно-практической конференции. 2020. С. 329-335.

32. А. Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева, С.А. Козлова Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие // – Москва: Академия, 2003. – 169 с. – (Высшее образование) . – ISBN 5-7695-1058-7.

33. Кузнецова И.О. Эмоциональная сфера личности: особенности и условия её формирования // Гуманизация образования. 2019. № 2. С. 134-143.
34. Лазурский А.Ф. Психология общения и экспериментальная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2016. 245 с.
35. Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001. 576 с.
36. Левченко А.А. Эмоционально-волевая сфера личности // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». Материалы конференций. 2019. С. 69-71.
37. Мазур, Ю.Ю. Развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. - 2018. - № 1. - С. 204-207.
38. Малапер П. Элементы характера и законы их сочетаний. М.: [б. и.], 1913. 272 с.
39. Мамедова Л.В., Павлова В.В. Диагностика эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста // Сборник статей XXIII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 246-248.
40. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 272 с.
41. Мекшинева А.В., Игина К.А., Чуприкова А.С. Возрастные особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников // Будущее науки – 2019. Сборник научных статей 7-й Международной молодежной научной конференции. 2019. С. 207-209.
42. Мосина, Т.Н. Агрессивное поведение детей младшего школьного возраста / Т.Н. Мосина // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 6 (22). С. 30-34.
43. Мухина В.С. Возрастная психология: учебное пособие. М.: «Академия», 2006. 608 с.
44. Немов Р.С. Психология: Общие основы психологии. М.: Владос, 2007. 204 с.

45. Павлова В.В. Эмоционально-волевая сфера детей // Научная гипотеза. 2018. № 13. С. 62-64.
46. Пивоварова Н.Л. Развитие эмоционально-волевой сферы младшего школьника // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 69-71.
47. Попова, А.В. Исследование особенностей социализации младших школьников в современных условиях / А.В.Попова, С.Н. Шадрина // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № Т 6. С. 187-189.
48. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Просвещение, 1989. 176 с.
49. Работникова, А.В. О некоторых возрастных особенностях развития младших школьников / Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде. - 2017. – № 3. - С. 59-63.
50. Рассказова А.И. Теории эмоций в отечественной психологии // Столица науки. 2020. № 6 (23). С. 451-457.
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 201-205.
52. Рудик П.А. Воля и ее воспитание // Уч. зап. ГЦОЛИФК. М., 1945. Вып.1. С. 32-46.
53. Селиванов В.И. Проблема воли в советской психологии // Вопросы психологии. М., 1964. № 1. С. 35-49.
54. Селиванов В.И. Психология волевой активности. Рязань, 1974.
55. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 216 с.
56. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. №3. С. 49-58.
57. Стыщенко, С.В. Новая ступень в психологическом развитии детей - младший школьный возраст / С.В. Стыщенко // Перспективы развития науки и образования - 2015. - № 3. - С. 87-89.

58. Фомина Ж.В. К проблеме развития эмоционально-волевой сферы у младшего школьного возраста // Преемственность в образовании. 2019. № 23(10). С. 233-239.

59. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. Тбилиси: Мерани, 1991. С. 351-392.

60. Черкасова, В.Л., Ляхова О.Л. Определение понятия «тревожность» и причины её возникновения / В.Л. Черкасова, О.Л. Ляхова // Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека. - 2016. - Т. 2. - № 2. - С. 411-415.

61. Черникова О.А. Роль эмоций в волевых действиях спортсменов // Проблемы психологии. М., 1962. С. 33-48.

62. Чухланцева, Е.А. Современный взгляд на детско-родительские отношения / Е.А. Чухланцева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. - № 1 (41). - С. 189-200.

63. Шайкина, Е.А. Влияние проблем в детско-родительских отношениях на социально-коммуникативное развитие ребенка / Е.А. Шайкина // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. 2018. - С. 425-429.

64. Шевченко Ю.Г. Важность развития эмоционально-волевой сферы в формировании личности // Молодой ученый. 2019. № 40 (278). С. 202-205.

