

УДК 37.025.3

DOI: 10.24045/ap.2017.1.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. О. Карелина

*Кандидат педагогических наук, доцент
г. Рыбинск, Россия*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SENIOR PRESCHOOLERS' EMOTION REGULATION FORMATION

I. O. Karelina

*Candidate of Pedagogical Sciences
assistant professor
Rybinsk, Russia*

Abstract. The focus of this article is the concept “emotion regulation”, which is considered at the structure of preschoolers’ emotional competence as a set of skills to manage emotions in oneself. The expounded material has both the theoretical and empirical character. The author's data study about the capabilities of awareness of their own emotions and arbitrary emotion regulation by children aged 5–7 are presented as well as the pedagogical conditions of preschoolers’ emotion regulation formation such as an organization of training classes and games aimed at development of children’s emotional and volitional sphere, etc.

Keywords: emotion; emotion regulation; emotional competence; metacognitive emotion regulation.

По справедливому утверждению Я. Рейковского, «эмоции – не только действующее лицо больших драм; они повседневный спутник человека, оказывающий постоянное влияние на все его дела и мысли» [2, с. 21]. Принимая во внимание универсальность эмоций, не следует сводить процесс формирования произвольной регуляции эмоций у

дошкольников исключительно к обучению их умению подавлять собственные эмоциональные проявления как своеобразные помехи в общении и осуществлении различных видов деятельности. Напротив, формирование у детей способности регулировать эмоции должно быть ориентировано на развитие у них осознания и принятия собственных

эмоциональных состояний, умения анализировать вызвавшие их причины и выражать эмоции в социально приемлемой форме, так как в основе процессов контроля над эмоциями лежит именно осознание эмоций, а успешность их регуляции определяется способностью «...испытывать отчетливые, а не диффузные чувства, чтобы знать, что регулировать» [4, р. 7].

Регуляция эмоций состоит из внешних и внутренних процессов, ответственных за мониторинг, оценку и изменение эмоциональных реакций, особенно их интенсивных и временных функций, для достижения своих целей (R. A. Thompson, 1994). Регулирование эмоций соответствующими возрасту и социально целесообразными способами – один из компонентов *эмоциональной компетентности* детей, наряду с осознанием эмоциональных переживаний, распознаванием собственных и чужих эмоций, владением языком эмоций, эмпатической вовлеченностью в эмоциональные переживания людей, осознанием различий внутреннего эмоционального состояния и его внешнего проявления и зависимости социальных отношений от характера эмоциональной коммуникации [4].

На протяжении дошкольного детства дети учатся сохранять или усиливать актуальные и полезные эмоции, ослаблять уместные, но не полезные эмоции, гасить неуместные эмоции. Со временем дети начинают видеть связь между принятыми усилиями в регуляции эмоций и изменениями в их эмоци-

ональном состоянии и становятся более гибкими в выборе способов управления эмоциями в конкретных условиях [4].

Современные исследования в этой области свидетельствуют о том, что уже в возрасте 5–6 лет дошкольники способны понять связь между мыслями и эмоциями и описать некоторые стратегии *метакогнитивной регуляции эмоций*, предполагающие, в отличие от поведенческих стратегий регуляции, наличие осознанного намерения изменить собственные мысли или цели для ослабления негативных эмоций. Так, старшие дошкольники указывают следующие стратегии преодоления негативных эмоций из собственного эмоционального опыта: достижение первоначальной цели и агент-ориентированная (стремление отомстить обидчику) стратегии для облегчения гнева; поиск эмоциональной поддержки для повышения эмоциональной уверенности при переживании страха и печали; и, наконец, метакогнитивные стратегии регулирования печали и страха: стратегии изменения мыслей (забывание, положительная переоценка и др.) и изменения целей (например, умение найти другой удовлетворяющий выход или решить отказаться от первоначально желанного результата) [3].

В рамках проведенного под нашим руководством психолого-педагогического эксперимента по формированию у детей старшего дошкольного возраста регуляции эмоций мы поставили цель проследить взаимосвязь уровня сформиро-

ванности у детей навыков произвольной регуляции эмоций и их способности к осознанию эмоций и выделить используемые детьми стратегии регуляции отрицательных эмоций.

