

И. О. Карелина

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА РЕБЕНКА
КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

избранные научные статьи



**Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Прага
2017**

ББК 88.8
УДК 159.922.7

Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с. ISBN 978-80-7526-216-5

Рецензент:

И. Г. Дорошина

кандидат психологических наук, доцент,
директор Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»

В сборнике научных статей приводятся результаты эмпирических и обзорно-аналитических исследований автора, посвященных изучению различных компонентов эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Раскрыты особенности развития у дошкольников осознания собственных эмоций, словаря эмоциональной лексики, распознавания и понимания эмоциональных состояний других людей, регуляции эмоций, а также особенности эмоционального отношения дошкольников к сверстникам и воспитателям детского сада.

Книга предназначена для психологов, преподавателей вузов, аспирантов и студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров и магистров «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

DOI: 10.24045/book.2017.2

ISBN 978-80-7526-216-5

ББК 88.8
УДК 159.922.7

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2017.
© Карелина И. О., 2017.

UDC 159.922.7

Karelina I. O. Child's emotional sphere as an object of psychological researches : selected scientific papers. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 p. ISBN 978-80-7526-216-5

Reviewer:

Candidate of Psychological Sciences, assistant professor,
Chief Manager of the Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»

Ilona G. Doroshina

At this digest of scientific papers the results of the author's empirical survey and analytical researches on the study of different components of preschoolers' emotional sphere are provided. The developmental peculiarities of awareness of their own emotions by preschool children are revealed as well as the peculiarities of children's vocabulary of emotions, emotion recognition and emotion understanding of others, emotion regulation and preschoolers' emotional attitude toward peers and kindergarten teachers.

This book is intended to psychologists, university lecturers, postgraduates and students, who are educating on directions of bachelors' and masters' training «Pedagogical education», «Psychological and pedagogical education».

DOI: 10.24045/book.2017.2

ISBN 978-80-7526-216-5

UDC 159.922.7

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2017.

© Karelina I. O., 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	6
От автора.....	7
I. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	9
Проблема эмоциональной регуляции социального поведения ребенка	9
Проблемы эмоционального развития детей в современной зарубежной психологии	14
II. ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ.....	19
Возможности осознания эмоциональных состояний детьми 3 лет	19
Особенности осознания собственных эмоций детьми старшего дошкольного возраста.....	23
III. ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ	31
Проблема развития эмоционально-перцептивной способности у детей дошкольного возраста	31
Особенности восприятия эмоций по схематичным изображениям лицевой экспрессии детьми дошкольного возраста	34
К вопросу об особенностях идентификации эмоций человека детьми 4–5 лет.....	38
К вопросу о гендерных различиях в идентификации эмоций детьми дошкольного возраста	42
IV. ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	52
Проблема понимания детьми эмоций	52
О понимании эмоций по схематическим изображениям лицевой экспрессии детьми младшего дошкольного возраста.....	61
Развитие компонентов понимания эмоций у детей дошкольного и младшего школьного возраста	65

Влияние социального окружения на развитие понимания детьми эмоций	69
Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста: гендерные различия	74
V. РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ	79
Психологический аспект развития языка эмоций у детей 4–5 лет (понимание детьми значения слов, обозначающих эмоции)	79
Развитие словаря эмоций у детей дошкольного возраста	91
VI. РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ РЕГУЛИРОВАТЬ ЭМОЦИИ	95
Проблема формирования регуляции эмоций у детей.....	95
Стратегии регуляции эмоций детьми дошкольного возраста как объект исследования эмоционального развития детей в современной зарубежной психологии	100
Особенности регуляции отрицательных эмоций детьми 5–7 лет	119
VII. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К СВЕРСТНИКАМ И ВОСПИТАТЕЛЯМ ДЕТСКОГО САДА	125
К вопросу о развитии эмоциональной ориентации на сверстника у детей раннего и дошкольного возраста	125
Психологический и педагогический аспекты развития эмоциональной ориентации ребенка на сверстника	129
Особенности эмоциональных взаимоотношений дошкольников и воспитателей в средней группе детского сада.....	135
Содержание представлений дошкольников об эмоциональном отношении к ним воспитателя детского сада.....	138
Особенности изображения дошкольниками воспитателя в зависимости от эмоционального отношения к нему	144
VIII. НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	150
Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция	150

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике представлены избранные научные статьи автора за 15-летний период научной работы, содержание которых позволяет составить целостное представление об особенностях развития когнитивного, экспрессивного, аффективного и импрессивного компонентов эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Предпринятая автором попытка обобщения результатов отечественных и зарубежных психологических исследований, в том числе собственных эмпирических и обзорно-аналитических исследований различных компонентов эмоциональной сферы дошкольников, представляется нам перспективной в свете усиления внимания ученых и специалистов в области дошкольного образования к вопросам эмоционального развития детей как к одному из направлений их социально-коммуникативного развития.

Достоинством данного научного издания является структурированность материала по разделам, каждый из которых, за исключением раздела об эмоциональных нарушениях, посвящен характеристике одной из ключевых способностей, в совокупности определяющих степень эмоциональной компетентности дошкольников. Автор последовательно раскрывает особенности развития у детей осознания и вербализации эмоций, особенности перцептогенеза экспрессии лица и понимания эмоциональных состояний по экспрессивным и каузальным атрибуциям, специфику регуляции детьми эмоций и их эмоциональной коммуникации со сверстниками и взрослыми в дошкольной образовательной организации.

Включенные в сборник научные статьи характеризуются глубиной, содержательностью, четкостью понятийного аппарата, полнотой освещения различных подходов к изучаемой проблеме в отечественной и зарубежной психологии эмоций и ярко выраженной собственной исследовательской позицией автора. Большое внимание уделяется анализу высказываний детей о воспринимаемых и переживаемых ими эмоциональных состояниях, отражающих особенности ориентации дошкольников в эмоциональной реальности.

Учитывая недостаточную разработанность проблемы изучения особенностей эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, считаем, что содержание данного сборника научных статей отчасти восполняет некоторые информационные пробелы и может стать стимулом для педагогов-психологов, преподавателей и студентов к самостоятельному исследовательскому поиску в этой области развития личности ребенка.

И. Г. Дорошина, кандидат психологических наук, доцент, главный редактор научного журнала «*Paradigmata poznání*», заместитель главного редактора научного журнала «*Akademická psychologie*», директор Vědecko vydavatelské centrum «*Sociosféra-CZ*» (Чехия, г. Прага)

ОТ АВТОРА

Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отсвечивают в радуге эмоций и чувств.

С. Л. Рубинштейн

Исследования, посвященные изучению эмоциональной сферы человека, занимают достаточно большое место в отечественной и зарубежной психологии. Вместе с тем проблемы изучения и развития эмоциональной сферы ребенка как наиболее открытой области его внутреннего мира по-прежнему относятся к категории эмпирических и концептуальных научных проблем, разработанных в меньшей степени по сравнению с направлением интеллектуального развития детей. И в этом смысле высказанная более 100 лет назад русским психологом Н. Н. Ланге мысль о том, что чувство в психологии занимает место Золушки, «...вечно обобранной в пользу старших сестер – “ума” и “воли”»¹, по-прежнему актуальна.

Период дошкольного детства является сензитивным для развития эмоциональной сферы: именно в этот период функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственного отношения к различным объектам и явлениям действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности. Составить представление об эмоциональном развитии детей как сложном комплексном закономерном процессе усложнения и обогащения их эмоциональной сферы в контексте социализации возможно посредством изучения уровней развития эмоциональной компетентности дошкольников. Профессор К. Саарни, специалист в области психологии развития, выделяет в структуре эмоциональной компетентности следующие компоненты или конкретные навыки, приобретаемые детьми в период дошкольного детства и за его пределами: осознание собственного эмоционального состояния; распознавание эмоций других людей по ситуативным и экспрессивным сигналам; использование словаря эмоций; способность к эмпатии и симпатической вовлеченности в эмоциональные переживания других; умение дифференцировать внутреннее эмоциональное переживание от внешней эмоциональной экспрессии; навыки адаптивного совладания с отрицательными эмоциями; осознание того, что структура или характер отношений в значительной степени определяются способом выражения эмоций в отношениях; способность к эмоциональной самоэффективности.

¹ Ланге Н. Н. Психический мир : Избранные психологические труды / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.; Воронеж : Ин-т практ. психологии : МОДЭК, 1996. – С. 255.

В предлагаемом сборнике представлены избранные научные статьи за 2003–2017 гг., отражающие результаты изучения автором особенностей сформированности у детей 3–7 лет ключевых умений, входящих в структуру их эмоциональной компетентности.

Учитывая широту и многокомпонентность эмоциональной сферы личности как интегрального образования, мы не претендуем на исчерпывающую характеристику всех компонентов эмоциональной сферы дошкольника, уделяя преимущественное внимание рассмотрению возрастных особенностей развития ее когнитивного компонента (восприятие и понимание эмоций, осознание собственных эмоциональных состояний, развитие языка эмоций), экспрессивного (выражение и регуляция эмоций) и аффективного (эмоциональные отношения) компонентов. Специфика содержания эмоциональных переживаний дошкольников (импрессивный компонент эмоций) рассматривается нами в процессе анализа особенностей осознания детьми собственных эмоций.

В заключении представлены общая классификация нарушений в развитии эмоциональной сферы дошкольников и один из подходов к коррекции эмоциональных нарушений, основанный на имитации детьми различных эмоциональных состояний.

Наряду с возрастными особенностями эмоционального развития рассматриваются некоторые гендерные особенности идентификации и понимания детьми эмоций, обуславливающие специфику обработки эмоциональной информации и эмоционального реагирования в различных социальных контекстах. Эти научные статьи носят дискуссионный характер в силу недостаточности и противоречивости данных эмпирических исследований этого аспекта гендерной психологии.

Ознакомление с содержанием включенных в данный сборник научных работ, как нам представляется, позволит психологам, преподавателям вузов, аспирантам и студентам составить представление об актуальных направлениях психологических исследований эмоционального развития дошкольников и выбрать определенное направление для углубленного изучения и получения новых эмпирических данных.

Автор признателен своим коллегам – преподавателям кафедры дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского – за глубоко уважительное отношение к его научным интересам и высокую оценку результатов научной работы, стимулирующую к дальнейшему научному поиску и познанию одной из сущностных сфер личности дошкольника.

I. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА*

Представления об общих свойствах и закономерностях эмоциональных явлений претерпели существенные изменения в ходе развития психологической науки. Отечественные психологи (С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон) [3], которые основывают свою концепцию эмоциональных процессов на методологических принципах теории отражения, подчеркивают, что эмоции обусловлены отношением между человеком и окружающей средой. Утверждая, что эмоция – это особая форма отношения к предметам и явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям человека, отечественные психологи подчеркивают два аспекта этих процессов: аспект отражения, где эмоции являются специфической формой отражения значения объектов для субъекта; аспект отношения, где эмоции являются формой активного отношения человека к миру.

Таким образом, эмоциональный процесс – «...это особый род процессов регуляции, которые актуализируются под влиянием событий, вызывающих изменения в состоянии организма или в его отношениях со средой, либо изменяющих актуальное состояние равновесия между субъектом и средой» [3, с. 35].

По данным Д. Б. Линдсли и Д. О. Хебба [3], эмоциональный процесс включает три основных компонента:

- эмоциональное возбуждение, определяющее мобилизационные сдвиги в организме, нарастание скорости и интенсивности протекания психических, моторных и вегетативных процессов;
- знак эмоций: положительная эмоция побуждает действия поддержки позитивного события, отрицательная – действия, направленные на устранение контакта с негативным событием;
- степень контроля эмоций. Следует различать два состояния сильного эмоционального возбуждения: аффекты, при которых еще сохраняются ориентация и контроль, и крайние возбуждения, когда ориентация и контроль практически невозможны.

Согласно принципу саморегуляции [2], компоненты эмоций действуют взаимосвязано, любой из них является средством для контролирования эмоционального процесса. Р. У. Липер подтверждает, что эмоция оказывает организующее влияние на поведение, обладая мотивирующей ценностью [2].

Эмоциям принадлежит важная роль в социальном развитии человека. В соответствии с принципом облегчения личностного развития с помощью эмоций и эмоциональной привязанности, который выделил К. Изард [2], эмоциональная экспрессия в повседневной жизни влияет на индивидуальное и социальное развитие, формирование межличностных связей. Дж. Боулби и Е. Голдфарб показали, что дети, лишенные нормального эмоционального общения с матерью в младенческом возрасте, имеют нарушения социальных контактов [2]. Р. Г. Уолтерс и Р. Д. Парке, исследуя детерминанты социальной ответственности, сделали вывод, что зрительная стимуляция (выражение лица) играет важную роль в развитии этих детерминант [2]. Работа К. М. Вольфа [2] подтвердила мнение о том, что выражение лица как социальный аспект эмоций влияет на развитие социальной ответственности, эмоциональных привязанностей.

Р. Бак выдвигает понятие «эмоциональная компетентность», которое он определяет как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний. Он указывает, что эмоциональная и социальная компетентность взаимно поддерживают друг друга: точное эмоциональное общение с окружающими усиливает способность действовать как с другими людьми, так и со своими чувствами и желаниями. Р. Клинерт [6], подчеркивая роль эмоций во взаимной регуляции поведения, вводит понятие «социальной референтности», указывающее на тенденцию человека искать эмоциональную информацию от значимых других и использовать ее для осмысления происходящего.

Важнейшая функция эмоций, которая рассматривается при анализе мотивационных аспектов поведения человека, – побуждение к деятельности. По утверждению С. Л. Рубинштейна, «...эмоция в себе самой заключает влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него, так же как влечение, желание, стремление всегда более или менее эмоционально» [3, с. 36].

Важным уровнем базальной системы эмоциональной регуляции, которая начинает функционировать уже в середине первого года жизни ребенка и совершенствуется в течение дошкольного периода, является уровень эмоционального контроля [5]. Конкретным приспособительным смыслом этого уровня является налаживание эмоционального взаимодействия с другими людьми: разработка способов ориентировки в их переживаниях, формирование правил, норм взаимодействия с ними. С появлением эмоционального контроля за аффективным переживанием можно говорить о возникновении собственно эмоциональной жизни человека. Являясь наиболее значимым фактором, другой человек и его эмоциональная оценка начинают доминировать в аффективном поле дошкольника, и под влиянием этой доминанты перестраиваются и упорядочиваются все остальные впечатления. Возможность произвольно изменить восприятие интенсивности эмоциональной основы воздействия позволяет активизировать и углубить контакт ребенка с миром.

Возрастает качественное своеобразие эмоциональных переживаний, обусловленное многообразием форм социальных контактов; индивидуальный эмоциональный опыт фиксирует запреты и предпочтительные формы контакта с окружающим миром, отражающие опыт других людей. «Поведенческий акт ребенка уже становится поступком – действием, строящимся с учетом отношения к нему другого человека» [5, с. 27]. Возникает потребность ребенка в эмоциональном контакте, его поведение организуется эмоциональными реакциями других людей. Таким образом, первоначально чисто функциональная потребность в эмоциональном насыщении, преобразуясь в стремление дошкольника к определенным переживаниям своих отношений к действительности, становится важным фактором его социального развития.

Психическая жизнь дошкольника [1] приобретает сложный характер: становятся шире его социальные связи с другими людьми, развивается в достаточно многообразных формах речь – средство общения и выражения эмоционального отношения к событиям окружающей жизни. Эмоциональный отклик ребенка становится объектом определенного отношения взрослых: с одной стороны, зная их неодобрительное отношение к тем или иным действиям, ребенок может уклониться от непосредственного проявления чувства в действии и выразить его мимически или вербально; с другой стороны, зная, что окружающие одобряют его определенные действия, он может стремиться совершить их ради одобрения. Оценка поступков окружающими становится важным элементом поведения дошкольника и влияет на эмоциональную мотивацию его действий.

Основные направления в развитии эмоциональной сферы дошкольника [1]:

- во-первых, усложняется ее содержание, складывается общий эмоциональный фон психической жизни ребенка. Формируются четыре группы высших чувств: моральные, эстетические, практические, интеллектуальные. С накоплением жизненного опыта становятся более устойчивыми эмпатические переживания;

- во-вторых, становится иной экспрессивная сторона эмоций и чувств: ребенок усваивает «язык» чувств, учится с помощью взглядов, жестов, мимики, позы, движений, интонаций голоса выражать свои переживания; дошкольник может объяснить собственное состояние словами, хотя в этом смысле его возможности ограничены; ребенок постепенно овладевает умением сдерживать бурные выражения чувств.

Исследование А. М. Щетиной [4] свидетельствует о наличии стойких возрастных различий в способах восприятия детьми экспрессии и позволяет автору выделить 6 типов восприятия эмоций дошкольниками.

Довербальный. Эмоция не обозначена словами, ее опознание можно обнаружить через установление детьми соответствия выражения лица характеру конкретной ситуации. Этот тип восприятия является ведущим у 20 % детей 4–5 лет.

Диффузно-аморфный. Дети называют эмоцию, но воспринимают ее выражение поверхностно, так как эталон выражения эмоций еще не сформирован, его составляющие элементы не дифференцированы. Данный тип восприятия преобладает у 50 % дошкольников 4–5 лет.

Диффузно-локальный. Воспринимая выражение эмоций поверхностно, дети начинают выделять единичный элемент экспрессии (глаза). Такой тип восприятия зафиксирован у 27 % детей среднего дошкольного возраста.

Аналитический тип восприятия становится ведущим у детей подготовительной группы (27 %). Эмоциональное состояние опознается благодаря выделению экспрессивных признаков выражения лица.

Синтетический тип восприятия характерен для старших дошкольников (33 %). Восприятие эмоций целостное, элементы экспрессии опознаются в совокупности.

Аналитико-синтетический тип восприятия выявлен у 40 % дошкольников подготовительной группы. Дети выделяют элементы экспрессии и обобщают их.

Таким образом, тип восприятия эмоций с возрастом совершенствуется: от довербального и диффузно-аморфного с элементами дифференциации единичных признаков экспрессии к аналитико-синтетическому восприятию экспрессии с преобладанием анализа или синтеза.

Фундаментом развития эмоциональной сферы ребенка является эмоциональное общение, осуществляемое в контексте гуманистического стиля общения, при котором интересы партнера стоят для участников общения на первом месте. Поскольку гуманистическое общение может рассматриваться как истинно межличностное, то социальное восприятие будет реализовываться за счет механизма эмпатии. В исследовании А. В. Запорожца и М. И. Лисиной [1] прослеживается динамика эмоционального общения детей со взрослыми на протяжении всего периода дошкольного детства:

- сообщение ребенка о собственном эмоциональном состоянии, рассчитанное на сопереживание взрослого и его поддержку;
- обращение за эмоциональной поддержкой в процессе выполнения деятельности;
- сообщения о чувствах симпатии и расположения;
- интимные сообщения ребенка, имеющие отношение к его жизненным интересам, к его личности;
- расспросы о личности взрослого, свидетельствующие об интересе к нему;
- эмоциональные контакты со взрослым, где отношение взрослого к разным объектам является для ребенка своеобразным эталоном, по которому он «проверяет» собственные эмоциональные реакции и оценки.

Осознание собственных эмоциональных состояний не приходит к ребенку автоматически: как и все другие аспекты человеческого развития, оно развивается во взаимодействии со взрослыми [1], [4], [6]. Важнейшим инструментом осознания является вербализация. Однако называние может как адекватно отражать состояние ребенка, способствуя осознанию им

собственных эмоциональных переживаний, так и неадекватно отражать его, тем самым препятствуя осознанию дошкольником собственных эмоций. Важным является принятие или неприятие взрослым эмоциональных состояний ребенка. В случае их принятия взрослый признает за ребенком право их испытывать, что в еще большей степени способствует осознанию последним собственных эмоций. Существенным моментом является поддержка эмоциональных состояний дошкольника со стороны взрослого, который признает адекватность либо неадекватность реакции ребенка на определенную ситуацию.

Таким образом, роль взрослого в осознании ребенком собственных эмоциональных состояний состоит в их назывании, принятии и поддержке.

П. К. Анохин подчеркивал, что настойчивое воспитание эмоционального аппарата в дошкольном возрасте является очень важным фактором, предупреждающим застойность задержанных компонентов эмоций [3]. Главное направление развития эмоций дошкольника – формирование способности их регулировать, то есть умения анализировать собственные эмоциональные состояния и вызвавшие их причины, осуществляя на этой основе эмоциональный контроль своего поведения.

Библиографический список

1. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства : учебное пособие. – Ярославль : ЯГПУ, 1998. – 249 с.
2. Изард К. Эмоции человека. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
3. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
4. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 60–66.
5. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В. В. Лебединского и др. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 196 с.
6. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 16–23.

** в соавторстве с В. Н. Белкиной.*

Опубликовано:

Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования : материалы конф. «Чтения Ушинского» пед. фак. ЯГПУ. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 116–122.

ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Согласно материалам Национального научного консилиума по проблемам развития ребенка (2005), ядро *эмоционального развития* (“*emotional development*”) включает в себя умения идентифицировать и понимать собственные эмоции, точно «читать» и понимать эмоциональные состояния окружающих, управлять эмоциями и их выражением, регулировать собственное поведение, проявлять эмпатию по отношению к окружающим, устанавливать и поддерживать отношения [1, с. 2].

В настоящее время за рубежом усиливается интерес правительства к решению проблем социального и эмоционального развития детей; апробируются курсы обучения и тренинги социальных, эмоциональных и поведенческих умений; формулируются рекомендации по построению дошкольных образовательных программ, наилучшим образом решающих задачу *поддержки социального и эмоционального развития детей* (“*promoting children’s social and emotional development*”):

- выделение в качестве ключевой цели дошкольных образовательных программ поддержки социального и эмоционального развития без чрезмерного акцентирования внимания на когнитивном развитии детей, так как эти аспекты развития являются в равной степени значимыми, взаимосвязанными и взаимообусловленными;
- включение в образовательные стандарты дошкольных программ ожидаемых результатов в области социального и эмоционального развития;
- обеспечение высокого качества дошкольных образовательных программ для адекватной поддержки социального и эмоционального развития детей посредством предоставления им возможности сформировать устойчивые близкие отношения с педагогами и установить позитивные социальные контакты со сверстниками;
- обеспечение доступа к высококачественному дошкольному образованию, чтобы дети могли извлечь пользу из знаний с целью улучшения своего социального и эмоционального развития;
- обучение администрации и педагогов, оказание им помощи в эффективной реализации учебных планов и осуществлении на практике поддержки социального и эмоционального развития детей [1, с. 14–15].

Дошкольные образовательные программы должны быть ориентированы на небольшие детские группы, высокое качество отношений взрослого с ребенком, сотрудничество с родителями; должны иметь обоснованный учебный план, ориентированный на потребности ребенка в целом, предусматривать разнообразие методов обучения и организации детской деятельности, а также материальное стимулирование с целью привлечения и сохранения кадрового потенциала [1, с. 11].

Наряду с понятием эмоциональное развитие в иностранных источниках употребляется понятие *эмоциональный рост* (“*emotional growth*”) – процесс развития чувств и обучения умению управлять ими соответству-

ющим образом [5]. Исследования процесса школьного обучения свидетельствует о том, что отношения, которые дети выстраивают со сверстниками и учителями, базируются в первую очередь на развитии способности к регуляции эмоций и служат источником, способствующим либо препятствующим успешному обучению детей [1].

С этих позиций речь идет о развитии у детей *эмоциональных умений* (*“emotional skills”*), на фундаменте которых базируются их учебные достижения: умений идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих; устанавливать конструктивные отношения с учителями и сверстниками; контролировать эмоции гнева, фрустрации, дистресса в эмоциональной ситуации; придерживаться указаний; концентрироваться; получать удовольствие от учения; действовать как независимо, так и совместно с членами группы [1; 6]. Каждое из этих умений развивается по собственному «расписанию» и базируется на развитии предыдущего: сначала дети должны научиться понимать и осознавать собственные эмоции, затем соотносить вербальные обозначения с испытываемыми эмоциями, ориентироваться на эмоциональные проявления окружающих, проявлять эмпатию. С возрастом дети учатся управлять собственными эмоциями и отсрочивать переживание удовольствия для достижения цели.

В связи с этим большое внимание уделяется определению способов *интенсификации эмоционального развития детей* (*“enhancing children’s emotional development”*), которые, в основном, сводятся к следующим:

- оказание детям помощи в осознании эмоций посредством использования книг, кукол, настольных и ролевых игр, сочинения историй;
- обучение детей идентификации и вербализации собственных эмоций, «чтению» эмоциональных сигналов других детей и взрослых;
- наблюдение за невербальным поведением детей, их игровой или художественной деятельностью с целью определения и устранения конструктивными способами (рисование, диалог, «тайм аут» и др.) симптомов, свидетельствующих о переживании сильных негативных эмоций;
- принятие негативных эмоциональных переживаний детей в отличие от их поведения; отказ от негативных суждений по поводу поведения ребенка, затрудняющих открытое общение и убеждающих ребенка в том, что он «плохой»; отказ от нравоучений, оскорблений, нотаций, отвержения, выражения жалости и чрезмерной опеки;
- вербальные сообщения, свидетельствующие об эмпатии, демонстрация готовности к общению;
- владение техникой «активного слушания», умение слышать содержание того, что говорится;
- совместное с ребенком решение проблемы, поощрение инициативы ребенка, поиск конструктивного решения [4].

Акцентируя внимание на *эмоциональном здоровье детей* (*“emotional health”*), авторы определяют следующие его показатели:

- 1) решение задач эмоционального развития, соответствующих возрасту и способностям ребенка (например, в возрасте 4–5 лет дети должны

чувствовать эмоциональное удовлетворение от экспериментирования, игры и совместной деятельности с друзьями);

2) способность отделиться от родителей без чрезмерного стресса при переживании разлуки, способность сформировать привязанность по отношению к другому взрослому;

3) умение без особых затруднений подчиняться режиму в детском саду;

4) способность сконцентрироваться;

5) осознание собственных чувств и умение выразить их без ущерба для себя и окружающих [7].

В качестве наиболее значимых факторов психического здоровья выделяют следующие: доверие (исток доверия – в младенчестве, когда дети обретают уверенность в том, что они могут положиться на взрослых, удовлетворяющих их основные потребности); предоставление выбора и введение ограничений (стремление ребенка к независимости и реализации притязаний требует не только поддержки со стороны взрослого, но и установления необходимых ограничений и, по возможности, предоставления ребенку выбора варианта действий); формирование самоконтроля (обучение детей умению выражать сильные эмоции без вреда для себя и окружающих).

В последнее время, по словам Д. Гэулмена, в обществе наблюдается упадок «эмоциональной грамотности» (*“emotional literacy”*) вследствие акцента на развитие интеллекта в ущерб развитию таких эмоциональных умений, как эмпатия, отзывчивость, постоянство, самоконтроль и забота. В связи с этим, начиная с конца 90-х гг. прошлого века, за рубежом широко обсуждается проблема развития *эмоционального интеллекта* (*“emotional intelligence”*) [3]. Доказано, что развитие у детей понимания эмоций, способности говорить о них, читать эмоциональные сигналы окружающих обеспечивает их очень ценными умениями, которые влияют не только на персональную и социальную адаптацию, но и на учебную деятельность [1].

Одно из последних исследований К. Изарда центрировано на проблеме *эмоциональной осведомленности* (*“emotion knowledge”*), которая рассматривается с точки зрения способности личности распознавать эмоциональные сигналы в экспрессивном поведении людей и эмоциогенных ситуациях. Ученый обнаружил, что способность детей сопоставлять эмоциональную экспрессию и наименование эмоций развивается в период с 2 до 9–10 лет. Увеличение эмоциональной осведомленности в период детства, по словам К. Изарда, способствует ускорению процесса развития социальных умений, влияет на установление социальных контактов со сверстниками и на успешность учебной деятельности [8].

Особое внимание уделяется проблеме периодизации эмоционального развития. Отмечая, что эмоции и поведение меняются в соответствии с возрастными стадиями развития детей и базируются на их темпераменте, исследователи указывают на сложность решения этой проблемы, обращая внимание на обширный диапазон индивидуальных особенностей, которые могут затруднить установление отличий вариаций нормального эмоцио-

нального развития от временных проявлений неблагополучия или более стойких эмоциональных расстройств [2; 5; 6; 7].

В целом исследователи единогласны в том, что в период с 1 года до 2 лет дети начинают лучше осознавать себя, способны предвосхищать события, выражать более широкий диапазон эмоций, в том числе негативных, инициировать взаимодействие с другими людьми. На этой стадии развития дети проявляют интенсивные чувства по отношению к родителям, демонстрируют привязанность к близким, инициируют игру и имитируют поведение взрослых в ней, гордятся достижениями, стремятся к самоутверждению.

В период с 2 до 3 лет дети начинают ощущать себя более сильными творческими «деятелями», активно исследуют окружающее пространство. Этот возрастной этап рассматривается как период борьбы за независимость, сопровождаемый вспышками раздражения, которые являются нормальной реакцией и свидетельствуют о неумении детей в полной мере вербализовать эмоции. Одной из наиболее важных и сложных задач на этой стадии является формирование начал саморегуляции. Несмотря на то, что 2-летние дети испытывают резкие перепады настроения, страх, проявляют агрессию в поведении, их возможности осознания и вербализации собственных чувств и чувств окружающих увеличиваются, малыши получают удовольствие от параллельной игры, развертывая индивидуальную деятельность рядом со сверстниками. 3-летние дети более независимы, способны следовать простым указаниям, они интересуются другими детьми, развертывают театрализованную игру, могут поделиться игрушками, предложить помощь.

В период с 4 до 5 лет дошкольники осознают собственную индивидуальность, понимают моральные доводы, заинтересованы во взаимодействии с другими детьми, устанавливают с ними дружеские отношения, получают удовольствие от ролевой игры со сверстниками, лучше осведомлены в чувствах других людей.

Важное место в эмоциональном развитии детей занимает игра, которая позволяет им воплощать различные роли, выражать интенсивные эмоции приемлемым образом. Посредством игры дети учатся разрешать конфликты с родителями и сверстниками, что позволяет им дать выход негативным эмоциям и сохранить чувство собственного достоинства.

Исследователи подчеркивают, что эмоции детей психологически обусловлены и связаны с тем, как они интерпретируют собственные переживания, действия и размышления других людей, а также с ожиданиями детей [6]; наиболее существенное влияние на эмоциональное развитие детей оказывают родители, педагоги и другие лица, заботящиеся о ребенке [1].

Таким образом, обзор иностранных источников позволяет утверждать, что в современной зарубежной психологии эмоций реализуется подход, основанный на рассмотрении эмоционального развития детей в тесной связи с их социальным и когнитивным развитием, при этом внимание исследователей сосредоточено на трех аспектах эмоционального развития: понимании, выражении и регуляции эмоций.

Библиографический список

1. Boyd J., Barnett W. S., Bodrova E., Leong D. J., Gomby D. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education. – March, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nieer.org>
2. Colson E. R. Social and Emotional Development. – May, 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merck.com>
3. Davies L. Emotional Intelligence: An Essential Component of Education (10/2000). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com>
4. Davies L. Enhancing Children's Emotional Development (1/2003) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com>
5. Fackler A. Emotional development of children between ages 2 and 5. – May 4, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://health.yahoo.com>
6. Granholm J. M., Olszewski J. Social-Emotional Development in Young Children. A guide produced by the Michigan Department of Community Health (12/2003). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.michigan.gov>
7. Social and Emotional Development. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pbs.org>
8. Thomas N. Understanding emotions helps children's development // Up Date. – Vol. 20. – 15. – May 3, 2001.

Опубликовано:

Ярославский педагогический вестник. Серия «Гуманитарные науки» : научный журнал. – 2008. – № 3 (56). – С. 91–94.

II. ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ

ВОЗМОЖНОСТИ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЬМИ 3 ЛЕТ

Осознание эмоций – осмысление собственных эмоциональных переживаний в контексте определенных скриптов (сценариев) эмоций и в социальном контексте – один из компонентов эмоциональной компетентности детей (S. A. Denham, 2007), база для развития понимания эмоций других людей и компонент общей системы репрезентаций психических состояний – «*модели психического*», позволяющей сформировать представления о таких невидимых аспектах реальности, как собственные психические состояния и психические состояния других людей. Представления о том, что собственное психическое отличается от психического других, начинают дифференцироваться к 4 годам [1].

Способность охарактеризовать собственные эмоции определяется развитием *языка эмоций*, то есть овладением терминами, обозначающими эмоции [2]. Словесные обозначения категорий эмоций («радость», «печаль», др.) используются людьми для придания смысла их внутренним переживаниям и выполняют функцию «клея», связывающего воедино относящиеся к той или иной категории эмоций элементы: например, понятие о том, что значит чувствовать себя «грустным», может включать телесные и экстероцептивные ощущения (образы, запахи, вкусы, звуки, ассоциированные с физическими условиями, в которых человек испытывал грусть) и модели характерных эмоциогенных ситуаций. Следовательно, дети приобретают комплексную информацию об определенной категории эмоций посредством использования слов, обозначающих эмоции [3].

В зарубежных исследованиях приводятся данные о том, что дети начинают давать наименование собственным эмоциям и эмоциям других людей, обсуждать их причины и последствия, возникшие в прошлом и прогнозируемые эмоции в период с 1,5 до 3 лет. Содержание высказываний об эмоциях детей 3-го года жизни составляют события или действия, предшествующие возникновению эмоционального состояния; включение в ситуацию, мотивированное воспринятым или переживаемым негативным состоянием; объяснение эмоции с точки зрения психического состояния или эмоциональной экспрессии [2].

Начиная с 3 лет способность детей размышлять об эмоциогенных ситуациях усложняется: суждения об эмоциях основываются на более сложных причинно-следственных заключениях о социальных ситуациях; возрастает осознание того, что эмоции могут привести к возникновению продолжительных переживаний и повлиять на поведение в ситуациях, непосред-

ственно не связанных с вызвавшим эмоцию событием; также дошкольники приходят к выводу, что тот же самый antecedent не обязательно оценивается людьми одинаково [2]. В возрасте 3–4 лет дети способны изложить достаточно правдоподобные с точки зрения взрослых стандартов причины и последствия как положительных (радость, восторг, удивление), так и отрицательных (грусть, злость, испуг) эмоций при выполнении задания на завершение историй про мальчика / девочку, изображенных на рисунках [5].

Обратим внимание, что особенности осознания эмоций младшими дошкольниками не являются предметом специального анализа отечественных исследователей. Приводятся данные об обнаружении у детей умения частично осознавать эмоции с 3,5 лет (С. В. Маланов, 2015) и данные о наличии у детей 3 лет способности составить стереотипные рассказы о собственных эмоциях радости, печали и страха [1].

С целью изучения возможностей осознания детьми 4-го года жизни положительных (удовольствие, радость) и отрицательных (неудовольствие, грусть, злость, страх) эмоциональных состояний мы, учитывая возможность обсуждения с детьми 3 лет гипотетических ситуаций при условии их связи с повседневным опытом детей, провели с дошкольниками беседу (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина), включающую вопросы о ситуациях и объектах, которые вызвали у них те или иные эмоциональные переживания и связанные с ними действия. В беседе приняли участие 20 детей 3–3,9 лет, посещающих вторую младшую группу дошкольной образовательной организации г. Рыбинска.

В первую очередь мы выделили по каждой эмоциональной модальности значимые для дошкольников эмоциогенные ситуации, объекты и действия и подтвердили данные [5] о способности детей 3 лет дифференцировать причины возникновения положительных и отрицательных эмоций.

Мы пришли к выводу, что переживание удовольствия зависит от удовлетворения биологических и социальных потребностей детей. В качестве источника удовольствия они указывают вкусовые предпочтения (*«Конфеты, шоколад»*), собственные действия (*«Люблю спать»*), присутствие мамы и совместную игру со сверстниками (*«Люблю, когда играю с Ратмиром»*), а также природные явления (*«Солнышко светит»*). Заметим, что неудовольствие как отрицательный эмоциональный тон ощущений ребенка чаще связано с ухудшением погоды (*«Дождик мокрый идет когда»*), нелюбимой пищей или отсутствием вовсе (*«А я все люблю»*).

Возникающие у детей 3 лет эмоции радости, грусти и злости имеют социальный характер и гораздо реже связаны с природными изменениями.

Основные причины радости – общение и совместная деятельность со сверстниками (*«С Аней общаюсь когда»*, *«С ребятами играть весело»*); общение с родителями и их одобрение (*«Когда меня вот мама хвалит за хорошее поведение, тогда я веселюсь»*); одаривание (*«Угощают вкусным когда»*). Напротив, дошкольники болезненно переживают их отвержение сверстниками (*«Не играют со мной, тогда и грустно»*), проявления агрессии со стороны детей (*«Когда обижают...»*) и отсутствие в

группе предпочитаемого сверстника (*«Ратмир вот не приходит в группу, и грустно»*). Ситуации нарушения правил поведения в группе (*«Когда ругаются», «Себя плохо ведут когда...»*) вызывают у детей злость. Также злость у 3-летних детей, ранее не посещавших детский сад и переживающих период адаптации, вызывает уход мамы (*«Бегу за мамой. Мама все равно уходит»*). Обратим внимание, что некоторые дошкольники 4-го года жизни дают ответ: *«Я не злюсь»*, что, по-видимому, связано с усвоением ими социального запрета на выражение гнева.

Источники страхов детей 3 лет разнообразны: природные явления (ветер, гроза), разлука с матерью (*«Ну, когда вот мама уходит»*), агрессия со стороны (*«Меня пугают когда, тогда и страшно»*) и триада страхов – боязнь одиночества, темноты и замкнутого пространства (*«Ну, если меня одну в темной комнате оставят...»*). Вместе с тем некоторые мальчики утверждают, что никогда не боятся: *«Я смелый, мне не бывает страшно»*.

Как видим, дошкольники 4-го года жизни способны осознать, что причина эмоции варьируется в зависимости от модальности эмоции.

Далее представим краткую характеристику подгрупп детей 3 лет с различными уровнями осознания собственных эмоциональных состояний.

Около половины младших дошкольников (45 %) имеют *средний уровень* осознания эмоций: дети могут достаточно подробно описать ситуации возникновения удовольствия, неудовольствия, радости, грусти, злости и страха из собственного эмоционального опыта только при наличии дополнительных вопросов; кроме того, им свойственны затруднения в определении действий, соответствующих тому или иному эмоциональному состоянию. Так, наряду с адекватным выделением действий (радость – *«улыбаюсь»*, *«играю»*, грусть – *«маму зову»*, злость – *«ногами топая»*, страх – *«плачу»*, *«ищу кого-нибудь»*), они не всегда могут дифференцировать собственные действия (*«веселюсь»*, *«грущу»*, *«пугаюсь»*, *«злюсь»*) и иногда указывают действия, не соответствующие модальности эмоции (*«Что ты делаешь, когда тебе грустно?» – «Вот так брови вниз опускаю (показываю) и злюсь на них»*).

У 1/3 части детей 3 лет (35 %) мы констатировали *низкий уровень* осознания собственных эмоций: даже при условии разъяснения смысла вопросов и постановки наводящих вопросов им трудно назвать причину появления эмоциональных переживаний, особенно отрицательных – неудовольствия, злости, страха, а также соотнести эмоции и действия. В данной подгруппе детей преобладают отрицательные ответы (молчание, слова «не знаю»), недифференцированные (*«Что ты делаешь, когда злишься?» – «Злюсь»*) и неадекватные ответы (*«Когда тебе грустно? Что ты делаешь, когда тебе грустно?» – «Когда играю. Играю я»*).

Только 1/5 часть младших дошкольников (20 %) самостоятельно, адекватно и развернуто отвечают на все вопросы о причинах возникновения у них положительных и отрицательных эмоциональных состояний и связанных с ними действиях, например: *«Грустно мне, когда тучки. Я си-*

жу и никуда не хожу, когда грустно. Я еще могу вот так глаза вниз отпустить и грустить» (высокий уровень осознания эмоций).

Следовательно, уже в возрасте 3 лет 2/3 детей демонстрируют осведомленность о причинах возникновения состояний удовольствия, неудовольствия, радости, грусти, страха, злости и частично о последствиях эмоционального реагирования, однако осмысленная ориентировка в собственных переживаниях и соответствующая структура переживаний, согласно Л. С. Выготскому, возникают гораздо позже – к 7 годам.

В заключение обратим внимание на значимость общения детей со взрослыми, прежде всего с родителями для развития у дошкольников способности к точному лексическому оформлению переживаний.

С целью оказания помощи дошкольникам 3–4 лет в осознании и выражении эмоций можно использовать ряд стратегий: словесное обозначение эмоций ребенка для развития его эмоционального словаря и способности к вербализации эмоций, например: «Мама должна идти на работу, и ты грустишь»; идентификация и обсуждение чувств ребенка и других людей («Я услышал, что ты смеешься. Ты счастлив?»); «Она упала. Как ты думаешь, что она чувствует?»); обсуждение способов выражения эмоций: «Что ты делаешь, когда злишься? Как люди узнают, что ты рад?» и т. п. [4]. Но, несомненно, главное условие – это поддержка и поощрение стремления ребенка к описанию эмоциональных переживаний.

Библиографический список

1. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
2. Bretherton I. et al. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – V. 57. – 3. – P. 529–548.
3. Lindquist K. A., MacCormack J. K. & Shablack H. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism // Frontiers in Psychology. – 2015. – Volume 6. – Article 444.
4. Moyses K. Help young children identify and express emotions. – July 15, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://msue.anr.msu.edu> (дата обращения: 30.01.2017).
5. Trabasso T., Stein N. L. & Johnson L. R. Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure // The psychology of learning and motivation. – New York : Academic Press, 1981. – Vol. 15. – P. 237–282.

Опубликовано:

Psychology of the 21st century: theory, practice, prospect : materials of the VII international scientific conference on February 15–16, 2017. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – P. 62–66.

ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

...Осознать свое чувство – значит не просто испытать его... Основы чувства не в замкнутом внутреннем мире сознания, они в выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру...

С. Л. Рубинштейн

Под *осознанием эмоций* понимается знание о собственном состоянии, выраженное в словесных (знаковых) категориях. Характерная особенность осознания эмоций – включение полученных сигналов в систему информации о себе, о мире, об эмоциях, упорядоченную и организованную соответственно социально выработанной и усвоенной индивидом системе значений [5]. С позиции отечественной психологии способность к осознанию эмоций следует рассматривать как высшую психическую функцию, поскольку знаковая организация – важнейший отличительный признак всех высших психических функций [1].

В зарубежной психологии способность идентифицировать собственные эмоции рассматривается в структуре *эмоционального интеллекта*, который определяется как «...способность воспринимать и выражать эмоции, понимать и использовать их, а также управлять эмоциями так, чтобы содействовать личностному росту» [7, р. 535]. В частности, восприятие, оценка и выражение собственных эмоциональных состояний считаются базовыми навыками обработки эмоциональной информации и составляют один из компонентов эмоционального интеллекта – восприятие эмоций [7].

Особенно важным мы считаем тезис о том, что формирование сознательной репрезентации эмоций является частным случаем возникновения способности к регистрации и регуляции различных внутренних процессов и лежит в основе процессов контроля над эмоциями [5]. Следовательно, осознание детьми эмоций – необходимое условие развития у них умения контролировать эмоции и способности ориентироваться в эмоциональной реальности.