65. Шевырталова, Т.А. Тревожность младшего школьника: её причины и последствия / Т.А. Шевырталова // Актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности учреждений образования. 2018. С. 140-142.

66. Эббингауз Г. Основы психологии. М.: Общественная польза, 1912. 660 с.

67. Эмбик А.Ф., Тычинская М.Д. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения ребёнка // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 133-134.

Приложения

Методики в порядке их предъявления, их результаты

1. Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)

Инструкция: «Я буду показывать тебе рисунки с разными историями, а ты будешь рассказывать про людей на этих рисунках».

Таблица 1

Результаты, полученные по методике «Эмоциональная идентификация»

№ п/п	Эмоциональное развитие	
	Баллы	Уровень развития
1	1	высокий
2	0,5	средний
3	0,5	средний
4	0,5	средний
5	0,5	средний
6	0	низкий
7	0	низкий
8	1	высокий
9	0	низкий
10	0,5	средний
11	0,5	средний
12	0,5	средний
13	0	низкий
14	1	высокий
15	0,5	средний
16	0,5	средний
17	0,5	средний
18	0,5	средний
19	0,5	средний
20	0,5	средний
21	0,5	средний
22	0	низкий
23	0	низкий
24	0	низкий
25	0	низкий
26	1	высокий
27	1	высокий
28	0	низкий

29	0	низкий
30	0	низкий
31	1	высокий
32	0,5	средний
33	0,5	средний
34	0,5	средний
35	0,5	средний
36	1	высокий
37	1	высокий
38	1	высокий
39	1	высокий
40	1	высокий
41	0,5	средний
42	0,5	средний
43	0,5	средний
44	0,5	средний
45	1	высокий
46	1	высокий
47	1	высокий
48	1	высокий
49	0,5	средний
50	0,5	средний
51	0	низкий
52	0	низкий
53	1	высокий
54	0	низкий
55	0,5	средний
56	0,5	средний
57	0,5	средний
58	0	низкий
59	0	низкий
60	0,5	средний
61	0,5	средний
62	0,5	средний
63	0,5	средний
64	0,5	средний
65	0,5	средний
66	0,5	средний
67	1	высокий
68	1	высокий
69	0	низкий
70	0	низкий

71	0	низкий
72	0	низкий
73	1	высокий
74	1	высокий
75	0	низкий
76	1	высокий
77	0,5	средний
78	0,5	средний
79	0,5	средний
80	0,5	средний

2. Методика «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич)

Инструкция: «Я хочу посмотреть, как ты умеешь фантазировать. Придумай и нарисуй животное, которого на самом деле нет, никогда не было и которого до тебя нигде не было — ни в сказках, ни в компьютерных играх, ни в мультфильмах».

Таблица 2

Эмоциональные проявления у детей младшего школьного возраста		
№ п/п	Баллы	Уровень развития
1	1	высокий
2	1	высокий
3	0,5	средний
4	0,5	средний
5	0,5	средний
6	0	низкий
7	0	низкий
8	1	высокий
9	0	низкий
10	0,5	средний
11	1	высокий
12	0,5	средний
13	0	низкий
14	0	низкий
15	0,5	средний
16	0,5	средний
17	0,5	средний
18	0,5	средний
19	0,5	средний
20	0,5	средний
21	0,5	средний
22	0	низкий
23	0	низкий
24	0,5	средний
25	0,5	средний
26	0,5	средний
27	0,5	средний
28	0	низкий
29	0	низкий
30	0	низкий
31	1	высокий
32	0,5	средний

33	0,5	средний
34	0,5	средний
35	0,5	средний
36	1	высокий
37	0	низкий
38	0	низкий
39	1	высокий
40	1	высокий
41	0,5	средний
42	0,5	средний
43	0	низкий
44	0	низкий
45	1	высокий
46	0	низкий
47	0	низкий
48	1	высокий
49	1	высокий
50	0,5	средний
51	1	высокий
52	0,5	средний
53	0,5	средний
54	0,5	средний
55	0,5	средний
56	1	высокий
57	0	низкий
58	0	низкий
59	1	высокий
60	1	высокий
61	0,5	средний
62	0,5	средний
63	0	низкий
64	0	низкий
65	1	высокий
66	0	низкий
67	0	низкий
68	1	высокий
69	1	высокий
70	0,5	средний
71	0,5	средний
72	0	низкий
73	0	низкий
74	0	низкий
75	0	низкий
76	0,5	средний
77	0,5	средний
78	1	высокий
79	0,5	средний
80	0,5	средний

3. Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении. (Г. С. Никифоров, В. К. Васильев, С. В. Фирсов)

Инструкция: прочти утверждения опросника и выбери вариант, наиболее подходящий для тебя.