С целью изучения особенностей эмоционального реагирования дошкольников в различных ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности проводилось наблюдение «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной), для выявления уровня осознания детьми собственных эмоциональных состояний удовольствия, неудовольствия, радости, грусти, страха, злости, удивления – беседа на осознание эмоций (Т. А. Данилина и др., уровневая дифференциация И. О. Карелиной). В эксперименте приняли участие 116 детей в возрасте 5–7 лет, посещающих старшие и подготовительные группы детей дошкольного возраста 8 образовательных организаций г. Рыбинска Ярославской области.

Далее остановимся на наиболее значимых, на наш взгляд, результатах констатирующего эксперимента, определивших в дальнейшем отбор и реализацию педагогических условий формирования произвольной регуляции эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

По данным исследования, 1/5 часть старших дошкольников (20,7 %) – это дети с *низким уровнем произвольной регуляции эмоциональных состояний*: у них отсутствует контроль за эмоциональными и поведенческими проявлениями в

ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности, а также наблюдаются неадекватные эмоциональные реакции по силе (интенсивности) выражения эмоций.

Обратим внимание, что 2/3 детей с низким уровнем регуляции эмоций (66,7 %) имеют и низкий уровень осознания эмоций. Они часто не понимают смысла адресованных им вопросов об эмоциональных переживаниях и дают либо неадекватный ответ, отражающий их недифференцированные представления о собственных эмоциях и неумение выделить соответствующую той или иной модальности эмоциогенную ситуацию, либо отрицательный ответ, то есть ограничиваются словами «не знаю», молчат, отказываются отвечать. Характерно наличие затруднений в выделении дошкольниками ситуаций, объектов и действий, вызывающих у них эмоции грусти, злости, страха, удивления, и в установлении ими взаимосвязи между эмоциями и действиями, к которым они побуждают.

Несмотря на то, что у 1/3 детей (33,3 %), не владеющих навыками регуляции эмоций, мы выявили средний уровень осознания эмоций, который характеризуется способностью дать краткий ответ о причинах возникновения эмоций разной модальности (за исключением удивления) и связать положительные и отрицательные переживания с одностипными действиями, указанные детьми варианты эмоционального реагирования в значимых для них эмоциогенных ситуациях (злость – «кричу», «дерусь»; грусть – «когда

очень грустно, я плачу»; страх – *«прячусь»*) свидетельствуют о том, что дети испытывают затруднения в управлении отрицательными эмоциями и, как следствие, имеют низкий уровень произвольной регуляции эмоций в различных социальных контекстах.

Большинство детей 5–7 лет (55,2 %) не всегда контролируют интенсивность мимических и поведенческих проявлений при переживании той или иной эмоции в различных ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности, что соответствует *среднему уровню произвольной регуляции эмоций*, из них 3/4 дошкольников (75 %) имеют средний уровень осознания эмоциональных состояний, 17,2 % детей – высокий и только 7,8 % детей – низкий уровни осознания эмоций.

Подчеркнем, что дошкольники не только следуют непосредственным эмоциональным побуждениям, испытывая грусть (*«плачу»*), страх (*«дрожу»*, *«прячусь»*, *«убегаю»*) и злость (*«я начинаю ругаться»*, *«я даже могу закричать»*, *«сдаю сдачу»*, *«когда я злюсь, я ни с кем не разговариваю»*), что приводит к снижению эмоциональной устойчивости в личностно значимых для них эмоциогенных ситуациях, связанных с организацией собственной деятельности (ситуации неуспеха) и сферой взаимодействия со взрослыми (предъявление требований, неодобрение, запрет, наказание) и сверстниками (отсутствие социального контакта, невозможность за-

нять позицию лидера, агрессия со стороны сверстников).

Некоторые дошкольники со средним и, особенно, высоким уровнями осознания эмоций пытаются использовать такие стратегии регуляции отрицательных эмоций, как: замена цели (например, ответ *«Играю с другими детьми»* в ситуации, когда ребенка не принимают в игру предпочитаемые им сверстники, и он чувствует грусть); уход (*«когда мне страшно, я ухожу...»*); поиск эмоциональной поддержки (*«прошу, чтобы меня пожалели»*, *«когда боюсь, то к маме прижимаюсь...»*); переключение (*«когда мне страшно, я... смотрю телевизор, потому что он отвлекает»*); в единичных случаях – стратегию изменения мыслей для преодоления грусти (*«вспоминаю весёлое»*). Заметим, что регуляция гнева осуществляется преимущественно посредством агент-ориентированной стратегии. И здесь ярким примером является ответ: *«Когда кто-то толкает – даю сдачи хорошенько, когда обзывают – стучаю»*.