Средством осознания эмоциональных состояний и одним из эмоциональных новообразований дошкольного детства следует считать *язык эмоций* – термины, обозначающие радость, страдание, страх, гнев и другие эмоциональные переживания; термины, отражающие намерения говорящего оказать влияние на эмоциональные состояния других людей; относящиеся к эмоциям термины в контексте сложной структуры ситуаций межличностного взаимодействия [6].

Несмотря на то, что дети начинают давать наименование собственным эмоциям и обсуждать возникшие в прошлом и будущие эмоции в период между 1,5 и 3 годами [6], а в 4 года уже способны объяснить причины возникновения у себя радости, печали, гнева и страха со ссылкой на стан-

дартные явления [4], осмысленная ориентировка в собственных переживаниях возникает только к 7 годам, когда ребенок «...открывает сам факт своих переживаний» [1, с. 379].

Следует констатировать, что изучению проблемы осознания эмоций детьми 5–7 лет посвящено значительно меньше отечественных исследований, чем изучению особенностей восприятия детьми эмоций по выражению лица. Установлено, что к 5–6 годам дети достигают уровня субъекта в развитии «модели психического» – способности к пониманию ментального мира и приписыванию ментальных состояний (мнений, желаний, установок, эмоций) себе и другим – и начинают свободно отражать в рисунках собственные эмоции [4]. В возрасте 5–7 лет дошкольники способны адекватно дифференцировать эмоции грусти, страха, радости, злости, спокойствия, удивления (по степени уменьшения количества осознающих эти эмоции детей) [3] и выделить в качестве источника собственных эмоциональных переживаний ситуации взаимодействия с другими людьми, особенно со сверстниками [2].

Особенности осознания эмоций детьми старшего дошкольного возраста были конкретизированы нами в ходе эмпирических исследований когнитивного компонента эмоциональной сферы детей (2007–2015 гг.), проведенных под нашим руководством на базе 14 образовательных организаций Ярославской области: дошкольных образовательных учреждений № 3, 6, 26, 43, 49, 57, 63, 70, 88, 104, 109 г. Рыбинска; средней общеобразовательной школы № 5 (дошкольные группы) г. Рыбинска, Групп детей дошкольного возраста Рыбинского педагогического колледжа, Октябрьского детского сада Некоузского района. Общее количество участвовавших в исследовании детей 5–7 лет – 264 ребенка.

Основным диагностическим средством являлась беседа на осознание детьми собственных эмоциональных состояний (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина), включающая перечень вопросов о ситуациях, объектах и действиях, связанных с переживаниями удовольствия-неудовольствия – эмоционального тона ощущений или «предэмоций» – и фундаментальных эмоций: радости, грусти, страха, злости, удивления. Уточним, что данные беседы сопоставлялись с данными наблюдения «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной).

При осуществлении уровневой дифференциации осознания детьми эмоций мы руководствовались тем, что полное осознание эмоционального процесса предполагает понимание связей между эмоцией, вызвавшими ее факторами и действиями, к которым она побуждает [5]. В качестве критериев определения уровня осознания эмоций мы рассматривали адекватность ответов и их развернутость. К адекватным мы относили ответы, где указанные детьми ситуации, объекты и действия соответствовали содержанию эмоциональных модальностей (таблица 1); к неадекватным – недифференцированные представления об эмоциях или выделение несоответствующих

той или иной модальности причин и следствий эмоционального реагирования; к отрицательным – молчание, слова «не знаю» или отказ отвечать.

Таблица 1

Осознание детьми 5–7 лет собственных эмоциональных состояний

Вопросы к беседе	Примеры адекватных ответов и источники эмоциональных переживаний детей
1. Что ты любишь?	– «С мамой ходить по магазинам», «Заниматься с воспитателями», «Играть с сестренкой» (совместная деятельность со взрослыми и сверстниками); – «Я люблю играть. У нас в группе – там – есть шкаф с костюмами, мне нравится мерить их на себя»; «Я очень люблю, когда прихожу домой, петь и танцевать. В выходные – заниматься зарядкой, иногда читать» (деятельность или действия, совершаемые ребенком); – «Люблю солнышко» (природные явления); – «Трансформеров, шарики, телевизор» (предметы, удовлетворяющие бытовые потребности)
2. Что ты не любишь?	– «Когда со мной не играют», «Обижают, стучают» (отсутствие социальных контактов, нарушение правил поведения в детской группе); – «Не люблю болеть», «Я не люблю играть одна, мне одной скучно» (деятельность самого ребенка); – «Я особенно не люблю жаб – они такие противные! Не люблю мух, комаров, потому что летают вокруг. Я не люблю, как убивают природу, рубят деревья» (природная среда); – «Я не люблю машины – они такие скучные! Не такие, как вертолёты, и летать не умеют» (предметная среда)
3. Когда тебе весело?	– «Мне бывает весело, когда меня мама смешит, когда мы с ней ходим в зоопарк, цирк; когда гуляем вместе все – мама и папа»; «Мне весело, когда мы с ребятами вместе играем и смеёмся»; «Весело, когда мы с сестрой смотрим “Машу и медведя”» (взаимодействие со взрослыми и сверстниками); – «Весело, когда играю»; «Мне весело, когда мы играем в “Больницу”: я превращаюсь в доктора и лечу других детишек от разных болячек» (деятельность, совершаемая самим ребенком)

4. Что ты делаешь, когда тебе весело?	– «Играю с друзьями», «Прыгаю, бегаю, смеюсь»; «Когда мне весело, я люблю рисовать, например, корабли. Ещё я люблю играть, когда мне весело»
5. Когда тебе грустно?	– «Грустно, когда спрашиваю у мамы: “Можно мне собачку, кошечку?”, – а она говорит: “Нет”»; «Когда у нас дома нет гостей, без ребят грустно. Нет друзей – скучно мне одному» (отсутствие социальных контактов или неудовлетворенность их содержанием); – «Когда у меня что-то не получается», «Мне грустно, когда нечем себя занять, когда скучно» (неудовлетворенность собой, пассивность); – «Когда дождик идет» (природные явления)
6. Что ты делаешь, когда тебе грустно?	– «Сижу и грущу», «Когда очень грустно, я плачу»; «Я плачу и иду к маме – она пожалеет»; «Я играю в “Винкс”, и мне от этого становится повеселее»
7. Когда тебе страшно?	– «Когда мама долго не приходит», «Когда мальчики пугают» (отсутствие социальных контактов, проявления агрессии со стороны); – «Я боюсь, когда сплю, во сне, потому что мне снятся страшные звери»; «Страшно, если монстры какие-нибудь из кино снятся» (неприятные сновидения, эпизоды из фильмов ужасов); – «Страшно, когда темно и дождь капает. Я лежу, слушаю – стучит. Очень страшно!»; «Особенно страшно видеть большую собаку. Вдруг она меня укусит?» (природные явления, животные); – «Боюсь страшных книжек» (детская художественная литература)
8. Что ты делаешь, когда тебе страшно?	– «Дрожу», «Прячусь», «Убегаю к маме или папе», «Когда мне страшно, я иногда прячусь под одеяло. Смотрю телевизор, потому что он отвлекает»
9. Когда ты злишься?	– «Я злюсь, когда меня ругают, особенно я не люблю, когда меня наказывают»; «Я злюсь, когда мне что-то запрещают. Особенно злюсь, когда не разрешают играть в то, что я хочу» (неодобрение действий ребенка взрослыми, наказание, запрет); – «Когда дерутся и кидают игрушки», «Когда мальчики обзываются и берут без спроса мои игрушки» (нарушение правил поведения в группе, проявления агрессии со стороны сверстников); – «Когда что-то не получается», «Злюсь, когда у меня не получается решить задачу»; «Когда мне что-то не нравится» (неуспех в деятельности, дискомфорт)
10. Что ты делаешь, когда	– «Когда я злюсь, я ругаюсь, но не дерусь»; «Топая ногами и кричу», «Я отворачиваюсь или ухожу», «Когда

злишься?	<i>я злюсь, я ни с кем не разговариваю»</i>
11. Когда ты удивляешься?	– «<i>Когда воспитатель показывает что-то интересное», «Когда мама делает мне сюрпризы», «Когда мне делают что-то приятное»</i> (действия окружающих); – «<i>Я удивляюсь, когда случается что-то, чего я не жду. Вот недавно я уронила дома кружку – очень удивилась!»</i>; «<i>Когда узнаю много нового»</i> (собственные действия, познавательная деятельность ребенка); – «<i>Выпадает первый снег – все беленькое! Ой-ой, красота!»</i> (природные явления); – «<i>Я удивляюсь, когда я вижу новый предмет... или новую игрушку у нас в группе»</i> (предметная среда)

Как видим, в содержании представлений старших дошкольников о собственных эмоциональных состояниях различной модальности находят отражение: разнообразные *ситуации общения и совместной деятельности со взрослыми и сверстниками* и, что немаловажно, степень удовлетворенности детей содержанием социальных контактов; *собственные действия и деятельность ребенка*, в том числе ситуации успеха-неуспеха в деятельности, которые являются важными для развития у него самооценки, мотивов действий, отношения к сверстникам; *природные явления и природная среда*, что вполне объяснимо, так как в понимании детьми 5–7 лет содержательной стороны слов, обозначающих эмоции, отображаются ситуационные реакции, в частности, окружающая обстановка (по данным исследования Н. В. Соловьевой).

Заметим, что предметная среда реже указывается дошкольниками в качестве причины возникновения собственных переживаний: в основном, удовлетворяющие бытовые потребности детей предметы перечисляются ими как источник удовольствия-неудовольствия, а изменения в предметной среде – как источник удивления.

Ситуации, объекты и действия, вызывающие у дошкольников чувство страха, являются отражением доминирующих возрастных страхов детей 5–7 лет, таких как боязнь страшных сновидений, некоторых животных, сказочных персонажей, нападения, темноты и пр.

Перечислим варианты уровневой дифференциации ответов старших дошкольников, отражающих особенности осознания ими эмоций.

Подгруппа детей со *средним уровнем осознания собственных эмоциональных состояний* является самой многочисленной (55,7 % детей). К особенностям этого уровня осознания эмоций следует отнести:

- умение детей выделить причины возникновения собственных эмоций различной модальности и дать краткий ответ, который становится развернутым при условии дополнительных вопросов взрослого. Например, Саша 3. (5 лет) на вопрос «Когда тебе грустно?» сначала отвечает кратко: «*Когда со мной никто не играет*». Дополнительный вопрос «А еще когда ты грустишь?» позволяет мальчику вспомнить ситуации из собственного

эмоционального опыта и дать подробный ответ: *«А еще когда я один дома. Когда я болею и мама уходит, чтобы мне купить лекарства. Еще когда мама уходит на работу ночью и я один ночью»*;

- указание детьми одних и тех же действий, соответствующих различным эмоциональным состояниям как положительной, так и отрицательной модальности, например: *«Что ты делаешь, когда тебе весело?» – «Играю»*; *«Что ты делаешь, когда тебе грустно?» – «Играю с другими детьми»*; *«Что ты делаешь, когда злишься?» – «Я сижу, играю»*;

- затруднения при выделении ситуаций, объектов и действий, вызывающих удивление, и в результате отрицательные (*«Не знаю»*) и неадекватные ответы (*«Когда ты удивляешься?» – «Когда весело», «Никогда», «Я не удивляюсь», «Удивляюсь, когда удивляюсь»* и пр.). На сложность дифференциации детьми 5–7 лет данной эмоции обращает внимание и Е. М. Листик [3]. По-видимому, удивление является для старших дошкольников пока еще неосознанным чувством, так как осознанное чувство предполагает его соотнесенность с определенным предметом или лицом, которое его вызывает (С. Л. Рубинштейн).

Около четверти старших дошкольников (22 %) имеют *низкий уровень осознания эмоциональных состояний*, который характеризуется:

- умением детей выделить ситуации, связанные с переживаниями удовольствия-неудовольствия и 2–3 основных эмоций, дать краткий адекватный ответ. Например, Аля Б. (5 лет 5 мес.) перечислила следующие ситуации из эмоционального опыта: удовольствие – *«играть с мамой»*, неудовольствие – *«когда со мной не дружат»*, радость – *«когда девочки со мной играют»*, грусть – *«когда меня обижают»*, злость – *«когда мама ругает»*. Назвать ситуации возникновения эмоций страха и удивления и установить взаимосвязь между действиями и эмоциями девочка не смогла;

- трудностями дифференциации собственных отрицательных эмоций и их источника (*«Когда тебе грустно?» – «Когда мне просто грустно», «Когда прыгаю. Боюсь сломать себе ногу»*; *«Когда тебе страшно?» – «Когда мне страшно», «Не бывает такого»*);

- неумением установить взаимосвязь между действиями и эмоцией (*«Что ты делаешь, когда тебе весело?» – «Когда с девчонками играю»*; *«Что ты делаешь, когда тебе грустно?» – «Ничего», «Маме помогаю»*; *«Что ты делаешь, когда тебе страшно?» – «Цветы ломаю нечаянно»*);

- отказом детей отвечать на вопросы, касающиеся их внутренних переживаний (*«Не хочу ничего говорить, потому что я не знаю»*); неумением сформулировать ответ (*«Не знаю», «Я ещё не придумал»*).

Старшие дошкольники с *высоким уровнем осознания эмоций* (22,3 %) способны без затруднений выделить ситуации, объекты и действия, соответствующие каждому из 7 рассматриваемых эмоциональных состояний; передать вербально и эмоционально содержание собственных переживаний; дать адекватный, развернутый ответ, например:

- *«Мне грустно, когда я скучаю, когда нужно делать задание, которое я уже делал – это совсем не интересно, поэтому я начинаю гру-*

стить. Я стараюсь развеселиться, я придумываю себе другие задания – тогда становится повеселее. А еще можно пойти поиграть во что-нибудь интересное, например, в домино» (Андрей П., 6 лет 6 мес.);

– «Злюсь иногда немного. Я набираюсь капельками злости, “делаю” лицо и сжимаю кулаки. Я очень мало злюсь. Когда я злюсь, я ни с кем не разговариваю» (Маша Г., 6 лет 3 мес.);

– «Мне страшно, когда вдруг выключается свет. Мне кажется, что в темноте что-то есть. Я думаю о хороших зайчиках – мне так мама сказала делать, – и поэтому мне не так сильно страшно» (Настя Б., 7 лет).

Полученные нами данные не только конкретизируют данные отечественных исследований [2; 3; 4], но и согласуются с выделенными зарубежными исследователями тенденциями развития у дошкольников языка эмоций как средства осознания эмоций [6], где первая тенденция состоит в усложнении способности детей размышлять об эмоциогенных ситуациях, понимании детьми субъективности оценки участниками одного и того же события и осознании того факта, что эмоции могут вызвать продолжительные переживания, которые могут повлиять на дальнейшее поведение в других ситуациях; вторая тенденция заключается в повышении осведомленности детей о произвольной регуляции эмоций.

Таким образом, несмотря на различия в уровнях осознания детьми эмоций, можно заключить, что 3/4 старших дошкольников достаточно хорошо осознают эмоции удовольствия, радости, неудовольствия, грусти, страха, злости и, частично, удивления в контексте различных ситуаций взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также посредством выделения собственных действий как признаков какого-либо эмоционального состояния. И, главное, в возрасте 5–7 лет дети начинают осознавать, что эмоция – это внутреннее состояние человека.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 : Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
2. Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 22 с.
3. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
4. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
5. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
6. Bretherton I. et al. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – V. 57. – 3. – P. 529–548.

7. Salovey P. et al. Emotional Intelligence // Handbook of emotions / Edited by M. Lewis et al. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 533–547.

Опубликовано:

Paradigmata poznání. – 2017. – № 1. – С. 92–98.

III. ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изучение сущности, структуры и возрастных особенностей развития эмоционально-перцептивной способности как компонента процесса познания человека человеком приобретает особую значимость в свете выявленной тенденции человека любого возраста искать эмоциональную информацию от значимых других и использовать ее для осмысления происходящего [8]. Теоретический фундамент проблемы способностей заложил Б. М. Теплов, выделив три признака в понятии «способности»: это индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого, имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности и не сводятся к знаниям, навыкам или умениям, уже выработанным у данного человека [6, с. 16]. Использование понятия «способность» при рассмотрении проблемы социальной перцепции обусловлено тем, что адекватность познания психических свойств и состояний людей, прогнозирование их взаимоотношений не существуют вне определенной деятельности и являются залогом успешности многих видов общения.

Социально-перцептивная способность – способность, формирующаяся в деятельности общения и обеспечивающая возможность адекватного отражения психических состояний, свойств и качеств человека, предвидения хода и результата своего воздействия на него – представляет собой сложную систему, включающую: способность понимать психологические свойства и качества человека; способность к опознанию эмоциональных состояний другого по выражению лица; способность устанавливать связь между вербальными и невербальными компонентами поведения человека и определять на этой основе его психические свойства и состояния; способность к пониманию отношений, сложившихся между людьми; способность человека видеть качества, свойства людей, имеющих к нему различное отношение [4, с. 39–45].

А. М. Щетинина указывает на факт включенности в состав социально-перцептивных способностей человека его эмоционально-перцептивных способностей, то есть тех свойств, которые позволяют ему воспринимать и распознавать экспрессию другого, понимать его эмоциональное состояние и адекватно реагировать на него в процессе общения и взаимодействия [7, с. 33]. В содержательном плане данное определение соотносится с набором способностей, составляющих социально-перцептивную способность к опознанию эмоциональных состояний другого человека по выражению лица, что позволяет говорить об эмоционально-перцептивной способности (в ед. ч.).

При рассмотрении сущности и структуры эмоционально-перцептивной способности мы опираемся на онтологический подход к восприятию, в соответствии с которым «перцептивный процесс наряду с собственно когнитивным (репрезентация среды, ее схема, план сбора информации и т. п.) получает личностный план, включающий перцептивные потребности субъекта, его намерения, отношение к воспринимаемому, установку и др.» [1, с. 42].

Лицо человека как основной канал невербальной коммуникации представляет собой особый предмет восприятия, соответственно, перцептивный процесс строится по логике не только отражения или действия, но и общения, а наиболее важным аспектом восприятия лица является идентификация состояния человека по его мимике. Следовательно, ядром эмоционально-перцептивной способности является способность к *идентификации эмоциональных состояний* другого человека по выражению лица. Сущность идентификации эмоций заключается в сопоставлении эмоционального явления с эмоциональным эталоном с целью опознания объекта в контексте обобщенных эмоциональных значений [2, с. 262].

Вместе с тем сведение эмоционально-перцептивной способности только к декодированию экспрессии не соответствует особому психосемiotическому статусу невербального поведения, которое всегда представлено другому и функционирует, главным образом, для него (В. А. Лабунская, 2009). Речь идет о *понимании эмоционального состояния* человека, при внесении личностного опыта, актуализации сферы репрезентаций, то есть об интерпретации воспринятого, при этом «словесные обозначения в интерпретации нужно понимать не как отдельный от нее процесс, а как процесс, включенный в интерпретационную деятельность» [5, с. 242]. Понять эмоцию – значит прежде всего дать вербальное обозначение эмоции, выделить экспрессивные и импрессивные признаки, содержательные характеристики с обозначением причин и последствий возникновения эмоции [3, с. 12]. Именно благодаря *вербализации* становится возможен как семантический анализ эмоционального выражения, так и семантический анализ эталонов выражения эмоциональных состояний [4, с. 112].

Специфическая особенность формирования эталонов эмоциональных выражений заключается не только в получении субъектом визуальной информации, но и в подключении им знаний о собственном переживании такого же состояния, о личных способах выражения состояния – импрессивной информации [там же, с. 112], что требует развития способности к *осознанию собственных эмоций*.

На основании вышеизложенного под *эмоционально-перцептивной способностью* мы понимаем способность, формирующуюся в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и обеспечивающую возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний человека. В структуру эмоционально-перцептивной способности входят способности к опознанию эмоциональных состояний по выражению лица, к пониманию и вербализации эмоциональных состояний, к осозна-

нию собственных эмоций. Все составляющие эмоционально-перцептивной способности взаимосвязаны: механизмом восприятия и понимания эмоциональных состояний является их опознание; предметно-смысловой организацией информационного содержания восприятия является перцептивная схема, ядро которой составляет полученное из личного опыта знание о субъективном переживании эмоций.

В рамках статьи мы представили общую структуру эмоционально-перцептивной способности как одной из социально-перцептивных способностей. Возрастные особенности развития ее составляющих в период детства освещены в учебном пособии автора [3].

Дошкольный возраст представляет собой активный период структурирования эмоционально-перцептивной способности:

- к 6 годам эмоциональное состояние человека становится объектом познания, расширяется диапазон воспринимаемых детьми эмоций, восприятие экспрессии становится более дифференцированным;
- повышается уровень понимания детьми эмоций, что выражается в умении реагировать на эмоции окружающих, проявлять эмпатию;
- происходит увеличение объема активного и пассивного словаря обозначений эмоциональных состояний, переход к структурированному обозначению эмоций через обобщенные понятия в сочетании с выделением причин и условий возникновения эмоций;
- в качестве источника собственных переживаний дошкольники выделяют ситуации взаимодействия с другими людьми, особенно со сверстниками [3].

Совершенствование на протяжении дошкольного возраста восприятия и понимания эмоциональных состояний, формирование умения ориентироваться в признаках различных эмоций, развитие умения точно распознавать эмоциональное состояние человека, – важный фактор формирования отношений ребенка с другими людьми. Это обуславливает необходимость развития эмоционально-перцептивной способности детей в дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. – М. : Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.
2. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: теоретические аспекты : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 79 с.

4. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
5. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
6. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
7. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
8. Klinnert V. D. et al. Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy // *Emotion. Theory, research and experience*. – V 2. – N. Y., 1983. – P. 63–64.

Опубликовано:

Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XLVI междунар. науч.-практ. конф. – № 1 (46). Ч. I. – М. : Изд. «Интернаука», 2016. – С. 68–72.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИЙ ПО СХЕМАТИЧНЫМ ИЗОБРАЖЕНИЯМ ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изучение различных аспектов процесса восприятия экспрессии лица – одно из актуальных направлений исследований социальной перцепции, понимаемой в узком смысле как восприятие человека человеком (А. А. Бодалев, 1982, 2005; Ю. В. Гранская, 1998; А. В. Жегалло, 2007; О. А. Куракова, 2013; Т. Н. Малкова, 1981; Ю. А. Свенцицкая, 1992; Н. А. Титова, 1999; Л. А. Хрисанфова, 2004 и др.).

Совершенно очевидно, что адекватность поведения человека в разных социальных контекстах, его коммуникативная компетентность и результаты совместной деятельности определяются прежде всего точностью «прочтения» им эмоционального состояния другого человека по выражению лица, так как лицо – своеобразный «экран», отображающий динамику актуальных переживаний личности воспринимаемого, – является особой перцептивной категорией, вовлекающей наблюдателя в системные субъект-субъектные отношения. Способность к восприятию (опознанию) эмоций по выражению лица входит в структуру *эмоционально-перцептивной способности*, формирующейся в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и обеспечивающей возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний человека.

Восприятие рассматривается в психологии как сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа и представля-

ет собой непосредственное отражение воспринимаемого объекта в совокупности его свойств, в его объективной целостности (В. П. Зинченко, 2006). Восприятие изображения лица, в частности экспрессивных схем лица, выступает как форма непосредственного общения и качественно отличается от восприятия геометрических паттернов. Целевой функцией первого этапа восприятия экспрессии является узнавание эмоции; второго – верификация и коррекция воспринятого, усиление наиболее существенных мимических особенностей и их конкретизация; третьего – формирование дифференцированного, наполненного смыслом образа экспрессии (В. А. Барабанщиков, 2007).

Особенности восприятия эмоциональных состояний человека дошкольниками являлись предметом исследования отечественных и зарубежных авторов [1–7]. Во всех научных работах оценивалось восприятие детьми основных эмоций (радость, гнев, печаль, страх), в ряде исследований модальный ряд был расширен до 6 эмоций за счет включения дополнительных модальностей (отвращение, удивление, презрение, спокойствие). В качестве стимульного материала для оценки восприятия (опознавания) эмоций использовался следующий материал: фотографии мужского и женского лица с различными выражениями [1; 2; 4; 6; 7]; фотографии и картинки с изображениями детей и взрослых в изучаемых эмоциональных состояниях [5]; репродукции картин эмоционального содержания [3]; книжные иллюстрации с изображениями сказочных персонажей, проявляющих разные эмоции [2]; изображения овалов лиц с неподвижными (волосы, уши, нос) и подвижными элементами (брови, морщинки возле бровей, глаза, носогубные складки, рот) [4]; экспрессивные схемы лица (пиктограммы) – схематичное изображение лицевой экспрессии базовых эмоций [1; 7].

Теоретический анализ основных положений и результатов указанных выше исследований позволил нам сформулировать ряд общих выводов.

Во-первых, у детей дошкольного возраста доминирует ориентация на мимику как на определяющий компонент экспрессии. В возрасте 4–7 лет особенности перцептивного образа человека в том или ином эмоциональном состоянии определяются общими особенностями детского восприятия и сложившимся у ребенка типом эталона выражения эмоций, а также зависят от воспринимаемых ребенком экспрессивных признаков базовых эмоций и в определенной степени от модальности эмоций, от степени дифференциации и обобщенности экспрессии, от выраженности эмоционального отношения к объекту восприятия.

Во-вторых, тип восприятия эмоций с возрастом совершенствуется: от довербального и диффузно-аморфного с элементами дифференциации единичных признаков экспрессии к аналитико-синтетическому восприятию экспрессии с преобладанием анализа или синтеза. В-третьих, дошкольники распознают схематичные изображения лицевой экспрессии большинства эмоций лучше, в сравнении с их фотографическими аналогами, что объясняется обобщенными изобразительными признаками отобра-

жаемых эмоций и уменьшением влияния несущественных элементов в связи, например, с гендерной принадлежностью или другими характеристиками изображенной на фотографии модели.

Остановимся подробнее на некоторых особенностях восприятия детьми эмоций по схематичным изображениям лицевой экспрессии, которые были выявлены в эмпирических исследованиях, проведенных под нашим руководством в 2006–2015 гг. на базе 8 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска, Большесельского и Некоузского районов Ярославской области в целях изучения различных аспектов когнитивного компонента эмоциональной сферы дошкольников (в диагностическом исследовании участвовали 172 ребенка: 116 детей в возрасте 4–5 лет и 56 детей 5–6 лет).

В целях диагностики использовались пиктограммы 6 базовых эмоций: радости, печали, гнева, страха, отвращения, презрения, предложенные в экспериментальной методике Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» в контексте сказки о гномах, чьи имена соответствовали модальностям эмоций: это весельчак Эх, злюка Ух, плакса Ох, бояка Ой, привереда Фу, завидя-ябеда Ага (диагностическая серия № 1, этап 1, форма А – для детей 4–5 лет, форма В – для детей 5–6 лет).

Мы установили, что в возрасте 4–5 лет более половины детей (60,3 %) определяют по экспрессивным схемам лица 3–4 основные эмоции – радость, печаль, гнев или страх – с использованием содержательной помощи (средний уровень восприятия экспрессии). При этом дошкольники обращают внимание в первую очередь на область глаз, затем – на нижнюю часть лица, например: *«Глаза веселые, рот улыбается. Он весельчак, ему купили игрушку»*; *«Глазки грустные, вниз смотрит»*; *«Глаза злые, брови нахмурил. Он злой гном»*; *«Этот гном – бояка. Он видите, как смотрит боязливо, и рот тоже испуганный»*.

Четверть детей среднего дошкольного возраста (24,2 %) при оценке схематичного изображения лицевой экспрессии могут правильно определить только 1–2 эмоции – радость (*«Улыбается»*) или радость и печаль (*«Он добрый, веселится»*, *«Ротик грустный, его злой (злой гном – И. О.) обижает»*), что соответствует низкому уровню восприятия экспрессии. Дети допускают ошибки опознания мимических выражений вследствие несформированности эталонов лицевых экспрессий, отождествляя экспрессивные признаки печали с гневом, гнева со страхом.

Отдельные дошкольники 4–5 лет (15,5 %) могут самостоятельно определить по экспрессивной схеме лица как 4 основные модальности, так и – в единичных случаях – 2 дополнительные модальности, хотя большинство детей этого возраста отождествляют презрение и радость, отвращение и гнев вследствие сходства мимических проявлений в нижней части лица.

Дошкольники данной подгруппы способны назвать отдельные экспрессивные признаки (глаза, рот) воспринимаемых схематичных изображений основных эмоций: радость – *«Он радостный, смеется. Глаза веселые, светятся»*; печаль – *«У него из глаз льются слезы, он не улыбается,*

брови сделал “домиком”»; гнев – *«Глаза острые, рот внизу (уголки рта опущены вниз – И. О.). Гном злится»*; страх – *«Это бояка. Он всего боится, рот открыл от испуга. Он трус: брови и глаза вытаращил, а рот – овал. Он зовет на помощь»*. Такие и подобные им ответы позволяют оценить уровень восприятия детьми экспрессии как высокий.

К старшему дошкольному возрасту в 2 раза повышается процент детей с высоким уровнем восприятия схематичных изображений лицевой экспрессии: 35,7 % детей самостоятельно определяют 6 модальностей, выделяя комплекс экспрессивных признаков (глаза, рот, брови).

Приведем примеры оценки эмоций по схеме лица детьми 5–6 лет: *«Рот улыбается, брови вверх, глаза прищурены»* (радость); *«Этот гном – злюка, потому что он часто злится. Брови у него хмурые, глаза хитрые, нос сморщен, рот опущен вниз. Он не улыбается»* (гнев); *«Глаза у этого гномика скучные, грустные. Слезы текут»* (печаль); *«Рот круглый и глаза тоже, – боится чего-то. Брови тоже как выгнутые совсем»* (страх); *«Рот опущен вниз, глаза узкие. Он вредный»* (отвращение); *«По рту видно: у рта морщинки. Брови сдвинуты, глаза хитро смотрят»* (презрение).

У некоторых 5–6-летних детей восприятие экспрессивных схем лица сопровождается высказыванием предположений о ситуации возникновения эмоции (*«Это бояка Ой. Кричит потому что. Смотрите, как рот-то открыл! Догоняет его завидя-ябеда, играют они так»*).

У 44,6 % старших дошкольников уровень восприятия экспрессии соответствует возрастной норме: они самостоятельно определяют по схеме лица 4 основные модальности, с содержательной помощью опознают модальности отвращения (*«Ему что-то не нравится, он говорит: “Фу!”»*) и презрения (*«Глаза хитрые. Он, наверное, всегда всех дразнит»*).

К этому возрасту сокращается процент дошкольников с низким уровнем восприятия экспрессии, тем не менее пятая часть детей 5–6 лет (19,6 %) по-прежнему испытывают затруднения в опознании мимических признаков как основных (гнев, страх), так и дополнительных (отвращение, презрение) модальностей.

Можно заключить, что уровень восприятия детьми эмоций по схематичным изображениям лицевой экспрессии повышается к старшему дошкольному возрасту. Несмотря на то, что ведущие признаки экспрессии не локализируются в области глаз, дети 4–5 и 5–6 лет в первую очередь указывают именно на эти изменения экспрессии, так как глаза представляют собой «смысловой центр лица, в котором аккумулируется влияние сильных мимических изменений верхней и нижней частей» (В. А. Барабанщиков, Т. Н. Малкова, 1988).

Мы пришли к выводу, что схематичные изображения эмоций целесообразно использовать в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста как в диагностических целях, так и в целях развития у них эмоционально-перцептивной способности.

Библиографический список

1. Андерсон М. Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
2. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
3. Репина Т. А. Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и ее влияние на отношение к герою книги // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 115–124.
4. Свенцицкая Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.
5. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. – 19 с.
6. Harrigan J. A. The Effects of Task Order on Children's Identification of Facial Expressions // Motivation and Emotion. – 1984. – Vol. 8. – 2. – P. 157–169.
7. MacDonald P. M. et al. Schematic Drawings of Facial Expressions for Emotion Recognition and Interpretation by Preschool-Age Children // Genetic, Social & General Psychology Monographs. – 1996. – 122 (4). – P. 373–388.

Опубликовано:

Karelina I. O. Features of Emotion Perception by Schematic Pictures of Facial Expressions at Preschool Children // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 7th edition : research articles. – San Francisco, California : B & M Publishing, 2016. – P. 37–40.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА ДЕТЬМИ 4–5 ЛЕТ

Способность к опознанию эмоций человека по лицевой экспрессии входит в структуру социально-перцептивных способностей, позволяющих людям чувствовать и понимать окружающих, устанавливать социальные контакты. В отечественных и зарубежных исследованиях (М. Н. Андерсон, А. Д. Кошелева, Е. М. Листик, О. А. Прусакова, Ю. А. Свенцицкая, А. М. Щетинина, S. A. Denham, R. Burton, A. S. R. Manstead) доказано, что умение прочесть экспрессивный паттерн взрослого или сверстника, понять его актуальное состояние, намерения и эмоциональное отношение – один из показателей социальной компетентности дошкольника [2; 3; 4].

Понятие «идентификация» употребляется в узком смысле как процесс сопоставления, сличения одного объекта с другим на основании какого-либо признака или свойства, сравнения перцептивного описания объекта с хранящимися в памяти эталонами, результатом которого является распознавание образов, образование обобщений и их классификация [2]. В дошкольном возрасте *идентификация эмоций* – сопоставление эмоционального объекта с эмоциональным эталоном с целью опознания объекта в контексте обобщенных эмоциональных значений – имеет свою специфику и включает следующие компоненты: восприятие экспрессии, анализ соответствия экспрессивных признаков определенному эмоциональному содержанию, понимание эмоционального содержания, сопереживание (сочувствие) эмоциональному состоянию [1].

Следует констатировать, что изучению особенностей распознавания эмоций детьми 5–7 лет посвящено гораздо больше исследований, чем изучению особенностей идентификации эмоций по лицевой экспрессии детьми 4–5 лет. Приводятся данные о том, что дошкольники 4–5 лет способны идентифицировать радость, печаль и гнев независимо от канала презентации эмоции (выражение лица и / или интонация голоса) [6], при этом опознание и понимание указанных эмоций осуществляется успешнее, чем опознание страха и удивления [4]. При дифференциации негативных эмоций дети 5-го года жизни допускают ошибки: путают печаль с недовольством, страх с гневом [3]. Ведущим типом восприятия экспрессии у детей этого возраста является диффузно-аморфный тип – поверхностное восприятие выражения эмоции без выделения элементов экспрессии [4].

Особенности сформированности у детей среднего дошкольного возраста идентификации эмоций и двух компонентов процесса опознания эмоций – восприятия экспрессии и понимания эмоций – были конкретизированы в эмпирических исследованиях когнитивного компонента эмоциональной сферы детей, проведенных под руководством автора в 2007–2013 гг. в 5 дошкольных образовательных организациях г. Рыбинска Ярославской области с участием 100 детей в возрасте от 4,5 до 5,5 лет. В качестве основной применялась экспериментальная методика (стандартизированный тест) Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация», форма А [1].

В первой диагностической серии использовались пиктограммы 4–6 эмоций: радости, печали, гнева, страха (модальности отвращения и презрения применялись для детей с высоким уровнем восприятия экспрессии); во второй диагностической серии – набор из 4 основных и 4 дублирующих фотографий лиц детей с выражениями радости, печали, гнева и страха. С учетом возраста испытуемых предъявление пиктограмм сопровождалась сказкой о гномиках, имена которых соответствовали основным эмоциональным модальностям, задание на идентификацию эмоций по фотографиям также было предложено детям в игровой форме.

Первый компонент в структуре идентификации эмоций – *восприятие экспрессии*. По данным нашего исследования, восприятие детьми эмоций

по схематичным изображениям лицевой экспрессии характеризуется следующими особенностями:

- около 2/3 детей среднего дошкольного возраста (63 %) успешно определяют по пиктограммам 3–4 модальности: эмоции радости и печали, гнева и / или страха при условии содержательной помощи взрослого, заключающейся в показе эмоций мимикой, в обращении внимания на элементы воспринимаемых экспрессивных схем лица (глаза, рот, брови);

- при опознании схематичных изображений различных эмоций дети сначала выделяют изменения в области глаз, затем – в нижней части лица (*«глаза смеются, и рот широко раскрыт в улыбке»; «из глаз льются слезы, он не улыбается»; «глаза и рот злые»; «смотрит боязливо, и рот тоже испуганный»*). Данная особенность восприятия лицевой экспрессии наблюдается не только у дошкольников (А. М. Щетинина), но и у взрослых (В. А. Барабанщиков, Т. Н. Малкова): по-видимому, глаза являются смысловым центром лица, в котором аккумулируется влияние сильных мимических изменений верхней и нижней частей лица [2; 4];

- 1/5 часть детей средней группы (19 %) при условии конкретных совместных действий со взрослым адекватно опознают 1–2 эмоции: радость или радость и печаль, воспринимая их выражение поверхностно (*«веселится», улыбается», «смеется», «плачет», «грустит»*), что свидетельствует о низком уровне восприятия экспрессии вследствие несформированности эталонов лицевых экспрессий основных эмоций;

- часть дошкольников 4–5 лет (18 %) способны без помощи взрослого точно идентифицировать по схеме лица основные модальности: радость, печаль, гнев, страх, проявляя при этом эмоциональное отношение к воспринимаемому изображению лица гнома: *«Этого гнома зовут Весельчак: он веселый, он улыбается, глаза весёлые, рот в улыбке. Я тоже хочу с ним веселиться!»; «Это злюка, он мне не нравится»; «А это плакса. Слезки на глазах. Мне его жалко»* и т. п. Однако при опознании предъявленных в качестве усложнения пиктограмм отвращения и презрения дети допускают так называемые ошибки сходства, отождествляя мимические проявления презрения с радостью, отвращения с гневом.

Следующим компонентом процесса опознания эмоций является их *понимание* – вербальное определение эмоций, выделение соответствующих экспрессивных признаков эмоций и причин их возникновения:

- более половины детей 5-го и 6-го года жизни (60 %) способны установить соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 3–4 модальностям (*«Этот гномик весёлый, потому что он улыбается»; «Этот гном плачет, у него слезы. Его кто-то обидел, он обиженный»; «Глаза злые, брови нахмурил. Он злой гном»*);

- как и при восприятии экспрессии, на этапе понимания эмоции сложности возникают у 1/5 части дошкольников (21 %): они могут назвать соответствующие той или иной модальности элементы экспрессии только с помощью взрослого, за исключением эмоции радости – экспрессивный признак этой эмоции дети выделяют самостоятельно (*«у него улыбка»*);

– 19 % детей 4–5 лет могут не только выделить элементы экспрессии радости, печали, гнева, страха и – в единичных случаях – презрения, но и описать воспринимаемые по схемам лица эмоции через конкретные ситуации, что соответствует высокому уровню понимания эмоций (*«Это бояка. Он всего боится, рот открыл от испуга. Он трус: брови и глаза вытаращил, а рот – овал. Он зовет на помощь»*; *«Этот гном – злюка. У него злой вид, он на кого-то злится. У него хмурые брови и злые глаза, рот (уголки рта – И. О.) опущен вниз, он не улыбается»*; *«Этот хитрит: глаза отвел в сторону, что-то задумал, как я»*).

Далее остановимся на особенностях идентификации детьми эмоций:

– половина дошкольников 4–5 лет (51 %) адекватно опознают эмоции радости, печали, гнева и страха по фотографиям лиц детей при объяснении и показе взрослым способов выполнения диагностической задачи; эмоция изображенного человека чаще обозначается глаголом, что, по словам А. М. Щетининой, указывает на слитный характер воспринимаемого эмоционального содержания (*«девочка улыбается широкой улыбкой»*; *«он плачет, наверное, он упал»*; *«девочка прищурила глаза, наморщила рот, злится»*; *«девочка испугалась, её напугали»*);

– процесс опознавания всех 4 эмоций по фотографиям представляет сложность более чем для трети детей (38 %) даже при условии помощи, особенно при опознании отрицательных эмоций: дети отождествляют страх с гневом, печаль с гневом, гнев с радостью вследствие тождества ведущих или неведущих признаков выражения данных эмоций;

– отдельные дошкольники 4–5 лет с высоким уровнем распознавания эмоций (11 %) самостоятельно определяют эмоции изображенных на фотографиях детей, высказывают предположения о причинах возникновения переживаний, например: *«У этой девочки радостное лицо. У неё хорошее настроение, она улыбается. Её кто-то смешит. Ей купили подарок, и она рада»*; *«Эта девочка злая, она с кем-то ругается, ей это не нравится»*; *«Эта девочка чего-то испугалась: она кричит, ей страшно, у неё испуганный вид. Кто ей поможет?»*;

– дети более успешны в опознании эмоций по пиктограммам, чем по фотографиям: в последнем случае количество дошкольников с низким уровнем распознавания эмоций возрастает в 2 раза. Одно из объяснений заключается в большей обобщенности признаков отображаемых эмоций в схематичных изображениях лицевой экспрессии и, следовательно, в меньшей степени влияния несущественных элементов, связанных с гендерной принадлежностью или иными характеристиками изображенной на фотографии модели [5].

Можно заключить, что дошкольники 4–5 лет наиболее успешно ориентируются в мимических признаках эмоций радости и печали, при условии содержательной помощи идентифицируют эмоции гнева и страха, могут выделить причины возникновения основных эмоций человека. В свою очередь, распознавание соответствующей лицевой экспрессии и понима-

ние конкретных жизненных ситуаций, вызывающих появление эмоций, обуславливают рост эмоциональной компетентности детей.

Библиографический список

1. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
2. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: теоретические аспекты : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 79 с.
3. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
4. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984.
5. MacDonald P. M. Schematic Drawings of Facial Expressions for Emotion Recognition and Interpretation by Preschool-Age Children // Genetic, Social & General Psychology Monographs. – 1996. – 122 (4). – P. 373-388.
6. Stifter C. A., Fox N. A. Preschool Children's Ability to Identify and Label Emotions // Journal of Nonverbal Behavior. – 1987. – 11 (1). – P. 43-54.

Опубликовано:

Modern developmental psychology: main trends and prospects of research : materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – P. 22–26.

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЯХ В ИДЕНТИФИКАЦИИ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изучение особенностей идентификации эмоций детьми дошкольного возраста является особенно актуальным, так как умение ребенка распознавать эмоции других людей – условие его успешной адаптации в детских коллективах и одна из важных характеристик общения, обуславливающая успешность взаимодействия детей со сверстниками (М. Н. Андерсон, 2013; Е. М. Листик, 2003; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 1984; A. S. R. Manstead, 1995).

Умения идентифицировать собственные эмоции и эмоции других людей составляют эмоциональную осведомленность человека (G. Mancini et al., 2013) и входят в структуру эмоциональной компетентности (C. Saarni, 1999; P. S. Y. Lau, F. K. Y. Wu, 2012). Способности опознавать и расшифровывать эмоции по лицам, изображениям, голосу и идентифицировать собственные эмоции относятся к основному аспекту эмоционального интеллекта – к восприятию эмоций, так как восприятие эмоций делает

возможным все другие виды обработки эмоциональной информации (P. Salovey et al., 2008).