Таблица 3

Показатели эмоционального самоконтроля

показатели эмоционального самоконтроля			
самоконтроль в деятельности	уровень	социальный самоконтроль	уровень
16	высокий	17	высокий
16	высокий	16	высокий
20	высокий	16	высокий
22	высокий	20	высокий
21	высокий	20	высокий
17	высокий	18	высокий
17	высокий	17	высокий
20	высокий	16	высокий
19	высокий	16	высокий
22	высокий	20	высокий
17	высокий	20	высокий
16	высокий	15	высокий
16	высокий	17	высокий
20	высокий	16	высокий
20	высокий	16	высокий
8	средний	20	высокий
8	средний	16	высокий
8	средний	20	высокий
11	средний	20	высокий
12	средний	16	высокий
8	средний	16	высокий
8	средний	20	высокий
9	средний	20	высокий
10	средний	16	высокий
8	средний	16	высокий
8	средний	20	высокий
10	средний	22	высокий
14	средний	21	высокий
13	средний	17	высокий
10	средний	17	высокий
10	средний	20	высокий
10	средний	19	высокий
12	средний	22	высокий
14	средний	17	высокий

14	средний	16	высокий
10	средний	9	средний
10	средний	10	средний
15	средний	8	средний
10	средний	8	средний
10	средний	10	средний
10	средний	14	средний
10	средний	13	средний
14	средний	10	средний
13	средний	10	средний
14	средний	10	средний
12	средний	12	средний
9	средний	14	средний
9	средний	14	средний
9	средний	10	средний
9	средний	10	средний
9	средний	15	средний
9	средний	10	средний
9	средний	10	средний
9	средний	10	средний
8	средний	10	средний
15	средний	14	средний
10	средний	13	средний
11	средний	9	средний
11	средний	9	средний
15	средний	9	средний
15	средний	10	средний
8	средний	10	средний
9	средний	9	средний
9	средний	9	средний
8	средний	8	средний
10	средний	15	средний
10	средний	10	средний
10	средний	14	средний
9	средний	13	средний
9	средний	14	средний
8	средний	12	средний
15	средний	10	средний
10	средний	15	средний
14	средний	10	средний
13	средний	10	средний
14	средний	10	средний
12	средний	10	средний
9	средний	14	средний
9	средний	7	низкий
9	средний	3	низкий
6	низкий	3	низкий
6	низкий	5	низкий
7	низкий	3	низкий
7	низкий	7	низкий

3	низкий	6	низкий
5	низкий	5	низкий
5	низкий	6	низкий
3	низкий	5	низкий
7	низкий	5	низкий
6	низкий	4	низкий
5	низкий	4	низкий
6	низкий	4	низкий
5	низкий	6	низкий
5	низкий	6	низкий
4	низкий	7	низкий
4	низкий	7	низкий
4	низкий	3	низкий
4	низкий	5	низкий
4	низкий	4	низкий
3	низкий	4	низкий
5	низкий	6	низкий
6	низкий	6	низкий
6	низкий	7	низкий
7	низкий	7	низкий
3	низкий	3	низкий
3	низкий	5	низкий
5	низкий	7	низкий
3	низкий	3	низкий
7	низкий	3	низкий
6	низкий	5	низкий
5	низкий	3	низкий
6	низкий	7	низкий
5	низкий	6	низкий
5	низкий	5	низкий
4	низкий	6	низкий
4	низкий	5	низкий
4	низкий	5	низкий
6	низкий	4	низкий
6	низкий	4	низкий
7	низкий	4	низкий
7	низкий	6	низкий
3	низкий	6	низкий
5	низкий	6	низкий
4	низкий	5	низкий
4	низкий	5	низкий