У четверти старших дошкольников с высоким уровнем произвольной регуляции эмоций (24,1 % детей) выражен контроль за мимическими и поведенческими проявлениями в различных социальных контекстах. Среди них более половины детей (60,7 %) имеют высокий уровень осознания эмоций, то есть способны адекватно описать ситуации, объекты и действия, являющиеся источниками положительных (удовольствие, радость), отрицательных (неудовольствие, грусть, страх, злость)

эмоций и состояния удивления; дать самостоятельный, развернутый ответ; остальные дети (39,3 %) имеют средний уровень осознания эмоций.

Мы пришли к выводу, что наряду с указанными выше стратегиями регуляции эмоций (замена цели, социальная поддержка, агент-ориентированная стратегия, переключение, уход), старшие дошкольники с высоким уровнем осознания и регуляции собственных эмоций используют стратегию модуляции эмоциональных реакций («Злюсь, когда у меня не получается решить задачу. Я делаю вдох, и потом у меня всё получается») и метакогнитивные стратегии: стратегию изменения мыслей для устранения страха («Я думаю о хороших зайчиках – мне так мама сказала делать, – и поэтому мне не так сильно страшно»; «Я говорю себе, что я храбрый мужчина, и страх кончается»); стратегию изменения целей для преодоления грусти («Когда нужно делать задание, которое я уже делал, – это совсем не интересно, поэтому я начинаю грустить... Я придумываю себе другие задания, тогда становится повеселее»).

Таким образом, можно с уверенностью заключить, что развитие у дошкольников осознания собственных эмоциональных состояний является необходимым условием развития у них способности ориентироваться в эмоциональной реальности и умения контролировать собственные эмоции.

Полученные данные, с одной стороны, позволили нам оценить возможности осознания и регуляции эмоциональных состояний старши-

ми дошкольниками, с другой стороны, убедили нас в необходимости реализации в совместной образовательной деятельности с детьми старших и подготовительных к школе групп комплекса педагогических условий формирования у детей произвольной регуляции эмоций.

В качестве первого условия мы рассматриваем создание эмоционально насыщенной развивающей предметно-пространственной среды для развития внимания детей к собственным эмоциональным состояниям и эмоциям других людей, углубления понимания ими причин возникновения эмоций и способов эмоционального реагирования.

С этой целью рекомендуем организовать в группе «Уголок настроений», где дошкольникам будут предоставлены возможности:

– во-первых, для ознакомления с различными эмоциогенными ситуациями и способами выражения эмоций посредством рассматривания наглядного материала (дидактических карточек и картин, иллюстраций и фотографий с изображениями детей и взрослых в разных эмоциональных состояниях); организации самостоятельных дидактических игр («Кубик настроений», «Угадай настроение» и др.); изготовления пиктограмм и масок различных эмоциональных выражений, создания психотерапевтических игр-рисунков «Мои сердилки», «Мои страшилки», «Наши улыбки»; разыгрывания жизненных ситуаций из опыта взаимодействия детей со сверстниками с помощью настольного или пальчикового театра («Как дети помирились», «Не грусти!» и т. п.);

– во-вторых, для выражения детьми собственного настроения посредством выбора и размещения соответствующей пиктограммы эмоции на «Экране настроения», рисования собственных эмоций, избавления от гнева («Стаканчик для крика», «Коврик злости»);

Очень важно, чтобы отрицательное эмоциональное состояние ребенка не осталось без внимания воспитателя и стало поводом для отражения чувств ребенка, переключения его на положительные эмоции посредством предложения одной из возможных стратегий регуляции эмоций с учетом специфики эмоционального переживания и причины его возникновения (участие в приятной деятельности, социальная поддержка, замена цели, положительное переосмысление ситуации, выполнение упражнения на релаксацию и др.).