Большую часть информации об эмоциональном состоянии человека мы получаем в процессе опознавания его лицевой экспрессии, поскольку именно мимика выполняет основную нагрузку в выражении эмоциональных состояний (В. А. Барабанщиков, 2007; А. А. Бодалев, 1982; Ю. В. Гранская, 1998; В. А. Лабунская, 1999; Т. Н. Малкова, 1981 и др.).

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях было подтверждено предположение о том, что дети, относительно хорошо распознающие лицевую экспрессию базовых эмоций, являются более популярными среди сверстников по сравнению с теми, кто менее успешно распознает выражения лица (Е. М. Листик, 2003; Ю. А. Свенцицкая, 1992; R. Edwards et al., 1984; A. S. R. Manstead, 1995). Более того, дошкольники, которые могут определить лицевую экспрессию ровесников и понять эмоции, вызываемые общими социальными ситуациями, склонны реагировать просоциально на эмоциональные проявления сверстников (S. A. Denham et al., 2003).

Идентификация – процесс отождествления объекта с эталоном, записанным в памяти, – представляет собой одну из операций перцептивного действия, относящуюся к опознавательным действиям (Т. П. Зинченко, 1981), поэтому в узком смысле термин «идентификация» употребляется в значении опознавания чего-либо, кого-либо. Идентификация эмоций рассматривается как психологический механизм восприятия и понимания эмоциональных состояний, как сопоставление эмоционального объекта с эмоциональным эталоном с целью опознавания объекта в контексте обобщенных эмоциональных значений [3, с. 262].

Идентификацию эмоций окружающих обуславливают два аспекта: во-первых, внимание к чертам лица и обработка лицевой экспрессии с использованием как общего анализа (обработка черт лица «в целом»), так и анализа отдельных черт лица (обработка по типу «черта за чертой»); во-вторых, обработка собственных эмоций (D. Neumann, 2007). Идентифицировать эмоцию по лицевой экспрессии – значит, по крайней мере частично, охарактеризовать ситуацию, воздействующую на индивида, предвосхитить возможные действия или возможную реакцию индивида, классифицировать состояние другого человека в терминах личного опыта и возможностей (N. Frijda, 1970, по: Г. М. Бреслав, 2004).

В дошкольный период дети приобретают компетентность в идентификации эмоций, причем одни эмоции они распознают и относят к соответствующей категории легче, другие – труднее. В возрасте от трех до пяти лет дети, независимо от канала презентации (выражение лица и / или интонация голоса), могут точно идентифицировать эмоции счастья, печали и гнева (С. А. Stifter, N. A. Fox, 1987). Дошкольники, особенно младшего возраста, успешно идентифицируют эти базовые эмоции при решении задач двух типов: выбор фотографии с лицевой экспрессией определенной

эмоции, вербализация эмоционального состояния изображенного на фотографии лица (J. A. Harrigan, 1984).

Возрастной норме восприятия экспрессии и идентификации эмоций детьми 4–5 соответствует адекватное опознание 3–4 эмоций (радость, гнев, печаль, страх) по схематическому изображению лицевой экспрессии и по экспрессивному комплексу (фотографии) с использованием содержательной помощи. Дети 5–6 лет должны адекватно опознавать по схеме лица 4 эмоции, по фотографиям – 4–6 эмоций (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, презрение-зависть) при использовании содержательной помощи. Для дошкольников 6–7 лет норму составляют выделение комплекса экспрессивных признаков по 4–6 модальностям и комплексная интерпретация эмоциогенных ситуаций 4 основных (радость, гнев, печаль, страх) и 2–4 дополнительных модальностей (отвращение, стыд-вина, удивление, презрение) в сочетании с частичной схематизацией экспрессивного эталона при использовании одного вида помощи [3].

Говоря о гендерных различиях в идентификации детьми эмоций, мы прежде всего стремимся подчеркнуть факт социальной и культурной обусловленности этих различий, исходя из представления о том, что само понятие «гендер» подразумевает обусловленность пола личности особенностями социального взаимодействия и его связь с социальными представлениями о «мужественности» и «женственности» [2, с. 66].

Следует признать, что изучению гендерных различий в распознавании детьми эмоций посвящено значительно меньше отечественных исследований, чем изучению возрастных особенностей восприятия и понимания детьми эмоциональных состояний (М. Н. Андерсон, 2013; А. С. Золотнякова, 1968; И. О. Карелина, 2004; Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 1984 и др.).

Так, в исследовании Ю. А. Свенцицкой не было обнаружено различий между мальчиками и девочками 6–7 лет в степени адекватности оценки по фотографиям лицевой экспрессии эмоций радости, печали, спокойствия, удивления, гнева и испуга. Гендерные различия касались в основном представлений детей об экспрессивном выражении эмоций. В частности, у девочек более определенно был сформирован образ лицевой экспрессии печали, у мальчиков – гнева, при этом девочки в целом успешнее мальчиков выполняли задание, связанное с графическим изображением лицевой экспрессии эмоциональных состояний [5].

Изучая генезис способности детей 5–7 лет к распознаванию эмоций, Е. М. Листик использовала методику, включающую несколько типов заданий: дифференциация (невербальный показ) эмоций взрослых по фотографиям с женской / мужской лицевой экспрессией; использование эталона эмоции в анализе конкретной ситуации в наглядно-действенном (иллюстрации) и в наглядно-образном плане (истории); категоризация (называние) эмоций на фотографиях с лицевой экспрессией женщин / мужчин; категоризация собственных эмоций [4].

В исследовании были обнаружены гендерные различия в распознавании детьми мимических выражений эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, удивление, страх, спокойствие), свидетельствующие о преимуществе девочек 5–6 и 6–7 лет в идентификации эмоций, особенно при распознавании лицевой экспрессии мужчин. Заметим, что факт более адекватной идентификации детьми по фотографиям лицевой экспрессии мужчин по сравнению с экспрессией женщин, отличающейся меньшей фиксированностью, был установлен и в исследовании Ю. А. Свенцицкой [5]. На основе полученных данных было выдвинуто следующее предположение: способность к распознаванию эмоциональных состояний начинает формироваться у девочек старшего дошкольного возраста раньше, чем у мальчиков, и, соответственно, к концу дошкольного возраста процент девочек с высоким уровнем развития данной способности превышает процент мальчиков.

В одном из современных исследований гендерных особенностей распознавания эмоций в возрастном диапазоне от 6 до 11 лет (М. Н. Андерсон, 2013) с целью изучения специфики распознавания шести базовых эмоций (радость, удивление, гнев, горе, страх, презрение) по схеме лица использовалась методика кодирования мимических выражений, а для оценки успешности распознавания по фотографиям лицевой экспрессии указанных базовых эмоций и эмоции отвращения – методика изучения индивидуальной успешности распознавания эмоций.

В возрастном диапазоне от 6 до 7 лет у детей обоего пола были выявлены стабильно низкие показатели распознавания по всему спектру эмоций, за исключением эмоции радости, успешно опознаваемой как мальчиками, так и девочками, и эмоций горя и гнева, которые успешнее распознавали девочки. Было обнаружено резкое улучшение в распознавании практически всех эмоций, независимо от формы предъявления стимульного материала, у мальчиков в возрастном диапазоне от 7 до 8 лет, у девочек – в 8-летнем возрасте, с последующим сохранением позитивной динамики у девочек до 9 лет, у мальчиков – в диапазоне 8–10 лет со стабилизацией показателей в 10–11 лет [1].

Как видим, несмотря на низкие показатели распознавания эмоций детьми старшего дошкольного возраста, независимо от их пола, девочки тем не менее лучше мальчиков опознавали базовые эмоции горя и гнева, что косвенно подтверждает данные приведенного выше исследования (Е. М. Листик, 2003).

Эмпирические данные о гендерных различиях в эмоциональной компетентности детей представлены и в зарубежных исследованиях, однако они носят противоречивый характер.

Большинство исследователей утверждают, что девочки опережают мальчиков в решении задач на понимание эмоций и имеют в школе высокие рейтинги эмоциональной компетентности. В частности, приводятся данные о том, что уже в возрасте 3–4 лет девочки успешнее мальчиков дают наименования простым (счастье, печаль) и сложным эмоциям (гор-

дость, смущение), лучше понимают сложные эмоции (S. L. Bosacki, C. Moore, 2004).

В лонгитюдном исследовании (A. Cutting, J. Dunn, 1999) с целью оценки понимания детьми эмоций испытуемым в возрасте от 4 до 5 лет предъявляли изображения лицевой экспрессии счастья, печали, гнева, испуга и предлагали их идентифицировать вербально, то есть дать наименование эмоции, и невербально, то есть указать на изображение лицевой экспрессии эмоции, которую назвал экспериментатор. Кроме этого изучалось понимание детьми связей между ситуациями и эмоциями посредством демонстрации сценок, отображающих ситуации, где персонаж – кукла, пол которой соответствовал полу ребенка, – чувствовал счастье, печаль, гнев или страх. В одних сценках эмоции персонажа соответствовали ожидаемой эмоциональной реакции большинства людей в этой ситуации, в других – отличались от прогнозируемых матерями эмоций детей в тех же обстоятельствах [9]. Несмотря на отсутствие значимых гендерных различий, анализ данных позволил заключить, что девочки тем не менее лучше мальчиков выполняли обе задачи на понимание эмоций.

Обратим внимание на факт обнаружения у девочек 5–8 лет значимой взаимосвязи между пониманием эмоций и самопознанием (S. Bosacki, 2007). На основе этих данных исследователем было выдвинуто предположение о большей роли понимания эмоций в саморазвитии девочек, в отличие от мальчиков. Возможно, этот факт отражает стереотипные социальные ожидания большей эмоциональной компетентности от женщин по сравнению с мужчинами.

В одном из современных исследований предпосылок эмоциональной осведомленности детей (G. Mancini et al., 2013) испытуемые 8–13 лет должны были идентифицировать собственное эмоциональное состояние и состояние другого человека, прослушав сценарии, основанные на повседневных социальных ситуациях, а также выполнить задание на опознание лицевой экспрессии эмоций (базовых эмоций и нейтральной экспрессии) и словесное обозначение эмоций посредством выбора наименования из предложенных. Полученные результаты позволили сделать вывод о более высокой осведомленности девочек о собственных эмоциях и об эмоциях других людей [11].

Напротив, в ряде исследований были получены данные о преимуществе мальчиков в некоторых аспектах понимания эмоций (D. Laible, R. Thompson, 1998; C. Whissell, H. Nicholson, 1991).

Например, в одном из экспериментов изучался процесс подбора детьми 5, 9 и 13 лет синонимов к словам, обозначающим эмоции [12]. В ходе интервью каждого ребенка спрашивали, знает ли он любое другое слово, которое означает такое же чувство, как «...», – и далее перечислялись наименования эмоций: «счастливый», «печальный», «испуганный», «злой», «спокойный», «гордый», «виноватый». К удивлению исследователей, ожидавших подтверждения установленного факта превосходства девочек в развитии вербальных и социальных способностей, мальчики до-

школьного возраста называли примерно в два раза больше синонимов, чем девочки. Ввиду того, что полученные данные отличались от существующих данных в этой области, ученые предположили, что мальчики, возможно, более «агрессивно» реагировали на предъявленную задачу или не захотели дать ответ «не знаю».

В другом эксперименте использовались два способа оценки уровня понимания эмоций детьми 2,5–6 лет [10]. Во-первых, дети выполняли задание на прогнозирование эмоций, состоящее из двух частей: распознавание лиц с прорисованной экспрессией печали, счастья, гнева, страха; просмотр сценок с участием кукольных персонажей с последующим адресованным ребенку в конце каждой истории вопросом о том, как чувствует себя персонаж такого же пола, и просьбой подобрать из четырех вариантов выражение лица, соответствующее выраженной куклой эмоции. Во-вторых, с детьми проводилось интервью в ходе наблюдений в детском саду за естественно возникающими эмоциональными эпизодами с участием других детей группы с целью оценки понимания эмоций сверстников. При этом наблюдатели пытались сосредоточиться в интервью только на тех эмоциональных эпизодах, в которых ребенок, участвовавший в исследовании, мог с наибольшей очевидностью наблюдать как проявления эмоции, так и ее причину.

В данном исследовании в целом не было обнаружено значимых гендерных различий в распознавании и понимании детьми эмоций, за исключением одного аспекта: в интервью о понимании детьми естественных проявлений эмоций сверстниками мальчики более точно определяли причины возникновения эмоций. По-видимому, несмотря на то что мальчики, в отличие от девочек, могут быть не в состоянии выразить собственную эмоциональную осведомленность в устной форме, возможно, они способны понять эмоциональные концепты.

В контексте представленного обзора отечественных и зарубежных исследований гендерных различий в идентификации эмоций считаем уместным привести некоторые данные эмпирического исследования гендерных особенностей распознавания детьми эмоций, проведенного под нашим руководством в 2012 г. с участием 30 дошкольников 4–5 лет (15 девочек и 15 мальчиков), посещающих средние группы дошкольного образовательного учреждения г. Рыбинска Ярославской области.

Изучая особенности восприятия детьми экспрессии, идентификации эмоций по экспрессивному комплексу (фотографии) и осознания собственных эмоций, мы использовали экспериментальную методику «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова) и беседу на осознание детьми собственных эмоций (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина, уровневая дифференциация И. О. Карелиной), дополненную данными наблюдения и оценки эмоциональных проявлений ребенка в детской группе (диапазон эмоциональных переживаний, ситуации их возникновения).

В распознавании эмоциональных состояний детьми 4–5 лет нами были выявлены некоторые гендерных различия (на уровне тенденции),

указывающие на преимущество девочек в идентификации эмоций, что согласуется с данными ряда исследований (например, [1], [4], [9]).

Во-первых, девочки успешнее мальчиков распознавали по схематическому изображению лицевой экспрессии основные эмоции (радость, печаль, гнев, страх) и дополнительные модальности (отвращение и презрение-зависть). Высокий уровень восприятия экспрессии мы констатировали у 40 % девочек и 26,7 % мальчиков, низкий уровень восприятия экспрессии – у 26,7 % мальчиков и 13,3 % девочек.

Во-вторых, девочки также лучше мальчиков выполняли задание на опознание и вербализацию по фотографиям выражений радости, печали, гнева и страха. Здесь высокий уровень идентификации эмоций был выявлен у 33,3 % девочек и 20 % мальчиков и, наоборот, низкий уровень развития идентификации эмоций – у 20 % девочек и 33,3 % мальчиков. Обратим внимание, что при идентификации эмоций по фотографиям лиц детей с различными эмоциональными выражениями девочки, в отличие от мальчиков, демонстрировали большую осведомленность о ситуации возникновения той или иной эмоции: *«Она улыбается, она добрая. Наверное, ей что-то подарили», «Эта девочка злая, она с кем-то ругается, ей это не нравится», «Она плачет – кто-то обидел»* и т. п.

В-третьих, девочки, по сравнению с мальчиками, лучше осознавали собственные эмоциональные состояния: они были способны адекватно описать ситуации, объекты и действия, соответствующие переживаниям различной модальности (удовольствие, неудовольствие, радость, печаль, гнев, страх, удивление), дать развернутый и подробный ответ. В частности, высокий уровень развития данной способности был выявлен у 46,7 % девочек против 33,3 % мальчиков. Заметим, что у девочек не был обнаружен низкий уровень осознания собственных эмоций, тогда как у 20 % мальчиков мы выявили затруднения при ответе на большинство вопросов в выделении ситуаций, объектов и действий, вызывающих переживания, неадекватные ответы, свидетельствующие о неумении установить взаимосвязь между действием и эмоцией, отказ отвечать, – все это соответствует низкому уровню осознания эмоциональных состояний.

Полученные нами данные, безусловно, нуждаются в подтверждении, которое могут обеспечить систематические исследования, но вместе с тем согласуются с современным пониманием гендерных различий в идентификации детьми эмоций.

Предположительно, подобные гендерные различия отражают стереотипные ожидания соответствия гендерной роли [6–8].

Доказано, что гендерные стереотипы в любом конкретном взаимодействии могут генерировать ожидания от партнеров своего и противоположного пола, которые формируют определенные модели поведения и эмоциональной экспрессии, становясь «самоосуществленным пророчеством». Кроме того, стереотипы имеют сильный скрытый предписывающий аспект, принимая форму «правил отображения», являющихся культурными нормами, регулирующими как, когда и где эмоции могут быть

выражены мужчинами и женщинами в какой-либо конкретной культуре. Усвоенные таким способом образцы социально приемлемых эмоций и чувств определяют гендерную структуру личности.

В виду того, что понимание эмоций считается стереотипно женской чертой, по-видимому, в период детства девочки усваивают, что от их пола ожидается «понимание эмоционального мира», в частности умение «читать эмоции». Девочки и женщины в целом демонстрируют большую сложность знаний об эмоциях, чем мальчики и мужчины, когда их просят описать собственные эмоциональные реакции и реакции других в гипотетических сценариях. Вероятно, это объясняется наличием у женщин более сложных эмоциональных концептов, которые являются фундаментальными для понимания социального мира и имеют основополагающее значение для развития поведенческого репертуара человека, или же их способностью, в отличие от мужчин, кодировать эмоциональные переживания более детально, быстрее «получать доступ» к сфере собственных переживаний и вспоминать больше информации о них. Возможно существование гендерных различий в ментальных образах воспринимаемых эмоциональных событий.

Также одна из причин значительно более низкого уровня развития у мужчин способности распознавать и описывать переживания может заключаться в их склонности «зашнуровывать» собственные эмоции в связи с социально формируемыми нормами минимизации маскулинного эмоционального выражения (R. F. Levant, 1995, по: Г. М. Бреслав, 2004).

Следует обратить внимание еще на один важный аспект рассматриваемой проблемы: преимущественно все гендерные различия в эмоциональной сфере носят выраженный культурно-опосредствованный характер не только в социальных ожиданиях, но и в реально реализуемом отношении, направленном на детей разных полов, то есть относятся к сфере семейной или общественной социализации (Г. М. Бреслав, 2004).

Действительно, во многих зарубежных исследованиях приводятся данные об использовании матерями большего количества наименований эмоций в разговорах с дочерьми дошкольного возраста, чем с сыновьями [6; 8], что в значительной степени обуславливает индивидуальные различия в использовании детьми слов, обозначающих эмоции. Также в условиях семейной социализации поддерживаются и транслируются ассиметричные нормы эмоционального выражения. Например, матери 3-летних детей подробно обсуждают с дочерьми печаль, а с сыновьями – гнев (R. Fivush, 1991, по: Г. М. Бреслав, 2004). В целом родители склонны несколько завышать эмоциональность дочерей, поскольку она проявляется в их речи и более наглядна, и не замечать эмоциональных переживаний сыновей (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман, 2001).

В одном из последних исследований в этой области (A. Aznar, H. R. Tenenbaum, 2015) изучались гендерные различия в использовании родителями эмоциональной лексики во время разговоров с детьми 4–6 лет. В ходе исследования матери и отцы участвовали в решении двух задач: сочинение и разыгрывание со своим ребенком истории с использованием

набора фигур, изображающих членов семьи; обсуждение событий из прошлого опыта, указанных на карточках (например, «день в зоопарке», «визит врача» и пр.). Оказалось, что матери упоминали больше слов, обозначающих эмоции, чем отцы. Причем матери 4-летних дочерей упоминали в количественном соотношении больше словесных обозначений эмоций, чем матери сыновей этого же возраста, во время сочинения историй, в то время как отцы 4-летних дочерей употребляли большую часть слов, относящихся к эмоциям, чем отцы 4-летних сыновей, во время обсуждения событий [6].

Одно из объяснений указанных различий состоит в том, что родители следовали стереотипам о большей эмоциональности девочек, чем мальчиков. Тем не менее, как было доказано в отечественном исследовании (Е. М. Листик, 2003), наличие эмоционального контакта с мамой или обоими родителями является важным для развития дифференциации собственных эмоций у дошкольников обоего пола.

Завершая обзор исследований, обратим внимание на два аспекта рассматриваемой проблемы. С одной стороны, процесс изучения особенностей идентификации эмоций мальчиками и девочками представляет особую сложность в виду необходимости учета многочисленных переменных, обуславливающих понимание механизма возникновения гендерных различий.

С другой стороны, не вызывает сомнений, что развитие у дошкольников обоего пола способности точно идентифицировать собственное эмоциональное состояние и состояние другого человека определяет складывающиеся отношения детей с другими людьми и, что особенно важно, является предпосылкой установления конструктивных социальных контактов со сверстниками.

Библиографический список

1. Андерсон М. Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
2. Воронцов Д. В. Пол человека: биологический феномен или социокультурный конструкт? // Гендерная психология : хрестоматия / сост. Е. Е. Ли. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – С. 56–79.
3. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М. : «Академия», 2004. – 288 с.
4. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
5. Свенцицкая Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.
6. Aznar A., Tenenbaum H. R. Gender and age differences in parent–child emotion talk // British Journal of Developmental Psychology. – 2015. – 33. – P. 148–155.

7. Bosacki S. Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences? // Journal of Research in Childhood Education. – 2007. – 22. – P. 155–172.
8. Brody L. R., Hall J. A. Gender and Emotion in Context // Handbook of emotions / Edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 395–408.
9. Cutting A., Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations // Child Development. – 1999. – Vol. 70. – 4. – P. 853–865.
10. Laible D. J., Thompson R. A. Attachment and emotional understanding in preschool children // Developmental Psychology. – 1998. – Vol. 34. – 5. – P. 1038–1045.
11. Mancini G. et al. Predictors of emotional awareness during childhood // Health. – 2013. – Vol. 5. – 3. – P. 375–380.
12. Whissell C., Nicholson H. Children's freely produced synonyms for seven key emotions // Perceptual and Motor Skills. – 1991. – 72. – P. 1107–1111.

Опубликовано:

Новый взгляд. Международный научный вестник : сборник научных трудов. Выпуск 12 / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : Издательство ЦРНС, 2016. – С. 134–143.

IV. ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ

Проблема понимания детьми эмоций является многоаспектной и требует рассмотрения не только возрастных особенностей и условий развития понимания эмоций, что является немаловажным и представляет интерес в плане сопоставления данных отечественных и зарубежных исследований и выявления наиболее общих тенденций развития и подходов к развитию понимания детьми эмоций. На наш взгляд, прежде всего, необходимо определить содержание понятия «понимание эмоций» в отечественной и зарубежной психологии, контекст его употребления, так как существующие различия в интерпретации этого понятия в узком и широком смысле, аспектно и в структуре интегральных образований обуславливают различие в общей стратегии исследования этой проблемы.

В разговорном языке слово «понять» имеет разные смысловые оттенки: «постигать умом», «познавать», «разуметь», «уразумевать», «обнять смыслом, разумом», «находить в чем смысл, толк, видеть причину и последствия» [8]. Определяя общие позиции при рассмотрении вопроса, представляется целесообразным исходить из базового определения понятия в отечественной психологии, где *понимание* интерпретируется как *способность* личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь; как *когнитивный процесс* постижения содержания, смысла; как *продукт* процесса понимания – само толкование чего-нибудь [9, с. 395]. Глубина понимания зависит от способности человека извлекать семантическую информацию из представленного материала, конкретизировать важные факты, а затем обобщать, постигая тем самым основной смысл [4, с. 121].

Наиболее общей является интерпретация понимания как *процесса, состоящего из последовательности стадий (уровней)*, что обуславливает внимание исследователей к выделению уровней понимания детьми эмоций (Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова, 2004; И. О. Карелина, 2004; А. М. Щетинина, 1984, 2004). Общая теория уровней понимания разработана в психологии А. А. Смирновым. Не останавливаясь подробно на перечислении уровней, укажем динамику их совершенствования: «От начальной ступени, где мы выделяем в предмете не какую-либо одну сторону и причем несущественную для него, а некоторый случайный признак, мы переходим к более высоким уровням понимания, вскрывая различные стороны предмета, более существенные для него, выявляя более разнообразные связи его с другими предметами, явлениями реального мира» [5, с. 168]. Углубление понимания идет от восприятия в целом – к осмыслению отдельных частей предмета или явления и к пониманию их взаимосвязи, установлению причинно-следственных, а затем и логических связей между

осмысливаемыми явлениями, и, наконец, к выяснению мотивов действий людей. С этой позиции *понять эмоцию – значит прежде всего дать вербальное обозначение эмоции, выделить экспрессивные и импрессивные признаки, содержательные характеристики с обозначением причин и последствий возникновения эмоции.*

Обратим внимание на то, что изучению проблемы понимания детьми эмоций посвящено значительно меньше отечественных исследований, чем, например, изучению особенностей опознания и восприятия взрослыми и детьми эмоциональных состояний по выражению лица (исследования в области восприятия эмоциональных состояний человека проведены А. С. Золотняковой (1968), А. М. Щетининой (1984), Н. А. Титовой (1999), А. Ю. Бергфельд (2002) и др.; вопросам распознавания эмоций по выражению лица посвящены диссертации В. А. Лабунской (1976), Т. Н. Малковой (1981), Ю. А. Свенцицкой (1992), Ю. В. Гранской (1998), Е. М. Листик (2003) и др.).

Фундаментальным в рассматриваемой области является исследование А. М. Щетининой, где были определены *показатели понимания эмоционального состояния человека* детьми 4–5 и 6–7 лет: вербальное определение эмоционального состояния (радости, грусти, гнева, страха, удивления), умение охарактеризовать воспринимаемое состояние через конкретную жизненную ситуацию и собственные экспрессивные действия, воспроизводящие состояние изображенного человека.

А. М. Щетинина выделила *уровни понимания детьми эмоциональных состояний человека*: *неадекватный* – дети не понимают эмоциональное состояние, не могут его назвать или делают грубые ошибки; *ситуативно-конкретный* – понимание эмоций в контексте конкретной ситуации, отсутствие словесного обозначения эмоций или выбор слов из предложенных; *уровень словесного обозначения и описания экспрессии* – самостоятельное называние эмоциональных состояний или точный выбор определений из предложенных, перечисление некоторых элементов экспрессии; *уровень осмысления в форме описания* – самостоятельное называние эмоционального состояния человека, выделение и описание экспрессии, ситуации ее проявления; *уровень осмысления в форме истолкования и проявления эмпатии* – самостоятельное обозначение эмоционального состояния, анализ экспрессии, домысливание соответствующей ситуации, высказывание суждений от лица изображенного человека, проявление к нему эмоционального отношения.

Характеристика последнего уровня понимания детьми эмоций может, на наш взгляд, рассматриваться в контексте рассуждений Н. С. Автономовой: «Понимание – это некий достаточно сложный механизм, который обеспечивает одновременно и примысливание-достраивание новых фактов к налично существующим, но недостаточным и работу приведения к целостности наличных фактов совместно с примысленными-достроенными» [2, с. 105–106].

В монографии А. М. Щетининой (2004) понимание эмоций рассматривается также как *социально-перцептивная способность* [6, с. 37]. Такой подход к интерпретации данного понятия, в целом, согласуется со стремлением зарубежных исследователей рассматривать понимание эмоций в более широком контексте как способность, которая входит в структуру эмоциональной компетентности.

В одном из последних исследований в области понимания детьми эмоций (О. А. Прусакова, 2006) данный феномен интерпретируется как компонент общей системы репрезентаций психических состояний – «модели психического», исследуются ведущие признаки понимания эмоций: каузальный компонент (распознавание эмоций на основе описания ситуаций) и экспрессивный компонент (распознавание эмоций по лицевой экспрессии), а также репрезентации собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей.

Авторская интерпретация понимания эмоций как процесса идентификации эмоций и формирования представлений об эмоциях основана на зарубежном подходе к исследованию этой проблемы в русле «модели психического», однако, с позиции отечественной психологии понятия «понимание эмоций», «идентификация эмоций» и «представления об эмоциях» в содержательном аспекте не являются идентичными.

Идентификация – один из видов перцептивного действия (Л. А. Венгер), промежуточное звено между актом различения и опознанием, – состоит в сличении 2-х объектов или воспринимаемого объекта с эталоном и установлении их тождества или различия [9, с. 188]. То есть *идентификация эмоциональных состояний – это механизм их восприятия и понимания*, сопоставление эмоционального объекта с эмоциональным эталоном с целью опознания объекта в контексте обобщенных эмоциональных значений [3, с. 262].

Представления – наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении [9, с. 406]. Представления об эмоциях – это сложное, динамичное образование когнитивно-аффективных компонентов, где когнитивная составляющая представлена совокупностью знаний об эмоциональной жизни человека (причинах эмоций и эмоциогенных ситуациях, экспрессивном эталоне эмоций различных модальностей, содержании различных эмоциональных переживаний), а аффективная составляющая – знаком и интенсивностью эмоционального отношения ребенка [3, с. 115], поэтому *формирование представлений об эмоциях* как схематической организации знаний об эмоциях – это психологическое условие развития понимания эмоций.

Следует признать, что процесс развития у детей понимания эмоций более основательно изучен за рубежом, очевидно, именно этот факт обуславливает опору современных отечественных исследователей данной проблемы на имеющийся зарубежный опыт и иную интерпретацию самого понятия (S. L. Bosacki, 2004; M. S. Burns, 2000; K. L. Eaton, 2001;

E. M. Leerkes, M. Paradise, M. O'Brien, S. D. Calkins, G. Lange, 2008; N. Reissland, 1985; C. Rieffea, M. M. Terwogtb, R. Cowanc, 2005; C. Widen, J. A. Russel, 2007).

В зарубежных исследованиях просматриваются 2 подхода к определению понятия «понимание эмоций»:

– в контексте теории сознания («модели психического») понимание эмоций интерпретируется как *процесс комплексной обработки эмоциональной информации*, на основе которой человек приходит к заключению о причинах возникновения и последствиях собственных эмоций и эмоций окружающих; базовыми инструментами понимания эмоций являются: распознавание и называние собственных эмоций и эмоций окружающих, понимание их причин, прогнозирование эмоций, осведомленность о социально-культурных нормах выражения эмоций, об обусловленности эмоций представлениями, осознание различия между проявлениями и переживанием эмоций, понимание одновременно возникающих эмоций противоположной валентности;

– в концепции декодирования экспрессивной информации понимание эмоций рассматривается в узком смысле как *способность идентифицировать эмоции*.

Как отмечают исследователи, понимание эмоций требует большего, чем распознавание и реагирование на эмоциональную экспрессию: необходимо знать причину возникновения эмоции, так как причина определяет место эмоционального переживания в социокультурном контексте. Дети должны понимать, что эмоции могут быть последствием взаимодействия человека с ситуацией, а не только механическим результатом воздействия ситуации самой по себе, что требует наличия так называемой модели психического (способности приписывать ментальные состояния – мнения, желания, установки, эмоции – себе и другим), которая имеет отношение к пониманию наличия не только объективной реальности, но и субъективных репрезентаций этой реальности как оснований эмоций и действий людей [7].

Формирование «модели психического» происходит к 4-м годам. Дети могут судить о внутренней причинности, способны установить связь между прошлым и настоящим, у них появляется способность связать эмоции с определенными ожиданиями и убеждениями и предсказать действия другого, его эмоциональные проявления. Кроме того, дети понимают существование ложных и истинных убеждений. Таким образом, психологический аспект понимания эмоций как процесса комплексной обработки эмоциональной информации детерминирован реализацией человеком отдельных ментальных операций.

Согласно концепции декодирования экспрессивной информации, понимание эмоций – это специфическая для человека способность дифференцировать паттерны лицевой экспрессии и идентифицировать их как сигналы определенных эмоциональных состояний (U. Dimberg, 1988). Сходными являются определения понимания эмоций как способности: идентифицировать лицевую экспрессию окружающих или понимать эмо-

ции в различных социальных контекстах (S. Denham, 1998); распознавать собственные эмоции и эмоциональные состояния окружающих и использовать словарь эмоций (C. Saarni, 1999); распознавать признаки эмоций в экспрессивном поведении людей (понимание лицевой экспрессии) в эмоциогенных ситуациях (C. Izard, 2001; C. Widen, J. A. Russel, 2007).

Таким образом, в данной концепции понятие «понимание эмоций» употребляется в узком значении идентификации эмоций.

Проблема понимания эмоций в современной зарубежной психологии рассматривается также в контексте обсуждения эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности. *Эмоциональный интеллект* – широкий по значению термин, не имеющий строго фиксированного содержания. Эмоциональный интеллект определяется как:

- подструктура социального интеллекта, способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями (J. Mayer, P. Salovey, 1990);

- способность идентифицировать и вербализовать собственные чувства, проявлять эмпатию, отсрочивать переживание удовольствия, читать и интерпретировать социальные сигналы (знание собственных эмоций, управление эмоциями, самомотивация, распознавание эмоций окружающих, регулирование взаимоотношений) (D. Goleman, 1995);

- знание собственных чувств и использование их для принятия целесообразных решений в жизни; способность управлять состояниями дистресса, контролировать импульсы; умение сохранять мотивацию, надежду и оптимизм в случае неудачи в достижении цели; способность проявлять эмпатию; знание чувств окружающих людей; социальные умения – взаимодействие с другими людьми, управление эмоциями в отношениях, способность убеждать и управлять другими (J. O'Neil, 1996);

- набор способностей, отвечающих за то, как эмоциональные сообщения людей варьируются с точки зрения точности и как более точное понимание эмоций приводит к улучшению разрешения проблем в эмоциональной жизни личности (способности воспринимать и выражать эмоции, использовать их для улучшения мыслительной деятельности, понимать и обрабатывать эмоции, регулировать собственные эмоции и эмоции окружающих) (J. Mayer, P. Salovey, 1997);

- множество способностей, компетенций и умений, которые влияют на успешность воспроизведения требований окружающей среды (внутриличностные умения – эмоциональное самосознание, асертивность, чувство собственного достоинства, самоактуализация, независимость; межличностные умения – межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, эмпатия; адаптивность – разрешение проблем, проверка реальности, гибкость; регуляция стресса – устойчивость к стрессу, контроль импульсов; общее настроение – счастье, оптимизм) (R. Bar-On, 1997);

- эмоциональная грамотность (развитие самосознания, управление эмоциями, освоение норм приемлемого социального поведения, контроль

негативных импульсов, коммуникативные умения, самомотивация) (L. Davies, 2000);

– когнитивная способность рассуждать об эмоциях и использовать эмоции для улучшения мыслительной деятельности (способности точно различать эмоции, вызывать эмоции для содействия мышлению, понимать эмоции и эмоциональные значения и осознанно регулировать эмоции для стимулирования эмоционального и интеллектуального роста) (J. Mayer, 2005).

На наш взгляд, исследователи, оперируя данным понятием, акцентируют внимание, с одной стороны, на роли эмоций как механизма регуляции внешней и внутренней деятельности, с другой стороны, включают в содержание этого понятия способности к саморегуляции. Таким образом, понятие эмоциональный интеллект используется для обозначения, во-первых, различных аспектов эмоциональной регуляции интеллектуальной деятельности, во-вторых, эмоциональной регуляции социального поведения и произвольной регуляции эмоций. Своеобразным аналогом термина «эмоциональный интеллект» в отечественной психологии можно считать понятие «эмоциональное мышление» (еще В. В. Зеньковский, говоря о психологической работе, которая состоит «в прояснении и осмысливании чувства», использовал для ее обозначения термин эмоциональное мышление). Е. П. Ильин (2001) предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как эмоционально-интеллектуальную деятельность, а И. Н. Андреева (2008), исследуя данный феномен, показывает, что его открытие явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов, особенностях их взаимосвязи. С этих позиций *понимание эмоций – один из компонентов эмоционального интеллекта*.

Д. Гоулмен наряду с вышеуказанным понятием использовал понятие *эмоциональная компетентность*, составляющими которой являются: во-первых, личная компетентность – понимание себя (эмоциональное понимание себя, то есть понимание собственных эмоций и их последствий, адекватная самооценка, уверенность в себе), саморегуляция и мотивация; во-вторых, социальная компетентность, включающая в себя способность к эмпатии (пониманию других) и социальные навыки [1, с. 142–144].

Как видим, часть способностей, относящихся к сфере самосознания и социального взаимодействия, включается и в структуру эмоционального интеллекта.

К. Саарни представила эмоциональную компетентность как набор из 8 видов способностей или умений, которые носят социокультурный характер: осознание собственных эмоциональных состояний, способность различать эмоции других людей, использовать словарь эмоций и формы выражения, принятые в данной культуре; способность симпатического и эмпатического включения в переживания других людей; способность отдавать себе отчет в том, что внутреннее эмоциональное состояние не обязательно соответствует внешнему выражению; способность справляться с негативными переживаниями, используя стратегии саморегуляции; осо-

знание того, что структура или характер взаимоотношений в значительной степени определяются тем, как эмоции выражаются во взаимоотношениях; способность быть эмоционально адекватным [1, с. 276–277]. На наш взгляд, наиболее конкретизированным является определение эмоциональной компетентности как умений выражать, регулировать и понимать эмоции (L. R. Beaumont, 2005).

Очевидно, что эмоциональный интеллект как способности по управлению эмоциональными явлениями и свойствами (Г. М. Бреслав, 2004), способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе анализа и синтеза (Г. Г. Гарскова, 1999), как интегративные свойства интеллектуально-личностного потенциала человека, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект – 2 вида способности к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими (Т. В. Корнилова, Е. В. Новотоцкая-Власова, 2009), – является более широким понятием, чем «эмоциональная компетентность» как результат функционирования эмоционального интеллекта.

Понимание эмоций как процесс комплексной обработки эмоциональной информации (лицевой экспрессии, вокальной экспрессии, социального контекста, желаний, установок и ожиданий человека в той или иной эмоциональной ситуации) – *это компонент эмоционального интеллекта и один из показателей эмоциональной компетентности.*

Основным средством диагностики понимания детьми эмоций за рубежом является стандартизированный отчет (когнитивный, перцептивный анализ) – выполнение различных *заданий на понимание эмоций (emotion understanding tasks)* в условиях интервью. В соответствии с наиболее распространенной интерпретацией понимания эмоций как умений распознавать, прогнозировать эмоции и быть осведомленным о социально-культурных нормах выражения эмоций, предъявляемые детям задания можно классифицировать следующим образом.

Задания на распознавание (наименование) эмоций – emotion recognition tasks (labeling tasks), требующие умения идентифицировать лицевую экспрессию (по картинкам, фотографиям), эмоции кукольных персонажей – либо вербально (дать наименование эмоции, что позволяет исследовать экспрессивный словарь), либо невербально (указать на соответствующее предложенному наименованию эмоции выражение лица, что позволяет исследовать рецептивный словарь).

Задания на прогнозирование эмоций (emotion perspective taking tasks), требующие от участников умения занять чью-либо позицию:

– задания, построенные в форме коротких историй, разыгрываемых куклами с непрорисованной лицевой экспрессией (*puppet vignette tasks*), где для понимания эмоционального состояния персонажей детям необходимо уделить внимание эмоциональному контексту истории и вокальной экспрессии персонажей;

- задания, требующие от ребенка умения занять позицию того, чьи чувства отличаются от чувств ребенка в подобной ситуации;
- задания на понимание обусловленности эмоций ложными ожиданиями (*knowledge of emotions base on false beliefs*), результат выполнения которых напрямую зависит от возрастных возможностей детей: так, например, дети 5–6 лет при прослушивании истории приписывают эмоцию удивления персонажу, обнаружившему нечто неожиданное в коробке, тогда как в возрасте 7–9 лет дети в состоянии различить, что персонаж, неправильно информированный относительно содержимого коробки, с большей вероятностью удивится, чем персонаж с непредвзятым мнением насчет содержимого коробки.

Задания на осведомленность о социокультурных нормах выражения эмоций (knowledge of cultural display rules about emotions tasks), требующие от детей умения интегрировать контекст ситуации, проявления эмоций и объяснить различия выражаемой и переживаемой эмоции, признать сосуществование эмоций, идентифицировать конфликтные эмоции (например, при предъявлении истории, содержащей противоречивую информацию о выражаемой и переживаемой эмоции).

В основе отечественного подхода к диагностике понимания эмоций лежит использование стандартизированных диагностических средств (тесты, отчеты), включающих в качестве стимульного материала пиктограммы, фотографии лиц людей (детей) с различным эмоциональным выражением, карточки с изображениями ситуаций различного эмоционального значения, репродукции.

Используются следующие средства диагностики понимания детьми эмоций: методика выявления особенностей идентификации эмоций у детей 4–10 лет «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова, 2004), где понимание эмоций рассматривается как компонент идентификации эмоций; методика диагностики восприятия и понимания эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста (А. М. Щетинина, 1984); методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, 1995); методика «Определение значения слов, обозначающих эмоциональные состояния» (Н. В. Соловьева, 1999), где оценивается понимание значения слов, обозначающих эмоции, анализируются грамматические, лексические и фонетические особенности высказываний детей, их структура, тип высказывания.

Различие подходов к определению содержания понятия «понимание эмоций» в зарубежных и отечественных исследованиях обуславливает и различие *критериев понимания детьми эмоций*: в качестве общих критериев выступают наименование эмоций (точность словоупотребления), вербальный анализ (умение охарактеризовать воспринимаемое эмоциональное состояние, то есть выделить экспрессивные и импрессивные признаки, причины возникновения эмоций); вместе с тем в зарубежных исследованиях критериями понимания детьми эмоций являются также распознавание, прогнозирование эмоций, интеграция противоречивой информации.

Особенности понимания детьми эмоций изучаются зарубежными исследователями посредством демонстрации лицевой экспрессии (выражаемой или изображенной на фотографиях) и чтением коротких историй с последующим интервьюированием детей; отечественные исследователи используют такие методические приемы, как демонстрация стимульного материала и вербализация идентифицированных объектов, в том числе представлений об эмоциях.

Таким образом, понимание эмоций интерпретируется и как *процесс*, состоящий из последовательности уровней (процесс комплексной обработки эмоциональной информации), и как *способность* (в узком смысле – способность к идентификации эмоций, в широком смысле – один из компонентов эмоционального интеллекта и показатель эмоциональной компетентности), что обуславливает различные *аспекты исследования проблемы понимания детьми эмоций* за рубежом (взаимосвязь понимания эмоций с показателями социального развития и учебных достижений детей, возрастные и гендерные особенности понимания детьми эмоций, механизм и особенности идентификации эмоций, формирование «модели психического», влияние социального окружения и эмоционального опыта на развитие понимания эмоций) и в отечественной психологии (изучение уровней понимания детьми эмоций, психологических и педагогических условий развития понимания эмоций).

Учитывая различия в интерпретации понятия «понимание эмоций», обуславливающие, тем не менее, перспективные направления изучения когнитивной составляющей эмоциональной сферы детей, следует признать, что «понятие понимания должно разрабатываться как универсальная категория, которая характеризует деятельность с любыми семиотическими системами» [2, с. 9–10].

Библиографический список

1. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.
2. Загадка человеческого понимания : сб. ст. / Под общ. ред. А. А. Яковлева; сост. В. П. Филатов. – М. : Политиздат, 1991. – 352 с.
3. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
4. Карандашев Ю. Н. О стадиях процесса понимания // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 121–124.
5. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.
6. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

7. Rieffea C., Terwogtb M. M., Cowanc R. Children's understanding of mental states as causes of emotions // *Infant and Child Development*. – 2005. – V. 14. – P. 259–272.
8. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. Т. 3. – М. : Русский язык, 1989. – С. 286.
9. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.