4. Методика «Контурный САТ-Н»

Инструкция: Составь рассказ по картинкам

Таблица 4

Результаты эмоциональной направленности

№ п/п	балл	Эмоциональное состояние
1	4	мотивационное
2	5	эмоциональное
3	9	аффективное
4	4	мотивационное
5	10	аффективное
6	4	мотивационное
7	3	мотивационное
8	3	мотивационное
9	4	мотивационное
10	3	мотивационное
11	2	мотивационное
12	3	мотивационное
13	4	мотивационное
14	5	эмоциональное
15	6	эмоциональное
16	9	аффективное
17	9	аффективное
18	5	эмоциональное
19	11	аффективное
20	9	аффективное
21	6	эмоциональное
22	6	эмоциональное
23	8	эмоциональное
24	10	аффективное
25	4	мотивационное
26	4	мотивационное
27	4	эмоциональное
28	11	аффективное
29	9	аффективное

30	6	эмоциональное
31	8	мотивационное
32	6	эмоциональное
33	3	мотивационное
34	10	аффективное
35	6	эмоциональное
36	11	аффективное
37	9	аффективное
38	8	эмоциональное
39	8	эмоциональное
40	8	эмоциональное
41	9	аффективное
42	10	аффективное
43	10	аффективное
44	4	мотивационное
45	4	мотивационное
46	4	мотивационное
47	11	аффективное
48	6	эмоциональное
49	8	эмоциональное
50	10	аффективное
51	10	аффективное
52	10	аффективное
53	6	эмоциональное
54	6	эмоциональное
55	8	эмоциональное
56	4	мотивационное
57	10	аффективное
58	4	мотивационное
59	3	мотивационное
60	3	мотивационное
61	8	эмоциональное
62	8	эмоциональное
63	7	эмоциональное
64	6	эмоциональное
65	7	эмоциональное
66	6	эмоциональное

67	6	эмоциональное
68	8	эмоциональное
69	7	эмоциональное
70	8	эмоциональное
71	2	мотивационное
72	2	мотивационное
73	3	мотивационное
74	2	мотивационное
75	3	мотивационное
76	3	мотивационное
77	3	мотивационное
78	2	мотивационное
79	4	мотивационное
80	4	мотивационное

**5. Методика изучения личностного поведения ребенка
(по Т.В. Сенько)**

Инструкция: «Просим Вас оценить в баллах проявление в общении с детьми выделенных форм поведения».

Таблица 5

Результаты, полученные по методике

	Доминирование	Подчинение	Поведенческая активность
1.	32	35	38
2.	36	33	41
3.	25	60	62
4.	35	29	41
5.	35	30	43
6.	38	24	32
7.	37	48	25
8.	27	45	28
9.	25	29	27
10.	39	44	26
11.	35	40	31
12.	33	37	36
13.	46	43	39
14.	39	31	33
15.	30	44	39
16.	36	30	33
17.	60	39	47
18.	35	49	45
19.	47	37	48
20.	38	27	45
21.	42	36	36
22.	26	36	44
23.	37	50	45
24.	36	38	38
25.	20	36	31
26.	32	35	38
27.	36	33	41
28.	25	60	62
29.	35	29	41
30.	35	30	43
31.	38	24	32
32.	37	48	25
33.	27	45	28
34.	25	29	27
35.	39	44	26
36.	35	40	31
37.	33	37	36
38.	46	43	39

39.	39	31	33
40.	30	44	39
41.	36	30	33
42.	60	39	47
43.	35	49	45
44.	47	37	48
45.	38	27	45
46.	42	36	36
47.	26	36	44
48.	37	50	45
49.	36	38	38
50.	20	36	31
51.	32	35	38
52.	36	33	41
53.	25	60	62
54.	35	29	41
55.	35	30	43
56.	38	24	32
57.	37	48	25
58.	27	45	28
59.	25	29	27
60.	39	44	26
61.	35	40	31
62.	33	37	36
63.	46	43	39
64.	39	31	33
65.	30	44	39
66.	36	30	33
67.	60	39	47
68.	35	49	45
69.	47	37	48
70.	38	27	45
71.	42	36	36
72.	26	36	44
73.	37	50	45
74.	36	38	38
75.	20	36	31
76.	32	35	38
77.	36	33	41
78.	25	60	62
79.	35	29	41
80.	35	30	43