Также мы считаем целесообразным *планирование и организацию непосредственно образовательной деятельности в форме развивающих занятий, ориентированных на повышение эмоциональной компетентности детей*. Такие занятия можно проводить с подгруппами детей 1 раз в неделю во вторую половину дня в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» или включать отдельные игры, упражнения и беседы в режимные моменты. На основании апробации парциальных программ и циклов занятий по эмоциональному развитию старших дошкольников мы пришли к следующему заключению:

– реализация программы С. В. Крюковой «*Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь*» способствует развитию у детей распознавания эмоциональных состояний по мимическим, психомоторным и речевым средствам экспрессии, понимания и способов выражения эмоций; позволяет расширить диапазон осознаваемых детьми эмоциональных состояний (робость, радость, страх, удивление, самодовольство, злость, стыд, вина, отвращение, брезгливость); создает условия для формирования у детей способности управлять собственным эмоциональным состоянием;

– содержание занятий по разделу «*Саморегуляция эмоционального состояния*» программы А. В. Ухановой «*Завтра в школу!*» ориентировано на развитие у старших дошкольников осознания и принятия собственных эмоций (радость, грусть, гнев, страх, удивление, вина, стыд, недовольство, обида, отвращение, гордость, пренебрежение, робость, смущение); умения выражать эмоции в социально приемлемой форме; формирование положительного фона настроения и снижение негативных переживаний;

– результатом реализации цикла тренинговых занятий для детей старшей группы «*Учимся быть вместе*» И. В. Спиридоновой является повышение уровней осознания детьми эмоциональных состояний (радость, грусть, страх, злость, обида, удивление) и произвольного воспроизведения эмоций в различных ситуациях социального взаимо-

действия; формирование адекватных эмоциональных реакций по силе и знаку.

В ходе проведения указанных развивающих занятий дети знакомятся с разнообразными способами регуляции отрицательных эмоций:

– *модификация ситуации* (рисование иллюстраций к «Книге страхов» с последующим изменением содержания рисунков для устранения страха, придумывание и инсценировка вариантов окончания незавершенных историй, где персонажи испытывают страх, грусть, гнев, обиду, и т. п.);

– *переключение внимания* (например, использование таких способов самопомощи при переживании грусти, как: вспомнить веселые и приятные моменты, поиграть с друзьями, потанцевать, попеть и т. д.);

– *модуляция эмоциональной реакции* посредством релаксации, обращения к близким взрослым и друзьям за эмоциональной поддержкой, использования упражнений на саморегуляцию и своеобразных ритуалов избавления от гнева, страха и обиды (например, покричать в специальный «стаканчик для крика», разорвать и выбросить в мусорное ведро рисунки с изображениями своих страхов и обид).

Особенно перспективным в плане развития у детей 5–7 лет осознания эмоций, мимических и пантомимических средств их выражения и произвольности эмоциональных процессов считаем *комплекс занятий по психогимнастике* Е. А. Алябьевой. Структурными элементами каждого занятия явля-

ются: *разминка* (игры на развитие внимания, подвижная игра); *гимнастика* (психогимнастические упражнения, актуализирующие фантазию (мысли, образы), эмоции и движения таким образом, чтобы через механизм их функционального единства ребенок учился произвольно воздействовать на каждый элемент триады); *эмоции* (этюды на развитие способности понимать свои и чужие эмоции, адекватно их выражать и полноценно переживать); *общение* (упражнения на развитие способностей несловесного воздействия детей друг на друга); *поведение* (проигрывание ситуаций с типовыми инцидентами и другие упражнения на регуляцию детьми поведенческих реакций); *завершение* (хоровое пение с элементами танца, скандирование веселых стихов с движением).

Следующее условие – *включение в образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов, игр, упражнений и этюдов на развитие у старших дошкольников понимания, способов выражения и навыков регуляции эмоций с учетом особенностей эмоционального реагирования детей*. При отборе данных форм работы мы ориентировались на их развивающую и психопрофилактическую направленность и возможность их использования в образовательном процессе, прежде всего, воспитателями, а не практическими психологами.

Варианты организации фронтальной, групповой, индивидуальной работы с дошкольниками в форме *игр на развитие эмоциональ-*

но-волевой сферы детей: игра на различение эмоциональных состояний, формирование навыка выражения негативных эмоций приемлемым способом, снижение мышечного и эмоционального напряжения, развитие навыков волевой регуляции, формирование уверенного поведения и повышение самооценки (Ю. В. Гурин, Г. Б. Моница), – раскрыты в одной из наших публикаций [1].

Для актуализации положительных эмоций детей, стимулирования их моторного и эмоционального самовыражения, снятия мышечных зажимов рекомендуем педагогам включать *телесно-ориентированные упражнения* Н. Л. Кряжевой («Джаз тела», «Танец огня», «Ожерелье» и др.) в структуру музыкальных и физкультурных занятий, так как для их выполнения требуются музыкальное сопровождение и просторное помещение.