Опубликовано:

Ярославский педагогический вестник : научный журнал. – 2010. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 241–247.

О ПОНИМАНИИ ЭМОЦИЙ ПО СХЕМАТИЧЕСКИМ ИЗОБРАЖЕНИЯМ ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Основу эмоциональной компетентности человека составляет *способность понять эмоции по лицевой экспрессии*: осуществить первоначальную оценку передаваемой другим человеком аффективной информации, истолковать воспринятое аффективное сообщение, понять эмоциональную информацию в рамках ограничений правил отображения эмоций и в контексте ситуации, использовать понимание эмоций в ходе социального взаимодействия [2]. Для социальной адаптации дошкольника понимание лицевой экспрессии эмоций имеет решающее значение, обеспечивая популярность ребенка в группе сверстников и способность реагировать просоциально на эмоциональные проявления других детей.

Схематичные выражения лица – графические схемы-эталоны мимических выражений основных эмоций – рассматриваются исследователями (S. A. Denham, 1990; P. M. MacDonald et al., 1996) как возможный инструмент оценки распознавания и интерпретации эмоций в первую очередь детьми младшего дошкольного возраста, в силу большей обобщенности схематичных изображений лицевой экспрессии по сравнению с фотографиями и уменьшения влияния несущественных элементов, таких как гендерная принадлежность и иные характеристики изображенной на фотографии модели [3]. Вместе с тем эмпирические данные о понимании детьми 3–4 лет основных эмоций (радость, печаль, гнев, страх), представленных графическими символами, немногочисленны, поэтому мы считаем возможным остановиться на основных выводах проведенных в этой области исследований, которые в целом согласуются между собой, а имеющиеся различия объясняются различиями в процедуре диагностики и используемом стимульном материале.

При предъявлении младшим дошкольникам в качестве стимульного материала шаблонов лиц с прорисованной лицевой экспрессией радости, печали, гнева и страха 3–4-летние дети более успешны, чем дети 2–3 лет, в

наименовании эмоций и невербальном указании на схематическое изображение эмоции, которую назвал экспериментатор. Дошкольники лучше распознают выражение радости по сравнению с отрицательными эмоциями, представления о которых имеют нечеткие границы, что приводит к ошибкам опознания: указанием на эмоциональное выражение страха при идентификации гнева и, наоборот, на схематичные изображения печали и гнева при определении страха. Ряд понимаемых 4-летними детьми эмоциональных модальностей, выстроенный по убывающей на основании полученных детьми средних баллов за выполнение задания на опознание экспрессивных схема лица, выглядит следующим образом: радость, гнев, печаль, страх [3].

При выполнении дошкольниками 4 лет диагностического задания на выбор графических символов эмоций при прослушивании коротких историй о ситуациях возникновения у персонажа (мальчика Питера или девочки Мэри) основных эмоций наиболее легкой для распознавания также является эмоция радости, тогда как эмоции гнева, печали и особенно страха детям опознать труднее [4]. Тем не менее, несмотря на допущенные ошибки опознания (отождествление схематических изображений печали и страха), 3/4 4-летних детей, участвовавших в обследовании, совершают ожидаемый адекватный выбор графических символов гнева, печали и страха. Возможно, это связано с наличием ситуативного контекста, так как факт большей компетентности младших дошкольников в случае понимания эмоций по описанию ситуаций является доказанным [1; 3].

Дети 4 лет чаще выбирают из перечня предложенных графических символов для каждой из 4 основных эмоций следующие: графическое изображение *радости* с поднятыми бровями, приподнятыми нижними веками и направленными вверх уголками губ; пиктограмму *печали* с характерными признаками экспрессии (внутренние уголки бровей приподняты вверх, верхние веки опущены, слеза на щеке, уголки губ опущены); графический символ *гнева* – опущенные внутренние углы бровей, искривленный рот, губы сжаты; пиктограмму *страха* с характерными мимическими изменениями (брови подняты и сдвинуты, лоб сморщен, верхние веки напряжены, глаза широко открыты, рот раскрыт, губы растянуты). Отмечено, что мимические изменения в нижней части лица наиболее значимы при определении радости и грусти, изменения в области бровей и лба – при опознании страха и гнева [4].

В отечественных исследованиях также представлены данные об идентификации детьми экспрессивных схем лица, но для возрастного диапазона 6–7 лет (Ю. А. Свенцицкая, 1992) и 6–11 лет (М. Н. Андерсон, 2013). Некоторые особенности понимания эмоций по лицевой экспрессии дошкольниками 3–4 лет указываются О. А. Прусаковой в контексте изучения генезиса понимания эмоций [1].

Для 3-летних детей характерно деление эмоций на положительные (радость) и отрицательные, для наименования которых используется общее обозначение «плохой». Дети этого возраста не понимают выражение гнева,

около половины из них могут опознать по лицевой экспрессии печаль и только четверть – страх. Дети 4 лет распознают эмоции радости и печали, но затрудняются с определением страха и особенно гнева. При опознании эмоций младшие дошкольники ориентируются на изменения в области рта, путают печаль с недовольством, страх с гневом [1]. Уточним, что затруднения в дифференциации детьми негативных эмоций могут быть обусловлены особенностями стимульного материала, так как в методике «Определи эмоции по мимике человека» используется набор картинок из «Азбуки настроений» Н. Л. Белопольской со схематичными изображениями человека-джентльмена во фраке и цилиндре с различными эмоциональными выражениями и характерными изменениями экспрессии только в двух зонах – в области бровей и нижней части лица.

Для демонстрации примеров ответов младших дошкольников, отражающих понимание ими основных эмоций по схематическим изображениям, считаем уместным привести данные констатирующего эксперимента, проведенного под нашим руководством с детьми 4 лет.

Мы взяли за основу методику Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» (диагностическая серия № 1, этап 1, форма А), где в качестве стимульного материала используются пиктограммы – схематичное изображение эмоций с характерными мимическими изменениями в трех зонах лица: области бровей и лба, области глаз и нижней части лица. С учетом возраста детей ряд эмоциональных модальностей был сокращен до 4: радость, печаль, гнев, страх. Предъявление пиктограмм сопровождалось рассказыванием сказки о гномиках, имена которых соответствовали наименованиям эмоций, и демонстрацией эмоций с помощью мимики. Далее дети выполняли задания на идентификацию и вербализацию эмоций: отгадывали, на какой карточке нарисован тот или иной гном, и объясняли собственный выбор.

44 % детей 4 лет верно определили по пиктограммам эмоции радости, гнева, печали, страха и указали соответствующие им экспрессивные признаки при условии содержательной помощи (обращение внимания на отдельные мимические признаки экспрессивных схем лица, показ мимикой), что соответствует *среднему уровню* понимания эмоций.

Дети успешно опознали выражение радости (гном Весельчак) и не только указали на мимические изменения в нижней части лица (*«он улыбается»*), но и выделили причины возникновения эмоции, опираясь на собственный эмоциональный опыт (*«...радуется, что его хвалят», «Он улыбается, потому что он очень веселый. ...Его все поздравляют»*). Схематичное изображение гнева (гном Злюка) 4-летние дети также определили без затруднений, ориентируясь на изменения экспрессии в области бровей и нижней части лица: *«у него брови злые и лицо», «у него губы тонкие»*. При обосновании выбора графического изображения печали (гном Плакса) они указывали на мимические изменения в двух зонах лица: *«у него ротик грустный, брови туда-сюда»*; при опознании и интерпретации страха

(гном Бояка) ориентировались на нижнюю часть лица: *«у него рот дрожит, потому что он боится»*.

56 % младших дошкольников смогли правильно определить по схематическим изображениям эмоцию радости и одну из отрицательных эмоций – гнев или печаль – и назвать отдельные признаки экспрессии 1–2 эмоций при использовании двух видов помощи (пояснение и показ способов действий, конкретные совместные действия). Дети допускали ошибки опознания, смешивая внешнее выражение печали, страха и гнева, при этом наибольшие затруднения возникли у них при определении по схематическому изображению страха (*низкий уровень* понимания эмоций).

При опознании радости дети выделяли единичный элемент экспрессии (*«улыбается»*), но в целом воспринимали выражение эмоции поверхностно (*«он смеётся», «веселится»*), высказывали оценочные суждения (*«добрый», «хороший»*). При определении гнева обращали внимание на мимическую складку рта и область глаз (*«губы такие тонкие, глаза сердитые»*) или давали недифференцированный ответ (*«злой», «он на всех сердится, на всех гномов»*). Также область глаз была значимой при опознании печали (*«плачет»*), при этом дети проявляли эмоциональное отношение к изображению гнома Плаксы, выдвигали предположения о причине возникновения эмоции (*«он плачет, его обидели»*). Графическое изображение страха дети смогли понять только в контексте конкретной ситуации (*«его злой (злой гном – И. О.) обижает»*).

Полученные нами данные о способности младших дошкольников дифференцировать по схематическим изображениям эмоции радости, гнева, печали и частично страха согласуются с данными исследований в области понимания детьми эмоций по экспрессивной схеме лица и позволяют сделать вывод о целесообразности использования пиктограмм не только в целях диагностики у детей 3–4 лет понимания эмоций, но и в качестве наглядного материала для организации совместной образовательной деятельности с детьми и их самостоятельной деятельности в адекватной дошкольному возрасту игровой форме (дидактические игры *«Угадай настроение»*, *«Прочитай письмо»* и др.) для развития эмоциональной компетентности детей.

Библиографический список

1. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
2. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // Cognition, Brain, Behavior. – 2007. – Volume XI. – 1. – P. 1–48.
3. Denham S. A. Young Preschoolers' Understanding of Emotions // Child Study Journal. – 1990. – Vol. 20 (3). – P. 171–192.

4. Visser N. The Ability of Four-year-old Children to Recognize Basic Emotions Represented by Graphic Symbols : Masters Dissertation. – Pretoria, 2006. – 69 p.

Опубликовано:

Psychology of the 21st century: theory, practice, prospect : materials of the VII international scientific conference on February 15–16, 2017. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – P. 58–62.

РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность изучения генезиса понимания эмоций обусловлена ключевой ролью этого компонента эмоциональной компетентности, наряду с выражением и регуляцией эмоций, в личном и социальном успехе детей дошкольного и младшего школьного возраста. Речь идет о развитии у детей способности оценивать передаваемые другими людьми аффективные сообщения, истолковывать их, понимать эмоциональную информацию в рамках ограничений правил отображения эмоций и в ситуативном контексте и использовать ее во время взаимодействия [1]. В силу того, что эмоциональный опыт и межличностные отношения во многом определяются эмоциональными транзакциями, имеющиеся знания об эмоциях позволяют точно вербализовать собственные переживания и эмоции других людей, справиться с отрицательными эмоциями и избирательно воздействовать на другие аспекты социального опыта.

По справедливому утверждению П. Л. Харриса, «...понимание детьми их эмоциональной жизни не просто позволяет им предвидеть неизбежное; это позволяет им заглянуть в будущее и сделать выбор о том, какой должна быть их эмоциональная жизнь» [2, р. 329].

Совершенно очевидно, что осведомленность о генезисе понимания эмоций имеет особую значимость для педагогических работников дошкольных образовательных учреждений и начальной школы при выстраивании ими траектории взаимодействия с детьми в образовательном процессе, так как специфика обработки детьми эмоциональной информации на разных возрастных этапах обуславливает неповторимость механизмов восприятия ими внешних, в том числе педагогических, воздействий и, как следствие, различия в показателях социальной компетентности, адаптации к школе и академического успеха.

Следует признать, что попытка проследить генезис понимания эмоций была предпринята в отечественной психологии развития О. А. Прусаковой, однако автор сосредоточился на достаточно узком возрастном диапазоне (3–6 лет), изучении соотношения экспрессивных и каузальных атрибуций в понимании детьми эмоций и репрезентации ими собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, рассматривая

не столько процесс развития компонентов понимания эмоций в этот период, сколько логику развития ментальной структуры «модель психического» (О. А. Прусакова, 2005). Поэтому в рамках данной статьи мы считаем целесообразным раскрыть подход профессора Гарвардского университета П. Л. Харриса к изучению феномена понимания детьми эмоций, в частности, иерархическую организацию и особенности развития компонентов понимания эмоций у детей 3–11 лет.

Известно, что уже с 2-летнего возраста дети систематически говорят о собственных эмоциях, о чувствах других людей и с готовностью приписывают различные эмоции куклам, животным и вымышленным персонажам. Подобные ссылки на эмоции представляют собой не простые дополнения или заменители мимического и поведенческого компонентов эмоционального реагирования, а референтные высказывания, соотнесенные с внеязыковой действительностью, которые связаны не только с испытываемыми в данный момент эмоциями, но и с прошлыми, будущими и повторяющимися переживаниями.

В период раннего детства уникальную возможность для понимания детьми причин возникновения эмоций и их взаимосвязи с мыслями и напоминаниями о прошлых ситуациях предоставляют разговоры детей и родителей об эмоциях. С возрастом дошкольники конструируют скрипты (сценарии) для определенных эмоций, где ключевым элементом является понимание роли оценки ситуации субъектом в возникновении у него тех или иных эмоций и их обусловленности желаниями или целями субъекта [2]. В период с 3 до 11 лет происходит поэтапное развитие 9 компонентов понимания эмоций, в качестве которых П. Л. Харрис, Ф. Понс и М. де Росней выделяют: распознавание лицевой экспрессии эмоций; понимание внешних причин возникновения эмоций; понимание связи между желанием и эмоцией; понимание связи между убеждениями и эмоциями; понимание влияния напоминания о событии как активатора эмоции; понимание регуляции эмоций; понимание потенциального расхождения между переживаемой и выраженной эмоцией; понимание смешанных или амбивалентных эмоций; понимание вины [3].

Поясним, что оценка развития компонентов понимания эмоций у детей 3, 5, 7, 9 и 11 лет осуществлялась на основе тестирования с использованием иллюстрированной книги: испытуемым показывали сюжетные картинки, зачитывали истории об изображенных персонажах с непрорисованной лицевой экспрессией и просили определить эмоциональное состояние главного героя, указав на один из четырех схематических рисунков лиц с различными эмоциональными выражениями (для оценки распознавания эмоций вместо демонстрации сюжетной картинки экспериментатор называл эмоцию, а дети указывали на одно из четырех нарисованных на странице изображений лица). В качестве возможных вариантов эмоционального реагирования были представлены два отрицательные эмоциональные состояния («грустный» / «испуганный», «грустный» / «сердитый», «испу-

ганный» / «сердитый») и два положительные состояния («счастливый» / «все в порядке»).

Не останавливаясь подробно на содержании диагностических заданий, раскроем возрастную динамику в развитии компонентов понимания эмоций, которые условно можно дифференцировать на 3 группы [3].

К первой и «легкой» группе относятся следующие компоненты понимания эмоций: *распознавание лицевой экспрессии, понимание влияния внешних напоминаний о событии как активаторов эмоции и понимание внешних причин возникновения эмоций.*

В дошкольном возрасте чуть более половины 3-летних, три четверти 5-летних детей и почти все дети 7 лет могут распознать эмоции счастья, печали, страха и гнева по экспрессивным признакам; в возрасте 9–11 лет процесс распознавания эмоций по выражению лица не представляет для детей трудностей. В период между 3 и 6 годами дети начинают осознавать взаимосвязь эмоций и памяти, поэтому около половины 3-летних, большинство 5–7-летних дошкольников и все школьники 9 и 11 лет способны понять роль напоминаний об эмоциях в возникновении актуального эмоционального переживания. В понимании ситуативных причин эмоций дети младшего дошкольного возраста заметно уступают старшим дошкольникам и младшим школьникам: корректно определить внешние причины возникновения основных эмоций способны около трети 3-летних, большинство 5-летних дошкольников и все дети 7–11 лет.

Вторую группу («промежуточную») составляют 3 компонента понимания эмоций, развитие которых связано с переходом к основанной на убеждениях и желаниях модели психического: *понимание связи между желанием и эмоцией, убеждениями и эмоциями, а также понимание различий переживаемой эмоции и ее внешнего выражения.*

Уже в возрасте 3–5 лет дошкольники начинают учитывать, что эмоциональные реакции людей зависят от их желаний, и понимать, что два человека могут испытывать разные эмоции по поводу одной и той же ситуации в силу наличия у них разных желаний. Однако среди 3-летних испытуемых количество детей, понимающих связь между желанием и эмоцией, гораздо меньше (пятая часть выборки), чем среди дошкольников 5 лет (более половины детей), тогда как в возрасте 7–11 лет большинство детей успешно справляются с данным диагностическим заданием.

В период между 4 и 6 годами дети также начинают понимать, что эмоциональную реакцию человека на ситуацию определяют его убеждения, которые могут быть ложными или истинными. Вместе с тем подавляющее большинство дошкольников становятся способны понять влияние убеждений на эмоции только к концу дошкольного детства (к 7 годам) и в последующий возрастной период (9–11 лет).

К 5 годам дети начинают осознавать возможное несоответствие между внешним выражением эмоции и испытываемой в действительности эмоцией, в частности, половина детей этого возраста имеют представление о возможности человека скрыть истинное эмоциональное состояние. Ко-

личество детей, способных понять подобное различие переживания и выражения эмоции, увеличивается к 7 годам и особенно к 9 и 11 годам.

В третью и «сложную» группу входят такие компоненты понимания эмоций, развитие которых требует осознания влияния рефлексии на возникновение эмоций: *понимание регуляции эмоций, смешанных или амбивалентных эмоций и моральных эмоций.*

Дети 3–7 лет в основном ссылаются на поведенческие стратегии эмоционального контроля и только к 9 годам начинают признавать, что более эффективными могут быть стратегии когнитивной регуляции отрицательных эмоций. Более трети 7-летних детей и большинство школьников 9 и 11 лет способны понять, что человек может испытывать множественные или даже противоречивые (амбивалентные) эмоциональные реакции на определенную ситуацию.

Примерно с 8 лет дети начинают понимать, что негативные чувства возникают в результате морально недостойного поведения, например, лжи, воровства, сокрытия проступка, а положительные чувства являются следствием морально одобряемых действий, таких как самопожертвование, сопротивление искушению, признание в содеянном. Однако понимание вины представляет для них трудность вплоть до окончания младшего школьного возраста: даже в 9 лет половина детей не могут понять, что неспособность признаться в проступке вызывает у главного героя печаль, и только к 11 годам почти все школьники успешно справляются с выполнением данного задания.

Возрастную динамику в развитии понимания детьми эмоций можно представить следующим образом:

- в 3 года чуть более половины дошкольников могут распознать минимум четыре из пяти эмоций на основе выражения лица;
- в 5 лет большинство детей способны идентифицировать различные эмоциональные выражения, правильно определить некоторые из внешних причин эмоций и понять влияние напоминаний на возникновение эмоций;
- дети 7 лет могут не только распознать эмоции, понять причины их возникновения и влияние напоминания о событии как активатора эмоции, но и осознать роль желаний и убеждений в возникновении эмоций, а также возможность скрывать эмоции;
- наконец, в 9–11 лет дети становятся способны понять смешанную природу эмоций, возможность их регулирования посредством мышления и влияние морали на возникновение эмоций.

Таким образом, процесс развития компонентов понимания эмоций у дошкольников и младших школьников можно условно разделить на три периода [2; 3], где первый период (около 5 лет) характеризуется *пониманием важных социальных аспектов эмоций*: их ситуационных причин, внешнего выражения и тех событий или объектов, которые выступают в качестве напоминаний, активирующих эмоцию. Второй период (около 7 лет) связан с *пониманием менталистской природы эмоций*: их связи с желани-

ями и убеждениями и различий между выраженной и ощущаемой эмоцией. Третий период (около 9–11 лет) характеризуется, во-первых, *осознанием возможности размышлять над эмоциогенной ситуацией* с разных позиций и тем самым испытывать разные чувства одновременно или последовательно (конфликтные чувства, дистресс при отказе признаться в проступке); во-вторых, *пониманием возможности когнитивной регуляции эмоций*.

Различные компоненты понимания эмоций иерархически организованы [2]: понимание ключевых внешних аспектов эмоций является предпосылкой для понимания их когнитивных аспектов, которые в свою очередь являются необходимым условием для понимания влияния на эмоции рефлексии. Таким образом, дети с типичным профилем развития проходят на протяжении дошкольного детства и в период обучения в начальной школе три основных уровня понимания эмоций: внешний, психический и рефлексорный.

Перспективность вышеизложенной 9-компонентной модели понимания эмоций П. Л. Харриса мы видим в том, что она позволяет получить представление о развитии у детей определенного способа понимания эмоций: внешней, ментальной и рефлексивной оценки.

Библиографический список

1. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // Cognition, Brain, Behavior. – 2007. – Vol. XI. – 1. – P. 1–48.
2. Harris P. L. Children's Understanding of Emotion // Handbook of emotions / Edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 320–331.
3. Pons F., Harris P. L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // European Journal of Developmental Psychology. – 2004. – 1 (2). – P. 127–152. doi: 10.1080/17405620344000022

Опубликовано:

Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ

Проблема понимания детьми эмоций является предметом исследования отечественных и зарубежных ученых. Вместе с тем следует констатировать, что процесс и условия развития у детей понимания эмоций более основательно изучены за рубежом (S. Bosacki, C. Moore, 2004; S. Denham,

1998; P. Harris, 1989; C. Izard, 2001, etc.), где понимание эмоций рассматривается как важный компонент социальной компетентности. В связи с этим в рамках настоящей статьи акцентируется внимание прежде всего на результатах исследований зарубежных ученых.

В соответствии с теорией привязанности решающим фактором развития понимания детьми эмоций являются отношения привязанности между младенцем и лицом, заботящимся о ребенке, как правило, матерью. Надежная привязанность способствует проявлению исследовательской активности ребенка, принятию и пониманию им эмоций, обеспечивая формирование адекватного эмоционального опыта и эмоциональное благополучие ребенка (P. Harris, F. Pons, 2003) [4].

Данные исследований, посвященных изучению особенностей понимания эмоций детьми, подвергшимися плохому обращению (S. Pollak, D. Kistler, 2002; S. Pollak, S. Tolley-Schell, 2003), подтвердили гипотезу о том, что ранний эмоциональный опыт изменяет способность ребенка отзываться на проявления эмоций окружающих. При условии теплого, заботливого социального окружения эмоциональное научение ребенка происходит относительно спокойно. И, наоборот, если ребенок становится жертвой жестокого обращения, отвержения, он может научиться реагировать иначе, подстраиваясь под эти крайние условия. Было установлено, что дети, подвергшиеся жестокому обращению со стороны членов семьи, являются гиперчувствительными к индикаторам гнева и мобилизуют когнитивные ресурсы, чтобы заметить даже едва уловимые сигналы гнева, что в дальнейшем приводит к неправильной интерпретации ими социальных сигналов окружающих [7].

Представители когнитивной теории (P. Harris, 1999) предположили, что рассуждения лица, заботящегося о ребенке, – решающая ступень в развитии понимания эмоций. Систематичные разговоры об эмоциях подводят ребенка к пониманию эмоций, помогая ему восстановить, организовать и осмыслить эмоционально насыщенные жизненные эпизоды [4]. Было обнаружено существование тесной связи между частотой, с которой дошкольники вовлекаются в беседу об эмоциях, и результатами тестов на их психологическое понимание (J. Dunn, J. Brown, 1991). Предположительно, подобные разговоры подталкивают детей к возвращению к эмоционально окрашенным эпизодам повседневной жизни, вооружают детей логически закономерными понятиями относительно этих эпизодов, что облегчает понимание их психологического подтекста. В целом беседы об эмоциях формируют у ребенка умение различать эмоциональные реакции и развивают способность к пониманию эмоций окружающих. Разговоры об эмоциогенных ситуациях подчеркивают разницу в восприятии людьми одних и тех же событий, способствуя осознанию субъективности эмоций [4].

Обсуждая чувства детей прежде, чем они достигнут критической отметки, родители не только устраняют проблему в начальной стадии, но и учат детей способам ее разрешения. В связи с этим родителям необходимо: быть в курсе переживаемых ребенком эмоций в течение дня; принимать и

разделять переживания с ребенком, побуждая его рассказывать о собственных эмоциях, не оценивая и не осуждая его эмоции; воздерживаться от заявлений о том, что он должен чувствовать, вместо констатации его актуального переживания; эмоционально поддерживать ребенка, сообщая, что он не одинок и его чувства имеют значение [5].

Семья как первичный социальный институт оказывает влияние на эмоциональное развитие ребенка, предоставляя детям модели выражения эмоций и возможности для развития распознавания и понимания эмоций. Исследователи обнаружили устойчивые связи между эмоциональным стилем родителей (стилем выражения эмоций) и пониманием эмоций дошкольниками: дети, чьи матери более экспрессивны, лучше распознают эмоции по лицевой экспрессии; разговоры родителей об эмоциях и выявленная у матерей тенденция использовать язык эмоций в ходе рассказывания историй также оказывают влияние на процесс развития у детей распознавания эмоций [3].

Таким образом, у дошкольников, воспитывающихся в семье, поощряющей открытое выражение эмоций, могут быть сформированы иное понимание значения эмоций и иные прогностические умения, чем у детей, родители которых полагают, что выражение эмоций должно быть под контролем. Это утверждение представляется очевидным, однако в ряде исследований (A. G. Halberstadt, 1984, etc.) были получены данные о том, что дети из менее экспрессивных семей могут быть более успешными в опознании эмоций окружающих вследствие необходимости прикладывать большие усилия для распознавания едва различимых эмоций родителей.

В соответствии с положениями когнитивно-ориентированной теории (J. C. Dunsmore, A. G. Halberstadt, 1997) эмоциональный стиль родителей оказывает влияние на развитие понимания детьми эмоций посредством воздействия на когнитивные схемы эмоций, которые дети создают для интерпретации эмоциональных переживаний в процессе активной обработки эмоциональной информации. Четырехфакторная модель развития когнитивных схем эмоций у детей включает: стиль выражения эмоций членами семьи (частота, интенсивность, продолжительность, изменчивость выражения эмоций), родительские установки по отношению к выражению эмоций (относительная значимость, приемлемость, контроль эмоционального выражения), характеристики детей (личность, национальность, пол), культурный контекст (культурные скрипты). Эмоциональный стиль родителей, их отношение к эмоциям и культурные нормы преломляются через призму индивидуальных различий и обуславливают конструирование сложных схем для интерпретации и понимания эмоциональных переживаний и экспрессии. Эта внутренняя «рабочая модель» понимания эмоций используется ребенком для более или менее точного прогнозирования возможных межличностных и персональных результатов социальных контактов. К моменту поступления в начальную школу дошкольник овладевает базовыми инструментами понимания эмоций (наименование, прогнозирование,

знание социокультурных норм выражения эмоций, осведомленность об эмоциях, понимание обусловленности эмоций ложными ожиданиями) [3].

Основные изменения в развитии понимания детьми эмоций связаны с расширением социальных контактов, при этом стиль выражения эмоций членами семьи оказывает наиболее сильное влияние на развитие понимания эмоций в дошкольный период в связи с большей восприимчивостью детей к воздействиям родителей [3].

Среди отечественных исследований, предпринятых в этой области, следует отметить экспериментальное исследование Е. М. Листик, в котором было выдвинуто предположение о влиянии качества взаимоотношений родителей с детьми на способность ребенка к распознаванию эмоций у близких родственников и сверстников. Было установлено, что благоприятное влияние на успешность распознавания ребенком эмоциональных состояний оказывает его включенность в близкие отношения с широким кругом членов семьи, а эмоциональный контакт ребенка с матерью или обоими родителями способствует осознанию им собственных эмоций на высоком уровне. Высокий коэффициент успешности распознавания детьми эмоций радости и грусти соответствует тому, что мать проявляет их чаще других. Причиной же несовпадения в эмоциональных проявлениях матери и успешности распознавания детьми эмоций злости может являться желание матери скрыть в ответах социально неодобряемые эмоции. В исследовании также была выявлена тенденция повышения количества дошкольников с высоким уровнем развития способности к распознаванию эмоций в семьях, где мать проявляет собственные эмоции более интенсивно и открыто [1].

В контексте обсуждаемой проблемы считаем целесообразным остановиться на результатах исследования взаимосвязи между стилями выражения эмоций родителями и способностью детей понимать эмоции (К. L. Eaton, 2001). Ценность данного исследования заключается в том, что посредством использования метааналитической стратегии автор обобщает результаты исследований в этой области за последние 20 лет [3].

Доказано, что общая эмоциональная выразительность родителей имеет криволинейную связь с пониманием детьми эмоций: связь является положительной в период с 3 до 12 лет и отрицательной в более позднем возрасте (18–21 год). Уточним, что в исследовании отсутствуют данные о взаимосвязи эмоционального стиля родителей и понимания эмоций детьми в раннем детстве и в подростковый период. Таким образом, дети из менее экспрессивных семей, которым требуется прилагать усилия, чтобы декодировать эмоции, в дошкольном возрасте и в период обучения в начальной школе демонстрируют низкий уровень понимания эмоций, а в период обучения в колледже – высокий уровень.

Влияние негативного эмоционального стиля родителей на понимание детьми эмоций неоднозначно:

- общий негативный эмоциональный стиль взрослых (отвращение, нахмуренные брови, недифференцированный негативный эмоциональный

отклик) связан с лучшим пониманием детьми эмоций, что обусловлено наличием у них мотивации к распознаванию эмоций для избегания последствий выражения родителями огорчения и гнева. Связь негативного эмоционального стиля родителей и понимания детьми эмоций возрастает в период с 3 до 12 лет, но впоследствии становится отрицательной;

- доминирующе-негативный эмоциональный стиль родителей (гнев, презрение, сжатые губы) препятствует развитию у детей понимания эмоций, заставляя их сфокусироваться на использовании механизмов самозащиты, таких как, например, бегство;

- подавленно-негативный (депрессивный) эмоциональный стиль родителей имеет значимую отрицательную связь с пониманием детьми эмоций во всех возрастных группах.

Позитивный эмоциональный стиль родителей (недифференцированный положительный отклик, интерес, удивление), как и предполагалось, имеет положительную связь с пониманием детьми эмоций: он предоставляет возможность наблюдать эмоции в безопасных условиях, упражняться в интерпретации эмоций, несмотря на то, что мотивация детей к изучению эмоций окружающих в этом случае может быть ниже, чем при проявлении взрослыми негативных эмоций.

Таким образом, взрослые, открыто и конструктивно выражающие собственные эмоции, усиливают эмоциональный рост детей и становятся для них примером самопознания и эмоциональной зрелости [6]. Условиями развития понимания детьми эмоций являются:

- вербализация – фиксация внимания ребенка на его эмоциональном состоянии и эмоциях окружающих посредством называния мимических, двигательных, физиологических признаков состояний и их источника;

- принятие эмоциональных состояний дошкольника – признание за ним права испытывать эмоции;

- поддержка переживаний ребенка – признание адекватности либо неадекватности его реакции на определенную эмоциогенную ситуацию.

Библиографический список

1. Листик Е. М. Изучение условий становления способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. – 2004. – № 1. – С. 88–102.
2. Bosacki S. L, Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // Sex Roles. – 2004. – Vol. 50 (9–10). – P. 659–675.
3. Eaton K. L. Family expressiveness and emotion understanding: A meta-analysis of one aspect of parental emotion socialization : Masters Dissertation. – Raleigh, 2001. – 53 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lib.ncsu.edu> (дата обращения: 5.12.08).
4. Enhancing emotion understanding in a clinical setting. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psykologi.aau.dk> (дата обращения: 16.07.08).

5. Gottman J. Five Steps of Emotion Coaching. – 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.talaris.org> (дата обращения: 16.07.08).
6. Hughes R. J. Helping children understand emotions. [Электронный ресурс]. URL: <http://missourifamilies.org> (дата обращения: 16.07.08).
7. Reynolds T. Understanding emotion in abused children // Observer. – 2003. – V. 3. – 6 (October). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychologicalscience.org> (дата обращения: 16.07.08).

Опубликовано:

Современное дошкольное и начальное образование: система и методы : материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль : Издательство Ярославского гос. педагогического университета, 2009. – С. 263–268.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Понимание эмоций лежит в основе эмоциональной компетентности и повышает гибкость дошкольников в интерпретации эмоциональных сигналов в их окружении.

С. А. Денхэм, Р. Бёртн

Понимание интерпретируется как «когнитивный процесс постижения содержания, смысла» [2, с. 395], состоящий из последовательности стадий или уровней, глубина которого зависит от способности человека извлекать семантическую информацию из представленного материала, конкретизировать важные факты, а затем обобщать, постигая основной смысл [6]. В этом контексте *понять эмоцию* – значит прежде всего дать вербальное обозначение эмоции, выделить экспрессивные и импрессивные признаки, содержательные характеристики с обозначением причин и последствий возникновения эмоции [4].

В дошкольном возрасте дети начинают использовать контекстную информацию из собственного опыта для создания теорий о причинах счастья, печали, гнева и страха, выстраивают понимание общих эмоциональных ситуаций, разрабатывают стратегии для оценки эмоций окружающих, когда имеющиеся признаки менее заметны и противоречивы [14]. В период дошкольного детства и за его пределами (с 3 до 11 лет) происходит поэтапное развитие всех компонентов понимания эмоций: понимание лицевой экспрессии, ситуативных причин, влияния напоминания о событии как активатора эмоции; понимание связи между желанием и эмоцией, убеждениями и эмоциями; понимание расхождения между переживаемой и выраженной эмоцией; понимание вины и амбивалентных эмоций, способов контроля эмоций [11]. Доказано, что понимание детьми лицевой экспрес-

сии и ситуаций возникновения эмоций представляет особую значимость для их социальной адаптации [14].

Следует констатировать, что изучению проблемы гендерных различий в понимании детьми эмоций посвящены единичные отечественные исследования, тогда как за рубежом данная проблема, несмотря на неоднозначность выводов, освещается весьма подробно. Большинство ученых указывают на превосходство девочек в понимании эмоциональных состояний человека:

- девочки 3 лет лучше понимают сложные эмоции (гордость, смущение) и успешнее мальчиков дают наименования простым (счастье, печаль) и сложным эмоциям [9];

- девочки 4–5 лет лучше мальчиков выполняют задачи на вербальную и невербальную идентификацию основных эмоций (счастье, печаль, гнев, испуг), на понимание связей между конкретными ситуациями и эмоциями в процессе просмотра сценок с участием куклы, пол которой соответствует полу ребенка [10];

- девочки 5–7 лет имеют преимущество в понимании по лицевой экспрессии эмоций радости, грусти, злости, страха, удивления и спокойствия; лучше понимают эмоции по описанию ситуаций, особенно при выполнении невербального задания на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния в истории о папе и его нахождение на фотографиях [5];

- девочки 5–7 лет имеют склонность к объяснению эмоций (радость, печаль, страх, злость, удивление, самодовольство) в контексте ситуации, то есть у них выше показатель ситуативно-конкретного уровня понимания эмоций по сравнению с мальчиками этого возраста [4];

- девочки 6–7 лет, несмотря на отсутствие статистически значимых отличий, лучше мальчиков понимают по схеме лица и по фотографиям отрицательные эмоции (горе, гнев) [1];

- у девочек 5–8 лет существует взаимосвязь между самопознанием и пониманием эмоций в плане точности наименования эмоций и понимания их ситуативных причин [8];

- девочки 8 лет демонстрируют более высокую осведомленность о собственных эмоциях и эмоциях других людей при прослушивании сценариев, построенных на повседневных социальных ситуациях, а также в процессе опознания и вербализации основных эмоций (счастье, печаль, гнев, страх, отвращение) и нейтральной экспрессии [13].

Как видим, полученные отечественными и зарубежными исследователями данные не противоречат друг другу и свидетельствуют о более высоких показателях осведомленности девочек об эмоциональных состояниях человека. Несмотря на приведенные в двух зарубежных научных работах данные о более успешном понимании эмоций мальчиками дошкольниками, исследователи тем не менее предпринимают попытки согласовать полученные данные с «неоспоримым» фактом преимущества девочек в понимании эмоций:

– установлено, что мальчики 3–6 лет в интервью с экспериментатором о наблюдаемых естественных проявлениях эмоций детьми в группе детского сада более точно определяют причины возникновения эмоций сверстников при условии восприятия внешнего проявления эмоции и ее причины [12]. Возможно, мальчики, не всегда имея возможность выразить вербально эмоциональную осведомленность, тем не менее способны понять эмоциональные концепты;

– мальчики 5 лет называют примерно в два раза больше синонимов к словам, обозначающим эмоции, чем девочки. Первое возможное объяснение неподтвержденной гипотезы о превосходстве девочек в развитии вербальных способностей заключается в том, что ответы, содержащие больше одного слова, не засчитывались экспериментаторами как синоним; второе – в том, что мальчики, возможно, более энергично реагировали на диагностическую задачу или не захотели дать отрицательный ответ [15].

Следует признать, что процесс исследования гендерных особенностей понимания детьми эмоций осложняют многочисленные переменные, определяющие понимание того, как, каким образом и когда возникают гендерные различия в этой области. Однако можно с уверенностью заключить, что гендерные различия в понимании детьми эмоций отражают прежде всего стереотипные ожидания соответствия гендерной роли, в частности ожидания большей эмоциональной компетентности от женщин по сравнению с мужчинами [11]. Понимание эмоций считается стереотипно женской чертой, поэтому девочки усваивают в период детства, что от их пола ожидается понимание эмоционального мира человека, и демонстрируют большую сложность знаний об эмоциях, чем мальчики, прогнозируя собственные эмоциональные реакции и реакции других в гипотетических сценариях.

Приводятся данные о том, что матери больше ссылаются на переживания в разговорах с дочерьми, следуя стереотипам о большей эмоциональности девочек. Так, в одном из современных исследований установлен интересный факт: как матери, так и отцы 4-летних дочерей упоминают в разговорах с ними больше словесных обозначений эмоций, чем родители 4-летних сыновей [7].

Таким образом, гендерные стереотипы, имея сильный скрытый предписывающий аспект, формируют определенные модели поведения и экспрессии, становясь «самоосуществленным пророчеством». Вместе с тем нельзя забывать, что кодирование и декодирование лицевой экспрессии является одним из наиболее важных средств приобретения детьми обоего пола эмоциональной и социальной компетентности, что обуславливает необходимость использования педагогами дошкольных образовательных организаций в совместной образовательной деятельности с детьми педагогических способов развития у них понимания эмоций. И здесь эффективными могут быть следующие методы и приемы [3]:

– наглядные – демонстрация (рассматривание) наглядных пособий (репродукций картин, картинок с изображениями эмоциональных ситуа-

ций, фотографий лиц людей с различными выражениями, схем эмоций и пр.); показ способов действий; показ образца рассуждений;

– словесные – беседа об эмоциях, о выразительности и изобразительности в произведениях искусства; чтение художественной литературы и обсуждение эмоций персонажей; рассказ педагога об эмоциональных проявлениях в различных социальных контекстах; рассказы детей, отражающие их эмоциональный опыт; прогнозирование ситуаций, способных вызвать ту или иную эмоцию; вербализация детьми процесса создания определенного выражения лица, позы;

– игровые – дидактические игры («Азбука развития эмоций ребенка», «Театр настроений» и др.); элементы соревнования; оживление воспринимаемого персонажа (высказывание суждений от его имени);

– практические методы – упражнения на выражение эмоций, на развитие словаря эмоций и др.; моделирование эмоций (зарисовки, схемы, цветоизображения и пр.).

Обратим внимание, что использование данных педагогических методов и приемов носит комплексный характер в контексте общения педагога с детьми, так как весь спектр специфически человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми.

Библиографический список

1. Андерсон М. Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
3. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: практические аспекты : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 79 с.
4. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: теоретические аспекты : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 79 с.
5. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
6. Наролина В. И. К проблеме уровней понимания // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 125–127.
7. Aznar A., Tenenbaum H. R. Gender and age differences in parent–child emotion talk // British Journal of Developmental Psychology. – 2015. – 33. – P. 148–155.
8. Bosacki S. Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences? // Journal of Research in Childhood Education. – 2007. – 22. – P. 155–172.

9. Bosacki S. L, Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // Sex Roles. – 2004. – Vol. 50 (9–10). – P. 659–675.
10. Cutting A., Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations // Child Development. – 1999. – Vol. 70. – 4. – P. 853–865.
11. Handbook of emotions / Edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – 848 p.
12. Laible D. J., Thompson R. A. Attachment and emotional understanding in preschool children // Developmental Psychology. – 1998. – Vol. 34. – 5. – P. 1038–1045.
13. Mancini G. et al. Predictors of emotional awareness during childhood // Health. – 2013. – Vol. 5. – 3. – P. 375–380.
14. Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers / Denham S. A. et al. – New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2003. – P. 97–114.
15. Whissell C., Nicholson H. Children's freely produced synonyms for seven key emotions // Perceptual and Motor Skills. – 1991. – 72. – P. 1107–1111.

Опубликовано:

Aktuální pedagogika. – 2016. – № 3. – С. 35–40.

V. РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ (ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЭМОЦИИ)

Термин *«язык эмоций»* употребляется в психологии для определения совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний, служащих средством их осознания (О. В. Гордеева, 1995; I. Bretherton et al., 1986; J. R. Davits, 1969). Язык эмоций является своеобразным каркасом эмоциональной осведомленности человека, способствующим формированию таких абстрактных понятий, как «радость», «печаль», «страх» и т. д., которые используются людьми для придания смысла воспринимаемым ими различным внутренним переживаниям [7] и могут дать достаточно точную информацию окружающим о специфической форме испытываемых человеком эмоций [6]. Современные исследователи языка эмоций (К. А. Lindquist, 2009) утверждают, что язык – словесные обозначения эмоциональных состояний – образует эмоцию: «без языка психическое состояние является эмоцией не более, чем торт без муки и яиц является тортом».

«Психологической революцией» в развитии ребенка становится приобретение им на 3-м году жизни способности понимать и употреблять в общении слова, обозначающие эмоции, – способности, позволяющей размышлять и сообщать не только о собственных текущих переживаниях, но и об эмоциях, пережитых в прошлом, о прогнозируемых и воображаемых эмоциях (Р. Л. Harris, 2008). По мере того как дети овладевают словесными обозначениями эмоций и начинают употреблять их в повседневной жизни во взаимодействии со взрослыми, они становятся все более компетентны в восприятии и вербализации лицевой экспрессии с точки зрения принятых в их культуре категорий эмоций и приобретают комплексную информацию об определенной категории эмоций [7]. Вместе с тем не следует забывать, что используемые ребенком слова «...не совпадают по своему значению со словами взрослых...» [1, с. 159].

Безусловно, развитие языка эмоций не сводится только к овладению и надлежащему использованию терминов, обозначающих радость, страдание, страх и так далее, а включает также термины, обозначающие намерения говорящего оказать влияние на эмоциональные состояния других людей, и относящиеся к эмоциональной сфере термины в контексте сложной структуры межличностного взаимодействия [5]. Однако в контексте этой статьи мы будем употреблять понятие «язык эмоций» в узком смысле, то есть в значении слов, используемых для описания фундаментальных эмоций (С. Е. Izard, 1977), таких как радость, печаль, гнев, страх и пр. Данные словесные обозначения эмоций выполняют функцию «клея», связывающего понятия с соответствующими переживаниями, и придают форму непре-

рывному процессу обработки поступающей от тела текущей информации с целью создания эмоциональных переживаний и восприятия эмоций [7].