6. Методика «Фильм-тест» (Р. Жиль)

Инструкция: давай посмотрим на эти картинки. Выбери на какой бы стул ты сел, среди каких ребят находился бы, как бы повел себя в такой ситуации и так далее.

Таблица 6

Показатели эмоционального отношения к окружающим (в баллах)

№ п/п	Эмоциональное отношение к окружающим	
	балл	уровень
1	17	общительность
2	16	общительность
3	18	общительность
4	6	отгороженность
5	16	общительность
6	4	отгороженность
7	12	общительность
8	7	отгороженность
9	9	соц.адекватность
10	6	отгороженность
11	18	общительность
12	10	соц.адекватность
13	11	соц.адекватность
14	7	общительность
15	9	общительность
16	17	общительность
17	20	общительность
18	17	общительность
19	18	общительность
20	14	общительность
21	10	соц.адекватность
22	8	соц.адекватность
23	10	соц.адекватность
24	9	соц.адекватность
25	11	соц.адекватность

26	12	соц.адекватность
27	10	соц.адекватность
28	14	соц.адекватность
29	13	соц.адекватность
30	11	общительность
31	16	общительность
32	4	отгороженность
33	12	общительность
34	7	отгороженность
35	9	соц.адекватность
36	6	отгороженность
37	18	общительность
38	10	соц.адекватность
39	11	соц.адекватность
40	7	общительность
41	9	общительность
42	17	общительность
43	20	общительность
44	17	общительность
45	18	общительность
46	14	общительность
47	10	соц.адекватность
48	8	соц.адекватность
49	10	соц.адекватность
50	9	соц.адекватность
51	11	соц.адекватность
52	12	соц.адекватность
53	16	общительность
54	4	отгороженность
55	12	общительность
56	7	отгороженность
57	9	соц.адекватность
58	6	отгороженность
59	18	общительность
60	10	соц.адекватность
61	11	соц.адекватность
62	7	общительность
63	9	общительность
64	17	общительность
65	20	общительность
66	17	общительность
67	18	общительность

68	14	общительность
69	10	соц.адекватность
70	8	соц.адекватность
71	10	соц.адекватность
72	9	соц.адекватность
73	11	соц.адекватность
74	12	соц.адекватность
75	17	общительность
76	16	общительность
77	18	общительность
78	6	отгороженность
79	16	общительность
80	4	отгороженность

Корреляционные связи характеристик эмоционального и поведенческого развития детей младшего школьного возраста