Упражнения, направленные на снижение агрессивности и страхов (О. В. Хухлаева), могут быть организованы воспитателями старших и подготовительных возрастных групп в психопрофилактических целях: для актуализации, обсуждения и преобразования страхов у детей с тревожным эмоциональным фоном настроения («Конкурс “боюсек”», «Одень страшилку», «Больница» и пр.); для разрушения стереотипного восприятия агрессивных сказочных персонажей, развития способности анализировать причины и следствия агрессивного поведения, отреагирования гнева и формирования умения использовать агрессивные действия в социально желательных целях у

детей с агрессивными проявлениями («Конкурс художников», «Почему подрались мальчики», «Я могу защитить...» и др.).

Целесообразность включения в режим дня детей 5–7 лет *этюдов* М. И. Чистяковой – упражнений на имитацию эмоциональных состояний посредством мимики и пантомимы – обусловлена их направленностью на ознакомление детей с моделями выражения основных эмоций и развитие у них понимания эмоциональных состояний: удовольствия и радости, страдания и печали, гнева, страха и других эмоций (этюды «Негаданная радость», «Остров плакс», «Гневная гиена», «Ночные звуки» и пр.).

Совершенно очевидно, что наличие позитивных изменений в овладении детьми навыками управления эмоциями, особенно у дошкольников с низким уровнем произвольной регуляции эмоций, зависит от степени участия их родителей в образовательном процессе, поэтому значимым условием мы считаем *разработку системы консультаций и оформление буклетов для родителей с различными видами игр и упражнений на развитие эмоционально-волевой сферы детей*.

Темы групповых консультаций могут затрагивать общие аспекты эмоционального развития дошкольников («Мир детских эмоций», «Развитие выразительных движений у детей», «Влияние родительских установок на эмоциональное самочувствие детей», «Возрастные страхи дошкольников» и т. п.), тогда как темы индивидуальных консультаций

должны содержать рекомендации для детей с доминированием отрицательного эмоционального фона и эмоций печали, гнева или страха, а также для дошкольников с неадекватными формами эмоционального реагирования («Как помочь ребенку стать хозяином своих чувств?», «Методы саморегуляции и снятия психоэмоционального напряжения у детей», «Как помочь агрессивному ребенку?», «Как научить детей победить страх?», «Правила взаимодействия с тревожными детьми» и др.).

Принимая во внимание отсроченный характер результатов социально-эмоционального воспитания, мы считаем не вполне корректным применение термина «эффективность» по отношению к представленным выше педагогическим условиям, несмотря на повышение у дошкольников, участвовавших в формирующем эксперименте, уровней осознания собственных эмоций и произвольной регуляции эмоций в индивидуальной деятельности и различных ситуациях взаимодействия с воспитателем и сверстниками по данным повторного психолого-педагогического обследования. Напротив, мы предлагаем свое видение психологического и педагогического аспектов проблемы формирования у детей 5–7 лет регуляции эмоций и не исключаем иные варианты ее оптимального решения в практике воспитательно-образовательной работы с детьми для развития их эмоциональной компетентности и обеспечения эмоционально-волевой готовности детей к школьному обучению.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Возможности использования игр на развитие эмоционально-волевой сферы в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения для формирования у детей 6–7 лет произвольной регуляции эмоций // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 49. – С. 69–73.
2. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
3. Davis E. L., Levine L. J., Lench H. C. & Quas J. A. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // Emotion. – 2010. – № 10 (4). – P. 498–510.
4. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // Cognition, Brain, Behavior. – 2007. Volume XI. – No. 1. – P. 1–48.

Bibliograficheski spisok

1. Karelina I. O. Vozmozhnosti ispol'zovanija igr na razvitie jemocional'no-volevoj sfery v obrazovatel'nom processe doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija dlja formirovanija u detej 6–7 let proizvol'noj reguljaciji jemocij // Sborniki konferencij NIC Sociosfera. – 2016. – № 49. – S. 69–73.
2. Rejkovskij Ja. Jeksperimental'naja psihologija jemocij. – М. : Progress, 1979. – 392 s.
3. Davis E. L., Levine L. J., Lench H. C. & Quas J. A. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // Emotion. – 2010. – № 10 (4). – P. 498–510.
4. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // Cognition, Brain, Behavior. – 2007. Volume XI. – No. 1. – R. 1–48.

© Карелина И. О., 2017.