Необходимым, конституирующим признаком слова является его *значение*, с психологической стороны заключающее в себе обобщение как совершенно своеобразный способ отражения действительности в сознании [1]. Умение ориентироваться в значениях слов, используемых для обозначения эмоций, развивает эмоциональную осведомленность – способность идентифицировать и описать собственные эмоции и эмоции других людей (G. Mancini et al, 2013); стимулирует развитие самосознания (О. В. Гордеева, 1995; Н. В. Соловьева, 1999 и др.); способствует обогащению и закреплению эмоционального опыта: *«Если бы мы... не слышали о существовании таких-то чувств в таких-то обстоятельствах, то не сосредоточивали бы внимание на многих своих душевных движениях; они оказались бы скоропреходящими, могли бы не повториться»* [2, с. 28].

Последние зарубежные исследования в области языка эмоций позволили установить, что затруднение доступа к значениям слов, обозначающих эмоции, впоследствии приводит к ухудшению способности людей к восприятию эмоций по лицевой экспрессии. Так, например, не имея доступа к значениям словесных обозначений отрицательных эмоций («отвращение», «гнев», «страх», «печаль»), испытуемые воспринимают и вербализуют предъявленные изображения лиц с этими эмоциональными выражениями лишь как неприятные. Это доказывает, что доступ к смыслу слов, служащих для обозначения эмоций, является важным компонентом понимания значения эмоциональных выражений лица [7].

Заметим, что отечественные исследования проблемы вербализации детьми эмоций преимущественно содержат данные об особенностях овладения эмоциональной лексикой детьми 5–7 лет (И. Ю. Кондратенко, 2002; Н. В. Соловьева, 1999). В частности, в исследовании Н. В. Соловьевой, изучавшей у детей специфику содержания значений слов, отражающих широкий спектр фундаментальных эмоций (радость, гнев, удивление, грусть, горе, страх, стеснительность, стыд, презрение, отвращение), было установлено, что в толковании детьми смысла слов, обозначающих эмоции, отображаются ситуационные реакции, а доминирующим способом объяснения содержательной стороны слова является ситуативный способ [4].

На наш взгляд, особый интерес представляет изучение особенностей понимания значения слов, обозначающих эмоциональные состояния, у детей 4–5 лет, так как именно на 5-м году жизни происходит формирование модели психического – способности приписывать ментальные состояния (мнения, желания, установки, эмоции) себе и другим. Несмотря на ситуативную зависимость ментальных моделей в этом возрасте, то есть связь возможностей понимания эмоций с контекстом ситуации, дети способны различить собственные эмоции и эмоции других людей, отличить причины возникновения эмоций у себя и других [3], понять основные эмоции: радость, печаль, страх, гнев (Е. И. Изотова, 2004; О. А. Прусакова, 2005; А. М. Щетинина, 1984) и использовать информацию из собственного по-

вседневного опыта для создания теорий о причинах счастья, печали и гнева (S. A. Denham et al., 2003).

Также в период с 3 до 5 лет происходят изменения в развитии у дошкольников языка эмоций. Во-первых, суждения детей об эмоциях основываются на более сложных причинно-следственных заключениях о социальных ситуациях; возрастает осознание функции эмоций вызывать продолжительные переживания, которые могут привести к изменениям поведения в ситуациях, не связанных с эмоциогенным событием; появляется понимание того, что одно и то же событие не обязательно оценивается участниками одинаково. Во-вторых, возрастает осведомленность детей о произвольной регуляции эмоций [5]. Дети этого возраста используют наименования эмоций в следующем порядке, начиная с наиболее часто употребляемых: «счастливый», «грустный», «сердитый», «испуганный», «удивленный», «испытывающий отвращение» [8]. Вместе с тем понимание словесных обозначений эмоций, таких как «счастье», «гнев», «печаль», «удивление» превосходит способность дошкольников к их вербализации (L. Michalson, M. Lewis, 1985).

Указанные тенденции в развитии понимания и вербализации эмоций обуславливают возможность проведения эксперимента с детьми 4–5 лет с целью изучения понимания ими значений слов, обозначающих эмоции.

В эмпирическом исследовании, проведенном под руководством автора на базе групп детей среднего дошкольного возраста дошкольной образовательной организации г. Рыбинска, приняли участие 40 детей 4–5 лет; был осуществлен анализ 320 ответов детей, отражающих различные аспекты понимания ими слов, служащих для обозначения основных эмоций человека: «радость», «грусть», «страх», «злость». Изучение особенностей понимания и способов объяснения дошкольниками значения словесных обозначений эмоций осуществлялось посредством экспериментальных методик Н. В. Соловьевой [4]. Сокращение модального ряда эмоций было обусловлено указанными выше возрастными особенностями понимания детьми эмоций.

Первая методика – *«Определение значения слов, обозначающих эмоциональные состояния»*. Цель: выявить умение дошкольников различать эмоциональные состояния и смысловую сторону слов, обозначающих основные эмоции. Инструкция: «Как ты думаешь, что такое радость (грусть, злость, страх)?» Если ребенок сразу дает развернутый ответ, уточняется, почему он так думает; если ограничивается односложным ответом, то задается дополнительный вопрос: «Объясни, пожалуйста, как ты это понимаешь?» Полученные ответы оцениваются многоаспектно.

Первый аспект оценки – смысловой, то есть понимание детьми значения словесных обозначений эмоций. Уточним, что в качестве критериев дифференциации ответов на адекватные, неадекватные и отрицательные выступали умение сформулировать ответ и соотнесенность ответа со смыслом (таблица 1).

Таблица 1

**Понимание значения слов, обозначающих эмоциональные состояния,
дошкольниками 4–5 лет**

Модальность эмоций	Адекватный ответ		Неадекватный ответ		Отрицательный ответ
	Примеры детских ответов	Кол-во детей в %	Примеры детских ответов	Кол-во детей в %	Кол-во детей в %
Радость	«Это когда тебе негрустно и весело»; «Когда все смеются»; «Когда много подарков все подарили»; «Когда танцуют, веселятся. Когда в “Макдональдсе” праздник»	85	«Когда кто-то ругается»	2,5	12,5
Грусть	«Когда скучно и хочется плакать»; «Когда по маме грустишь»; «Когда никто с тобой не дружит»; «Никакие подарки не подарили, и грустно»	77,5	-	-	22,5
Злость	«Когда ругают и кричат на кого-то»; «Когда мама на тебя злится»; «Когда сердишься на кого-то»; «Это когда ты ругаешься»	85	«Пиратов бояться»	2,5	12,5
Страх	«Когда боятся чего-то»; «Страшно бывает, когда ночью идешь»; «Когда в лесу волк идет и напугал кого-нибудь»; «Когда змеи ползают. Страшно»	77,5	-	-	22,5

Мы пришли к выводу, что более 3/4 детей среднего дошкольного возраста адекватно понимают содержательную сторону слов, используе-

мых для обозначения эмоций. Понимание значения слов близко к пониманию, свойственному носителям языка (грусть – «когда скучно и хочется плакать», злость – «когда сердиться на кого-то» и т. п.), или основывается на эмоциональном опыте детей, например: радость – «когда танцуют, веселятся. Когда в “Макдональдсе” праздник»; страх – «страшно бывает, когда ночью идешь». По утверждению зарубежных ученых, в этот период дети создают для каждой категории эмоций скрипт (сценарий). Предположительно, основу скриптов радости и печали составляет взаимосвязь лицевой экспрессии с ощущением хорошего или плохого самочувствия, а позже и с причинами возникновения эмоций; основу скрипта гнева – взаимосвязь враждебного поведения и плохого самочувствия; основу скрипта страха – наименование «испуганный», побуждающее к поиску причин отличия этой эмоции от печали и гнева [8].

Обратим внимание, что 17,5 % полученных нами ответов на предложение объяснить значения словесных обозначений эмоций преимущественно отрицательной модальности (грусть, страх, злость) составили отрицательные ответы детей: отказы отвечать на вопрос, молчание, слова «не знаю», повторение за экспериментатором названия эмоции. Возможное объяснение мы видим в том, что понимание психического у детей 5-го года жизни соответствует уровню агента, который характеризуется пониманием прежде всего положительных эмоций и трудностями дифференциации отрицательных эмоций [3, с. 327].

Второй аспект оценки – лингвистический – связан с анализом грамматических, лексических, фонетических особенностей высказываний детей, отражающих понимание ими значения слов, обозначающих эмоции, и дифференциацией адекватных и неадекватных ответов на лингвистические и экстралингвистические (таблица 2) в соответствии с классификацией Н. В. Соловьевой [4].

Таблица 2

Способы толкования детьми 4–5 лет словесных обозначений эмоций

Способы объяснения значения слов, обозначающих эмоции радости, грусти, злости, страха	Кол-во ответов в % (учитывались адекватные и неадекватные ответы)
Лингвистические реакции	21,25
<i>Грамматические реакции</i> (словообразовательные)	3,75
<i>Лексические реакции</i> (синонимический способ с элементами словообразования)	1,25
<i>Лексические реакции</i> (обобщение по типу взрослого носителя языка)	16,25
<i>Фонетические реакции</i> (по звуковому сходству, посредством интонационной передачи содержания)	-

Экстралингвистические реакции	61,25
<i>Ситуативный способ (описание состояния субъекта)</i>	28,8
<i>Ситуативный способ (описание окружающей обстановки, действий окружающих)</i>	30,6
<i>Проявление индивидуального отношения</i>	-
<i>Стратегия оценки</i>	0,6
<i>Описание физических признаков</i>	1,25

Мы констатировали, что дошкольники 4–5 лет объясняют значения слов, обозначающих эмоции человека, посредством следующих способов, перечисленных нами по убыванию количества относящихся к ним ответов:

- описание связанных с возникновением эмоции ситуаций и действий окружающих: радость – «*когда день рождения*», «*когда много подарков все подарили*»; грусть – «*плачешь, что Сема обижает*»; злость – «*когда ругают и кричат на кого-то*»; страх – «*страшно, когда в лес ходишь, а там волчица*», «*когда бандиты нападают*» (30,6 % ответов);

- описание собственного состояния или переживаемых другими людьми эмоций радости («*когда весело было мне с другом*», «*мама и папа радуются, когда все прибрано*»); грусти («*это когда тебе грустно*», «*когда человек грустит. Обидели*»); страха («*было страшно, но я не боялся – папа был рядом*»; «*когда человек боится... кого-то или чего-то*»); злости («*это когда ты ругаешься*», «*когда человек злится. Расстроился, заплакал, успокоился – пошел сдачу сдавать*») – 28,8 % ответов;

- лексический способ толкования значений слов – обобщение содержания переживаний: радость – «*когда весело бывает*», грусть – «*когда скучно и хочется плакать*», злость – «*когда сердятся из-за чего-то*», страх – «*когда боятся чего-то*» (16,25 % ответов детей);

- словообразование (радость – «*радуешься*», «*радоваться*»; грусть – «*грустно*», злость – «*злишься*», «*злятся*»; страх – «*страшно*») и синонимический способ с элементами словообразования (радость – «*весело*», злость – «*злиться и обижаться*») – 3,75 % и 1,25 % ответов;

- описание физических признаков эмоций (радость – «*улыбаться*») и стратегия оценки (радость – «*хорошо*») использовались в единичных случаях и составили 1,25 % и 0,6 % от общего количества ответов.

Таким образом, у детей 4–5 лет понятия «радость», «грусть», «страх», «злость» находятся в стадии развития: слова обладают ситуативной соотнесенностью, то есть их содержательная сторона объясняется детьми посредством описания эмоциогенной ситуации или субъективного состояния (59,4 % ответов), но вместе с тем уже содержат в себе обобщение (16,25 % ответов), уровень которого, естественно, отличается от обобщения взрослых носителей языка, так как «...акты мышления, совершаемые ребенком с помощью речи, не совпадают с операциями, производимыми в мышлении взрослого человека при произнесении того же самого слова» [1, с. 146].

Интересно отметить, что в рамках подхода «естественный семантический метаязык» выдвигается тезис о том, что сущность эмоций идентифицируется людьми посредством типичных когнитивных сценариев («эталонных ситуаций») использования семантического метаязыка – небольшого набора универсальных семантических понятий: «человек», «люди», «хорошо», «плохо», «хотеть», «чувствовать» и др. Например, сценарий, связанный с понятием «грусть», включает в себя осознание того, что «что-то плохое случилось», а радость рассматривается как приятное ощущение того, что «сейчас происходит что-то очень хорошее» [6].

Известно, что значение слова является сложным, иерархически организованным образованием, поэтому третий аспект оценивания детских ответов включал в себя выделение *признаков, на которые опирается ребенок при объяснении значения слов, обозначающих эмоции* (таблица 3). Мы опирались на конкретизированный Н. В. Соловьевой перечень категорий и признаков эмоциональных состояний [4], основу которого составляли параметры измерения значений эмоций (J. R. Davits, 1969): активация, отношение, гедонистический тон, компетентность.

Таблица 3

Признаки, на которые опирается ребенок при объяснении значения слов, обозначающих эмоциональные состояния

№	Перечень категорий и признаков эмоций	Кол-во ответов в % по каждой эмоциональной модальности (учитывались адекватные ответы, относящиеся к ситуативному способу толкования содержательной стороны слов, обозначающих эмоции)			
		Радость	Грусть	Страх	Злость
I	Активность:	4	10	11,6	77,3
	– двигательная активность	4	-	-	
	– агрессия от ребенка	-	-	-	9,1
	– агрессия со стороны	-	10	11,6	68,2
II	Пассивность	-	-	-	-
III	Движение к ребенку:	28	-	-	-
	– одаривание	12	-	-	-
	– социальный контакт	16	-	-	-
IV	Движение от ребенка:	-	15	3,8	-
	– неодаривание	-	5	-	-
	– отсутствие социального контакта	-	10	3,8	-
V	Движение против... (запрет, сопротивление)	-	-	-	-

VI	Комфорт:	60	-	3,8	-
	– эмоциональный комфорт	60	-	-	-
	– эмоциональная поддержка	-	-	3,8	-
	– общение с родителями; здоровье	-	-	-	-
VII	Дискомфорт:	-	70	30,8	22,7
	– дискомфорт	-	55	-	4,5
	– одиночество	-	5	-	-
	– незащищенность	-	-	27	-
	– нелюбовь родителей	-	10	-	18,2
	– болезнь	-	-	3,8	-
	– центр внимания; потеря чего-то нужного	-	-	-	-
VIII	Напряжение:	-	-	50	-
	– внезапность / неожидан- ность	-	-	-	-
	– страхи	-	-	50	-
IX	Удовлетворенность собой:	4	-	-	-
	– удача	-	-	-	-
	– одобрение	4	-	-	-
X	Неудовлетворенность со- бой:	-	5	-	-
	– неудача	-	-	-	-
	– неодобрение	-	5	-	-
XI	Несоответствие (разочарование, обман)	-	-	-	-
XII	Познание:	4	-	-	-
	– интерес; необычность	-	-	-	-
	– новизна	4	-	-	-

Как видно из таблицы 3, дети 4–5 лет указывают наибольшее количество признаков (7) при объяснении значения слова «грусть». Доминирующим признаком является «дискомфорт» – «это когда ты грустишь», «когда кто-то плачет» (55 % ответов). Такие признаки, как «агрессия со стороны» («плачешь, что Сема обижает»), «отсутствие социального контакта» («когда никто с тобой не дружит») и «нелюбовь родителей» («мама ругает») выделены в 10 % ответов. В единичных случаях состояние грусти связывается с отсутствием одаривания («никакие подарки не подарили, и грустно»), одиночеством («по дому скучаешь»), неодобрением («сломалась игрушка. Мама ругать будет»). Максимальное количество ответов, отражающих понимание детьми смысла этого слова, относится к категории «дискомфорт» (70 %).

Вторую группу по количеству выделенных признаков (6) составляют эмоции радости и страха. При объяснении значения слова «радость» до-

школьники называют признаки, объединенные в ряд категорий, таких как «комфорт» (60 % ответов): *«это когда тебе негрустно и весело»*, *«когда все веселятся»* и пр.; «движение к ребенку» (28 % ответов): *«когда много подарков все подарили»* («одаривание»), *«когда с друзьями рядом веселишься»* («социальный контакт»). Значительно реже дети указывают такие признаки данного эмоционального состояния, как «двигательная активность» (*«когда танцуют, веселятся...»*), «одобрение» (*«мама и папа радуются, когда все прибрано»*) и «новизна» (*«радость, что мы котеночка завели»*), относящиеся к категориям «активность», «удовлетворенность собой» и «познание».

Значение слова «страх» связано со страхами самих дошкольников (50 % ответов): *«боишься медведя»*, *«змею боюсь черную»* и т. п.; с ощущением незащищенности – *«это когда всем страшно»* (27 % ответов); с проявлением агрессии со стороны (*«убил злодей, боишься»* – 11,6 % ответов). Некоторые дети связывают чувство страха с отсутствием социального контакта (*«когда на тебя не обращают внимания»*), с потребностью в поддержке (*«...я не боялся – папа был рядом»*), с болезнью (*«когда больно стукнешься, и будет кровь и сильно больно»*). Данные признаки, составляющие семантическое пространство эмоции страха, относятся к следующим категориям: «напряжение», «дискомфорт», «активность», «движение от ребенка», «комфорт».

В объяснении значения слова «злость» доминируют признаки, объединенные в категории «активность» (77,3 % ответов) и «дискомфорт» (22,7 % ответов). В частности, дошкольники выделяют как отличительные признаки данной эмоции «агрессию со стороны» (*«когда ругают и кричат на кого-то»*); «нелюбовь родителей» (*«когда мама ругает»*, *«когда мама на тебя злится»*); «агрессию от ребенка» (*«...пошел сдачу сдавать»*); «дискомфорт» (*«когда кто-то обижается»*).

Полученные данные позволяют на уровне описания и первичного анализа материала предположить, что количество и выраженность признаков, на которые опирается ребенок при объяснении значения слов, обозначающих эмоциональные состояния, зависят от модальности эмоций.

Вторая экспериментальная методика – **«Ассоциативный эксперимент и подбор синонимов»**. Цель: выявить сложившиеся в языковом сознании ребенка семантические связи между словами методом ассоциативного эксперимента (таблица 4). Инструкция: «Я скажу тебе слово, а ты мне скажешь свое» (называются слова: «радость», «грусть», «злость», «страх»). После этого ребенку предлагается объяснить, почему он назвал это слово.

Таблица 4

**Семантическая ориентировка ребенка 5-го года жизни
на слово–стимул**

Типы реакций	Модальность эмоций	Примеры детских ответов	Кол-во ответов в % (без учета отрицательных ответов)
Адекватные реакции			57,5
Стратегия ассоциирования по контрасту (отношения антонимии)	Радость	«Грусть», «скука», «злость», «страх»	15
	Грусть	«Радость», «веселая», «веселиться»	
	Страх	«Смелость», «смех»	
	Злость	«Доброта», «веселость», «удивление»	
Стратегия ассоциирования по сходству (отношение синонимии)	Радость	«Счастье», «веселье», «веселый», «радостно», «смешно», «веселиться»	38,1
	Грусть	«Печаль», «грустный», «грустно», «грустит», «плачет», «злость»	
	Страх	«Страшно», «страшный», «бояться», «испугалась», «злость»	
	Злость	«Ненависть», «злой», «злиться», «обиделся», «страшно», «грустный»	
Стратегия ассоциирования по оценке	Радость	«Хорошо»	4,4
	Грусть, страх, злость	«Нормально»	
Экстралингвистические (ситуационные) реакции			11,9
Слова или фразы, отражающие индивидуальный опыт ребенка	Радость	«Солнышко. Потому что светит»	11,9
	Грусть	«Плачет. Девочка плачет»; «Это когда грустишь по всем»; «Скучаю по маме»	
	Страх	«Страшно волка»; «Когда грозы боишься»	
	Злость	«Ругать. Когда папа злой, он ругается»	

Неадекватные реакции			6,9
Слово, не связанное со словом-стимулом семантическим отношением	Радость	«Листик», «кружок»	6,9
	Грусть	«Зубы»	
	Страх	«Дождик», «ветер»	
	Злость	«Скамейка», «травка»	

Мы пришли к выводу, что более половины ответов детей 4–5 лет составляют адекватные ответы, то есть дошкольники способны подобрать слова, связанные с обозначающим эмоцию словом-стимулом семантическими отношениями, вычленив ассоциации в большей степени по сходству (38,1 % ответов): радость – «веселье», «веселый», «радостно»; грусть – «печаль», «грустный», «грустит» и т. п.; в меньшей степени – по контрасту (15 % ответов): радость – «грусть», грусть – «радость», «веселость»; злость – «доброта», страх – «смелость», «смех». И здесь считаем необходимым дать одно пояснение.

Учитывая, что основной тенденцией в развитии понимания детьми эмоций является движение от общего деления эмоциональных состояний на положительные и отрицательные к последующей более тонкой дифференциации негативных эмоций [3; 8], мы посчитали возможным:

- отнести ряд полученных нами ответов к стратегии ассоциирования по сходству, несмотря на то что в качестве синонима одной из эмоций отрицательной модальности дети называли слово, не связанное в строгом смысле слова отношением синонимии со словом-стимулом, но относящееся к категории эмоций отрицательной валентности: грусть – «злость», страх – «злость», злость – «обиделся», «страшно», «грустный»;

- рассматривать как ассоциации по контрасту те ответы, где ребенок в ответ на слово-стимул, обозначающее положительную эмоцию, называл одну из эмоций отрицательной модальности, и наоборот: радость – «грусть», «злость», «страх»; злость – «веселость», «удивление» (по мнению Н. В. Соловьевой, значение слова «удивление» формируется у детей стихийно в форме доминирующего положительного образа).

Почти треть полученных нами ответов составили отрицательные (23,7 %) и неадекватные ответы (6,9 %). Это свидетельствует о наличии у детей 5-го года жизни сложностей в семантической ориентировке на слова-стимулы, обозначающие эмоции (преимущественно эмоции отрицательной модальности – «грусть», «злость», «страх»), вследствие того, что «...поиск семантической информации затруднен, он [ребенок] пока не владеет способами “проникновения” в семантические структуры, позволяющие объяснить значение слов» [4, с. 55].

Небольшую часть ответов на предложение назвать слово, связанное с тем или иным наименованием эмоции, составили экстралингвистические реакции (11,9 %), когда связь между словом-стимулом и словом-реакцией

возникала из контекста известных только ребенку эмоциогенных ситуаций, например: злость – «радуга. Много лет не видела радугу».

Таким образом, дети 4–5 лет в целом способны понять и объяснить значение слов «радость», «грусть», «страх», «злость» посредством описания эмоциогенных ситуаций, действий окружающих, состояния субъекта и обобщения содержания эмоциональных переживаний, опираясь при этом на соответствующие эмоциональным модальностям признаки, объединенные в категории (радость – «комфорт», грусть – «дискомфорт», злость – «активность» («агрессия со стороны»), страх – «напряжение»). Однако дошкольники испытывают трудности в семантической ориентировке на слово-стимул, обозначающее эмоциональное состояние, и дифференциации отрицательных эмоций в связи с особенностями функционирования модели психического.

В заключение обратим внимание на роль взрослого в усвоении детьми значений словесных обозначений эмоций. Поскольку «ребенок усваивает от взрослых готовые значения слов» (Л. С. Выготский), именно речь взрослого «втягивает» его в мир человеческих значений и смыслов, поэтому главной задачей педагога в развитии у детей языка эмоций является умение «...понять его [ребенка] состояние, объяснить, что оно означает, дать ему словесное наименование... чтобы помочь ребенку ориентироваться в безбрежном море собственных чувств» [2, с. 28].

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М. : Полиграфкнига, 1934. – 325 с.
2. Лук А. Н. Эмоции и личность. – М. : Знание, 1982. – 176 с.
3. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 415 с.
4. Соловьева Н. В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 126 с.
5. Bretherton I. et al. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – V. 57. – 3. – P. 529–548.
6. Goddard C. Explicating Emotions Across Languages and Cultures: A Semantic Approach // The Verbal Communication of Emotion: Interdisciplinary Perspectives / S. R. Fussell. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – P. 19–53.
7. Lindquist K. A., MacCormack J. K. & Shablack H. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism // Frontiers in Psychology. – 2015. – Volume 6. – Article 444.
8. Widen S. C., Russell J. A. Young Children's Understanding of Others' Emotions // Handbook of emotions / M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 348–363.

Опубликовано:

Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». – 2016. – № 9–10 (66–67). – С. 17–25.

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из новообразований дошкольного детства является формирование «языка эмоций», включающего в себя не только словесные определения эмоций, но и термины, обозначающие намерения говорящего оказать влияние на эмоциональные состояния других, а также относящиеся к эмоциям термины в контексте сложной структуры ситуаций межличностного взаимодействия (I. Bretherton, J. Fritz, C. Zahn-Waxler, D. Ridgeway, 1986). Овладение детьми особой лексикой и освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоциональные состояния, переживания, оттенки настроений составляют процесс развития словаря эмоций (О. В. Гордеева, 1995; Н. С. Ежкова, 2010; Г. Любина, 1996; А. М. Щетинина, 1984, 2004 и др.).

По данным зарубежных исследований, дети начинают давать наименование собственным эмоциям и эмоциям других людей в период между 1,5 и 3 годами [1]. В возрасте 3–5 лет они могут точно вербализовать эмоции счастья, печали и гнева независимо от канала презентации (выражение лица и / или интонация голоса) [3], а в 5 лет – словесно обозначить эмоции счастья, печали, гнева, страха, удивления и отвращения [4]. Вместе с тем дошкольники испытывают трудности в использовании соответствующих наименований для описания эмоций [2]. В отечественных исследованиях (Е. М. Листик, 2003; А. М. Щетинина, 1984, 2004) также приводятся сведения о неверном словесном обозначении дошкольниками 4–7 лет некоторых эмоций («испугливый», «удивительный» и др.), несмотря на наличие у детей этого возраста в целом богатого словаря основных эмоций.

В исследовании, проведенном под руководством автора (И. О. Карелина, 2010), был осуществлен сравнительный анализ словаря эмоций детей 4–5 и 5–6 лет (таблица 1). В ходе констатирующего эксперимента с участием 44 дошкольников (24 ребенка 4–5 лет и 20 детей 5–6 лет) было получено и проанализировано 220 высказываний. С целью определения объема активного словаря детей по каждой эмоциональной модальности (радость, печаль, гнев, страх, удивление) мы использовали методику Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» (диагностическая серия № 2, форма А, модальный ряд эмоций был расширен). Стимульный материал представлял собой набор фотографий лиц детей с различными эмоциональными выражениями.

По данным исследования, дети 4–5 лет достаточно активно употребляют прилагательные «веселая» и «злая» (37,5 % и 45,8 % детей соответственно), наименование «грустная» знакомо 1/5 части дошкольников.

Вместе с тем дети четырех лет часто обозначают отрицательные эмоции глаголами: *«боится»* (37,5 %), *«испугалась»* (25 %), *«грустит»* (20,8 %), *«сердится»* (16,7 %), а также используют краткое причастие *«расстроена»* и наречие *«страшно»* (12,5 %). Это указывает на слитный характер воспринимаемого содержания всех отрицательных эмоциональных модальностей, особенно страха – только 8,3 % детей обозначают данную эмоцию прилагательным, искажая термин (*«страшная»* вместо *«испуганная»*). Напротив, при определении радости дошкольники в 2 раза чаще называют прилагательные (*«веселая»*, реже *«радостная»* и *«довольная»*), чем другие части речи.

Значительную сложность для детей 4–5 лет представляет наименование эмоции удивления, которую почти половина дошкольников ошибочно опознают и вербализуют как эмоцию страха вследствие сходства ведущих признаков экспрессии (*«сильно страшно»*, *«сильно испугалась»* и т. п.). Некоторые дети 5-го года жизни не могут назвать данное эмоциональное состояние, предпринимая попытки дать эстетическую оценку изображенного лица (*«красивая»*) или установить соответствие выражения лица характеру конкретной ситуации (*«она говорит»*), что указывает на «довербальный» (А. М. Щетинина, 1984) тип восприятия эмоции удивления. Однако даже при успешном опознании эмоции дети либо употребляют глагол *«удивляется»* (12,5 %), либо дают неверные словесные обозначения *«удивительная»* (20,8 %) и *«интересная»* (16,7 %) вместо *«удивленная»* и *«заинтересованная»*.

К 5–6 годам дошкольники усваивают точные обозначения эмоций прилагательными: *«веселая»* (45 %), *«радостная»* (25 %), *«грустная»* (45 %), *«злая»* (60 %), при этом количество детей, использующих определения *«радостная»* и *«грустная»*, возрастает вдвое. Заметим, что употребляемые детьми наименования эмоций не отличаются разнообразием: так, прилагательные *«довольная»*, *«печальная»*, *«несчастливая»*, *«сердитая»* называют лишь отдельные дети старшего дошкольного возраста.

Несмотря на повышение уровня понимания детьми основных эмоций и выявленную тенденцию к обозначению эмоций прилагательными, 1/3 старших дошкольников по-прежнему при описании отрицательных эмоций печали и страха употребляют глаголы *«грустит»* и *«боится»*, поверхностно воспринимая выражение данных эмоций. Как и в среднем дошкольном возрасте, эмоция удивления представляет для детей сложность при решении задачи на вербализацию эмоционального состояния изображенного на фотографии лица: дети допускают искажение терминов, обозначают эмоцию глаголами *«удивляется»*, *«интересуется»*.

Таким образом, наиболее часто употребляемыми наименованиями эмоций в обеих возрастных группах являются следующие: радость – *«веселая»*, печаль – *«грустная»* (*«грустит»*), гнев – *«злая»*, страх – *«боится»*, удивление – *«удивительная»* (таблица 1).

Словарь эмоций детей 4–6 лет

Модальность эмоций	Слова, обозначающие эмоции	Процент детей, использующих словесные обозначения эмоций	
		4–5 лет	5–6 лет
Радость	Веселая	37,5	45
	Радостная	12,5	25
	Довольная	8,3	5
	Радостно	4,2	-
	Веселится	4,2	5
	Радуется	4,2	-
	Смеется	8,3	5
	Улыбается	8,3	5
Печаль	Печальная	4,2	5
	Грустная	20,8	45
	Обидчивая	4,2	-
	Несчастливая	4,2	5
	Грустно	4,2	-
	Расстроена	12,5	5
	Грустит	20,8	30
	Печалится	4,2	-
Гнев	Злая	45,8	60
	Сердитая	8,3	10
	Злится	8,3	-
	Сердится	16,7	5
Страх	Страшная	8,3	10
	Страшно	12,5	10
	Напугана	4,2	5
	Боится	37,5	35
	Испугалась	25	25
Удивление	Удивительная	20,8	25
	Интересная	16,7	20
	Удивляется	12,5	15
	Интересуется	-	5

В целом полученные данные следует интерпретировать в контексте общей тенденции дифференциации понимания эмоций в дошкольный период, заключающейся в первоначальном освоении детьми трех эмоциональных категорий («счастливый», «сердитый», «грустный») и последующем добавлении терминов «удивленный», «испуганный» и «чувствующий отвращение» [4]. Принимая во внимание тот факт, что наименование эмоций представляет собой вид символизации аффективной жизни, ассоциа-

тивно отсылая сознание говорящих к сфере эмоций (В. И. Шаховский, 2008), обогащение словаря эмоций детей приобретает особую значимость для развития у них способности к осознанию эмоций.

Библиографический список

1. Bretherton I. et al. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – 57. – P. 529–548.
2. Emotional Development in Preschool Age Children // Early Education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School / By C. Seefeldt, B. A. Wasik. – Merrill : Pearson Education Inc., 2006. – P. 46–48.
3. Stifter C. A., Fox N. A. Preschool Children's Ability to Identify and Label Emotions // Journal of Nonverbal Behavior. – 1987. – 11 (1). – P. 43–54.
4. Widen S. C., Russell J. A. Young Children's Understanding of Others' Emotions // Handbook of emotions / Edited by M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 348–363.

Опубликовано:

Karelina I. O. Development of Preschool Children's Vocabulary of Emotions // International Conference «Science and practice: a new level of integration in the modern world». Conference Proceedings. – Sheffield, UK : Scope Academic House, 2016, May 05. – P. 108–111.

VI. РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ РЕГУЛИРОВАТЬ ЭМОЦИИ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ

Обращение к проблеме формирования регуляции эмоций в период детства требует рассмотрения трех наиболее важных, на наш взгляд, аспектов: во-первых, необходимо дать определение понятию «регуляция эмоций» с точки зрения отечественного и зарубежного подходов к эмоциональному развитию детей; во-вторых, проследить динамику становления произвольной регуляции эмоций на протяжении раннего и дошкольного детства; в-третьих, обозначить наиболее общие способы формирования у детей регуляции эмоций.

С точки зрения деятельностного подхода онтогенез эмоций рассматривается в неразрывной связи с общим ходом психического развития. По справедливому замечанию С. Л. Рубинштейна, эмоции не развиваются сами по себе и не имеют собственной истории: изменяются установки личности, ее отношение к миру, складывающееся в деятельности и отражающееся в сознании, и вместе с ними преобразуются эмоции [6]. Содержание эмоционального развития и его возрастную динамику определяют эмоциональные новообразования, последовательно формирующиеся на различных этапах онтогенеза: «комплекс оживления»; трансформация содержания эмоциональных переживаний; социализация эмоций; совершенствование механизмов эмоциональной регуляции; становление произвольности эмоциональных процессов; вербальное обозначение эмоций (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович). С этих позиций *произвольность эмоциональных процессов* можно рассматривать как эмоциональное новообразование, способность подчинять свои непосредственные желания сознательно поставленным целям.

Наряду с указанным понятием используются также понятия, как *эмоциональная произвольная реакция* как сознательное и преднамеренное действие (поведенческий акт) человека в ответ на эмоциогенную ситуацию (Е. П. Ильин) и *контроль за эмоциональной экспрессией* – коррекция моторных актов – усиление, ослабление, замена другими (И. А. Переверзева).

В современной зарубежной психологии эмоций внимание исследователей сосредоточено на трех аспектах эмоционального развития детей: понимании, выражении и регуляции эмоций [5; 7]. В контексте обсуждаемой проблемы в иностранных источниках употребляются различные понятия, нетождественные по смыслу: *саморегуляция* (“self-regulation”), *самоконтроль* (“self-control”), *эмоциональная саморегуляция* (“emotional self-regulation”), *социально-эмоциональная саморегуляция* (“social-emotional self-regulation”), *регуляция эмоций* (“emotion regulation”).

Саморегуляция рассматривается как внутренний механизм, который лежит в основе внимательного, спланированного и разумного поведения; внутренние процессы, посредством которых индивид отслеживает и контролирует действия, мысли и эмоции для достижения какой-то цели; способность управлять собственным поведением, контролировать собственные импульсы, сдерживать одну реакцию и обнаруживать другую по требованию [5, с. 242; 7, с. 3–4]. Для обозначения способности ограничивать собственные эмоции, импульсы и желания, делать позитивный выбор, думать, прежде чем действовать, используется также понятие *самоконтроля* [8].

Если *эмоциональная саморегуляция* определяется как способность быстро восстанавливать физические и душевные силы, адаптироваться [7, с. 4], то к *социально-эмоциональной саморегуляции* авторы относят ряд умений: *обращаться с чувствами* (“*to deal with feelings*”), *управлять эмоциями* (“*to manage emotions*”), *справляться с отрицательными эмоциями конструктивными способами* (“*to cope with negative feelings in constructive ways*”), *конструктивно управлять интенсивными эмоциями и их выражением* (“*to manage strong emotions and their expression in a constructive manner*”) [7–10]. Соотносимым с этим понятием является понятие *регуляция эмоций*, которое используется в широком смысле для обозначения таких аспектов эмоционального процесса, как усиление и подавление эмоции, мониторинг и контроль внутреннего возбуждения, различные виды экспрессивного поведения [5, с. 160].

Поскольку в зарубежном подходе к эмоциональному развитию детей под развитием регуляции эмоций понимается, прежде всего, формирование контроля за экспрессией, то в контексте рассмотрения динамики становления регуляции эмоций в период детства целесообразнее будет представить более широкий взгляд на обсуждаемую проблему, выработанный в рамках деятельностного подхода в отечественной психологии.

Раннее детство – начальный этап становления произвольности эмоциональных процессов. В этот период происходит дальнейшая социализация эмоций, освоение способов их выражения и реагирования на разные эмоциональные состояния окружающих. Как указывает Л. И. Божович, главное новообразование конца раннего возраста – возникновение связи между аффектом и интеллектом, формирование образов и представлений, обладающих побудительной силой и вступающих в игру мотивационных тенденций, управляющих поведением ребенка [2]. По словам А. В. Запорожца, на ранних стадиях онтогенеза в практической деятельности начинают складываться особые формы ориентировочно-исследовательских действий, которые определяют значение различных объектов или их свойств для удовлетворения потребностей ребенка. Такая форма мотивационно-смысловой ориентировки осуществляется в непосредственно воспринимаемом плане и может привести к эмоциональному предвосхищению при выполнении определенных действий в данной ситуации и в ближайшем будущем [4].

Предпосылки для регуляции эмоций в совокупности с установлением связи между чувством и представлением создает включение в эмоциональные процессы слова, которое перестраивает их протекание и создает основу для развития речевой регуляции поведения, придавая действиям ребенка целенаправленность [1].

Эмоциональное предвосхищение предполагаемых результатов собственных и чужих действий как механизм эмоциональной регуляции, позволяющий субъекту эмоционально оценить возможные последствия до осуществления им каких-либо действий, появляется на 4-м году жизни. «Если на более ранних стадиях возрастного и функционального развития аффекты возникают, так сказать, *post factum*, в качестве положительной или отрицательной эмоциональной оценки непосредственно воспринимаемой ситуации и уже фактически достигнутого результата действий, то на более поздних генетических ступенях они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий и той представляемой ситуации, которая может возникнуть, когда действие будет завершено» [4, с. 269].

Эмоциональное предвосхищение возникает в результате особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка и формируется на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью. В этой деятельности складывается своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются как собственно аффективные, так и особые познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а познавательные процессы, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслоразличения и смыслообразования [4]. В основе предвосхищения лежит то единство аффекта и интеллекта, которое Л. С. Выготский считал характерным для высших специфически человеческих чувств. Без эмоционального предвосхищения невозможно проявление даже минимальной произвольной регуляции, которая требуется в ролевой игре [3].

Формирование в дошкольном возрасте способности регулировать эмоции заключается в приобретении ребенком навыка сдерживания внешнего выражения собственных эмоций и в овладении умением анализировать вызвавшие их причины [1]. Речь идет не только о развитии у ребенка представлений о том, как нужно себя вести в той или иной ситуации, но и о формировании такого новообразования, как произвольность эмоциональных процессов, которое возникает в конце дошкольного возраста на уровне регуляции поведения и является результатом всего хода психического развития ребенка на протяжении детства. Первоначальное становление произвольной регуляции осуществляется в контексте игровой деятельности в соответствии с игровыми правилами, по требованию игрового сотрудничества, распространяясь в старшем дошкольном возрасте и на другие виды деятельности: коммуникативную, учебную при условии ведущей

роли игрового мотива активизации регуляции поведенческих действий. Следовательно, игру дошкольника можно рассматривать как средство развития произвольности эмоциональных процессов, как «школу эмоций» (Л. С. Выготский).

Показателем нормативного хода эмоционального развития в дошкольном возрасте является освоение ребенком социальных форм выражения эмоций и чувств, формирование их осознанности, произвольности, внеситуативности [3].

Анализ различных программ и практических пособий по эмоциональному развитию детей позволяет выделить основные методы формирования регуляции эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста: психогимнастика (Е. А. Алябьева, Г. Бардиер, М. И. Чистякова и др.), упражнения на развитие саморегуляции, танцевально-двигательные и телесно-ориентированные техники (Н. Л. Кряжева, Н. П. Слободяник «Я учусь владеть собой» и др.), методы развития осознания эмоций как основы контроля собственных эмоциональных проявлений (Г. П. Иванова «Театр настроений», И. О. Карелина «Эмоциональное развитие детей 5–10 лет» и др.).

Современный зарубежный подход к проблеме формирования у детей регуляции эмоций характеризуется стремлением авторов сформулировать конкретные рекомендации по организации взаимодействия с детьми с целью обучения их способам регуляции отрицательных эмоциональных состояний. В целом рекомендации по формированию у детей умения регулировать эмоции сводятся к следующему:

- упражнять детей в демонстрации эмоций с последующим обсуждением возможных причин переживания;
- побуждать детей к вербализации собственного эмоционального состояния, демонстрировать понимание чувств ребенка;
- объяснять причины возникновения отрицательных эмоций, использовать методы рисуночной терапии (объяснить, например, что гнев часто является результатом ощущения непонимания, обиды, отвержения, страха, вины или фрустрации; попросить детей нарисовать ситуацию, над которой они потеряли контроль и идентифицировать чувство, вызвавшее гнев; распределить детей по парам и предложить рассказать друг другу об изображенном);
- вовлекать детей в обсуждение позитивных способов регуляции гнева, печали, чувства одиночества или иных негативных переживаний (в качестве позитивных способов регуляции могут выступать самовнушение, разговор с друзьями, просмотр изображений, упражнения, разговор со взрослым, описание чувств и пр.);
- проигрывать варианты эмоционального реагирования в типичных ситуациях эмоционально напряженного взаимодействия между детьми (например, когда кто-нибудь говорит ребенку: «Тебя никто не любит»), обсуждать с детьми характерные особенности детей, владеющих и не владеющих самоконтролем;

- развивать самосознание и мотивацию детей посредством побуждения их к описанию или изображению того, что они делают хорошо, какими они хотят быть, что они хотят делать в будущем;
- обучать упражнениям, восстанавливающим душевное равновесие и позволяющим снять напряжение (остановиться, сделать глубокий вдох, удержать его, считая до пяти, выдохнуть и, по необходимости, повторить еще раз; напрячь мышцы тела, сосчитать до пяти и расслабиться и др.);
- предоставлять детям возможность собственного выбора действий и принятия решений, не допуская при этом нанесения детьми ущерба себе или другим людям, а также порчи имущества;
- руководить поведением детей и устанавливать ограничения, демонстрируя поддержку: сказать ребенку, каких действий вы от него ожидаете; при необходимости увести ребенка с «места происшествия», обсудить чувства и правила поведения после того, как он успокоится; привлечь ребенка к процессу принятия решения о собственном поведении при возобновлении предыдущей деятельности, помочь возобновить деятельность и действовать более успешно; при возобновлении неэффективного поведения вновь увести ребенка и повторить последовательность шагов, начиная с обсуждения чувств [8; 9; 10].

Совершенно очевидно, что педагогическое участие взрослого в формировании у детей умения регулировать эмоции ограничивается не только его активной позицией по отношению к эмоционально напряженному взаимодействию детей, но прежде всего требует умения контролировать собственные слова, действия и эмоции.