ро Спирмена		значимость ДРО	отношение к педагогу	любопытность	стремление к общению	стремление к лидерству	реакция на фрустрацию	отгороженность	Положительное доминирование	Отрицательное доминирование	поведенческая активность	аффективное	Эмоциональное	Мотивационное	самоконтроль в деятельности	социальный самоконтроль	Эмоциональное проявление	эмоциональное развитие	эмоциональное состояние	мотивационная направленность эмоций
значимость ДРО	Коэффициент корреляции	1	-	0,184	0,116	-0,337	0,209	0,031	0,114	0,104	-	0,01	-0,08	-	0,079	0,033	0,216	0,115	0,144	-0,045
	Знач. (2-сторон)	.	0,658	0,155	0,379	0,009	0,108	0,812	0,388	0,428	0,422	0,942	0,545	0,336	0,551	0,802	0,098	0,381	0,271	0,734
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
отношение к педагогу	Коэффициент корреляции	-0,058	1	0,18	0,108	-0,1	-0,045	0,176	-0,052	-0,13	0,142	0,038	0,064	0,079	-0,048	0,026	0,162	-0,114	-0,048	-0,011
	Знач. (2-сторон)	0,658	.	0,166	0,41	0,445	0,73	0,179	0,693	0,321	0,278	0,776	0,629	0,55	0,716	0,841	0,216	0,386	0,715	0,931
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
любопытность	Коэффициент корреляции	0,184	0,18	1	-	-	-0,062	0,078	0,268	-0,123	0,152	0,166	0,136	-0,06	0,004	0,07	0,149	0,192	-0,018	0,085
	Знач. (2-сторон)	0,155	0,166	.	0,656	0,754	0,639	0,555	0,039	0,349	0,247	0,206	0,299	0,651	0,973	0,596	0,256	0,142	0,893	0,516
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
стремление к общению	Коэффициент корреляции	-0,116	-	-	1	-	0,248	-0,155	0,236	-0,02	-0,126	0,281	0,134	0,284	0,179	0,028	0,068	-0,125	-0,009	0,075
	Знач. (2-сторон)	0,379	0,41	0,656	.	0,056	0,237	0,07	0,879	0,338	0,029	0,307	0,028	0,17	0,833	0,603	0,342	0,949	0,568	0,315
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
стремление к лидерству	Коэффициент корреляции	-0,337	-0,1	-	-	1	0,005	-0,082	0,092	-0,073	0,189	0,058	0,027	0,061	-0,074	0,2	-0,029	-0,029	-0,108	-0,194
	Знач. (2-сторон)	0,009	0,445	0,754	0,056	.	0,971	0,536	0,483	0,581	0,147	0,66	0,839	0,642	0,576	0,125	0,827	0,827	0,412	0,137

	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
реакция на фрустрацию	Коэффициент корреляции	0,209	-	-	-	0,005	1	-0,195	-0,047	0,103	0,077	0,016	0,065	0,235	0,299	0,002	-0,195	0,113	0,089	0,027
	Знач. (2-сторон)	0,108	0,73	0,639	0,237	0,971	.	0,136	0,723	0,435	0,559	0,906	0,624	0,071	0,02	0,991	0,134	0,391	0,5	0,837
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
отгороженность	Коэффициент корреляции	0,031	0,176	0,078	0,236	0,082	-0,195	1	-0,015	-0,231	0,053	0,015	0,029	0,235	-0,039	0,067	0,116	0,388*	-0,075	-0,345*
	Знач. (2-сторон)	0,812	0,179	0,555	0,07	0,536	0,136	.	0,911	0,076	0,687	0,907	0,011	0,071	0,767	0,613	0,378	0,866	0,569	0,318
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Положительное доминирование	Коэффициент корреляции	0,114	0,052	0,268*	-0,02	0,092	-0,047	-0,015	1	-0,142	0,178	0,179	0,326	0,011	-0,15	0,980**	-0,018	0,009	-0,086	-0,146
	Знач. (2-сторон)	0,388	0,693	0,039	0,879	0,483	0,723	0,911	.	0,28	0,174	0,172	0,825	0,932	0,253	0,606	0,889	0,944	0,513	0,267
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Отрицательное доминирование	Коэффициент корреляции	0,104	-0,13	0,123	0,126	0,073	0,103	-0,231	-0,142	1	0,004	-0,264	0,05	0,119	0,009	-0,083	0,227	0,069	0,249	0,074
	Знач. (2-сторон)	0,428	0,321	0,349	0,338	0,581	0,435	0,076	0,28	.	0,973	0,042	0,704	0,365	0,949	0,527	0,081	0,602	0,055	0,574
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
поведенческая активность	Коэффициент корреляции	-0,106	0,142	0,152	0,281	0,189	-0,077	0,053	0,178	0,004	1	0,127	0,13	0,094	-0,113	0,026	-0,155	-0,17	0,208	-0,103
	Знач. (2-сторон)	0,422	0,278	0,247	0,029	0,147	0,559	0,687	0,174	0,973	.	0,332	0,321	0,474	0,39	0,845	0,238	0,193	0,111	0,432
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
аффективное	Коэффициент корреляции	0,01	0,038	0,166	0,134	0,058	0,016	0,015	0,179	-0,264	0,127	1	0,005	0,031	-0,247	0,098	0,081	-0,041	0,132	-0,013
	Знач. (2-сторон)	0,942	0,776	0,206	0,307	0,66	0,906	0,907	0,172	0,042	0,332	.	0,972	0,811	0,057	0,458	0,538	0,757	0,316	0,924
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
эмоциональное	Коэффициент корреляции	-0,08	0,064	0,136	0,284	0,027	-0,065	0,029	0,326	0,05	0,13	0,005	1	0,302	-0,039	0,157	0,061	0,133	0,135	0,071
	Знач. (2-сторон)	0,545	0,629	0,299	0,028	0,839	0,624	0,011	0,825	0,704	0,321	0,972	.	0,019	0,767	0,23	0,642	0,311	0,303	0,591
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
мотивационное	Коэффициент корреляции	-0,126	0,079	-0,06	0,179	0,061	0,235	0,235	0,011	-0,119	0,094	0,031	0,302	1	0,125	0,281	-0,027	0,292	-0,06	0,117
	Знач. (2-сторон)	0,336	0,55	0,651	0,17	0,642	0,071	0,071	0,932	0,365	0,474	0,811	0,019	.	0,343	0,029	0,839	0,024	0,647	0,374
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
самоконтроль в деятельности	Коэффициент корреляции	0,079	-	0,004	0,028	0,074	0,299	-0,039	-0,15	0,009	0,113	0,247	0,039	0,125	1	0,22	0,039	0,425	0,136	0,274