Библиографический список

1. Белкина В. Н., Карелина И. О. Проблема эмоциональной регуляции социального поведения ребенка // Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования : материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 116–122.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
3. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. Т. II. – Ч. 5. – М. : Педагогика, 1989. – С. 140–181.

7. Boyd J., Barnett W. S., Bodrova E., Leong D. J., Gomby D. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education. – March, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nieer.org>
8. Davies L. The Essential Skill of Self-Control (12/2001). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com>
9. Davies L. Emotional Intelligence: An Essential Component of Education (10/2000). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com>
10. Dealing with Feelings: Emotional Health. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pbs.org/wholechild/parents/dealing.html>

Опубликовано:

Ярославский педагогический вестник. Серия «Гуманитарные науки» : научный журнал. – 2009. – № 3 (60). – С. 134–137.

**СТРАТЕГИИ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ
ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Хотя эмоции порой ускользают от наших попыток их контролировать, зрелое понимание эмоций включает в себя осведомленность о том, что они могут быть намеренно модифицированы посредством поведенческих и когнитивных стратегий.

T. A. Dennis & D. A. Kelemen

Актуальность аналитического обзора зарубежных исследований особенностей регуляции эмоций детьми дошкольного возраста обусловлена не только первостепенной значимостью способности ребенка регулировать собственные эмоции для развития его эмоциональной и социальной компетентности, эмоционального интеллекта и обеспечения адаптации к школьному обучению, но и тем, что в отечественных исследованиях, посвященных изучению динамики становления произвольной регуляции эмоций у детей раннего и дошкольного возраста с позиции деятельностного подхода (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и др.), представления детей о понятии «регулирование эмоций», их осведомленность о различных поведенческих и когнитивных стратегиях регуляции эмоций, а также диапазон используемых ими стратегий для управления собственными отрицательными эмоциями не являлись предметом специального анализа.

В связи с этим данные зарубежных эмпирических исследований о развитии у детей 3–7 лет осознания возможности регулирования эмоций

посредством использования различных регуляционных стратегий и имеющимся у них опыте регуляции собственных эмоций представляют особый интерес, во-первых, для понимания учеными и специалистами в области дошкольной педагогики и психологии особенностей эмоционального реагирования детей и конкретных стратегий регуляции эмоций детьми; во-вторых, для проведения дальнейших исследований данного компонента эмоциональной сферы дошкольников с использованием соответствующих диагностических средств (стандартизированные тесты, интервью, наблюдение); и, в-третьих, для оказания детям своевременной педагогической помощи в осознании и регуляции собственных эмоциональных проявлений для того, чтобы трудности в выражении и регуляции отрицательных эмоций не стали серьезным препятствием в процессе их адаптации к школе.

При осуществлении аналитического обзора зарубежных первоисточников мы придерживались последовательности: от структурно-семантического анализа темы и рассмотрения регуляции эмоций в контексте эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта – к характеристике основных стратегий регуляции эмоций и последующему обсуждению данных эмпирических исследований о понимании и использовании детьми разного возраста конкретных регуляционных стратегий и участии регуляции эмоций в обеспечении адаптации детей к школе.

Регуляция эмоций как компонент эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта детей

Дошкольный период характеризуется существенными изменениями в развитии у детей способности проникать в суть природы эмоций и связей между психологическими состояниями и внешним поведением. Наряду с увеличением осведомленности детей об эмоциях: усложнением способности размышлять об эмоциогенных ситуациях (причинах, последствиях, поведенческих изменениях), осознанием свойства эмоций вызывать продолжительные переживания, которые могут повлиять на дальнейшее поведение, пониманием субъективного характера оценки людьми одного и того же эмоциогенного события, – возрастает осведомленность дошкольников о произвольной регуляции эмоций, то есть осознание ими возможности контроля эмоциональных переживаний и различий внутреннего эмоционального состояния и его внешнего проявления (I. Bretherton, J. Fritz, C. Zahn-Waxler, D. Ridgeway, 1986; S. A. Denham et al., 2003; T. A. Dennis & D. A. Kelemen, 2009 et al.).

Такое понимание возможности регулирования эмоций может укрепить способность ребенка справляться с социально-эмоциональными проблемами, однако для того, чтобы «...перевести метаэмоциональные знания в действия», необходимы навыки регуляции эмоций [12, р. 538]. Таким образом, регуляция эмоций соответствующими возрасту и социально целесообразными способами – один из важнейших аспектов эмоционального развития и компонент *эмоциональной компетентности*.

Процесс регуляции эмоций включает в себя внешние и внутренние процессы, ответственные за мониторинг, оценку и изменение эмоциональных реакций, особенно их интенсивных и временных функций, для достижения своих целей (R. A. Thompson, 1994). В широком смысле слова регуляция эмоций относится к процессам, посредством которых мы воздействуем на возникновение у нас определенных эмоций, их переживание и выражение [3, р. 497]. Необходимость регуляции эмоций обусловлена чрезмерностью или недостаточностью интенсивности, длительности или других параметров переживания и выражения эмоций для достижения целей и ожиданий ребенка и / или социальных партнеров, а ее успешность зависит от способности испытывать отчетливые, а не диффузные чувства, чтобы знать, что регулировать [5].

В ядро способностей, обеспечивающих регуляцию эмоций, входит *способность контролировать внимание в эмоциогенных ситуациях*, поэтому трудности детей в регуляции поведения в эмоциональном контексте могут быть связаны с конкуренцией между обработкой эмоциональной информации и когнитивными системами управления. И здесь можно привести следующие аргументы нейропсихологических исследований [8]:

- дети, которые испытывают эмоциональный дистресс во время выполнения задачи, связанной с отсроченным удовлетворением желания, но при этом могут отвлечься от заманчивого и запрещенного предмета, лучше справляются с ее выполнением; наоборот, повышенное внимание к отвлекающей негативной или неоднозначной эмоциональной информации, связанное с проявлением тревожности, может истощать ресурсы произвольной регуляции эмоций;

- дети, использующие больше ресурсов для обработки эмоциональных раздражителей (например, лиц с различными эмоциональными выражениями), могут задействовать ресурсы управления вниманием в процессе регуляции эмоций.

В качестве синонима понятия регуляции эмоций используется понятие *«контроль эмоций»* – это соответствующее выражение, использование и подавление эмоций, позволяющее ребенку справиться с положительными и отрицательными эмоциональными, когнитивными и социальными ситуациями. Установлено, что дети, способные лучше контролировать собственные эмоции, могут лучше включаться в решение сложных задач, требующих применения и упражнения их когнитивных навыков [2]. Следовательно, способности дошкольников контролировать эмоции являются основополагающими для других областей развития и играют ключевую роль в регуляции состояний и эмоций, двигательной активности, внимания и познания.

А. Н. Бланксон, М. О'Бриен, Е. М. Лееркес (A. N. Blankson, M. O'Brien, E. M. Leerkes et al.) подтвердили предположение, что в дошкольном возрасте контроль эмоций и понимание эмоций лежат в основе достижений в области когнитивного контроля и когнитивного понимания. В частности, более высокий уровень контроля эмоций детьми 3 лет, изме-

ренный посредством отчета матерей о типичных реакциях ребенка на широкий спектр ситуаций, содействует росту в период между 3 и 4 годами когнитивного контроля, то есть комплекса исполнительных функций: оперативной памяти (способности удерживать в памяти несколько фрагментов информации и умело с ней обращаться) и ингибиторного контроля (способности противостоять разрушительным воздействиям конкурирующих стимулов) [2].

С целью обозначения осознанного изменения человеком собственных мыслей или целей для снижения негативных эмоций используется термин «*метакогнитивная регуляция*» [4]. Основу метакогнитивного регулирования эмоций составляет осознание взаимосвязи целей, мыслей и эмоций и возможности изменения эмоционального переживания при изменении целей и мыслей, например когда человек принимает решение отказаться от чего-то недостижимого или не думать о чем-то недостижимом. В свою очередь, это предполагает употребление терминов, обозначающих ментальные состояния («думать», «знать», «представить себе», «притворяться», «хотеть» и др.), и высказываний о том, что изменение в одном из этих психических состояний приведет к снижению негативных или к увеличению положительных эмоций.

Изучение когнитивных antecedентов регуляции эмоций (убеждения, мнения, желания) является перспективным направлением исследований в силу того, что «...люди могут иметь различные убеждения относительно эмоций и регулирования эмоций, и эти различия могут в свою очередь определять попытки людей регулировать свои эмоции и... выбор стратегий регуляции эмоций» [3, р. 506].

В структуре *эмоционального интеллекта* регулирование эмоций рассматривается как набор способностей, содействующих эмоциональному и интеллектуальному росту и эмоциональному благополучию [12]: быть открытым для чувств, как приятных, так и неприятных; контролировать и рефлексировать эмоции; «входить» в эмоциональное состояние, продлить переживание или отделяться от него в зависимости от оценки его информативности или полезности; управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей.

В трехсторонней модели эмоционального интеллекта (M. Mikolajczak et al., 2009) выделяются три неоднозначно связанные уровни эмоционального интеллекта: знания, способности и черты, где уровень знаний отражает осведомленность об эмоциях и эмоциональные компетенции людей (знания о том, как конструктивно выразить собственные эмоции); уровень способностей имеет отношение к возможности применять эти знания в эмоциональной ситуации (способность конструктивно выражать собственные эмоции); наконец, уровень характерных черт отражает эмоционально обусловленные склонности (склонность вести себя определенным образом в эмоциональных ситуациях). Совершенно очевидно, что люди с развитой «интеллектуальной» регуляцией эмоций внимательно изучают ситуацию до принятия решения о целесообразности и способах регуляции эмоций с

учетом максимального внутриличностного и межличностного существования и благополучия, а также правил отображения эмоций в конкретной культуре [11].

Таким образом, способность регулировать эмоции социально целесообразным способом является основным компонентом эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта и необходимой предпосылкой успешности социального взаимодействия.

Характеристика основных стратегий регуляции эмоций и их взаимосвязи с эмоциональным интеллектом

Обратим внимание, что исследователи проблемы регуляции эмоций (L. F. Barrett, J. J. Gross, 2001; J. J. Gross, R. A. Thompson, 2007) выступают против классификации стратегий регуляции как неизменно хороших или плохих без учета контекста, временной перспективы и цели индивида. *Адаптивный характер эпизода регуляции эмоции* – это результат взаимодействия трех факторов: осведомленности, целей и стратегий, где *осознание* собственной эмоции и контекста ее проявления позволяет определить необходимость ее регуляции и получить доступ к знаниям о том, как это сделать; *цель* регулирования эмоции определяет, следует ли усилить, поддержать или уменьшить переживание, выражение и физиологические признаки эмоции по продолжительности и / или интенсивности; *стратегии регулирования эмоции* определяют более или менее эффективные средства достижения поставленной цели [11].

В процессуальной модели регуляции эмоций (J. J. Gross & R. A. Thompson, 2007) выделены 5 групп стратегий регуляции эмоций и относящиеся к ним конкретные регуляционные стратегии [3; 11]:

1) *выбор ситуации* – принятие мер с целью увеличения / уменьшения вероятности участия в ситуации в зависимости от ее ожидаемого эмоционального воздействия (*точность прогнозирования; выбор ситуации; ежедневные стычки; перерыв для отдыха; избегающий копинг; настойчивость; поведенческое разъединение* – приложение усилий и для того, чтобы справиться со стрессором, препятствующим достижению целей, и для достижения поставленных целей);

2) *модификация ситуации* – совокупность стратегий, направленных на трансформацию ситуации с целью изменения ее эмоционального воздействия (*непосредственная модификация ситуации*, то есть проблемно-ориентированный копинг; *поиск помощи / социальной поддержки; разрешение конфликта* – конструктивное разрешение, избегание, доминирование; *самообладание*);

3) *переключение внимания* – воздействие на эмоциональное реагирование посредством перераспределения внимания, то есть внутренний вариант выбора ситуации (*перемещение внимания; сосредоточение на положительном; отвлечение* – отвлечение от эмоциональных аспектов ситуации или от ситуации в целом на физическом уровне (например, закрыть

глаза) или посредством внутреннего перенаправления внимания и сосредоточения на неэмоциональных аспектах ситуации или размышлениях о чем-то другом; *руминация* – застревание на негативных или эмоционально напряженных ситуациях; *внимательность* – целенаправленное безоценочное сосредоточение на настоящем моменте: наблюдение за тем, что происходит в каждый момент времени в своем внутреннем и внешнем мире);

4) *когнитивное преобразование* – модификация эмоционального значения ситуации за счет изменения мнения либо о самой ситуации, либо о возможности управления ею (*оценка самооэффективности*, отражающая уверенность индивида в его способности справиться с ситуацией; *оценка вызова / угрозы*, отражающая характер восприятия потенциальных или фактических приобретений и потерь в неблагоприятной ситуации; *положительная переоценка* – повторная оценка ситуации или своей реакции на нее в позитивном ключе; *принятие* – принятие ситуации и / или своей неспособности справиться с ней; адаптивный и дезадаптивный юмор; *отрицание; переосмысление*);

5) *модуляция эмоциональной реакции* – относительно прямое воздействие на импрессивный, физиологический и / или поведенческий компоненты эмоциональной реакции (*разделение эмоций* – выражение эмоций посредством принятого в данном обществе языка с целью эмоционального восстановления, создания и укрепления социальных связей; *подавление экспрессии* – подавление внешнего выражения нежелательных эмоций в поведении; *вентиляция* – непосредственное выражение негативных чувств; *вербальная / физическая агрессия; физические упражнения* как стратегия регулирования настроения; самоповреждение; злоупотребление психоактивными веществами; пищевые расстройства).

Следует отметить, что указанные стратегии регуляции эмоций имеют разные последствия для долгосрочной адаптации и развития социальных отношений, особенно это относится к повторному использованию человеком определенного паттерна регуляции эмоций, то есть к *стилю регуляции эмоций*. С этих позиций целесообразной для рассмотрения конкретных способов совладающего поведения является конструкция эмоционального интеллекта, согласно которой люди характеризуются определенным стилем регуляции эмоций.

Эмоциональный интеллект – способность воспринимать и выражать эмоции, понимать и использовать их, а также управлять эмоциями с целью усиления личностного роста – может упростить процесс критической оценки различных целей, предоставляя человеку возможность почувствовать личную значимость каждой цели и использовать эту информацию в процессе принятия решения [12]. Представляется очевидным и эмпирически подтвержденным, что люди с развитым эмоциональным интеллектом в состоянии понять эмоции без преувеличения или уменьшения их значения, определить и использовать наиболее эффективные *стратегии регуляции эмоций* [11; 12]:

– эмоциональный интеллект повышает точность аффективного прогнозирования, обуславливающего более эффективный *выбор ситуаций*, усиливающих желаемые эмоции, поиск ситуаций, актуализирующих положительные эмоции, или избегание отрицательных эмоциогенных ситуаций для предотвращения возникновения нежелательных эмоций; при столкновении с трудностями люди с высоким эмоциональным интеллектом более склонны к борьбе и конфронтации для получения ожидаемых существенных долговременных преимуществ, чем к уходу / избеганию;

– при столкновении с негативной ситуацией люди с «интеллектуальной» регуляцией эмоций с большей вероятностью стремятся *изменить ситуацию* и руководствуются не только стратегиями непосредственного решения проблемы, но и стратегиями косвенной модификации ситуации, обращаясь за помощью к друзьям, семье, специалистам; они предрасположены к свободному выражению как положительных, так и отрицательных эмоций, что приводит к более высокой уверенности в себе; также эмоциональный интеллект связан с более конструктивными стратегиями разрешения конфликта;

– люди с высоким эмоциональным интеллектом опираются на *техники переключения внимания*: они более внимательны к происходящему, в меньшей степени ссылаются на использование стратегии руминации, уделяют внимание вещам, способствующим возникновению желательных эмоций и препятствующим переживанию нежелательных эмоций, и больше фокусируются на положительном;

– эмоциональный интеллект связан с *восприятием и оценкой* ситуации как стимулирующей, а не угрожающей, с оценкой самоэффективности и с большей склонностью людей изменить свой взгляд на ситуацию, чтобы испытать или предотвратить определенные эмоции, не доходя до отрицания проблемы;

– люди с развитым эмоциональным интеллектом способны *изменить траекторию своего переживания* на раннем этапе и достичь желаемого эмоционального состояния или разрядить гнев и разочарование социально целесообразным образом (например, посредством упражнений), поэтому эмоциональный интеллект отрицательно связан со стратегиями словесной и физической агрессии, подавления и вентилиции эмоций, с аутоагрессией, употреблением алкоголя и пищи в целях регуляции эмоций.

На основании вышеизложенного можно предположить, что некоторые стратегии регуляции эмоций являются более адаптивными, чем другие, однако «...ключ к успешной адаптации заключается не только в использовании эффективных стратегий, но и в широте репертуара эмоциональной регуляции человека и гибкости, с которой он использует эти стратегии регулирования» [11, р. 21].

Представления детей о стратегиях регуляции эмоций и опыт их использования в младшем дошкольном возрасте

Дети этого возраста выражают широкий спектр эмоций, учатся регулировать эмоции и использовать речь для выражения собственных чувств и чувств окружающих. Развитие вербальных способностей дает дошкольникам особое преимущество в понимании эмоций и умении обходиться с собственными эмоциями [5; 9]. Дело в том, что употребление слов, обозначающих эмоции, помогает детям приобрести комплексную содержательную информацию об определенных категориях эмоций («радость», «печаль», «страх» и др.), которые используются людьми для придания смысла воспринимаемым ими различным эмоциональным переживаниям (К. А. Lindquist, J. K. MacCormack & H. Shablack, 2015).

Для приобретения компетентности в регуляции эмоций младшие дошкольники нуждаются в поддержке взрослых. Так, родители часто помогают им применить когнитивные копинг-стратегии (например, намеренное переключение внимания), к самостоятельному использованию которых дети приходят позже; они используют язык эмоций, чтобы помочь детям точно определить или истолковать собственные чувства и понять причинно-следственные связи между событиями и эмоциями; также родители помогают дошкольникам овладеть средствами поведенческого копинга через демонстрацию активного решения проблемы [5].

Серьезной проверкой имеющихся у детей навыков регуляции эмоций становятся первые контакты со сверстниками, так как, несмотря на понимание собственных эмоций, дети 3–4 лет испытывают трудности в регуляции эмоций в силу их тесной связи с происходящими в данный момент событиями, в использовании словесных обозначений эмоций и в отделении чувств от действий, что приводит к непосредственному выражению ими возникших переживаний [9]. Затруднения в осуществлении контроля импульсивных эмоциональных проявлений в свою очередь становятся причиной возникновения детских конфликтов.

В условиях возрастающей сложности эмоционального мира детей младшего возраста и требований социального мира, насыщенного эмоциональными ситуациями, становится необходимым развитие у них своеобразного «сторожа эмоций» (S. A. Denham, 2007).

Уже в период раннего детства дети могут использовать несколько самостоятельных *схем регулирования эмоций* [5]: ориентировка на стимул или от него, самоотвлечение через самоутешение или аутостимуляцию, включение в ситуацию / уход или когнитивные и символические трансформации ситуации посредством игры. Со временем дошкольники начинают видеть связь между предпринятыми усилиями в регуляции эмоций и изменениями в их эмоциональном состоянии и становятся более гибкими в выборе оптимальных путей управления эмоциями в конкретных условиях, при этом их исключительная опора на помощь взрослых уменьшается, а

осознание необходимости применения и опыт использования копинг-стратегий увеличиваются.

Очевидно, что дошкольники, осведомленные об эффективных способах регулирования эмоций, должны быть в состоянии применить эти знания в эмоциогенных ситуациях, поэтому изучение *представлений детей 3–4 лет о различных стратегиях регуляции отрицательных эмоций* является перспективным направлением исследования регуляции эмоций.

Опираясь на традиционно выделяемые копинг-стратегии – эмоционально-ориентированные (усилия направлены на улучшение самого эмоционального состояния) и проблемно-ориентированные (усилия направлены на улучшение сложившейся нежелательной ситуации), – Т. А. Деннис и Д. А. Келемен (Т. А. Dennis & D. A. Kelemen) предлагали 3- и 4-летним детям оценить три пары относительно эффективных или неэффективных стратегий снижения отрицательных эмоций [7]:

- *эмоционально-ориентированные менталистские стратегии* (когнитивное отвлечение – переключение внимания на приятные мысли / руминация – «застревание» на негативных переживаниях) и *поведенческие стратегии* (поведенческое отвлечение – переключение на другую деятельность / вентиляция – разрядка негативных эмоций);

- *проблемно-ориентированные стратегии* (изменение ситуации – ориентация на социально целесообразные действия по улучшению негативной ситуации / обращение ко взрослому – обращение к матери как к посреднику в эмоционально напряженной ситуации, без четкого плана по устранению проблемы).

Процедура диагностики заключалась в просмотре детьми 3 сюжетных сценок с участием кукол, испытывающих гнев, печаль и страх. Каждая сценка заканчивалась адресованным ребенку от имени персонажей вопросом: «Что мы можем сделать, чтобы перестать чувствовать ... (наименование эмоции)?» Далее персонажи демонстрировали одну из шести возможных стратегий регулирования отрицательных эмоций, а дети оценивали ее эффективность посредством шкалы оценок, состоящей из четырех схематических изображений лиц с различной степенью интенсивности выражения гнева, печали и страха (интенсивное выражение эмоции / менее интенсивное / нейтральное эмоциональное состояние / положительное). Ответы дошкольников сравнивались с ответами взрослых участников обследования, заполнявших аналогичный опросник, в силу наличия у взрослых большего опыта регулирования эмоций. На основании полученных данных исследователи пришли к заключению [7]:

- младшие дошкольники, так же как и взрослые, рассматривают в качестве эффективных регуляционных стратегий *изменение ситуации, поведенческое* и – в меньшей степени – *когнитивное отвлечение*;

- дети чаще, по сравнению со взрослыми, отдают предпочтение относительно неэффективным стратегиям снижения негативных эмоций, таким как *вентиляция* (для ослабления гнева) и *руминация*, при этом стратегию *обращения к матери*, условно отнесенную к неэффективным, 4-летние

дети и взрослые указывают как более результативную по сравнению с руминацией и вентиляцией в плане изменения эмоционального состояния, так как она сводится не только к жалобам, но и отражает поиск социальной поддержки для улучшения самочувствия;

- представления детей о регуляции эмоций носят функциональный характер, то есть выбор стратегии зависит от модальности регулируемой эмоции (наиболее эффективная стратегия снижения гнева – изменение негативной ситуации, а эффективный способ преодоления печали и страха – поведенческое отвлечение);

- представления дошкольников об эффективных способах контроля гнева, печали и страха связаны с показателями их социально-эмоциональной адаптации (чем чаще дети выбирают стратегию вентиляции, тем ниже у них уровень развития социальных навыков по результатам опроса их матерей);

- представления о возможности регуляции страха посредством изменения ситуации связаны со способностью детей сдерживать непосредственные побуждения и мобилизацией навыков, необходимых для того, чтобы справиться с социальными проблемами;

- предположительно, детям 3–4 лет легче составить «концепцию действия» как способа регуляции эмоций, в отличие от «концепции мышления».

Таким образом, данное исследование позволяет сделать вывод о наличии у детей уже в младшем дошкольном возрасте представлений о понятии «регулирование», об эффективных стратегиях регуляции эмоций и функциональной связи между различными отрицательными эмоциями и конкретными стратегиями управления ими.

Важным аспектом изучения особенностей регуляции эмоций младшими дошкольниками является *оценка используемых детьми стратегий регуляции собственных эмоций*, диапазон которых отличается в разных исследованиях, и *понимание детьми причин использования определенных типов действий для решения эмоциональных проблем* [5; 6].

Поясним, что связи между эмоциями и адаптивными действиями ясно выражены в функциональной модели эмоций (К. С. Barrett & J. J. Campos, 1987), где эмоции определяются как ситуативные оценки индивидом связи между событием и собственными целями и готовность действовать соответствующим образом для достижения цели. В частности, *гнев* поддерживает стремление проявить настойчивость и преодолеть препятствия на пути к достижению цели; *грусть* связана с оценкой потери цели / средства для достижения цели и готовностью сохранить ресурсы, уйти и отказаться от бесплодных или вредных целей, при этом временное снижение активности может помочь человеку оправиться от потери; *радость* характеризуется оценкой достижения целей и может отражать мотивацию для поддержания или восстановления благополучия в условиях фрустрации, принимая форму поддерживающего ситуацию поведения или активных усилий по решению проблемной ситуации.

В ходе исследования Т. А. Деннис, П. М. Цоле и др. (Т. А. Dennis, Р. М. Cole et al.) подтвердили наличие функциональных связей между отрицательными и положительными эмоциями у детей 3–4 лет и адаптивными действиями совладания с эмоциональными проблемами [6].

В целях диагностики использовались две задачи, каждая из которых по-разному блокировала цели ребенка по достижению желаемого объекта и включала в себя различные ситуативные требования и нормы поведения. В первой задаче детям требовалось в течение 8 минут подождать, пока мама закончит работать с документами, чтобы открыть привлекательно завернутый подарок (в исследовании наряду с детьми принимали участие их матери). По условиям второй задачи дошкольники должны были в течение 3 минут самостоятельно достать игрушку из запертой прозрачной пластиковой коробки, имея в распоряжении связку неподходящих к замку ключей; по окончании этого времени экспериментатор предлагал открыть коробку другим (подходящим) ключом.

В ходе наблюдения регистрировались такие последовательности «экспрессия – действие», в которых выражение эмоций (гнев, печаль, радость) предшествовало действию в пределах 10 с или закончилось за 1 с до начала последующего действия. Изучались следующие характерные *виды действий (копинг-стратегий)* младших дошкольников [6]:

- *решение проблемы* (утверждения и вопросы, направленные на понимание ситуации, ее ограничений и возможностей, или попытки решить задачу разными способами);
- *поведенческое отвлечение* (выполнение других действий вместо сосредоточения на задаче, например, общение с матерью во время выполнения задачи на ожидание, участие в воображаемой игре и др.);
- *отвлечение внимания* (отвлечение от задачи посредством таких действий, как: отвести взгляд, рассматривать пространство, положить голову на стол);
- *сосредоточение внимания* на желанном объекте (рассматривание желанного, но недоступного / запрещенного объекта, или прикосновение к нему без цели получения информации);
- *успокаивающие действия* – самоуспокоение (обхватывание себя руками) и поиск социальной поддержки (например, при выполнении задачи на ожидание ребенок забирается на колени к матери, а во время самостоятельных попыток открыть коробку просит ее успокоить его и обращается с просьбой о помощи к экспериментатору);
- *разрушительное поведение* (вызывающие / агрессивные действия или слова, направленные на мать, экспериментатора или объекты).

Было установлено, что выражение детьми гнева (при попытках открыть коробку неверным ключом) и радости (при выполнении задачи на ожидание), по сравнению с выражением печали, сопровождается большим количеством контекстно-соответствующих действий, которые изменяются в зависимости от характера задач и отражают понимание уместности выражения эмоций в той или иной ситуации: это *поведенческое отвлечение и*

отвлечение внимания (при решении задачи на ожидание) и *решение проблемы* (попытки открыть коробку для получения желаемой игрушки).

Данное исследование [6] показало, что выражение эмоций гнева и печали у нормально развивающихся младших дошкольников, вопреки сложившемуся представлению о негативных эмоциях в контексте разрушительных или социально неадекватных действий, связано с соответствующими действиями, которые функционально связаны с ситуационными контекстами. Речь идет о способности детей удерживать цель, когда это необходимо, например, в ситуации предъявления взрослым требования попытаться открыть коробку, или не проявлять настойчивость в достижении цели при требовании подождать. Такое согласование требований эмоциональной проблемы с соответствующими паттернами «экспрессия – действие» может рассматриваться как маркер социально-эмоциональной компетентности детей.

Более широкий диапазон стратегий, которые могут использовать дети младшего возраста с целью регуляции эмоций, перечисляет С. А. Денхам (S. A. Denham):

- *модуляция эмоционального переживания* через самоуспокоение и изменение выражения дискретной эмоции (например, ребенок, испытывающий тревогу во время пребывания в дошкольной группе, может улыбаться, чтобы убедить себя и других, что он счастлив);
- *модификация ситуаций* – избегание ситуации или попытка изменить ее для предотвращения чрезмерного возбуждения;
- *когнитивная регуляция* эмоций – способность ребенка отказаться от цели, заменить ее или мыслить посредством каузальных атрибуций, которые помогают ему чувствовать себя более комфортно в его внутреннем мире;
- *перцептивная регуляция эмоционального переживания*, в частности *переориентация внимания*: так, при попытке присоединиться к игре сверстников ребенок может сосредоточиться на игре с реквизитом, а не на двух партнерах, чей более высокий социальный статус делает его появление в игре нежелательным;
- *решение проблемы*, в частности умение найти компромисс в случае недовольства действиями партнера в совместной игре;
- *поиск поддержки* со стороны взрослых;
- *вентиляция* (в этом случае дети могут агрессивно набрасываться или преувеличенно сильно плакать, чтобы выпустить негативные эмоции или получить помощь) [5].

В целом в рассматриваемый возрастной период *способность детей контролировать эмоции возрастает*. В вышеупомянутом исследовании динамических связей между контролем эмоций, когнитивным контролем, пониманием эмоций и когнитивным пониманием А. Н. Бланксон с коллегами (A. N. Blankson et al.) оценивали способность младших дошкольников использовать стратегии регуляции эмоций в ходе выполнения диагностических задач на фрустрацию, условия которых делают невозможным про-

цесс их решения: детям 3 лет была предложена задача открыть коробку с находящейся внутри игрушкой неподходящим к замку ключом, детям 4 лет – головоломка, где требуется распутать веревку, продетую в игрушку с большим количеством отверстий, и частично к ней приклеенную. Было установлено, что к 4 годам происходит снижение показателей использования вербальной фрустрации (словесное выражение негативных эмоций) и физической фрустрации (проявление детьми негативных эмоций посредством физических действий, когда они бьют или бросают коробку / головоломку), тогда как общая регуляция эмоций в эмоционально напряженных ситуациях возрастает [2].

Также в этом возрасте дошкольники начинают использовать специфические копинг-стратегии, многие из которых являются полезными для регулирования гнева: *решение проблемы*, *поиск поддержки*, *дистанцирование* (отделение от проблемы), *интернализация* (внутренняя эмоциональная и когнитивная переработка негативных переживаний), *экстернализация* (снижение эмоционального напряжения путем высвобождения негативных эмоций), *отвлечение*, *рефрейминг* (переосмысление проблемы), *когнитивное «притупление»* (снижение остроты ощущений при длительном действии раздражителя), *отрицание* [5].

Установлено, что конкретные стратегии регулирования негативных эмоций связаны с определенным социальным поведением младших дошкольников, а индивидуальные различия в их использовании прогнозируют наличие самоконтроля при поступлении в школу (M. Gilliom, D. S. Shaw, J. E. Beck et al., 2002): в частности, снижению гнева способствует *перевод внимания* от источников фрустрации и *поиск информации* об ограничениях ситуации, при этом опора на стратегии переключения внимания соотносится с низкой экстернализацией проблем и высокой кооперацией, а опора на стратегии сбора информации – с ассертивностью.

Можно сделать вывод, что формирование регуляции эмоций как своеобразной «системы управления переживаемыми и выражаемыми детьми эмоциями» (K. J. Herndon et al.) способствует развитию общей эмоциональной компетентности дошкольников.

Диапазон осознаваемых и применяемых стратегий регуляции отрицательных эмоций детьми старшего дошкольного возраста

Рост возможностей регуляции эмоций в старшем дошкольном возрасте обусловлен прежде всего способностью детей отделять собственные чувства и действия и использовать слова для выражения чувств, что позволяет им выразить собственный гнев или разочарование в социально приемлемой форме [9]. Доказано, что языковые способности положительно связаны с регулированием эмоций, так как появление речи дает детям возможность описывать события и эмоции, требующие регулирования, а также обсуждать с другими способы саморегуляции и совместной регуляции [10].

Данные об оценке понимания детьми 5–7 лет взаимосвязи между мыслями и чувствами и когнитивных стратегий регулирования эмоций носят противоречивый характер. С одной стороны, считается, что знания детей в области когнитивных стратегий регуляции эмоций ограничены, так как понимание самой идеи, что можно контролировать мысли для того, чтобы контролировать эмоции, требует уровня метарепрезентативного понимания ментальных состояний, который достигается к концу дошкольного детства. В качестве доказательства приводятся данные о том, что 5-летние дети, как правило, не знают, что мысли сопровождают чувства и могут вызывать изменения в чувствах без какого-либо внешнего воздействия, и не понимают, например, что расстроенный человек, скорее всего, думает о чем-то печальном. Такое понимание возможности контролировать эмоции или оказывать на них влияние посредством изменения собственных мыслей формируется только к 7 годам (J. H. Flavell et al, 2001; J. H. Flavell, F. L. Green, 1999).

С другой стороны, исследователи обращают внимание на абстрактный характер предъявляемых детям диагностических задач, не позволяющих в полной мере оценить их способность понять связь между мыслями и эмоциями, и приводят аргументы в пользу наличия у половины 3-летних детей элементарного понимания возможности влияния напоминания о прошлом событии на текущее эмоциональное состояние человека при условии предъявления детям знакомых сценариев из жизненного опыта (F. Pons, P. L. Harris, M. de Rosnay, 2004).

Перспективным в этом плане представляется исследование осведомленности детей 5–6 лет о стратегиях метакогнитивной регуляции отрицательных эмоций, при организации которого Е. Л. Давис, Х. Ц. Ленч и др. (E. L. Davis, H. C. Lench et al.) использовали адекватную дошкольному возрасту процедуру диагностики: интервью с детьми на материале коротких историй, описывающих соответствующие жизненному опыту детей фрустрирующие ситуации (неспособность героя рассказа играть в бейсбол из-за травмы ноги, необходимость остаться дома вместо того, чтобы пойти играть, и т. п.); интервью о ситуациях, в которых ребенок испытывал различные отрицательные эмоции, и используемых им стратегий регуляции собственных эмоций [4].

Во-первых, старшие дошкольники оказались на удивление опытными в описании предполагаемых способов регуляции эмоций печали или гнева, которые может применить главный герой историй. Представим перечень указанных детьми стратегий регуляции отрицательных эмоций, выстроенный по убывающей в зависимости от частоты сообщения о них:

- *сохранение цели* – действие, направленное на достижение первоначальной цели; *замена цели* – достижение альтернативной цели;
- *первичная социальная поддержка* – обращение к другому за помощью в достижении цели; *метакогнитивные стратегии изменения мыслей* (забывание, изменение психического состояния посредством сна или мечтаний, умение представить себе другой результат, положительная пе-

реоценка) и *метакогнитивные стратегии изменения целей* (научиться находить приятное в отрицательном или альтернативном исходе ситуации, решить отказаться от первоначально желаемого результата); *потеря цели*, то есть прекращение целенаправленного действия;

– *вторичная социальная (эмоциональная) поддержка и агент-ориентированная стратегия* (стремление отомстить обидчику).

Во-вторых, дети старшего дошкольного возраста при описании личностно значимых ситуаций, которые вызвали у них эмоции печали, гнева или страха, указывали на следующие используемые ими в действительности, а не гипотетически, стратегии преодоления отрицательных эмоций, диапазон которых отличался в зависимости от модальности регулируемых эмоций:

– достижение первоначальной цели или ее замена, поиск социальной поддержки, метакогнитивная (изменение мыслей) и агент-ориентированная стратегии для снижения *гнева*;

– метакогнитивные стратегии, замена цели, социальная и эмоциональная поддержка для ослабления *печали*;

– стратегия изменения мыслей, поиск эмоциональной и социальной поддержки для повышения уверенности и преодоления *страха*.

Таким образом, уже в возрасте 5–6 лет дети осознают, что эмоции являются внутренними состояниями, которые могут быть преднамеренно модифицированы, имеют представления не только о поведенческих, но и метакогнитивных стратегиях регулирования эмоций, и способны их применять для ослабления собственных отрицательных эмоций.

Регуляция эмоций как основа социальной компетентности и условие успешной адаптации детей к школе

Социальная компетентность как многогранная, динамическая конструкция, включающая индивидуальные характеристики и поведенческие паттерны, связана с адаптивными последствиями [1]. Принимая во внимание постоянную включенность человека в социальные сети, где эмоции возникают, стихают, возрождаются, завершаются или усиливаются как функция влияния людей друг на друга в социокультурных контекстах (А. Каррас, 2013), можно предположить, что регулирование эмоций лежит в основе социально целесообразного поведения и имеет важное значение для социального функционирования.

Регуляция эмоций также является сложной, многогранной конструкцией, которая включает в себя произвольные и непроизвольные процессы, действующие совместно для поддержания и модуляции выражения и переживания эмоций. Эти регуляторные процессы функционируют на биологическом, поведенческом и экзогенном уровнях и по природе имеют иерархический и транзактный характер.

Интегрированные и двусторонние отношения между этими уровнями приводят к возникновению регуляции эмоций и впоследствии влияют на

способность детей уделять внимание социальным сигналам, демонстрировать более сложные социальные реакции. Это в свою очередь приводит к улучшению общего социального функционирования [1].

Наличие навыков регуляции эмоций детьми дошкольного возраста во многом обуславливает характер их взаимоотношений со сверстниками: дети, которым свойственны сильно выраженные эмоциональные проявления, как положительные, так и отрицательные, с большей вероятностью страдают дефицитом в социальной компетентности и, скорее всего, будут отвергнуты сверстниками, в отличие от принятых группой дошкольников, которые демонстрируют высокую степень регуляторной компетенции и способны взаимодействовать с ровесниками более позитивно. Неспособность регулировать эмоции также приводит к возникновению у детей поведенческих трудностей при поступлении в школу и в последующий период [1; 5].

С целью формирования подлинных и удовлетворительных отношений с другими людьми дети учатся сохранять или усиливать актуальные и полезные эмоции, ослаблять уместные, но не полезные эмоции, гасить неуместные эмоции, поэтому регуляция эмоций связана как с приобретением друзей в детском саду, так и с учительскими рейтингами социально целесообразного поведения детей в классе [5].

Для обозначения менее успешных стратегий регулирования эмоций, например, вентилиции, когда ребенок реагирует на фрустрирующие ситуации вспышкой гнева или агрессией, употребляется понятие «*эмоциональная дисрегуляция*» [10]. Установлено, что дисрегуляция эмоций представляет собой даже более сильную предпосылку негативных оценок ребенка сверстниками и учительских рейтингов негативного поведения и социальных навыков обучающихся, чем само по себе выражение негативных эмоций (A. L. Miller & S. L. Olson, 2000).

Прямые и косвенные *связи между регуляцией эмоций и отдельными компонентами социальной компетентности* – социальными навыками, принятием ребенка группой сверстников и качеством дружбы – были предметом отдельного исследования, в ходе которого Б. Л. Блаир с соавторами (B. L. Blair et al.) обнаружили эффект каскада: от способностей регулирования эмоций в 5-летнем возрасте к изменениям в развитии социальных навыков в возрасте 7 лет и их последующим связям с более высокими уровнями качества дружбы, признания со стороны сверстников и регуляции эмоций в 10-летнем возрасте [1].

Это означает, что, с одной стороны, опыт регулирования эмоций является предпосылкой роста социальных навыков, так как более компетентные в модуляции собственных эмоциональных реакций дети могут лучше использовать свои социальные навыки в различных ситуациях; с другой стороны, навыки регуляции эмоций не только формируют социальное взаимодействие и отношения, но и сами возникают на основе этих измерений социальной компетентности.

Дошкольный период, как известно, задает траекторию успеха или неудачи в последующих академических контекстах, а выражение и регулирование детьми эмоций социально целесообразным образом – это «строительные блоки» их адаптации к школе [5; 10]. Действительно, умение детей во время социального взаимодействия выполнять правила так называемой «игры-переключателя», то есть отправлять и получать от окружающих эмоциональные сообщения, обуславливает их успешное участие в межличностном взаимодействии и создание отношений, обеспечивающих положительный школьный опыт, поэтому эмоционально позитивные дети, которые реагируют на эмоциональные ситуации соответствующим образом, воспринимаются сверстниками и учителями как более социально компетентные и считаются более приспособленными к школе. Также в условиях обучения дошкольники сталкиваются с ситуациями, требующими регулирования эмоций: выполнение указаний, ожидание, решение поставленных задач, которые они, возможно, не хотят решать, – все это является своеобразной проверкой имеющихся у них навыков регуляции эмоций.

Изучение *взаимосвязей выражения и регуляции эмоций детьми 3–5 лет с их ранней адаптацией к школьному обучению*, которое начинается в США с 5 лет, являлось предметом специального анализа в исследовании К. Й. Херндон (K. J. Herndon et al.) [10]. В качестве предпосылок адаптации детей к школе рассматривались эмоциональная выразительность (способ демонстрации детьми своих эмоций окружающим) и регуляция эмоций (способность согласовать переживание и выражение эмоций с контекстом). В целях оценки социально-эмоционального поведения детей в естественных условиях, выражения ими положительных и отрицательных эмоций, регуляции эмоций и дисрегуляции использовался метод наблюдения.

Показателями *регуляции эмоций* являлись следующие: ребенок быстро словесно выражает чувства, возникающие в проблемной ситуации, а затем переходит к той же или новой деятельности (в сравнении с уходом, вымещением отрицательных эмоций или пребыванием в состоянии расстройства); ребенок проявляет нейтральные или положительные эмоции в проблемной ситуации. В качестве показателей *дисрегуляции эмоций* выступали негативные реакции ребенка на эмоционально возбуждающие проблемные ситуации (вентиляция эмоций): проявления ситуативно-обусловленной вербальной или физической межличностной агрессии; разрушительные действия, когда ребенок бьет, пинает, отталкивает, опрокидывает или бросает предметы; проявление неспровоцированной физической межличностной агрессии.

Были получены убедительные доказательства, что выражение и регуляция эмоций детьми 3–5 лет, особенно дисрегуляция негативных эмоций, сказываются на адаптации детей к дошкольному учреждению и последующей адаптации к школе. Как ожидалось, увеличение возраста дошкольников связано с увеличением показателей трех компонентов прогнозируемой адаптации детей к школе, условно обозначенных как

позитивные / участвующие, самостоятельные / мотивированные и взаимодействующие / просоциальные обучающиеся [10]. Учитывая гендерно обусловленные различия: более высокие показатели по всем компонентам адаптации к школе у девочек по сравнению с мальчиками, демонстрацию негативных эмоций и дисрегуляции эмоций в большей степени мальчиками, связь негативных эмоций и дисрегуляции эмоций у мальчиков с менее позитивным и участвующим поведением в классе и с независимым и целеустремленным поведением, – можно предположить, что у девочек адаптация к школе, включая ее учебные и социально-эмоциональные аспекты, происходит легче, чем у мальчиков, которые особенно нуждаются в помощи родителей и учителей для определения причин возникновения негативных эмоций и совладания с эмоциональным возбуждением посредством стратегий саморегулирования.

Таким образом, сформированность навыков регуляции эмоций определяет готовность ребенка к поступлению к школе, адаптацию к школе и другие аспекты когнитивных достижений.

Заключение

1. Регуляция эмоций – ключевой аспект эмоциональной компетентности и компонент эмоционального интеллекта – это система управления переживаемыми и выражаемыми детьми эмоциями.