	Знач. (2-сторон)	0,551	0,716	0,973	0,833	0,576	0,02	0,767	0,253	0,949	0,39	0,057	0,767	0,343	.	0,091	0,766	0,001	0,302	0,034
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
социальный самоконтроль	Коэффициент корреляции	0,033	0,026	0,07	0,068	0,2	0,002	0,067	0,980**	-0,083	0,026	0,098	0,157	0,281	0,22	1	0,212	0,266*	0,579*	0,147
	Знач. (2-сторон)	0,802	0,841	0,596	0,603	0,125	0,991	0,613	0,606	0,527	0,845	0,458	0,23	0,029	0,091	.	0,104	0,04	0,299	0,264
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Эмоциональное проявление	Коэффициент корреляции	0,216	0,162	0,149	0,125	0,029	-0,195	0,116	-0,018	0,227	0,155	0,081	0,061	0,027	0,039	0,212	1	0,487*	0,939*	0,321
	Знач. (2-сторон)	0,098	0,216	0,256	0,342	0,827	0,134	0,378	0,889	0,081	0,238	0,538	0,642	0,839	0,766	0,104	.	0,033	0,864	0,012
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
эмоциональное развитие	Коэффициент корреляции	0,115	0,114	0,192	0,009	0,029	0,113	0,388*	0,009	0,069	-0,17	0,041	0,133	0,292	0,425	0,266	0,487*	1	0,088	0,457
	Знач. (2-сторон)	0,381	0,386	0,142	0,949	0,827	0,391	0,866	0,944	0,602	0,193	0,757	0,311	0,024	0,001	0,04	0,033	.	0,504	0
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
эмоциональное состояние	Коэффициент корреляции	0,144	0,048	0,018	0,075	0,108	0,089	-0,075	-0,086	0,249	0,208	0,132	0,135	-0,06	0,136	0,579*	0,939**	0,088	1	0,031
	Знач. (2-сторон)	0,271	0,715	0,893	0,568	0,412	0,5	0,569	0,513	0,055	0,111	0,316	0,303	0,647	0,302	0,299	0,864	0,504	.	0,813
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
мотивационная направленность эмоций	Коэффициент корреляции	-0,045	0,011	0,085	0,132	0,194	0,027	0,345*	-0,146	0,074	0,103	0,013	0,071	0,117	0,274	0,147	0,321	0,457	0,031	1
	Знач. (2-сторон)	0,734	0,931	0,516	0,315	0,137	0,837	0,318	0,267	0,574	0,432	0,924	0,591	0,374	0,034	0,264	0,012	0	0,813	.
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Расчеты критерия Краскела-Уолиса (различия в выборке 2, 3 и 4 классов)