2. С целью прогнозирования степени вероятности своего участия в эмоциогенной ситуации, трансформации ситуации или мнения о ней и о возможности управления ею с учетом ожидаемого эмоционального воздействия, а также для воздействия на эмоциональное реагирование используются определенные стратегии регуляции эмоций – более или менее эффективные средства достижения поставленной цели, которые могут быть адаптивными или неадаптивными в зависимости от контекста, временной перспективы и цели индивида.

3. В период дошкольного детства возрастает осведомленность о стратегиях регуляции эмоций, что в свою очередь обуславливает развитие у них способности справляться с социально-эмоциональными проблемами. Способности получить доступ к собственным эмоциональным переживаниям и управлять отрицательными эмоциями определяют успех социальных контактов дошкольников и их адаптации к школе.

4. Представления дошкольников о регуляции эмоций носят функциональный характер в силу того, что дискретные эмоции включают в себя уникальные модели оценки ситуации и готовности к действию, что обуславливает выбор и использование детьми соответствующих видов действий для совладания с эмоциональными проблемами.

5. Младшим дошкольникам, по-видимому, легче составить «концепцию действия» как способа регуляции эмоций, в отличие от «концепции мышления», поэтому они имеют представления об адаптивных проблемно-ориентированных и эмоционально-ориентированных поведенче-

ских стратегиях регуляции отрицательных эмоций. Старшие дошкольники, наряду с поведенческими стратегиями, осведомлены о стратегиях метакогнитивной регуляции отрицательных эмоций. Расширение диапазона используемых дошкольниками адаптивных стратегий регуляции и метакогнитивной регуляции эмоций рассматривается как функция когнитивного развития и социализации.

Библиографический список

1. Blair B. L. et al. Identifying Developmental Cascades among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation // *Developmental Psychology*. – 2015. – 51 (8). – P. 1062–1073.
2. Blankson A. N. et al. Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers // *Child Development*. – 2013. – 84 (1). – P. 346–360. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x
3. Gross J. J. Emotion Regulation // *Handbook of emotions* / Ed. by M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 497–512.
4. 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. doi:10.1037/a0018428
5. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // *Cognition, Brain, Behavior*. – 2007. – Volume XI. – 1. – P. 1–48.
6. Dennis T. A. et al. The Functional Organization of Preschool-Age Children's Emotion Expressions and Actions in Challenging Situations // *Emotion*. – 2009. – 9 (4). – P. 520–530. doi:10.1037/a0016514
7. Dennis T. A. & Kelemen D. A. Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment // *International Journal of Behavioral Development*. – 2009. – 33 (3). – P. 243–252. doi:10.1177/0165025408098024
8. Dennis T. A. et al. Emotional Face Processing and Emotion Regulation in Children: An ERP Study // *Developmental Neuropsychology*. – 2009. – 34 (1). – P. 85–102. doi:10.1080/87565640802564887
9. Emotional Development in Preschool Age Children // *Early Education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School* / By C. Seefeldt, B. A. Wasik. – Merrill : Pearson Education Inc., 2006. – P. 46–48.
10. Herndon K. J. et al. Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment // *The Journal of Genetic Psychology*. – 2013. – 174 (0). – P. 642–663. doi:10.1080/00221325.2012.759525
11. Peña-Sarrionandia A. et al. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – Article 160. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00160
12. Salovey P. et al. Emotional Intelligence // *Handbook of emotions* / Edited by M. Lewis et al. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 533–547.

Опубликовано:

Karelina I. O. *Preschoolers' emotion regulation strategies as an object of study of children's emotional development in modern foreign psychology // New University. Topical issues of humanities and social sciences.* – Sheffield, UK : Scope Academic House, 2017.

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ 5–7 ЛЕТ

Регуляция эмоций в широком смысле слова относится к процессам, посредством которых мы воздействуем на возникновение у нас определенных эмоций, их переживание и выражение [3, р. 497]. Перспективность исследования различных аспектов регуляции эмоций у детей обусловлена прежде всего тем, что умения получить доступ к собственным эмоциям, управлять эмоциями и сообщать о них окружающим определяют успех социального взаимодействия и составляют эмоциональную компетентность дошкольников.

Произвольность эмоциональных процессов – способность подчинять свои непосредственные желания сознательно принятым намерениям – и осознанное воспроизведение социальных норм поведения относятся к числу существенных новообразований конца дошкольного детства [1]. В этот период повышается осведомленность детей о произвольной регуляции эмоций: они осознают возможность контроля эмоций и могут использовать некоторые *метакогнитивные стратегии регулирования эмоций*, требующие осознания взаимосвязи целей, мыслей и эмоций, что в свою очередь предполагает употребление терминов, обозначающих ментальные состояния («думать», «представить себе», «хотеть» и др.), и высказываний о том, что изменение в одном из психических состояний приведет к снижению негативных эмоций или к усилению положительных эмоций [2].

Поясним, что метакогнитивное регулирование – это один из типов регуляции эмоций наряду с такими *поведенческими регуляционными стратегиями*, как, например: *выбор ситуации* – принятие мер с целью увеличения вероятности участия в ситуации, связанной с ожидаемым возникновением желательных эмоций, и уменьшения вероятности попадания в ситуацию, которая приведет к возникновению нежелательных эмоций; *модификация ситуации* – приложение усилий для изменения ситуации и ее эмоционального воздействия; *переключение внимания* – отвлечение от эмоциональных аспектов ситуации или от ситуации в целом; *модуляция эмоциональной реакции* – относительно прямое воздействие на физиологические, импрессивные или поведенческие реакции (подавление эмоции, использование физических упражнений и релаксации) [3].

Как отмечают исследователи, дети 5–6 лет в рассказах о событиях, вызвавших у них эмоции печали, гнева или страха, чаще ссылаются на следующие стратегии регуляции эмоций: сохранение или замена цели, по-

иск социальной поддержки и метакогнитивная стратегия (изменение мыслей) для снижения гнева; метакогнитивные стратегии, замена цели, социальная и эмоциональная поддержка для регулирования печали; стратегия изменения мыслей, поиск эмоциональной и социальной поддержки для ослабления собственных страхов [2].

Анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного под нашим руководством в старшей и подготовительной дошкольных группах 2 образовательных организаций г. Рыбинска, позволил нам, с одной стороны, выделить используемые детьми 5–7 лет стратегии регуляции эмоций грусти, злости, страха и подтвердить данные об осведомленности детей о стратегиях метакогнитивного регулирования эмоций, с другой стороны, охарактеризовать ситуации возникновения у дошкольников негативных эмоций и имеющиеся у них трудности в управлении эмоциями.

На основании анализа протоколов беседы на осознание детьми собственных эмоций (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина, уровень дифференциации И. О. Карелиной) мы составили перечень лично значимых для дошкольников отрицательных эмоциогенных ситуаций, выделили типичные варианты их эмоционального реагирования в этих ситуациях и стратегии регуляции эмоций грусти, злости и страха с учетом уровня сформированности у детей произвольной регуляции эмоций, который мы определили по результатам наблюдения и оценки эмоциональных проявлений детей 5–7 лет в дошкольной группе (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной).

Поясним, что высокому уровню произвольной регуляции эмоций (19,1 % детей) соответствует выраженный контроль за эмоциональными проявлениями в различных социальных контекстах и в индивидуальной деятельности; дети со средним уровнем регуляции эмоций (33,3 %) не всегда контролируют интенсивность мимических и поведенческих проявлений при переживании той или иной эмоции в различных ситуациях социального взаимодействия; низкий уровень произвольной регуляции эмоций (47,6 % детей) определяется при отсутствии контроля за эмоциональными и поведенческими проявлениями, наличии неадекватных эмоциональных реакций по силе.

Далее рассмотрим эмоциогенные ситуации и стратегии регуляции негативных эмоций детьми старшего дошкольного возраста.

Основные причины возникновения у детей эмоционального состояния **грусти** связаны с отсутствием общения с родителями и друзьями («Когда папа уезжает в командировку», «Если мои друзья уходят от меня, то мне становится грустно» – 29,1 % ответов), с проявлениями агрессии со стороны сверстников («Когда меня обижают» – 25 %) и отсутствием развлечений, пассивностью («Мне грустно, когда нечем себя занять» – 25 %). Источниками негативных переживаний также являются семейные конфликты («Когда мама с папой ругаются» – 8,3 % ответов), ситуация неуспеха, необходимость посещать детский сад или, напротив, отсутствие контакта со сверстниками (по 4,2 % ответов).

Как видим, отрицательное эмоциональное самочувствие детей – следствие их неудовлетворенных потребностей в притязании на признание взрослых (родителей) и сверстников и стремления сохранить с ними положительные отношения, потребностей в активной деятельности и достижении успеха в деятельности.

Мы убедились, что, независимо от уровня сформированности произвольной регуляции эмоций, дошкольникам сложно самостоятельно справиться с переживаниями грусти, которые сопровождаются мимическими изменениями, плачем и пассивностью (таблица 1).

Вместе с тем дети с выраженным контролем за эмоциональными проявлениями стараются переключить внимание и отвлечься от негативных переживаний, используют метакогнитивную стратегию изменения целей для облегчения состояния грусти. Дошкольники со средним уровнем произвольной регуляции эмоций чаще ссылаются на поиск эмоциональной поддержки для улучшения эмоционального самочувствия. И наоборот, дети с низким уровнем регуляции эмоций только в единичном случае сообщают о попытках переключения внимания для снижения грусти: в основном они действуют в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями или вовсе не могут дифференцировать собственные действия («Грущу»).

Таблица 1

Стратегии регуляции отрицательных эмоций детьми 5–7 лет

Кол-во ответов в %, примеры ответов (без учета 16,9 % неадекватных и 3,1 % отрицательных ответов по всем эмоциональным модальностям)		
Грусть	Злость	Страх
Реагирование в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями		
40,9 («Когда очень грустно, я плачу», «Не улыбаюсь»)	57,1 («Дерусь», «Ругаюсь», «Топая ногами и кричу»)	36,4 («Убегаю», «Прячусь», «Прячусь под одеяло»)
Переключение внимания (отвлечение)		
18,2 («Можно пойти поиграть во что-нибудь интересное, например, в домино»)	9,5 («Я отворачиваюсь или ухожу», «Ухожу куда-нибудь»)	4,5 («Сильно закрываю глаза»)
Поиск эмоциональной поддержки		
9,1 («Прошу, чтобы меня пожалели»)	-	18,2 («Я иду к маме», «Иду к папе»)
Модуляция эмоциональной реакции (подавление эмоции, релаксация)		
-	14,3 («Сижусь одна и ни с кем не разговариваю», «Я делаю вдох – и потом у меня всё получается»)	4,5 («Я хочу убежать, но мама говорит: “Не бежать!” Приходится замирать на месте»)

Выбор ситуации		
-	-	9,1 («...мама говорит, что нельзя разговари-вать на улице с незна-комыми. Я и не разго-вариваю»)
Метакогнитивные стратегии регулирования эмоций		
9,1 («Я придумываю себе игру или какое-нибудь занятие, и ста-новится повеселей»)	-	9,1 («Я думаю о хоро-ших зайчиках... и по-этому мне не так сильно страшно»)

Эмоциональное состояние *злости* возникает у детей в следующих ситуациях: неудовлетворенность собственными действиями или чем-либо («Когда что-то не получается», «Когда мне что-то не нравится» – 27,3 % ответов); проявления агрессии в детской группе («Когда дерутся и кидают игрушки» – 18,2 %); неодобрение («Я злюсь, когда меня ругают»), наказание («Когда меня наказывают») и запрет («Я злюсь, когда мне что-то запрещают... когда не разрешают играть в то, что я хочу») – по 13,6 % ответов; конфликтное взаимодействие («Когда с братом ругаюсь» – 4,6 %). Некоторые дети не смогли выделить конкретные эмоциогенные ситуации («Всегда», «Не бывает, что я злюсь»), поэтому 9,1 % составили неадекватные ответы. Можно заключить, что основной источник злости – неудовлетворенность ребенка собой, содержанием взаимодействия со взрослыми и сверстниками и вариантом развития событий.

Как видим из таблицы 1, большинство дошкольников 5–7 лет руководствуются непосредственными эмоциональными побуждениями при переживании злости – это дети с низким и средним уровнями произвольной регуляции эмоций. Заметим, что для мальчиков характерны проявления вербальной и физической агрессии («Могу накричать», «Дерусь»), для девочек – обидчивость и вербальная агрессия («Я обижаюсь и плачу», «Когда я злюсь, я ругаюсь, но не дерусь»). Дети с низким уровнем регуляции эмоций также не могут соотнести собственные переживания и действия, дают отрицательные («Не знаю») и неадекватные ответы («Я сижу, играю») и вместе с тем предпринимают попытки переключения внимания. Об использовании стратегии модуляции эмоциональной реакции для облегчения гнева (подавление эмоции, релаксация) сообщают только дети с высоким уровнем регуляции эмоций.

В сообщениях детей о собственных *страхах* находят отражение возрастные страхи дошкольников: страх темноты («Мне страшно, когда вдруг выключается свет» – 22,7 % ответов); боязнь некоторых животных («Особенно страшно видеть большую собаку – вдруг она меня укусит?» – 22,7 %); страх одиночества («Когда сижу дома один», «Когда я потеряюсь» – 22,7 %); боязнь заболеть, нападения и замкнутого пространства (по 4,6 % ответов). У части детей вопрос «Когда тебе страшно?» вызывает

беспокойство: они либо не могут сформулировать ответ (9,1 %), либо отвечают неадекватно («*Не бывает такого*» – 9,1 %).

Старшие дошкольники, испытывающие трудности в произвольной регуляции эмоций, не могут сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения при переживании страха (таблица 1). Отличия заключаются в том, что дети с низким уровнем регуляции эмоций также дают неадекватные ответы, отражающие недифференцированные представления об эмоциях («Что ты делаешь, когда тебе страшно?» – «*Пугаюсь*»), отказываются отвечать и, реже, обращаются за эмоциональной поддержкой к близким взрослым, пытаются отвлечься или подавить выражение эмоции. Напротив, дети со средним уровнем регуляции эмоций сообщают об использовании поведенческих стратегий (поиск эмоциональной поддержки, выбор ситуации) для ослабления страха.

Наконец, дети 5–7 лет с высоким уровнем регуляции эмоций, наряду с избеганием ситуаций, приводящих к появлению страха, и поиском эмоциональной поддержки, сообщают об использовании метакогнитивной стратегии изменения мыслей для повышения эмоциональной уверенности.

На основании количественного анализа ответов старших дошкольников с различными уровнями сформированности произвольной регуляции эмоций о вариантах их эмоционального реагирования в отрицательных эмоциогенных ситуациях мы пришли к заключению:

- дети с низким уровнем регуляции эмоций реагируют в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями (43,3 % ответов), дают неадекватные и отрицательные ответы, свидетельствующие о неумении соотнести эмоциональные переживания и связанные с ними действия (36,7 %); предпринимают попытки переключения внимания (13,3 %) и, реже, подавления эмоциональных проявлений и обращения за эмоциональной поддержкой (по 3,3 % ответов);

- дошкольники со средним уровнем произвольной регуляции эмоций также руководствуются непосредственными побуждениями (57,1 % ответов), но реже испытывают трудности в выделении собственных действий, соответствующих переживаниям грусти, страха и злости (9,5 %); они используют не только поведенческие стратегии регулирования эмоций, такие как поиск эмоциональной поддержки (19 %), переключение внимания (4,8 %) и выбор ситуации (4,8 %), но и указывают на возможность изменения цели для ослабления негативных эмоций (4,8 %);

- дети 5–7 лет, не испытывающие затруднений в осуществлении контроля за эмоциональными проявлениями в различных ситуациях социального взаимодействия, используют для регуляции отрицательных эмоций метакогнитивные стратегии изменения целей и мыслей и стратегию модуляции эмоциональной реакции (по 21,4 % ответов), переключаются на другую деятельность (14,3 %), осуществляют выбор эмоциональной ситуации и поиск эмоциональной поддержки (по 7,1 % ответов). Вместе с тем некоторые дошкольники, преимущественно при переживании грусти, дей-

ствуют в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями (28,6 %).

Следовательно, старшие дошкольники, осведомленные о стратегиях регуляции отрицательных эмоций, лучше контролируют эмоциональные проявления в действительности, то есть в условиях взаимодействия со взрослыми и сверстниками и в индивидуальной деятельности.

Принимая во внимание выделенные нами личностно значимые для детей отрицательные эмоциогенные ситуации, хотелось бы особенно подчеркнуть, что задача обучения детей 5–7 лет навыкам регуляции эмоций должна решаться в условиях организации совместной образовательной деятельности с детьми, ориентированной на удовлетворение потребностей дошкольников в эмоциональной близости с воспитателем и родителями, в притязании на признание сверстников и достижении успеха в деятельности для снижения частоты возникновения негативных эмоций и обеспечения эмоционального благополучия детей.

Библиографический список

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. 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. doi:10.1037/a0018428.
3. Gross J. J. Emotion Regulation // *Handbook of emotions* / M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – P. 497–512.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2017. – № 1. – С. 27–33.

VII. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К СВЕРСТНИКАМ И ВОСПИТАТЕЛЯМ ДЕТСКОГО САДА

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА СВЕРСТНИКА У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования во главу угла ставится обеспечение эмоционального благополучия ребенка и поддержка положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу. Способность ребенка сопереживать неудачам и радоваться успехам других рассматривается как целевой ориентир на этапе завершения дошкольного образования. Вместе с тем, по замечанию Н. С. Ежковой, современная социальная ситуация далеко не всегда способствует удовлетворению потребности детей в эмоциональных переживаниях: все большее образовательное значение придаётся программам с компьютерным обучением, увлечение которыми сокращает живое общение и приводит к приобретению формального опыта, не связанного с эмоциональными переживаниями.

Эмоциональная ориентация ребенка на сверстника, по определению А. Д. Кошелевой, – это особый, внутренний план поведения, формирующий принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним [2, с. 51]. На наш взгляд, это понятие соотносится по содержанию с понятием «*эмоциональная отзывчивость*», отражающим готовность субъекта чувствовать, переживать, действовать так, как если бы этим другим являлся он сам [3, с. 48].

Следует обратить внимание на сложность воспитания у ребенка отзывчивого, гуманного отношения к другим людям. Она заключается в том, что, «пробуждая в ребенке добрые чувства, мы касаемся сферы его самосознания, которая характеризует “человеческое в человеке” и которая относится к сущностным характеристикам человека» [4, с. 42].

Рассмотрим возрастные особенности проявления у ребенка эмоциональной ориентации на сверстника по данным констатирующего эксперимента (2010–2014 гг.) с участием 206 детей в возрасте от 2 до 7 лет, проведенного нами на базе 9 образовательных учреждений (МДОУ № 4, 6, 31, 112, 115 г. Рыбинска Ярославской области; МОУ СОШ № 5 (дошкольные группы) г. Рыбинска Ярославской области, МДОУ Октябрьский детский сад п. Октябрь Некоузского района, МДОУ Новосельский детский сад с. Новое Большесельского района Ярославской области, МДОУ № 88 г. Череповец Вологодской области).

Раннее детство характеризуется расширением диапазона эмпатийного реагирования на объекты и ситуации. Так, в 2 года ребенок может эмо-

ционально откликнуться на переживания сверстника, однако в основе данного эмоционального проявления лежит ситуативное разделение переживания с другим, то есть *сопереживание*, а аффективная вовлеченность в состояние другого протекает посредством заражения (синтонии). Также с двух лет у детей наблюдается сорадование как форма сопереживания: они привлекают других к участию в удовольствии, нередко делятся сладостями, игрушками [1; 3].

Проведенный нами естественный эксперимент (А. Д. Кошелева) позволил конкретизировать содержание контактов детей раннего возраста в ситуациях взаимодействия, инициированных взрослым (воспитатель просил ребенка передать сверстнику какую-либо просьбу).

Мы выяснили, что у детей 2–3 лет доминирует *уровень речевого взаимодействия* (53,6 %): они неуверенно приближаются к сверстнику и столь же неуверенно сообщают о просьбе взрослого; отсутствуют доверительность прикосновения, обращенность к «лицу», речь монотонна и тиха. Сверстник эмоционально не реагирует на такое воздействие, исключение составляет лишь неопределенный взгляд или поворот головы.

Контакты 28,6 % малышей соответствуют *уровню физического или предметного действия*, для которого характерно приближение к сверстнику (сбоку или со спины) без обращения и использование физических воздействий, когда ребенок берет партнера за руку или за обе руки, подталкивает его в спину, сопровождая действия односложными высказываниями («иди!», «ну!»). Сверстники в большинстве случаев подчиняются, но выражают недовольство, обиду. Некоторые дети (7,1 %) ограничиваются крайне неуверенным приближением к другому ребенку, фактически не вступая во взаимодействие.

Только 10,7 % детей 2–3 лет обращаются к ровеснику по имени, используют невербальные средства (прикосновение), активную речь, проявляют адекватные эмоции, адресованные другому, что соответствует *уровню личностного взаимодействия*. Сверстник, как правило, реагирует адекватно, при этом понимание смысла воздействия наступает особенно ярко в момент прикосновения.

Как видим, контакты детей раннего возраста только начинают складываться. Отношение к сверстнику носит объектный (предметный) характер, является пассивно-положительным (Е. О. Смирнова).

Полученные нами данные согласуются с данными исследования А. Д. Кошелевой и свидетельствуют о наличии затруднений в становлении эмоциональной ориентации на сверстника у детей 2–3 лет: дети относятся к сверстнику как к существенной помехе, препятствующей собственной активности, и даже отказываются контактировать в ситуациях заданного взаимодействия; обращаются к взрослому с жалобами на сверстников; в речи малышей поздно появляется местоимение «мы», отражающее чувство эмоциональной общности со сверстником, доминирует «я».

К 3 годам появляются признаки *эмоциональной децентрации* – выделения себя как единицы социума в связи с зарождением самосознания, что

позволяет ребенку дифференцировать собственные переживания как существующие отдельно от окружающего мира и приводит к появлению резонанса между представленным чувством другого человека и собственным переживанием [1, с. 13]. Однако в возрасте трех лет проявление детьми сочувствия кратковременно, привязано к конкретной ситуации. Наиболее часто отзывчивость детей проявляется в утешении огорченного, обиженного сверстника, причем лишь в том случае, если огорчение выражается наглядно – крик, слезы, падение, что объясняется повышенной эмоциональностью малышей [3].

В младшем и среднем дошкольном возрасте на основе эмоционально-когнитивной децентрации развиваются более сложные формы эмпатии (Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец и др.): *сочувствие* – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека; *содействие* – комплекс альтруистических актов, основанных на сопереживании и сочувствии.

С целью выявления уровня сформированности у детей 3–5 лет эмоциональной ориентации на сверстника нами было проведено наблюдение за детскими контактами в различных видах деятельности (деятельность в режимные моменты; образовательная, развлекательная и игровая деятельность). В протоколе фиксировались следующие единицы наблюдения (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина):

- *эмоциональное отношение ребенка к сверстникам*;
- *ориентация на эмоциональное состояние сверстника* (замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких случаях, как на это реагирует);
- *проявление содействия* (оказывает ли помощь, по какой причине, каким образом);
- *проявление чувства долга* (в каких ситуациях, в чем выражается);
- *проявление заботы* (что побуждает заботиться о других, в каких действиях выражается забота);
- *наличие адекватной реакции на успех и неудачу сверстника*.

Анализ протоколов позволил нам выделить 3 уровня сформированности эмоциональной ориентации на сверстника у детей.

Дошкольники с *низким уровнем* сформированности эмоциональной ориентации на сверстника (54,1 % детей 3–4 лет и 30,4 % детей 4–5 лет) не замечают его настроение, не умеют и не стремятся выразить сочувствие, проявить содействие; часто неадекватно реагируют на успех или неуспех других детей, например, могут на прогулке смеяться над упавшим в грязь ребенком вместо того, чтобы помочь ему встать и отряхнуться, акцентируют внимание на неудачах сверстников, критикуют их поделки, злорадствуют, если кто-то ошибается, и, напротив, огорчаются, если кого-то в их присутствии поощряют.

Средний уровень сформированности эмоциональной ориентации на сверстника (43,2 % детей младшего дошкольного и 52,2 % детей среднего дошкольного возраста) отличается ее нестабильностью. Дошкольники замечают эмоциональное состояние сверстника после указания взрослого

или в том случае, когда ребенок сам рассказывает о переживаниях и обращается с просьбой о помощи. Действия по оказанию помощи формальны, проявление заботы, соучастия эпизодическое. Дети способны установить дружеские отношения, заметить эмоциональное отношение сверстника, но при оказании помощи не всегда действуют по собственной инициативе и не всегда адекватно реагируют на ситуации успеха / неуспеха сверстника.

Только 2,7 % детей 3–4 лет и 17,4 % дошкольников 4–5 лет проявляют чуткость, внимание к эмоциональному состоянию сверстника, охотно оказывают помощь сверстнику без напоминания со стороны педагога, адекватно реагируют на успех или неуспех другого ребенка, проявляя в первом случае сорадование, во втором – сочувствие, содействие (*высокий уровень* эмоциональной ориентации на сверстника).

В старшем дошкольном возрасте содержание эмпатийного реагирования определяет характер мотивации личности. Исследования А. Д. Кошелевой показали, что при эгоистической направленности ребенка в общении при удовлетворении потребности в собственном благополучии эмпатия проявляется как сопереживание, а в случае альтруистической направленности при удовлетворении потребности в благополучии другого – как сочувствие [2].

По данным нашего исследования, у старших дошкольников по-прежнему доминирует *нестабильное и непоследовательное отношение к сверстнику* (41,5 % детей). Следует указать на *избирательность* проявления отзывчивости у детей, когда, например, дошкольник может во всем помогать подруге (другу), замечать ее (его) настроение, игнорируя при этом переживания других детей. По мнению А. М. Щетининой, в основе среднего уровня эмоциональной отзывчивости лежит смешанный тип эмпатии, то есть дети в одних ситуациях проявляют гуманистическую, а в других – эгоцентрическую эмпатию; эмоционально-действенное реагирование стимулируется извне под влиянием взрослого или сверстника, в основе эмоционального отклика – узколичностный мотив (быть хорошим, привлечь внимание взрослого, заслужить похвалу) [3].

У 32,2 % детей 5–7 лет развиты *эмоционально-перцептивные способности* – способности замечать, распознавать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние другого: дошкольники могут проявить заботу о других, заметить наличие затруднений у сверстников, адекватно их оценить и бескорыстно предложить собственную помощь.

Вместе с тем у части дошкольников (26,3 %) мы констатировали *низкий уровень* эмоциональной ориентации на сверстника: такие дети лишь изредка пытаются установить дружеские отношения со сверстниками, равнодушно относятся к переживаниям других ребят, помощь не оказывают, несмотря на побуждение взрослого к оказанию содействия.

Как видим, к старшему дошкольному возрасту эмоциональные реакции ребенка приобретают самостоятельный характер и возникают в силу осознания им смысла ситуации, однако для большинства детей характерно нестабильное проявление эмоциональной ориентации на сверстника.

В заключение подчеркнем, что эмоциональная ориентация ребенка на сверстника развивается прежде всего в рамках *взаимодействия взрослого с ребенком* на протяжении детства в связи с реализацией таких психологических условий, как [2]: отбор социального содержания и способов его презентации ребенку, деятельность или действия ребенка по освоению этого содержания, характер выдвигаемых взрослым задач (коммуникативная задача или проявление предпочтения-выбора), характер побуждающих и подкрепляющих воздействий взрослого, открывающих ребенку эмоциональный смысл действий, адресованных другому.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Возрастные и индивидуальные особенности развития эмоциональной сферы детей. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 63 с.
2. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
3. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
4. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспит. дет. сада / под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

Опубликовано:

Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сборник материалов XLVII международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : Издательство ЦРНС, 2015. – С. 129–133.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ РЕБЕНКА НА СВЕРСТНИКА

...Пробуждая в ребенке добрые чувства, мы касаемся сферы его самосознания, которая характеризует «человеческое в человеке»...

А. Д. Кошелева

Под *эмоциональной ориентацией ребенка на сверстника* понимается «...особый, внутренний план поведения, формирующий принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним» [3, с. 51]. В содержательном плане это понятие относится к области социальной перцепции – восприятия человека человеком – и, наряду с другими

понятиями, раскрывает различные аспекты социальной перцепции как свойства субъекта.

В частности, близкими к рассматриваемому понятию являются следующие: *социальная ориентация* – нравственно-ценностное миропонимание, которое выражается в возможности ребенка увидеть рядом с собою другого, усмотреть в определенных действиях поступок и дать ему объяснение с точки зрения общественных норм и правил, почувствовать переживания другого, выделить и предпочесть значимые в социально-нравственном смысле проявления в поведении [7]; *эмоциональный интеллект* – готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности [4]; *эмоционально-перцептивные способности* – свойства человека, позволяющие ему воспринимать и распознавать экспрессию другого, понимать его эмоциональное состояние и адекватно реагировать на него в процессе общения и взаимодействия [6]; *эмпатия* – свойство личности, выражающееся в постижении эмоциональных состояний другого человека, понимании его чувств и переживаний, в стремлении к оказанию поддержки и действенной помощи [5]; *эмоциональная отзывчивость* – готовность и способность субъекта чувствовать, переживать, действовать так, как если бы этим другим являлся он сам [6].

Сверстники активно включаются ребенком в ряд объектов эмпатии в период раннего детства. После полутора лет наблюдаются проявления аффективной вовлеченности ребенка в состояние другого человека посредством эмоционального заражения, «запускающего» эмоциональную идентификацию с другим, которая репрезентирована субъекту эмпатии в качестве *сопереживания* – переживания в большей или меньшей степени аналогичных эмоций другого (Л. П. Стрелкова). Несмотря на то, что малыш уже осознает, что страдает не он, эмоциональное состояние другого человека предполагается точно таким же, как собственное, что позволяет рассматривать данное проявление эмпатии как «эгоцентрическую» эмпатию (М. Хоффман) [2; 6].

Отношение ребенка к сверстнику как к равному существу проявляется в рамках складывающегося к концу 2-го года и на 3-м году жизни эмоционально-практического взаимодействия детей (Л. Н. Галигузова): малыши проявляют выраженный интерес друг к другу, окрашенный положительными эмоциями, инициативу во взаимодействии, адекватно отвечают на инициативу сверстника. Появление к 3 годам признаков *эмоциональной децентрации* позволяет ребенку дифференцировать собственные переживания как существующие отдельно от окружающего мира и осознать, что другие испытывают и иные чувства. Следствием этого является возникновение *сочувствия* – переживания собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека, то есть эмпатии на чувства другого (М. Хоффман). Конечно, в этом возрасте импульсивные и кратковременные проявления детьми сочувствия привязаны к конкретной ситуации [6].

Начиная с 3 лет можно познакомить детей с алгоритмом проявления эмоциональной отзывчивости (S. K. Adams, J. Baronberg): заметить эмоциональный дискомфорт сверстника; постараться выяснить, что происходит; предположить, что мог бы почувствовать другой в этой ситуации; оценить, что нужно сделать, чтобы другому стало лучше; постараться утешить или удовлетворить потребности пострадавшего; выразить удовольствие от того, что другому ребенку стало лучше [2].

Как показало наше исследование, у 66,7 % детей 2–3 лет эмоциональная ориентация на сверстника носит нестабильный характер: с одной стороны, дети испытывают интерес к ровеснику и стремятся к общению с ним; с другой стороны, они замечают эмоциональный дискомфорт ребенка только в ситуациях, сопровождающихся плачем пострадавшего, и, более того, совершают действия, которые приводят к возникновению у ровесника отрицательных переживаний. У части детей (33,3 %) эмоциональная ориентация на сверстника сформирована на низком уровне: они относятся к другому как к существенной помехе, препятствующей собственной активности, могут оттолкнуть, грубо ответить, сломать постройку и т. п.

В ситуации инициированного воспитателем взаимодействия ребенка с тем или иным сверстником отказы малышей контактировать друг с другом наблюдаются редко. У половины детей этого возраста доминирует уровень речевого, а не личностного взаимодействия: они неуверенно приближаются к ровеснику, их речь монотонна, отсутствуют обращенность к «лицу» и доверительность прикосновения. У четверти детей взаимодействие со сверстником соответствует уровню физического или предметного действия – это свидетельствует о том, что другой ребенок воспринимается ими как неодушевленный объект [2].

Полученные данные указывают на сложность становления эмоциональной ориентации дошкольника на ровесника и первостепенную роль взрослого в организации субъектного взаимодействия между детьми.

К числу наиболее значимых *педагогических условий развития эмоциональной ориентации на сверстника у детей 2–3 лет* в дошкольной образовательной организации мы относим [2, с. 62–71]:

- привлечение внимания детей к эмоциональному состоянию сверстников в разных ситуациях их жизнедеятельности (например, в часы утреннего приема в ходе организации работы с панно «Домик настроений» педагог учит малышей замечать эмоциональное состояние друг друга, побуждает их соучаствовать в переживаниях сверстников);
- взаимодействие с родителями в форме консультаций, индивидуальных бесед и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей;
- осуществление образовательной деятельности с детьми в форме занятий по ознакомлению со способами проявления эмоциональной отзывчивости, игр (игр в парах, совместных игр с несколькими партнерами, пальчиковых игр, др.) и упражнений на развитие общения детей и поддержание положительных взаимоотношений между ними;

– организацию культурно-досуговой деятельности в форме развлечений, объединяющих детей общими эмоциональными переживаниями.

В младшем и среднем дошкольном возрасте начинает функционировать механизм эмоционально-когнитивной децентрации, что позволяет ребенку в процессе общения со взрослыми и сверстниками предвосхитить последствия возникающих ситуаций, эмоционально оценить себя и других. На этой основе развиваются более сложные формы эмпатии (Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович): *сочувствие* – внеситуативное разделение переживания с другим, обобщенное, интеллектуализированное чувство; *содействие* – комплекс альтруистических актов, основанных на сопереживании и сочувствии. Особенно ярко в этом возрасте проявляется эмоционально-утешительная реакция, вызванная неблагоприятием сверстника, когда ребенок сочувствует его переживаниям, испытывая эмоции, не тождественные состоянию другого [1; 6; 7].

По данным проведенного нами исследования у 45 % дошкольников 3–4 лет доминирует смешанный тип эмпатии, когда дети в одних ситуациях проявляют гуманистическую эмпатию, ярко эмоционально реагируя на состояние сверстника, идентифицируясь с ним, предпринимая попытки помочь, успокоить пострадавшего; в других ситуациях те же дошкольники проявляют эгоцентрическую эмпатию: обращают внимание только на себя, даже когда то или иное состояние испытывает другой ребенок, совершают эмпатийные действия только по побуждению взрослого, изображают сопереживание сверстнику, стремясь получить похвалу и одобрение педагога.

У 50 % младших дошкольников уровень эмоциональной ориентации на сверстника низкий: для них характерно отсутствие внимания к эмоциональному состоянию другого ребенка, равнодушное отношение к его переживаниям, отсутствие стремления к оказанию помощи другим детям, а также наличие неадекватных реакций на успех и неудачу ровесника. Вместе с тем у части детей 4-го и 5-го года жизни (5,6 %) мы констатировали высокий уровень развития эмоциональной ориентации на сверстника: эти дети замечают эмоциональное состояние ровесника и адекватно на него реагируют, действуют по собственной инициативе, умеют установить дружеские отношения со сверстниками, с желанием оказывают помощь, проявляют чувство долга [1].

К 5–6 годам эмоциональное реагирование ребенка возникает как результат осознания им смысла социальной ситуации. Обратим внимание, что эгоистическая направленность дошкольника во взаимодействии обуславливает проявление им эмпатии в форме сопереживания, альтруистическая направленность – в форме сочувствия [6; 7].

Изучая особенности сформированности эмоциональной ориентации на ровесника у детей старшего дошкольного возраста, мы стремились увидеть, как ребенок реагирует, когда другой огорчен, умеет ли сорадоваться, в какой форме это выражается, оказывает ли помощь сверстнику, попавшему в трудную ситуацию, замечает ли настроение окружающих его людей [1].

Мы пришли к выводу, что к 5–7 годам уровень эмоциональной ориентации дошкольников на сверстников повышается: так, 62,5 % детей способны установить дружеские отношения с ровесниками, определить их эмоциональное самочувствие, тем не менее они не всегда инициативны при оказании помощи другому, их реакции на ситуации успеха-неуспеха сверстника по-прежнему не всегда адекватны (средний уровень). Заметим, что в этом возрасте в два раза увеличивается количество дошкольников, у которых развиты социально-перцептивные способности: они адекватно оценивают эмоциональное состояние ровесников и могут адекватно отреагировать на их отрицательные переживания, бескорыстно предложить им свою помощь, проявить заботу о них (высокий уровень эмоциональной ориентации). Как видим, даже к концу дошкольного детства эмоциональное отношение к сверстнику не отличается стабильностью и последовательностью и во многом определяется ситуацией и позицией ребенка.

В дошкольном возрасте качественные особенности эмоциональной ориентации на ровесника зависят от отбора социального содержания и способов его презентации ребенку, от организации деятельности, посредством которой дошкольник «входит» в это содержание, от характера поставленных перед ним задач и специфики педагогических воздействий, позволяющих ему открыть эмоциональный смысл собственных действий, адресованных сверстнику [3]. С целью повышения качества воспитательно-образовательной работы в дошкольной образовательной организации считаем целесообразным выделить *педагогические условия развития эмоциональной ориентации на сверстников у детей 3–7 лет*:

- создание развивающей предметной среды (например, оформление уголка «Наши настроения», в котором дети, используя изобразительные принадлежности, могут выразить собственное настроение и настроение сверстников, изготовить пиктограммы эмоциональных состояний, играть в дидактические игры «Угадай настроение» и др.);
- комплексное использование методов воспитания гуманных чувств и отношений детей: методов формирования нравственного сознания (убеждение, разъяснение, внушение); стимулирования чувств и отношений (пример, поощрение, порицание); формирования нравственного поведения (приучение, упражнение, руководство деятельностью детей);
- отбор педагогических средств воспитания эмоциональной отзывчивости детей (детская художественная литература, организация совместной деятельности детей – игровой, продуктивной, трудовой);
- организация непосредственно образовательной деятельности в форме занятий, направленных на развитие у детей сопереживания, сочувствия и содействия (в образовательной работе с дошкольниками 3–4 лет мы рекомендуем взять за основу раздел «Чувства желания, взгляды» программы О. Л. Князевой «Я – Ты – Мы», с детьми 4–5 лет – «Уроки доброты» Л. Б. Фесюковой, с дошкольниками 5–7 лет – программу С. И. Семенаки «Уроки добра»);

– осуществление образовательной деятельности в режимных моментах в различных формах, таких как этические беседы (с 4–5 лет), нравственные беседы с элементами психогимнастики (с 4 лет), упражнения на развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим, этюды на выражение социальных эмоций; игры, направленные на воспитание гуманного отношения к сверстникам; театрализованные представления;

– взаимодействие с родителями через индивидуальные консультации, оформление буклетов.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что развитие в раннем и дошкольном детстве способности понимать эмоциональные переживания сверстников, сопереживать их неудачам и радоваться их успехам осуществляется в условиях педагогического взаимодействия взрослого с ребенком и позволяет заложить у детей фундамент нравственно-ценностного миропонимания.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Возрастные особенности развития эмоциональной ориентации на сверстника у дошкольников // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы : материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 364–372.
2. Карелина И. О. Развитие эмоциональной ориентации на сверстника в раннем возрасте: психологический и педагогический аспекты / Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография / Под ред. Г. А. Овакимяна. – Уфа : Омега сайнс, 2016. – С. 57–74.
3. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : «Академия», 2003. – 176 с.
4. Нгуен М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2008. – 24 с.
5. Овчаренко Е. Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Волгоград, 2003. – 27 с.
6. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие. – Великий Новгород :НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
7. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспит. дет. сада / под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

Опубликовано:

Социосфера. – 2016. – № 3. – С. 96–102.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА*

На современном этапе развития системы дошкольного образования проблема обеспечения эмоционального благополучия детей является приоритетной. В условиях дошкольного образовательного учреждения исключительное значение для поддержания положительного эмоционального состояния ребенка приобретает отношение к нему воспитателя [1]. Вместе с тем вплоть до настоящего времени недооценивалась значимость положительных эмоциональных отношений между детьми и воспитателями, преобладающим был взгляд на ребёнка как на объект воспитательных воздействий, а не как на субъект совместной деятельности с его потребностями в притязании на признание [2].

Исследованием проблемы эмоциональных взаимоотношений между детьми и воспитателями в детском саду занимались Т. А. Комисаренко, С. Е. Кулачковская, В. Р. Лисина, А. Б. Николаева, Е. А. Панько, А. Г. Рузская и другие. Отметим, что наиболее активно эта проблема изучалась в 70–90 годы XX века, тогда как в современных исследованиях данный аспект педагогического взаимодействия воспитателя с ребенком представлен недостаточно (А. Д. Кошелева, 2003; С. Д. Краснова, 2011).

В. Р. Лисина убедительно доказала, что ребёнок пятого года жизни нуждается в особом внимании, самоуважении взрослого, а неудовлетворение этой потребности ведёт к состоянию «ситуативного дискомфорта», который характеризуется снижением эмоционального тонуса, скованностью, тревожностью [2]. В связи с этим изучение различных аспектов эмоционального отношения детей этого возраста к воспитателю детского сада является актуальным.

Представим данные *наблюдения и оценки эмоциональных проявлений детей по отношению к воспитателю* (У. В. Ульenkova), полученные нами в 2015 году в ходе психолого-педагогического эксперимента, проведенного в средней группе одного из детских садов г. Рыбинска Ярославской области (номер дошкольного образовательного учреждения не указывается по этическим причинам). В эксперименте участвовали 12 детей в возрасте от 4 лет до 4 лет 8 месяцев, постоянно посещающих группу, и 2 воспитателя данной группы.

В течение месяца мы отмечали в протоколах эмоциональные реакции каждого дошкольника по отношению к воспитателю в различных ситуациях (приход ребёнка утром в группу; реакции на обращение к нему воспитателя, произносящего имя ребенка; конфликтные ситуации в игре или свободной деятельности; затруднительное положение ребёнка на занятии). При обработке данных учитывались: *знак эмоциональной реакции* (положительная, отрицательная или индифферентная реакция); *степень выраженности «тепла» и «холода»*; *желание или нежелание вступить в кон-*

такт со взрослым; реакции ребенка на обращение, замечание, указание воспитателя; отклик ребёнка на просьбу воспитателя, его требования.

В целом оба воспитателя средней группы в течение дня были внимательны ко всем дошкольникам, однако мы заметили, что первый воспитатель старался соблюдать дистанцию в отношениях с детьми и официальный тон в общении. Он подчёркнуто вежливо, строгим тоном разъяснял ошибки, делал замечания, подробно разбирал конфликтные ситуации во взаимодействии детей со сверстниками, при этом в большинстве ситуаций давал негативный прогноз действий того или иного ребёнка, например: «Ну, этот Ш. (фамилия ребенка) натворит сейчас там дел!», «Дети, не подходите к нему! Он у нас с утра ни с кем не разговаривает!» Совместная с воспитателем деятельность не отличалась эмоциональной «теплотой»: дети не стремились к общению со взрослым, редко обращались с просьбами, не было отмечено ни одного тактильного контакта с воспитателем, так как дошкольники старались держаться на расстоянии от него даже в ситуации непосредственного общения. Заметим, что в конфликтной ситуации дети не ожидали помощи от воспитателя, а, напротив, стремились как можно скорее уйти или оправдаться.