1. Эмоциональная идентификация

$h_{\text{эмп.}} = 11.72747$

$p = 0.00284$

Принимается H_1 :

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
эмоциональная идентификация	3,00	3,31	5,11	11,75**	0,00284

2. Самоконтроль в деятельности

$h_{\text{эмп.}} = 31.8288$

$p = -168.54614$

Принимается H_1 :

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
самоконтроль в деятельности	7,55	8,62	9,55	31,83**	0,012

3. Социальный самоконтроль

$h_{\text{эмп.}} = 19.75118$

$p = 3e-05$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
социальный самоконтроль	2,85	4,1	5,85	19,75**	0,001

4. Эмоциональное состояние

$h_{\text{эмп.}} = 5.85462$

$p = 0.05354$

Принимается гипотеза H0:

Статистически значимых различий между результатами групп нет.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
Эмоциональное состояние	5,00	5,31	5,11	1,75	0,05354

5. Аффективный уровень

$h_{\text{эмп.}} = 6.23157$

$p = 0.04434$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,05$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
аффективный уровень состояния	2,80	0,71	0,50	6,23*	0,04434

6. Эмоциональный уровень

$h_{\text{эмп.}} = 14.87561$

$p = 0.00059$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
эмоциональный уровень состояния	7,50	6,0	4,50	14,87**	0,00059

7. Мотивационный уровень

$h_{\text{эмп.}} = 9.15741$

$p = 0.01027$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,05$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
мотивационный уровень состояния	0,9	2,34	1,9	9,15*	0,01027

8. Положительное доминирование

$h_{\text{эмп.}} = 16.95865$

$p = 0.00021$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
положительное доминирование	1,20	3,91	2,20	16,95**	0,00021

9.Отрицательное доминирование

$h_{\text{эмп.}} = 12.2453$

$p = 0.0051$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
отрицательное доминирование	1,23	2,16	3,00	12,24**	0,0051

10.Поведенческая активность

$h_{\text{эмп.}} = 11.8132$

$p = 0.0013$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
поведенческая активность	3,00	3,31	4,55	11,81**	0,0013

11. Эмоциональное отношение к окружающим

$h_{\text{эмп.}} = 9.74014$

$p = 0.00767$

Принимается H1:

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
эмоциональное отношение к окружающим	3,50	3,31	3,11	12,75**	0,0074

12. Отгороженность

$h_{эмп.} = 7.31562$

$p = 0.06435$

Принимается гипотеза H_0 :

Статистически значимых различий между результатами групп нет.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
отгороженность	3,00	2,31	2,11	2,75	0,06435

13. Значимость ДРО

$h_{эмп.} = 4.13721$

$p = 0.07124$

Принимается гипотеза H_0 :

Статистически значимых различий между результатами групп нет.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
Значимость ДРО	4,00	3,31	3,11	4,31	0,07124

14. Стремление к общению

$h_{эмп.} = 5.1452$

$p = 0.05822$

Принимается гипотеза H_0 :

Статистически значимых различий между результатами групп нет.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
Стремление к общению	7,00	7,31	7,68	5,53	0,05822

15. Стремление к лидерству

$h_{\text{эмп.}} = 4.5389$

$p = 0.06881$

Принимается гипотеза H_0 :

Статистически значимых различий между результатами групп нет.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
Стремление к лидерству	8,00	7,31	8,11	4,18	0,06881

16. Отношение к педагогу

$h_{\text{эмп.}} = 11.34214$

$p = 0.00142$

Принимается H_1 :

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26		
отношение к педагогу	2,82	0,62	0,55	11,34**	0,00142

17. Реакция на фрустрацию

$h_{\text{эмп.}} = 13.41524$

$p = 0.003241$

Принимается H_1 :

Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$.

показатель эмоциональных и поведенческих особенностей	2 класс	3 класс	4 класс	Н эмп	Ассимпт. Знач.
N	27	27	26	13,41**	0,003241
реакция на фрустрацию	2,85	3,1	0,50	13,41**	0,003241