В ходе наблюдений мы отметили, что Артём С. положительно реагировал на обращения, просьбы и требования первого воспитателя, но по реакции ребёнка было видно, что желания приходить в детский сад и общаться с воспитателем он не испытывал: мальчик ежедневно ограничивался формальным приветствием взрослого и сразу направлялся играть с детьми. Игнат Ш. никогда не обращался за помощью к воспитателю в затруднительной ситуации, при этом очень нервничал и переживал, о чем свидетельствовала его неестественная улыбка. Даниил Б. на адресованные ему многочисленные замечания педагога реагировал резко негативно: «Ну что всё Даня, да Даня!»

Показательно, что Игнат Ш. и Даниил Б. при обсуждении экспериментальных ситуаций предполагаемого собственного неуспеха (проективный вербальный метод У. В. Ульенковой) прогнозировали неизбежность отрицательной педагогической оценки: «Заругает», «Скажет, что я плохо сделал». Мальчики были уверены, что воспитатель их не поймёт, не поверит им, осудит.

Таким образом, в процессе наблюдения и оценки эмоциональных проявлений детей по отношению к первому воспитателю мы пришли к выводу, что у 41,7 % дошкольников доминирует ярко или умеренно выраженное *отрицательное эмоциональное отношение* к педагогу.

Напротив, по отношению ко второму воспитателю 83,3 % детей средней группы демонстрировали ярко или умеренно выраженное *положительное эмоциональное отношение*, а в отрезки самостоятельной деятельности с удовольствием рисовали любимого педагога. Так, Милена Ф. дополнила рисунок с изображением воспитателя газовой плитой в форме сердца и кроваткой: «Я нарисую Э. В. кроватку, она там отдыхать будет».

Тем не менее мы отметили, что педагог, несмотря на доброжелательное отношение к воспитанникам и искреннюю заинтересованность в их сообщениях и действиях, часто не скупился не только на положительную, но и на отрицательную оценку действий детей, допуская такие высказывания, как: «Зачем, Ангелина, ты веник взяла?! Ну, как обычно, всё разлетелось в стороны! (с нескрываемой досадой в голосе). Возьми лучше тряпку – у тебя вытирать хорошо получается!» По лицам детей было заметно, что они не остаются равнодушными к таким комментариям, а иногда и отвечают воспитателю довольно резко: «Не хочу, чтобы ты так говорила. Хочу, как я сказал!» (Даниил Б.). При этом дети напряженно ждут помощи и положительной педагогической оценки, стремятся прикоснуться к воспитателю, погладить его по руке, заглянуть в глаза, ищут поддержки в затруднительной ситуации.

Одним из негативных проявлений в работе воспитателей группы мы считаем привычку обращаться к недисциплинированным дошкольникам либо по фамилии, либо с использованием местоимений: «Куда опять этот мальчик пошёл?», «А эта что там делает?» Мы убедились, что эмоциональные реакции детей на обращения воспитателей прямо пропорциональны стремлению самих педагогов к общению с детьми и их желанию увидеть в каждом ребёнке равноправного партнёра, достойного быть названным по имени.

Таким образом, результативность педагогической деятельности зависит не только от умения воспитателя понять ребёнка и реализовать по отношению к нему образовательные, развивающие и воспитательные задачи, но и от того, как дошкольники интерпретируют облик педагога, как эмоционально относятся к нему. Поэтому одним из условий формирования положительных эмоциональных отношений между детьми и воспитателями детского сада является прежде всего *изменение воспитателями собственной позиции педагогического взаимодействия с детьми с функционально-ролевой на субъект–субъектную*.

Педагогу необходимо владеть знаниями о личностно–значимых индивидуальных потребностях дошкольника, вербальными и невербальными средствами демонстрации собственного расположения к ребёнку. Очень важно пересмотреть отношение к конкретным детям, уважать личность каждого дошкольника, стараться увидеть в ребёнке потенциально равноправного партнера по общению.

Ближайшей перспективой исследования мы считаем организацию индивидуальной работы с детьми 4–5 лет с тревожно-пессимистическими ожиданиями по отношению к воспитателям с целью улучшения эмоционального самочувствия дошкольников.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Проблема эмоционального благополучия ребенка в период детства // К мудрости ступени : материалы междунар. конф.

«Чтения Ушинского» пед. фак. ЯГПУ. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. – С. 351–358.

2. Лисина В. Р. Влияние общения воспитателя с ребенком 5 года жизни на его эмоциональное благополучие: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1994. – 162 с.

** в соавторстве с О. В. Сорокиной.*

Опубликовано:

Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики : сборник статей международной научно-практической конференции (10 декабря 2015 г., г. Челябинск) : в 2 ч. Ч. 1. – Уфа : АЭТЕРНА, 2015. – С. 228–231.

СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ОТНОШЕНИИ К НИМ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА

Тезис о том, что эмоциональное состояние дошкольника и его отношение к детскому саду во многом зависят от эмоционального отношения воспитателя к ребенку, справедлив не только с точки зрения житейской психологии, но и является доказанным фактом в детской психологии (Т. А. Комисаренко, А. Д. Кошелева, С. Д. Краснова, С. Е. Кулачковская, В. Р. Лисина, Е. А. Панько и др.). Действительно, ребенок с радостью посещает дошкольную группу, где воспитатели демонстрируют собственное расположение и искренний интерес к нему, стараются увидеть в нем потенциально равноправного партнера, радуются его успехам, помогают преодолевать трудности [1; 2].

Проблема изучения представлений детей об эмоциональном отношении к ним педагога относится к области *познания дошкольниками личности воспитателя*. Психологическую структуру процесса познания человека человеком, то есть субъективного воссоздания личностной реальности другого, составляют ощущение, восприятие и мышление, которые результируются в *образе-представлении* о человеке. «Образ-представление осознается как впечатление, которое затем вербализуется и переводится в понятия; на их основе возникает суждение как социально-психологическая интерпретация, мера адекватности которой определяется чувством эмпатии и способностью к пониманию» [3, с. 27]. Проблему представлений об эмоциональной жизни человека одним из первых в отечественной психологии обозначил А. В. Запорожец.

Следующее понятие нашего исследования – *эмоциональные отношения* – рассматривается в трех ипостасях (Л. Я. Гозман): как эмоция, имеющая своим предметом другого человека; как аттитюд (социальная установка на другого); как эмоциональный компонент межличностного

восприятия. Под эмоциональным отношением воспитателя к ребенку мы вслед за А. Д. Кошелевой будем понимать систему разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в обращении с ним, и особенностей восприятия и понимания его характера и поступков [1].

Выбор нами в качестве субъекта исследования детей среднего дошкольного возраста не случаен. Во-первых, на 5-м году жизни ребенок начинает понимать, что он обладает моделью психического, отличающейся от модели психического Другого, у него формируются предсказания поведения Других на основе представлений о последствиях собственного поведения; вместе с тем понимание дошкольником психических состояний зависит от ситуативного контекста [5]. Во-вторых, в этом возрасте дети проявляют особую чувствительность к отношению взрослого к ним как к личности и испытывают «...потребность в обмене впечатлениями и мыслями не только ради согласования действий или совместного преодоления затруднений и препятствий, но и ради того, чтобы получить ответный отклик взрослого, *выяснить его отношение к себе* (курсив наш. – И. О.), достичь взаимного понимания» [4, с. 224].

В эмпирическом исследовании особенностей представлений детей среднего дошкольного возраста об эмоциональном отношении к ним воспитателя, проведенном под руководством автора, приняли участие 55 детей 4–5 лет из 3 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска. В целях исследования были использованы проективные диагностические средства (проективные вербальные тесты). Обе диагностические процедуры были построены в форме индивидуальных бесед, основное содержание которых составляла интерпретация детьми воображаемых ситуаций взаимодействия с воспитателем.

Выявляя характер личностных ожиданий детей в отношении воспитателя посредством проективного вербального метода (У. В. Ульенкова, Е. Н. Васильева), мы предложили каждому ребенку спрогнозировать поведение и эмоциональные реакции педагога по отношению к нему в тех или иных вероятностных ситуациях.

Как видно из таблицы 1, дети с *уверенно-оптимистическими ожиданиями* по отношению к обоим воспитателям (69,1 %) или одному из них (25,45 %) не сомневаются в положительном отношении взрослого: в ситуациях собственного успеха они прогнозируют его одобрение и похвалу; в случае возможного или явного неуспеха они убеждены, что воспитатель непременно разберется в ситуации, выскажет собственное мнение, возможно, даже пожурит, реагируя на проступок, но не более.

**Примеры ответов дошкольников 4–5 лет
с уверенно-оптимистическими ожиданиями
по отношению к воспитателю**

Ситуации	Ответы ребенка на вопросы по ситуации	
	1. Что скажет тебе воспитательница?	2. Она поверит, что это сделал (а) ты?
№ 1 (успех)	<i>«Знаете, она удивительным голосом скажет, какой я молодец – она всегда так делает!»; «Молодец, что такой хороший (домик) сделала, кому-нибудь еще сделай!»; «Ты очень постаралась, Маша!»</i>	<i>«Конечно, поверит. Скажет, что я молодец. Я всегда все делаю хорошо»</i>
№ 2 (возможный неуспех)	<i>«Нет, это не ты сделала!»; «Я не верю, что это сделал ты!»; «Кирилл? Да?! Не может он так сделать!»</i>	<i>«Нет»; «На меня бы не подумала, а вот на Сашу бы подумала»</i>
№ 3 (явный неуспех)	<i>«Скажет, что я не могу так поступить»; «Наверное, это не ты, а кто-то другой»</i>	<i>«Нет. Я себя плохо не веду»; «Поругает, наверное... Нет, не поверит, что я сделала»</i>
№ 4 (явный успех)	<i>«Хорошо поступил!»; «Умница, хорошо сделала!»; «Скажет, что я правильно поступила, похвалит меня»</i>	<i>«Да, поверит»; «Поверит, похвалит и поставит меня в пример всем ребятам»</i>

Напротив, дети с *тревожно-пессимистическими ожиданиями* в отношении обоих педагогов (5,45 %) или одного из них (25,45 %) отвечают нерешительно, с чувством какой-то обреченности, не ожидая иного исхода сложившейся ситуации (таблица 2). В ситуациях собственного успеха они не могут точно спрогнозировать адресованные им высказывания, эмоции и действия педагога, однако они уверены в порицании воспитателя в ситуациях их возможного или явного неуспеха.

Таблица 2

Примеры ответов детей 4–5 лет с тревожно-пессимистическими ожиданиями в отношении педагога

Ситуации	Ответы ребенка на вопросы по ситуации	
	1. Что скажет тебе воспитательница?	2. Она поверит, что это сделал (а) ты?
№ 1 (успех)	«Спасибо»; «Красивый домик»; «Хорошо»; «Молодец!»	«Наверное, поверит»; «Не знаю, скорее, поверит»; «Может, поверит, а может, и нет. Скорее, не поверит, скажет, что мама помогла мне»
№ 2 (возможный неуспех)	«Плохо»; «Что это плохо»	«Да»; «Да, поверит»; «Конечно, поверит», «Не знаю, скорее, поверит»
№ 3 (явный неуспех)	«Плохо»; «Скажет, что так делать плохо»	«Да, поверит»; «Наверное, поверит»; «Будет ругаться, поверит»
№ 4 (явный успех)	«Наверное, просто похвалит»; «Хорошо сделал»	«Не знаю (пожимает плечами), поверит»; «Может, и не поверит»

Следующий проективный вербальный тест «Изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога» (С. Е. Кулачковская) был направлен на выявление представлений детей средней группы об адекватности отношения к ним воспитателя и характера эмоциональной направленности детей на педагога. По результатам интерпретации детьми 3 воображаемых ситуаций полученные ответы были разделены на утвердительные, отрицательные и неопределенные (таблица 3).

Таблица 3

Примеры ответов, отражающих представления дошкольников 5-го года жизни об эмоциональном отношении к ним воспитателя

Вопросы по ситуациям	Ответы ребенка на вопросы по ситуации
1. Как ты думаешь, воспитатель даст тебе роль ведущего? (дети готовятся к концерту)	Утвердительные: «Да, даст»; «Да, конечно»; «Да, даст мне роль, буду главной!»
	Отрицательные: «Нет»; «Мне бы такую роль не дала»
	Неопределенные: «Не знаю»; «Может быть...»
2. Как ты думаешь, воспитатель отдал бы ее тебе или кому-нибудь другому?	Утвердительные: «Да»; «Отдала бы мне маску»; «Точно дала бы мне»; «Мне бы, конечно, подарила»
	Отрицательные: «Нет, отдаст другому – она меня не любит»; «Дала бы кому-нибудь другому»; «Мне

(педагог вносит карнавальную маску в группу)	<i>не дала бы, а Максиму подарила бы»</i>
	Неопределенные: <i>«Может, отдала бы...»; «Может, даст, а может – нет»</i>
3. Как ты думаешь, на тебя бы за это воспитатель рассердился? (дети оставили на ковре разбросанные игрушки)	Утвердительные: <i>«Да»; «На меня бы подумала»</i>
	Отрицательные: <i>«На меня никогда не сердится»; «Нет, уж точно не на меня!»; «Не рассердится, я всегда слушаюсь»; «Меня никогда не ругают»</i>
	Неопределенные: <i>«Не знаю»</i>

Представим краткую характеристику подгрупп детей, отличающихся характером *эмоциональной направленности на воспитателя*:

– *«эмоционально восприимчивые»* – дети с выраженной положительной эмоциональной ориентацией на двух воспитателей дошкольной группы (54,5 %) или на одного из них (20 %) и особой чувствительностью к эмоциональному состоянию педагога. Они уверены в любви воспитателя, способны адекватно оценить его эмоциональное отношение к себе (только у пятой части дошкольников с положительной эмоциональной направленностью на воспитателей выявлены тревожно-пессимистические ожидания в отношении одного или обоих педагогов);

– *«эмоционально невосприимчивые»* – дошкольники с отрицательной установкой на воспитательные воздействия обоих работающих на группе педагогов (7,3 %) или одного из них (29,1 %). По-видимому, они усвоили порицающее отношение воспитателя к себе, поэтому ситуация общения с ним – реальная или вероятностная – не окрашена для детей положительными эмоциями. Результат – неадекватные реакции ребенка даже на положительные воздействия педагога (не удивительно, что у 65 % эмоционально невосприимчивых к одному или обоим педагогам детей доминируют тревожно-пессимистические личностные ожидания);

– *«безразличные»* – дети с индифферентным отношением к обоим педагогам или одному из них (по 9,1 % соответственно), неуверенно прогнозирующие адресованные им эмоциональные реакции и действия воспитателя вследствие ограниченного опыта эмоциональных контактов с ним (среди дошкольников с невыраженной эмоциональной ориентацией на одного или обоих воспитателей 70 % детей имеют тревожно-пессимистические ожидания по отношению к ним).

На основе анализа вариантов интерпретации детьми средней группы различных ситуаций взаимодействия с воспитателем мы пришли к выводу, что в содержании представлений дошкольников об эмоциональном отношении к ним педагога отражены такие компоненты отношения воспитателя к детям, как [1]: особенности принятия ребенка – адекватно позитивное или неадекватно отрицательное восприятие и понимание педагогом действий и поступков дошкольника; наличие и характер дистанции во взаимодействии «воспитатель – ребенок» (позиция «рядом» или «сверху»); эмоциональные реакции и общий эмоциональный фон в работе воспитателя;

различные действия воспитателя (ругает – хвалит, наказывает – не наказывает, др.). Безусловно, содержание формирующихся представлений дошкольников об эмоциональном отношении к ним воспитателя, степень их полноты и адекватности обусловлены совокупностью многих факторов, среди которых следует выделить: индивидуальный стиль педагогической деятельности, в частности ориентированность воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми и характер эмоционального отношения к ним; отношение родителей к воспитателю дошкольной группы, так как именно в семье ребенок получает первые образцы эмоционального отношения взрослых к другим людям; степень развития у детей способности идентифицировать эмоциональное отношение взрослого по невербальным средствам; особенности внутреннего мира самого ребенка (острая восприимчивость, впечатлительность, тревожность и пр.).

Вместе с тем совершенно очевидно, что выстраивание эффективного взаимодействия с ребенком и в целом результативность педагогической деятельности будут зависеть не только от умения педагога реализовать по отношению к дошкольникам образовательные, развивающие и воспитательные задачи, но и от полноты реализации ряда *педагогических условий* [2], во многом определяющих модальность ожиданий ребенка и его эмоциональную направленность на воспитателя: знание педагогом личностно-значимых индивидуальных потребностей ребенка; личная, индивидуальная адресованность педагогического воздействия; выразительная передача педагогом собственного расположения к ребенку с помощью вербальных и невербальных средств.

Библиографический список

1. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : «Академия», 2003. – 176 с.
2. Лисина В. Р. Влияние общения воспитателя с ребенком 5-го года жизни на его эмоциональное благополучие: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
3. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
4. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М. : «Педагогика», 1974. – 288 с.
5. Сергиенко Е. А. и др. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 415 с.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2016. – № 3. – С. 51–57.

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕМУ

Проблема восприятия детьми личности воспитателя детского сада не является новой. Различные аспекты данной проблемы, относящейся к области социальной перцепции: восприятие детьми ролевых особенностей воспитателя, представления дошкольников об эмоциональном отношении к ним педагога, мотивы общения со взрослым у детей дошкольного возраста, мотивы отношения ребёнка к воспитателю, типы эмоционального отношения педагога к детям, влияние общения воспитателя с ребёнком на его эмоциональное состояние, – изучались в 70–90-е годы прошлого века (З. М. Богуславская, Т. А. Комисаренко, С. Е. Кулачковская, А. Б. Николаева, В. Р. Лисина, Е. А. Панько, А. Г. Рузская и др.). Внимание современных исследователей сосредоточено преимущественно на изучении взаимосвязи психических состояний дошкольников и типов отношений педагогов с детьми (А. Д. Кошелева, 2003; С. Г. Краснова, 2011 и др.).

Вместе с тем в вышеперечисленных исследованиях недостаточно, на наш взгляд, освещён вопрос об особенностях восприятия детьми воспитателя в зависимости от их эмоционального отношения к нему, тогда как взаимосвязь познания и отношения людей в общении является одним из ключевых аспектов процесса восприятия человека человеком как субъективного воссоздания его личностной реальности: «...знак и интенсивность эмоции, которые несёт в себе отношение, всегда влияют на то, в каком, образно говоря, свете запечатлевается субъектом отношения другой человек...» [4, с. 34–35].

В качестве основных теоретических понятий эмпирического исследования, проведённого под нашим руководством с целью конкретизации особенностей изображения детьми воспитателя в зависимости от их эмоционального отношения к нему, выступали понятия «восприятие» – процесс построения *перцептивного образа* – и «эмоциональное отношение» – «эмоция, имеющая своим предметом другого человека, аттитюд на другого человека и эмоциональный компонент межличностного восприятия» [2, с. 12]. Уточним, что понятие «изображение» рассматривалось нами как действие по значению глагола «изображать» – «являть в *образ* (курсив наш. – И. О.), представлять доступно чувствам или постижению нашему...» [3, с. 31].

Особенности изображения воспитателя детьми среднего дошкольного возраста изучались посредством диагностической проективной методики оценки отношений «Дети – воспитатель» И. А. Комаровой, Р. Л. Непомнящей (выполнение детьми рисунка на тему «Мой воспитатель»). Положительное или отрицательное эмоциональное отношение ребёнка к педагогу определялось по совокупности признаков, отраженных в детских рисунках (расположение фигур на листе; наличие основных элементов; количество деталей при

изображении взрослого; насыщенность и тональность использованных цветов спектра; комментарии ребёнка к рисунку).

В исследовании приняли участие 67 детей 4–5 лет из 4 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска (2011–2015 гг.), был осуществлён анализ 125 детских рисунков: 60 дошкольников согласились изобразить обоих воспитателей средней группы, 7 детей отказались рисовать одного или обоих взрослых, мотивируя отказ собственным нежеланием создавать портрет воспитателя («Я не буду её рисовать», «Ей не понравится, она рассердится» и т. п.). Поясним, что выбор в качестве испытуемых дошкольников 4–5 лет был обусловлен особой чувствительностью детей этого возраста к отношению взрослого к ним как к личности, их активным поиском чисто эмоциональных контактов с педагогом, углублением познания детьми личности взрослого [1].

Мы пришли к выводу, что 62,7 % детей среднего дошкольного возраста положительно относятся к обоим воспитателям группы, 23,9 % – только к одному из них. Остановимся на некоторых особенностях изображения детьми воспитателя, отражающих их *положительное эмоциональное отношение* к нему (рис. 1):

- *выраженное желание, с которым ребёнок включается в процесс изображения воспитателя, переживание положительных эмоций (удовольствие, радость, восторг), старательность при выполнении рисунка.* Обратим внимание, что старательность является следствием выраженной положительной эмоциональной направленности ребёнка на значимого для него взрослого;

- *тщательная прорисовка линий фигуры воспитателя, наличие основных элементов (голова, шея, туловище, руки, ноги, пальцы, волосы, уши, нос, рот) и второстепенных деталей облика взрослого.* Так, дошкольники «наградили» любимого воспитателя такими дополнительными элементами, как ресницы и румяные щёчки, нарисовали улыбку на лице педагога, поясняя: «Она всегда так улыбается – и сразу солнышко выходит!» Особым образом были выражены симпатия и эмоциональная отзывчивость к воспитателю одним из мальчиков: он изобразил на лице взрослого действительно имевшуюся болячку, смазанную зелёнкой: «Это зелёнка – болячка такая у Э. В., тут (показывает). Чтобы она не болела, я закрасшу зелёнку синим, а чтобы полностью не болела – жёлтым, красным, голубым. Тогда уж точно всё пройдёт, болеть не будет!» Положительное эмоциональное отношение к воспитателю проявлялось также в декорировании детьми его одежды, изображении аксессуаров (украшения, часы, очки и др.);

- *яркость и насыщенность цветовой гаммы, использование теплых цветов спектра при изображении детьми любимого воспитателя.* К выбору цвета дети подходили основательно, опираясь на собственные цветовые предпочтения, например: «Возьму розовый – он мой любимый»; «Красный возьму, он яркий»; «Возьму жёлтый, им красивее» и т. п.;

– *центральное расположение фигуры воспитателя на листе во весь рост на переднем плане, изображение взрослого как участника положительно окрашенных для детей событий.* Например, одна из девочек изобразила воспитателя среди членов своей семьи, нарисовала для него кровать: «Я нарисую Э. В. кроватку, она там отдыхать будет». Другой мальчик нарисовал воображаемую ситуацию взаимодействия с этим же педагогом: «Я нарисовал лодку. Мы с Э. В. в детский сад вместе на лодке плывём, чтобы меня сдать». Сюжетом рисунка другой воспитанницы также стала совместная деятельность с педагогом: «В этой руке у Т. Н. замок, а в этой – ключ. Мы идём веранду закрывать. Ой, смотрите (смеётся)! Она жонглирует!» Многие дети изображали себя в паре с любимым воспитателем, поясняя: «Со мной играет на прогулке», «Это мы, а это – воспитатель. Мы идём гулять»;

– *активное комментирование ребёнком процесса создания изображения педагога.* Например: «У этого воспитателя всегда такие платьица красивые, и волосы, и туфельки на каблучках – вот такие (показывает)!» (рис. 1); «Захотелось Т. Н. на травке полежать, а я на машине еду, на джипе огромном. А Т. Н. лежит тут! Надо ей кроватку нарисовать и подушку». Такие и подобные им комментарии несут смысловую нагрузку и свидетельствуют о ярко выраженной положительной эмоциональной направленности детей на воспитателя.



Рис. 1. Изображения воспитателей ребёнком 5 лет (девочка).

**Преобладает положительное эмоциональное отношение
к воспитателям дошкольной группы**

Напротив, *отрицательное эмоциональное отношение* дошкольников 4–5 лет к обоим воспитателям (у 13,4 % детей) или одному из них (у 23,9 % детей) проявляется в следующих особенностях изображения (рис. 2):

- *торопливость и неаккуратность ребёнка в процессе рисования, изображение на рисунке воспитателя в последнюю очередь*. Очевидно, что торопливость свидетельствует о желании дошкольника как можно быстрее закончить не вызывающий у него удовольствия процесс рисования. Более того, испытываемая ребёнком антипатия к педагогу побуждает его отодвинуть во времени изображение неприятного взрослого и сосредоточиться в первую очередь на изображении различных объектов;

- *нечёткость или схематичность прорисовки фигуры воспитателя, отсутствие определённых основных элементов (рук, рта) и второстепенных деталей его облика*. В данном случае по характеру линий и штрихов можно предположить, что дошкольники испытывают напряженность, скованность, тревожность в процессе рисования воспитателя. Обратим внимание, что на одном из детских рисунков у воспитателя было полностью заштриховано лицо – вот насколько неприятен был для ребёнка данный взрослый (рис. 2). Как известно, отсутствие в изображении педагога рук, рта можно интерпретировать как страх или защиту от наказаний, нежелание выслушивать нотации. Также очевидно, что нелюбимого воспитателя дошкольники «не удостаивают» особым вниманием и не прорисовывают украшения и детали его одежды;

- *ограниченность (холодные цвета спектра, чёрный цвет) или отсутствие цвета при выполнении рисунка как отражение неприязни детей к воспитателю;*

- *изображение педагога в стороне, в углу или в центре листа, но не во весь рост, при отсутствии собственного изображения ребёнка на рисунке или при наличии дистанции между фигурами воспитателя и ребёнка («Это она как будто бы вдалеке»);*

- *отказ от комментирования созданного изображения воспитателя: ребёнок либо отмалчивается, либо переводит разговор на что-нибудь другое («А у меня дома машина огромная, как космический корабль, есть»)*, явно не желая обсуждать неприятную для него тему.



Рис. 2. Изображения воспитателя детьми 4 лет (мальчики). Преобладает отрицательное эмоциональное отношение детей к воспитателю дошкольной группы. Комментарии к изображениям педагога: «Я больше не хочу её рисовать», «Ну всё! Я нарисовался. Я бы хотел ещё машину нарисовать»

Основной вывод проведённого исследования заключается в следующем: характер восприятия личности воспитателя детьми 4–5 лет зависит от модальности их эмоционального отношения ко взрослому, которое в определенной степени обуславливает полноту и адекватность формирующегося образа воспитателя, в частности восприятие не только его физических и поведенческих характеристик, но и формирование представлений о его намерениях, желаниях, эмоциональных состояниях, а также об отношениях, связывающих воспитателя и ребёнка.

В свою очередь модальность эмоционального отношения ребёнка к воспитателю детского сада обусловлена многими факторами: это и стиль педагогической деятельности, и позиция родителей ребёнка в отношении воспитателя дошкольной группы, и социально-психологический статус дошкольника в группе сверстников. Не последнее значение в процессе формирования у детей положительного или отрицательного эмоционального отношения к педагогу имеют степень развития у них способности к распознаванию эмоционального состояния воспитателя по невербальным средствам, а также такие особенности внутреннего мира ребёнка, как острая восприимчивость и тревожность.

Совершенно очевидно, что определяющим среди перечисленных факторов является тип эмоционального отношения воспитателя к ребёнку и его способность удовлетворить потребность дошкольника в эмоциональной близости с педагогом.

Библиографический список

1. Богуславская З. М. Мотивы общения со взрослым у детей дошкольного возраста // Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М. : «Педагогика», 1974. – С. 203–255.
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : Т. 2. – М. : Рус. яз., 1989. – 779 с.
4. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.

Опубликовано:

Karelina I. O. Features of Picture of Kindergarten Teachers Depending on Preschooler's Emotional Attitude Toward Them // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 7th edition : research articles. – San Francisco, California : B & M Publishing, 2016. – P. 41–45.

VIII. НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Проблема эмоционального самочувствия детей в семье и дошкольном учреждении является одной из самых актуальных, так как положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности. Высокая эмоциональность ребенка, которая окрашивает его психическую жизнь и практический опыт, составляет характерную особенность дошкольного детства [3], [4]. Внутренним, субъективным отношением ребенка к миру, к людям, к самому факту собственного существования является *эмоциональное мироощущение* [2]. В одних случаях – это радость, полнота жизни, согласие с миром и самим собой, отсутствие аффективности и уходов в себя; в других – чрезмерная напряженность взаимодействия, состояние подавленности, сниженное настроение или, наоборот, выраженная агрессия.

Таким образом, эмоциональное мироощущение дошкольника – это «выражение субъективного переживания, его интенсивности и глубины, зрелости эмоций и чувств в целом» [2, с. 130].

Эмоциональный опыт ребенка, то есть опыт его переживаний, может иметь как позитивную, так и негативную окрашенность, что оказывает непосредственное влияние на его актуальное самочувствие. Современные научные данные убедительно показывают, что результат положительно-направленного детского опыта: доверие к миру, открытость, готовность к сотрудничеству – обеспечивает основу для позитивной самореализации растущей личности [3], [4].

Для психического здоровья детей необходима сбалансированность положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающая поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения [1], [2]. Нарушение эмоционального баланса способствует возникновению эмоциональных расстройств, приводящих к отклонению в развитии личности ребенка, к нарушению у него социальных контактов.

Анализ психологической литературы ([1], [3], [4], [5]) позволяет выделить *три группы нарушений в развитии эмоциональной сферы дошкольника*: расстройства настроения; расстройства поведения; нарушения психомоторики.

Расстройства настроения можно условно разделить на 2 вида: с усилением эмоциональности и ее понижением [1]. К 1-й группе относятся такие состояния, как эйфория, дисфория, депрессия, тревожный синдром,

страхи. Ко 2-й группе относятся апатия, эмоциональная тупость, паратимии [1], [5].

Эйфория – приподнятое настроение, не связанное с внешними обстоятельствами. Ребенка, находящегося в состоянии эйфории, характеризуют как импульсивного, стремящегося к доминированию, нетерпеливого.

Дисфория – расстройство настроения, с преобладанием злобно-тоскливого, угрюмо-недовольного, при общей раздражительности и агрессивности. Ребенка в состоянии дисфории можно описать как угрюмого, злого, резкого, неуступчивого.

Депрессия – аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном и общей пассивностью поведения. Депрессия в дошкольном возрасте в классическом виде обычно атипична, стерта. Ребенка с пониженным настроением можно охарактеризовать как несчастного, мрачного, пессимистичного.

Тревожный синдром – состояние беспричинной обеспокоенности, сопровождающееся нервным напряжением, непоседливостью. Ребенка, испытывающего тревогу, можно определить как неуверенного, скованного, напряженного.

Страх – эмоциональное состояние, возникающее в случае осознания надвигающейся опасности. Дошкольник, испытывающий страх, выглядит робким, испуганным, замкнутым.

Апатия – безучастное отношение ко всему происходящему, которое сочетается с резким падением инициативы. Апатичного ребенка можно описать как вялого, равнодушного, пассивного.

Эмоциональная тупость – уплощенность эмоций, в 1-ю очередь утрата тонких альтруистических чувств при сохранении элементарных форм эмоционального реагирования.

Паратимии, или неадекватность эмоций – расстройство настроения, при котором переживание одной эмоции сопровождается внешним проявлением эмоции противоположной валентности. Эмоциональная тупость и паратимии характерны для детей, страдающих шизофренией.

К расстройствам поведения можно отнести *гиперактивность* и *агрессивное поведение*: нормативно-инструментальную агрессию, пассивно-агрессивное поведение, инфантильную агрессивность, защитную агрессию, демонстративную агрессию, целенаправленно-враждебную агрессию [4], [5].

Гиперактивность – сочетание общего двигательного беспокойства, неусидчивости, импульсивности поступков, эмоциональной лабильности, нарушений концентрации внимания. Гиперактивный ребенок непоседлив, не доводит до конца начатое дело, у него быстро меняется настроение.

Нормативно-инструментальная агрессия – это вид детской агрессивности, где агрессия используется в основном как норма поведения в общении со сверстниками. Агрессивный ребенок держится вызывающе, неусидчив, драчлив, инициативен, не признает за собой вины, требует подчинения окружающих. Его агрессивные действия – это средство достиже-

ния конкретной цели, поэтому положительные эмоции испытываются им по достижении результата, а не в момент агрессивных действий.

Пассивно-агрессивное поведение характеризуется капризами, упрямством, стремлением подчинить окружающих, нежеланием соблюдать дисциплину.

Инфантильная агрессивность проявляется в частых ссорах ребенка со сверстниками, непослушании, выставлении требований родителям, стремлении оскорблять окружающих.

Защитная агрессия – это вид агрессивного поведения, которое проявляется как в норме (адекватный ответ на внешнее воздействие), так и в гипертрофированной форме, когда агрессия возникает в ответ на самые разные воздействия. Возникновение гипертрофированной агрессии может быть связано с трудностями декодирования коммуникативных действий окружающих.

Демонстративная агрессия – разновидность провокационного поведения, направленного на привлечение внимания взрослых или сверстников. В первом случае ребенок использует в косвенной форме вербальную агрессию, которая проявляется в различных высказываниях в виде жалоб на сверстника, в демонстративном крике, направленном на устранение сверстника. Во втором случае, когда дети используют агрессию как средство привлечения к себе внимания сверстников, они чаще всего используют физическую агрессию – прямую или косвенную, которая носит непродуманный, импульсивный характер (непосредственное нападение на другого, угрозы и запугивание – как пример прямой физической агрессии или разрушение продуктов деятельности другого ребенка в случае косвенной агрессии).

Целенаправленно-враждебная агрессия – это вид детской агрессивности, где желание нанести вред другому – самоцель. Агрессивные действия детей, приносящие боль и унижение сверстникам, не имеют какой-либо видимой цели – ни для окружающих, ни для них самих, а подразумевают получение удовольствия от причинения другому вреда. Дети используют в основном прямую физическую агрессию, при этом действия отличаются особой жестокостью и хладнокровием, чувства раскаяния совершенно отсутствуют.

К нарушениям психомоторики [5] относят:

1) *амимию* – отсутствие выразительности лицевой мускулатуры, наблюдающееся при некоторых заболеваниях центральной или периферической нервной системы;

2) *гипомимию* – легкое понижение выразительности мимики;

3) *маловыразительную пантомимику*.

Как подчеркивает Т. И. Бабаева, условием социально-эмоционального развития ребенка выступает его «способность “прочитывать” эмоциональное состояние окружающих людей, сопереживать и, соответственно, активно на это откликаться» [3, с.115]. Поэтому к нарушениям в эмоциональном развитии дошкольника можно отнести и *трудно-*

сти в адекватном определении эмоциональных состояний людей, так как в практике обучения и воспитания детей задача формирования эмоциональности решается лишь фрагментарно, а преимущественное внимание уделяется развитию мыслительных процессов. Одна из причин такого положения заключается в недостаточной освещенности вопроса об эмоциональном воздействии.

Нарушения эмоционального развития в дошкольном возрасте обусловлены *двумя группами причин* [3], [4].

Конституциональные причины (тип нервной системы ребенка, биотонус, соматические особенности, то есть нарушение функционирования каких-либо органов).

Особенности взаимодействия ребенка с социальным окружением. Дошкольник имеет свой опыт общения со взрослыми, сверстниками и особенно значимой для него группой – семьей, и этот опыт может быть неблагоприятным:

1) если ребенок систематически подвергается отрицательным оценкам со стороны взрослого, он вынужден вытеснять в бессознательное большое количество информации, поступающей из окружающей среды. Новые переживания, не совпадающие со структурой его «Я – концепции», воспринимаются им негативно, в результате чего ребенок оказывается в стрессовой ситуации.

2) При неблагоприятных отношениях со сверстниками возникают эмоциональные переживания, характеризующиеся остротой и длительностью: разочарование, обида, гнев.

3) Семейные конфликты, разные требования к ребенку, непонимание его интересов – также могут вызвать у него негативные переживания. Неблагоприятными для эмоционального и личностного развития дошкольника являются следующие типы родительского отношения [3]: отвержение, гиперопека, обращение с ребенком по принципу двойной связи, сверхтребовательность, уклонение от общения и др. Среди эмоциональных черт, развивающихся под воздействием таких родительских отношений, отмечается агрессивность, аутоагрессивность, отсутствие способности к эмоциональной децентрации, чувства тревожности, мнительности, эмоциональная неустойчивость в общении с людьми. Тогда как тесные, насыщенные эмоциональные контакты, при которых ребенок является «объектом доброжелательного, но требовательного, оценочного отношения, ...формируют у него уверенно-оптимистические личностные ожидания» [4, с. 82].

К причинам возникновения негативных тенденций в поведении дошкольников следует отнести *предметную среду*, содержание которой (например, игрушки, стимулирующие агрессию) оказывает влияние на выбор сюжета детских игр, реализацию ролевого поведения и соответствующей эмоциональной экспрессии.

Мощным импульсом социально-эмоционального развития детей являются также *средства коммуникации*, которые могут стать источником

эмоциональных нарушений у дошкольников, вследствие нерешенности вопроса о дозировании информационного «рациона». По данным ЮНЕСКО, 93 % современных детей 3–5 лет смотрят на экран 28 часов в неделю, то есть около четырех часов в день, что намного превосходит продолжительность общения со взрослыми. Таким образом, экран становится главным «воспитателем» ребенка.

Если взрослые или подростки способны критически оценить то, что показывают, могут переключиться на другой канал или просто выключить телевизор, то дошкольники смотрят все, что им предлагают. В результате для них характерно недоразвитие личности, которое выражается в нарушениях речи, отсутствии интереса к занятиям, слабой концентрации, сниженной эмоциональности, отсутствии сопереживания, а также в импульсивности и ситуативности поведения, отсутствии инициативы, низком уровне фантазии и воображения, стереотипности мышления.

Ведущим методом коррекции эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте является имитация детьми различных эмоциональных состояний [5], [6]. Значимость данного метода обусловлена рядом особенностей:

1) активные мимические и пантомимические проявления помогают предотвращать перерастание некоторых эмоций в патологию;

2) благодаря работе мышц лица и тела обеспечивается активная разрядка эмоций;

3) у детей при произвольном воспроизведении выразительных движений происходит оживление соответствующих эмоций и могут возникать яркие воспоминания о неотреагированных ранее переживаниях, что позволяет, в ряде случаев, найти первопричину нервного напряжения ребенка и нивелировать его реальные страхи;

4) имитация осуществляет функцию «начальной, исходной ориентировки развивающегося субъекта в проблемных областях, наиболее значимых на данной конкретной ступени онтогенеза» [6, с. 5]. В связи с тем, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эмоциональной сферы, имитация детьми эмоциональных состояний способствует расширению их системы знаний об эмоциях, дает возможность наглядно убедиться в том, что различные настроения выражаются в конкретных позах, жестах, мимике, движениях. Эти знания позволяют дошкольникам грамотнее ориентироваться в собственных эмоциональных состояниях и эмоциях окружающих;

5) имитация эмоциональных состояний позволяет не только расширить представления детей об эмоциях, умение их дифференцировать и понимать, но и активизировать эмоциональный словарь дошкольников, так как при освоении значения слов, обозначающих эмоции, дети выделяют не существенные признаки, на основе которых формируются видовые обобщения, а ситуацию, в которой эта эмоция возникла, свои действия в ней, эмоциональные переживания;

6) имитация эмоциональных состояний способствует развитию устойчивости, концентрации, переключаемости внимания, позволяет про-

извольно изменять мышечный тонус, что формирует у детей произвольную регуляцию поведения;

7) имитация выполняет важную функцию в социально-эмоциональном развитии дошкольника: с помощью имитации строится образ другого лица и, одновременно, строится и углубляется представление ребенка о самом себе. В теории социального научения имитация рассматривается как «ключевой процесс социализации, как способ приобретения ребенком поведения, принятого, одобряемого в его социальном окружении» [6, с .8].

Таким образом, имитация детьми различных эмоциональных состояний оказывает влияние на их самочувствие, создавая определенный эмоциональный настрой, способствует развитию психомоторики, произвольной регуляции поведения, то есть является основным методом коррекции эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте.

Основной формой коррекционной работы с дошкольниками выступает курс специальных занятий, целью которых является эмоциональное воплощение ребенка в заданный образ, отождествление с ним, то есть имитация различных эмоциональных состояний [5].

В качестве *основных типов педагогического регулирования* эмоционального развития детей на коррекционных занятиях можно выделить обучающе-корректирующий, направляюще-корректирующий и направляющий типы.

1. *Обучающе-корректирующий тип* регулирования характеризуется следующими чертами:

1) ориентацией на развитие у дошкольников выразительной моторики – умения активно передавать эмоциональные состояния с помощью мимики, пантомимики;

2) стремлением педагога помочь детям овладеть умением понимать собственные эмоциональные состояния, определять различные эмоции взрослых и детей, выраженные в мимике, пантомимике, интонации;

3) использованием педагогом групповых и индивидуальных бесед о средствах эмоциональной выразительности образа в музыке, литературе, фотографии, книжной иллюстрации;

4) выбором доступных для детей видов деятельности: игры, имитации, рисования;

5) демонстрацией мимических, пантомимических, интонационных средств воплощения образа;

6) внесением поправок в процесс выполнения ребенком действий.

2. *Направляюще-корректирующий тип* отличается:

1) ориентацией на развитие у детей осознанного включения в процесс имитации, выбора средств достижения выразительности образа;

2) стимулированием самостоятельного поиска выразительных средств передачи образа;

3) направленностью участия взрослого на развитие умения анализировать невербальные средства эмоционального воплощения, использованные самим ребенком и другими детьми.

3. Для *направляющего типа* педагогического регулирования характерны:

- 1) ориентация на развитие у каждого ребенка индивидуальных способов эмоционального самовыражения в игровой деятельности;
- 2) стимулирование творчества и инициативы ребенка.

Указанная типология является общим подходом к развитию эмоциональной сферы и коррекции эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте.

Библиографический список

1. Костерина Н. В. Психология индивидуальности (эмоции): Текст лекций. – Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 1999. – 24 с.
2. Кошелева А. Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2–3. – С. 126–148.
3. Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде : Материалы международного семинара. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 154 с.
4. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка. – М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2001. – 288 с.
5. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. – М. : Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
6. Шаповаленко Н. В. Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 20 с.

Опубликовано:

Ярославский педагогический вестник : научный журнал. – 2004. – № 1–2 (38–39). – С. 104–109.

И. О. Карелина

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА РЕБЕНКА
КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Избранные научные статьи

В оформлении обложки использована репродукция картины
Fritz Zuber-Buhler «Young Girl Holding a Doll», 1875. Музей Маньен, Дижон

Redaktorka – Ž. V. Kuznecova
Produkce – I. G. Balašova

Podepsáno v tisku 6.07.2017. 60×84/16 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavatelství 10,8.
500 kopií.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
IČO 29133947
Tel. +420773177857,
web site: <http://sociosphere.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz