

И. О. Карелина

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
ДОШКОЛЬНИКА:
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ**

Избранные научные статьи



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»

Прага

2021

УДК 37.025.3:159.922.7

Карелина И. О. Эмоциональный интеллект дошкольника: социализация понимания эмоций : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2021. – 175 с. ISBN 978-80-7526-527-2

Рецензент:

И. Г. Дорошина

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

Сборник содержит научные статьи, посвященные проблеме развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Рассматриваются внутрисемейные факторы и механизмы социализации понимания детьми эмоций в семье, возрастные и гендерные особенности развития у дошкольников навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности, педагогические способы развития у детей понимания эмоций как компонента эмоционального интеллекта на разных этапах дошкольного детства.

Издание предназначено для преподавателей педагогических вузов, аспирантов и студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» (уровень магистратуры).

ISBN 978-80-7526-527-2

УДК 37.025.3:159.922.7

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2021.
© Карелина И. О., 2021.

UDC 37.025.3:159.922.7

Karelina I. O. Preschooler's emotional intelligence: Socialization of emotion understanding : selected scientific papers. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2021. – 175 p. ISBN 978-80-7526-527-2

Reviewer:

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

Ilona G. Doroshina

The digest contains the scientific articles devoted to the problem of the emotional intelligence development in preschool children. The intra-family factors and the socialization mechanisms of children's emotion understanding in the family, the age and gender developmental particularities of emotion recognition skills and emotion knowledge skills in preschoolers, and the pedagogical methods of developing emotion understanding as a component of emotional intelligence in children aged 3–7 are considered in the contents of the digest.

The edition is intended for lecturers of pedagogical universities, postgraduates and students studying on training directions of “Pedagogical education”, “Psychological and pedagogical education” (Master's level).

ISBN 978-80-7526-527-2

UDC 37.025.3:159.922.7

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2021.

© Karelina I. O., 2021.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
От автора.....	8
I. ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПРЕДИКТОР ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ	10
Динамика развития у дошкольников эмоционального интеллекта как способности к пониманию и регуляции эмоций	10
Проблема взаимосвязи понимания детьми эмоций и социометрического статуса в группе сверстников	25
Понимание эмоций как условие развития эмпатии к сверстникам у детей младшего дошкольного возраста.....	33
Проблема взаимосвязи понимания детьми эмоций и модели психического как актуальное направление исследований в современной зарубежной детской психологии	38
Роль понимания эмоций и модели психического в развитии просоциального поведения дошкольников в группе сверстников.....	43
II. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	48
Структура и развитие навыков понимания эмоций в период дошкольного детства	48
Развитие ментального уровня понимания эмоций в дошкольном детстве	60
Проблема понимания социальных эмоций детьми дошкольного возраста	71
Понимание дошкольниками значений слов, обозначающих эмоции	83
Развитие словаря эмоциональной лексики в раннем и дошкольном детстве.....	87
Гендерные различия в понимании эмоций детьми дошкольного возраста	94
Факторы индивидуальных различий в понимании детьми эмоций.....	100

III. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ В СЕМЬЕ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	108
Социальное взаимодействие как условие развития у дошкольников понимания эмоций	108
Психологические аспекты развития у ребенка понимания эмоций в условиях семьи.....	113
Внутрисемейные факторы развития у дошкольников понимания эмоций	120
Механизмы социализации понимания детьми эмоций в семье	124
Роль семьи в развитии понимания эмоций у детей дошкольного возраста	137
Развитие понимания детьми эмоций в дошкольной образовательной организации: обзор парциальных программ.....	144
Педагогические методы и приемы развития у детей понимания эмоций на разных этапах дошкольного детства	155
Содержание педагогического сопровождения ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний ..	166

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных статей кандидата педагогических наук, доцента, специалиста в области эмоционального развития детей И. О. Карелиной посвящен актуальной и недостаточно освещенной в отечественной социальной психологии проблеме изучения социализации понимания эмоций у детей дошкольного возраста.

Социализация как процесс адаптации индивида к культурной среде протекает в течение всей жизни, но именно дошкольное детство является сензитивным периодом для социализации эмоций. Сталкиваясь с различными социальными ситуациями, испытывая положительные и отрицательные эмоции, ребенок учится понимать собственные переживания и распознавать схожие состояния у взрослых и сверстников, сопоставлять причины переживаний и их результаты, овладевает социально-культурными способами выражения и регуляции эмоций.

Включенные в сборник статьи раскрывают различные аспекты родительской социализации эмоций и специфику участия педагога дошкольной образовательной организации в развитии у детей понимания эмоций как компонента эмоционального интеллекта, позволяя восполнить пробел в изучении данной научной проблемы.

В первом разделе сборника автор рассматривает научные подходы к определению понятия «эмоциональный интеллект» применительно к детям дошкольного возраста, дает содержательную характеристику развития эмоционального интеллекта как способности понимать и регулировать эмоции на разных этапах дошкольного детства, раскрывает значение навыков понимания эмоций для развития просоциального поведения детей и повышения качества их взаимоотношений со сверстниками.

Научные статьи второго раздела позволяют составить представление о структуре, возрастных и гендерных особенностях развития у детей понимания и вербализации эмоций.

Статьи третьего раздела сборника посвящены проблеме социализации понимания детьми эмоций в семье и дошкольной образовательной организации. Как известно, ни один из институтов социализации не может сравниться с семьей по длительности воздействия на личность ребенка. Возникающие в семье отношения привязанности являются не только основным фактором развития у ребенка понимания эмоций, но и основой его будущих взаимоотношений с другими людьми. В статьях, включенных в этот раздел, автор обосновывает влияние механизмов социализации эмоций на развитие у дошкольников понимания эмоциональных состояний, раскрывает педагогические методы и приемы развития у детей навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности.

Сборник статей «Эмоциональный интеллект дошкольника: социализация понимания эмоций» характеризуется научной новизной, теоретической и практической значимостью для повышения качества дошкольного образования в области социально-эмоционального развития детей.

Заслуживают внимания и высокой оценки серьезная работа автора по изучению широкого круга зарубежных первоисточников по проблеме социализации понимания детьми эмоций, опора на данные собственных эмпирических исследований психологических и педагогических аспектов развития у дошкольников понимания эмоций как компонента эмоционального интеллекта, обоснованность авторской позиции.

Сборник научных статей И. О. Карелиной рекомендуется к публикации и использованию в образовательном процессе педагогических вузов, институтов развития образования.

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

ОТ АВТОРА

...Понимание детьми эмоций... позволяет им заглянуть в будущее и сделать выбор о том, какой будет их эмоциональная жизнь.

Пол Харрис

Способность понимать эмоции других людей и на этой основе предсказывать их поведение – уникальная человеческая способность, определяющая успешность взаимодействия в социальном мире. Актуальность изучения у дошкольников содержательных характеристик понимания собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей обусловлена ключевой ролью этого компонента эмоционального интеллекта в развитии социальной компетентности детей. В связи с этим в первом разделе сборника *понимание эмоций* рассматривается как компонент эмоционального интеллекта и предиктор просоциального поведения детей.

Совершенно очевидно, что способы и механизмы обработки детьми вербальной и невербальной эмоциональной информации существенно меняются на разных этапах дошкольного детства, поэтому особую значимость для педагогов и психологов дошкольных образовательных организаций при выстраивании траектории взаимодействия с детьми приобретает осведомленность о *возрастных и гендерных особенностях понимания детьми эмоций*. Эти вопросы находят отражение в научных статьях второго раздела сборника.

Наиболее сильное влияние на развитие у дошкольников понимания эмоций оказывает семья, что связано с особой восприимчивостью детей к социализирующему поведению родителей, демонстрирующих модели выражения эмоций и направляющих внимание ребенка на различные аспекты эмоционального опыта посредством эмоционального коучинга. *Механизмы социализации понимания детьми эмоций в семье* раскрываются в третьем разделе сборника статей.

Одним из приоритетных направлений социально-коммуникативного развития детей в современном дошкольном образовании становится развитие эмоционального интеллекта. Реализация данного направления требует поиска оптимальных педагогических способов развития у детей опыта распознавания эмоций, словаря эмоциональной лексики, навыков осведомленности об эмоциях, а также принятия и поддержки эмоциональных состояний каждого ребенка. Статьи, посвященные проблеме *педагогического участия взрослого в развитии у дошкольников понимания эмоций*, представлены в третьем разделе сборника.

Автор выражает искреннюю благодарность заведующей кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского, доктору педагогических наук, профессору, почетному работнику высшего профессионального

образования РФ Валентине Николаевне Белкиной, чья концепция педагогического регулирования социальных отношений дошкольников стала методологической основой разработанной автором технологии педагогического сопровождения ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний.

Слова глубокой признательности адресованы генеральному директору Научно-издательского центра «Социосфера», кандидату психологических наук, доценту, специалисту в области социальной психологии Илоне Геннадьевне Дорошиной, которой удалось сделать пространством научного диалога российских и зарубежных ученых журналы «Социосфера», «Paradigmata poznání», «Akademická psychologie» и «Aktuální pedagogika», где отражены результаты изучения автором проблемы развития эмоционального интеллекта детей, а также создать атмосферу толерантности и понимания, побуждающую исследователей к научному творчеству в стремлении *познать и воспитать Человека*.

I. ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПРЕДИКТОР ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ И РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

В последнее десятилетие проблемы изучения структуры, возрастной специфики, подходов к диагностике и развитию эмоционального интеллекта дошкольников стали приоритетным направлением психологических и педагогических исследований в области дошкольного образования. И связано это не только с изменением нормативно-правовой базы и утверждением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который задал курс на охрану и укрепление психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, и развитие эмоционального интеллекта, но и с изменением социокультурной среды развития современных дошкольников, условием успешной социальной адаптации к которой является развитие личности, способной к пониманию собственных эмоций, эмоциональных состояний других людей и регуляции эмоций в различных социальных контекстах.

Не умаляя вклад современных психолого-педагогических исследований в обоснование актуальности развития эмоционального интеллекта ребенка на этапе дошкольного детства, в разработку моделей и комплексов диагностических средств оценки различных компонентов эмоционального интеллекта, а также подходов к его развитию в дошкольной образовательной организации с позиций педагогической поддержки и сопровождения, обратим внимание на ряд существующих на данном этапе исследования эмоционального интеллекта ребенка-дошкольника проблем, обусловленных сложностью интерпретации этого психологического феномена и его двойным статусом в психологии.

С одной стороны, эмоциональный интеллект – это научный концепт, введенный в понятийный аппарат психологии эмоций П. Сэловеем и Дж. Мейером (P. Salovey & J. D. Mayer, 1990) для обозначения компонента социального интеллекта, сфокусированного в большей степени на эмоциональных явлениях и включающего способность контролировать собственные и чужие эмоции и чувства, различать их и использовать эту информацию для управления собственным мышлением и действиями. В ходе дальнейших исследований первоначально выделенный учеными набор ментальных процессов, связанных с переработкой эмоциональной информации, был расширен до 4-компонентной модели эмоционального интеллекта [20], где каждый компонент представляет собой определенный тип способностей: восприятие, оценка и выражение эмоций; использование эмо-

ций для усиления мышления; понимание и анализ эмоциональной информации; регуляция эмоций.

В психологии эмоций наряду с моделями способностей (P. Salovey & J. D. Mayer, 1997) существуют смешанные или интегративные модели (R. Bar-On, 1997; M. Mikolajczak et al., 2009; M. Zeidner, G. Matthews, R. Roberts et al., 2003), где эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность когнитивных, личностных, эмоциональных и социальных компетенций и навыков, которые влияют на способность человека успешно справляться с требованиями и воздействием окружающей среды.

С этих позиций в структуре эмоционального интеллекта выделяются внутриличностные (эмоциональное осознание себя, уверенность, самоуважение, самоактуализация, независимость) и межличностные компоненты (эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность), регуляция стресса, адаптивность и общее настроение (R. Bar-On, 1997); уровни эмоционального интеллекта: уровень знаний, отражающий осведомленность об эмоциях и эмоциональные компетенции людей; уровень способности, относящийся к возможности применять эти знания в эмоциональной ситуации; уровень характерных черт, отражающий эмоционально обусловленные склонности (M. Mikolajczak et al., 2009).

Не останавливаясь подробно на анализе различных моделей эмоционального интеллекта и разделяя позицию Д. В. Люсина [10] о возможности исключения из данного конструкта личностных черт, мы считаем наиболее обоснованной интерпретацию эмоционального интеллекта как *когнитивной способности к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими*, где способность к пониманию эмоций означает возможности распознавания, идентификации, вербализации и понимания причин возникновения и последствий собственного эмоционального состояния или переживания другого человека, а способность к управлению эмоциями означает возможности контролировать интенсивность, внешнее выражение эмоций и вызывать при необходимости определенную эмоцию.

Несмотря на то, что способности к пониманию эмоций и управлению ими тесно взаимосвязаны с направленностью личности на эмоциональную сферу, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям, с особенностями эмоциональности, тем не менее эти личностные черты, по мнению Д. В. Люсина, выступают в качестве коррелятов эмоционального интеллекта и не включаются в его модель.

Возвращаясь к проблеме двойного статуса эмоционального интеллекта, следует констатировать, что это не только научный, но и медийный концепт, начало активной популяризации которого связано с выходом бестселлера Д. Гоулмана (D. Goleman, 1995), где эмоциональный интеллект позиционировался как гарант успеха в разных сферах деятельности, а его модель была существенно расширена за счет включения социальных навыков (убеждение, коммуникация, разрешение конфликтов, лидерство, катализация изменений, создание связей, сотрудничество и кооперация, способность работать в команде) и расширения диапазона личностных ха-

рактистик: самосознания (эмоциональное понимание себя, адекватная самооценка, уверенность в себе), саморегуляции (самоконтроль, надежность, добросовестность, приспособляемость, открытость новому), мотивации (мотив достижения, обязательность, инициатива, оптимизм) и эмпатии (понимание и развитие других, ориентация на обслуживание, использование разнообразия, политическое чутье).

Проведенный нами анализ содержания современных зарубежных и отечественных практических руководств по развитию эмоционального интеллекта дошкольников [1; 2; 11; 13; 14; 16] позволил прийти к выводу, что направления практической работы с детьми выстроены на основе популярной интерпретации эмоционального интеллекта Д. Гоулмана [17], в структуру которого включено максимальное количество значимых для социальной адаптации навыков, выходящих за рамки эмоционального интеллекта (эмпатия, навыки социального и безопасного поведения, продуктивной коммуникации и т. п.). Эмоциональный интеллект позиционируется как ключевое условие лидерства, успеха в учебе и уверенности ребенка в себе, как фундамент безопасного и цивилизованного общества.

Принимая во внимание, что обогащение опыта распознавания детьми эмоций происходит на примере схематических и утрированных изображений лицевой экспрессии, анималистических образов, таких как медвежонок Келли (Leah Davies «Kelly Bear Feelings Book») или хамелеон Игнат, меняющий цвет в зависимости от разных эмоций, а также посредством фантастических персонажей с различными эмоциональными выражениями – монсиков, зверька Ромми, крылатого слоника Малыша Элона с планеты Эмоций и т. п., – следует весьма сдержанно относиться к сильным заявлениям авторов об успешном развитии у дошкольников распознавания и понимания эмоций других людей в процессе выполнения рекомендуемых игровых, практических и творческих заданий.

Для отечественной детской психологии понятие эмоционального интеллекта является относительно новым, поэтому современные научные подходы к конструированию модели эмоционального интеллекта дошкольников строятся на разных теоретических основаниях, отличаются в плане интерпретации сущности данного психологического феномена и количества выделяемых в его структуре компонентов.

Анализ научных работ [5–9; 12; 15], выполненных в контексте вышеуказанной проблематики, позволяет сделать вывод о неоднородности содержательного наполнения понятия «эмоциональный интеллект». И здесь можно обозначить ряд направлений, свидетельствующих о сближении обсуждаемого психологического феномена в содержательном плане с целым рядом понятий, составляющих терминологическое поле исследований эмоционального развития дошкольников как сложного комплексного закономерного процесса усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации ребенка:

– *изучение процессов кодирования – распознавания детьми экспрессивного поведения как различных аспектов становления эмоционального*

интеллекта в сфере общения со взрослыми и сверстниками (В. А. Лабунская, 2014);

– интерпретация эмоционального интеллекта как социальной и эмоциональной ориентации ребенка на другого человека, отождествление эмоционального интеллекта со сферой социальных эмоций и чувств (М. А. Нгуен, 2008; О. С. Паксюткина, М. А. Кечина, 2019; А. П. Сухоносков, Н. Д. Палазюк, 2016);

– выделение эмпатии – способности эмоционально отзываться на переживания другого – как ключевой характеристики эмоционального интеллекта дошкольников и средства профилактики агрессивных проявлений в детском возрасте (А. П. Аникина, М. С. Барабанова, 2020; Н. С. Ежкова, Л. Н. Скворцова, 2017; С. И. Семенака, 2013);

– включение в структуру эмоционального интеллекта навыков эмоциональной компетентности – распознавания, выражения эмоций (в том числе эмпатической вовлеченности в эмоциональные состояния других) и контроля эмоций (Ю. А. Афонькина, 2014; Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина, 2019; А. О. Куракина, 2013; Ю. А. Лаптева, Ю. А. Фунтикова, 2018; Л. Ю. Шавшаева, 2016). К данному направлению можно отнести одно из последних психологических исследований (О. А. Токарева и др., 2020), где представлена модель эмоционального интеллекта дошкольников, включающая эмоциональный праксис (способы выражения эмоций в мимике, пантомимике и просодике), перцептивный (распознавание базовых эмоций), языковой (освоение языка эмоций), смысловой (понимание содержательных сторон эмоций) и регулятивный (способность к элементарной регуляции эмоций) компоненты;

– выделение в качестве базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника показателей его социальной компетентности, где первый параметр – понимание эмоций других людей – соотносится по показателям с когнитивным («социальная интуиция») и эмоциональным («сопереживание», «степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности») блоками социальной компетентности; второй параметр – выражение эмоций – соответствует эмоциональному блоку социальной компетентности («социальная выразительность»); третий параметр – управление собственными эмоциями и поведением – соотносится по набору показателей с эмоциональным («способность к саморегуляции») и поведенческим («способность эффективно работать в условиях стресса») блоками социальной компетентности (Т. Д. Савенкова, 2017);

– оценка уровня развития эмоционального интеллекта на основе системы показателей нормативного хода эмоционального развития детей, к числу которых относятся ситуативные и внеситуативные особенности эмоциональной регуляции, наличие и особенности функционирования эмоциональных механизмов (эмоциональная децентрация), сформирован-

ность компонентов процесса опознания и произвольного выражения эмоций (И. В. Фаустова, 2019);

– *изучение эмоционального интеллекта* – восприятия эмоциональной информации, ее анализа и оперирования ей – *в контексте становления модели психического* (М. Н. Мартыненко, 2016).

Таким образом, в современных научных публикациях, посвященных исследованию различных аспектов эмоционального интеллекта дошкольников, понятие «эмоциональный интеллект» в содержательном плане сближается с понятиями эмоционально-экспрессивного и эмоционального развития, социальной и эмоциональной ориентации, социальной и эмоциональной компетентности, а также эмпатии, выходящей за рамки эмоционального интеллекта как модели способностей (M. Zeidner et al., 2003); характерно синонимичное употребление понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная сфера».

С одной стороны, как мы уже отмечали, эти научные понятия взаимосвязаны и составляют терминологическое поле исследований эмоционального развития ребенка. С другой стороны, *принципиальное отличие эмоционального интеллекта состоит в том, что этот конструкт представляет собой когнитивную способность к обработке эмоциональной информации*. С этой позиции следует отметить эмпирическое исследование (М. Н. Мартыненко, 2016), где реализуется подход к изучению эмоционального интеллекта в сознании индивида в контексте становления модели психического.

Обратим внимание, что в современной зарубежной детской психологии, в связи с ограниченностью использования существующих концептуальных моделей эмоционального интеллекта для изучения эмоционального развития детей, ограничивается применение данного понятия и чаще употребляется понятие «эмоциональная компетентность» [18], основные компоненты которой – выражение, понимание и регуляция эмоций – частично совпадают с группой ментальных способностей, составляющих модель эмоционального интеллекта.

И тем не менее основные области эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста [19] дифференцируются достаточно четко на *эмоциональную осведомленность* – способности, относящиеся к получению эмоциональной информации (осведомленность об эмоциях, наименование и распознавание эмоций), и *регуляцию эмоций* – способности, касающиеся стратегий или действий, предпринимаемых в ответ на информацию об эмоциях (способности к управлению эмоциональными состояниями и использованию стратегий регуляции эмоций для изменения их интенсивности и валентности).

Как видим, такое представление о структуре эмоционального интеллекта дошкольников в полной мере соответствует двухкомпонентной модели эмоционального интеллекта Д. В. Люсина. Все вышеизложенное дает нам основание рассматривать *эмоциональный интеллект как способность к пониманию и регуляции детьми эмоций*.

Прежде чем перейти к выделению содержательных характеристик эмоционального интеллекта детей, считаем необходимым прокомментировать собственную позицию по отношению к эмпирическому исследованию [6], где изучение эмоционального интеллекта дошкольников базируется на концептуальной модели Д. В. Люсина. С нашей точки зрения, выделенные авторами показатели и характеристики эмоционального интеллекта старших дошкольников: понимание эмоций и причин их возникновения, воспроизведение эмоций, контроль внешних проявлений эмоций, наличие и проявление интереса к эмоциональному состоянию другого (доминирующий тип эмпатии) – в большей степени позволяют составить представление об эмоциональной компетентности дошкольника, чем о его эмоциональном интеллекте.

Далее раскроем динамику развития у дошкольников понимания и регуляции эмоций как компонентов эмоционального интеллекта, опираясь на широкий круг отечественных и зарубежных психологических исследований (М. Н. Андерсон, 2013; Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005; А. М. Щетинина, 1984; J. Bisson, 2018; A. N. Blankson et al., 2013; S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; E. L. Davis et al., 2010; S. A. Denham, 2007; S. A. Denham, E. A. Couchoud, 1990; T. A. Dennis & D. A. Kelemen, 2009; P. L. Harris, 2008; F. Pons et al., 2004; C. Saarni et al., 2006; N. Visser, 2006 et al.), в том числе на данные эмпирических исследований автора [3; 4].

Поясим, что содержательные характеристики *понимания эмоций* – способности распознавать и словесно обозначать эмоции, связывать их с ситуациями и понимать причины их возникновения – представлены в соответствии с уровневой моделью понимания эмоций (F. Pons et al., 2004). При рассмотрении *регуляции эмоций* как совокупности процессов, посредством которых индивидуумы влияют на продолжительность, переживание и выражение эмоций (J. J. Gross, 2008), акцентируется внимание на использовании детьми стратегий регуляции эмоций.

Развитие понимания эмоций на разных этапах дошкольного детства. Распознавание лицевой экспрессии.

Дети 3–4 лет способны распознать по схематичным выражениям лица, фотографиям и репродукциям картин, изображающих людей с разными эмоциональными выражениями, эмоции радости, гнева, печали и страха (в порядке убывания по степени точности идентификации) и успешнее дифференцировать выражение радости от внешнего выражения эмоций отрицательной модальности, при опознании которых допускаются ошибки и используется общее определение «плохой». Это связано с нечетким характером представлений детей об отрицательных эмоциях и необходимостью учета при их опознании экспрессивных изменений во всех зонах лица, а не только в нижней части.

Младшим дошкольникам легче понять эмоции персонажей по мимике, чем по пантомимике или характеру их взаимоотношений: при опознании графических изображений эмоций радости и грусти дети 4 лет ориентируются на мимические изменения в нижней части лица, при опознании

эмоций страха и гнева – на характерные мимические изменения в области бровей и лба. Дети этого возраста способны понять базовые эмоции по совокупности мимических и речевых средств экспрессии, однако в целом восприятие эмоций носит поверхностный характер, а графическое изображение страха понимается только в контексте ситуации.

Дети 3–4 лет чаще обозначают эмоции глаголами и используют кроме самих понятий эмоций их эквиваленты: «веселится», «радуется», «смеётся», «плачет», «обидели», «сердится».

В отличие от младших дошкольников, дети среднего дошкольного возраста с большей точностью распознают по лицевой экспрессии эмоции гнева, печали и страха, хотя и допускают в ряде случаев ошибки опознания, смешивая внешнее выражение страха с гневом. К 5 годам в связи с повышением внимания детей к области бровей, значимой для опознания выражения гнева, возрастает количество дошкольников, способных точно идентифицировать отрицательные эмоции по схематическим изображениям лица, однако процесс опознания эмоций отрицательной модальности по фотографиям лиц людей представляет для детей сложность в силу меньшей степени обобщенности экспрессивных признаков эмоций и сопровождается ошибками опознания (отождествление страха с гневом, печали с гневом, гнева с радостью).

Доминирующими типами восприятия детьми 4–5 лет эмоционального состояния изображенного человека являются диффузно-аморфный (радость, грусть), диффузно-локальный (гнев) и довербальный (страх, удивление). Наряду с базовыми эмоциями, большинство 5-летних детей способны понять по лицевой экспрессии нейтральное эмоциональное состояние. Возрастную норму для детей среднего дошкольного возраста составляет успешное опознание и выделение характерных мимических признаков 3–4 базовых эмоций при преимущественном внимании к изменениям экспрессии в области глаз.

Дети 4–5 лет используют прилагательные, выражающие эмоции понятийно: «веселая», «радостная», «грустная», «злая», «удивительная»; отрицательные эмоции чаще обозначаются глаголами: «грустит», «печалится», «плачет», «сердится», «злится», «боится», «испугалась».

В старшем дошкольном возрасте существенно увеличивается количество детей с высоким уровнем распознавания схематичных изображений базовых эмоций и диапазон понимаемых детьми эмоций по лицевой экспрессии, за исключением эмоций удивления, отвращения и презрения, процесс опознания которых сопровождается ошибками сходства, отождествлением мимических проявлений презрения с радостью, отвращения с гневом, удивления со страхом. Кроме базовых эмоций и нейтрального эмоционального состояния, дети 5–7 лет способны понять по экспрессивным схемам лица такие сложные эмоции, как гордость, недовольство, отвращение и презрение (более трети детей), и сконструировать с различной степенью точности эталоны лицевой экспрессии радости, печали, спокойного состояния, гнева и страха. Также как и детям 4–5 лет, старшим до-

школьникам легче понять базовые эмоции по схематическим изображениям, чем по фотографиям лиц людей.

Ведущими типами восприятия детьми 6–7 лет эмоционального состояния изображенного человека являются аналитический, синтетический и аналитико-синтетический (радость, грусть, гнев); опознание страха и удивления по-прежнему осуществляется по довербальному типу. Возрастной норме понимания эмоций по лицевой экспрессии детьми старшего дошкольного возраста соответствует опознание 4 основных (радость, печаль, гнев, страх) и 2 дополнительных модальностей (отвращение, презрение – с содержательной помощью) по схеме лица и 4–6 эмоций – по фотографиям лиц людей.

Дошкольники 5–7 лет точно обозначают эмоциональные состояния прилагательными «веселая», «радостная», «довольная», «грустная», «печальная», «несчастливая», «злая», «сердитая», «удивительная»; сохраняется тенденция к обозначению грусти и страха глаголами «грустит» и «боится».

Понимание ситуативных причин возникновения эмоций и влияния напоминания о событии как активатора эмоции.

К 4 годам дошкольники хорошо дифференцируют ситуативные причины возникновения базовых эмоций, за исключением ситуаций, вызывающих страх: они способны понять, что получение желаемого вызывает радость, потеря – печаль, препятствие на пути достижения цели – гнев, угроза – страх; могут выделить социальные причины возникновения эмоций (радость – «хвалят», «поздравляют», печаль – «обидели») и понять возможность контрастных вариантов реагирования людей в эмоционально неоднозначных ситуациях, таких как приход в детский сад, который может вызвать радость или грусть. На 4-м году жизни в ходе разговоров родителей с детьми об эмоциях происходит постепенное развитие понимания детьми возможности возникновения эмоции под влиянием напоминаний о прошлых ситуациях, например, понимание того, что напоминание об утрате может вызвать грусть.

Дети 4–5 лет понимают ситуативный контекст возникновения эмоциональных состояний (радость, грусть, гнев, страх и удивление) и шире опираются на собственный опыт распознавания эмоций в различных ситуациях взаимодействия, где радость связана с одариванием, печаль – с обидой, гнев – с наказанием, страх – с внезапным появлением кого-либо.

Дошкольники 5–7 лет не испытывают затруднений в понимании базовых эмоций и нейтрального состояния по ситуациям, а также в понимании роли напоминаний об эмоциях в возникновении актуального эмоционального состояния человека. Они могут высказать предположения о причинах возникновения эмоций («...наверное, она не хочет есть кашу, потому что она ее не любит, ей неприятно», «...наверное, ей грустно, потому что никто не приходит» и т. п.); учатся интерпретировать эмоции в зависимости от статуса целей человека, прогнозируя возникновение у героя гнева или печали в зависимости от его возможности или невозможности восстановить собственные цели. Особенно ярко понимание ситуативных

причин возникновения различных эмоций (радость, печаль, страх, злость, удивление, самодовольство) обнаруживается в ходе беседы с детьми о героях мультфильмов и сказок.

Понимание роли желаний и убеждений в возникновении эмоции, различий переживаемой эмоции и ее внешнего выражения.

На 4-м году жизни, в связи с формированием отдельных аспектов модели психического, дети начинают осознавать зависимость характера возникающей эмоции от степени удовлетворения желаний человека и его убеждений (ложных или истинных), однако понимание обусловленности эмоциональной реакции на ситуацию желаниями и убеждениями, также как и осознание различия внутреннего переживания от его внешнего выражения (на примере ситуации, где мальчика дразнит сверстник, а он в ответ улыбается, пытаясь скрыть гнев), в этом возрасте весьма ограничено.

В 5-летнем возрасте половина детей могут осознать, что переживание мальчиками в одной и той же ситуации радости или грусти зависит от наличия у них противоположных желаний, обуславливающих характер эмоционального реагирования, а также понять несоответствие между внешним выражением эмоции и ее переживанием. Осознать связь между убеждениями и эмоциями и понять, что персонаж радуется, так как не знает о грозящей ему опасности, способны более трети детей 5 лет.

Дети 7 лет, наряду с пониманием зависимости эмоциональных реакций людей от их желаний, осознают обусловленность реакции на ситуацию ложными убеждениями. К концу дошкольного детства происходят существенные изменения не только в понимании детьми несоответствия собственного или чужого внутреннего состояния и экспрессивного поведения, но и в понимании мотивов маскировки людьми эмоций, таких как избегание негативных последствий и стремление к позитивным ситуативным последствиям, защита собственного достоинства, поддержание или улучшение межличностных отношений, соблюдение принятых норм и правил культурного отображения эмоций.

Понимание регуляции эмоций.

Младшие дошкольники имеют представления о функциональной связи между отрицательными эмоциями и стратегиями их регуляции, такими как поведенческое отвлечение, отвлечение от эмоционально напряженной ситуации на физическом уровне, вентиляция, поиск социальной поддержки для улучшения самочувствия, но еще не способны понять эффективность когнитивной регуляции отрицательных эмоций посредством переключения внимания на приятные мысли. Дети 3–4 лет демонстрируют осведомленность об эффективных способах снижения гнева посредством изменения негативной ситуации, преодоления печали и страха посредством переключения на другую деятельность, однако гораздо чаще при оценке продемонстрированных персонажами стратегий регулирования эмоций отдают предпочтение неэффективным стратегиям – руминации («застревание» на негативных переживаниях) и вентиляции (непосредственное выражение отрицательных эмоций).

К 5 годам дети начинают понимать возможность регуляции отрицательных эмоций посредством когнитивного отвлечения («подумать о чем-то, чтобы перестать чувствовать грусть»), однако в целом в период с 3 до 5 лет эмоции рассматриваются детьми вне когнитивного контроля.

В возрасте 5–7 лет дети, наряду с осведомленностью о стратегиях поведенческой регуляции отрицательных эмоций, осознают возможность метакогнитивной регуляции – возможность изменения эмоционального состояния человека в результате изменения его целей (умение находить приятное в негативном исходе ситуации или другой удовлетворяющий человека выход, отказ от первоначально желанного результата) и мыслей (забывание, изменение психического состояния посредством сна или мечтаний, положительная переоценка). К концу дошкольного детства дети становятся способны дифференцировать стратегии регуляции отрицательных эмоций на социально эффективные (поиск поддержки как наилучшая стратегия регуляции грусти и страха, дистанцирование как способ регуляции обиды, стратегия решения проблем как средство преодоления эмоций стыда, гнева и страха) и неэффективные (агрессивные экстернализированные копинг-реакции).

Понимание смешанных или амбивалентных эмоций.

Детям 3–5 лет сложно понять амбивалентные эмоции, например, одновременность переживания радости и страха, и сложно проанализировать противоречивую информацию об эмоциях, когда внешнее выражение эмоции и ситуация ее возникновения представлены в конфликтной форме. Младшие дошкольники склонны опираться либо на экспрессию, либо на ситуативный контекст, тогда как дети 5-го года жизни предпринимают попытки учесть оба источника информации и объяснить несоответствие посредством снятия противоречия, но только в тех случаях, когда мимика персонажа или ситуация соответствуют переживанию радости. 5-летние дети применяют стратегию снятия противоречия во всех случаях, анализируя и ситуацию, и лицевую экспрессию персонажа.

В старшем дошкольном возрасте происходят изменения в понимании амбивалентности экспрессивного и каузального компонентов эмоций, что выражается в использовании детьми своеобразной формулы «должно быть» («Он должен бояться и убегать, а у него лицо злое»). Несмотря на то, что полное понимание амбивалентности эмоций достигается только к 10–11 годам, к 7 годам дети начинают осознавать способность человека воспринимать ситуацию с разных позиций и испытывать амбивалентные чувства, возникающие последовательно («Сначала обрадовался, потом обиделся») или одновременно по отношению к разным объектам («Он огорчен, что разбил коленку, а радуется, что велосипед не сломался»).

Понимание социальных эмоций.

Осознание взаимосвязи между размышлениями человека о социальной приемлемости его действий и возникающими у него эмоциями, лежащее в основе понимания социальных эмоций, в дошкольном детстве происходит довольно медленно и представляет особую трудность для детей 3–

4 лет, которые понимают гораздо лучше базовые эмоции, чем социальные. Они способны понять переживание обиды в ситуации, когда ребенка не приняли в игру, но понимание сочувствия, сорадования, вины, гордости и смущения, несмотря на наличие ситуативного контекста, вызывает у детей затруднения.

В 5-летнем возрасте только пятая часть дошкольников в состоянии оценить эмоциональное отношение персонажа к своему проступку и понять, что он расстроен из-за того, что не смог в нем признаться.

Осознание способности человека оценивать собственные поступки с точки зрения их соответствия нравственным нормам является сложным и для старших дошкольников: в ситуациях успеха, неудачи или нарушения они не всегда ссылаются на эмоции гордости, вины или стыда, чаще сообщая о переживании базовых эмоций. Даже к концу дошкольного детства понять социальные эмоции способны только треть детей.

Понимание собственных эмоций.

Как известно, осмысленная ориентировка в собственных переживаниях и соответствующая структура переживаний возникают только к 7 годам (Л. С. Выготский), однако уже в младшем дошкольном возрасте примерно 2/3 детей способны понять причины возникновения собственных эмоциональных состояний удовольствия – неудовольствия, радости, грусти, злости и страха, интерпретируя их с точки зрения направленности на что-то или на кого-то, и частично определить последствия эмоционального реагирования. Дети 3–4 лет могут составить элементарные рассказы о собственных эмоциях и дифференцировать причины их возникновения, связанные с социальными контактами (общение с мамой, одобрение, одаривание, принятие или отвержение ребенка сверстниками, совместная игровая деятельность, проявления симпатии или агрессии со стороны других детей), вкусовыми предпочтениями, погодными условиями и собственными действиями.

Несмотря на разнообразие выделенных детьми источников страхов (природные явления, разлука, агрессия со стороны, одиночество, темнота и др.), некоторые мальчики 3–4 лет, в связи с усвоением гендерных стереотипов выражения эмоций, утверждают, что ничего не боятся. К 4 годам дошкольники также усваивают социальный запрет на выражение гнева, поэтому треть из них отрицают факт переживания злости.

В силу ситуативной зависимости модели психического характерной особенностью понимания собственных эмоций детьми 5-го года жизни является жесткое закрепление причин возникновения эмоций за стандартными для каждой эмоции явлениями, предметами и ситуациями. К 5 годам жесткая привязка символов к определенным эмоциям теряется: дошкольники стремятся изобразить адекватную лицевую экспрессию и ситуацию, проанализировать причины возникновения эмоций, отражающие разные ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе факты нарушения самим ребенком или другими людьми правил поведения и моральных норм; соотнести переживания с различными ситуациями из

произведений детской художественной литературы, мультфильмов, кинофильмов и описать содержание переживаний («Удивляюсь? Вот папа когда давно-давно привёз мне куклу, а она на табуретке сидела. О-о-о! Я чуть не упала в обморок!»).

Старшие дошкольники понимают, что эмоция – это внутреннее состояние человека, могут осознать связи между эмоциями, вызвавшими их социальными факторами (позитивные контакты со взрослыми и сверстниками, отсутствие социальных контактов или неудовлетворенность их содержанием, агрессия со стороны, наказание и др.) и действиями, к которым побуждают эмоции. Ситуации и объекты, вызывающие чувство страха, отражают возрастные страхи детей 5–7 лет: боязнь страшных сновидений, животных, нападения, темноты. Основное изменение в понимании собственных эмоций детьми этого возраста состоит в осознании эмоций через призму собственных действий и переживаний («Мне грустно, когда я скукаю, когда нужно делать задание, которое я уже делал. Это совсем не интересно, поэтому я начинаю грустить...»).

Таким образом, *в период дошкольного детства развитие понимания детьми эмоций других людей по лицевой экспрессии и ситуациям их возникновения осуществляется во взаимосвязи с повышением степени осознания собственных эмоциональных состояний.* К 7 годам эмоциональное состояние человека становится для детей значимым объектом познания: они осознают обусловленность эмоций желаниями и убеждениями, понимают различия реальных и видимых эмоций, приобретают осведомленность о социально желательных стратегиях регуляции эмоций, однако понимание амбивалентных и социальных эмоций ограничено и развивается уже за пределами дошкольного детства.

Развитие у дошкольников способности регулировать эмоции.

Формирование в дошкольном возрасте способности регулировать эмоции заключается в приобретении детьми навыка контроля и освоении правил выражения эмоций (симуляция, подавление, маскировка), развитии осведомленности о стратегиях регуляции эмоций и приобретении опыта их применения. С этой позиции речь идет не только о развитии у ребенка функции контроля за выражением эмоций, представлений о социально-культурных нормах выражения и стратегиях регуляции эмоций, но и о формировании *произвольности эмоциональных процессов* – способности подчинять собственные непосредственные желания сознательно принятым намерениям (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и др.). Это эмоциональное новообразование возникает в конце дошкольного детства на уровне регуляции поведения и является результатом всего хода психического развития ребенка.

Особенности регуляции собственных эмоций детьми 3–5 лет.

В первой половине дошкольного детства, несмотря на понимание причин возникновения собственных эмоциональных состояний и наличие представлений о функциональной связи между отрицательными эмоциями и стратегиями их регуляции, дети испытывают трудности в регуляции

эмоций и отделении чувств от действий в силу тесной связи эмоций с происходящими в данный момент событиями, что приводит к непосредственному выражению эмоциональных переживаний.

В период с 3 до 5 лет дети приобретают опыт использования когнитивных копинг-стратегий, таких как намеренное переключение внимания, и овладевают средствами поведенческого копинга при условии содержательной помощи родителей. Со временем дошкольники начинают видеть связь между попытками регуляции эмоций и изменениями в их эмоциональном состоянии и становятся более гибкими в самостоятельном выборе стратегий управления эмоциями, таких как: *модуляция эмоционального переживания* через самоуспокоение и изменение выражения дискретной эмоции; *модификация ситуации* (избегание ситуации или попытка ее изменить для предотвращения чрезмерного возбуждения); *когнитивная регуляция эмоций* (когнитивная переработка негативных переживаний); *перцептивная регуляция переживания посредством переориентации внимания*; *дистанцирование* (отделение от проблемы); *решение проблемы* (например, умение найти компромисс); *поиск поддержки* со стороны взрослых; *вентиляция* (снижение эмоционального напряжения путем высвобождения негативных эмоций).

К 4 годам общая регуляция эмоций в эмоционально напряженных ситуациях возрастает, а частота использования вербальной и физической фрустрации снижается. Сталкиваясь с ситуациями, которые блокируют цель достижения желаемого объекта и содержат различные требования (например, требование подождать, пока мама закончит работать с документами, прежде чем открыть привлекательно завернутый подарок, или самостоятельно достать игрушку из запертой коробки неподходящим к замку ключом), дети 4-го и 5-го года жизни используют *адаптивные действия совладания с эмоциональными проблемами*: поведенческое отвлечение, отвлечение внимания, решение проблемы разными способами.

В целом в период с 3 до 5 лет детям легче составить «концепцию действия» как способа регуляции эмоций, чем «концепцию мышления».

Особенности регуляции собственных эмоций детьми 5–7 лет.

Рост возможностей регуляции детьми собственных эмоций в старшем дошкольном возрасте связан с развитием способности отделять собственные эмоции и действия и использовать слова для выражения негативных эмоциональных состояний в социально приемлемой форме.

Дети 5–6 лет, наряду с *поведенческими стратегиями*, такими как выбор и модификация ситуации, переключение внимания, модуляция эмоциональной реакции посредством подавления, физических упражнений и релаксации, осведомлены о *стратегиях метакогнитивной регуляции эмоций*, в основе которых лежит осознание взаимосвязи целей, мыслей и эмоций. Старшие дошкольники имеют опыт применения следующих стратегий регуляции отрицательных эмоций в зависимости от их модальности: достижение первоначальной цели или ее замена, поиск социальной поддержки, метакогнитивная (изменение мыслей) и агент-ориентированная

(стремление отомстить обидчику) стратегии регуляции гнева; метакогнитивные стратегии изменения мыслей и целей, замена цели, социальная и эмоциональная поддержка для ослабления печали; стратегии изменения мыслей, поиска эмоциональной и социальной поддержки для повышения уверенности и преодоления страха.

Дети 5–7 лет, осведомленные о стратегиях регуляции отрицательных эмоций, лучше контролируют эмоции грусти, злости и страха в условиях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности:

– старшие дошкольники с низким уровнем регуляции эмоций, который характеризуется отсутствием контроля за эмоциональными и поведенческими проявлениями, наличием неадекватных эмоциональных реакций по силе, реагируют в соответствии с непосредственными эмоциональными побуждениями, используя стратегию *вентиляции* отрицательных эмоций, предпринимают попытки *переключения внимания* и, реже, *подавления* эмоций или *поиска эмоциональной поддержки*;

– дошкольники с соответствующим возрастной норме уровнем регуляции эмоций используют не только *поведенческие стратегии* регуляции отрицательных эмоций, но и имеют опыт применения стратегии *поиска эмоциональной поддержки* и *метакогнитивной стратегии изменения цели* для ослабления грусти («Я придумываю себе игру или какое-нибудь занятие, и становится повеселей»);

– старшие дошкольники с выраженным контролем за эмоциональными проявлениями в различных социальных контекстах и индивидуальной деятельности, несмотря на стремление непосредственно выразить негативные эмоции (преимущественно при переживании грусти), активно используют *метакогнитивные стратегии* изменения целей и мыслей для регуляции эмоций грусти и страха («Я думаю о хороших зайчиках... и поэтому мне не так сильно страшно»), *стратегии модуляции эмоциональной реакции* («Я делаю вдох – и потом у меня всё получается»), *переключения* на другую деятельность, *выбора эмоциональной ситуации* и *поиска эмоциональной поддержки*.

Таким образом, в период дошкольного детства увеличиваются степень осознания детьми возможности модификации собственных эмоций и диапазон применяемых стратегий их регуляции. Дошкольники учатся сохранять или усиливать актуальные полезные эмоции, ослаблять уместные, но не полезные эмоции, гасить неуместные эмоции с целью формирования позитивных отношений с другими людьми.

Представленные содержательные характеристики эмоционального интеллекта детей, отражающие возрастные особенности развития способности к пониманию и регуляции эмоций, имеют практическую значимость, во-первых, для понимания педагогами дошкольных образовательных организаций специфики обработки детьми эмоциональной информации на разных возрастных этапах, обуславливающей особенности восприятия ими своего социального окружения и эмоционального реагирования в различных социальных контекстах; во-вторых, для оказания дошкольникам свое-

временной педагогической помощи в понимании эмоций по экспрессивным и каузальным атрибуциям, в осознании и регуляции собственных эмоций для предупреждения возникновения у детей поведенческих трудностей и трудностей в установлении эффективных межличностных отношений в процессе адаптации к школьному обучению.

Библиографический список

1. Галецкая О. В., Азарина Т. Ю. Развиваем эмоциональный интеллект : для детей 5–6 лет. – М. : Эксмо, 2020. – 72 с.
2. Ермишина Н. П. Ромми и его друзья. Познаем мир, развиваем эмоциональный интеллект. – ИП Ермишина Наталья Павловна, 2020. – 72 с.
3. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
4. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.
5. Лабунская В. А. Кодирование дошкольниками экспрессии состояний и влияние опыта общения на распознавание гендерно-возрастных моделей лицевых выражений эмоций // Лицо человека в науке, искусстве и практике / отв. ред. К. И. Ананьева и др. – М. : Когито-Центр, 2014. – С. 601–618.
6. Лаптева Ю. А., Фунтикова Ю. А. К вопросу о показателях и содержательных характеристиках эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Современные исследования : материалы Международной (заоч.) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. И. Вострцова. – Нефтекамск, 2018. – С. 343–350.
7. Нгуен М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников : на примере российских и вьетнамских детей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2008. – 24 с.
8. Савенкова Т. Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47–53.
9. Семенака С. И. Развитие эмпатийных проявлений у детей как условие формирования эмоционального интеллекта // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 6. – С. 34–39.
10. 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.
11. Спилман К. Когда я боюсь. Сказки для эмоционального интеллекта. – СПб. : Питер, 2020. – 24 с.

12. Токарева О. А., Серый А. В., Яницкий М. С. Диагностика эмоционального интеллекта детей 5–7 лет с использованием компьютерной программы «EQ. Дети» // Сибирский психологический журнал. – 2020. – № 77. – С. 153–175.
13. Трясорукова Т. П. Эмоциональный интеллект. Развитие базовых эмоций : рабочая тетрадь. – Ростов н/Д : Феникс, 2020. – 32 с.
14. Ульева Е. Как подружиться с эмоциями? Развиваем эмоциональный интеллект. – М. : Клевер-Медиа-Групп, 2019. – 40 с.
15. Фаустова И. В. Особенности эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 4 (138). – С. 66–70.
16. Шиманская В. А., Огородник О. Я. Монсики и краски Эмоций. Пособие для детей 5–7 лет. – М. : Просвещение, 2018. – 16 с.
17. Davies L. Emotional Intelligence: An Essential Component of Education. 10/2000. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip3.html> (дата обращения: 25.10.20).
18. Denham S. A. et al. Emotional intelligence in the first five years of life // Encyclopedia on Early Childhood Development [online] / eds. R. E. Tremblay et al. – Montreal, Quebec. – 2011: 1–7. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyANGxp1.pdf> (дата обращения: 30.10.20).
19. Gershon P. & Pellitteri J. Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs // International Journal of Emotional Education. – 2018. – 10. – P. 26–41.
20. Salovey P. & Mayer J. D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – 9 (3) – P. 185–211. DOI: 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg.

Опубликовано:

Социосфера. – 2020. – № 4. – С. 62–74.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Особую значимость для успешного процесса социализации личности дошкольника имеет группа сверстников (В. Н. Белкина, 2004; Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, 1988; Т. А. Репина, 1988; Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина, 1990; Е. О. Смирнова, 2000 и др.), где каждый ребенок занимает вполне определенное положение среди других ее членов. Положение ребенка в группе детского сада – *социально-психологический статус* – является интегрированной характеристикой, отражающей совокупность положения дошкольника в структуре деятельности и общения, в перцептивной структуре и структуре межличностных отношений [3], и во многом

определяет эмоциональное благополучие, социальную успешность, развитие личностных качеств ребенка, сохраняя свою значимость в системе межличностного взаимодействия детей при переходе в начальную школу.

Успешность усвоения дошкольниками социокультурного опыта в форме норм, правил и социально целесообразных способов взаимодействия со сверстниками в условиях общения и совместной деятельности, а также социометрический статус ребенка как показатель его социального развития зависят от многих факторов. Одним из таких факторов является сформированность у детей показателей *понимания эмоций* – способности распознавать и вербализовать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, соотносить эмоции с соответствующими ситуациями и понимать причины их возникновения.

Межличностные отношения во многом обусловлены эмоциональными транзакциями, поэтому процесс сообщения детьми информации об эмоциях окружающим с последующим получением ответных эмоциональных сообщений можно сравнить со своеобразной «игрой–переключателем», успешность участия в которой требует умения отправлять и принимать эмоциональные сообщения.

Если принять во внимание, что процесс понимания эмоций включает не только первоначальную оценку и истолкование аффективного сообщения другого человека в ситуативном контексте с учетом ограничений правил выражения эмоций, но и использование навыков понимания эмоций в ходе социального взаимодействия, логично предположить существование зависимости между наличием у ребенка навыков установления и поддержания позитивных социальных контактов со сверстниками и его способностью распознавать эмоции других людей.

Доказательства связи между показателями понимания детьми эмоций и их социальной адаптацией были получены еще в 70-е гг. прошлого века (С. Izard, 1971; М. Zuckerman & S. J. Przewuzman, 1979). Аргументом в пользу этой взаимосвязи служили данные [16] о наличии затруднений в декодировании фотозаталонов лицевой экспрессии 5 базовых эмоций у детей 3–5 лет с низкими баллами по шкале социальной адаптации, указывающими на их изоляцию в группе и отсутствие социальных навыков.

В дальнейшем предположение о большей популярности среди сверстников детей, относительно хорошо распознающих по фотографиям лицевую экспрессию базовых эмоций (радость, печаль, гнев, страх, отвращение, удивление), было подтверждено на выборках школьников 8–11 лет с наивысшим / низким социометрическим статусом [9] и детей 4–7 лет [11] при использовании адекватных возрасту участников исследования средств диагностики.

В частности, дошкольники в ходе лонгитюдного исследования (А. S. R. Manstead, R. Edwards, 1993) выполняли диагностическое задание на невербальную идентификацию эмоций по фотографиям лиц детей и взрослых с различными эмоциональными выражениями, а также участвовали в социометрическом интервью о предпочитаемых и отвергаемых

сверстниках в различных социальных контекстах (совместная игра, приглашение на день рождения). Наиболее важный вывод состоял в том, что связи между уровнем развития у дошкольников способности к распознаванию эмоций и социометрическим статусом были положительными и статистически значимыми на протяжении всего 2-летнего периода.

Поясним, что социометрический статус как показатель социальной компетентности детей 3–7 лет определяется не только наличием у них навыков распознавания базовых эмоций по лицевой экспрессии. Степень принятия детей сверстниками как предпочитаемых партнеров в игровой и других видах совместной деятельности зависит также от уровня сформированности у дошкольников других навыков понимания эмоций, таких как:

- распознавание и словесное обозначение собственных эмоций (по видеозаписи лицевой экспрессии) [10];

- понимание эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям их возникновения [8; 14; 15];

- принятие эмоциональной перспективы – способность понять эмоции субъекта в социальной ситуации с учетом ее эмоциогенного значения и поведения других людей по отношению к нему, или способность установить соответствие эмоции социальной ситуации [7; 12; 15];

- понимание собственных эмоциональных переживаний и способов их выражения; понимание ситуаций возникновения эмоций, последствий эмоционального реагирования, эмоциональных и поведенческих реакций окружающих на различные эмоциональные проявления человека [6].

Сходные данные о связи понимания эмоций и социально-психологического статуса дошкольников были получены и отечественными психологами, несмотря на то, что проблема генезиса понимания эмоций в целом менее изучена в отечественной психологии и представлена отдельными исследованиями возрастных особенностей восприятия и распознавания детьми эмоций (О. А. Прусакова, 2005; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 1984 и др.).

Так, в исследовании Ю. А. Свенцицкой [4], где с целью оценки адекватности сформированности у детей 6–7 лет образов лицевых экспрессий взрослого использовалась диагностическая методика «Коллаж», а для изучения межличностных отношений в детском коллективе – методика «Секрет» (Т. А. Репина), была не только установлена связь уровня распознавания детьми различных эмоциональных состояний (радость, печаль, спокойствие, удивление, гнев, испуг) и их социометрического статуса в группе сверстников, но и доказана возможность повышения социального статуса изолированных дошкольников и первоклассников по результатам реализации специальных занятий, направленных на развитие социально-перцептивной способности детей.

Вывод о большей успешности детей-лидеров в распознавании аналогичного диапазона эмоциональных состояний был сформулирован и в исследовании Е. М. Листик [2], несмотря на различия в диагностическом ин-

струментарии, включающем социометрическую методику «Подари картинку» и авторскую экспериментальную методику – комплекс невербальных и вербальных заданий для определения у детей 5–7 лет успешности распознавания эмоций по выражению лица.

Эмпирические данные о связи понимания эмоций детьми 5–6 лет и социометрической позиции дошкольников в группе сверстников также были получены в нашем исследовании¹. Принимая во внимание тот факт, что способность понять переживания других людей развивается во взаимосвязи с повышением степени осознания ребенком собственного эмоционального опыта, мы оценивали уровень понимания детьми собственных эмоциональных состояний (удовольствие–неудовольствие, радость, грусть, страх, злость, удивление), причин их возникновения и связанных с ними действий посредством беседы на осознание эмоций (Т. А. Данилина и др., уровневая дифференциация И. О. Карелиной). Для определения социометрического статуса каждого ребенка в детском коллективе использовалась экспериментальная методика «Изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада» (Т. А. Репина).

Как и ожидалось, старшие дошкольники с высоким социометрическим статусом – «предпочитаемые» (21 %) – адекватно описывали эмоциогенные ситуации, объекты и последствия эмоционального реагирования, что соответствовало высокому уровню понимания собственных эмоций (50 % детей), или самостоятельно выделяли причины возникновения положительных и отрицательных эмоций, не всегда учитывая модальность при соотнесении эмоции с конкретными действиями, что соответствовало пониманию эмоций на уровне возрастной нормы (50 % дошкольников).

«Принятые» дети (31,6 %), занимающие следующую ступень статусной дифференциации в дошкольной группе, также продемонстрировали высокий (16,7 %) и средний (83,3 %) уровни понимания собственных эмоций.

Напротив, у «непринятых» дошкольников, стоящих в структуре взаимоотношений на нижней статусной ступени (31,6 %), были выявлены средний и низкий уровни осознания эмоциональных состояний (33,3 % и 66,7 % соответственно): затруднения в выделении эмоциогенных ситуаций, объектов и действий, недифференцированные представления об эмоциях, неадекватные ответы.

Для объяснения неожиданных, на первый взгляд, данных о соответствии уровня понимания собственных эмоций «изолированными» детьми (15,8 %) возрастной норме мы дополнительно провели в исследуемой возрастной группе наблюдение «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной), тест тревожности (Р. Темтл), беседу с воспитателями и установили, что основ-

¹ Констатирующий эксперимент был проведен под нашим руководством в 2013–2014 г. в МДОУ «Детский сад № 88» г. Рыбинска Ярославской области в рамках апробации программы развития эмоциональной сферы старших дошкольников «По сказочным дорожкам – к успеху» (Е. Н. Юрчук). В эксперименте участвовали 19 детей, посещающих старшую группу.

ные причины изоляции дошкольников связаны с обстоятельствами (редкое посещение детского сада из-за частой заболеваемости), особенностями эмоциональной сферы (высокий / средний индекс тревожности, особенно в ситуации игры с младшими и старшими детьми), социально-психологическими особенностями (стремление к уединению), отсутствием у детей навыков общения и совместной деятельности со сверстниками.

В совокупности указанные причины препятствовали активному включению воспитанников в жизнь детского коллектива, сокращали количество социальных контактов со сверстниками, ограничивали возможность применения имеющихся навыков эмоциональной осведомленности и, как следствие, приводили к нежеланию других детей общаться с ними.

Малая выборка исследования не позволяет нам распространять полученные выводы об особенностях понимания эмоций детьми с различным социально-психологическим статусом на все возрастные группы детского сада, однако эти выводы не противоречат аналогичным данным психологических исследований, сфокусированных на изучении взаимосвязи понимания эмоций и различных аспектов взаимоотношений со сверстниками у детей дошкольного возраста.

Следует оговориться, что мы не ставили перед собой задачу проанализировать в рамках данной статьи все причинно-следственные связи между пониманием детьми эмоций и их социометрическим статусом. Однако очевидно, что такая связь может быть прямой (высокий уровень сформированности навыков распознавания эмоций и осведомленности об эмоциях – предиктор популярности ребенка в дошкольной группе), обратной (высокий уровень развития понимания эмоций – следствие более широкого социального опыта высокостатусных детей, которым они обладают по сравнению с другими членами группы); взаимной, а также опосредованной другими переменными, например просоциальным поведением дошкольников.

В действительности, просоциальные действия эмоционально компетентных детей, направленные на улучшение эмоционального самочувствия сверстника посредством утешения, оказания ему помощи и т. п., могут повысить степень привлекательности социально ориентированных дошкольников в детском коллективе. Это утверждение представляется справедливым в свете данных, полученных на выборке школьников [1], о положительной корреляции между уровнем социометрического статуса и способностью детей к эмпатии.

Применительно к дошкольникам такая взаимосвязь социометрического рейтинга с преобладанием просоциальных стратегий решения детьми социальных проблем во взаимодействии со сверстниками, связанных с проявлениями вежливости и терпения, наличием умений поделиться, подождать своей очереди и др., была установлена в исследовании социальных и социально-когнитивных коррелятов социометрического статуса детей 5–6 лет [13]. Однако наибольший интерес для нас представляют данные тех психологических исследований [5; 7; 8; 14], где объектом анализа являются взаимосвязи понимания эмоций, просоциального поведения и

взаимоотношений дошкольников со сверстниками. И в этой связи обратим внимание на следующие данные.

В возрасте 3–4 лет осведомленность детей о ситуациях возникновения эмоций, особенно отрицательных (гнев, страх), и просоциальные реакции на эмоциональные потребности других детей: понимание их позиции, сочувствие, помощь, забота, умение поделиться, – выступают в качестве значимых предикторов симпатии со стороны сверстников (S. A. Denham, 1990), отражающей степень восприятия, предпочтения и принятия одного ребенка другими в качестве приятного партнера. Это позволяет рассматривать эмоциональные факторы популярности дошкольников в группе сверстников, обусловленные наличием у детей способностей к пониманию эмоций и просоциальному реагированию на эмоциональные состояния окружающих, как приоритетные.

В среднем дошкольном возрасте рейтинги социальных навыков и просоциального поведения детей, включающего диапазон просоциальных реакций (разделение, помощь, сотрудничество, утешение, поддержка, принятие просоциальных действий сверстников), а также популярность дошкольников в детском коллективе связаны, наряду с принятием эмоциональной перспективы других людей, с пониманием психических состояний окружающих (K. W. Cassidy et al., 2003).

Важным показателем прогнозирования социального поведения детей 5-го года жизни и их принятия сверстниками, отражающего взаимоотношения на уровне «симпатии – антипатии», является не столько точность определения базовых эмоций, сколько наличие смещения в распознавании лицевой экспрессии эмоций (J. Barth, A. Bastiani, 1997). В частности, смещение в сторону опознания гнева, то есть склонность отдельных детей «видеть» на фотографиях сверстников сердитые выражения лица, независимо от характера выраженной эмоции, отрицательно влияет на социальное поведение таких дошкольников, которое оценивается педагогами как враждебно-зависимое и приводит к менее удовлетворительным взаимоотношениям со сверстниками.

В период дошкольного детства социально целесообразное поведение, определяемое как совокупность навыков сотрудничества, оказания помощи окружающим, инициирования и сохранения социальных взаимоотношений, опосредует связь между распознаванием детьми эмоций и симпатией сверстников (S. Sett et al., 2017).

Следовательно, развитие у детей 3–6 лет навыков осведомленности об эмоциях: распознавания и словесного обозначения лицевой экспрессии эмоций, понимания ситуаций возникновения эмоций – будет способствовать успешному декодированию дошкольниками эмоциональных проявлений сверстников, формированию у детей позитивного социального поведения и созданию в детском коллективе атмосферы, характеризующейся высоким уровнем благополучия взаимоотношений детей друг с другом.

Вместе с тем не следует абсолютизировать тезис о том, что понимание детьми эмоций неизменно приводит к положительным социальным

контактам со сверстниками, поскольку изучение феномена буллинга среди учащихся 7–10 лет (J. Sutton et al., 1999) доказывает, что травля одноклассников также требует проникательного анализа эмоциональных и психических состояний окружающих при выборе жертвы и прогнозировании реакции свидетелей.

Как видим, с одной стороны, адекватность распознавания и понимания детьми эмоциональных состояний имеет решающее значение для получения ими эмоциональных сообщений от сверстников и участия в эффективном взаимодействии с ними, поэтому дошкольники, которые легко интерпретируют и прогнозируют эмоции, приняты другими членами группы и с большей вероятностью получают от них помощь и эмоциональную поддержку.

С другой стороны, необходимо учитывать, что способность понимать эмоции развивается главным образом в социальном контексте, поэтому разные эмоциональные переживания, возникающие у ребенка в процессе общения и совместной деятельности со сверстниками, степень удовлетворенности содержанием социальных контактов, их интенсивность и разнообразие приводят к очевидным различиям в эмоциональной осведомленности и просоциальном поведении, которые в свою очередь определяют степень успешности взаимоотношений ребенка с другими детьми.

Это означает, что специальная педагогическая работа с детьми с низким социально-психологическим статусом должна быть направлена не только на развитие у них навыков общения, игровых и других деятельностных умений для удовлетворения потребности в притязании на признание сверстников, но и на развитие у дошкольников, оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях, *навыков распознавания эмоциональных состояний и эмоциональной осведомленности* посредством различных наглядных, словесных, практических и игровых методов¹: наблюдения за особенностями проявления эмоций и изменениями эмоционального состояния человека, рассматривания фотографий лиц детей и взрослых с разными эмоциональными выражениями, бесед об эмоциональных состояниях, моделирования эмоций, упражнений на распознавание эмоциональных состояний, практических ситуаций на развитие эмоциональной ориентации детей на сверстника, настольно-печатных дидактических игр для развития понимания эмоций и др.

Таким образом, обсуждаемая нами проблема взаимосвязи понимания детьми эмоций и социометрического статуса в группе сверстников является многоаспектной и может рассматриваться как проблема психолого-педагогической направленности.

¹ Карелина И. О. Педагогические основы развития у детей понимания эмоций : учебное пособие. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – С. 39–52.

Библиографический список

1. Балашова И. Г. Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 1999. – 20 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. Психологическая характеристика группы детского сада : автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1989. – 33 с.
4. Свенцицкая Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.
5. Barth J., Bastiani A. A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behavior // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 1997. – 43 (1). – P. 107–128.
6. Cassidy J. et al. Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions // *Child Development*. – 1992. – 63 (3). – P. 603–618. DOI: 10.2307/1131349.
7. Cassidy K. W. et al. The relationship between psychological understanding and positive social behaviors // *Social Development*. – 2003. – 12. – P. 198–221. DOI: 10.1111/1467-9507.00229.
8. Denham S. A., McKinley M., Couchoud E. et al. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings // *Child development*. – 1990. – 61 (4). – P. 1145–1152. DOI: 10.2307/1130882.
9. Edwards R., Manstead A. & MacDonald C. J. The relationship between children's sociometric status and ability to recognize facial expressions of emotion // *European Journal of Social Psychology*. – 1984. – 14. – P. 235–238. DOI: 10.1002/ejsp.2420140212.
10. Field T. M. & Walden T. A. Production and discrimination of facial expressions by preschool children // *Child Development*. – 1982. – 53 (5). – P. 1299–1311. DOI: 10.2307/1129020.
11. Manstead A. S. R. Children's Understanding of Emotion // *Everyday Conceptions of Emotion* / J. A. Russell et al. – Kluwer Academic Publishers, 1995. – pp. 315–331. DOI: 10.1007/978-94-015-8484-5.
12. Peery J. C. Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children // *Child Development*. – 1979. – 50 (4). – P. 1231–1234. DOI: 10.2307/1129356.
13. Rubin K. H. et al. Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children // *Canadian Journal of Behavioural Science*. – 1982. – 14 (4). – P. 338–349. DOI: 10.1037/h0081268.
14. Sett S., Spinrad T. L., Baumgartner E. The Relations of Preschool Children's Emotion Knowledge and Socially Appropriate Behaviors to Peer

- Likability // International journal of behavioral development. – 2017. – 41 (4). – P. 532–541. DOI: 10.1177/0165025416645667.
15. Spence S. H. The relationship between social-cognitive skills and peer sociometric status // British Journal of Developmental Psychology. – 1987. – 5 (4). – P. 347–356. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01071.x
16. Zuckerman M. & Przewuzman S. J. Decoding and encoding facial expressions in preschool-age children // Environmental Psychology & Nonverbal Behavior. – 1979. – 3 (3). – P. 147–163. DOI: 10.1007/BF01142589.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2020. – № 1. – С. 26–31.

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Феномен *эмпатии*, рассматриваемый нами в данной статье применительно к сфере взаимодействия детей со сверстниками, отличается особой сложностью. Это находит отражение в многообразии подходов к интерпретации сущности эмпатии в отечественной и зарубежной психологии, где эмпатия определяется как эмоциональный отклик, проистекающий из представления или понимания эмоционального состояния / положения другого человека, идентичный его переживаниям или очень похожий на то, что другой чувствует или должен чувствовать в данной ситуации [8]; как эмпатийный процесс сопереживания – сочувствия – внутреннего содействия [5] и свойство личности ребенка, которое выражается в постижении эмоциональных состояний другого человека, понимании его чувств и переживаний, стремлении к оказанию поддержки и действенной помощи другим людям, самореализации во взаимодействии с окружающими [3].

Следует подчеркнуть, что эмпатия – это особый класс эмоций, возникающих в процессе становления детских отношений [4], компонент просоциальной ориентации детей, наряду с симпатией и просоциальным поведением [8], а также результат развития эмоциональной ориентации ребенка на сверстника как особого, внутреннего плана поведения, формирующего принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним [2].

Доказано, что основу эмпатии составляют различные конвергентные процессы, в первую очередь обработка аффективных стимулов и понимание причин возникновения собственных эмоций и эмоций других людей. *Понимание эмоций* как способность распознавать и словесно обозначать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, связывать эмоции с соответствующими ситуациями и понимать причины их возникновения наиболее интенсивно развивается в младшем дошкольном возрасте и имеет решающее значение для успешной ориентации детей в социуме [7].

Дети 3–4 лет успешно дифференцируют по лицевой экспрессии эмоцию радости от эмоций гнева, печали и страха, для опознания которых им требуется ситуативный контекст; осознают зависимость причины возникновения собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей от их модальности и лучше понимают базовые эмоции по сравнению с социальными, хотя способны понять переживание обиды в ситуации, когда ребенка не приняли в игру сверстники; также дети осознают возможность возникновения эмоции под влиянием напоминания о прошлом событии и возможность регуляции отрицательных эмоций.

В этом возрасте начинает функционировать механизм эмоционально-когнитивной децентрации, позволяющий ребенку предвосхищать последствия возникающих ситуаций, эмоционально оценивать себя и других в процессе общения с окружающими, и происходит переход к этапу возникновения эмпатии на чувства другого.

Несмотря на то, что в отечественной психологии накоплен богатый опыт изучения закономерностей возникновения и развития у дошкольников сопереживания, сочувствия и содействия сверстнику [2; 4; 5], изучение взаимосвязи понимания детьми эмоций и эмпатии как компонента просоциальной ориентации представляет собой актуальное направление исследований в зарубежной психологии.

Результаты исследований свидетельствуют о взаимосвязи принятия эмоциональной перспективы младшими дошкольниками (понимание эмоций других по ситуации) и их просоциального поведения – добровольного поведения, направленного на пользу другого и включающего разделение положительных эмоций сверстника, вербальное или физическое подкрепление посредством прикосновений и объятий, помощь, умение поделиться, утешение, заботу о малышах, испытывающих боль, а также уход в ответ на агрессивные проявления сверстника. Наоборот, низкий уровень принятия эмоциональной перспективы и просоциального реагирования связан с проявлениями детьми гнева в условиях свободной игры со сверстниками [7].

Кроме того, получены убедительные доказательства, что понимание эмоций детьми 3,5 лет положительно связано с развитием у них эмпатии и симпатии одновременно и спустя год, а также с развитием симпатии – эмоциональной реакции, которая ориентирована на другого и влечет за собой чувство жалости или заботы о другом, – спустя 2,5 года [8].

Говоря другими словами, наличие способности к пониманию эмоций позволяет детям распознавать и интерпретировать сигналы эмоционального неблагополучия окружающих, что может привести к возникновению эмпатии и просоциального реагирования. В свою очередь частые позитивные контакты со сверстниками способствуют приобретению дошкольниками большего опыта понимания эмоций по внешним проявлениям и ситуациям их возникновения.

Некоторые данные о взаимосвязи понимания 3-летними детьми эмоций радости, печали, гнева, страха и формой проявления эмпатии к сверстникам были получены и в нашем исследовании¹:

– у младших дошкольников с высоким уровнем понимания эмоций доминирует гуманистическая форма эмпатии или смешанный тип эмпатии как промежуточный при переходе от эгоцентрической к гуманистической эмпатии, при этом дети способны проявить интерес к эмоциональному состоянию сверстника, ярко эмоционально на него отреагировать и идентифицироваться с ним, активно включиться в ситуацию, чтобы помочь другому, успокоить его;

– более половины детей со средним уровнем понимания эмоций, способные понять по внешнему проявлению и ситуации 2–3 эмоциональных состояния, имеют смешанный тип эмпатии или эгоцентрическую форму ее проявления, для которой характерны стремление ребенка при наличии эмоциональной реакции на переживания сверстника отвлечь внимание взрослого на себя и лишь «изобразить» сопереживание ради получения похвалы и одобрения, а в ряде случаев и агрессивные проявления по отношению к сверстникам при попытке завладеть понравившимся ребенку предметом;

– три четверти дошкольников с низким уровнем понимания эмоций имеют выраженный агрессивный фон настроения, который проявляется в их враждебном настроении по отношению к сверстникам в ситуациях, когда последние не подчиняются их указаниям. Четверть детей вообще не проявляют интереса к эмоциональному состоянию сверстников, слабо реагируют на их переживания и совершают элементарные эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого (низкий уровень эмпатии); у остальных детей развитие эмпатии идет по типу эгоцентрической.

Обратим внимание, что установленный нами факт преимущества девочек 3 лет в понимании эмоций по ситуациям и проявлении гуманистической эмпатии к сверстникам подтверждает данные зарубежных исследований гендерных различий дошкольников в понимании эмоций, эмпатии и просоциальном поведении, обусловленных существующими гендерными стереотипами. В силу того, что понимание эмоций считается стереотипно женской чертой, девочки в период детства усваивают ожидания окружающих и приобретают умение «читать эмоции». Кроме того, им предъявляются требования быть добрыми и ответственными за благополучие других, поэтому девочки с большей степенью вероятности готовы помочь, поделиться и в меньшей степени склонны причинять вред другим.

Таким образом, *понимание эмоциональных состояний по лицевой экспрессии и ситуациям – одно из условий развития у дошкольников эмпатии*

¹ Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – С. 85–87.

тических проявлений гуманистической направленности по отношению к сверстникам.

Разумеется, различия в просоциальном поведении детей определяются не только различиями в понимании эмоций, но и зависят от развития модели психического (понимание психических состояний сверстников, их желаний и убеждений), языковой способности (умение словесно передать смысл собственного внутреннего состояния и состояния другого ребенка), умения регулировать собственное эмоциональное возбуждение и оценивать поведение с точки зрения моральных норм, наличия мотивации к заботе и социальных навыков, необходимых для активного включения в ситуацию эмоционального неблагополучия другого с целью ее улучшения.

Не отрицая существующих трудностей практической реализации задачи развития у младших дошкольников эмпатии к сверстникам, обусловленных спецификой детских контактов в этом возрасте (ситуативность эмоционально-практического общения детей, ориентация на привлечение внимания партнера к себе и получение его эмоционального отклика), следует тем не менее указать на возможность использования педагогом следующих *методов и приемов развития понимания эмоций и эмпатии к сверстникам* у детей 3–4 лет [1; 6]:

- обсуждение способов выражения эмоций в ходе рассматривания фотографий, иллюстраций и плакатов с изображениями детей в разных эмоциональных состояниях;

- рассматривание серии картинок, на одной из которых изображен ребенок, испытывающий эмоциональный дискомфорт, на других – разные действия сверстника, помогающие ребенку выйти из затруднительного положения;

- демонстрация видеозарисовок, которые позволяют детям видеть процесс развертывания ситуации, в которой сверстник испытывает эмоциональное неблагополучие, и действия окружающих с целью ее изменения в лучшую сторону;

- демонстрация на конкретных примерах алгоритма понимания чувств другого человека и моделирования эмпатических реакций: заметить эмоциональный дискомфорт ребенка; постараться выяснить, что происходит; предположить, что могут чувствовать другие люди в той же ситуации; оценить, в чем нуждается другой человек; постараться утешить или удовлетворить потребности пострадавшего; выразить удовольствие по поводу облегчения состояния или комфорта сверстника;

- чтение историй и обсуждение поведенческих проявлений персонажей, раскрывающих их чувства;

- ролевые игры на воспроизведение эмоций посредством мимики и пантомимики в соответствии с заданным ситуативным контекстом;

- разыгрывание инсценировок («театр игрушек»), отображающих различные ситуации эмоционального неблагополучия сверстника, для упражнения детей в способах проявления эмоциональной отзывчивости;

- оказание помощи детям в распознавании лицевой экспрессии, телесных изменений, интонации голоса и ситуации возникновения эмоции как сигналов эмоционального самочувствия сверстника, а также в осознании возможности окружающих по-разному реагировать на одно и то же обстоятельство и иметь разные предпочтения;
- показ и разъяснение способов проявления отзывчивости в ситуациях эмоционального дискомфорта сверстников;
- одобрение действий ребенка, проявившего эмоциональную отзывчивость к сверстнику;
- предупреждение отрицательных эмоциональных проявлений детей друг к другу советом, напоминанием знакомых способов выражения отзывчивости.

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что успех в решении задачи формирования у детей младшего дошкольного возраста эмпатийного стиля взаимодействия со сверстниками зависит в первую очередь от умений педагога направить внимание ребенка на эмоциональное состояние сверстников, помочь ему распознать и понять эмоции других детей по внешним проявлениям и эмоциональной ситуации, а также от умения вызвать и эмоционально поддержать стремление ребенка к проявлению сопереживания, сочувствия и содействия сверстникам.

Библиографический список

1. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников : пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей / Р. С. Буре и др. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 141 с.
2. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
3. Овчаренко Е. Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Волгоград, 2003. – 27 с.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
5. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 24 с.
6. Adams S. K., Baronberg J. Promoting positive behavior: guidance strategies for early childhood settings. – Upper Saddle River, N. J. : Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2005. – pp. 58–59.
7. Denham S. Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation // Child Development. – 1986. – 57 (1). – P. 194–201. DOI: 10.2307/1130651.
8. Eggum N. D., Eisenberg N., Kao K. et al. Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood //

Опубликовано:

Современные проблемы детства : материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018.

**ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ
И МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО КАК АКТУАЛЬНОЕ
НАПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ
ЗАРУБЕЖНОЙ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Понимание эмоций как часть глобальной конструкции эмоциональной компетентности и *модель психического* – способность понимать собственные психические состояния и психические состояния других людей – интенсивно развиваются в период дошкольного детства, представляя собой два фактора просоциального развития ребенка.

Вклад данных социально-когнитивных способностей в развитие различных компонентов социальной компетентности дошкольника достаточно подробно раскрыт зарубежными исследователями (S. Denham, 1986; N. D. Eggum, N. Eisenberg, K. Kao et al., 2011; J. D. Lane, H. M. Wellman, S. L. Olson et al., 2010; V. Ornaghi, A. Pepe & I. Grazzani, 2016 et al.). Вместе с тем вопросы о характере связи понимания эмоций и модели психического, об изменении соотношения между этими социально-когнитивными переменными в зависимости от возраста детей до сих пор не имеют однозначного ответа, что позволяет рассматривать проблему взаимосвязи понимания детьми эмоций и развития у них модели психического как одно из ключевых направлений исследований в современной зарубежной детской психологии.

Сразу следует оговориться, что в рамках данной статьи мы не стремимся дать метаанализ экспериментальных психологических исследований заявленной проблемы или оценить полученные результаты, чтобы занять единственно верную позицию по вопросу соотношения понимания эмоций и модели психического в дошкольном возрасте. Нам представляется важным в первую очередь показать основные линии взаимосвязи развития у детей понимания эмоциональных состояний и модели психического, свидетельствующие о многогранности этих тесно связанных и в то же время различных аспектов социального познания.

Напомним, что в период дошкольного детства осуществляется переход от внешнего (распознавание экспрессии, понимание ситуативных причин возникновения эмоций и роли напоминания о событии как активатора эмоции) к ментальному уровню понимания эмоций – пониманию обусловленности эмоций желаниями и убеждениями, различий внутреннего пере-

живания и его внешнего выражения (P. L. Harris, C. N. Johnson, D. Hutton et al., 1989; F. Pons, P. L. Harris, M. de Rosnay, 2004).

Это отражает возрастающую способность ребенка во второй половине дошкольного детства понимать влияние внутренних состояний на эмоциональный опыт человека, прогнозировать действия человека с учетом его субъективной оценки объективной ситуации, и в целом использовать модель психического, ключевыми составляющими которой являются желания и убеждения, в предсказании эмоциональных реакций и понимании характера эмоционального воздействия ситуации на человека в зависимости от связанных с ней убеждений и желаний.

В отличие от понимания эмоций, понимание ментального состояния требует понимания того, что психические состояния, отражающие реальность и проявляющиеся в поведении, являются в сущности своей внутренними состояниями, а следовательно, отличаются от реальных событий, ситуаций или поведения (J. W. Astington, M. J. Edward, 2010; H. M. Wellman, D. Cross, J. Watson, 2001).

Модель психического как основа социального функционирования претерпевает серьезные концептуальные изменения в период с 2,5 до 5 лет. Дети в определенной последовательности приобретают осведомленность о наличии у людей разных желаний, различной степени доступа к той или иной информации, разных убеждений, в том числе ложных, и в целом – осведомленность о ментальных перспективах других людей. Происходят существенные изменения в употреблении детьми ссылок на психические состояния в разговорах с друзьями во время игровых сессий, в частности, наблюдается тенденция перехода от ссылок на собственные психические состояния к ссылкам на психические состояния участников совместной деятельности и других людей.

Маркером менталистского понимания людей детьми дошкольного возраста является понимание ими ложных представлений. И в этом смысле следует говорить о решающих изменениях в развитии у детей модели психического в возрасте около 4 лет, когда они осознают, что мысли могут быть неверными, и понимают обусловленность действий людей их собственными представлениями о мире даже в том случае, если эти представления не отражают реальную ситуацию.

Несмотря на первоначальное предположение о различных линиях развития у детей понимания эмоций и убеждений вследствие отсутствия существенной корреляции между показателями понимания 3-летними детьми эмоций и ложных убеждений (J. Dunn et al., 1991), в дальнейшем, как это будет представлено ниже, при использовании комплексного диагностического инструментария были получены убедительные доказательства существования значимой положительной связи между пониманием эмоций и развитием модели психического у детей 3–6 лет.

В действительности понимание эмоций и ложных убеждений связаны между собой, поскольку зависят в большей степени от понимания субъективных психических состояний, чем от понимания реальности, и

требуют учета убеждений и желаний субъекта при идентификации его эмоционального состояния. На этом основании некоторые исследователи модели психического (M. P. Ketelaars et al., 2010) считают понимание эмоций, наряду с пониманием ложных убеждений, составной частью этой конструкции. Однако в этом вопросе мы разделяем позицию исследователей факультета психологии Делавэрского университета (A. M. Seidenfeld et al., 2014) о тесной взаимосвязи и совместном функционировании *понимания эмоций и модели психического как отдельных конструкций*, где осведомленность об эмоциях влияет на общую социальную компетентность детей, а модель психического обуславливает понимание дошкольниками социальных сценариев, требующих вывода информации о намерениях других людей.

Обнаружение факта существования взаимных отношений между пониманием детьми эмоциональных состояний и психических состояний закономерно привело исследователей [1–9] к постановке вопроса о соотношении данных социально-когнитивных переменных в рассматриваемый возрастной период.

Тезис о том, что *понимание эмоций развивается у детей по времени раньше, чем модель психического*, позволяя им понять мысли других людей, был выдвинут Клэр Хьюз и Джуди Данн (C. Hughes, J. Dunn, 1998). Фактически принятие аффективной перспективы (понимание эмоций) в младшем дошкольном возрасте являлось предиктором понимания детьми психических состояний 13 месяцев спустя.

Этот тезис был подтвержден и Марион О'Брайен с коллегами из Университета Северной Каролины в Гринсборо (M. O'Brien et al., 2011) в ходе изучения связи между осведомленностью об эмоциях и моделью психического у детей в возрасте от 3 до 4 лет. Было установлено, что понимание 3-летними детьми собственных эмоций и эмоций других (наименование эмоций, принятие эмоциональной перспективы, понимание причин возникновения эмоций) предсказывает в дальнейшем, в период с 3 до 4 лет, понимание дошкольниками собственных и чужих психических состояний, в частности, понимание различий видимости и реальности, принятие концептуальной перспективы, а также понимание истинных и ложных убеждений о неожиданном содержимом объекта.

Другими словами, в младшем дошкольном возрасте понимание эмоций является условной отправной точкой, запускающей каскад прямых и косвенных воздействий на развитие модели психического. Можно предположить, что детям изначально легче дифференцировать собственные эмоции от чувств других людей, чем признать факт отличия собственного психического состояния от психического другого человека. И связано это с тем, что эмоции, в отличие от ментальных состояний, обычно отображаются внешне.

Корреляция между пониманием детьми ситуативных причин возникновения различных эмоций, пониманием возможности появления эмоций под влиянием напоминания о событии и развитием модели психиче-

ского (понимание неосведомленности и ложных убеждений) была обнаружена и в исследовании Эми Веймер из Техасского Панамериканского университета (A. A. Weimer et al., 2012), проведенном на выборке детей в возрасте от 4,5 до 6,5 лет.

В одном из последних психологических исследований Илари Грассани, Вероники Орнаги и других ученых Миланского университета Бикокка (I. Grazzani, V. Ornaghi, E. Conte et al., 2018), посвященном изучению взаимосвязи понимания эмоций, ложных убеждений и языковой способности у детей в период от 3 до 8 лет, приводятся убедительные доказательства того, что развитие понимания эмоций предсказывает развитие у детей модели психического независимо от возраста и пола, при этом отношения между пониманием эмоциональных состояний и моделью психического опосредованы развитием языка. Именно языковая способность является устойчивым коррелятом понимания детьми когнитивных и эмоциональных состояний, позволяя им приобрести опыт распознавания эмоций других людей и социально целесообразного реагирования на эмоции окружающих, а также интенсифицировать участие дошкольников в социальном взаимодействии, воображаемой игре, диалоге и других видах деятельности, способствующих развитию принятия перспективы – видения ситуации с позиции других людей.

Противоположная позиция – рассмотрение *модели психического как предиктора осведомленности детей об эмоциях*. С этой позиции развитие во второй половине дошкольного детства модели психического в аспекте понимания и объяснения ложных убеждений является предиктором развития различных компонентов понимания детьми эмоций (V. Ornaghi, A. Pepe & I. Grazzani, 2016), в том числе противоречивых эмоций (M. D. Harwood, M. J. Farrar, 2006), скрытых негативных эмоций (A. Mizokawa, M. Koyasu, 2012), а эффективность выполнения детьми 4,6 лет комплекса диагностических заданий на понимание ложных убеждений рассматривается как предиктор индивидуальных различий в эмоциональной осведомленности детей 5–6 лет (A. M. Seidenfeld et al., 2014).

На этом основании можно утверждать, что повышение степени осознания детьми дошкольного возраста мыслей, намерений и убеждений других людей является основой установления взаимосвязи эмоций и чувств окружающих с их намерениями и поведением, способствует развитию ситуационно обусловленного понимания эмоций и его применения в более широких социальных контекстах.

Обоснованной, на наш взгляд, является и позиция Н. Д. Еггум, Н. Эйсенберг, К. Као и других исследователей факультета психологии университета штата Аризона (N. D. Eggum, N. Eisenberg, K. Kao et al., 2011), которая акцентирует внимание на *двусторонней связи понимания детьми эмоций и модели психического*. С одной стороны, понимание эмоций детьми 3,5 лет (наименование эмоций и принятие эмоциональной перспективы) положительно связано с развитием у них модели психического (понимание ложных убеждений) в возрасте 4,5 и 6 лет; с другой стороны,

развитие модели психического в 4,5 года обуславливает изменения в развитии понимания эмоций у детей 4,5 и 6 лет.

В пользу одновременного развития в период с 5 до 7 лет продвинутых уровней понимания эмоций (понимание смешанных эмоций и правил отображения эмоций) и понимания ложных убеждений, предопределяющих последующее развитие этих социально-когнитивных способностей, свидетельствуют и результаты лонгитюдного исследования Мике Кетеларс с коллегами из Университета Неймегена (M. P. Ketelaars et al., 2010). Так, понимание детьми смешанных эмоций в возрасте 5 лет предсказывает понимание ими ложных убеждений, связанных с изменениями местоположения объекта и принятием концептуальной перспективы, в 7 лет, а понимание ложных убеждений в 5-летнем возрасте является предиктором понимания детьми смешанных эмоций в 7 лет.

И здесь хотелось бы обратить внимание, что отклонение в понимании ложных убеждений само по себе не приводит к изменению в понимании эмоций, и наоборот. Существующая между этими социально-когнитивными переменными корреляция – результат влияния возраста, языковых способностей (рецептивный словарь, повествовательная речь) и различных внутрисемейных факторов. Этот ключевой вывод был сформулирован ранее в лонгитюдном исследовании Александры Каттинг и Джуди Данн из Института психиатрии Королевского колледжа Лондона (A. Cutting, J. Dunn, 1999) наряду с выводом о наличии тесной связи понимания дошкольниками 4–5 лет ложных убеждений и эмоциональных последствий событий.

Разумеется, существование различных позиций по вопросу соотношения понимания эмоций и психических состояний может быть обусловлено также различиями диагностического характера, однако нам кажется перспективным тезис о том, что связь между пониманием детьми эмоциональных состояний и моделью психического может зависеть от возрастного периода развития и исследуемого компонента понимания эмоций.

Таким образом, приведенные выше данные дают основание заключить, что в современной зарубежной детской психологии проблема взаимосвязи понимания детьми эмоций и модели психического сводится в первую очередь к постановке вопросов о том, каким образом эти социально-когнитивные способности влияют друг на друга в процессе развития, какими переменными опосредована их взаимосвязь и каковы варианты соотношения между ними в период дошкольного детства. Решение этих вопросов определяет перспективные направления психологических исследований в данной области социального познания.

Библиографический список

1. Cutting A., Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations // Child De-

- velopment. – 1999. – 70 (4). – P. 853–865. DOI: 10.1111/1467-8624.00061.
2. Eggum N. D., Eisenberg N., Kao K. et al. Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood // *The Journal of Positive Psychology*. – 2011. – 6 (1). – P. 4–16. DOI: 10.1080/17439760.2010.536776.
 3. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E. et al. The Relation Between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language // *Frontiers in psychology*. – 2018. – 9: 724. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00724.
 4. Hughes C., Dunn J. Understanding Mind and Emotion: Longitudinal Associations With Mental-State Talk Between Young Friends // *Developmental Psychology*. – 1998. – Vol. 34. – No. 5. – P. 1026–1037.
 5. Ketelaars M. P., Van Weerdenburg M., Verhoeven L. et al. Dynamics of the Theory of Mind construct: A developmental perspective // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2010. – 7 (1). – P. 85–103. DOI: 10.1080/17405620903482081.
 6. O'Brien M., Weaver J. M., Nelson J. A. et al. Longitudinal Associations between Children's Understanding of Emotions and Theory of Mind // *Cognition & Emotion*. – 2011. – 25 (6). – P. 1074–1086. DOI: 10.1080/02699931.2010.518417.
 7. Ornaghi V., Pepe A. & Grazzani I. False-Belief Understanding and Language Ability Mediate the Relationship between Emotion Comprehension and Prosocial Orientation in Preschoolers // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – 7: 1534. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01534.
 8. Seidenfeld A. M., Johnson S. R., Cavadel E. W. & Izard C. E. Theory of Mind Predicts Emotion Knowledge Development in Head Start Children // *Early Education and Development*. – 2014. – 25 (7). – P. 933–948. DOI: 10.1080/10409289.2014.883587.
 9. Weimer A. A., Sallquist J. & Bolnick R. R. Young Children's Emotion Comprehension and Theory of Mind Understanding // *Early Education and Development*. – 2012. – 23 (3). – P. 280–301. DOI: 10.1080/10409289.2010.517694.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2020. – № 3. – С. 38–42.

РОЛЬ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ И МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В РАЗВИТИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Первостепенное значение для повышения качества взаимодействия детей со сверстниками, их социально-психологического статуса в детской группе и поддержания позитивных взаимоотношений с другими имеет

просоциальное поведение – «добровольное поведение, направленное на пользу другого» [3, р. 646], которое возникает на втором году жизни и с возрастом изменяется в плане частоты и сложности.

Различные аспекты просоциального поведения детей являются предметом исследования зарубежных ученых [1–4]. Так, Н. Эйзенберг, К. А. Данфилд и другие исследователи выделяют три разновидности просоциального поведения: *помощь, разделение, утешение*. Эти ориентированные на других просоциальные действия отражают реакции ребенка на три различные негативные психические состояния другого человека: его инструментальную потребность (трудности с достижением цели), неудовлетворенное материальное желание вследствие отсутствия доступа к определенному ресурсу, эмоциональный дистресс. Соответственно, оказание ребенком помощи окружающим его взрослым и сверстникам в преодолении каждого из этих негативных состояний требует реализации различных типов просоциального поведения: это помощь другому в получении находящегося вне досягаемости объекта, разделение, то есть совместное использование ограниченного ресурса, или утешение посредством вербальной или физической поддержки.

Указанные разновидности просоциального поведения основываются на различных социально-когнитивных оценках ребенком целей, желаний и эмоций другого человека, поэтому в рамках данной статьи мы раскроем *роль социально-когнитивных способностей в развитии просоциального поведения детей*.

Напомним, что *понимание эмоций* – знание наименований эмоций, распознавание лицевой экспрессии, понимание причин возникновения эмоций (S. A. Denham, 1986) и *модель психического* как способность объяснять и прогнозировать психические состояния и последствия поведения других людей, приписывая себе и другим желания, убеждения и эмоции (H. M. Wellman et al., 2001), интенсивно развиваются в период дошкольного детства [3; 4].

С точки зрения М. Хоффмана, решающее значение для развития у детей младшего возраста способности дифференцировать собственный и чужой дистресс и точно понимать эмоциональные реакции других имеет улучшение принятия перспективы других людей, поскольку эти навыки могут быть задействованы в распознавании потребностей окружающих и пробуждении аффективной мотивации к просоциальному действию [4].

В экспериментальном исследовании С. Денхэм [1] также был получен вывод о том, что восприятие детьми 2–3 лет позиции другого человека (принятие когнитивной перспективы) значительно связано с пониманием эмоций других людей, то есть с принятием эмоциональной перспективы. В свою очередь принятие эмоциональной перспективы связано с просоциальными реакциями помощи в ответ на страдания другого ребенка или взрослого в условиях экспериментальной ситуации, а также с просоциальными реакциями детей на эмоциональные проявления сверстников в усло-

виях свободной игры (разделение положительных эмоций, умение поделиться, оказание помощи, проявление заботы и др.).

В возрасте 3–5 лет, как было установлено К. Р. Кэссиди (K. W. Cassidy et al., 2003), понимание психических состояний и эмоций положительно связано с учительскими рейтингами социальных навыков дошкольников, с наблюдаемым просоциальным поведением детей в классе (сотрудничество, помощь и разделение) и их популярностью среди сверстников.

Доказательства взаимосвязи социально-когнитивных переменных и просоциального поведения дошкольников были получены и в исследовании Н. Эйзенберг с коллегами [3]: понимание эмоций детьми 3,5 лет положительно связано с их просоциальной ориентацией (эмпатия, симпатия и просоциальное поведение) одновременно и спустя год, также как развитие модели психического в 4,5 года связано с просоциальной ориентацией детей одновременно и в возрасте 6 лет. И наоборот: развитие просоциальной ориентации в 3,5 года обуславливает развитие модели психического в 4,5 года, а просоциальная ориентация ребенка 4,5 лет положительно связана с пониманием им эмоций в возрасте 6 лет.

Полученные данные можно интерпретировать следующим образом: с одной стороны, дошкольники по мере осознания мыслей, убеждений и намерений других людей становятся способны предсказать их эмоциональные реакции, действия и изменить собственные мысли, убеждения и намерения для оптимизации социального взаимодействия. С другой стороны, позитивные контакты со сверстниками позволяют дошкольникам приобрести опыт понимания собственных и чужих эмоций, а также психических состояний, определяющих поведение других детей.

Следовательно, просоциальное поведение предполагает не только наличие мотивации к оказанию помощи, но и требует умения принять эмоциональную и когнитивную перспективу другого человека. Это означает, что *понимание эмоций и модель психического как уровни обработки социальной и эмоциональной информации обеспечивают более глубокое понимание эмоциональных состояний окружающих и гибкость в выборе просоциальных реакций*. Приобретенный с возрастом опыт взаимодействия со сверстниками также способствует повышению социально-когнитивных навыков дошкольников.

Таким образом, способность воспринимать и понимать эмоциональные состояния имеет решающее значение для формирования просоциального поведения дошкольников по отношению к другим детям.

Практическая значимость этого вывода заключается в необходимости реализации в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций *следующих методов и приемов развития эмоционально-перцептивной способности* детей, которая формируется в процессе взаи-

модействия ребенка со взрослыми и сверстниками и обеспечивает возможность адекватного восприятия и понимания их эмоциональных состояний¹:

– *наглядных методов и приемов* (рассматривание наглядных пособий, в качестве которых выступают пиктограммы, фотографии лиц детей и взрослых с различными эмоциональными выражениями, иллюстрации к сказкам, рассказам, стихотворениям, отражающие различные способы внешнего выражения людьми эмоций, и пр.; просмотр мультфильмов и спектаклей; показ мимикой эмоциональных состояний и другие методические приемы);

– *словесных методов и приемов* (беседы об эмоциях, о выразительности и изобразительности в произведениях искусства; чтение произведений художественной литературы, воплощающих в ярких образах диапазон эмоциональных переживаний человека; рассказ педагога и рассказы детей, отражающие их эмоциональный опыт; вопросы, побуждающие детей к сопереживанию и оценке воспринимаемых эмоциональных состояний сверстников с позиции морального выбора; прогнозирование социальных ситуаций, в которых может возникнуть то или иное эмоциональное состояние человека, и другие словесные приемы);

– *игровых* (настольно-печатные дидактические игры для развития у дошкольников понимания эмоций взрослых и сверстников; оживление воспринимаемого персонажа в определенном эмоциональном состоянии) и *практических методов и приемов* (моделирование эмоций, то есть экстерриоризация эмоциональных состояний человека символическими средствами, такими как зарисовки, схемы, цветоизображения, проволочные и картонажные фигурки; упражнения на воспроизведение эмоций с помощью невербальных средств; упражнения на распознавание эмоциональных состояний, например подбор эталона эмоции (пиктограммы, фотографии и др.) к настроению сверстника; упражнения на развитие словаря эмоций, включающие придумывание и аргументацию названия к картинке с изображением эмоциональной ситуации, и т. п.; имитирование эмоций изображенного человека; графические зарисовки).

Библиографический список

1. Denham S. Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation // *Child Development*. – 1986. – 57 (1). – P. 194–201. DOI: 10.2307/1130651.
2. Dunfield K. A. A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – 5: 958. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00958.

¹ Карелина И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – С. 35–40.

3. Eggum N. D., Eisenberg N., Kao K. et al. Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood // *The Journal of Positive Psychology*. – 2011. – 6 (1). – P. 4–16. DOI: 10.1080/17439760.2010.536776.
4. Eisenberg N. et al. Prosocial development // *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development / ed. W. Damon et al. – 6th ed. – New York : Wiley, 2006. – pp. 646–718.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2018. – № 1. – С. 33–35.

II. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

СТРУКТУРА И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Актуальность изучения структуры и динамики развития навыков понимания эмоций на разных этапах дошкольного детства определяется уникальным вкладом различных навыков понимания эмоций в развитие социальной компетентности детей этого возраста.

Можно с уверенностью утверждать, что наличие у ребенка навыков распознавания эмоций сверстников и взрослых, осознание обусловленности возникающих у людей эмоций их желаниями и убеждениями, успешная ориентировка в эмоциогенных ситуациях, понимание возможности регуляции эмоций – прочный фундамент успешного социального взаимодействия дошкольника. Не менее важным является и тот факт, что приобретенный ребенком опыт распознавания эмоций в различных социальных контекстах и осведомленность о разнообразных эмоциях являются залогом успешной адаптации к школе и академического успеха. И связано это с тем, что у таких обучающихся больше шансов установить эффективные межличностные отношения со сверстниками в силу насыщенности социальных контактов эмоциональной информацией о себе и других, более успешная обратная связь с учителями и в целом больше личных ресурсов для сосредоточения на учебной деятельности.

Принимая во внимание многообразие интерпретаций термина «понимание эмоций», который используется для обозначения различных навыков распознавания и атрибуции собственных эмоций, а также эмоций других людей, считаем необходимым пояснить, что в данной статье мы вслед за профессором Сюзанной Денхэм [11] будем рассматривать *понимание эмоций* как способность распознавать и словесно обозначать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, связывать эмоции с соответствующими ситуациями и понимать причины их возникновения. Данное определение мы считаем адекватным структуре понимания эмоций детей дошкольного возраста, которая будет представлена ниже.

Следует признать, что заявленная проблема, несмотря на очевидную значимость ее изучения для выстраивания траектории развития навыков понимания эмоций на разных этапах детства, не получила должного освещения в отечественной психологии, где до сих пор отсутствует целостное описание конкретных навыков понимания эмоций, а исследовательский поиск ученых, например М. Н. Андерсон [1], Е. М. Листик [3], Ю. А. Свенцицкой [5], А. М. Щетининой [6] и других, сосредоточен на вы-

явлении особенностей восприятия и распознавания детьми лицевой экспрессии эмоций.

Ограниченность отечественных исследований в этой научной области психологии развития обусловила наше внимание к зарубежным психологическим исследованиям структуры понимания эмоций у детей, авторы которых, во-первых, изучают более широкий диапазон компонентов и навыков понимания эмоций, в том числе их взаимосвязь с разными аспектами социального развития детей; во-вторых, предпринимают попытки создания модели понимания эмоций как совокупности различных навыков понимания эмоций.

В данной статье мы акцентируем внимание на одном из последних психологических исследований понимания эмоций как динамической компетентности, развивающейся на протяжении всей жизни человека [8], рассматриваем структуру понимания эмоций у дошкольников, траекторию развития навыков понимания эмоций на разных этапах дошкольного детства, а также изменения в структуре понимания эмоций на следующем возрастном этапе – в младшем школьном возрасте. На наш взгляд, такая логика изложения материала позволяет не только получить представление о конкретных навыках понимания эмоций у детей, но и оценить сложность и многоаспектность самого конструкта «понимание эмоций».

Концептуальная модель понимания эмоций.

Первая (и единственная на сегодняшний день) модель, обеспечивающая систематическую и интегрированную основу концептуализации и измерения понимания эмоций, была предложена в 2015 году коллективом ученых Университета штата Северная Каролина (В. Кастро, Э. Хальберштадт, Д. Грюн, Я. Чэн) [8]. Аббревиатура *EUREKA* образуется из начальных элементов словосочетаний, где *EU* (Emotion Understanding) – понимание эмоций, *Re* (Recognition) – способность к распознаванию эмоций и *KA* (Knowledge Abilities) – осведомленность об эмоциях как способность (рис. 1).

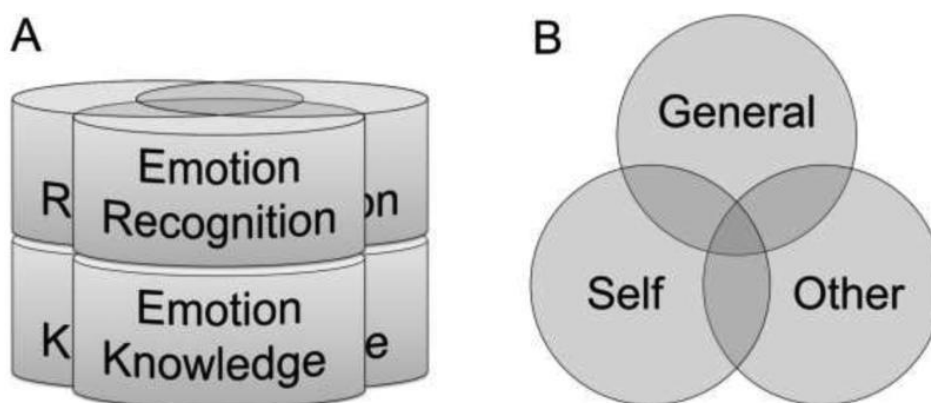


Рис. 1. Модель понимания эмоций EUREKA (V. L. Castro, Y. Cheng, A. G. Halberstadt, D. Grün, 2015). А – способности, входящие в структуру понимания эмоций: распознавание эмоций (Emotion Recognition), осведомленность об эмоциях (Emotion Knowledge). В – 3 фокуса понимания эмоций: понимание эмоций, локализованных в себе (Self), в конкретных других (Other), в обобщенных других (General)

Несомненное достоинство данной модели – определение диапазона навыков понимания эмоций в рамках двух способностей – распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности.

К навыкам *распознавания эмоций* относятся следующие [8]:

1) осознание того, что эмоция была выражена (выявление эмоциональной информации в любом переданном сообщении);

2) идентификация и словесное обозначение выражений прототипичных эмоций (интерпретация воспринятого сигнала как сообщения определенного эмоционального значения);

3) идентификация и наименование выражений непрототипичных эмоций, например едва различимых или спонтанных эмоциональных проявлений, смешанных или скрытых, аутентичных и неаутентичных выражений эмоций;

4) использование контекстуальных сигналов для выявления и идентификации эмоций (распознавание эмоций в реальной ситуации).

Навыки, составляющие *осведомленность об эмоциях*, объединяют в одно целое информацию о [8]:

1) внутренних (желания, убеждения) и внешних (события, социальные сигналы) причинах возникновения эмоций;

2) качестве эмоций, структуре, длительности и последовательности эмоций (осведомленность о динамических свойствах эмоций, которые могут существовать независимо или одновременно, проявляться с различной степенью интенсивности, отличаться определенной стабильностью или изменяться во времени);

3) последствиях и функциях эмоций (осведомленность о функциях мотивации, коммуникации и др., а также о влиянии эмоций на действия человека);

4) культурных правилах и нормах выражения эмоций;

5) управлении эмоциями, диапазоне и наиболее подходящих стратегиях регуляции эмоций в определенной ситуации.

Принципиально важная особенность модели EURеКА – выделение 3 *фокусов понимания эмоций* и идея интеграции разных источников понимания эмоций:

– понимание собственных эмоций (Self) – распознавание собственных эмоциональных состояний и осведомленность о собственных эмоциональных реакциях в различных контекстах;

– понимание эмоций конкретного другого (Other) – понимание эмоций знакомого человека на основе жизненного опыта и имеющихся специфических знаний о свойственных этому человеку способах проявления эмоций и способах реагирования в разных ситуациях;

– понимание эмоций других людей в целом (General) – понимание того, как люди обычно выражают эмоции в разных контекстах, без учета персонализированной информации об эмоциях.

При анализе данной модели хотелось бы обратить внимание на необходимость учета возрастной специфики понимания эмоций при определе-

нии набора навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности. Так, если ориентироваться на диагностический инструментарий, используемый зарубежными исследователями для оценки понимания эмоций дошкольниками (например, [11], [13], [15], [17]), можно выделить 2 набора навыков понимания эмоций, адекватных возрастным возможностям детей:

- навыки распознавания и словесного обозначения прототипических эмоций людей в целом;
- навыки атрибуции эмоций, т. е. осведомленность о внешних и внутренних причинах возникновения эмоций у других людей в целом.

Современные концептуализации понимания эмоций, основанные на эмпирических данных, полученных исследователями ряда университетов США (Университет Джорджа Мейсона и др.) и Римского Университета Ла Сапиенца в ходе изучения структуры осведомленности об эмоциях детей дошкольного возраста (Н. Н. Bassett et al., 2012), психометрических свойств теста оценки понимания эмоций дошкольниками (С. Barbosa-Leiker et al., 2014) и оценки структуры и валидности теста эмоциональной осведомленности дошкольников (S. Sette et al., 2015), исходят из *двухфакторной структуры понимания эмоций детьми 3–7 лет*:

- 1) распознавание внешнего выражения эмоций;
- 2) осведомленность об эмоциях, основанных на ситуации, желаниях и убеждениях.

Это свидетельствует о том, что в этом возрастном диапазоне дети могут надлежащим образом освоить навыки распознавания эмоций и понимания ситуаций, вызывающих эмоции.

Изучение особенностей и уровней развития понимания эмоций у дошкольников являлось предметом исследования широкого круга зарубежных (e.g., S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; S. A. Denham, 1986; S. A. Denham et al., 1990; F. Pons et al., 2004; C. Saarni et al., 2006) и ряда отечественных ученых (Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005; А. М. Щетинина, 1984 и др.). Детальный анализ динамики развития у детей распознавания эмоций по лицевой экспрессии и эмоциональной осведомленности представлен в нашей монографии [2], поэтому в рамках данной статьи мы акцентируем внимание на наиболее значимых изменениях в развитии этих навыков понимания эмоций в период с 3 до 7 лет.

Развитие навыка распознавания лицевой экспрессии эмоций на разных этапах дошкольного детства.

Младший дошкольный возраст. Дети 3–4 лет способны распознать по схематичным выражениям лица эмоции радости, гнева, печали, страха (в порядке убывания количества детей, которые успешно идентифицируют эмоции), при этом они лучше отличают внешнее выражение радости от выражения отрицательных эмоций, представления о которых имеют нечеткие границы [4; 13; 15]. Подобная тенденция наблюдается при распознавании эмоций по фотографиям лиц людей (J. A. Harrigan, 1984) и репродукциям картин, при восприятии которых детям легче понять эмоции

по мимике персонажей, чем по телесной экспрессии или характеру их взаимоотношений (Т. А. Репина, 1960). При опознании эмоций радости и грусти дети 4 лет ориентируются на мимические изменения в нижней части лица, при опознании страха и гнева – на характерные изменения экспрессии в области бровей и лба [17].

Возрастную норму распознавания эмоций составляет адекватное опознание и выделение детьми экспрессивных признаков эмоций (радость – «улыбается»), гнев – «у него брови злые и лицо» и т. п.) при условии, если взрослый показывает эмоции с помощью мимики и указывает на их отдельные мимические признаки.

Средний дошкольный возраст. К 5 годам существенно возрастает количество детей, способных точно дифференцировать по лицевой экспрессии отрицательные эмоции в связи с повышением внимания к области бровей, значимой для опознания выражения гнева [4]. Вместе с тем при опознании эмоций отвращения и презрения дошкольники допускают ошибки сходства, отождествляя мимические проявления презрения с радостью, отвращения с гневом [2]. Наряду с базовыми эмоциями 5-летние дети распознают по схематическим изображениям нейтральное эмоциональное состояние [15].

В силу большей обобщенности экспрессивных признаков эмоций дети 4–5 лет успешнее опознают эмоции по схематическим изображениям лица, чем по фотографиям лиц людей. Они поверхностно воспринимают выражение эмоций радости и грусти изображенного человека (диффузно-аморфный тип восприятия), при опознании страха и удивления ориентируются на конкретную ситуацию возникновения эмоции (довербальный тип восприятия), при опознании гнева могут выделить отдельный, часто единичный элемент экспрессии (диффузно-локальный тип восприятия) [6].

Возрастной норме соответствует опознание и выделение детьми мимических признаков 3–4 эмоций – радости, печали, гнева и / или страха – при преимущественном внимании к изменениям экспрессии в области глаз (радость – «глаза смеются, и рот широко раскрыт в улыбке», печаль – «из глаз льются слезы, он не улыбается» и т. п.).

Старший дошкольный возраст. В 5–7 лет увеличивается диапазон распознаваемых детьми эмоций [2; 4; 15]: наряду с опознанием по лицевой экспрессии эмоций радости, печали, страха и гнева, дети способны опознать такие сложные эмоции, как гордость и недовольство, отвращение и презрение, нейтральное эмоциональное состояние. Тем не менее процесс опознания эмоций удивления, презрения и отвращения вызывает у детей наибольшие затруднения [1]. Старшим дошкольникам по-прежнему легче идентифицировать эмоции по схематическим изображениям, чем по фотографиям лиц людей с разными эмоциональными выражениями. Дети этого возраста наиболее успешно конструируют с помощью элементов (брови, морщинки возле бровей, глаза, носогубные складки, рот) экспрессивные эталоны радости, печали и спокойного состояния, наименее точно – образы лицевой экспрессии гнева и страха [5].

При опознании эмоционального состояния изображенного человека ведущими у детей 6–7 лет становятся аналитический, синтетический и аналитико-синтетический типы восприятия экспрессии эмоций радости, грусти и гнева; опознание эмоций страха и удивления по-прежнему осуществляется по довербальному типу [6]. При восприятии эмоционального содержания картин старшие дошкольники ориентируются не только на экспрессивный облик персонажей, но и на сферу взаимоотношений и их отношение к окружающим предметам (Т. А. Репина, 1960).

Возрастной норме распознавания эмоций по схеме лица соответствует самостоятельное определение детьми 4 основных эмоций (радость, печаль, гнев, страх) и опознание с содержательной помощью 2 дополнительных модальностей (отвращение, презрение). Норму распознавания лицевой экспрессии эмоций по фотографиям составляет опознание 4–6 эмоций с выделением характерных мимических изменений в 3 зонах лица.

Развитие навыков эмоциональной осведомленности в период дошкольного детства: понимание ситуативных причин возникновения эмоций, обусловленности эмоций желаниями и убеждениями, влияния напоминания о событии как активатора эмоции, расхождения между переживаемой и выраженной эмоцией, возможности регуляции эмоций и противоречивой информации об эмоциях.

Младший дошкольный возраст. Дети 3 лет достаточно успешно понимают эмоции по ситуациям: около трети из них способны понять, что получение желаемого вызывает радость, потеря – печаль, препятствие на пути достижения цели – гнев, угроза – страх [15]. К 4 годам дети хорошо дифференцируют ситуации возникновения базовых эмоций [2; 4; 13; 17], могут изложить правдоподобные причины и последствия положительных (радость, восторг, удивление) и отрицательных эмоций (грусть, злость, испуг) (Т. Trabasso, 1981). Несмотря на наличие ситуативного контекста, детям 3–4 лет легче понять базовые эмоции (радость и грусть), чем социальные (гордость и смущение) [7].

Дети этого возраста способны использовать персонализированную информацию при идентификации эмоций людей в эмоционально неоднозначных ситуациях, допускающих два варианта эмоционального реагирования, если чужие реакции и предполагаемые эмоции самого ребенка являются контрастными [12].

3-летние дети могут понять собственные эмоциональные состояния удовольствия-неудовольствия, радости, грусти, злости и страха, а также осознать зависимость причины возникновения эмоций от их модальности [2]. Например, они достаточно четко дифференцируют ситуации общения с родителями, одобрение, одаривание, принятие сверстниками, проявление симпатии со стороны других детей как источники возникновения радости. И наоборот, выделяют ситуации отвержения, проявления агрессии со стороны и другие, вызывающие у них эмоции грусти или злости.

Младшие дошкольники начинают понимать, что эмоции могут возникнуть под влиянием напоминаний и что напоминание об утрате может

вызвать грусть [15]. В этом возрасте дети начинают осознавать возможность регуляции отрицательных эмоций посредством использования эффективных стратегий, таких как изменение негативной ситуации для снижения гнева, переключение на другую деятельность для преодоления печали и страха, поиск социальной поддержки, и неэффективных стратегий – руминации («застревание» на отрицательных переживаниях) и вентиляции (непосредственное выражение негативных чувств) [14]. Однако понимание детьми зависимости характера возникающей эмоции от желаний и убеждений человека весьма ограничено, также как и осознание различий переживаемой эмоции и ее внешнего выражения. Дети 3 лет не могут понять одновременность переживания противоречивых эмоций, например радости и страха [15], а в случае противоречивой информации об эмоции склонны опираться либо на ее внешнее выражение, либо на ситуативный контекст [4].

Средний дошкольный возраст. Дети 4–5 лет успешно выделяют причины возникновения эмоций радости, печали, гнева, страха и нейтрального эмоционального состояния [2; 4; 15]. Развитие понимания эмоций других людей осуществляется во взаимосвязи с повышением осознания детьми собственного эмоционального опыта. Дошкольники стремятся соотнести собственные переживания с различными ситуациями из произведений детской художественной литературы, мультфильмов, кинофильмов, однако в качестве основных причин возникновения эмоций выделяют ситуации социального взаимодействия. В этом возрасте усложняется способность детей к анализу социальных причин переживаний («Мне грустно, когда я один сижу дома, когда со мной не дружат ребята, когда мама болеет»), повышается осознание возможности контролировать собственные отрицательные эмоции.

5-летние дети не испытывают затруднений в понимании роли напоминаний в возникновении актуального эмоционального состояния человека. Половина из них могут осознать обусловленность эмоций желаниями и объяснить несоответствие внешнего выражения эмоции и переживания. Более трети детей способны осознать связь между эмоциями и убеждениями, и лишь пятая часть детей этого возраста понимают возможность регуляции эмоций посредством когнитивного отвлечения («подумать о чем-то еще, чтобы перестать чувствовать грусть») и могут оценить взаимосвязь между размышлениями человека о социальной приемлемости его действий и возникающими у него эмоциями [15].

Детям 4 лет все еще трудно понять противоречивую информацию об эмоциях, поэтому в случае несоответствия внешнего выражения эмоции и ситуации они опираются на один источник информации (Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин, 2000). 5-летние дошкольники, напротив, способны объяснить несоответствие мимики персонажа и изображенной ситуации посредством стратегии снятия противоречия («Ему мишка не понравился, ну ничего, повредничает и будет потом радостный») [4]. Понимание амбивалентных эмоций как внутренне противоречивого эмоционального состояния человека по-прежнему представляет для детей сложность.

Старший дошкольный возраст. Дети 6 лет успешно понимают по описанию ситуаций эмоции радости, печали, страха и гнева [4], менее успешно – удивление и спокойствие [3], в ряде случаев могут высказать предположения о причинах возникновения презрения и отвращения [2]. Понимание ситуативных причин возникновения эмоций ярко обнаруживается в ходе беседы о героях мультфильмов и сказок, где дети демонстрируют умение сделать вывод об эмоциональном состоянии персонажа, ориентируясь на эмоциогенную ситуацию. Старшие дошкольники учатся истолковывать состояние изображенного человека, домысливая ситуацию возникновения эмоции и высказывая суждения от его лица [6], а также интерпретировать эмоции в зависимости от статуса целей человека (L. J. Levine, 1995).

К 7 годам понимание причин возникновения базовых эмоций не представляет для детей трудностей, так же как и понимание возможности возникновения эмоционального состояния под влиянием напоминаний о событии [15]. Вместе с тем детям 5–7 лет еще сложно осознать влияние размышлений человека о поступке или проступке на его эмоциональное состояние, поэтому они не всегда сообщают о переживании социальных эмоций гордости, вины или стыда в ситуациях успеха, неудачи или нарушения (S. A. Denham, 2005).

Понимание собственных эмоциональных состояний радости, печали, гнева, страха и, частично, удивления осуществляется детьми в контексте разных ситуаций социального взаимодействия, где одаривание, общение с родителями и совместная деятельность со сверстниками становятся основными источниками радости, а отсутствие социальных контактов и неудовлетворенность их содержанием вызывают отрицательные эмоции (печаль, гнев). К 6 годам дети понимают, что эмоция – это внутреннее состояние человека, и могут осознать связи между эмоциями, вызвавшими их факторами и действиями, к которым они побуждают [2–4].

К 7 годам большинство детей осознают обусловленность эмоциональных реакций людей их желаниями и убеждениями, в том числе ложными [15]. Понимание ментальных аспектов эмоций становится предпосылкой понимания детьми метакогнитивной регуляции эмоций [10] – возможности изменения эмоционального состояния человека в результате изменения его целей (умение находить приятное в негативном исходе ситуации, отказ от первоначально желанного результата) и мыслей (забывание, положительная переоценка и др.). Также дети 5–7 лет демонстрируют осведомленность о разных поведенческих стратегиях регуляции отрицательных эмоций [2; 10; 16], а к концу дошкольного детства могут дифференцировать социально эффективные (решение проблем, поиск поддержки, дистанцирование) и «худшие» (агрессивные экстернализированные копинг-реакции) стратегии регуляции эмоций стыда, гнева, грусти, страха и обиды.

В этом возрасте происходят существенные изменения в понимании различий переживаемой эмоции и ее внешнего выражения, что находит

отражение в понимании детьми разных мотивов маскировки эмоций [16]: избегание негативных последствий, стремление к позитивным последствиям, защита собственного достоинства, поддержание или улучшение отношений и забота о благополучии других, соблюдение норм и правил культурного отображения эмоций. К концу детства дошкольники не только понимают амбивалентность экспрессивного и каузального компонентов, используя формулу «должно быть» («Он должен бояться и убегать, а у него лицо злое») [4], но и начинают понимать амбивалентные чувства человека как возникающие последовательно или одновременно по отношению к разным объектам [15; 16].

Дальнейшее развитие понимания эмоций в младшем школьном возрасте предполагает усложнение и дифференциацию навыков понимания эмоций [9; 15; 16]. Если в дошкольном детстве формируются главным образом навыки распознавания и вербализации базовых эмоций, понимания внешних и внутренних причин их возникновения, то на следующем возрастном этапе развиваются более сложные навыки распознавания смешанных эмоций, понимания моральных эмоций и возможности эффективного управления эмоциями.

Усложнение навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности у младших школьников связано с развитием модели психического и способностей к обработке эмоциональной информации – способностей к анализу, интерпретации и интеграции множественных, смешанных и фрагментированных эмоциональных сообщений, а также с обучением детей способам эффективного управления собственными эмоциями.

Применительно к этому возрастному этапу, согласно данным экспериментальных исследований доктора наук Университета штата Северная Каролина В. Кастро (V. L. Castro et al., 2015), правомерно вести речь о *3-факторной структуре навыков понимания эмоций у детей 7–9 лет* [9].

1. Распознавание прототипических эмоций:

– распознавание лицевой экспрессии эмоций у детей (счастье, грусть, гнев, страх, удивление, отвращение, нейтральное эмоциональное состояние);

– идентификация динамических выражений лицевой экспрессии эмоций различной степени интенсивности у взрослых (от нейтрального выражения лица до полного паттерна лицевой экспрессии гнева, страха, счастья, печали, удивления).

2. Осведомленность о прототипических эмоциях:

– осведомленность о психических состояниях других людей (понимание зависимости эмоций от желаний, связи эмоций и убеждений);

– дифференциация собственных эмоций и эмоциональных состояний другого человека по ситуации и в контексте ситуации;

– осведомленность об управлении эмоциями (понимание несоответствия переживаемой и демонстрируемой эмоции, осведомленность о стратегиях эмоционального контроля);

– осведомленность о различных стратегиях изменения или контроля эмоций в контексте значимых отношений и событий.

3. Продвинутое понимание эмоций:

– распознавание межличностных эмоций (например, идентификация детьми собственных эмоций и эмоций матери во время обсуждения ими конфликтной ситуации и последующего просмотра видеозаписи диалога);

– осведомленность о комплексных эмоциональных состояниях (понимание множественных или противоречивых эмоций, взаимосвязи эмоций и моральной оценки поступка).

К продвинутому пониманию относятся наиболее сложные и интегрированные навыки понимания эмоций, основу которых составляют распознавание эмоций и осведомленность об эмоциях.

Это связано, во-первых, с тем, что процесс реальной эмоциональной коммуникации ребенка со взрослыми и сверстниками, в отличие от условий диагностической процедуры, где понимание эмоций оценивается посредством наиболее полных и «чистых» паттернов эмоций, требует распознавания быстрых и сокращенных эмоциональных выражений, а также дифференциации смешанных, замаскированных и даже нерелевантных эмоциональных сообщений.

Во-вторых, точное распознавание эмоций знакомого взрослого или сверстника базируется на навыках восприятия эмоций и накопленных знаниях о причинах возникновения эмоций у конкретного человека, собственных ему способах эмоционального реагирования, то есть требует от ребенка учета персонализированной информации при идентификации эмоций. Такие навыки понимания эмоций, в отличие от общей эмоциональной осведомленности, представляют собой осведомленность об эмоциях, встроенную в межличностные отношения и адаптированную к ним.

Рассмотренная выше 3-факторная модель отражает изменения в развитии навыков понимания эмоций у детей 7–9 лет. Разумеется, точно определить момент дифференциации навыков при переходе от дошкольного детства на следующую ступень возрастного развития достаточно сложно, так как уже в старшем дошкольном возрасте часть детей способны понять и возможность когнитивной регуляции отрицательных эмоций, и амбивалентность эмоциональной информации, а эти навыки относятся к так называемому продвинутому пониманию эмоций. Также следует учитывать, что полное понимание амбивалентных и моральных эмоций, то есть осведомленность о комплексных эмоциональных состояниях, достигается только к концу младшего школьного возраста – к 10–11 годам.

В заключение перечислим *основные достижения дошкольников в понимании эмоций*, связанные с формированием навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности:

– дети 3–4 лет успешно дифференцируют по схематическим изображениям лицевой экспрессии эмоцию радости от эмоций отрицательной модальности, для опознания которых требуется ситуативный контекст, и начинают учитывать персонализированную информацию при распознава-

нии эмоций других людей; понимают зависимость причины возникновения эмоций, в том числе собственных, от их модальности, при этом лучше понимают и вербализуют базовые эмоции, чем социальные; осознают возможность изменения актуального эмоционального состояния человека под влиянием напоминания о событии; начинают рассматривать отрицательные эмоции как поддающиеся контролю и демонстрируют осведомленность о некоторых поведенческих стратегиях регуляции эмоций;

– к 4–5 годам повышается степень точности распознавания детьми по лицевой экспрессии эмоций радости, печали гнева и страха; дошкольники выделяют внешние причины возникновения различных эмоций, опираясь на собственный жизненный опыт, и осознают, что характер возникающей у человека эмоции определяется соотношением между его желанием и ожидаемым результатом; несмотря на понимание детьми возможности регуляции эмоций, в этом возрасте эмоции рассматриваются вне когнитивного контроля;

– к 6–7 годам осведомленность в экспрессивных признаках базовых эмоций и связи эмоций, внешних событий и напоминаний обуславливает понимание детьми менталистских аспектов эмоций – связи эмоций, желаний и убеждений, различий видимых и реальных переживаний; повышается чувствительность детей к противоречиям в случае амбивалентности экспрессивного и каузального компонентов; к концу дошкольного детства дети начинают осознавать, что эмоция – это внутреннее состояние человека, что приводит к развитию способности учитывать персонализированную информацию при прогнозировании эмоционального состояния человека и осознанию возможности метакогнитивной регуляции эмоций.

Адекватное возрасту развитие навыков распознавания лицевой экспрессии эмоций взрослых и сверстников, осведомленность ребенка о причинах возникновения собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, понимание связи возникающих эмоций с желаниями, убеждениями и прошлыми событиями повышают гибкость дошкольников в обработке эмоциональной информации и во многом определяют их социально-личностную готовность к обучению в школе, а также успешность адаптации к школьному обучению.

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. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 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. Свенцицкая Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.
6. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. – 19 с.
7. Bosacki S. L, Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // *Sex Roles*. – 2004. – 50 (9–10). – P. 659–675. DOI: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27.
8. Castro V. L. et al. EUREKA! A Conceptual Model of Emotion Understanding // *Emotion review : journal of the International Society for Research on Emotion*. – 2015. – 8 (3). – P. 258–268. DOI: 10.1177/1754073915580601.
9. Castro V. L., Halberstadt A. G., Garrett-Peters P. A Three-factor Structure of Emotion Understanding in Third-grade Children // *Social development*. – 2015. – 25 (3) – P. 602–622. DOI: 10.1111/sode.12162.
10. Davis E. L. et al. 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.
11. Denham S. Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation // *Child Development*. – 1986. – 57 (1). – P. 194–201. DOI: 10.2307/1130651.
12. Denham S. A., Couchoud E. A. Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations // *Child Study Journal*. – 1990. – 20. – P. 193–202.
13. Denham S. A., Couchoud E. A. Young Preschoolers' Understanding of Emotions // *Child Study Journal*. – 1990. – 20 (3). – P. 171–192.
14. 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.
15. 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.
16. Saarni C. et al. Emotional Development: Action, Communication, and Understanding // *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development / ed. W. Damon et al.* – 6th ed. – New York : Wiley, 2006. – pp. 226–299. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0305.
17. Visser N. The Ability of Four-year-old Children to Recognize Basic Emotions Represented by Graphic Symbols : Masters Dissertation. – Pretoria, 2006. – 69 p.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2019. – № 1. – С. 23–33.

РАЗВИТИЕ МЕНТАЛЬНОГО УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Во второй половине дошкольного детства, наряду с освоением внешнего уровня понимания эмоций, включающего распознавание эмоциональной экспрессии, понимание ситуативных причин возникновения эмоций и влияния напоминаний на актуальное эмоциональное состояние человека, повышается осведомленность детей о роли желаний, убеждений, ожиданий и мыслей в возникновении эмоций, о различиях эмоционального переживания и его внешнего выражения и становится возможным переход от внешнего к *ментальному уровню понимания эмоций*.

Следует констатировать, что отечественные психологические исследования в рассматриваемой области сфокусированы главным образом на изучении возрастных особенностей распознавания детьми лицевой экспрессии и понимания внешних причин возникновения эмоций (М. Н. Андерсон, 2013; И. О. Карелина, 2004; Е. М. Листик, 2003; О. А. Прусакова, 2005; Ю. А. Свенцицкая, 1992; А. М. Щетинина, 1984 и др.), в то время как общая характеристика менталистских аспектов понимания детьми эмоций представлена в единичных исследованиях, например [1].

Напротив, в зарубежной детской психологии работы, посвященные изучению процесса становления и развития понимания дошкольниками взаимосвязи эмоций и психических состояний, занимают большое место, о чем свидетельствуют не только фундаментальные исследования в области понимания детьми обусловленности эмоций желаниями, убеждениями, мыслями и прошлыми эмоциональными событиями, проведенные в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века (e.g., J. Gnepp & M. E. Gould, 1985; P. L. Harris, C. N. Johnson, D. Hutton et al., 1989; H. M. Wellman, M. H. Banerjee, 1991) и в первое десятилетие XXI века (e.g., J. H. Flavell, E. R. Flavell & F. L. Green, 2001; M. de Rosnay, F. Pons, P. L. Harris et al., 2004; H. M. Wellman, A. T. Phillips & T. Rodriguez, 2000), но и современные психологические эксперименты в области интеграции детьми психических состояний и эмоций (M. Asaba, D. C. Ong & H. Gweon, 2019; K. H. Lagattuta & H. J. Kramer, 2021; Y. Wu & L. E. Schulz, 2018 et al.).

Сознавая невозможность полного освещения заявленной проблемы в рамках статьи, нам представляется важным выделить основные изменения в развитии ментального уровня понимания эмоций в период с 3 до 7 лет, акцентируя внимание на возрастных особенностях понимания детьми взаимосвязи эмоций, желаний, убеждений и ожиданий, влияния мыслей и прошлого эмоционального опыта на актуальное эмоциональное состояние человека, а также различий переживаемых и выраженных эмоций.

Совершенно очевидно, что развитие у дошкольников навыков осведомленности о ментальных причинах возникновения эмоций требует определенного уровня сформированности модели психического и ее ключевых составляющих – желаний и убеждений.

Сразу следует оговориться, что мы придерживаемся уровневой подхода к развитию понимания эмоций (И. О. Карелина, 2004; А. М. Щетинина, 1984; F. Pons, P. L. Harris, M. de Rosnay, 2004) и считаем наиболее обоснованной с психологической и нейробиологической точки зрения позицию, которая сфокусирована на тесной взаимосвязи и совместном функционировании понимания эмоций и модели психического как отдельных конструкций (e.g., A. M. Seidenfeld et al., 2014; R. P. Spunt & R. Adolphs, 2019), где первая влияет на общую социальную компетентность и развитие просоциальной ориентации детей, вторая – на каузальную атрибуцию эмоций и понимание социальных сценариев, требующих вывода информации о мыслях, намерениях и убеждениях других людей. Тем не менее существует и альтернативная точка зрения на понимание эмоций как ключевой компонент модели психического (Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова, 2009; M. P. Ketelaars et al., 2010).

Остановимся подробнее на следующих аспектах понимания дошкольниками менталистской природы эмоций: понимание зависимости эмоций от желаний, осознание взаимосвязи эмоций и убеждений, понимание роли ожиданий и прошлого эмоционального опыта в прогнозировании эмоций, понимание влияния мыслей на эмоции и скрытых эмоций. Обращение к данной проблеме также требует рассмотрения возрастных особенностей понимания детьми ментальных различий людей, в частности различий в эмоциональных реакциях на одно и то же событие.

Анализ психологических исследований *понимания детьми эмоционально двусмысленных ситуаций* (например, [3], [8]) свидетельствует о постепенном осознании в период с 3 до 8 лет субъективного характера эмоций, то есть понимания возможности переживания разными людьми не только идентичных эмоций в некоторых ситуациях (расстройство из-за поломки любимой вещи), но и нетипичных и даже противоположных эмоций в двусмысленных ситуациях, таких как, например, приближение большой, но дружелюбной собаки, предложение любимой и нелюбимой еды и т. п.

Интересно, что дошкольники 3–5 лет сопротивляются двусмысленности эмоциональных ситуаций, демонстрируют нескрываемое удивление по поводу нетипичного эмоционального реагирования персонажа, предпринимают попытки согласования ситуации и привычной для них эмоциональной реакции и в большей степени используют персонализированную информацию при идентификации эмоций, если эмоции других людей и предполагаемые эмоциональные реакции ребенка в определенной ситуации отличаются по валентности, то есть являются контрастными.

Разумеется, различия в эмоциональных переживаниях обусловлены не только двусмысленным ситуативным контекстом, но и различной значимостью эмоциогенных событий для людей с учетом их возраста, пола,

психических состояний и жизненного опыта. Только к 7 годам дети способны спрогнозировать различные эмоциональные реакции у разных индивидов в зависимости от их психических состояний и осознать, например, что менее осведомленные об опасности младенцы и более осведомленные о реальной и воображаемой опасности взрослые будут менее испуганы, чем дошкольники, в ситуациях, вызывающих страх. Понимание роли когнитивного переосмысления (оптимистичного или пессимистичного) негативной или эмоционально двусмысленной ситуации в индивидуальных различиях эмоционального реагирования также возрастает во второй половине дошкольного детства (5–7 лет) и за его пределами (7–10 лет).

Понимание взаимосвязи эмоций, желаний и убеждений.

Базовое понимание детьми обусловленности эмоциональных переживаний человека его желаниями формируется к 3 годам [10; 12; 13], первоначальное понимание взаимосвязи эмоций и убеждений – к 4 годам [5; 10; 12].

Начиная с 2,5 лет дети способны понять, что получение желаемого вызывает радость, тогда как неудовлетворенное желание приводит к возникновению отрицательных эмоций печали или гнева. 3-летние дети понимают причинно-следственную связь восприятия, желаний и эмоций и не только правильно определяют эмоциональное состояние человека с учетом характера воспринимаемого им объекта и его желаний, но и делают вывод о восприятии человеком предпочитаемого или нежелательного объекта на основе его эмоциональной реакции радости или печали, а также упоминают в повседневных разговорах, что восприятие чего-либо вызывает эмоциональные состояния удовольствия или неудовольствия, а эмоциональные предпочтения приводят к возникновению желаний.

Вместе с тем понимание младшими дошкольниками зависимости эмоциональных реакций людей от их желаний имеет ограничения, которые проявляются, например, в неспособности большинства детей осознать различия в эмоциональном реагировании двух персонажей с противоположными желаниями в одной и той же ситуации. Также, в силу устойчивости тенденции интерпретировать эмоции с точки зрения желаний человека, детям 3 лет, в отличие от 4-летних дошкольников, сложнее понять факт влияния убеждений на эмоции.

Последовательное развитие понимания детьми зависимости эмоций от желаний и убеждений в период между 3 и 4 годами выходит за рамки понимания ситуационной обусловленности конкретных психических состояний. В частности, в ситуации, где персонажи получают закрытые контейнеры, которые могут содержать или не содержать желанный объект, даже 3-летние дети осознают зависимость предполагаемой эмоциональной реакции персонажей от их неподтвержденных убеждений и соответствия содержимого контейнера их желаниям. И наоборот, при объяснении различных эмоциональных реакций людей в одной и той же ситуации дети по-разному апеллируют к желаниям и убеждениям, демонстрируя, например, понимание того, что радость является следствием получения желае-

мого, а эмоциональная реакция удивления зависит от первоначальных убеждений человека.

Количество точных прогнозов эмоций, основанных одновременно на желаниях и ошибочных убеждениях персонажей, возрастает в период с 4 до 7 лет. Говоря о *понимании детьми взаимосвязи эмоций и ложных убеждений*, следует обратить внимание на существующий разрыв между пониманием ложных убеждений и неверной атрибуцией эмоций, основанных на таких убеждениях. Данный разрыв является стабильным в первой половине дошкольного детства [2] и объясняется первоначальным приобретением детьми к 4 годам навыков понимания ложных убеждений, на основе которых к 6–7 годам становится возможным адекватное прогнозирование эмоций. К наиболее значимым предикторам понимания дошкольниками связи между ложными убеждениями и эмоциями относятся уровень развития лингвистической способности детей (семантическая и синтаксическая компетентность) и использование матерью языка психических состояний в повседневных разговорах с детьми для повышения их осведомленности о психических состояниях других людей и развития понимания эмоций, основанных на ложных убеждениях.

Таким образом, к концу дошкольного детства дети рассматривают причины возникновения эмоций с менталистской точки зрения и понимают, что эмоциональное воздействие ситуации обусловлено связанными с ней желаниями и убеждениями, в том числе ложными убеждениями.

Данный уровень понимания эмоций предполагает не только умение адекватно прогнозировать эмоциональное состояние человека в зависимости от его ментальных состояний, но и *способность делать вывод о желаниях и убеждениях индивида на основе его эмоциональных реакций* на предвосхищаемые и наблюдаемые события. В серии экспериментов [14] было установлено, что дети 4 лет могут сделать вывод о первоначальных желаниях человека только при условии стабильной валентности его эмоциональных реакций радости или печали на предвосхищаемые и наблюдаемые события, тогда как 5-летние дети способны понять в ситуативном контексте не только желания, но и ложные убеждения человека, ориентируясь на изменение валентности предвосхищаемой и наблюдаемой эмоциональной реакции (от положительной к отрицательной, и наоборот).

Следовательно, старшие дошкольники осознают, что эмоциональные реакции окружающих, в частности изменения лицевой экспрессии, представляют собой значимый источник информации о психических состояниях людей, таких как желания и убеждения.

В период между 5 и 10 годами дети демонстрируют преимущества в понимании каузального воздействия психических состояний на эмоции и постепенно *осознают возможность нарушения типичного соотношения желаний и эмоций по валентности* в случае, например, переживания положительных эмоций не в результате удовлетворения собственных желаний, а вследствие их подавления и соблюдения установленного правила [6]. Вместе с тем не следует забывать, что дошкольникам младше 7 лет

трудно понять, что получение желаемого ценой нарушения правил вызывает у человека негативные эмоции, а соблюдение правил ценой намеренного подавления собственных желаний – позитивные эмоции. И это неудивительно, поскольку в таких социоморальных ситуациях, где желания человека противоречат правилам поведения, «правильный» прогноз эмоций нарушает общепринятые связи желаний и эмоций.

Несмотря на то, что изучение особенностей понимания детьми ментальных причин эмоций не являлось основной задачей проведенного нами исследования развития понимания и вербализации эмоциональных состояний детьми 5–9 лет с позиции педагогического сопровождения¹, анализ результатов повторной диагностики позволил нам выявить статистически значимые различия в понимании эмоций на уровне осмысления в форме истолкования у участников экспериментальных групп (34,2 %) по сравнению с результатами испытуемых контрольных групп (4,2 %). Анализируя экспрессивные и каузальные признаки различных эмоциональных состояний без опоры на изображение, дети старшего дошкольного возраста, входившие в состав экспериментальных групп, выходили за рамки ситуативного контекста и демонстрировали понимание обусловленности эмоций желаниями и ложными убеждениями.

Приведем несколько примеров описания детьми 5–7 лет ментальных причин возникновения и экспрессивных признаков эмоций печали, страха и злости: «Потому что он [Том] *хотел* все поймать Джерри, а он от него убежал, и он грустным был. Глаза грустные, а еще по рукам можно было узнать (опускает руки) – они падают вниз» (Максим Г., 5,10); «Потому что она [Машенька] *думала*, что это не медвежий домик, и потом она убежала. И лицо было сначала веселое, а потом испуганное: рот открылся, глаза большие, и еще дрожит (имитирует)» (Максим Г., 5,10); «Потому что она [мачеха] причиняла зло Белоснежке, и когда та гостила у гномов, то она *узнала*, и она *хотела* ее убить, приготовила волшебное яблоко <...> а потом, когда разозлилась, у нее брови опустились вниз, стали напряженные, глаза прищуренные, и настроение злое» (Алина А., 7,5).

В отличие от детей младшего и среднего дошкольного возраста, дети 5–6 лет чаще ссылаются на психические состояния (желания, намерения) изображенного на фотографии ребенка, объясняя причину возникновения той или иной эмоции, например [1]: радость – «чего-то мама купила, может, красивое, о чем она *мечтала* давно»; отвращение – «Эта девочка сморщила лицо, наверное, она *не хочет* есть кашу, потому что она ее *не любит*, ей неприятно»; презрение – «она *хочет* кому-то навредить или пожаловаться».

Разумеется, несколько примеров не дают оснований ставить полученные нами эмпирические данные в один ряд с данными зарубежных экс-

¹ Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 22 с.

периментов, раскрывающих специфику понимания детьми связи эмоций и психических состояний, но вместе с тем подтверждают способность дошкольников понимать такую взаимосвязь и указывают на совершенствование уровня понимания эмоций во второй половине дошкольного детства.

Понимание роли прошлого эмоционального опыта в прогнозировании эмоций.

К старшему дошкольному возрасту увеличивается степень осведомленности детей о роли прошлого эмоционального опыта в прогнозировании актуального эмоционального состояния людей. Так, дети 3–4 лет могут объяснить напоминанием о прошлом негативном событии лишь возникновение необычных отрицательных эмоций, не связанных с текущей ситуацией [10], в то время как в возрасте 5–6 лет они также способны последовательно объяснить типичные отрицательные эмоции, типичные или необычные положительные эмоции как обусловленные напоминаниями о прошлом [8]. По данным нашего исследования [1], дети 5–6 лет в ряде случаев могут высказать предположение о ментальных причинах эмоционального состояния изображенного на фотографии ребенка, связанных с предыдущим эмоциогенным событием, например: «Она бабушку свою обозвала обидным словом. Потом *подумала*, и ей стало стыдно. Она печалится теперь» (фотоэталон «печаль»).

Способность адекватно интерпретировать событие и прогнозировать эмоциональные реакции человека с учетом его предшествующего эмоционального опыта (на примере встречи персонажа на игровой площадке со своим другом, которым он ранее был отвергнут) развивается в период с 5 до 10 лет (J. Gnepp & M. E. Gould, 1985). К 6–7 годам дети более последовательно связывают мысли, эмоции и решения людей в согласованные по валентности диады и триады психических состояний (например, предвосхищение чего-то плохого + переживание беспокойства + избегание) [7] с учетом предшествующих положительных или отрицательных эпизодов социальных контактов при условии их устойчиво позитивного или негативного характера (столкновение персонажа с агентом, который дважды ему помог или, наоборот, дважды причинил вред).

Особый интерес представляют результаты новейших исследований в области продвинутого понимания эмоций с использованием технологии айтрекинга (K. N. Lagattuta & N. J. Kramer, 2021), сфокусированных на изучении способности детей 4–10 лет обобщать предшествующие эмоциональные эпизоды для прогнозирования эмоций, мыслей и принятия решений в новых ситуациях. С этой целью испытуемым предлагаются определенные последовательности эмоциональных эпизодов, состоящих из двух событий, в каждом из которых фигурирует агент, вызвавший у персонажа положительные и / или отрицательные эмоции. Участники эксперимента должны предсказать эмоции, мысли и действия персонажей в ситуации их столкновения с новым агентом, похожим на уже известного им агента или отличающимся от него.

Несмотря на то, что дети всех возрастных групп обращают внимание на эмоциональное прошлое персонажей (особенно на негативные эмоциональные эпизоды), когда рассуждают об их эмоциональных реакциях на новых агентов, дошкольники 4–5 лет, независимо от степени сходства новых агентов с уже известным им агентом, не учитывают прошлые эмоциональные эпизоды, прогнозируя радость, позитивные ожидания и стремление персонажей подойти к незнакомому агенту. И только в период между 6 и 10 годами дети начинают допускать, что предшествующие эмоциональные события в жизни человека приводят к предвзятой атрибуции эмоций в будущем, и шире используют эвристический подход к прогнозированию эмоций и психических состояний, где наибольший вес имеет последний эмоциональный эпизод, особенно отрицательный.

Таким образом, в период с 4 до 10 лет интенсивно развивается способность детей интегрировать различные виды информации о прошлых эмоциональных событиях для прогнозирования эмоций, улучшается понимание возможности повторения негативных эмоциональных эпизодов в будущем и, как следствие, понимание беспокойства людей из-за предвосхищения повторения таких эпизодов.

Понимание взаимосвязи ожиданий и эмоций.

Известно, что неожиданный проигрыш вызывает разочарование и переживается сильнее, чем ожидаемая неудача, тогда как неожиданный выигрыш становится приятным сюрпризом и воспринимается лучше, чем ожидаемый. Такое понимание зависимости эмоциональных реакций людей от уровня их первоначальных ожиданий развивается во второй половине дошкольного детства и за его пределами, представляя собой важный аспект эмоционального интеллекта.

В одном из современных исследований в этой области (M. Asaba, D. C. Ong & H. Gweon, 2019) 5-летние дети в специально смоделированной экспериментальной ситуации смогли соответствующим образом скорректировать рейтинги счастья двух боулеров с одинаковыми итоговыми результатами (попадание в 3 из 6 кеглей) в сторону повышения или понижения в зависимости от их первоначально низкого или высокого уровня ожиданий, что позволило сделать вывод о способности старших дошкольников точно дифференцировать эмоции персонажей с учетом их ожиданий, введенных из контекста воспринимаемой ситуации.

Следует обратить внимание, что понимание издержек завышенных ожиданий возникает раньше, чем осознание преимуществ низких ожиданий, уже в возрасте 4–5 лет, и впоследствии приобретает устойчивость. Такое понимание эмоциональных затрат завышенных ожиданий и обусловленности негативных эмоций не только ситуативным контекстом, но и прошлыми мыслями согласуется с более сложной каузальной осведомленностью детей о негативных эмоциях.

На наш взгляд, в качестве одного из примеров интеграции завышенных ожиданий и результатов можно рассматривать типичное описание детьми старшего дошкольного возраста эмоционального состояния само-

довольства: «Заяц хвастался. Потому что он ходил и напевал, что *все может* (интонационно выделяет слово «все»), а как пришел, только залез на пенек и поранил лапу» (Полина П., 5,8)¹.

Понимание взаимосвязи между уровнем первоначальных ожиданий человека и прогнозируемыми эмоциями в случае неудачи появляется к 6–7 годам, что выражается, например, в прогнозировании интенсивных отрицательных эмоций участника лотереи с первоначально высокими ожиданиями после его проигрыша [9]. К 8–10 годам дети становятся способны осознать связь предварительных ожиданий и эмоциональных реакций людей при достижении слабовыраженного результата и понять, что участник лотереи с изначально высокими ожиданиями чувствует себя хуже участника с низкими ожиданиями при получении утешительного приза.

Таким образом, понимание детьми обусловленности эмоций людей уровнем их первоначальных ожиданий развивается в период с 5 до 10 лет.

Понимание связи между мыслями и эмоциями.

Предположительно, последовательность развития понимания детьми взаимосвязи мыслей и эмоций включает 3 ступени: понимание внешних (ситуативных) причин возникновения эмоций (первая половина дошкольного детства); понимание влияния напоминания о предшествующих положительных или отрицательных эмоциогенных ситуациях на актуальное эмоциональное состояние, или осознание каузальной связи между мыслью и эмоциями (вторая половина дошкольного детства); понимание обусловленности и сопровождения эмоциональных переживаний размышлениями, не вызванными текущими внешними событиями или напоминаниями (младший школьный возраст).

В подтверждение указанной последовательности приводятся данные [4] о том, что дети 4–5 лет при отсутствии внешних триггеров мыслей и эмоций, в качестве которых выступают напоминание о предшествующем событии или объект, способный вызвать соответствующие воспоминания и эмоции, редко связывают внезапное изменение эмоций человека с содержанием его размышлений и не склонны считать, что расстроенный человек, скорее всего, думает о чем-то грустном и может улучшить эмоциональное самочувствие, подумав о чем-то веселом. Кроме того, дошкольники с меньшей вероятностью, чем младшие школьники, предполагают, что праздно сидящий человек, не занятый восприятием чего-то значимого или выполнением задачи, может о чем-то непрерывно размышлять.

В целом во второй половине дошкольного детства дети осознают тот факт, что мысли непосредственно формируют эмоции, начинают согласовывать мысли и эмоции по валентности (предвосхищение положительного события вызывает радость, негативного – беспокойство), а также демонстрируют осведомленность об эмоциональных последствиях размышлений

¹ Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 22 с.

людей о желаниях, правилах и будущих негативных последствиях их нарушения.

Понимание скрытых эмоций.

В дошкольные годы дети учатся дифференцировать внутреннее эмоциональное переживание и внешнее экспрессивное поведение, адресованное другим людям, что, в частности, находит отражение в эмоциональной симуляции (выражение непереживаемой эмоции), возникающей уже на 3-м году жизни в форме имитации глубокого расстройства с целью привлечения внимания и получения желаемого. К старшему дошкольному возрасту актуализируется эмоциональное подавление (сокрытие выражения переживаемой эмоции) в связи с осознанием и присвоением детьми социального запрета на выражение негативных социальных эмоций зависти, обиды, презрения. Наконец, самым поздним образованием в дошкольном детстве является эмоциональная маскировка – замена одного эмоционального выражения на выражение непереживаемой эмоции.

Учитывая специфику родительской социализации эмоций, где выражение положительных эмоций изначально считается желательным и значимым для упрочения социальных связей, а выражение негативных эмоций, напротив, подлежит маскировке в некоторых социальных ситуациях, таких как получение нежеланного подарка, неудивительно, что понимание скрытых позитивных эмоций представляет для 4-летних детей большую сложность, чем понимание скрытых негативных эмоций.

Понятно и то, что основные категории мотивации детей 6–10 лет к эмоциональной маскировке связаны с межличностными последствиями социального взаимодействия [11]: избегание негативных последствий или стремление к позитивным ситуативным последствиям; защита собственного достоинства (маскировка мальчиками выражения страха из-за опасения выглядеть трусами в глазах сверстников); поддержание или улучшение межличностных отношений, забота об эмоциональном благополучии других людей; соблюдение норм культурного отображения эмоций («Вы должны улыбаться, когда получаете подарок, даже если он вам совсем не нравится» и др.).

Следует признать, что понимание скрытых эмоций, то есть различий реальных и видимых переживаний, является для дошкольников более сложным по сравнению с распознаванием эмоциональной экспрессии, пониманием внешних причин возникновения эмоций и их обусловленности желаниями и напоминаниями, поскольку требует осознания того факта, что эмоции представляют собой внутренние состояния, а не только внешние экспрессивные проявления.

Несмотря на способность детей 3–5 лет принимать притворные выражения лица, им еще сложно осознать внутренние отношения, лежащие в основе намеренного эмоционального притворства, в то время как 6–7-летние дошкольники могут объяснить, как видимость (внешнее экспрессивное поведение) может скрыть реальность (внутреннее эмоциональное переживание человека) [10; 11]. Подтверждением этого вывода служат по-

лученные нами данные [1] о понимании детьми скрытых переживаний в контексте экспериментальной ситуации («Мальчик потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень замерз»): младшие дошкольники не смогли определить эмоциональное состояние мальчика, который не хочет показать, что замерз, тогда как половина детей 5–7 лет успешно справилась с этим заданием.

На существующие трудности в понимании дошкольниками маскировки эмоций обращают внимание и зарубежные исследователи (M. Perron & P. Gosselin, 2009): несмотря на точную идентификацию эмоциональных переживаний персонажа и адекватный выбор лицевой экспрессии эмоций, продемонстрированных с целью маскировки истинных переживаний, детям 5–6 лет, в отличие от детей 9–10 лет, сложнее понять одновременный характер переживаемых и проявляемых эмоций персонажа и установить, какие эмоции, по убеждению других участников истории, он будет чувствовать в действительности.

Это объясняется тем, что различение выраженной эмоции и скрытого внутреннего переживания требует не только понимания отличий видимости и реальности, но и ложных убеждений первого и второго порядка, так как маскировка эмоций приводит к возникновению у людей, воспринимающих неверную эмоциональную экспрессию, ложных убеждений об эмоциональном состоянии человека. Такая связь между пониманием детьми 4–6 лет скрытых позитивных эмоций (притворный плач), скрытых негативных эмоций и ложных убеждений была подтверждена в ряде экспериментов (A. Mizokawa & M. Koyasu, 2007, 2012).

Завершая содержательную характеристику основных компонентов ментального уровня понимания детьми эмоций, выделим *ключевые изменения в понимании взаимосвязи эмоций и психических состояний в дошкольном детстве*:

- в первой половине дошкольного детства формируется понимание ключевой связи восприятия, желаний и эмоций (к 3 годам), эмоций и убеждений (к 4 годам), а также первоначальное осознание субъективного характера эмоционального реагирования людей в двусмысленных ситуациях и способность прогнозировать эмоции в нормативных ситуациях в зависимости от содержания размышлений людей о правилах и будущих негативных последствиях их нарушения (к 4–5 годам);

- во второй половине дошкольного детства прогнозирование эмоциональных реакций человека основывается на использовании детьми ключевых составляющих модели психического – желаний и убеждений; возрастает осознание ментальных различий людей в эмоциональных реакциях на одно и то же событие, понимание обусловленности эмоций уровнем ожиданий людей и осознание каузальной связи между мыслями и эмоциями при условии напоминания о предшествующих эмоциогенных ситуациях;

- к 6–7 годам понимание ментальных причин возникновения эмоций выходит за рамки поверхностного ситуативного понимания конкретных психических состояний, становится возможным преодоление разрыва

между пониманием ложных убеждений и атрибуцией эмоций, возникает осознание сущности эмоций как внутренних состояний и источника информации о психических состояниях человека, а также понимание различных эмоциональных переживаний и внешнего экспрессивного поведения.

Таким образом, к концу дошкольного детства и за его пределами интенсивно развивается *интерпретативное понимание детьми психических состояний*. Старшие дошкольники глубже осознают влияние прошлого эмоционального опыта, уровня осведомленности, желаний, убеждений, мыслей и первоначальных ожиданий на восприятие людьми одной и той же ситуации, в результате по-разному интерпретируют психические состояния и эмоции.

В заключение хотелось бы указать на психолого-педагогическую направленность проблемы понимания детьми ментальных причин возникновения эмоций и необходимость поиска эффективных педагогических методов развития у дошкольников ментального уровня понимания эмоций в направлении повышения осведомленности детей о взаимосвязи собственных переживаний и эмоций других людей с желаниями, воспоминаниями о событиях различного эмоционального значения, истинными или ложными убеждениями, высокими или низкими ожиданиями, а также различными по содержанию и эмоциональной направленности мыслями. Развитие этих навыков обеспечит переход к рефлексивному уровню понимания эмоций и когнитивным стратегиям их регуляции в различных социальных контекстах на следующем возрастном этапе.

Библиографический список

1. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
2. De Rosnay M., Pons F., Harris P. L. et al. A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – 22. – P. 197–218. DOI: 10.1348/026151004323044573.
3. Denham S. A. & Couchoud E. A. Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations // *Child Study Journal*. – 1990. – 20. – P. 193–202.
4. Flavell J. H., Flavell E. R. & Green F. L. Development of children's understanding of connections between thinking and feeling // *Psychological science*. – 2001. – 12 (5). – P. 430–432. DOI: 10.1111/1467-9280.00379.
5. Harris P. L., Johnson C. N., Hutton D. et al. Young children's theory of mind and emotion // *Cognition and Emotion*. – 1989. – 3 (4). – P. 379–400. DOI: 10.1080/02699938908412713.

6. Lagattuta K. H. Young children's knowledge about the influence of thoughts on emotions in rule situations // *Developmental science*. – 2008. – 11 (6). – P. 809–818. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2008.00727.x.
7. Lagattuta K. H., Elrod N. M. & Kramer H. J. How do thoughts, emotions, and decisions align? A new way to examine theory of mind during middle childhood and beyond // *Journal of experimental child psychology*. – 2016. – 149. – P. 116–133. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.01.013.
8. Lagattuta K. H., Kramer H. J., Kennedy K. et al. Beyond Sally's missing marble: further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood // *Advances in child development and behavior*. – 2015. – vol. 48. – pp. 185–217.
9. Lara K. H., Lagattuta K. H. & Kramer H. J. Is There a Downside to Anticipating the Upside? Children's and Adults' Reasoning About How Prior Expectations Shape Future Emotions // *Child development*. – 2019. – 90 (4). – P. 1170–1184. DOI: 10.1111/cdev.12994.
10. 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.
11. Saarni C., Campos J. J., Camras L. A. et al. Emotional Development: Action, Communication, and Understanding // *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* / ed. W. Damon et al. – New York : Wiley, 2006. – pp. 226–299.
12. Wellman H. M., Banerjee M. Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1991. – 9. – P. 191–214. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00871.x.
13. Wellman H. M., Phillips A. T. & Rodriguez T. Young children's understanding of perception, desire, and emotion // *Child development*. – 2000. – 71 (4). – P. 895–912. DOI: 10.1111/1467-8624.00198.
14. Wu Y. & Schulz L. E. Inferring Beliefs and Desires From Emotional Reactions to Anticipated and Observed Events // *Child development*. – 2018. – 89 (2). – P. 649–662. DOI: 10.1111/cdev.12759.

Опубликовано:

Социосфера. – 2021. – № 2.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последнее время в связи с исследованием особенностей становления и функционирования эмоционального интеллекта на разных возрастных этапах значительно возрос интерес к изучению особенностей понимания собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей в пе-

риод дошкольного детства. Это вполне закономерно и обусловлено тем, что овладение навыками понимания базовых и социальных эмоций – один из ключевых показателей развития эмоционального интеллекта детей, определяющий успешность их социальной адаптации.

В общем, широком значении предметом *социальных эмоций* является сам человек, но в связи с другими, а сущностью – постоянное эмоциональное отношение к нормам и правилам поведения, принятым в данном социуме (С. Т. Дмитриева, 1997; А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, 1986; О. Б. Конева, 1996; М. Митру, 1995; Е. В. Никифорова, 1998 и др.). В более узком, особом значении социальными считаются эмоции, где ключевыми моментами являются взаимоотношения с другими людьми и сравнительная оценка в социальном контексте себя и собственных действий с точки зрения окружающих и их действий или разделяемых ими ценностей [1]: социальные эмоции, направленные на себя (стыд, чувство вины, гордость, смущение) и на других (эмпатия, чувство благодарности, зависть, ревность).

Актуальность психологических исследований динамики развития, возрастных и гендерных различий, а также предикторов понимания детьми социальных эмоций обусловлена ключевой ролью данного вида эмоциональных явлений в нравственном развитии и формировании позитивных социальных отношений ребенка с окружающими людьми в дошкольном детстве и на следующих этапах возрастного развития.

Несмотря на всестороннее изучение проблемы генезиса и формирования социальных эмоций дошкольников как основы развития нравственных качеств личности (Г. М. Бреслав, 1990; А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. А. Абрамян и др., 1986; Л. П. Стрелкова, 1987 и др.), проблема понимания детьми социальных эмоций, или в более широком контексте – осознания детьми взаимосвязи эмоций и морали, является недостаточно разработанной в отечественной детской психологии, что обуславливает наше внимание к результатам зарубежных психологических исследований этого аспекта эмоционального интеллекта детей.

В настоящей статье мы попытаемся осветить наиболее значимые аспекты проблемы генезиса понимания социальных эмоций, и с этой целью считаем правомерным обозначить следующие направления исследований, основные результаты которых будут представлены ниже:

– *определение закономерностей формирования скриптов социальных эмоций и роли отдельных компонентов* (лицевой экспрессии, причинно-следственных связей и др.) *в дифференциации скриптов базовых и социальных эмоций* (e.g., J. L. Tracy, R. W. Robins & K. H. Lagattuta, 2005; S. C. Widen, J. A. Russell, 2010);

– *выявление особенностей и предикторов понимания детьми отдельных социальных эмоций*: смущения (S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; S. N. Chobhthaigh & C. Wilson, 2015 et al.), гордости (S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; J. L. Tracy, R. W. Robins & K. H. Lagattuta, 2005 et al.), бла-

годарности (e.g., J. A. Nelson, L. B. de Lucca Freitas, M. O'Brien et al., 2012) и др. [3; 4; 7; 11];

– *изучение процессов самоатрибуции детьми социальных эмоций* (e.g., M. Bennett & K. Gillingham, 1991) [2];

– *исследование многоаспектного феномена «счастливого обидчика», или моральной оценки детьми эмоций нарушителя нравственных норм* (W. F. Arsenio & A. Lover, 1995; M. Keller, O. Lourenço, T. Malti et al., 2003; O. Lourenço, 1997; C. E. Smith, D. Chen & P. L. Harris, 2010 et al.) [6; 9];

– *изучение понимания детьми эмоциональных последствий просоциального и асоциального (безнравственного) поведения* (e.g., F. Pons, P. L. Harris & M. de Rosnay, 2004; S. R. Sy, D. K. Demeis & R. E. Scheinfeld, 2003; N. Yuill, J. Perner, A. Pearson et al., 1996) [8; 10; 12].

На первый взгляд, результаты психологических исследований особенностей понимания дошкольниками социальных эмоций противоречивы. С одной стороны, существует мнение, что дети не имеют представлений о комплексных (социальных) эмоциях примерно до 6–7 лет (e.g., P. L. Harris, 2008; F. Pons, P. L. Harris & M. de Rosnay, 2004). С другой стороны, приобретение детьми навыков понимания социальных эмоций рассматривается как процесс их постепенной концептуализации, а осведомленность о базовых эмоциях – как предпосылка понимания более сложных эмоций, что позволяет говорить о приобретении детьми частичной осведомленности о некоторых социальных эмоциях уже в первой половине дошкольного детства, примерно в 3–4 года (e.g., S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; S. C. Widen, J. A. Russell, 2010).

Если принять во внимание иерархическую организацию компонентов понимания детьми эмоций и последовательный переход от внешнего к ментальному и рефлексивному уровням понимания эмоций, где осведомленность о социальных аспектах эмоций является основой для понимания их связи с желаниями и убеждениями и последующей рефлексивной оценки эмоциогенных ситуаций, в том числе социоморальных, становится очевидно, что указанные позиции не противоречат друг другу.

В связи с этим обратимся к некоторым данным [11; 13], дающим представление о наиболее общих закономерностях формирования у детей скриптов социальных эмоций.

Основу распознавания и понимания эмоций составляют *эмоциональные концепты, или скрипты* (сценарии) – набор определенных выражений лица, причин, последствий, наименований эмоций и других индикаторов эмоционального реагирования, организованных во временном и причинном порядке. Предположительно, универсальный индикатор отсутствует, поэтому тот или иной компонент скрипта может выступать в качестве наиболее значимого индикатора опознаваемой эмоции в зависимости от возраста ребенка и модальности эмоции.

В исследовании Шерри Уайдена и Джеймса Рассела (S. C. Widen, J. A. Russell, 2010) было установлено, что в период с 4 до 10 лет осведомленность о причине возникновения эмоции и поведенческих последствиях

эмоционального реагирования является более сильным индикатором социальных эмоций, таких как смущение, сострадание и стыд, чем лицевая экспрессия. Этот вывод подтверждает данные ранее проведенных исследований закономерностей распознавания детьми гордости (J. L. Tracy, R. W. Robins & K. N. Lagattuta, 2005), успешность идентификации которой не зависит от наличия ярко выраженных характерных признаков экспрессии (мимика, жесты) и не объясняется использованием детьми правила исключения экспрессивных признаков знакомых базовых эмоций (радость, удивление) для опознания неизвестного эмоционального объекта (гордость).

Дошкольники, в отличие от младших школьников, приравнивают социальные эмоции к категориям базовых эмоций, ассимилируя, например, эмоцию смущения с уже имеющимся у них концептом «печаль» (4–5 лет), а стыд – с эмоциями гнева (4–5 лет) или печали (5–7 лет). При предъявлении ситуативного контекста около трети детей 5-го года жизни и половина старших дошкольников способны понять эмоцию сострадания. Окончательная дифференциация социальных эмоций от ранее возникших эмоциональных концептов базового уровня происходит в период с 7 до 10 лет.

Следовательно, понимание детьми социальных эмоций действительно возникает позже, чем понимание базовых эмоций. Дошкольники приобретают осведомленность об этих сложных эмоциональных категориях, наблюдая за поведением людей в различных социально значимых ситуациях, тогда как лицевая экспрессия имеет меньшее значение в формировании скриптов социальных эмоций.

Анализ данных психологических исследований возрастных особенностей понимания детьми социальных эмоций [3; 4; 5; 7; 8; 11] свидетельствует о наличии затруднений в понимании этих комплексных эмоций не только в дошкольном, но и младшем школьном возрасте. Остановимся более подробно на этом вопросе, используя также некоторые данные, полученные в собственном исследовании¹.

Первая половина дошкольного детства (от 3 до 5 лет) характеризуется приобретением детьми опыта переживания, выражения и восприятия в коллективе сверстников проявлений социальных эмоций вины, стыда, гордости, смущения и эмпатии в различных социальных контекстах.

Младшие дошкольники наиболее успешно понимают эмоцию обиды в ситуации, где ребенка отказались принять в игру сверстники, но испытывают затруднения в понимании по ситуациям социальных эмоций сочувствия («Больной братик лежит в постели, а старшая сестра заботливо поправляет ему подушку, одеяло, гладит по голове») и сорадования («Девочка радуется за подругу, чей рисунок оказался лучшим в группе»). В силу возрастных особенностей формирования модели психического дети 3 лет

¹ Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.

не способны дать оценку эмоционального состояния персонажа, который совершил проступок и не смог сознаться в этом.

Дети 4-го года жизни могут определить соответствующую валентность социальных эмоций (гордость = счастье, смущение = печаль) в типичных социальных ситуациях, где «смущение» связано с оплошностью ребенка, а «гордость» – с одобрением его действий, при этом девочки имеют преимущество в понимании и вербализации эмоции гордости. Способность распознать лицевую экспрессию гордости формируется к 4 годам и совершенствуется на протяжении дошкольного детства в связи с повышением точности дифференциации разных типов положительных и отрицательных эмоций, развитием способности детей к словесному обозначению и описанию переживаний, а также вследствие увеличения частоты сравнений себя со сверстниками и приобретения опыта участия в соревнованиях в старшем дошкольном возрасте.

Обратим внимание, что дети 4–5 лет имеют базовую осведомленность об эмоции смущения только в контексте неловкой ситуации, непосредственно предшествующей возникновению данной эмоции, не принимая во внимание влияние психических состояний и прошлого опыта переживания смущения на актуальное эмоциональное состояние человека. Дошкольники еще не владеют навыками продвинутого понимания социальных эмоций и не способны ментально связывать возникшую ситуацию с предыдущей неловкой ситуацией для прогнозирования эмоциональных реакций и изменения социального поведения с учетом прошлого опыта.

Существующие гендерные различия в понимании эмоций участников различных социоморальных ситуаций детьми 4–5 лет проявляются в лучшем понимании девочками эмоций обиженного ребенка в ситуации нарушения нравственных норм сверстником в отсутствие педагога.

Приведенные данные свидетельствуют о частичном понимании детьми 3–5 лет сложных эмоциональных концептов на уровне осведомленности о валентности социальных эмоций и конкретной ситуации их возникновения в соответствии с общей тенденцией развития понимания эмоций от базовых к социальным.

Вторая половина дошкольного детства характеризуется расширением диапазона понимаемых детьми социальных эмоций.

В отличие от младших дошкольников, дети 5–7 лет, особенно девочки, лучше понимают и воспроизводят социальные эмоции сорадования и сочувствия. Большинство детей 5 лет способны понять некоторые аспекты ситуаций, вызывающих благодарность, такие как связь между положительным эмоциональным состоянием ребенка и оказанной ему помощью другим человеком, необходимость ответной помощи в знак признательности, понимание взаимности, характеризующей переживание благодарности, и возможных негативных эмоциональных последствий для благодетеля при отсутствии ответной помощи. Тем не менее, некоторые дошкольники ссылаются на социальные нормы поведения, не связывая желание помочь другому человеку с ранее полученной от него помощью.

В период между 6 и 8 годами происходят значительные изменения в понимании детьми эмоции смущения и развитии способности объяснять ее возникновение посредством предвосхищения повторения предыдущей неловкой ситуации. В этом возрасте дети осознают, что смущение – это нежелательная эмоция с негативными социальными последствиями, и указывают на необходимость модификации поведения для изменения исхода ситуации и предотвращения повторного переживания этой эмоции.

Однако в целом, примерно до 6–7 лет дошкольники лучше понимают базовые эмоции по сравнению с социальными, имеют весьма ограниченное представление о социальных эмоциях и не всегда ссылаются на переживания гордости, вины или стыда в соответствующих ситуациях успеха, неудачи и нарушения нравственных норм. К концу дошкольного детства данный компонент понимания эмоций сформирован только у трети детей. Учитывая, что полное понимание социальных эмоций достигается уже за пределами дошкольного детства, правомерно говорить об отсутствии интенсивной динамики в развитии понимания социальных эмоций в период с 3 до 7 лет.

В исследованиях, посвященных изучению предикторов понимания детьми социальных эмоций (например, [4], [7]), на первый план выходят социально-когнитивные факторы, в частности, осведомленность о социальных причинах возникновения эмоций, временных характеристиках эмоционального реагирования и психических состояниях.

Так, связь между эмоциональной осведомленностью 3-летних детей (принятие эмоциональной перспективы, понимание причин возникновения эмоций) и последующим пониманием благодарности в возрасте 5 лет опосредована осведомленностью детей о психических состояниях, включая понимание ложных убеждений и предсказание поведения человека, основанного на ложных убеждениях, различение видимости и реальности, а также принятие визуальной перспективы. В действительности, это означает, что понимание дошкольниками благодарности и желания оказать ответную услугу в знак признательности предполагает, во-первых, наличие способности распознавать эмоции и связывать их с социальными ситуациями, а во-вторых, осознание того, что благодетель действовал ради удовлетворения потребностей или желаний другого человека.

Способность интегрировать информацию о психических состояниях и временных характеристиках эмоционального реагирования является предиктором прогнозирования и объяснения детьми 6–8 лет эмоции смущения, мотивирующей человека к соблюдению социальных норм, поддержанию позитивных социальных отношений и избеганию социального отвержения. К 8 годам дети приобретают скоординированное понимание психических состояний, эмоций, социальных норм и ценностей, начинают сознавать межличностные и эмоциональные последствия совершения социально неодобряемых действий и в результате достигают зрелого понимания эмоции смущения.

Следовательно, понимание детьми социальных эмоций базируется на осведомленности о базовых эмоциях и требует достижения определенного уровня развития модели психического, который характеризуется пониманием обусловленности эмоционального состояния человека его ментальной активностью, например, размышлениями о предыдущем событии или ожиданием будущего события, и осведомленностью о наличии модели психического у других людей, оценивающих поведение ребенка.

Изучение процессов самоатрибуции социальных эмоций (M. Bennett & K. Gillingham, 1991) указывает на смену детерминант при переходе дошкольников на следующий возрастной этап.

В 5-летнем возрасте самоатрибуция детьми социальных эмоций, таких как смущение, зависит от реакций других людей на действия ребенка и, по-видимому, отражает процесс аверсивной обусловленности: дети не понимают связь между собственными действиями и их восприятием другими людьми, но считают переживание смущения неприятным из-за таких негативных поведенческих реакций окружающих, как критика и насмешки.

Напротив, самоатрибуция смущения 8-летними детьми обусловлена сосредоточением внимания ребенка, допустившего оплошность в присутствии активно реагирующей аудитории (независимо от негативной или благосклонной реакции окружающих), на самооценке и зависит от наличия способности рассуждать о психических состояниях второго порядка («Он должен думать, что я думаю...»).

Таким образом, самоатрибуция детьми смущения и других социальных эмоций, таких как вина и стыд, имеет две стадии: примитивное смущение, возникающее в результате карательного поведения других по отношению к нарушившему социальные нормы ребенку, и зрелое смущение, основанное на осознании детьми социальной значимости правил поведения и предполагаемой оценке себя другими людьми.

Наряду с изучением возрастных особенностей и предикторов понимания детьми социальных эмоций большой пласт занимают психологические исследования феномена «счастливого обидчика» (например, [6], [9]), посвященные одной из наиболее дискуссионных проблем атрибуции детьми моральных эмоций нарушителям.

К удивлению, в период с 4 до 6 лет и за пределами дошкольного детства, вплоть до 9–10 лет, доминирует паттерн «счастливый обидчик» – атрибуция положительных (аморальных) эмоций нарушителю нравственных норм, обоснованная достижением цели и получением желаемого. Напротив, паттерны атрибуции негативных (моральных) эмоций, сфокусированные на нарушении норм морали, причинении вреда жертве, а также на внешних санкциях («несчастный обидчик»), или атрибуции амбивалентных переживаний («обидчик, испытывающий смешанные чувства») не являются характерными для детей этого возраста.

Несмотря на адекватную нравственную оценку детьми нарушителя, понимание безнравственности его действий и негативных эмоций жертвы, позитивные изменения в обосновании детьми эмоций нарушителя в сторо-

ну нравственной ориентации при переходе от дошкольного детства на следующий этап возрастного развития весьма умеренные, что свидетельствует об устойчивости паттерна «счастливый обидчик» и мотивации, ориентированной на получение желаемого объекта.

Даже при условии дополнительных вопросов о возможности переживания нарушителем эмоций противоположной валентности дети 4–6 лет, в отличие от детей 8 лет, не меняют первоначальную атрибуцию нарушителю положительных (аморальных) эмоций на негативные (моральные) эмоции (O. Lourenço, 1997). Здесь со всей очевидностью выступает тот факт, что при наличии конфликта между личными интересами и нормами морали дошкольники фокусируются главным образом на связи между желаниями и результатом действий.

Следует особенно подчеркнуть, что феномен атрибуции «счастливого обидчика» наблюдается существенно реже в условиях прогнозирования детьми 5–6 и 8–9 лет собственных эмоций в гипотетических ситуациях нарушения морали и моральной оценки приписываемых нарушителю эмоций и его личности (M. Keller, O. Lourenço, T. Malti et al., 2003). Уже во второй половине дошкольного детства дети значительно чаще атрибутируют гипотетическому нарушителю негативные эмоции, признают неправильность его положительных (аморальных) эмоций и дают отрицательную нравственную оценку его личности, если ставят себя на его место.

Также заслуживает внимания тот факт, что понимание детьми эмоциональных функций извинения существенно меняет характер атрибуции детьми эмоций нарушителю.

Так, например, в ситуации отсутствия извинений со стороны нарушителя дети 4–5 и 7–8 лет демонстрируют классический паттерн атрибуции «счастливый обидчик», то есть ожидают, что ребенок, который отобрал у сверстника новую игрушку или оттолкнул его, чтобы первому покачаться на качелях, будет испытывать положительные эмоции, получив желаемое посредством умышленного причинения вреда и нарушения правил поведения. Как мы уже отмечали, в этом возрасте атрибуция детьми положительных эмоций нарушителю характеризуется сосредоточением не на факте нарушения моральных норм и отрицательных эмоциях жертвы, а на достижении цели, при этом только часть младших школьников при условии дополнительных вопросов об эмоциональном состоянии нарушителя приписывают ему амбивалентные эмоции, допуская возможность одновременного переживания отрицательных эмоций из-за проступка наряду с радостью от удовлетворения желания.

Напротив, словесное выражение извинения («извини») или упоминание о том, что обидчик принес извинения, кардинально меняет атрибуцию моральных эмоций (C. E. Smith, D. Chen & P. L. Harris, 2010): дети 4–8 лет приписывают нарушителю отрицательные чувства умеренной и выраженной интенсивности, обусловленные раскаянием за совершенный проступок, смягчают переживания жертвы, а с возрастом, к 7–8 годам, могут приписывать жертве смешанные чувства вследствие ее одновременной во-

влеченности в отрицательное (проступок) и положительное (извинение и потенциальное возмещение ущерба) эмоциогенные события. Следовательно, извинение приводит к смещению внимания детей с удовлетворения собственных желаний на акт нарушения.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что уже в среднем дошкольном возрасте дети способны понять некоторые важные эмоциональные функции извинения, в частности смягчающее воздействие извинения на эмоциональное состояние жертвы. Тем не менее, осознание более сложной связи между извинениями и переживанием амбивалентных чувств становится возможным только в младшем школьном возрасте.

Результаты научных работ, выполненных в контексте вышеуказанной проблематики понимания детьми взаимосвязи эмоций и морали [8; 10; 12], доказывают, что установление детьми причинно-следственных связей между негативными эмоциями и безнравственным поведением (ложь, воровство, сокрытие проступка, причинение вреда), а также между положительными эмоциями и морально одобряемыми действиями (самопожертвование, сопротивление искушению, признание проступка, извинение) начинается примерно с 5 лет. Однако в действительности только пятая часть дошкольников и треть детей 7 лет могут понять, например, что неспособность признаться в проступке вызывает у персонажа печаль, в то время как 11-летние дети осознают влияние морали на возникновение эмоций.

Динамика развития понимания детьми взаимосвязи безнравственных желаний и эмоций в период с 3 до 10 лет может быть представлена следующим образом (N. Yuill, J. Perner, A. Pearson et al., 1996): от объективной позиции и оценки эмоций 3-летними детьми в зависимости от объективной ценности результата (отрицательный результат → отрицательные эмоции, и наоборот) к субъективной позиции и пониманию детьми 4–7 лет обусловленности эмоций человека степенью удовлетворения его желаний (удовлетворение безнравственного желания → положительные эмоции) и, наконец – к моральной позиции и пониманию детьми 10 лет влияния моральной рефлексии на эмоциональные реакции людей (проступок → негативные эмоции вины, стыда, смущения, печали).

Основу указанных трансформаций в атрибуции детьми моральных эмоций составляют изменения в когнитивном развитии в аспекте понимания субъективной природы желаний и осознания возможности несоответствия эмоций человека объективной ценности ситуации, а также социально-когнитивные изменения, которые выражаются в переходе от эгоцентрических, личных интересов к социально-моральным.

Не менее важным представляется и тот факт, что понимание дошкольниками эмоциональных последствий просоциального и асоциального (безнравственного) поведения во многом обусловлено социоморальным контекстом.

Проведенный исследователями (S. R. Sy, D. K. Demeis & R. E. Scheinfeld, 2003) сравнительный анализ предвосхищения детьми 4–5 лет эмоциональных последствий социоморальных ситуаций 3 типов вы-

явил различия в эмоциональном рейтинге участников ситуаций, демонстрирующих неспособность действовать просоциально (отказ поделить или помочь другим) по сравнению с эмоциональным рейтингом участников просоциальных ситуаций и ситуаций нарушения нравственных норм.

В частности, в двух последних ситуациях была обнаружена зависимость оценки детьми эмоций ребенка от присутствия взрослого наблюдателя (педагога) и его прогнозируемой эмоциональной реакции. Принимая во внимание, что атрибуция дошкольниками положительных эмоций человеку обусловлена главным образом ориентацией на результат в виде получения желаемого, неудивительно, что большинство детей, независимо от совершения ребенком одобряемых действий или проступка и вопреки ожидаемой негативной реакции присутствующего педагога, прогнозировали возникновение у ребенка интенсивных положительных эмоций. Другое возможное объяснение может быть связано с особенностями диагностической процедуры, исключающей описание последствий безнравственного поведения в виде наказания нарушителя присутствующим взрослым, и возникшим у детей предположением о безнаказанности проступка.

Напротив, неспособность ребенка к просоциальному поведению, например, отказ поделить печеньем со сверстником, который не взял с собой ланч, оценивалась детьми независимо от присутствия стороннего наблюдателя, что может указывать на отсутствие ясного понимания эмоциональной реакции педагога в такой ситуации. Несмотря на то, что дети 4–5 лет по-прежнему были сфокусированы на обладании желанным объектом и не стремились в чем-то себе отказывать ради другого, они адекватно прогнозировали, что ребенок, отказавшийся поделить с другими или помочь им, чувствует себя менее счастливым по сравнению с просоциально действующим ребенком или нарушителем нравственных норм. Логично предположить, что снижению атрибуции положительных эмоций эгоистичному ребенку могло способствовать понимание детьми эмоционального дискомфорта нуждающегося сверстника.

Следует особенно подчеркнуть, что понимание взаимосвязи эмоций и моральной оценки поступка относится к навыкам продвинутого понимания эмоций и базируется на приобретенных в период дошкольного детства навыках эмоциональной осведомленности.

Наиболее интенсивное приобретение навыков осведомленности о комплексных эмоциональных состояниях, к числу которых относятся социальные эмоции, происходит в период с 7 до 9 лет в связи с развитием модели психического и способностей детей к интерпретации и интеграции эмоциональной информации. Полное понимание социальных эмоций достигается только к 10–11 годам, когда дети выходят на рефлексивный уровень понимания эмоций и осознают возможность рассмотрения социоморальной ситуации и ее эмоциональных последствий с разных позиций.

Завершая обсуждение основных направлений исследований генезиса понимания социальных эмоций, сформулируем наиболее важные выводы,

необходимые для понимания логики развития этого компонента эмоционального интеллекта детей:

- приобретение детьми навыков понимания социальных эмоций в период с 4 до 10 лет представляет собой процесс их постепенной концептуализации и дифференциации от базовых эмоций, основу которого составляет повышение осведомленности детей о причинах возникновения и поведенческих последствиях социальных эмоций;

- дети 4–7 лет понимают социальные эмоции на уровне осведомленности о валентности эмоций и конкретной социальной ситуации их возникновения, приравнивая переживания гордости, смущения, стыда, вины, благодарности и другие социальные эмоции к категориям базовых эмоций; дифференциация социальных эмоций от эмоциональных концептов базового уровня происходит в период с 7 до 10 лет;

- самоатрибуция социальных эмоций смущения, вины и стыда детьми 5 лет обусловлена карательным поведением других по отношению к нарушившему социальные нормы ребенку; к 8 годам возрастает роль самооценки и предполагаемой оценки себя другими людьми в самоатрибуции детьми социальных эмоций;

- понимание социальных эмоций детерминировано социально-когнитивными факторами: осведомленностью о социальных причинах возникновения эмоций, временных характеристиках эмоционального реагирования и психических состояниях;

- в период с 4 до 9–10 лет дети склонны приписывать положительные (аморальные) эмоции нарушителю нравственных норм вследствие ориентации на достижение цели и получение желаемого; устойчивость данного паттерна атрибуции моральных эмоций нарушителю снижается при условии прогнозирования детьми собственных эмоций в гипотетических ситуациях нарушения морали и понимания эмоциональных функций извинения;

- зрелое понимание эмоциональных последствий просоциального и асоциального (безнравственного) поведения требует достижения рефлексивного уровня понимания эмоций (около 9–11 лет) и осознания влияния моральной рефлексии на эмоциональные реакции людей.

Знание характерных особенностей понимания социальных эмоций дошкольниками необходимо не только для формирования представлений о генезисе понимания эмоций как части эмоционального интеллекта, но и для психологического обоснования наиболее эффективных педагогических способов развития понимания социальных эмоций у детей 3–7 лет, ориентированных на повышение осведомленности дошкольников о причинах возникновения и поведенческих последствиях социальных эмоций.

К числу таких методов следует отнести беседы по сюжетным картинкам, отражающим варианты эмоционального реагирования детей на эмоциональное неблагополучие сверстника в различных ситуациях социального взаимодействия; прогнозирование эмоциональных и межличностных по-

следствий различных поведенческих реакций в ситуации морального выбора; создание практических ситуаций, углубляющих осознание дошкольниками взаимосвязи эмоций и моральной оценки поступка, и другие методы, способствующие формированию и дальнейшему развитию у детей на следующем возрастном этапе навыков продвинутого понимания эмоций.

Библиографический список

1. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М. : Смысл, 2004. – 544 с.
2. Bennett M. & Gillingham K. The role of self-focused attention in children's attributions of social emotions to the self // *The Journal of Genetic Psychology*. – 1991. – 152 (3). – P. 303–309. DOI: 10.1080/00221325.1991.9914688.
3. Bosacki S. L., Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // *Sex Roles*. – 2004. – 50 (9–10). – P. 659–675. DOI: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27.
4. Chobhthaigh S. N. & Wilson C. Children's understanding of embarrassment: Integrating mental time travel and mental state information // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2015. – 33 (3). – P. 324–339. DOI: 10.1111/bjdp.12094.
5. Denham S. A. The emotional basis of learning and development in early childhood education // *Handbook of research in early childhood education* / ed. B. Spodek. – New York : Lawrence Erlbaum, 2005. – pp. 85–103.
6. Keller M., Lourenço O., Malti T. et al. The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2003. – 21 (1). – P. 1–18. DOI: 10.1348/026151003321164582.
7. Nelson J. A., de Lucca Freitas L. B., O'Brien M. et al. Preschool-aged children's understanding of gratitude: Relations with emotion and mental state knowledge // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2012. – 31 (1). – P. 42–56. DOI: 10.1111/j.2044-835x.2012.02077.x.
8. 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.
9. Smith C. E., Chen D. & Harris P. L. When the happy victimizer says sorry: Children's understanding of apology and emotion // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2010. – 28 (4). – P. 727–746. DOI: 10.1348/026151009x475343.
10. Sy S. R., Demeis D. K. & Scheinfield R. E. Pre-school children's understanding of the emotional consequences for failures to act prosocially // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2003. – 21 (2). – P. 259–272. DOI: 10.1348/026151003765264075.

11. Tracy J. L., Robins R. W. & Lagattuta K. H. Can children recognize pride? // *Emotion*. – 2005. – 5 (3). – P. 251–257. DOI: 10.1037/1528-3542.5.3.251.
12. Yuill N., Perner J., Pearson A. et al. Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1996. – 14 (4). – P. 457–475. DOI: 10.1111/j.2044-835x.1996.tb00718.x.
13. Widen S. C., Russell J. A. Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2010. – 28 (3). – P. 565–581. DOI: 10.1348/026151009x457550d.

Опубликовано:

Социосфера. – 2021. – № 1. – С. 79–88.

ПОНИМАНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЭМОЦИИ

Изучение значений слов, обозначающих эмоции, имеет фундаментальное значение для психологии (С. Goddard, 2002 et al.). С психологической стороны значение слова включает в себе обобщение как совершенно своеобразный способ отражения действительности в сознании и представляет собой «...феномен словесной мысли или осмысленного слова» [1, с. 262]. Ориентация в значениях слов, отражающих эмоциональные состояния человека, позволяет точно вербализовать и тоньше дифференцировать эмоции, стимулирует развитие самосознания (О. В. Гордеева, 1995; Е. Н. Ковалева, 1998; Г. Любина, 1996; Н. В. Соловьева, 1999 и др.).

Интенсивный рост способности понимать и употреблять в общении наименования эмоций приходится на третий год жизни [2]. Приобретение языка для описания эмоций сравнивается исследователями с «психологической революцией» (Р. L. Harris), которая дает возможность детям размышлять и сообщать не только о собственных эмоциях, испытываемых в данный момент, но также о пережитых в прошлом, предполагаемых и воображаемых эмоциях.

К четырем годам формируется «модель психического», и это позволяет детям понимать менталистские аспекты эмоций: роль желаний и убеждений, различия между переживаемыми и выраженными эмоциями [3]. Дошкольники начинают использовать контекстную информацию из собственного повседневного опыта для создания теорий о причинах счастья, печали и других эмоций (S. Denham, R. Burton, 2003); суждения об эмоциях основываются на более сложных причинно-следственных заключениях о социальных ситуациях [2].

Особенности понимания детьми 4–6 лет значений словесных обозначений эмоций, таких как «радость», «грусть», «гнев» («злость»), «страх»,

«удивление», были конкретизированы в констатирующем эксперименте, проведенном под руководством автора (И. О. Карелина, 2010). В эксперименте участвовали 44 дошкольника: 24 ребенка 4–5 лет и 20 детей 5–6 лет, был осуществлен анализ 440 детских ответов.

С целью определения способа объяснения детьми значений слов, обозначающих эмоции, использовалась экспериментальная методика в форме индивидуальной беседы с ребенком о том, что такое радость, грусть и т. п. (Н. В. Соловьева, 1999). Лингвистический аспект оценки был связан с анализом грамматических, лексических, фонетических особенностей высказываний детей и дифференциацией адекватных (соотнесенных со смыслом) и неадекватных ответов на лингвистические и экстралингвистические (ситуационные).

По данным исследования, у дошкольников 4–5 лет доминирующим является ситуативный способ толкования значений слов, обозначающих эмоции (48,3 % ответов). Дети объясняют значение слова преимущественно через описание окружающей обстановки (радость – *«день рождения или праздник»*, грусть – *«грустно, когда дождик, мы не гуляем»*) или действий других людей (радость – *«когда подарили подарок»*, страх – *«когда ругают»*).

В этом возрасте дети способны также к обобщению переживаний, о чем свидетельствует наличие высказываний (28,3 % ответов), относящихся к лексическому способу толкования значений слов: радость – *«когда случилось что-то хорошее»*; грусть – *«когда плохо, слезы»*; гнев – *«когда что-то гневится»*; страх – *«напугалась чего-то»*; удивление – *«что-то необычное»*. Заметим, что представители подхода, известного как «естественный семантический метаязык» [4], признают существование метаязыка для описания слов, обозначающих эмоции, основу которого образуют семантические универсалии («хорошо» / «плохо», «чувствовать» и др.). В рамках данного подхода относящиеся к специфической эмоции переживания связаны с типичным когнитивным сценарием использования семантического метаязыка (например, печаль – *«что-то плохое случилось»*).

В старшем дошкольном возрасте, несмотря на сохранение тенденции к интерпретации значений слов, обозначающих эмоции, через описание эмоциогенной ситуации (47 % ответов), происходят следующие изменения в понимании детьми содержательной стороны слов.

Во-первых, количество ответов, где значение слова объясняется во взаимосвязи с окружающей обстановкой или действиями других людей, сокращается почти в 2 раза. Напротив, в 1,5 раза увеличивается количество высказываний, в которых описывается субъективное состояние детей и содержание переживания, что связано с ростом способности к осознанию детьми собственных эмоций: радость – *«это такое чувство, когда тебе хорошо»*; печаль – *«настроение, когда человек расстроен»*, злость – *«я злюсь на себя, когда у меня не получается что-то»*; страх – *«если ты чего-нибудь боишься»*, удивление – *«что-то принесли, а ты удивляешься»*. Во-вторых, происходит увеличение количества ответов (в 3 раза), отражающих индиви-

дуальный эмоциональный опыт ребенка (удивление – «я удивляюсь, когда бабушка говорит: «Вера! Не ешь сладкого!», – а сама покупает!»).

Обратим внимание, что наибольшее количество неадекватных ответов, связанных с ошибочным выделением существенных и несущественных признаков в семантической структуре слова, было получено при интерпретации детьми 4–5 и 5–6 лет значения слова «удивление» (удивление – «Когда приходит бабушка и дарит киндер, я радуюсь», «Чувство, как будто классно!» и т. п.). Учитывая, что эмоциональная категория «удивленный» осваивается детьми в период с 3 до 5 лет позже категорий «счастливый», «сердитый» и «печальный», первоначально используемых в широком контексте (S. C. Widen, J. A. Russell, 2008), можно предположить, что «базовым» для эмоции удивления является содержание значения слова «радость».

В процессе интерпретации значений слов дошкольники, в зависимости от модальности эмоции, опираются на ряд признаков, относящихся к следующим параметрам измерения значений эмоций (J. R. Davits, 1969): активация («активация», «гипоактивация», «гиперактивация»); отношение («движение к...», «движение от...», «движение против...»); гедонистический тон («комфорт», «дискомфорт», «напряжение»); компетентность («удовлетворенность», «неудовлетворенность собой», «несоответствие»).

Так, при объяснении значения слова «печаль» дети 4–5 и 5–6 лет общаются, прежде всего, о переживании дискомфорта («когда скучно и хочется плакать»). Напротив, интерпретируя значение слова «радость», большинство дошкольников выделяют признак «комфорт» («когда человеку хорошо, радостно»). Значение слова «страх» дети 4–5 лет связывают с дискомфортом, ощущениями одиночества, незащитности («страшно, когда один», «боюсь, когда никого нет дома»); дети 5–6 лет выделяют признак «агрессия со стороны» («человек боится, когда его хотят убить», «боюсь, что заругают»). В толкованиях значения слова «злость» в обеих возрастных группах доминирует признак «агрессия со стороны» («когда я не ем суп, мама ругается»). Значение слова «удивление» связывается детьми 4–6 лет с познанием («если вижу чудеса»).

Полученные данные свидетельствуют о дифференциации процесса понимания эмоций в период дошкольного детства (S. C. Widen, J. A. Russell, 2008). Это означает, что для каждой эмоциональной категории дети создают скрипт (сценарий), где подсобытия разворачиваются во временном и причинном порядке [3]. Возможно, основу для скриптов счастья и печали первоначально составляет взаимосвязь лицевой экспрессии с ощущением хорошего или плохого самочувствия, а позже – с причинами возникновения эмоций. Основой скрипта гнева может быть взаимосвязь враждебного поведения и плохого самочувствия, а основой скрипта страха – наименование «испуганный», побуждающее к поиску причин отличия этой эмоции от эмоций печали и гнева.

Выявляя ориентацию детей на смысл слов, обозначающих эмоции, мы провели ассоциативный эксперимент (Н. В. Соловьева), в ходе которо-

го дошкольникам предъявлялась инструкция: «Я скажу тебе слово, а ты мне скажешь свое», и перечислялись наименования эмоций.

Дети 4–5 и 5–6 лет подбирали слова, связанные со словом-стимулом семантическими отношениями синонимии (33 % и 38 % ответов соответственно): радость – «счастье», «смех»; печаль – «несчастье», «горе»; злость – «злой», «злиться»; страх – «страшно»; удивление – «удивиться». Также типичным для детей этого возраста было использование слов, отражающих их индивидуальный эмоциональный опыт (33,4 % и 39 % ответов соответственно), например: радость – «поцелуй. Я поцеловал сегодня Настю, она улыбнулась»; удивление – «монстр. Если бы я его увидел, удивился бы». Поясним, что наличие экстралингвистических реакций указывает на еще не сложившуюся у ребенка лексико-семантическую структуру слова, характерную для взрослого носителя языка.

В целом полученные данные подтверждают тезис Л. С. Выготского, что значение слова является динамическим образованием, изменяющимся в ходе развития ребенка, при различных способах функционирования мысли [1, с. 268]. У детей 4–6 лет преобладает экстралингвистическая (ситуационная) оценка слов, обозначающих эмоции, при этом развитие понимания значений слов идет от описания конкретных ситуаций возникновения эмоций к их обобщению. Общая тенденция освоения дошкольниками содержательной стороны слов, обозначающих эмоциональные состояния, заключается в переходе от первоначальной дифференциации общих признаков (благоприятный – неблагоприятный) к добавлению специфических семантических признаков.

Наиболее важным фактором вовлечения ребенка в мир человеческих значений является общение со взрослым, что обуславливает актуальность исследования педагогического аспекта проблемы развития у детей способности к пониманию и вербализации эмоций.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М. : Полиграфкнига, 1934. – 325 с.
2. Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C., Ridgeway D. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – 57. – P. 529–548.
3. Handbook of emotions / ed. by M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York: The Guilford Press, 2008. – pp. 320–331; 348–363.
4. Goddard C. Explicating Emotions across Languages and Cultures: A Semantic Approach // The Verbal Communication of Emotion: Interdisciplinary Perspectives / ed. by S. R. Fussell. – Mahwah, N. J : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – pp. 19–53.

Опубликовано:

Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 6th edition : research articles. – San Francisco, California : B&M Publishing, 2016. – P. 37–40.

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Рассматривая вопрос о взаимосвязи между эмоциями и словесными обозначениями эмоций, мы придерживаемся устоявшейся научной позиции о существовании эмоций, которым даны соответствующие наименования, а не специальных «эмоциональных слов», определяющих способ восприятия вещей.

В узком смысле понятие «язык эмоций» означает совокупность слов, предназначенных для обозначения различных эмоциональных состояний (I. Bretherton et al., 1986; P. L. Harris, 2008; K. A. Lindquist et al., 2015; J. A. Russell, 1991; О. В. Гордеева, 1995; Н. В. Соловьева, 1999 и др.). Процесс овладения языком эмоций можно сравнить с настоящей «психологической революцией», в результате которой становится возможным информировать окружающих о собственных эмоциях независимо от времени и контекста их возникновения. Однако наряду с вербальными обозначениями эмоций, которые выражают их понятийно, язык эмоций включает также термины, обозначающие намерения говорящего оказать воздействие на эмоциональные состояния других людей, и эмоциональные термины, значение которых включает в себя межличностные ситуации, поэтому развитие языка эмоциональной лексики не следует сводить только к овладению и целесообразному употреблению наименований эмоций.

С этой позиции речь идет о том, что развитие у детей способности говорить об эмоциях предполагает не просто овладение ими соответствующими терминами, но и способами межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками с учетом их эмоциональных реакций, а также способами проявления эмпатии по отношению к ним. Это дает нам основание, вслед за Кэролин Саарни (C. Saarni et al., 2006), рассматривать использование детьми словаря эмоциональной лексики в качестве одного из стержневых навыков эмоциональной компетентности – демонстрации самоэффективности в эмоциогенных социальных транзакциях.

В семантике слов, обозначающих эмоции, содержатся различные компоненты: когнитивные и контекстуальные причины возникновения конкретной эмоции, характерные телесные ощущения, экспрессивные и поведенческие последствия эмоционального реагирования. Современные данные [6] убедительно свидетельствуют о том, что эмоциональные концепты, такие как «радость», «печаль», «страх» и другие, конструируют не только восприятие человеком эмоций других людей, но и его эмоциональные переживания, выполняя функции «клея», который связывает воедино

разные элементы (телесные и экстероцептивные ощущения, модели типичных эмоциогенных ситуаций) и придает форму непрерывному процессу обработки эмоциональной информации.

В силу того, что словесные обозначения эмоций имеют оценочное значение и характеризуют определенные аспекты эмоционального события, наименования эмоций, по мнению исследователей [5], могут впоследствии воздействовать и на когнитивные процессы, приводя к изменениям в эмоциональном опыте за счет усиления / подавления собственных эмоций или выдвигая на первый план определенных желаний, склонностей и когнитивных способностей.

Таким образом, овладение словарем эмоциональной лексики имеет первостепенное значение для распознавания и вербализации человеком собственных эмоций, повышения степени осознания и последующей регуляции эмоциональных реакций, а также для вербальной коммуникации и социального разделения эмоций посредством обсуждения причин, сопутствующих субъективных переживаний и последствий эмоций.

Условно можно выделить 4 категории слов, обозначающих эмоции (А. Н. Fischer, 1995): слова, отражающие собственное эмоциональное состояние или настроение субъекта; словесные обозначения эмоций, относящиеся к психическому состоянию другого человека или к эмоциональной атмосфере ситуации; слова, которые отражают эмоциональную экспрессию или поведение; не прямые ссылки на эмоции, то есть те слова или утверждения (метафоры, экспрессия), которые подразумевают эмоциональное состояние или эмоциональное поведение.

В этой статье нас будет интересовать в первую очередь процесс овладения детьми раннего и дошкольного возраста словами, обозначающими различные эмоциональные состояния.

Способность к лексическому оформлению собственных эмоциональных переживаний формируется уже на ранних стадиях онтогенеза в процессе общения с родителями. Известно, что попытки говорить об эмоциях предпринимаются детьми в возрасте полутора лет, а с 2 лет собственные и чужие эмоции становятся центральными переживаниями в их социальной жизни [2; 3; 5].

В период между 1,5 и 3 годами дети начинают давать наименования собственным эмоциям и эмоциональным состояниям других людей, обсуждать возникшие в прошлом и будущие эмоции, их причины и последствия, а также учатся использовать высказывания об эмоциях с целью руководства поведением партнера и приписывать предполагаемые эмоции себе, куклам и игровым партнерам.

В этом возрасте словарь эмоциональной лексики детей еще ограничен вследствие их небольшого индивидуального эмоционального опыта и внутренних возможностей, поэтому они ссылаются на небольшой перечень положительных эмоциональных переживаний (счастье, веселье, привязанность, гордость, удивление, моральное удовлетворение, общее благополучие) и отрицательных эмоциональных реакций (печаль, страх, гнев, отвращение).

щение, вина, негативное эмоциональное состояние), а также отражают в речи экспрессивные проявления эмоций (объятие, поцелуй, улыбка, смех, плач).

Каузальные высказывания об эмоциях детей 2 лет дифференцируются следующим образом:

– сообщения об antecedентах эмоций – событиях или действиях, предшествующих возникновению эмоционального состояния («Я обнимаю. Малыш счастлив», «Темно. Мне страшно»);

– сообщения о включении в ситуацию, которое мотивировано воспринятым или переживаемым негативным эмоциональным состоянием («Не плачь, мама. Все будет в порядке», «Я плачу. Возьми меня и обними»);

– высказывания, где эмоция объясняется с точки зрения психического состояния или поведенческих / экспрессивных компонентов («Я сейчас не плачу. Я счастлив», «У Кэти лицо несчастливое. Кэти грустная»).

Разумеется, в силу возраста эти высказывания не содержат причинные союзы, но представляют собой попытку детей установить причинно-следственные связи эмоционального реагирования.

Подобные высказывания представляют собой референтные сообщения, соотнесенные с внеязыковой действительностью, которые иногда используются в инструментальной манере для получения симпатии другого человека или воздействия на его эмоциональное состояние.

В период дошкольного детства происходит переход от вербального неструктурированного обозначения эмоций к структурированному обозначению через обобщенные понятия в сочетании с обоснованием и расширенным описанием различных эмоций, что позволяет рассматривать *формирование языка эмоций как новообразование эмоционального развития дошкольников*.

Особенности использования младшими дошкольниками наименований эмоций или описательных фраз, отражающих их эмоциональные переживания, наиболее ярко проявляются и изучаются в знакомых межличностных контекстах. В этом возрасте дети спонтанно рассказывают о собственных эмоциональных состояниях, интерпретируя их с точки зрения направленности на что-то или на кого-то, а также об эмоциях других людей.

Так, в ходе бесед 3-летние дети рассказывают о собственных эмоциях, возникающих в контексте общения с родителями («Когда меня вот мама хвалит за хорошее поведение, тогда я веселюсь») и в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками, таких как: принятие («С ребятами играть весело»), отвержение («Не играют со мной, тогда и грустно»), проявление симпатии к сверстнику («Ратмир вот не приходит в группу, и грустно»), проявление агрессии со стороны (грусть – «Когда обижают...»). Обратим внимание, что дети 3–4 лет чаще обозначают эмоции глаголами и

используют кроме самих понятий эмоций их эквиваленты: «веселится», «радуется», «смеётся», «плачет», «обидели», «сердится»¹.

Как известно, в дошкольном возрасте преимущество в развитии вербальных способностей имеют девочки, поэтому неудивительно, что девочки 3–4 лет успешнее мальчиков дают наименования базовым (радость, печаль) и социальным (гордость, смущение) эмоциям (S. L. Vosacki, C. Moore, 2004), говорят об эмоциях гораздо более часто, чем мальчики этого возраста (C. A. Cervantes & M. A. Callanan, 1998) и лучше мальчиков выполняют задания на вербальную идентификацию базовых эмоций в возрасте 4–5 лет (A. Cutting, J. Dunn, 1999).

В период с 2,5 до 6 лет количество корректно используемых детьми словесных обозначений эмоций увеличивается в соответствии с определенной последовательностью освоения категорий эмоций [7], начиная от широких категорий, основанных на валентности, и заканчивая формированием системы дискретных категорий: сначала употребляются наименования «счастливый» (*happy*), «сердитый» (*angry*) и «грустный» (*sad*), затем добавляются термины «удивленный» (*surprised*), «испуганный» (*scared*) и, наконец, «испытывающий отвращение» (*disgusted*). В результате к 6 годам дошкольники могут дать точные наименования 6 базовым эмоциям и описать причины их возникновения.

Особенности овладения словарем эмоциональной лексики детьми 4–6 лет раскрыты в ряде отечественных исследований в области понимания и вербализации эмоций детьми дошкольного возраста (И. О. Карелина, 2004, 2017; Н. В. Соловьева, 1999; А. М. Щетинина, 1984, 2004). Остановимся на результатах сравнительного анализа словаря эмоций детей 4–5 и 5–6 лет², изученного нами в условиях вербальной идентификации дошкольниками базовых эмоций по фотографиям лицевой экспрессии детей с различными эмоциональными выражениями.

Дети 4–5 лет используют следующие прилагательные, которые выражают эмоции понятийно: «веселая» (более трети детей), «злая» (около половины дошкольников), «грустная» и «удивительная» (пятая часть детей). Идентификация эмоции радости не вызывает затруднений у детей данной возрастной группы, при этом более половины из них уверенно обозначают данное эмоциональное состояние одним из прилагательных: «веселая», реже «радостная» и «довольная».

Отрицательные эмоции, напротив, чаще обозначаются глаголами: страх – «боится», «испугалась» (почти 2/3 детей); грусть – «грустит», «печалится», «плачет»; гнев – «сердится», «злится» (примерно четверть детей средней группы). Эти эмпирические данные согласуются с данными других исследователей [1] и свидетельствуют о недифференцированном

¹ Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований : избранные научные статьи. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.

² Там же.

характере восприятия 4-летними дошкольниками эмоций отрицательной модальности, особенно эмоции страха, наименование которой 8,3 % детей искажают («страшная»).

Наибольшую сложность у детей 5-го года жизни вызывает словесное обозначение эмоции удивления, восприятие которой осуществляется преимущественно на довербальном уровне: почти половина детей ошибочно опознают и вербализуют эту эмоцию как страх вследствие сходства ведущих признаков экспрессии («*сильно страшно*», «*сильно испугалась*» и т. п.); некоторые дошкольники вместо наименования эмоции пытаются дать эстетическую оценку изображенной на фотографии девочки («*красивая*») или описать ситуативный контекст («*она говорит*»). Даже в случае точной идентификации этой эмоции дети употребляют либо глагол «*удивляется*», либо искаженные наименования эмоции прилагательными «*удивительная*» и «*интересная*» вместо «*удивленная*» и «*заинтересованная*».

В старшем дошкольном возрасте дети точно обозначают эмоциональные состояния прилагательными «*веселая*», «*радостная*», «*грустная*», «*злая*», при этом частота употребления определений «*радостная*» и «*грустная*» возрастает вдвое. Вместе с тем синонимический ряд словесных обозначений эмоций не отличается разнообразием: такие прилагательные, как «*довольная*», «*печальная*», «*несчастливая*», «*сердитая*», называют лишь отдельные дети 5–6 лет.

Несмотря на общую тенденцию к вербальному обозначению эмоций прилагательными, треть 6-летних детей употребляют глаголы «*грустит*» и «*боится*», поверхностно воспринимая выражение эмоций грусти и страха. В этом возрасте почти 2/3 детей адекватно опознают эмоцию удивления, но по-прежнему искажают ее наименование или используют глаголы «*удивляется*», «*интересуется*». Аналогичные особенности вербализации детьми отрицательных эмоций и эмоции удивления были выявлены и А. М. Щетиной при составлении словаря обозначений эмоциональных состояний детей 5–6 лет.

Следовательно, в возрасте 4–6 лет дошкольники наиболее активно употребляют следующие наименования эмоций: радость – «*веселая*», печаль – «*грустная*» («*грустит*»), гнев – «*злая*», страх – «*боится*», «*испугалась*», удивление – «*удивительная*».

Наряду с освоением и использованием детьми слов, обозначающих базовые эмоции, к *основным тенденциям развития языка эмоций в период с 3 до 5 лет* и за пределами дошкольного детства следует также отнести [3]:

– усложнение способности детей размышлять о ситуациях эмоционального значения, в том числе социальных, и причинно-следственных связях эмоционального реагирования с учетом субъективного характера эмоциональных реакций людей в одной и той же ситуации и влияния переживаемой эмоции на последующее поведение в непосредственно не связанных с первоначальным эмоциональным событием ситуациях;

– рост осведомленности детей о произвольной регуляции эмоций.

Основными условиями развития языка эмоций в период раннего и дошкольного детства являются адекватное возрасту речевое развитие ребенка, а также уровень и формы его общения со взрослыми, прежде всего с родителями, и сверстниками.

Не останавливаясь подробно на содержании первого условия и эмпирических данных исследований в области дефектологии (И. Ю. Кондратенко, 2002 и др.), укажем лишь на то, что частота употребления и коэффициент лексического разнообразия эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Зависимость эмоционально-описательного языка детей от степени их вовлеченности в беседы об эмоциях с родителями можно продемонстрировать на примере изучения диалогов об эмоциях матерей с детьми 3–4 лет [4], где наряду с эмоциональной лексикой, включающей ссылки на эмоциональные состояния, эмоциональный тон ощущений и поведенческие проявления эмоций, анализировались функции высказываний об эмоциях: указание на чье-то эмоциональное состояние, пояснение или уточнение причинно-следственных связей, исправление неверного понимания эмоций, вопрос, побуждение к изменению эмоционального самочувствия персонажа и социализация эмоций, то есть подтверждение или отрицание целесообразности эмоциональной реакции.

Оказалось, что взаимодействие матери и ребенка во время совместного просмотра иллюстрированных книг эмоциогенного содержания изобилует наименованиями эмоций, сообщениями о причинах их возникновения и последствиях, а язык эмоций используется участниками взаимодействия главным образом для оказания социального воздействия. Более сложный и детализированный эмоционально-описательный язык имеют те дети, чьи матери в большей степени объясняют различные аспекты эмоционального реагирования.

Считаем важным обратить внимание на *гендерные различия в семейных диалогах об эмоциях*, обусловленные стереотипными представлениями родителей об эмоциональной социализации детей в зависимости от их пола:

- девочки 1,5 лет получают больше комментариев и расспросов об эмоциях со стороны матерей и старших сиблингов, чем мальчики этого возраста (J. Dunn et al., 1987);

- матери 3-летних детей склонны подробнее обсуждать грусть с дочерьми, гнев – с сыновьями (R. Fivush, 1991);

- в разговорах об эмоциях с мальчиками 2–4 лет матери не ограничиваются наименованиями эмоций, а больше объясняют эмоции, связывая их словесные обозначения с каузальной информацией для того, чтобы дать социальную интерпретацию эмоциональных переживаний и ориентировать мальчиков на контроль эмоций, в то время как такие же разговоры с девочками содержат примерно одинаковое количество наименований и объяснений эмоций (С. А. Cervantes & М. А. Callanan, 1998);

– матери ценят эмоциональный коучинг больше, чем отцы (S. A. Denham et al., 2010), и беседуют об эмоциях с детьми обоего пола, чаще обсуждая отрицательные эмоции с сыновьями, тогда как отцы больше разговаривают об эмоциях с дочерьми.

Приведенные выше данные свидетельствуют о том, что дети изначально с раннего возраста имеют разные «отправные точки» для развития языка эмоций в зависимости от их пола и учатся говорить об эмоциях гендерно специфичным образом.

Таким образом, в период раннего и дошкольного детства происходит интенсивное увеличение объема словаря эмоций при условии адекватного возрасту развития вербальных способностей детей и эмоционального коучинга (бесед об эмоциях) как механизма родительской социализации эмоций. Следует особенно подчеркнуть, что в повседневных разговорах об эмоциях в семье дети не только получают представление о наименованиях различных эмоций, но и приобретают опыт интерпретации эмоций в социальном контексте.

Осведомленность детей в словесных обозначениях эмоций позволяет им точно дифференцировать собственные эмоциональные переживания, обмениваться эмоциональным опытом с другими людьми, анализировать причины возникновения эмоциональных переживаний и последствия эмоционального реагирования, что в свою очередь определяет успешность установления и поддержания социальных отношений. Именно в этом и заключается одна из важнейших социальных функций эмоциональной лексики.

Библиографический список

1. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : уч. пособие. – Великий Новгород : НовГУ, 2004. – 132 с.
2. Bretherton I. & Beeghly M. Talking About Internal States: The Acquisition of an Explicit Theory of Mind // *Developmental Psychology*. – 1982. – 18. – P. 906–921. DOI: 10.1037/0012-1649.18.6.906.
3. Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C., Ridgeway D. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // *Child Development*. – 1986. – 57 (3). – P. 529–548. DOI: 10.2307/1130334.
4. Denham S., Auerbach S. Mother-child dialogue about emotions // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. – 1995. – 121 (3). – P. 313–337.
5. *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Emotion* / ed. by J. A. Russell et al. – Dordrecht : Springer Science+Business Media, 1995. – 584 p.
6. Lindquist K. A. et al. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – 6: 444. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00444.
7. Widen S. Children's Interpretation of Facial Expressions: The Long Path from Valence-Based to Specific Discrete Categories // *Emotion Review*. – 2013. – 5. – P. 72–77. DOI: 10.1177/1754073912451492.

Опубликовано:

Filologické vědomosti. – 2020. – № 1. – С. 16–21.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОНИМАНИИ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Период дошкольного детства является сензитивным для развития у детей *понимания эмоций* как интегральной части эмоциональной компетентности, отражающей способность распознавать лицевую экспрессию эмоций и понимать эмоциональные состояния взрослых и сверстников в различных социальных контекстах.

Несмотря на высокую согласованность эмпирических данных о возрастной динамике понимания детьми эмоций в период с 3 до 7 лет, которая состоит в повышении степени точности распознавания базовых эмоций по экспрессивным признакам и росте осведомленности о внутренних (желания, убеждения) и внешних (события, социальные сигналы) причинах возникновения эмоций, данные о гендерных различиях в этой области эмоциональной компетентности дошкольников отличаются противоречивостью и свидетельствуют либо о большей успешности понимания эмоций детьми того или иного пола, либо об отсутствии таковых различий. Это позволяет отнести проблему изучения гендерных различий в понимании детьми эмоций по экспрессивным и каузальным атрибуциям к категории дискуссионных проблем психологии эмоций.

Принимая во внимание многочисленность психологических исследований, доказывающих преимущество девочек 3–7 лет в понимании эмоциональных состояний (Е. М. Листик, 2003; Ю. А. Свенцицкая, 1992; S. L. Bosacki, C. Moore, 2004; C. Boyatzis et al., 1993; A. M. Fidalgo et al., 2017; S.-Y. Yao, 2017 et al.), в данной статье мы в первую очередь рассмотрим те компоненты понимания эмоций, которые лучше сформированы у девочек разных возрастных групп. И в этом мы будем опираться на модель поэтапного развития у детей компонентов понимания эмоций (F. Pons et al., 2004), где первый период (около 5 лет) характеризуется пониманием социальных аспектов эмоций, то есть внешнего выражения эмоций и ситуационных причин их возникновения, а второй период (около 7 лет) – пониманием менталистских аспектов эмоций, в частности их связи с желаниями и убеждениями.

Далее мы раскроем скрытые возможности понимания и вербализации эмоций мальчиками 3–6 лет (D. J. Laible, R. A. Thompson, 1998; C. Whissell, H. Nicholson, 1991), которые тем не менее согласуются с «неоспоримым» фактом преимущества девочек в этой области. Наконец, рассмотрим социальные детерминанты гендерных различий в понимании детьми эмоций.

Первые доказательства большей успешности девочек дошкольного возраста в *распознавании лицевой экспрессии эмоций* были получены ис-

следователями еще в 80-е гг. прошлого века, и в последующие годы количество эмпирических данных, подтверждающих преимущество девочек в этой области понимания эмоций, только увеличивалось.

Оказалось, что уже в 3,5 года точность идентификации и интерпретации девочками расширенного диапазона базовых эмоций (радость, печаль, гнев, страх, отвращение, удивление) в условиях выбора соответствующего ситуативному контексту фотоэталона лицевой экспрессии ребенка дошкольника фактически совпадает с уровнем идентификации эмоций 5-летними мальчиками [7]. Схожие гендерные различия в декодировании лицевой экспрессии наблюдаются у детей и в период с 4 до 5 лет.

Так, в ходе экспериментального исследования [2] мы установили, что девочки 5-го года жизни успешнее мальчиков опознают по схематическому изображению основные эмоции (радость, печаль, гнев, страх) и дополнительные модальности (отвращение и презрение-зависть): высокий уровень восприятия экспрессии выявлен у 40 % девочек и 26,7 % мальчиков, а низкий уровень – у 13,3 % и 26,7 % детей соответственно. Кроме того, девочки этого возраста лучше распознают по фотографиям лицевую экспрессию основных эмоций (высокий уровень идентификации эмоций имеют 33,3 % девочек по сравнению с 20 % мальчиков), демонстрируя при этом большую осведомленность о ситуации возникновения эмоции, например: радость – «Она улыбается, она добрая. Наверное, ей что-то подарили»; гнев – «Эта девочка злая, она с кем-то ругается, ей это не нравится».

Обратим внимание, что склонность девочек 4–5 лет к более точному, по сравнению с мальчиками, восприятию по экспрессивным признакам эмоций радости, печали, отвращения, гнева, страха и нейтрального состояния была подтверждена и в одном из последних психологических исследований в этой области (S.-Y. Yao et al., 2017), посвященном изучению на выборке дошкольников психометрических особенностей субтеста распознавания эмоций на основе невербального соотнесения фотоэталонов лицевой экспрессии эмоций.

В целом в первой половине дошкольного детства (от 3 до 5 лет) девочки лучше мальчиков выполняют диагностические задания на вербальную и невербальную идентификацию лицевой экспрессии эмоций радости, печали, гнева и страха [9; 12], а также более точно устанавливают соответствие между видеозаписью собственной лицевой экспрессии и фотографиями лиц детей с различными эмоциональными выражениями (Т. М. Field & Т. А. Walden, 1982).

Преимущество девочек перед мальчиками в понимании диапазона эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, страх, удивление, спокойствие) по фотографиям лицевой экспрессии сохраняется и в 5–7 лет [3]. Они точнее, чем мальчики, изображают экспрессивные признаки указанных эмоций графически, лучше понимают по схеме лица и фотоэталонам эмоции горя и гнева (М. Н. Андерсон, 2013) и, судя по результатам выполнения задания на конструирование экспрессивных схем лица [4], имеют более четко сформированный образ лицевой экспрессии печали. В результате к концу

дошкольного детства процент девочек с высоким уровнем развития способности к распознаванию эмоций превышает процент мальчиков.

Следующий компонент – *понимание ситуативных причин возникновения эмоций* – также лучше сформирован у девочек дошкольного возраста, о чем свидетельствуют результаты многочисленных психологических исследований начиная с 70-х гг. XX в.

Уже в 3 года девочки имеют большую осведомленность о способах выражения и причинах возникновения эмоций радости, грусти, злости и страха при восприятии сюжетных сценок, отражающих знакомые ситуации взаимодействия со сверстниками в группе детского сада, при этом у 94,4 % девочек понимание эмоций соответствует высокому или среднему уровню, тогда как у 91,7 % мальчиков – среднему или низкому уровню [2]. Наличие развитой способности к точному восприятию социальных ситуаций, вызывающих у людей положительные / отрицательные эмоции, отмечается у девочек всех возрастных групп – от 3 до 6 лет (Н. Vorke, 1973).

Девочки 4 лет несколько превосходят мальчиков в принятии эмоциональной перспективы – понимании связи между эмоциями и конкретными ситуациями различного эмоционального значения [9], а в 5 лет выделяют в качестве ситуационных детерминант собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей межличностные отношения (J. Strayer, 1986).

В старшем дошкольном возрасте девочки продолжают опережать мальчиков в понимании эмоций по описанию ситуаций [3]; демонстрируют склонность к интерпретации эмоциональных состояний героев сказок или мультфильмов (радость, печаль, страх, злость, удивление, самодовольство) в контексте ситуации [2], поэтому показатель ситуативно-конкретного уровня понимания эмоций у них выше по сравнению с мальчиками.

Несмотря на то, что окончательное *понимание детьми социальных эмоций* (взаимосвязи морали и эмоций) достигается уже за пределами дошкольного детства, существуют аргументы в пользу девочек дошкольного возраста и в этом компоненте понимания эмоций.

Так, девочки 3,5 лет успешнее мальчиков дают наименования социальным эмоциям (гордость, смущение) и лучше понимают эти эмоции в ситуативном контексте, где «смущение» связано с оплошностью ребенка, «гордость» – с одобрением его действий [6]. По данным нашего исследования [2], в возрасте 5–7 лет девочки при восприятии сюжетных сценок по-прежнему лучше мальчиков понимают и воспроизводят социальные эмоции, такие как сорадование (контекст: «Девочка радуется за подругу, чей рисунок оказался лучшим в группе») и сочувствие (контекст: «Больной братик лежит в постели, а старшая сестра заботливо поправляет ему подушку, одеяло, гладит по голове»).

Как известно, атрибуция эмоций, основанных на ложных убеждениях, относится к более сложным навыкам понимания эмоций и приобретается позднее навыка осведомленности о ложных убеждениях. Вместе с тем недавно были получены эмпирические данные [10] о гендерных различиях

в понимании эмоций детьми 3–8 лет, свидетельствующие о преимуществе девочек в *понимании эмоций, основанных на ложных убеждениях*. Эти различия объясняются не только ранним нейрокогнитивным созреванием девочек, которое способствует развитию модели психического, лежащей в основе понимания менталистских аспектов эмоций, но также могут быть связаны с различиями между мальчиками и девочками в когнитивной осведомленности о ложных убеждениях.

Принимая во внимание существование 3 фокусов понимания эмоций (V. L. Castro et al., 2015): понимание собственных эмоций, эмоций конкретного другого и других людей в целом, – остановимся на гендерных различиях в *понимании дошкольниками собственных эмоций* (на уровне тенденции), подтверждающих факт преимущества девочек в осознании эмоциональных переживаний в различных контекстах.

Девочки 5-го года жизни, по сравнению с мальчиками, имеют высокий уровень осознания собственных эмоциональных состояний удовольствия-неудовольствия, радости, грусти, злости, страха и удивления (46,7 % девочек против 33,3 % мальчиков). В отличие от мальчиков, 20 % из которых имеют низкий уровень понимания собственных эмоций, все девочки этого возраста способны дать адекватный, развернутый ответ о причинах и последствиях эмоционального реагирования, не испытывая существенных затруднений в выделении ситуаций, объектов и действий, соответствующих различным эмоциональным модальностям, например: «Мне грустно, когда мама болеет. И тогда я жалею маму, не улыбаюсь»; «Мне страшно, когда в комнате темно, а я лежу с открытыми глазами. Я дрожу, когда мне страшно» [2].

В этом контексте считаем важным обратить внимание на существование значимой позитивной связи между пониманием причин возникновения эмоций и самопознанием у девочек 5–8 лет [5], что позволяет сделать предположение о большей роли понимания эмоций в саморазвитии девочек по сравнению с мальчиками.

Таким образом, несмотря на различия в диагностируемых компонентах эмоциональной осведомленности, результаты анализа эмпирических данных психологических исследований за более чем 40-летний период доказывают превосходство девочек дошкольного возраста в понимании эмоций.

Напротив, в единичных исследованиях [11; 14] были получены данные, которые противоречат ранее выявленной тенденции девочек подчеркивать межличностные аспекты ситуации при объяснении эмоциональных реакций окружающих и ранее установленному факту превосходства девочек в развитии вербальных и социальных способностей.

Во-первых, мальчики 2,5–6 лет показали большую точность, по сравнению с девочками, в определении причинно-следственных связей эмоциональных проявлений сверстников в естественно возникающих эмоциональных эпизодах в группе детского сада. Во-вторых, к удивлению исследователей, мальчики 5 лет назвали примерно в два раза больше синонимов, чем девочки, к наименованиям базовых эмоций («счастливый»,

«печальный», «испуганный», «злой», «спокойный») и социальных эмоций («гордый», «виноватый»).

Предположительно, *преимущество мальчиков в понимании эмоций* в первом случае могло быть обусловлено наличием у них способности понять, но не всегда выразить вербально, эмоциональные концепты; во втором случае – спецификой обработки детских ответов (развернутый ответ, содержащий больше одного слова, не засчитывался в качестве синонима) и особенностями полоролевого поведения участников исследования (возможно, мальчики более энергично отреагировали на предъявленную задачу или не захотели дать ответ «не знаю»).

Само понятие «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, возникающие во взаимодействии с другими людьми [1]. Поэтому при рассмотрении *социальных детерминант гендерных различий в понимании детьми эмоций* необходимо в первую очередь указать на обусловленность таких различий гендерными стереотипами [8; 12; 13], которые имеют сильный скрытый предписывающий аспект и принимают форму «правил отображения» – культурных норм, регулирующих способы и условия выражения эмоций мужчинами и женщинами в той или иной культуре.

Усвоенные в детстве образцы социально приемлемых эмоций, наряду с направленностью и мотивацией, в дальнейшем составляют гендерную структуру личности.

В силу того, что понимание эмоций других людей считается стереотипно женской способностью, девочки в процессе гендерной социализации, по-видимому, усваивают социальные ожидания и приобретают навыки принятия эмоциональной перспективы и распознавания эмоций. И наоборот, одна из причин значительно более низкого уровня развития у мужчин способности к пониманию и вербализации эмоций может заключаться в их склонности «зашнуровывать» (Г. М. Бреслав, 2004) собственные эмоциональные переживания в связи с социально формируемыми нормами минимизации маскулинного эмоционального выражения.

Гендерные различия в эмоциональном развитии дошкольников, в том числе в распознавании детьми эмоций, связаны также с родительской социализацией эмоций и носят выраженный культурно опосредствованный характер в убеждениях и ожиданиях родителей, оказывающих влияние на восприятие собственных детей разного пола и поведение по отношению к ним. В свою очередь это приводит к качественным различиям в эмоциональном обмене между родителями и ребенком в зависимости от его пола, например, к завышению эмоциональности дочерей и игнорированию эмоциональных переживаний сыновей (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман, 2001), а также к различиям в разговорах с детьми об эмоциях.

Такие различия в родительском эмоциональном коучинге проявляются главным образом в склонности матерей фокусироваться на словесном обозначении эмоций в общении с 3-летними дочерьми и объяснении причин возникновения и последствий эмоций в общении с сыновьями этого

возраста (R. Fivush, 1989), а также в большей частоте употребления родителями эмоциональной лексики во время рассказывания историй дочерям 3–5 лет, а не сыновьям (E. Greif, 1984; A. Aznar, H. R. Tenenbaum, 2015). Это позволяет сделать вывод о косвенном влиянии родителей на развитие у детей социально-когнитивных способностей, к числу которых относится и способность к пониманию эмоций.

Следовательно, эмоциональная компетентность ребенка, приобретенная в результате социального взаимодействия с родителями и другими людьми – близкими взрослыми, сиблингами, педагогами, сверстниками, – может отражать стереотипы гендерной роли и приводить к заметным гендерным различиям в понимании эмоций и способах взаимодействия ребенка конкретного пола с окружающей средой.

С другой стороны, не исключено, что женщины имеют более сложные и фундаментальные для понимания социального мира эмоциональные концепты, отличия в ментальных образах воспринимаемых эмоциональных событий и способность к более детальному кодированию эмоциональных переживаний, которая позволяет им быстрее обращаться к собственному эмоциональному опыту и вспоминать больше информации об эмоциях по сравнению с мужчинами.

В целом, несмотря на наличие многочисленных переменных, определяющих понимание генезиса гендерных различий в эмоциональной осведомленности и осложняющих процесс организации и интерпретации результатов экспериментальных исследований в этой области гендерной психологии, следует признать, что проблема изучения гендерного аспекта понимания детьми эмоций является высоко актуальной. И связано это с тем, что специфика обработки эмоциональной информации детьми разного пола обуславливает различия в социальной перцепции и, как следствие, различия в показателях социальной компетентности дошкольников.

Библиографический список

1. Дорошина И. Г. Гендерный аспект психологических взаимоотношений в современной семье : монография. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – 244 с.
2. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
3. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
4. Свенцицкая Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.

5. Bosacki S. Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences? // *Journal of Research in Childhood Education*. – 2007. – 22 (2). – P. 155–172. DOI: 10.1080/02568540709594619.
6. Bosacki S. L, Moore C. Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language // *Sex Roles*. – 2004. – 50 (9–10). – P. 659–675. DOI: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27.
7. Boyatzis C. et al. Preschool Children's Decoding of Facial Emotions // *The Journal of genetic psychology*. – 1993. – 154. – P. 375–382. DOI: 10.1080/00221325.1993.10532190.
8. Brody L. R., Hall J. A. Gender and Emotion in Context // *Handbook of emotions* / ed. by M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – pp. 395–408.
9. Cutting A., Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations // *Child Development*. – 1999. – 70 (4). – P. 853–865. DOI: 10.1111/1467-8624.00061.
10. Fidalgo A. M. et al. Are There Gender Differences in Emotion Comprehension? Analysis of the Test of Emotion Comprehension // *Journal of child and family studies*. – 2017. – 27 (4). – P. 1065–1074. DOI: 10.1007/s10826-017-0956-5.
11. Laible D. J., Thompson R. A. Attachment and emotional understanding in preschool children // *Developmental Psychology*. – 1998. – 34 (5). – P. 1038–1045. DOI: 10.1037/0012-1649.34.5.1038.
12. McClure E. B. A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents // *Psychological Bulletin*. – 2000. – 126. – P. 424–453. DOI: 10.1037/0033-2909.126.3.424.
13. Ruble D. N. et al. Gender development // *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* / ed. N. Eisenberg. – 6th ed. – New Jersey : Wiley, 2006. – pp. 858–932.
14. Whissell C., Nicholson H. Children's freely produced synonyms for seven key emotions // *Perceptual and Motor Skills*. – 1991. – 72. – P. 1107–1111. DOI: 10.2466/PMS.72.4.1107-1111.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2020. – № 1. – С. 11–16.

ФАКТОРЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПОНИМАНИИ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ

Период дошкольного детства является сензитивным для развития у детей понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей. В период с 3 до 7 лет дети проходят внешний и психический уровни *понимания эмоций*: наряду с наименованием основных эмоций, распо-

знаванием их экспрессивных признаков, выделением наиболее общих эмоциональных ситуаций и пониманием причинно-следственных связей эмоционального реагирования, дети начинают приобретать более сложные навыки осведомленности об эмоциях в направлении осознания их субъективного характера, использования персонализированной информации об эмоциональных реакциях человека, оценки противоречивых экспрессивных и ситуационных компонентов эмоций, понимания правил выражения эмоций и возможности их регуляции.

По сравнению с многоаспектным изучением возрастных различий понимания детьми эмоций и согласованностью полученных в этой области данных, проблема изучения факторов индивидуальных различий в понимании эмоций детьми дошкольного возраста относится к числу дискуссионных аспектов проблемы генезиса понимания эмоций. Поэтому в настоящей статье мы предпринимаем попытку рассмотреть внешние (социальные) и внутренние (социально-когнитивные и вербальные) факторы индивидуальных различий в распознавании детьми эмоциональной экспрессии и осведомленности об эмоциях.

Среди социальных факторов индивидуальных различий в понимании детьми эмоций других людей на первый план выходят *внутрисемейные факторы*: участие детей в разговорах об эмоциях и их причинно-следственных связях, а также качество взаимоотношений ребенка с матерью, сиблингами и другими членами семьи (например, [2], [5], [6], [7], [9]).

Истоки индивидуальных различий в понимании эмоций детьми дошкольного возраста находятся в *семейных разговорах об эмоциях*. Потенциальное значение разговоров об эмоциях в семейном дискурсе заключается в возможности, которую такой дискурс дает детям для интерпретации собственных эмоций, принятия эмоциональной перспективы других людей посредством сосредоточения на причинах возникновения той или иной эмоции и приобретения более точного и исчерпывающего понимания эмоций в различных социальных контекстах. И здесь следует указать на роль ментализации родителей, наличия у них способностей ценить и понимать эмоции и мысли собственного ребенка, воспринимать его точку зрения, использовать при описании ребенка менталистские термины (ссылки на психологические характеристики) в развитии у дошкольников навыков атрибуции эмоций (S. B. Kårstad et al., 2015; M. De Rosnay, 2004 et al.).

Соответствующий контекст беседы с родителями, особенно с матерью, об эмоциональном опыте помогает ребенку приобрести знания о способах выражения, ситуациях и причинах возникновения эмоций, при этом частота вовлечения дошкольников в семейные дискуссии об эмоциях коррелирует с их более поздней способностью идентифицировать эмоции других людей.

На организацию и понимание детьми эмоционального опыта влияет степень надежности *привязанности между младенцем и лицом, заботящимся о нем*.

Дошкольники с надежным типом привязанности при интерпретации эмоционально нагруженного материала с большей степенью вероятности и минимальными подсказками описывают эмоции и чувства персонажа, тогда как дети с ненадежной привязанностью менее свободны и спонтанны в ответах и склонны избегать эмоциональных аспектов истории. Одно из вероятных объяснений состоит в том, что в безопасной диаде ребенок может выражать как положительные, так и негативные эмоции и обрабатывать информацию о собственных эмоциональных переживаниях. Выстроенная на основе приобретенного опыта отношений привязанности между младенцем и значимым взрослым внутренняя рабочая модель взаимоотношений ребенка влияет на кодирование эмоциональной информации и успешность выполнения в старшем дошкольном возрасте задач на понимание взаимосвязи эмоций и убеждений. Возможна и косвенная связь понимания детьми эмоций и надежности привязанности как особого стиля воспитания и отношения значимого взрослого к ребенку как к независимому агенту, имеющему собственные мысли и чувства.

Влияние *экспрессивного стиля родителей* на понимание детьми эмоций объясняется наличием у ребенка возможности наблюдать за эмоциональной экспрессией взрослых, включать результаты этого наблюдения в собственное экспрессивное поведение и косвенно изучать, какие эмоции, как, когда и в каком контексте целесообразно демонстрировать.

Предиктором эмоциональной осведомленности дошкольников является позитивный экспрессивный стиль отцов, обеспечивающий надежный эмоциональный фундамент, тогда как умеренно выраженные отрицательные эмоции матерей при наличии положительного эмоционального климата в семье, в том числе употребление матерью словесных обозначений отрицательных эмоций, позволяют детям приобрести осведомленность о негативных эмоциях и правилах отображения эмоций.

Конечно, вывод о положительной связи уместно выраженной матерью отрицательной эмоции с пониманием детьми эмоций не следует распространять на эмоциональные контакты родителей с ребенком, характеризующиеся высокой частотой и интенсивностью проявления взрослыми гнева и дистресса, препятствующие развитию у ребенка саморефлексии и навыков осведомленности об эмоциях. Известно, что дети 3-го года жизни, воспитывающиеся в таких семьях, в дальнейшем демонстрируют более низкую эффективность при решении задач на понимание эмоций (J. Dunn, J. Brown, 1994). И связано это с тем, что родители с негативным экспрессивным стилем не придают значения эмоциональным реакциям ребенка и с меньшей степенью вероятности вовлекают его в разговоры об эмоциональных переживаниях.

Следует также учитывать, что детям легче понять эмоции и получить информацию о способах выражения и причинах возникновения эмоций, когда эмоциональная экспрессия родителей характеризуется ясностью.

Реакции родителей на поведение и эмоциональные проявления детей также связаны с развитием у них понимания эмоций и возможности регу-

ляции эмоций. Разумеется, речь идет о ценностном отношении родителей к эмоциям и убежденности в собственной ответственности за руководство эмоциональным развитием детей, о поведенческом и эмоциональном поощрении эмоциональных реакций ребенка и препятствовании определенным типам его эмоционального поведения, а не о наказании ребенка за проявление эмоций, пренебрежении его переживаниями или игнорировании его эмоций.

В качестве аргументов в пользу рассмотрения *опыта внутрисемейной эмоциональной коммуникации ребенка* как фактора индивидуальных различий в понимании эмоций можно привести следующие: дети 3–5 лет, подвергшиеся жестокому обращению, имеют недостатки в понимании связей между лицевой экспрессией и эмоциями, проявляя гиперчувствительность к гневу как сигналу угрозы и склонность к восприятию лицевой экспрессии гнева за счет снижения внимания к другим эмоциональным сигналам; пренебрегаемые дети, вследствие крайне ограниченной эмоциональной среды, испытывают трудности в различении эмоций и склонны видеть большее сходство между лицевой экспрессией счастья и грусти; характерной чертой распознавания эмоций детьми, подвергшимися физическому насилию или игнорированию со стороны родителей, является приписывание гнева или печали модели с эмоционально нейтральным выражением лица.

Следовательно, приобретенный ребенком отрицательный опыт внутрисемейной эмоциональной коммуникации затрудняет процесс обработки эмоциональной информации и может в ряде случаев осложнить процесс распознавания эмоций других людей. Напротив, дошкольники, родители которых адекватно выражают собственные эмоции, принимают эмоции своих детей и осознают необходимость активного эмоционального коучинга, имеют наибольшую осведомленность об эмоциональной экспрессии, ситуациях возникновения эмоций, амбивалентности и правилах отображения эмоций.

Разумеется, внутрисемейные факторы, оказывающие влияние на развитие у детей понимания эмоций, не ограничиваются только стилем эмоциональной экспрессии родителей, их реакциями на эмоции ребенка или непосредственно обращенными к нему высказываниями. Рост осведомленности дошкольника о чувствах других людей обуславливают общение и игра с сиблингами – братьями и сестрами – и в целом *вовлеченность ребенка в близкие отношения с широким кругом членов семьи*.

В силу чрезвычайной заинтересованности дошкольников в отношениях между старшими сиблингами и родителями, дети занимают позицию заинтересованных наблюдателей и осуществляют мониторинг ситуаций общения и эмоционального взаимодействия членов семьи друг с другом. Поэтому неудивительно, что дети, выросшие в семьях, где матери относительно часто контролируют поведение старших сиблингов и демонстрируют эмоциональную отзывчивость по отношению к ним, как правило, лучше дают наименования эмоциям и принимают эмоциональную пер-

спективу других людей по сравнению с детьми из семей с менее насыщенными эмоциональными контактами матери со своими старшими детьми.

Индивидуальные различия в понимании детьми эмоций определяются также характером сложившихся у них *взаимоотношений со сверстниками*. Так, очевидные преимущества в эмоциональной осведомленности высокостатусных детей по сравнению с другими членами группы могут быть следствием их интенсивных и разнообразных социальных контактов со сверстниками, предоставляющих возможности для многоаспектного изучения эмоциональных проявлений других детей в различных социальных контекстах.

Однако справедливо и обратное утверждение о большей популярности в детском коллективе тех дошкольников, у которых лучше сформированы навыки ситуативно обусловленного понимания и распознавания лицевой экспрессии эмоций (Ю. А. Свенцицкая, 1992; Е. М. Листик, 2003; K. W. Cassidy et al., 2003; A. S. R. Manstead, 1995 et al.). Следует учитывать, что такая связь может быть опосредована просоциальным поведением детей (S. A. Denham, 1990; K. H. Rubin et al., 1982), повышающим степень их привлекательности в группе сверстников.

Особая роль в развитии у детей понимания эмоций отводится педагогу дошкольной образовательной организации. Гибкое *использование педагогом различных стратегий реагирования на эмоциональные проявления детей* своей возрастной группы способствует развитию у них навыков распознавания эмоций, осведомленности о словесных обозначениях эмоций, понимания причин возникновения эмоций и возможности их регуляции социально целесообразным образом. Педагоги, работающие в группах детей дошкольного возраста, в большинстве случаев разделяют положительные эмоциональные проявления детей, одновременно контролируя поведение дошкольников с высоким уровнем эмоционального возбуждения, при этом они в большей степени ориентированы на поиск причины возникновения отрицательного эмоционального состояния ребенка и обучение детей конструктивным способам выражения негативных эмоций (H. J. Ahn, C. Stifter, 2006).

К *внутренним факторам*, которые оказывают влияние на развитие эмоциональной осведомленности дошкольников, следует отнести развитие модели психического, языковые способности и исполнительные функции – когнитивные способности, которые контролируют и регулируют поведение (например, [1], [2], [3], [4], [8], [10]).

Индивидуальные различия в понимании эмоциональных состояний детьми 4–6 лет могут быть связаны с особенностями функционирования *модели психического* – способности понимать психические состояния других людей как отличные от собственных психических состояний, постепенно развивающейся на протяжении детства от осознания роли желаний в поведении до понимания роли убеждений и ложных убеждений.

Осознание детьми этого возраста мыслей, намерений и убеждений других людей позволяет им лучше связывать эмоции окружающих с их

намерениями и поведением, предсказывать эмоциональные реакции и понимать характер эмоционального воздействия ситуации на человека в зависимости от связанных с ней желаний и убеждений, в том числе ложных убеждений. Успешность понимания детьми 4,5 лет ложных убеждений можно рассматривать в качестве предиктора индивидуальных различий в эмоциональной осведомленности детей 5–6 лет.

Ментальные репрезентации могут способствовать непрерывному развитию у детей распознавания лицевой экспрессии эмоций окружающих и идентификации различных поведенческих antecedентов и последствий эмоций, поэтому развитие модели психического может стать решающим этапом в развитии у детей обобщения базового понимания эмоций и его применения в более широких социальных контекстах. Наоборот, дети, не обладающие способностью отделять внутренние состояния от реальности, могут иметь ригидную идентификацию выражений эмоций, эмоциогенных ситуаций и эмоционально обусловленного поведения.

Однако отклонение в понимании ложных убеждений как ключевой составляющей модели психического само по себе не приводит к изменению в понимании детьми эмоциональных последствий событий, так как существующая между этими социально-когнитивными переменными корреляция – результат влияния возраста, внутрисемейных факторов и *языковых способностей* (рецептивный словарь, повествовательная речь).

Действительно, компетентность детей в распознавании эмоциональных состояний других людей повышается посредством систематической обратной связи с ними с помощью языка как системы символической связи. Языковая способность позволяет дошкольникам участвовать в социальном взаимодействии, воображаемой игре, диалоге, рассказывании историй и других видах деятельности, способствующих развитию принятия когнитивной и эмоциональной перспективы – понимания эмоций и психических состояний с позиции других людей. Важно и то, что язык является своеобразным каркасом эмоциональной осведомленности (К. А. Lindquist, 2015), способствующим формированию таких абстрактных понятий, как «радость», «печаль», «страх» и т. д., которые используются людьми для придания смысла воспринимаемых ими внутренних переживаний и лицевой экспрессии эмоций.

Дошкольники с развитыми вербальными способностями могут более ярко описать собственные эмоции и четко изложить собственную эмоциональную позицию в ситуации социального взаимодействия, могут задавать причинные вопросы о собственных и чужих эмоциях и, как следствие, иметь преимущество в понимании эмоций, допуская возможность иной эмоциональной реакции окружающих на ситуацию. Кроме того, дети с продвинутым уровнем развития языковой способности с большей вероятностью понимают связь между ложными убеждениями и эмоциями и могут осуществлять основанную на убеждениях атрибуцию эмоций (M. De Rosnay, F. Pons, P. L. Harris, 2004).

Напротив, уровень интеллектуального развития детей дошкольного возраста не определяет уровень развития у них модели психического и способности к пониманию эмоций как компонента целостной системы репрезентаций внутренних состояний (О. А. Прусакова, 2009). Это объясняется тем, что способность к пониманию психических состояний, в том числе эмоций, относится к особой области формирования ментальных репрезентаций, ведущее значение в развитии которой отводится опыту социального взаимодействия.

Приобретению навыков корректного различения детьми эмоциональной экспрессии и эмоциогенных ситуаций может содействовать *саморегуляция*. Взаимосвязь саморегуляции с траекторией осведомленности об эмоциях детей 3–4 лет заключается в следующем: развитие «холодной» исполнительной функции (внимание, поведенческий ингибиторный контроль, рабочая память, способность подавлять доминантные реакции) предсказывает развитие навыков распознавания негативных эмоций, а в совокупности с «горячей» исполнительной функцией (задержка удовольствия) – прогнозирует развитие осведомленности об эмоциогенных ситуациях.

Рассматривая развитие саморегуляции как фактор индивидуальных различий в понимании детьми эмоций, следует особенно подчеркнуть, что дошкольники с низким уровнем развития обеих аспектов саморегуляции могут не только неверно распознать эмоциональную экспрессию и пропустить ключевую информацию об эмоциональной ситуации, но и спровоцировать негативные эмоциональные реакции со стороны окружающих, что приведет к нарушению процесса усвоения детьми нормативных знаний об эмоциогенных ситуациях.

Проведенный анализ данных психологических исследований источников индивидуальных различий в понимании детьми эмоций позволяет с уверенностью заключить, что большая часть индивидуальных различий в развитии у дошкольников навыков распознавания эмоций и осведомленности об эмоциях обусловлена социальным опытом, который они приобретают в семье и дошкольной группе.

Библиографический список

1. Cutting A., Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations // *Child Development*. – 1999. – 70 (4). – P. 853–865.
2. De Rosnay M., Harris P. L. Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language // *Attachment & Human Development*. – 2002. – 4 (1). – P. 39–54.
3. Denham S. A. The emotional basis of learning and development in early childhood education // *Handbook of research in early childhood education* / ed. B. Spodek. – New York : Lawrence Erlbaum, 2005. – pp. 85–103.

4. Denham S. A., Bassett H. H., Way E. et al. Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success // *Cognition & Emotion*. – 2012. – 26 (4). – P. 667–679.
5. Denham S. A. et al. Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence // *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. New Directions for Child and Adolescent Development. No. 128 / eds. A. K. Root & S. Denham. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010. – pp. 29–49.
6. Dunn J., Brown J., Slomkowski C. et al. Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents // *Child Development*. – 1991. – 62. – P. 1352–1366.
7. Harris P. L. Children's Understanding of Emotion // *Handbook of emotions* / ed. by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett. – 3rd ed. – New York: The Guilford Press, 2008. – pp. 320–331.
8. Ornaghi V., Pepe A. & Grazzani I. False-Belief Understanding and Language Ability Mediate the Relationship between Emotion Comprehension and Prosocial Orientation in Preschoolers // *Frontiers in Psychology*. – 2016. –7: 1534. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01534.
9. Pollak S. D. et al. Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect // *Developmental Psychology*. – 2000. – 36 (5). – P. 679–688. DOI: 10.1037//0012-1649.36.5.679.
10. Seidenfeld A. M. et al. Theory of Mind Predicts Emotion Knowledge Development in Head Start Children // *Early Education and Development*. – 2014. – 25 (7). – P. 933–948. DOI: 10.1080/10409289.2014.883587.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2020. – № 4. – С. 19–24.

III. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ В СЕМЬЕ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ

...Формирование ценности отношений с другими является одним из условий, основанием для совершенствования как понимания, эмоционального восприятия (сочувствия, сопереживания) другого человека, так и соответствующего поведения.

Н. И. Непомнящая

Понимание эмоций – распознавание эмоциональных проявлений других людей и выявление возможных причин и последствий возникновения эмоций – составляет, наряду с переживанием и эффективной коммуникацией эмоций, аффективную социальную компетентность детей [7], интенсивно развивающуюся в период дошкольного детства в контексте социального взаимодействия, успешность которого зависит от принятия, первоначальной оценки, интерпретации, понимания и учета ребенком эмоциональных сообщений партнера – взрослого или сверстника.

Общая тенденция развития в этот возрастной период *распознавания лицевой экспрессии эмоций* [5; 7; 9] заключается в постепенном переходе от дифференциации эмоций на основании их валентности и более успешного опознания детьми выражения радости по сравнению с выражением отрицательных эмоций (в связи с необходимостью учета при их идентификации экспрессивных изменений во всех зонах лица, а не только в нижней части, где локализуется ведущий признак экспрессии радости – улыбка) – к выделению более тонких различий между дискретными эмоциями: радостью, печалью, гневом, страхом, удивлением, отвращением (в порядке убывания по степени точности идентификации).

Рост *эмоциональной осведомленности* дошкольников осуществляется в направлении развития понимания внешних, ситуативно обусловленных причин возникновения различных эмоциональных состояний и понимания эмоций, основанных на желаниях и убеждениях.

Эмоционально компетентные дошкольники с развитой способностью к распознаванию лицевой экспрессии эмоций, осведомленные об эмоциональных ситуациях и причинах возникновения эмоций у других людей занимают высокие ступени статусной дифференциации в группе сверстников, чаще демонстрируют просоциальные реакции на эмоциональные проявления детей и взрослых, имеют преимущество в установлении и поддер-

жании позитивного взаимодействия со сверстниками, а также более высокий уровень адаптации к школе.

Несмотря на приоритетное значение развития у ребенка способности к пониманию собственных эмоций и эмоциональных состояний окружающих для его успешной адаптации в современном социокультурном пространстве, зачастую в практике дошкольного образования акцент смещается на интеллектуальное развитие детей и решение задач подготовки дошкольников к школьному обучению, а развитие эмоциональной сферы сводится к психолого-педагогической коррекции эмоциональных нарушений детей (страхи, тревожность, агрессия, гиперактивность) посредством игротерапии, сказкотерапии, арттерапии и других методов.

Специфика педагогического участия взрослого в развитии у детей понимания эмоций и варианты практического использования различных форм и методов совместной образовательной деятельности педагога с детьми разных возрастных групп в этом направлении социально-эмоционального развития дошкольников достаточно подробно раскрыты нами в ряде публикаций¹, поэтому в данной статье мы акцентируем внимание на проблеме *социализации понимания детьми эмоций*, рассматривая в общих чертах вклад значимых взрослых, прежде всего, родителей, и сверстников в развитие у дошкольников навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности.

В широком значении под *социальным взаимодействием* понимается совокупность процессов жизнедеятельности, в которые включается человек, сущностной характеристикой которых являются взаимные изменения взаимодействующих сторон в результате взаимных воздействий и влияний. В период детства происходит активное формирование позиции «Я и общество», которая ориентирует ребенка на социальные контакты, усвоение социальных норм и ценностей; появляется позиция «Я в обществе» и связанные с ней процессы самосознания, самооценки и соответствующие эмоционально-личностные переживания [4].

В этот период дошкольники осваивают важнейшие компоненты социального опыта [1]: познавательный компонент, раскрывающий социальную информированность ребенка о принятых в обществе нормах и способах поведения и отношений, формах выражения эмоций и чувств; коммуникативный и поведенческо-деятельностный компоненты, включающие многообразие форм социально целесообразного взаимодействия с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, а также культурных форм и способов поведения и деятельности, с помощью кото-

¹ См.: Карелина И. О. Педагогические основы развития у детей понимания эмоций : учебное пособие. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – 129 с.; Карелина И. О. Эмоциональная сфера детей: возрастные и индивидуальные особенности, диагностика, развитие в совместной образовательной деятельности с педагогом : учебное пособие. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – 195 с.

рых ребенок активно выражает собственные эмоции и чувства в культурном сообществе.

В процессе развития взаимоотношений ребенка с социальным окружением происходят существенные изменения в его эмоциональной сфере [2]:

- постепенно меняется содержание аффектов, что выражается в проявлении особых форм сопереживания, сочувствия действиям и эмоциональным состояниям другого лица;

- меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения, и появляются опережающие эмоциональные переживания, предвосхищающие последствия выполняемых действий;

- изменяется структура эмоциональных процессов, в состав которых постепенно включаются различные познавательные процессы, что приводит к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих для ребенка смысл определенных социальных ситуаций.

Проблема социализации эмоциональной компетентности дошкольников в условиях семьи широко и многоаспектно изучена за рубежом (например, [8–11]); некоторые данные о влиянии качества взаимоотношений родителей (матерей) с детьми старшего дошкольного возраста на развитие способности ребенка к распознаванию эмоций получены также в отечественных исследованиях [3].

Родители как агенты социализации эмоций вносят вклад в развитие у детей способности распознавать лицевую экспрессию эмоций посредством моделирования собственной эмоциональной экспрессии, эмоционального коучинга и реакций на эмоциональные проявления детей, поддерживающих переживания ребенка или препятствующих определенным формам эмоционального реагирования.

Родители, способные поддерживать относительно положительный эмоциональный фон настроения в сложных обстоятельствах и демонстрировать при необходимости умеренно выраженные отрицательные эмоции, содействуют формированию адекватных представлений детей об экспрессивном выражении широкого диапазона эмоций и их соответствии определенному социальному контексту. Напротив, проявление матерью в ходе взаимодействия с ребенком интенсивных негативных эмоций, особенно гнева, препятствует пониманию детьми ситуаций и причин возникновения эмоций.

Оптимальные эмоциональные и поведенческие реакции близких взрослых и старших сиблингов на положительные и отрицательные эмоциональные проявления детей обуславливают развитие у дошкольников навыков эмоциональной осведомленности и эмпатических реакций на эмоциональные переживания других людей.

Прямое воздействие на развитие у дошкольников осведомленности об эмоциях оказывает родительский эмоциональный коучинг – вербальное объяснение сущности конкретной эмоции и ее связи с наблюдаемым событием или экспрессивным поведением, привлечение внимания ребенка к

наиболее значимым экспрессивным признакам той или иной эмоции, оказание ребенку помощи в понимании собственных эмоциональных переживаний и управлении негативными эмоциями, а также анализ управляемых компонентов целостного социального взаимодействия.

Важным контекстом обучения детей навыкам эмоциональной компетентности являются разговоры об эмоциях, специфика которых заключается в дистанцировании ребенка от переживаемых эмоций и сосредоточении на их интерпретации, оценке и рефлексии причин возникновения и последствий эмоционального реагирования.

Систематическое участие младших дошкольников в разговорах об эмоциональных состояниях с матерью и частично с сиблингами в контексте эмоционально окрашенных эпизодов повседневной жизни определяет в старшем дошкольном возрасте успешность распознавания детьми базовых эмоций других людей при решении задач на принятие эмоциональной перспективы, а также позволяет осознать субъективность эмоций – разницу в восприятии людьми одних и тех же эмоциогенных событий.

Благоприятное влияние на успешность распознавания эмоциональных состояний оказывает включенность дошкольников в близкие отношения не только с родителями, но и с широким кругом членов семьи. Напротив, уровень понимания ребенком собственных эмоциональных переживаний зависит от наличия эмоционального контакта с матерью или обоими родителями.

Особый вклад в развитие у дошкольников навыков распознавания эмоций и понимания причинно-следственных связей эмоционального реагирования вносят сверстники как агенты социализации эмоций [6; 8].

Как известно, интерес к сверстнику достаточно рано становится одной из важнейших социогенных потребностей детей. В отличие от асимметричных и близких детско-родительских отношений, взаимодействие со сверстником моделирует особый тип социального взаимодействия людей («субъект-субъект»), позволяя ребенку осознать смысл независимых, автономных действий человека в условиях его социальных контактов.

Уникальный вклад ровесников в развитие у дошкольников понимания эмоций обусловлен в первую очередь их эквивалентным статусом, поэтому группа сверстников, по сравнению с родителями и детьми других возрастных групп, имеет некоторое преимущество в понимании эмоциональной жизни своих ровесников вследствие сходства социальной ситуации развития и одинаковой оценки событий, вызывающих определенные эмоции.

Восприятие лицевой экспрессии сверстников в различных ситуациях социального взаимодействия, в том числе в конфликтных ситуациях, позволяет ребенку получить информацию о невербальных способах выражения эмоциональных состояний, о последствиях переживания положительных и отрицательных эмоций, а также о вариантах реагирования других детей на его собственные эмоциональные проявления и действия, с учетом которой осуществляется выбор социально целесообразного способа взаи-

модействия ребенка со сверстниками. Важно и то, что наблюдаемые ребенком примеры экспрессивного поведения ровесников могут побудить его к корректной интерпретации отдельных элементов лицевой экспрессии партнеров как индикаторов той или иной эмоции в зависимости от ситуативного контекста.

В заключение хотелось бы обратить внимание на качественные аспекты социального взаимодействия ребенка, содействующие росту его эмоциональной компетентности.

На наш взгляд, *взаимодействие со взрослым* становится одним из значимых условий понимания детьми собственных эмоций, если осуществляется в форме диалога, основу которого составляют:

– *вербализация* – распознавание и словесное обозначение взрослым мимических, двигательных, физиологических и импрессивных признаков эмоционального состояния ребенка; обсуждение возможных причин возникновения переживания;

– *принятие* эмоциональных состояний ребенка и признание его права на переживание как положительных, так и отрицательных эмоций;

– *поддержка* взрослым переживаний дошкольника и оценка адекватности его реакции на определенную эмоциогенную ситуацию с учетом социально-культурных норм выражения эмоций.

Взаимодействие ребенка со сверстниками также может способствовать развитию у него навыков распознавания эмоций и осведомленности о причинах возникновения эмоций, однако развивающий характер такого взаимодействия во многом будет зависеть от позиции педагога по отношению к детским контактам, которая заключается в целенаправленной и систематической работе по развитию у дошкольников *эмоциональной ориентации на сверстника* как значимого другого.

Библиографический список

1. Бабаева Т. И. Условия социально-эмоционального развития ребенка в дошкольном детстве // Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде : материалы международного семинара. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 154 с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Том I. Психическое развитие ребенка / под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
3. 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.
4. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
5. Bisson J. It's written all over their faces: Preschoolers' emotion understanding // Social Development. – 2018. – 28. – P. 74–89. DOI: 10.1111/sode.12322.

6. Camras L. A. Socialization of Affect Communication // The Socialization of Emotions. Genesis of Behavior / eds. M. Lewis, C. Saarni. – New York : Plenum Press, 1985. – pp. 141–160.
7. Camras L. A., Halberstadt A. G. Emotional development through the lens of affective social competence // Current Opinion in Psychology. – 2017. – 17. – P. 113–117. DOI: 10.1016/j.copsy.2017.07.003.
8. Denham S. A. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships // Cognition, Brain, and Behavior. – 2007. – 11 (1). – P. 1–48.
9. Denham S., Burton R. Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers. – New York : Springer Science+Business Media, 2003. – 251 p.
10. Denham S., Zoller D. & Couchoud E. Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding // Developmental Psychology. – 1994. – 30. – P. 928–936. DOI: 10.1037//0012-1649.30.6.928.
11. Dunn J., Brown J., Beardsall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions // Developmental Psychology. – 1991. – 27 (3). – P. 448–455. DOI: 10.1037/0012-1649.27.3.448.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2020. – № 2. – С. 26–30.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ У РЕБЕНКА ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Актуальность изучения процесса развития у дошкольников *понимания эмоций* – способности распознавать и вербализовать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, соотносить их с ситуативным контекстом и понимать причины их возникновения – обусловлена ключевой ролью этого компонента эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности в социальном развитии детей и освоении ими важнейших компонентов социального опыта: познавательного, раскрывающего социальную информированность детей о принятых в обществе способах и социальных контекстах выражения различных эмоций и чувств; коммуникативного и поведенческо-деятельностного компонентов, вбирающих в себя многообразие форм социально-целесообразного взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками, обусловленного эмоциональными транзакциями, а также культурных форм и способов поведения и деятельности.

Следует особенно подчеркнуть, что от способности дошкольников к пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих зависит успешность их социальных контактов, гибкость в выборе просоциальных реакций и степень удовлетворенности содержанием социального взаимодействия. С другой стороны, расширение сферы социаль-

ных контактов приводит к изменениям в развитии у детей различных компонентов понимания эмоций (распознавание лицевой экспрессии эмоций, понимание причин возникновения эмоций и влияния напоминания о событии как активатора эмоции; понимание связей между желаниями, убеждениями и эмоциями, различий переживаемой и выраженной эмоции; понимание амбивалентных и социальных эмоций, регуляции эмоций) и позволяет дошкольникам приобрести опыт понимания собственных и чужих эмоциональных и психических состояний, определяющих поведение.

В данной статье мы акцентируем внимание на психологических аспектах развития у дошкольников понимания эмоций в условиях семьи и раскрываем значение привязанности между ребенком и матерью, стиля эмоциональной экспрессии родителей, опыта внутрисемейной эмоциональной коммуникации и частоты вовлечения детей в семейные разговоры об эмоциях как *внутрисемейных факторов индивидуальных различий в понимании детьми эмоций*. И в этом мы опираемся на результаты психологических исследований известных зарубежных ученых в области развития у детей понимания эмоций, к числу которых следует отнести профессора Гарвардского университета Пола Харриса [6], профессора Университета Джорджа Мейсона Сюзанну Денхэм [2; 3], исследователей из Университета штата Пенсильвания Джуди Данн и Джейн Браун [4], директора Лаборатории исследования эмоций ребенка Висконсинского университета в Мадисоне Сета Поллака [8] и других.

Взаимосвязь понимания детьми эмоций и надежности привязанности между ребенком и значимыми взрослыми.

Решающим фактором развития понимания эмоций в период дошкольного детства, наряду с возрастом детей, являются отношения привязанности между младенцем и лицом, заботящимся о ребенке, как правило, матерью. В процессе взаимодействия со значимым взрослым ребенок выстраивает так называемые внутренние рабочие модели – аффективно-когнитивные фильтры, которые определяют его представления о себе и характер эмоционального реагирования на родителей и других людей, а также оказывают влияние на развитие способности отслеживать, запоминать и понимать эмоционально нагруженные социальные контакты. Ежедневное взаимодействие детей со значимыми взрослыми, к воздействиям которых они проявляют особую чувствительность вследствие установившихся близких отношений, можно сравнить с естественной лабораторией, находясь в которой дети начинают устанавливать связи между внешним поведением и внутренними состояниями [7].

Мерой качества отношений между ребенком и родителем является степень безопасности (надежность) привязанности между ними. Традиционная интерпретация взаимосвязи между надежностью привязанности и пониманием детьми эмоций фокусируется на том, что рабочая модель эмоций ребенка выполняет роль «сторожа», который предоставляет ограниченный или открытый доступ к эмоционально нагруженному материалу. В частности, данная взаимосвязь проявляется в том, что дети с надежным

типом привязанности с большей вероятностью и минимальными подсказками интерпретируют эмоционально нагруженный материал и описывают чувства одиночества, грусти, страха или гнева персонажа, тогда как дети с ненадежной привязанностью склонны избегать эмоциональных аспектов истории [1].

Доказано, что дошкольники с надежным типом привязанности к родителям будут иметь более глубокое понимание эмоций, поскольку такой тип привязанности, возникающий в результате заботливого и внимательного отношения значимых взрослых к ребенку, будет способствовать формированию адекватного эмоционального опыта детей, пониманию ими собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей в силу ряда причин.

Прежде всего, это: открытость и свобода коммуникации в диаде «родитель – ребенок», более интенсивная вовлеченность детей в рассуждения об эмоциях и причинности, в том числе большая частота обсуждения деликатных вопросов, связанных с возникновением у ребенка отрицательных эмоций; адекватное восприятие ребенком негативных эмоциогенных событий вследствие уверенности в том, что значимые взрослые способны изменить сложившиеся обстоятельства с целью их улучшения; признание взрослыми чувств ребенка и значимости его эмоционального опыта, а также более интенсивный обмен эмоциями с другими людьми, с которыми у ребенка установлены близкие отношения.

Несмотря на существование данных о более выраженной способности к обработке негативных эмоций и проявлению к ним повышенной чувствительности у дошкольников с ненадежной привязанностью (вследствие большей частоты столкновений с отрицательными эмоциями), экспериментально было установлено [7], что дети 2,5–6 лет с высокими показателями надежности привязанности лучше, чем дети с более низким рейтингом безопасности привязанности, выполняют задачи на понимание эмоций, оценивающие принятие эмоциональной перспективы и понимание причин возникновения эмоций сверстников в естественно возникающих эмоциональных эпизодах в детском саду, и имеют преимущество в понимании эмоций отрицательной валентности (страх, гнев, грусть).

Напротив, дошкольники с ненадежной привязанностью могут столкнуться с большими сложностями в разговоре со значимыми взрослыми о негативных эмоциях и проявить склонность к избеганию активной обработки отрицательно нагруженных переживаний из-за их угрожающего характера, что может затруднить понимание ими негативных эмоций.

Еще одним доказательством взаимосвязи между надежной привязанностью и пониманием эмоций детьми дошкольного возраста могут служить данные эксперимента [1], в ходе которого детям 3–6 лет предъявляли эмоционально нейтральный тест на понимание эмоций и видеотест на понимание взаимосвязи убеждений и эмоций в контексте разделения и воссоединения матери и младенца. Как оказалось, успешное выполнение дошкольниками тестов на понимание эмоций, основанных на убеждениях,

было связано с их более высокой привязанностью к родителям, уверенностью в себе, общей безопасностью и более низким избеганием.

Следовательно, *развитию понимания детьми эмоций содействует надежный тип привязанности между матерью и ребенком*. Разумеется, необходимо принимать во внимание, что феномен понимания эмоций характеризуется сложностью и многомерностью, поэтому надежность привязанности связана с отдельными компонентами понимания эмоций, такими как понимание эмоциональной перспективы (понимание эмоций по ситуациям), взаимосвязи эмоций и убеждений, а также каузальных атрибуций эмоций, прежде всего отрицательных эмоций.

Взаимосвязь стиля эмоциональной экспрессии родителей и понимания детьми эмоций.

В период дошкольного детства наиболее сильное влияние на развитие понимания эмоций детьми оказывает стиль выражения эмоций членами семьи [2; 4; 5]. Как мы уже отмечали, это связано с особой восприимчивостью детей к воздействиям родителей и их реакциям на эмоциональные проявления дошкольников.

Представляется очевидным, что у детей, воспитывающихся в семьях, поощряющих открытое выражение эмоций, могут быть сформированы иное понимание значения эмоций и уровень понимания эмоций, чем у детей из менее экспрессивных семей и тех, где родители придерживаются установки контроля эмоционального выражения. Пониманию ребенком собственных эмоций и возможности их регуляции будут способствовать такие целесообразные реакции взрослых, как поощрение, оправданное препятствование определенным типам эмоционального реагирования, толерантность, утешение и другие, а не наказание ребенка за проявление эмоций или пренебрежительное отношение к его переживаниям.

Дети приобретают осведомленность о том, какие эмоции, как, когда и в каком контексте демонстрировать, в ходе наблюдений за эмоциями взрослых и включают результаты этого познания в собственное экспрессивное поведение преимущественно посредством эмоционального заражения [2].

Заметим, что роль своеобразного эмоционального «сторожа» в семье выполняют матери, демонстрируя не только положительные, но и отрицательные эмоции, а отцы проявляют больше положительных эмоций и действуют как партнеры, поэтому и экспрессивный баланс (разность между долей проявлений счастья и процентом проявлений отрицательных эмоций) у них больше. Несмотря на то, что употребление матерью наименований отрицательных эмоций и их умеренно выраженное проявление предсказывают осведомленность старших дошкольников о правилах отображения эмоций, предиктором эмоциональной осведомленности детей является экспрессивный баланс отцов, обеспечивающий надежный эмоциональный фундамент [3].

Следует учитывать, что процесс приобретения детьми знаний об эмоциях существенно осложняется, если родители часто и интенсивно

проявляют отрицательные эмоции. Это утверждение является справедливым, даже несмотря на то, что общий негативный эмоциональный стиль взрослых может быть связан с лучшим пониманием детьми эмоций в период с 3 до 12 лет [5] вследствие наличия у них мотивации к распознаванию эмоций для избегания последствий выражения родителями огорчения и гнева.

В качестве доказательства можно привести данные эксперимента [4], посвященного изучению связей между эмоциональной экспрессией в семье, пониманием эмоций детьми 2–4 лет и их социальным пониманием (умение разрешать конфликты и участвовать в воображаемой игре), в результате которого было установлено, что общий уровень выражения негативного аффекта в семье, то есть частое выражение членами семьи эмоциональных состояний гнева или беспокойства в период, когда детям было 2 года 9 мес., связан с более низкой успешностью в решении ими задач на понимание эмоций спустя 7 месяцев. Неудивительно, что в семьях, характеризующихся высокой частотой проявления родителями гнева и дистресса, дети в меньшей степени вовлечены в беседы об эмоциях, так как эмоциональному состоянию ребенка в таких семьях не придается особого значения.

Также развитию у дошкольников понимания эмоций препятствуют доминирующе-негативный эмоциональный стиль родителей, для которого характерно проявление гнева и презрения, и подавленно-негативный (депрессивный) эмоциональный стиль. Напротив, *позитивный эмоциональный стиль родителей* (недифференцированный положительный отклик, интерес и удивление) *положительно связан с пониманием детьми эмоций*, поскольку данный стиль выражения эмоций взрослыми позволяет детям наблюдать эмоции в безопасных условиях и упражняться в их интерпретации [5].

Таким образом, эмоциональный стиль родителей, отражающий частоту, интенсивность, продолжительность, изменчивость выражения эмоций, и родительские установки по отношению к эмоциональной экспрессии детей, такие как относительная значимость экспрессии, приемлемость и контроль эмоционального выражения, преломляются через призму индивидуальных различий ребенка и обуславливают конструирование когнитивных схем понимания эмоциональных переживаний и их внешнего выражения, которые используются ребенком для прогнозирования межличностных и персональных результатов социальных контактов.

Взаимосвязь понимания детьми эмоций и опыта внутрисемейной эмоциональной коммуникации.

В настоящее время получены убедительные доказательства в пользу того, что опыт внутрисемейной эмоциональной коммуникации оказывает влияние на процесс обработки детьми эмоциональной информации и в ряде случаев приводит к нарушениям понимания эмоций по лицевой экспрессии и неадекватному эмоциональному реагированию на социальные сигналы [8].

Например, последствиями жестокого обращения с детьми 3–5 лет и пренебрежения детьми становятся существенные недостатки в понимании

последними связей между лицевой экспрессией и эмоциями, а также затруднения в распознавании по выражению лица эмоций радости, печали, отвращения, страха и гнева. Характерной особенностью понимания эмоций дошкольниками, которые воспитываются в таких семьях, является их стремление приписывать эмоции гнева или печали модели с эмоционально нейтральным выражением лица. Также специфика понимания детьми эмоций заключается в снижении внимания к иным, кроме гнева, эмоциональным сигналам и неверной интерпретации социальных сигналов окружающих из-за гиперчувствительности к экспрессивным признакам гнева как сигнала угрозы (дошкольники, подвергшиеся физическому насилию); в восприятии детьми сходства лицевой экспрессии радости и печали вследствие крайней ограниченности эмоциональной среды в семье (пренебрегаемые дети).

Частота вовлечения детей в семейные разговоры об эмоциях как фактор индивидуальных различий в понимании эмоций.

Одним из аспектов ранних детско-родительских отношений, тесно связанным с развитием у детей понимания собственных эмоций, способов их выражения, причин возникновения и возможности управления эмоциями, является частота вовлечения детей в разговоры об эмоциях. Такие разговоры представляют собой форму эмоционального коучинга [2], в ходе которого взрослые дают наименование эмоциям, объясняют их связи с наблюдаемыми событиями или внешним выражением, направляют внимание ребенка на значимые эмоциональные сигналы, указывают при необходимости на ответственность ребенка за чувства других.

Существующие гендерные различия в содержании бесед родителей с детьми об эмоциях [3] заключаются в том, что матери больше ценят эмоциональный коучинг, больше говорят о собственных отрицательных эмоциях и беседуют об эмоциональных событиях с детьми обоего пола, чаще обсуждая отрицательные эмоции с сыновьями, тогда как отцы говорят преимущественно об эмоциях самого ребенка, других людей и больше беседуют об эмоциях с дочерьми. Соответствующий контекст беседы об эмоциональном опыте с родителями, особенно с матерью, помогает ребенку приобрести совокупность знаний о выражении эмоций, ситуациях и причинах их возникновения.

Обнаруженную исследователями связь между частотой вовлечения детей в семейные дискуссии об эмоциях и более поздней способностью дошкольников идентифицировать эмоции других людей можно объяснить тем, что подобные разговоры об эмоциях обеспечивают определенное пространство, в контексте которого дети интерпретируют и оценивают причины возникновения и последствия собственных переживаний, приобретают навыки принятия эмоциональной перспективы. Также следует учитывать, что некоторые дети от рождения могут быть более эмпатийными, чем другие, поэтому они могут чаще инициировать разговоры об эмоциях, и в результате демонстрировать высокий уровень развития способности к оценке чувств других людей [2; 6].

На основе вышеизложенного можно заключить, что истоки индивидуальных различий в понимании детьми эмоций кроются в их социальном окружении, в первую очередь в семье. Именно родители как значимые взрослые играют решающую роль не только в развитии у ребенка понимания эмоций, но и в целом в развитии его эмоциональной компетентности.

Библиографический список

1. De Rosnay M., Harris P. L. Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language // *Attachment & Human Development*. – 2002. – 4 (1). – P. 39–54. DOI: 10.1080/14616730210123139.
2. Denham S. A. The emotional basis of learning and development in early childhood education // *Handbook of research in early childhood education* / ed. B. Spodek. – New York : Lawrence Erlbaum, 2005. – pp. 85–103.
3. Denham S. A. et al. Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence // *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development*. – No. 128 / eds. A. K. Root, S. Denham. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010. – pp. 29–49. DOI: 10.1002/cd.267.
4. Dunn J., Brown J. Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 1994. – 40 (1). – P. 120–137.
5. Eaton K. L. Family Expressiveness and Emotion Understanding: A Meta-Analysis of One Aspect of Parental Emotion Socialization : *Masters Dissertation*. – Raleigh, 2001. – 53 p.
6. Harris P. L. Children's Understanding of Emotion // *Handbook of emotions* / ed. by M. Lewis et al. – 3rd ed. – New York : The Guilford Press, 2008. – pp. 320–331.
7. Laible D. J., Thompson R. A. Attachment and emotional understanding in preschool children // *Developmental Psychology*. – 1998. – 34 (5). – P. 1038–1045. DOI: 10.1037/0012-1649.34.5.1038.
8. Pollak S. D. et al. Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect // *Developmental Psychology*. – 2000. – 36 (5). – P. 679–688. DOI: 10.1037//0012-1649.36.5.679.

Опубликовано:

Akademická psychologie. – 2018. – № 3. – С. 23–28.

ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ

Актуальность изучения психологических аспектов развития у детей понимания эмоций обусловлена не только тем, что развитие эмоционального интеллекта дошкольников является одной из приоритетных задач реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, но и ключевой ролью этого компонента эмоционального интеллекта в развитии просоциального поведения детей и обеспечении социально-личностной готовности дошкольников к обучению в школе.

На протяжении периода дошкольного детства эмоциональное состояние человека становится для детей значимым объектом познания. Дошкольники приобретают понимание важных социальных аспектов эмоций: способов выражения эмоций, ситуационных причин их возникновения и тех событий или объектов, которые служат напоминаниями, активирующими эмоцию. К концу дошкольного детства они становятся способны осознать связь эмоций человека с его желаниями и убеждениями, понять различия видимых и реальных переживаний субъекта, а также возможность использования различных стратегий регуляции эмоций.

Наше внимание к обсуждению результатов зарубежных исследований внутрисемейных факторов развития у детей понимания эмоций объясняется тем, что в отечественных научных работах данная проблема не является предметом специального анализа, за исключением единичных исследований взаимосвязи качества взаимоотношений родителей с детьми 5–7 лет и уровня развития у старших дошкольников способности к распознаванию эмоций близких родственников и сверстников (Е. М. Листик, 2003).

Если выстроить иерархию факторов развития у дошкольников понимания эмоций в семье, то на первое место следует поставить отношения привязанности между ребенком и значимыми взрослыми, тогда как остальные внутрисемейные факторы, такие как стиль эмоциональной экспрессии родителей, опыт эмоциональной коммуникации детей с родителями, семейные разговоры об эмоциях, правомерно рассматривать в качестве отдельных аспектов взаимоотношений ребенка и значимых взрослых.

Согласно теории привязанности, понимание детьми эмоций связано с индивидуальными различиями в отношениях между ребенком и лицом, заботящимся о нем, как правило, матерью. Мерой качества таких отношений является степень надежности привязанности, которая характеризуется открытостью и свободой коммуникации матери и ребенка, интенсивной вовлеченностью детей в диалоги об эмоциях и причинности, признанием взрослыми значимости эмоционального опыта ребенка и адекватным восприятием ребенком отрицательных эмоциогенных событий вследствие уверенности в способности значимых взрослых улучшить ситуацию.

Существуют две интерпретации взаимосвязи между надежным типом привязанности и пониманием детьми эмоций [1]:

– традиционная, где особое значение придается сформировавшимся в результате ежедневного взаимодействия со значимым взрослым внутренним рабочим моделям ребенка, которые могут оказывать влияние на развитие способности отслеживать, запоминать и понимать эмоционально нагруженные социальные контакты, или, говоря другими словами, выполняют роль «сторожа», предоставляющего ребенку ограниченный или открытый доступ к эмоциональной информации;

– альтернативная, где надежная привязанность интерпретируется как особый стиль воспитания и отношения к ребенку как независимому агенту с собственными мыслями и чувствами, содействующий развитию у детей понимания собственных эмоций и эмоциональных состояний окружающих.

Независимо от характера интерпретации, представляется очевидным, что только в безопасной диаде ребенок может выражать и обрабатывать собственные негативные эмоциональные переживания. Поэтому дети с надежным типом привязанности при анализе эмоционально нагруженного материала с большей степенью вероятности и минимальными подсказками описывают эмоции и чувства персонажа (одиночество, печаль, страх, гнев), в то время как дошкольники с ненадежной привязанностью избегают эмоциональных аспектов истории и в целом отвечают менее свободно и спонтанно [1]. Уточним, что надежность привязанности оказывает влияние не на способ реагирования ребенка на конкретное содержание, степень сложности и напряженности предъявленной задачи на атрибуцию эмоций, а на понимание эмоций в целом, в том числе понимание взаимосвязи убеждений и эмоций.

Следовательно, характерные отношения привязанности между ребенком и значимыми взрослыми влияют в первую очередь на организацию и понимание детьми эмоционального опыта.

Значимым внутрисемейным фактором развития у дошкольников понимания эмоций и механизмом их социализации является стиль эмоциональной экспрессии родителей, который оказывает влияние на развитие понимания детьми эмоций посредством воздействия на когнитивные схемы эмоций, используемые для интерпретации эмоциональной информации. И здесь имеют значение такие параметры стиля выражения эмоций родителями, как [4]: частота, интенсивность, продолжительность и изменчивость выражения эмоций, а также родительские установки по отношению к эмоциональной экспрессии, ее относительная значимость, приемлемость или контроль эмоционального выражения.

Несмотря на данные исследований о более успешном понимании эмоций по лицевой экспрессии детьми из менее экспрессивных семей вследствие необходимости прикладывать усилия для декодирования едва различимых эмоциональных проявлений родителей, дошкольники, родители которых открыто выражают эмоции и поощряют такой способ выражения эмоций, имеют качественно иное понимание значения эмоций. Этот вывод подтверждают данные о наличии положительной взаимосвязи об-

щей эмоциональной экспрессивности родителей и способности детей 3–12 лет к пониманию эмоций [4].

Если связь понимания детьми эмоций с позитивным эмоциональным стилем родителей, который характеризуется недифференцированным положительным откликом и проявлениями эмоций интереса и удивления, представляется очевидной, то негативный эмоциональный стиль, как оказалось, не всегда препятствует развитию у дошкольников понимания эмоций. Последнее утверждение является справедливым только в отношении доминирующе-негативного или подавленно-негативного (депрессивного) эмоциональных стилей родителей.

К удивлению, общий негативный стиль эмоциональной экспрессии родителей, то есть их отрицательный эмоциональный отклик, побуждает детей к распознаванию эмоций печали и гнева в целях избегания последствий их выражения взрослыми, что приводит в результате к лучшему пониманию эмоций [4].

Разумеется, речь не идет о постоянном и интенсивном проявлении взрослыми отрицательных эмоций, поскольку такой экспрессивный стиль осложняет процесс приобретения дошкольниками знаний об эмоциях и побуждает их фокусироваться на механизмах самозащиты. В частности, доказано, что дети в возрасте 2 лет 9 мес., чьи родители часто проявляют гнев или дистресс, спустя 7 месяцев имеют низкие показатели успешности выполнения задач на понимание эмоций [3].

Не останавливаясь подробно на гендерных различиях в социализации эмоциональной компетентности дошкольников, обратим внимание, что матери в семье выполняют роль эмоционального «сторожа», выражая наряду с положительными также и отрицательные эмоции, тогда как отцы действуют как партнеры и демонстрируют больше положительных эмоций [2]. Преимущественно положительные эмоциональные проявления отцов обеспечивают дошкольникам надежный эмоциональный фундамент, а умеренно выраженные отрицательные эмоции матерей позволяют детям получить знания, повышающие их осведомленность о правилах отображения эмоций.

Влияние характера внутрисемейной эмоциональной коммуникации на процесс обработки детьми эмоциональной информации можно продемонстрировать на примере изучения особенностей понимания эмоций пренебрегаемыми дошкольниками и детьми, подвергшимися жестокому обращению [5]. Если в первом случае, как было установлено, дети испытывают трудности в различении эмоций из-за крайне ограниченной эмоциональной среды, поэтому распознают эмоции радости и печали как сходные, то во втором случае дошкольники проявляют гиперчувствительность к гневу как сигналу угрозы и неверно интерпретируют эмоциональные проявления окружающих, приписывая гнев модели с эмоционально нейтральным выражением лица.

Как видим, приобретенный ребенком опыт эмоциональной коммуникации с родителями может не только способствовать развитию у него по-

нимания эмоций по лицевой экспрессии, но и стать причиной возникновения существенных недостатков в понимании связей между лицевой экспрессией и эмоциями.

И еще одним фактором, способствующим повышению уровня понимания детьми эмоций и принятия эмоциональной перспективы, то есть понимания эмоций по ситуации, являются разговоры об эмоциях.

Ценность семейных дискуссий об эмоциях состоит в том, что они обеспечивают определенное пространство для интерпретации и оценки детьми собственных эмоциональных переживаний, анализа их причинно-следственных связей. Такой эмоциональный коучинг в форме вербального обмена эмоциями больше ценят матери. Они чаще говорят о собственных негативных эмоциях и беседуют об эмоциях как с мальчиками, так и с девочками. Отцы, напротив, больше обсуждают эмоции с дочерьми и в большей степени говорят об эмоциях самого ребенка и других людей [2; 3].

Частота вовлечения детей дошкольного возраста в семейные разговоры о способах выражения эмоций, ситуациях и причинах их возникновения связана в дальнейшем с развитием у детей способности к идентификации эмоций других людей.

Итак, мы убедились, что успешность понимания детьми эмоций зависит от типа привязанности между ребенком и значимым взрослым, стиля эмоциональной экспрессии родителей, специфики внутрисемейной эмоциональной коммуникации и частоты вовлечения детей в семейные разговоры об эмоциях. Приобретенный в семье социальный опыт во многом определяет не только уровень развития у дошкольников понимания лицевой экспрессии эмоций, ситуаций их возникновения и обусловленности эмоций желаниями и убеждениями, но и большую часть индивидуальных различий в понимании детьми эмоций.

Библиографический список

1. De Rosnay M., Harris P. L. Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language // *Attachment & Human Development*. – 2002. – 4 (1). – P. 39–54. DOI: 10.1080/14616730210123139.
2. Denham S. A. The emotional basis of learning and development in early childhood education // *Handbook of research in early childhood education* / ed. B. Spodek. – New York : Lawrence Erlbaum, 2005. – pp. 85–103.
3. Dunn J., Brown J. Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 1994. – 40 (1). – P. 120–137.
4. Eaton K. L. Family Expressiveness and Emotion Understanding: A Meta-Analysis of One Aspect of Parental Emotion Socialization : Masters Dissertation. – Raleigh, 2001. – 53 p.

5. Pollak S. D. et al. Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect // *Developmental Psychology*. – 2000. – 36 (5). – P. 679–688. DOI: 10.1037//0012-1649.36.5.679.

Опубликовано:

Современные проблемы детства : материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018.

МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ В СЕМЬЕ

Актуальность исследования

В широком смысле слова *понимание эмоций* как компонент эмоционального интеллекта, эмоциональной компетентности и фундамент социального развития детей – это способ идентификации, прогнозирования и объяснения ребенком собственных эмоций и эмоций других людей (P. L. Harris, 2008). С позиции эмоциональной компетентности (S. A. Denham, 2007) понимание эмоций предполагает первоначальную оценку эмоционального сообщения другого человека, истолкование воспринятого сообщения, понимание эмоциональной информации с учетом правил отображения эмоций и ситуативного контекста, а также использование навыков понимания эмоций в ходе социального взаимодействия.

В период дошкольного детства дети осваивают две группы навыков понимания эмоций: во-первых, навыки распознавания и словесного обозначения базовых эмоций людей, в том числе распознавания эмоций по ситуации; во-вторых, навыки атрибуции эмоций, отражающие осведомленность о внешних и внутренних причинах возникновения собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей.

В этот сензитивный для развития понимания эмоций период осуществляется переход от *внешней оценки* и понимания детьми социальных аспектов эмоций: экспрессивных признаков эмоций, внешних (ситуативных) причин их возникновения и роли напоминания о событии как активатора эмоции – к *ментальной оценке эмоций* и пониманию к концу дошкольного детства их менталистской природы: связи эмоциональных состояний человека с желаниями и убеждениями, а также различий эмоционального переживания и его внешнего выражения. Основные изменения в развитии у дошкольников понимания эмоций связаны в первую очередь с расширением сферы их социальных контактов.

Родители как агенты *социализации*, отражающей процесс интеграции ребенка в систему социальных отношений и различные типы социальных общностей, усвоения ребенком элементов культуры, социальных норм и ценностей как основы формирования качеств его личности, вносят существенный вклад и в социализацию эмоций дошкольника.

Учитывая многоаспектность *социализации эмоций* и ее направленность на развитие у детей различных компонентов эмоциональной компетентности: понимания собственных эмоций и эмоций других людей, социально-культурных способов выражения и регуляции эмоций, в данной статье мы акцентируем внимание на рассмотрении модели и механизмов родительской социализации эмоций, а также предпринимаем попытку раскрыть вклад родителей в развитие у дошкольников навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности.

Считаем необходимым пояснить, что наше внимание к зарубежным первоисточникам в процессе теоретического анализа проблемы социализации понимания детьми эмоций в семье, в частности, к результатам психологических исследований различных аспектов родительской социализации эмоций Сюзанны Денхэм, Нэнси Эйзенберг, Ванессы Кастро, Эми Хальберштадт, Кимберли Итон и других известных в этой области ученых, не случайно.

Это связано с недостаточной изученностью данной проблемы в отечественной детской психологии и семейной психологии по сравнению, например, с более освещенными вопросами генезиса понимания эмоций в период дошкольного детства (И. О. Карелина, 2017; О. А. Прусакова, 2005; Ю. А. Свенцицкая, 1998; А. М. Щетинина, 1984, 2004 и др.) и влияния семьи на развитие у ребенка эмоций как основы нравственного воспитания (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др., 1985).

Обширный пласт зарубежных теоретических (N. Eisenberg et al., 1998; J. M. Gottman et al., 1996) и экспериментальных психологических исследований проблемы родительской социализации эмоций детей за последние 20 лет (V. L. Castro et al., 2015; S. A. Denham, 2005; S. A. Denham, H. H. Bassett, T. M. Wyatt, 2010; S. A. Denham, A. T. Kochanoff, 2002; K. L. Eaton, 2001; L. G. McKee et al., 2018 и др.) позволяет, на наш взгляд, составить целостное представление о механизмах социализации понимания детьми эмоций в семье.

Актуальность изучения механизмов родительской социализации данного компонента эмоциональной компетентности детей обусловлена прежде всего тем, что внутрисемейные факторы во многом определяют индивидуальные различия в понимании детьми эмоций, а следовательно, учитывая связь понимания эмоций с социальным развитием дошкольников, и социальную компетентность детей.

Модель социализации эмоций

Существенный вклад в изучение проблемы родительской социализации эмоций внесли ученые факультета психологии Университета штата Аризона Нэнси Эйзенберг, Аманда Камберленд и Трейси Спинрад (N. Eisenberg, A. Cumberland, T. L. Spinrad, 1998). Внимание исследователей было сосредоточено на 3 аспектах *связанного с эмоциями социализирующего поведения родителей*, или *механизмах социализации эмоций*: эмоциональной экспрессии родителей, реакциях взрослых на эмоции детей и родительских дискуссиях об эмоциях.

С нашей точки зрения, особый интерес представляет предложенная Нэнси Эйзенберг с коллегами *эвристическая модель социализации эмоций* [9], которая в упрощенной форме демонстрирует взаимосвязь общих процессов, связанных с социализацией эмоций, их результатов и модераторов.

Прежде всего, следует обратить внимание на многообразие вариантов связанного с эмоциями социализирующего поведения родителей в силу влияния на него различных *факторов*, таких как:

- характеристики ребенка (например, возраст и пол ребенка, реактивность, регуляция, типичные реакции на дисциплину);
- характеристики родителей (пол, регуляция, эмоциональность, ценности, убеждения родителей об эмоциях, философия воспитания и пр.);
- культурные факторы (культурные ценности, касающиеся выражения эмоций или роли родительских практик воспитания в развитии детей, гендерные стереотипы);
- различные аспекты контекста ситуации социализации эмоций (ситуативная уместность эмоционального поведения ребенка, степень значимости данной ситуации для ребенка или родителя).

В свою очередь социализирующее поведение родителей оказывает влияние на *уровень эмоционального возбуждения ребенка*, от которого зависят результаты социализации эмоций. Так, например, карательная реакция родителей в ответ на проявление ребенком негативных эмоций может вызвать у него боязнь наказания, страх или гнев; напротив, поддерживающие реакции могут уменьшить уровень его возбуждения. Невербальное и вербальное выражение эмоций родителями также может влиять на уровень эмоционального возбуждения детей через эмоциональное заражение, vicarious learning или приписывание определенного значения эмоциональному проявлению родителя.

К основным *модераторам процесса социализации эмоций*, которые опосредуют степень эмоционального возбуждения детей, относятся:

- валентность, модальность, интенсивность и ясность переживаемых и выражаемых эмоций ребенка и родителей;
- соответствие эмоций и эмоционального поведения ребенка и родителей ситуативному контексту;
- характер, личность ребенка (эмоциональная реактивность, регуляторные способности и др.), возраст и уровень развития;
- согласованность и экспрессивная точность родительского социализирующего поведения, его направленность на ребенка;
- проактивность или реактивность социализирующего поведения родителей, его соответствие уровню развития ребенка и другим личным характеристикам.

Наконец, в качестве основных *результатов социализации эмоций ребенка*, наряду с пониманием собственных эмоций и эмоций окружающих, рассматриваются: переживание и спонтанное выражение эмоций, аффективная позиция ребенка по отношению к эмоциям и самому себе как к экспрессору эмоций, овладение регуляцией поведения и эмоций, качество от-

ношений ребенка с социализатором (родителем) в определенный момент и в долгосрочной перспективе, а также когнитивные схемы ребенка о себе, социальных отношениях и социальном мире.

Указанные результаты социализации эмоций оказывают влияние не только на *социальную компетентность ребенка*, но и друг на друга. Например, улучшение понимания эмоций может качественно изменить эмоциональный опыт ребенка и навыки регуляции эмоций, а представления о качестве взаимоотношений с родителями могут повлиять на характер восприятия ребенком социализирующего поведения родителей, связанного с эмоциями, и стремление уделять внимание содержанию такого поведения.

Итак, социализацию эмоций описывают три *механизма*, центрированные на эмоциональных отношениях между родителями и ребенком: моделирование эмоциональной экспрессивности, реакции взрослых на эмоции детей и обучение детей эмоциям (эмоциональный коучинг) [4; 5; 9]. Каждый из этих механизмов может оказывать влияние на понимание, способы выражения и регулирование детьми эмоций, а также на их социальное функционирование.

Эмоциональная экспрессия родителей как механизм социализации понимания детьми эмоций

Эмоциональная экспрессивность родителей – индивидуальный профиль частоты, интенсивности или продолжительности проявления родителями эмоций различной модальности – представляет для дошкольников особый объект познания. В процессе наблюдения за эмоциями взрослых дети косвенно изучают, какие эмоции, как, когда и в каком контексте демонстрировать, однако вклад матерей и отцов в развитие эмоциональной осведомленности дошкольников различен. К такому выводу пришли исследователи Университета Джорджа Мейсона Сюзанна Денхэм и Хидеко Бассетт (S. A. Denham et al., 2010) в ходе изучения гендерных различий в социализации эмоциональной компетентности дошкольников в семье.

Анализ связи экспрессивного баланса родителей с осведомленностью об эмоциях детей 3–4 лет и знанием правил отображения эмоций детьми 5–6 лет позволил получить неожиданные результаты, раскрывающие специфику участия матерей и отцов в социализации понимания детьми эмоций [4]:

– отцы как партнеры демонстрируют больше положительных эмоций, поэтому наблюдаемый экспрессивный баланс у отцов больше, чем у матерей. Такой положительный экспрессивный баланс является предиктором осведомленности дошкольников об эмоциях и правилах их отображения;

– матери, напротив, часто исполняют роль эмоционального «сторожа» в семье и проявляют диапазон как положительных, так и отрицательных эмоций, хотя, в отличие от отцов, более позитивно реагируют на негативные эмоции детей. Экспрессивный баланс матерей отрицательно связан с эмоциональной осведомленностью дошкольников и знанием правил отображения эмоций, однако умеренное выражение матерью отрицательных эмоций на фоне положительного эмоционального климата в семье

способствует повышению осведомленности детей о негативных эмоциях, а в старшем дошкольном возрасте предсказывает осведомленность о социально-культурных правилах отображения эмоций.

Разумеется, это вовсе не означает, что частые и сильные отрицательные эмоции родителей являются предиктором понимания детьми эмоций, несмотря на то, что негативная экспрессивность, в частности демонстрация матерью негативных эмоций небольшой частоты, продолжительности и интенсивности, действительно может быть связана с лучшим пониманием эмоций дошкольниками вследствие наличия у них мотивации к распознаванию эмоций для избегания последствий выражения родителями огорчения и гнева (S. A. Denham, 2005; S. Denham, A. T. Kochanoff, 2002; K. L. Eaton, 2001).

Как раз наоборот: Кимберли Итон из Университета штата Северная Каролина (K. L. Eaton, 2001) убедительно доказала на основе метаанализа семейной экспрессивности и понимания детьми эмоций [8], что доминирующе-негативный экспрессивный стиль родителей (выражение эмоций гнева и презрения) отрицательно влияет на эмоциональное самочувствие детей, препятствует развитию у них рефлексии, заставляет их фокусироваться на использовании механизмов самозащиты и в целом затрудняет процесс приобретения знаний об эмоциях; подавленно-негативный (депрессивный) стиль выражения эмоций родителями также имеет отрицательную связь с пониманием детьми эмоций, и не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте.

Аналогичные данные были получены и в другом исследовании [5], где отрицательные эмоции и реакции матери рассматривались как отрицательный предиктор понимания 5-летними детьми амбивалентных эмоций, то есть одновременности переживания положительных и отрицательных эмоций.

Ранее Джуди Данн и Джейн Браун из Университета штата Пенсильвания (J. Dunn & J. Brown, 1994) при изучении связей между эмоциональной экспрессией в семье, пониманием детьми эмоций и их социальным пониманием также получили результаты, подчеркивающие важность учета общего уровня проявления негативных эмоций в семье и эмоционального состояния ребенка [6].

Прежде всего, было установлено, что высокая частота и интенсивность выражения родителями детей раннего возраста гнева или дистресса приводит со временем к низкой эффективности выполнения их 3-летними детьми задач на понимание эмоций, а также затрудняет приобретение детьми эмоционально-описательного языка вследствие меньшей степени их вовлеченности в рассуждения об эмоциях. Второй вывод касался значимости учета модальности эмоционального состояния ребенка: переживание детьми негативных эмоций с большей вероятностью побуждало матерей к дискуссии об эмоциях, которая в свою очередь была связана с пониманием детьми эмоций.

Следует особенно подчеркнуть, что только в условиях позитивного экспрессивного стиля родителей, который предоставляет возможность наблюдения диапазона эмоций в безопасных условиях, дошкольники упражняются в интерпретации эмоций, осваивают навыки распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности, в то время как высокий уровень выраженности направленных на ребенка интенсивных негативных эмоций может затруднить процесс их изучения.

Особая роль в развитии у дошкольников распознавания эмоций отводится *экспрессивной точности* родителей – умению отчетливо выражать собственные эмоции социально целесообразным образом [7; 9]. Это объясняется тем, что детям легче понять эмоциональные проявления взрослых и получить информацию о способах выражения и причинах возникновения эмоций, когда наблюдаемая эмоциональная экспрессия характеризуется ясностью. Обратим внимание, что в этот возрастной период предиктором развития у детей навыка распознавания эмоций является большая экспрессивность матери. Напротив, в младшем школьном возрасте, в связи с приобретением детьми преимуществ в распознавании более тонких и неоднозначных эмоциональных сигналов, таким предиктором распознавания эмоций становится низкая экспрессивность отца.

Реакции родителей на переживания и эмоциональную экспрессию детей как механизм социализации понимания эмоций

Разумеется, не все реакции родителей на эмоциональное поведение дошкольников приводят к росту их эмоциональной осведомленности. С этой позиции правомерно говорить о различных стратегиях родительской социализации эмоций [5; 9].

Наиболее результативной является *вознаграждающая социализация эмоций*, которая способствует повышению осведомленности детей об уместности выражения различных эмоций и их воздействию на окружающих. Для нее характерны: поощрение открытого выражения детьми эмоций, а также открытое и адекватное выражение эмоций самими родителями; демонстрация положительных реакций на эмоции ребенка (поведенческое и эмоциональное поощрение, толерантность, утешение); препятствование социально неприемлемым типам эмоционального реагирования.

Карательная социализация эмоций, напротив, отражает широкий диапазон негативных реакций родителей (например, выражение гнева в ситуации, когда ребенок рассердился или расстроен); характеризуется предъявлением ребенку прямых или косвенных требований прекратить выражать эмоции, пренебрежительным отношением родителей к эмоциональным переживаниям ребенка, игнорированием его эмоций и, более того, наказанием за проявление эмоций. Эти и подобные реакции родителей, усиливающие негативное эмоциональное возбуждение ребенка, являются негативным предиктором понимания эмоций, так как нарушают процесс изучения детьми эмоций и формируют у них убеждения об опасности собственных эмоций и эмоций других людей.

В современных исследованиях семьи как контекста социализации эмоций детей особое внимание уделяется такому психосоциальному или когнитивному фактору, обуславливающему использование родителями определенных стратегий социализации эмоций, как *осознанное воспитание* детей. Под осознанным воспитанием понимается наличие у родителей способности осознавать момент взаимодействия с ребенком и уделять ему внимание в процессе взаимодействия, непредвзято воспринимать выражение ребенком мыслей и эмоций, а также регулировать собственные эмоции, вызванные поведением детей.

Лаура Макки из Университета штата Джорджия совместно с коллегами (L. G. McKee, J. Parent, C. R. Zachary et al., 2018) экспериментально подтвердили наличие положительной связи более высоких уровней осознанного воспитания с *поддерживающими стратегиями социализации эмоций*, к числу которых относятся [12]: поощрение выражения детьми эмоций, указывающее на степень признания за ребенком права выражать негативные эмоции; эмоционально ориентированные и проблемно ориентированные реакции, направленные на оказание ребенку помощи в улучшении его самочувствия или в решении проблемы, вызвавшей у него эмоциональный дистресс.

Как и следовало ожидать, осознанное воспитание не было связано с использованием родителями таких *неподдерживающих стратегий социализации эмоций*, как дистресс в ответ на проявление детьми отрицательных эмоций, карательные реакции и реакции минимизации, связанные с обесцениванием проблемы или эмоционального дистресса ребенка и сведением к минимуму серьезности ситуации.

Следует учитывать, что позитивный эффект поощрения выражения детьми эмоций зависит, во-первых, от умения родителей провести различия между социально приемлемым и неприемлемым выражением эмоций, во-вторых, от степени сочетания поощрения эмоциональной экспрессии детей с попытками научить их конструктивным способам регуляции негативных эмоций.

Убеждения родителей об эмоциях как предиктор распознавания детьми эмоций

Цель социализации эмоциональной компетентности детей напрямую зависит от убеждений родителей о ценности эмоций и руководстве социализацией эмоций ребенка. В 90-е годы прошлого века данная проблема обсуждалась в контексте *родительской философии метаэмоций*. Это понятие ввели в научный обиход психологи Вашингтонского университета Джон Готтман, Линн Кац и Кэрол Хувен (J. M. Gottman, L. F. Katz, C. Hooven, 1996) для обозначения организованного набора связанных с эмоциями мыслей родителей и их эмоциональных переживаний по отношению к собственным эмоциям и эмоциям своих детей. В структуре концепции метаэмоций были выделены два основных элемента [10]:

– *осознание*, отражающее переживание и понимание родителями собственных эмоций грусти, страха, гнева и негативных эмоций своего ре-

бенка; восприятие отрицательных эмоций ребенка как возможности для установления эмоциональной близости с ним или обучения его способам регуляции эмоций; признание эмоций ребенка;

– *коучинг*, определяющий характер реагирования родителей на эмоциональные проявления ребенка: оказание помощи в словесном обозначении эмоциональных переживаний, совместное с ребенком решение проблемы, установление поведенческих ограничений, обсуждение целей и стратегий изменения ситуации, которая привела к возникновению негативных эмоций.

В настоящее время проблема изучения роли убеждений родителей об эмоциях в развитии у детей навыков распознавания эмоций находится в фокусе внимания Ванессы Кастро из Университета штата Северная Каролина (V. L. Castro et al., 2015), Джули Дансмор из Университета Вирджинии (J. C. Dunsmore et al., 2009) и других ученых [2; 7].

Исследователи указывают на первостепенную значимость *ценностного отношения к эмоциям и убежденности родителей в собственной ответственности за руководство социализацией эмоций ребенка*. Такая позиция не только позволяет создать эмоционально насыщенную среду обучения детей навыкам распознавания собственных эмоций и эмоций других людей, но и находит отражение в соответствующем поведении родителей в отношении детских эмоций.

Родители, убежденные в ценности открытого выражения эмоций социально приемлемыми способами, считают полезным переживание и выражение детьми эмоций разной валентности. Они демонстрируют восприимчивость к детским эмоциям и их принятие, а также участвуют в различных практиках социализации эмоций, направленных на развитие у дошкольников внимания к эмоциональной экспрессии. Но если убеждение родителей (матерей) о пользе отрицательных эмоций не подкрепляется убежденностью в необходимости активного руководства эмоциональным развитием детей посредством обучения их способам регуляции эмоций, то степень восприятия матерью эмоций как полезных и понимание эмоций дошкольниками связаны отрицательно (E. L. Karahuta, 2014).

Родители, которые воспринимают эмоции и связанные с ними ситуации как проблематичные или опасные и руководствуются убеждениями о запрете на выражение негативных эмоций, пытаются скрыть выражение собственных эмоций и научить детей минимизировать переживание и выражение отрицательных эмоций, что в свою очередь осложняет процесс овладения дошкольниками навыками распознавания эмоций.

Активное руководство родителями социализацией эмоций ребенка, обусловленное наличием соответствующих убеждений, имеет решающее значение для детей дошкольного возраста и начинает препятствовать развитию навыков распознавания эмоций при переходе детей на следующую ступень возрастного развития. Это объясняется тем, что младшие школьники овладевают базовыми навыками распознавания эмоций, ощущают независимость в изучении эмоций и нуждаются, в отличие от дошкольников,

в более тонком руководстве эмоциональным развитием, которое инициируется самим ребенком.

Эмоциональный коучинг (беседы об эмоциях родителей с детьми) как механизм социализации понимания эмоций

Формы обучения детей эмоциям различны [5]: объяснение связи эмоции с наблюдаемым событием или экспрессией, указание на характерные признаки эмоций, помощь детям в понимании эмоций и управлении собственными негативными эмоциями, анализ эмоциональных компонентов социального взаимодействия.

Сьюзен Денхэм и Анита Кочанов из Университета Джорджа Мейсона (S. Denham, A. T. Kochanoff, 2002) пришли к выводу, что внимательное отношение матери к эмоциям собственных детей и наличие положительной установки на активную помощь детям в изучении эмоций и преодолении эмоционального дискомфорта является наиболее сильным предиктором понимания младшими дошкольниками экспрессии и ситуаций возникновения базовых эмоций, а принятие матерью эмоций 4-летнего ребенка предсказывает его осведомленность об амбивалентных эмоциях в возрасте 5 лет.

Позже к подобному выводу пришла Джеки Нельсон с коллегами из Техасского университета в Далласе (J. A. Nelson, M. O'Brien, S. D. Calkins et al., 2011) на основании анализа результатов исследования связи экспрессивных стилей матери с такими аспектами эмоционального развития детей 3–4 лет, как понимание, выражение и регуляция эмоций [13]. Отсутствие значимой связи между экспрессивным стилем матери и осведомленностью детей об эмоциях объяснялось большей значимостью родительского эмоционального коучинга для развития эмоциональной осведомленности ребенка за счет расширения возможностей его взаимодействия с другими людьми и развития навыков принятия эмоциональной перспективы.

Представляется логичным, что родители, которые испытывают и выражают положительные эмоции и могут поддержать эмоциональные переживания детей, с большей долей вероятности будут вовлечены в разговоры об эмоциях как форму эмоционального коучинга. Представленные ниже результаты исследований свидетельствуют о том, что вербальный обмен эмоциональным опытом помогает ребенку приобрести фундамент взаимосвязанных знаний об эмоциональной экспрессии, ситуациях и причинах возникновения эмоций.

Кристин Лагаттута из Исследовательского института в Дейвисе и Генри Веллман из Мичиганского университета (K. N. Lagattuta & H. M. Wellman, 2002) изучали, отличаются ли качество и содержание повседневных разговоров родителей с детьми 2–5 лет о негативных эмоциях от повседневных разговоров о позитивных эмоциях [11]. Проведенный анализ позволил выявить тенденцию сосредоточения родителей в разговорах о прошлых эмоциях, причинах их возникновения и связях между эмоциями и другими психическими состояниями в большей степени на негативных эмоциях. Обсуждение негативных эмоций, в отличие от обсужде-

ния положительных эмоций, отличалось большей широтой словаря эмоций и содержало примерно в 3 раза больше причинно-следственных заключений не только об эмоциях самого ребенка, но и об эмоциях других людей.

Наличие устойчивых различий в семейных дискуссиях об эмоциях разной валентности на протяжении дошкольного периода свидетельствует об особой значимости разговоров об отрицательных эмоциях в развитии у дошкольников понимания возможности возникновения эмоций под влиянием мыслей и напоминаний, а также в развитии осведомленности детей о психических состояниях и эмоциях других людей.

Наряду с различиями содержательного плана, обусловленными спецификой обсуждаемых эмоций, родительские беседы с детьми об эмоциях имеют также *гендерные различия*. Обратимся к результатам ряда психологических исследований в этой области детско-родительских отношений.

Ана Аснар и Харриет Тененбаум из Университета Суррея (A. Aznar, H. R. Tenenbaum, 2015) выявили следующие гендерные различия в использовании родителями эмоциональной лексики во время разговоров с детьми 4–6 лет [1]: матери упоминают больше словесных обозначений эмоции, чем отцы, и чаще ссылаются на эмоции в разговорах с дочерьми, чем с сыновьями, особенно во время рассказывания историй, позволяющих участникам диалога держать эмоциональную дистанцию; отцы также больше разговаривают об эмоциях с дочерьми, используя эмоциональную лексику в большей степени при обсуждении эмоционально насыщенных событий из прошлого опыта.

Подобные различия в обучении дошкольников умению говорить об эмоциях были выявлены и в более ранних исследованиях содержания родительских бесед с детьми об эмоциях: девочки, по сравнению с мальчиками, получают от матерей больше комментариев и расспросов об эмоциях, с ними чаще обсуждают переживание печали, а с сыновьями – эмоции гнева и отвращения (J. Dunn et al., 1987); матери больше, чем отцы, ценят эмоциональный коучинг, чаще говорят о собственных негативных эмоциях и обсуждают эмоции в равной степени с дошкольниками обоего пола, тогда как отцы чаще говорят об эмоциях самого ребенка, других людей и больше беседуют об эмоциях со своими дочерьми (S. A. Denham, H. N. Bassett, T. M. Wyatt, 2010).

По всей видимости, гендерные различия в родительском эмоциональном коучинге являются результатом следования гендерным стереотипам о том, что девочки должны быть более эмпатичными и эмоционально связанными с другими людьми.

Интересно, что матери, в отличие от отцов, в большей степени ощущают необходимость активно руководить эмоциями собственных детей и воспринимают социализацию эмоций как часть своих родительских обязанностей.

Предметом исследования Сюзанны Денхэм и Шарон Ауэрбах из Университета Джорджа Мейсона (S. Denham & S. Auerbach, 1995) являлось содержание диалогов об эмоциях матерей с детьми младшего дошкольного

возраста во время просмотра иллюстрированных книг эмоционального содержания [3]. Оценивались такие параметры диалогов, как эмоциональный язык (словесные обозначения эмоций, эмоционального тона ощущений, поведенческих проявлений эмоций) и функции высказываний: указание на эмоциональное состояние персонажа, пояснение / уточнение причинно-следственных связей или исправление неверного понимания эмоций, вопрос, оказание социального воздействия (актуализация эмоций персонажей для изменения их поведения) и социализация эмоций, то есть подтверждение или отрицание уместности эмоциональной реакции.

Оказалось, что содержание диалогов насыщено наименованиями различных эмоций, разъяснениями причин и последствий эмоционального реагирования, а эмоционально-описательный язык используется участниками диалога с целью оказания социального воздействия. Такая естественная ситуация общения между матерью и ребенком включает в себе богатые возможности для развития эмоциональной компетентности детей, а умение матери дать необходимые объяснения насчет эмоций побуждает детей к использованию более сложного и детализированного эмоционально-описательного языка.

Следует особенно подчеркнуть, что в семейных разговорах об эмоциях находятся истоки *индивидуальных различий в понимании детьми эмоций* (P. L. Harris, 2008), поэтому дошкольники, которые имеют возможность участвовать в родительских беседах об эмоциях, приобретают более точное и исчерпывающее понимание способов выражения, ситуаций и причин возникновения эмоций. И связано это с тем, что родители, осуществляя эмоциональное обучение, могут обратить внимание ребенка на значимые эмоциональные сигналы, подтвердить или прояснить его эмоциональное состояние и помочь ему адекватно выразить собственные эмоции. Вместе с тем не следует исключать влияния на социализирующее поведение родителей характеристик самого ребенка, в частности эмпатийности, побуждающей его инициировать больше семейных разговоров об эмоциях и чувствах других людей.

Немаловажным фактором является *частота вовлечения дошкольников в семейные дискуссии об эмоциях*, которая коррелирует с более поздней способностью детей распознавать эмоции других людей. Такая связь была обнаружена в раннем детстве в течение относительно короткого периода и в период с 3 до 6 лет (J. Dunn et al., 1991).

Рост уровня понимания детьми эмоций в период с 4 до 6 лет также во многом зависит от уровня развития *ментальных способностей родителей*, то есть от того, насколько они способны ценить и понимать эмоции и мысли собственного ребенка, а также воспринимать его точку зрения (S. B. Kårstad et al., 2015): если родитель знает уровень понимания эмоций ребенка, ему легче сопоставить собственный язык эмоций с потребностями развития дошкольника.

Таким образом, разговоры родителей с детьми об эмоциях как форма эмоционального коучинга способствуют повышению у дошкольников

уровня понимания эмоций и принятия эмоциональной перспективы посредством сосредоточения на эмоциональном состоянии человека и причинах его возникновения.

Заключение

1. Основные изменения в развитии у дошкольников понимания эмоций как одного из компонентов эмоциональной компетентности связаны с расширением сферы их социальных контактов.
2. Социализацию эмоций ребенка описывают три механизма, центрированные на эмоциональной стороне детско-родительских отношений: эмоциональная экспрессия родителей, реакции взрослых на переживание и выражение детьми эмоций, а также эмоциональный коучинг (родительские беседы об эмоциях).
3. Условием развития у дошкольников навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности является экспрессивная точность и позитивный экспрессивный стиль родителей: положительный экспрессивный баланс отцов выступает предиктором осведомленности детей об эмоциях, а умеренное выражение матерью отрицательных эмоций на фоне положительного эмоционального климата в семье предсказывает знание детьми социально-культурных правил отображения эмоций.
4. Повышению осведомленности дошкольников о социально целесообразных способах и социальных последствиях проявления эмоций способствует использование родителями поддерживающих стратегий социализации эмоций, таких как поощрение открытого выражения детьми эмоций, препятствование социально неприемлемым типам эмоционального реагирования, эмоционально ориентированные и проблемно ориентированные реакции, направленные на улучшение эмоционального самочувствия ребенка или решение проблемы, вызвавшей его эмоциональный дистресс.
5. Наиболее сильным предиктором понимания дошкольниками способов выражения, ситуаций и причин возникновения эмоций является родительский эмоциональный коучинг, который имеет гендерные различия в плане большей степени вовлечения девочек в беседы об эмоциях.
6. Понимание собственных эмоций и эмоций окружающих как результат социализации эмоций ребенка напрямую зависит от убеждений родителей о ценности эмоций и собственной ответственности за руководство эмоциональным развитием детей.

Библиографический список

1. Aznar A., Tenenbaum H. R. Gender and age differences in parent–child emotion talk // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2015. – 33. – P. 148–155. DOI: 10.1111/bjdp.12069.

2. Castro V. L. et al. Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviors, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion // *Infant and child development*. – 2015. – 24 (1). – P. 1–22. DOI: 10.1002/icd.1868.
3. Denham S., Auerbach S. Mother-child dialogue about emotions // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. – 1995. – 121 (3). – P. 313–337.
4. Denham S. A. et al. Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence // *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. *New Directions for Child and Adolescent Development*. – No. 128 / eds. A. K. Root, S. Denham. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010. – pp. 29–49. DOI: 10.1002/cd.267.
5. Denham S., Kochanoff A. T. Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion // *Marriage & Family Review*. – 2002. – 34 (3–4). – P. 311–343. DOI: 10.1300/J002v34n03_06.
6. Dunn J., Brown J. Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 1994. – 40 (1). – P. 120–137.
7. Dunsmore J. C. et al. Parents' Beliefs about Emotions and Children's Recognition of Parents' Emotions // *Journal of nonverbal behavior*. – 2009. – 33 (2). – P. 121–140. DOI: 10.1007/s10919-008-0066-6.
8. Eaton K. L. Family Expressiveness and Emotion Understanding: A Meta-Analysis of One Aspect of Parental Emotion Socialization : Masters Dissertation. – Raleigh, 2001. – 53 p.
9. Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T. L. Parental Socialization of Emotion // *Psychological inquiry*. – 1998. – 9 (4). – P. 241–273.
10. Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data // *Journal of Family Psychology*. – 1996. – 10 (3). – P. 243–268. DOI: 10.1037/0893-3200.10.3.243.
11. Lagattuta K. H., Wellman H. M. Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding // *Developmental Psychology*. – 2002. – 38 (4). – P. 564–580. DOI: 10.1037/0012-1649.38.4.564.
12. McKee L. G. et al. Mindful Parenting and Emotion Socialization Practices: Concurrent and Longitudinal Associations // *Family Process*. – 2018. – 57 (3). – P. 752–766. DOI: 10.1111/famp.12329.
13. Nelson J. A., O'Brien M., Calkins S. D. et al. Maternal Expressive Style and Children's Emotional Development // *Infant and child development*. – 2011. – 21 (3). – P. 267–286. DOI: 10.1002/icd.748.

Опубликовано:

Akademičká psychologie. – 2019. – № 2-4. – С. 34–44.

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный период характеризуется существенными изменениями в развитии у детей *понимания социальных аспектов эмоций*: эмоциональной экспрессии, ситуационных причин возникновения эмоций и тех событий или объектов, которые служат напоминаниями, активирующими эмоцию. К концу этого периода дошкольники демонстрируют способность проникать в суть менталистской природы эмоций и понимать связи между эмоциями, желаниями, убеждениями и внешним поведением, а также начинают осознавать, что эмоции – это внутренние состояния, которые могут быть целенаправленно модифицированы посредством различных стратегий их регуляции.

Дифференциация ребенком различных эмоций окружающих его взрослых и сверстников, понимание обусловленности возникающих у людей эмоций их желаниями и убеждениями, осведомленность о способах управления эмоциями составляют прочный фундамент успешного социального взаимодействия детей в период дошкольного детства.

Понимание детьми собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей в значительной степени определяется социальными факторами, в первую очередь *семейным контекстом*, в условиях которого закладываются основы эмоциональной компетентности ребенка, что обуславливает актуальность изучения роли родителей в развитии у дошкольников понимания эмоций.

Следует оговориться, что на сегодняшний день вопрос о влиянии семейного окружения на развитие у детей понимания эмоций не получил должного раскрытия в отечественной дошкольной педагогике и психологии по сравнению, например, с изучением роли семьи в развитии у ребенка эмоций как основы нравственного воспитания и формирования у него эмоционального и социально-нравственного опыта (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др., 1985).

В то же время существующий массив данных зарубежных исследований в области семейной психологии и семейной педагогики (например, S. A. Denham, H. H. Bassett, T. M. Wyatt, 2010; S. A. Denham, A. T. Kochanoff, 2002; K. L. Eaton, 2001; N. Eisenberg et al., 1998; McKee L. G. et al., 2018) убедительно доказывает, что практика *родительской социализации эмоций* оказывает влияние на эмоциональную компетентность детей дошкольного возраста, в том числе на понимание детьми собственных эмоций и эмоций других людей.

В данной статье рассматриваются основные элементы связанного с эмоциями социализирующего поведения родителей, такие как эмоциональная экспрессия родителей, их реакции на эмоциональные проявления детей и родительский эмоциональный коучинг, в частности беседы с детьми об эмоциях, и раскрывается их взаимосвязь с пониманием эмоций детьми дошкольного возраста.

Влияние эмоциональной экспрессии родителей на развитие у детей понимания эмоций.

В период дошкольного детства стиль эмоциональной экспрессии и экспрессивный баланс родителей (общий уровень выражения позитивных и негативных эмоций) оказывают наиболее сильное влияние на развитие понимания детьми эмоций в связи с большей восприимчивостью детей этого возраста к воздействиям родителей как агентов социализации (S. A. Denham, 2005; S. A. Denham, H. H. Bassett, T. M. Wyatt, 2010; S. A. Denham, A. T. Kochanoff, 2002; K. L. Eaton, 2001; N. Eisenberg et al., 1998).

Экспрессивное поведение родителей позволяет дошкольникам получить информацию о сущности эмоций, способах и правилах их выражения, о вероятных эмоциогенных ситуациях и персонализированных причинах возникновения эмоций, оказывая тем самым влияние на развитие у детей способности интерпретировать и понимать эмоциональные реакции других людей. С этой точки зрения представляется очевидной связь понимания детьми эмоций с *положительным экспрессивным стилем родителей*, который характеризуется недифференцированным положительным откликом, демонстрацией заинтересованности, удивления, поскольку такой стиль выражения эмоций родителями предоставляет детям возможность наблюдать эмоции в безопасных условиях и упражняться в их интерпретации.

Обратим внимание на тот факт, что влияние негативного экспрессивного стиля родителей на развитие понимания эмоций дошкольниками не является однозначно отрицательным [6]: если доминирующе-негативный (агрессивный) и подавленно-негативный (депрессивный) стили выражения эмоций взрослыми препятствуют развитию у детей понимания эмоций, то общий негативный стиль эмоциональной экспрессии родителей (недифференцированный негативный эмоциональный отклик) связан с лучшим пониманием детьми эмоциональной экспрессии из-за выраженной мотивации к изучению эмоций родителей для избегания негативных последствий выражения ими огорчения или гнева.

Вместе с тем результаты исследований свидетельствуют о низкой успешности в решении задач на понимание эмоций и наличии затруднений в овладении эмоционально-описательным языком у детей, которые воспитываются в семьях, характеризующихся высокой частотой проявления родителями гнева и дистресса (J. Dunn, J. Brown, 1994).

Вопреки ожиданиям, предиктором осведомленности об эмоциональной экспрессии и ситуациях возникновения эмоций у младших дошкольников, а также предиктором осведомленности о правилах отображения эмоций у старших дошкольников, особенно девочек, является положительный экспрессивный баланс отцов, который определяется посредством вычитания доли проявлений отрицательных эмоций (гнев, печаль, страх) из доли проявлений радости. Наблюдаемый экспрессивный баланс матерей, напротив, меньше, чем у отцов, и отрицательно связан с эмоциональной осведомленностью детей. Однако употребление матерью словесных

обозначений отрицательных эмоций предсказывает знание детьми 5–6 лет правил отображения эмоций [3].

Предположительно, преимущественно положительные эмоциональные проявления отцов обеспечивают детям надежный фундамент для эмоционального развития, а проявление матерями умеренно выраженных отрицательных эмоций небольшой частоты и продолжительности (например, гнева) при общем положительном эмоциональном климате в семье позволяет повысить осведомленность дошкольников о негативных эмоциях и правилах их отображения [4].

Говоря другими словами, в процессе наблюдения за эмоциями родителей дети получают представления о диапазоне эмоций, способах и социально-культурных правилах выражения эмоций. Совершенно очевидно, что достижение ребенком позитивных результатов в области осведомленности об эмоциях зависит от наличия ясного в экспрессивном плане и преимущественно позитивного в эмоциональном плане социального окружения.

Напротив, ограниченная эмоциональная экспрессия родителей приводит к недостаточной информированности детей об эмоциях, а достаточно частое и интенсивное выражение членами семьи отрицательных эмоций препятствует развитию у ребенка саморефлексии, усвоению знаний об эмоциях и в целом затрудняет понимание детьми эмоций.

Взаимосвязь особенностей реагирования родителей на эмоциональные проявления детей и понимания ими эмоций.

Эмоциональные и поведенческие реакции родителей на эмоции ребенка могут способствовать или препятствовать развитию у него дифференциации и понимания эмоций (S. A. Denham, 2005; S. A. Denham, A. T. Kochanoff, 2002; N. Eisenberg, A. Cumberland, T. L. Spinrad, 1998).

В отличие от неэмоционального стиля родителей или карательной социализации эмоций (выражение взрослыми гнева в ответ на печаль или гнев ребенка, демонстрация радости в ответ на его огорчение, предъявление ребенку требования прекратить выражать эмоции, игнорирование детских эмоций), наиболее результативной в плане развития эмоциональной компетентности детей является так называемая вознаграждающая социализация эмоций [4], то есть поощрение родителями эмоциональной экспрессии детей.

В этом контексте целесообразно рассмотреть противоположные практики родительской социализации эмоций детей [10], тесно связанные с уровнем *осознанного воспитания* как показателя наличия у родителей способностей осознавать момент взаимодействия с ребенком и уделять ему внимание в ходе взаимодействия, непредвзято воспринимать выражение детьми мыслей и эмоций, а также регулировать собственные эмоциональные реакции на поведение детей до того, как предпринять какие-либо действия.

К *поддерживающим практикам социализации эмоций*, которые применяют родители с более высокими уровнями осознанного воспитания, относятся:

- *поощрение* выражения эмоций ребенком, в том числе признание за ним права выражать негативные эмоции;
- *эмоционально ориентированные реакции*, направленные на улучшение эмоционального самочувствия ребенка;
- *проблемно ориентированные реакции*, отражающие степень оказания помощи ребенку в решении проблемы, вызвавшей его эмоциональный дистресс.

Напротив, дистресс как реакция родителей на негативные эмоциональные проявления детей, карательные реакции, уменьшающие воздействие негативных эмоций ребенка или необходимость руководства детскими эмоциями, а также реакции минимизации, то есть сведение к минимуму серьезности ситуации, обесценивание проблемы или дистресса ребенка, представляют собой *неподдерживающие практики* родительской социализации эмоций.

Как видим, родители как агенты социализации эмоций могут реагировать поддерживающими или неподдерживающими способами на негативные эмоции ребенка, однако не каждая реакция будет способствовать повышению осведомленности детей об уместности выражения различных эмоций и развитию понимания возможности регуляции отрицательных эмоций.

Наряду с положительными реакциями родителей (поощрение, толерантность, утешение, обучение конструктивным способам регуляции отрицательных эмоций) и ограничением определенных типов эмоционального поведения ребенка, взрослые также могут наказывать его за проявление эмоций, проявлять пренебрежительное отношение к его эмоциональным переживаниям или игнорировать эмоции ребенка вовсе [7]. В результате у детей может сложиться установка на восприятие собственных эмоций и эмоций других людей как негативных или опасных и возникнуть стремление к избеганию возможностей для изучения значения, причин возникновения и способов регуляции эмоций.

Логично предположить, что родители, которые переживают и выражают положительные эмоции, поддерживают эмоциональные переживания собственных детей и социально приемлемые способы их выражения, с большей вероятностью будут вовлечены в эмоциональный коучинг.

Значение родительского эмоционального коучинга для развития у дошкольников понимания эмоций.

Процесс развития у детей навыков распознавания эмоций, входящих в структуру понимания эмоций наряду с навыками эмоциональной осведомленности, во многом зависит от позиции родителей в отношении ценности эмоций и руководства детскими эмоциями, от наличия у взрослых навыков распознавания и вербализации эмоций, а также от паттернов поведения родителей в отношении эмоций собственных детей [1; 5]. И здесь следует указать на первостепенную значимость *ценностного отношения родителей к эмоциям и убежденности в собственной ответственности*

за руководство эмоциональным развитием детей, что находит отражение в эмоциональном коучинге.

Под *эмоциональным коучингом* понимается объяснение взрослыми связи эмоции с наблюдаемым событием или ее внешним выражением, указание на значимые для понимания эмоций сигналы, помощь детям в понимании эмоций и управлении собственными эмоциональными реакциями, особенно негативными, а также анализ эмоциональных компонентов социального взаимодействия [4].

В структуре *родительской философии эмоционального коучинга* выделяют 5 компонентов [8]:

- осознание родителями эмоций невысокой интенсивности (как собственных эмоций, так и эмоций своих детей);
- восприятие негативных эмоций ребенка как возможности для установления эмоциональной близости с ним или обучения его способам регуляции эмоций;
- признание эмоций ребенка;
- оказание помощи ребенку в словесном обозначении его эмоциональных переживаний;
- совместное с ребенком решение проблемы, установление поведенческих ограничений, обсуждение целей и стратегий изменения ситуации, вызвавшей негативные эмоции.

Родители, убежденные в ценности эмоций, считают полезным для обучения и развития детей переживание и выражение ими как положительных, так и отрицательных эмоций. Они демонстрируют восприимчивость к детским эмоциям и их принятие, могут разъяснить причины возникновения, последствия и сущность эмоций. Рост уровня понимания детьми эмоций в период с 4 до 6 лет однозначно предсказывает большая ментализация родителей – способность ценить и понимать эмоции и мысли собственного ребенка, воспринимать его точку зрения (S. V. Kårstad et al., 2015).

Убежденность взрослых в необходимости активно руководить социализацией эмоций ребенка побуждает их к отчетливому выражению собственных эмоций и использованию способов социализации эмоций, направленных на развитие у детей внимания к экспрессивным признакам эмоций. В связи с этим наибольшую осведомленность об эмоциональной экспрессии, ситуациях возникновения эмоций, амбивалентности эмоций могут продемонстрировать дошкольники 3–5 лет, чьи родители (матери) являются относительно экспрессивными (при условии преобладания положительных эмоций над негативными), принимают эмоции собственных детей и осознают необходимость активного эмоционального коучинга [4].

Напротив, убежденность родителей в том, что эмоции представляют собой проблему или опасность, приводит к попыткам скрыть выражение собственных эмоций, к отрицанию, игнорированию или минимизации эмоций детей, что в свою очередь осложняет процесс овладения дошкольниками навыками распознавания эмоций.

Многие зарубежные исследователи подчеркивают приоритет *беседы родителей с детьми об эмоциях* как формы эмоционального коучинга в развитии у дошкольников понимания эмоций (S. Denham & S. Auerbach, 1995; S. A. Denham, H. H. Bassett, T. M. Wyatt, 2010; S. A. Denham, A. T. Kochanoff, 2002; N. Eisenberg et al., 1998; P. L. Harris, 2008; K. H. Lagattuta, H. M. Wellman, 2002).

Особым потенциалом для развития у детей эмоционально-описательного языка обладает взаимодействие между родителями (матерью) и ребенком во время совместного просмотра иллюстрированных книг эмоционального содержания. И связано это с тем, что содержание такого взаимодействия богато сообщениями, включающими наименования эмоций, их причины и последствия. Установлено, что более сложный и детализированный эмоционально-описательный язык демонстрируют те дети, чьи матери в большей степени способны дать объяснения насчет эмоций [2].

Следует обратить внимание на выявленную в ходе анализа повседневных разговоров родителей с детьми 2–5 лет о позитивных и негативных эмоциях тенденцию сосредоточения взрослых на негативных эмоциональных переживаниях при обсуждении ранее возникших у детей эмоций, их причин и связей с другими психическими состояниями [9]. В отличие от обсуждения положительных эмоций, разговоры о негативных эмоциях отличаются большей широтой используемых взрослыми словесных обозначений эмоций и количеством причинно-следственных заключений об эмоциях других людей. Такие различия в разговорах об эмоциях разной валентности содействуют развитию осведомленности детей о психических состояниях и эмоциях окружающих.

Напротив, дети, воспитанные в семьях, где негативные эмоции не принято обсуждать свободно, могут быть лишены информации о причинах, последствиях и регуляции эмоций, и прийти к выводу, что эмоции не следует выражать [7].

Следует сказать и о гендерных различиях в содержании родительских бесед об эмоциях [3]. Как оказалось, матери больше ценят эмоциональный коучинг, чаще говорят о собственных негативных эмоциях и в равной степени обсуждают эмоции с детьми обоего пола, хотя отрицательные эмоции обсуждают чаще с сыновьями. Напротив, отцы больше беседуют об эмоциях самого ребенка и других людей, в частности о контроле эмоций, при этом чаще разговаривают об эмоциях с дочерьми.

Возможно, стремление родителей больше эмоционально вовлечь в обсуждение эмоций дочерей, чем сыновей, обусловлено гендерными стереотипами, в соответствии с которыми они могут считать, что девочки должны быть более эмпатичными и эмоционально связанными с другими людьми.

Ценность семейных разговоров об эмоциях состоит не только в приобретении дошкольниками знаний об эмоциональной экспрессии, ситуациях, причинах возникновения различных эмоций и развитии у детей первоначального понимания возможности возникновения эмоций под влиянием мыслей и

напоминаний. Беседы родителей с детьми об эмоциях обеспечивают определенное пространство для интерпретации и оценки детьми эмоций, и благодаря этому повышаются точность и глубина понимания дошкольниками собственных эмоциональных переживаний и эмоций других людей, а также развиваются навыки принятия эмоциональной перспективы – понимания эмоций с позиции других людей – посредством сосредоточения на переживаниях того или иного человека и причинах их возникновения.

Обобщая вклад родителей в развитие понимания эмоций у детей дошкольного возраста, мы приходим к следующему выводу: у детей, воспитывающихся в семье, где доминируют ценностное отношение ко всем типам эмоций, положительный экспрессивный стиль родителей, чуткое и внимательное отношение к эмоциям ребенка, поощрение открытого и социально приемлемого выражения эмоций, а также убежденность родителей в необходимости активного эмоционального коучинга, может быть сформировано иное понимание значения эмоций, чем у детей, чьи родители придерживаются противоположных убеждений о ценности эмоций, эмоциональной экспрессии и собственной роли в руководстве эмоциями ребенка.

Пожалуй, наиболее значимыми внутрисемейными факторами развития у детей понимания эмоций являются:

- *ясность эмоциональной экспрессии* родителей при условии преобладания положительных эмоций над негативными;
- *принятие* родителями эмоциональных переживаний ребенка и признание его права испытывать эмоции;
- *поддержка* эмоциональных переживаний детей и социально одобряемых способов выражения эмоций;
- частые и систематичные *беседы родителей с детьми об эмоциях*, которые помогают ребенку восстановить, организовать и осмыслить связанные с эмоциями события собственной жизни.

Именно такое *ценностное отношение родителей к эмоциям собственных детей* позволяет создать в семье особую эмоционально насыщенную среду, которая стимулирует развитие у дошкольников навыков распознавания эмоций и осведомленности об эмоциях.

Библиографический список

1. Castro V. L. et al. Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviors, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion // *Infant and child development*. – 2015. – 24 (1). – P. 1–22. DOI: 10.1002/icd.1868.
2. Denham S. & Auerbach S. Mother-child dialogue about emotions // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. – 1995. – 121 (3). – P. 313–337.
3. Denham S. A., Bassett H. H. & Wyatt T. M. Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence // *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. New Direc-

- tions for Child and Adolescent Development. – No. 128 / eds. A. K. Root, S. Denham. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010. – pp. 29–49.
4. Denham S., Kochanoff A. T. Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion // *Marriage & Family Review*. – 2002. – 34 (3–4). – P. 311–343. DOI: 10.1300/J002v34n03_06.
 5. Dunsmore J. C., Her P., Halberstadt A. G et al. Parents' Beliefs about Emotions and Children's Recognition of Parents' Emotions // *Journal of non-verbal behavior*. – 2009. – 33 (2). – P. 121–140.
 6. Eaton K. L. Family Expressiveness and Emotion Understanding: A Meta-Analysis of One Aspect of Parental Emotion Socialization : Masters Dissertation. – Raleigh, 2001. – 53 p.
 7. Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T. L. Parental Socialization of Emotion // *Psychological inquiry*. – 1998. – 9 (4). – P. 241–273.
 8. Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data // *Journal of Family Psychology*. – 1996. – 10 (3). – P. 243–268.
 9. Lagattuta K. H., Wellman H. M. Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding // *Developmental Psychology*. – 2002. – 38 (4). – P. 564–580. DOI: 10.1037/0012-1649.38.4.564.
 10. McKee L. G. et al. Mindful Parenting and Emotion Socialization Practices: Concurrent and Longitudinal Associations // *Family Process*. – 2018. – 57 (3). – P. 752–766.

Опубликовано:

Aktuální pedagogika. – 2019. – № 4. – С. 33–39.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ ЭМОЦИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОБЗОР ПАРЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Понимание эмоций является частью более глобальной конструкции *эмоционального интеллекта* и включает в себя такие способности, как распознавание, словесное обозначение лицевой экспрессии эмоций и осведомленность о внешних (события, социальные сигналы) и внутренних (желания, убеждения) причинах возникновения эмоций.

Принимая во внимание, что собственные эмоции и эмоции окружающих передают значимую для установления и поддержания социального взаимодействия информацию, понимание эмоций следует рассматривать в качестве одного из ключевых факторов адаптации детей к школьному обучению (S. A. Denham, H. H. Bassett, E. Way et al., 2012). И связано это с тем, что дети, осведомленные об эмоциях, способные распознать экспрессию и переживания определенных эмоций, понять их словесные обозначения и типичные реакции людей в эмоциогенных ситуациях, успешнее ре-

шают многие задачи обучения в классе: у них больше шансов установить эффективные социальные отношения в силу насыщенности их социальных контактов с одноклассниками и учителями, больше личных ресурсов для сосредоточения на учебной деятельности и более успешная обратная связь с учителями.

Развитие эмоционального интеллекта является одним из приоритетных направлений социально-коммуникативного развития детей в современном дошкольном образовании. Реализация данного направления требует поиска оптимальных педагогических форм, средств и методов развития у дошкольников навыков распознавания, вербализации эмоций и осведомленности о собственных эмоциях и эмоциональных состояниях других людей.

Практическая значимость представленного в данной статье обзора парциальных программ эмоционального развития детей, которые могут быть использованы педагогами групп детей дошкольного возраста для организации совместной образовательной деятельности с детьми по развитию у них понимания эмоций, заключается, на наш взгляд, в том, что такой обзор позволит воспитателям сориентироваться в разнообразии современных парциальных программ по данному направлению, их характерных отличиях в программном содержании, структуре, методическом обеспечении и осознанно подойти к выбору определенной программы для полной или частичной реализации в своей возрастной группе с целью развития у детей младшего, среднего или старшего дошкольного возраста понимания эмоций как компонента эмоционального интеллекта.

В первую очередь мы рассмотрим *парциальные программы развития эмоциональной сферы, рассчитанные на последовательную реализацию в группах детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста*, которые, как нам представляется, вызовут наибольший интерес со стороны педагогов: «Я–Ты–Мы» (О. Л. Князева), «Тропинка к своему Я» (О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев, И. М. Первушина), «Познаю себя» (М. В. Корепанова, Е. В. Харламова), «Давай познакомимся!» (И. А. Пазухина) и «Дружные ребята» (Р. С. Буре, М. В. Воробьева, В. Н. Давидович и др.).

В программе социально-эмоционального развития дошкольников «Я–Ты–Мы» [9], ориентированной на развитие социальной восприимчивости детей – способности учитывать чувства, желания и причины поступков окружающих, задачи обучения детей 3–7 лет *осознанному восприятию собственных эмоций и чувств, пониманию эмоционального состояния других людей* решаются в разделе «Чувства, желания, взгляды» в форме развивающих занятий, дидактических игр («Азбука настроений», «Ворчун и Весельчак», «Собери маску», «Дорисуй портрет» и др.) и работы с альбомами при условии оказания педагогом помощи детям в понимании собственных переживаний, распознавании эмоциональных состояний окружающих, понимании причин возникновения эмоций и осознании их субъективного характера.

С младшими дошкольниками темы «Грусть и радость», «Изменение настроения», «Страшно» обсуждаются на занятиях на материале знакомых сказок, что позволят детям сопоставить переживания сказочных персонажей с собственным эмоциональным опытом и применить полученные знания в ходе работы с альбомом «Какой ты?», на страницах которого дети рассматривают сюжетные картинки и иллюстрации, отображающие ситуации возникновения различных эмоций у людей и персонажей сказок. Методическое обеспечение занятий соответствует возрасту и включает рассказывание сказок, беседы, рассматривание иллюстраций к сказке, прослушивание музыкальных фрагментов, просмотр кукольных спектаклей, игры-драматизации и инсценировки.

В среднем и старшем дошкольном возрасте перечень обсуждаемых на занятиях тем, раскрывающих особенности эмоционального мира человека, расширяется, также как диапазон видов деятельности детей (игра, восприятие художественной литературы, музыкальная, изобразительная и театрализованная деятельность, ручной труд) и диапазон понимаемых детьми эмоций и чувств: «Грусть, радость, спокойствие», «Печаль, горе», «Злость», «Страх», «Никто меня не любит», «Мимические признаки эмоций», «Твои поступки и чувства других», «Спорящие лица», «Горе». В ходе работы с альбомами «Веселые, грустные...» дети 5-го и 6-го года жизни, наряду с рассматриванием иллюстративного материала, обогащающего представления о способах выражения эмоций, выполняют упражнения на распознавание лицевой экспрессии эмоций, и ведут «Календарь эмоций».

Результатом реализации раздела «Чувства, желания, взгляды» является приобретение детьми навыков осведомленности об основных эмоциональных состояниях людей и словесных обозначениях эмоций, навыков распознавания эмоций по невербальным проявлениям и анализа причин возникновения эмоций.

Развитие у дошкольников *понимания собственных эмоциональных состояний и состояний других людей*, наряду с адекватным ролевым развитием детей, формированием у них произвольной регуляции поведения и эмоциональной децентрации, – одно из основных направлений организации групповых развивающих занятий с детьми по программе «**Тропинка к своему Я**» [22], выстроенных на основе игровых методов: ролевых, психогимнастических и коммуникативных игр, игр на развитие произвольности и воображения; элементов сказкотерапии, эмоционально-символических (групповое обсуждение чувств и направленное рисование) и релаксационных методов.

Программное содержание занятий с детьми 3–4 лет ориентировано на развитие у них распознавания, способов выражения эмоций, формирования представлений о базовых и некоторых социальных эмоциях в процессе обсуждения 6 тем: «Чувства. Введение в мир психологии», «Чувства нужно уметь распознавать», «Полезные чувства: радость, любовь, забота», «Вредное чувство – обида», «Ссора. Какие чувства приводят к ссоре», «Какие чувства живут в природе». В ходе организации занятий с детьми 4–

5 лет круг обсуждаемых с детьми тем расширяется: «Кто я?», «Я – хозяин своих чувств», «Мои чувства», «Что такое счастье?»; решаются задачи формирования у дошкольников представлений о регуляции эмоций и освоения детьми конкретных способов регуляции отрицательных эмоций, развития понимания социальных эмоций и чувств.

В возрасте 6–7 лет углублению понимания детьми социальных эмоций, адекватному ролевому развитию детей, формированию у них произвольной регуляции поведения и осознанию возможности оказания влияния на эмоциональное состояние другого человека способствует организация занятий по таким темам, как: «Трудное чувство “дружба”», «Как можно изменить чувства другого человека», «Герои русского фольклора – какие они?», «Сильный человек – это человек с сильной волей», «Школа – это трудный и радостный путь к Знаниям».

Все разделы программы социально-личностного развития дошкольников *«Познаю себя»* [10] направлены на решение задач *развития у детей понимания эмоций*: познание ребёнком собственного эмоционального состояния через отношения с другими (раздел «Я среди других»), анализ чувств и состояний и управление ими (раздел «Что я могу?»), понимание эмоциональных состояний окружающих и учет их особенностей, желаний и чувств («Я и другие»).

Образовательная деятельность с младшими дошкольниками организуется в форме индивидуальных и подгрупповых бесед, игр и упражнений. Начиная со средней группы проводятся развивающие занятия с детьми по самопознанию, включающие беседы, коммуникативные игры, игры на развитие воображения, упражнения на рисование, вербализацию и выражение эмоций. В старшей группе, наряду с беседами о личностных и нравственных переживаниях, играми на регуляцию чувств, поведения и развитие рефлексии, проводятся занятия по самопознанию в форме путешествия по «Необыкновенной стране чувств», в ходе которых углубляются представления детей об эмоциях радости, грусти, злости, страха и удивления. Также авторы программы рекомендуют педагогам проводить ежедневные беседы с детьми о настроении, с которым они пришли в детский сад, оформлять уголки по самопознанию, взаимодействовать с родителями в форме совместного ведения дневников «Это Я», выставок семейных фотографий.

Методическим обеспечением занятий по развитию эмоционально-чувственной сферы дошкольников являются различные виды игр, рассматривание наглядного материала, чтение фрагментов литературных произведений, беседы, этюды, тренинговые и релаксационные упражнения, творческие задания, а также элементы сказкотерапии и песочной терапии.

Основной целью реализации программы развития эмоциональной сферы дошкольников 4–7 лет *«Давай познакомимся!»* [4] является *повышение осознания детьми собственных эмоциональных проявлений и взаимоотношений*. Эта цель проходит через все разделы программы и находит отражение в программном содержании занятий, направленных на развитие у детей внимания к собственным переживаниям и эмоциональным ощущение-

ниям (раздел «Я и Я»); понимание собеседника по внешним проявлениям эмоций и овладение способами их выражения («Я и другие»); формирование навыков понимания, адекватного выражения и контроля эмоций, развитие эмпатии («Я и мои эмоции»); подражание эмоциональным реакциям животных и установление аналогии с человеческим поведением («Я и животные»); понимание своего места в семье и взаимоотношений с близкими («Я и моя семья»).

Основу методического обеспечения парциальной программы составляет комплексное использование наглядных, словесных, практических и разнообразных игровых (игры-драматизации, сюжетно-ролевые, коммуникативные игры, игры-соревнования) методов организации образовательной деятельности с дошкольниками, содержание которой качественно расширяется и углубляется от средней к подготовительной группе в направлении приобретения детьми осведомленности об эмоциях радости, удивления, страха, гнева, горя, интереса. К числу достоинств данной программы следует отнести наличие системы домашних заданий для родителей и детей каждой возрастной группы.

В парциальной программе воспитания гуманных чувств и отношений дошкольников «*Дружные ребята*» [6] решается задача развития эмоциональной ориентации ребенка на сверстника – умения *распознавать и понимать эмоциональное состояние сверстника*, определять по внешним изменениям эмоционального состояния возникающие у него трудности, замечать его отрицательное эмоциональное состояние и адекватно реагировать на эмоциональный дискомфорт сверстника.

Выбор педагогических методов и приемов решения поставленной задачи определяется возрастными особенностями детей. В группах детей младшего дошкольного возраста используются такие педагогические способы, как: пример, показ и разъяснение способов проявления эмоциональной отзывчивости ребенка к сверстнику; рассматривание серии картинок, на одной из которых изображен ребенок, испытывающий эмоциональный дискомфорт, на других – разные действия сверстника, помогающие ребенку выйти из затруднительного положения; демонстрация видеозарисовок, которые позволяют видеть развертывание ситуации и действия ее участников; разыгрывание ситуаций-инсценировок и др.

В средней группе основными методами и приемами развития у детей ориентации на эмоциональное состояние сверстников и формирования способов проявления гуманного отношения к ним являются: рассматривание картинок, отражающих ситуации эмоционального неблагополучия ребенка и реакцию сверстников на его эмоциональное состояние; чтение художественных произведений, беседа, игры-упражнения, показ настольного театра, побуждение к взаимообучению, положительная оценка эмпатических проявлений детей и пр.

В старшей и подготовительной группах возрастает роль примера положительных поступков сверстников, чтения и беседы по художественным произведениям, заключающим в себе моральный смысл; создания ситуа-

ций, моделирования (графическое изображение анализа поступка), сочинения и разыгрывания историй с игрушками, дидактических игр на дифференциацию гуманных и негуманных поступков и других методов. Важно и то, что авторы программы демонстрируют возможности организации совместной деятельности детей в формировании у них направленности на партнеров и способности понимать эмоциональное состояние сверстников.

Планируя *совместную образовательную деятельность с детьми разновозрастной группы по развитию у них понимания собственных эмоциональных состояний* и контроля эмоций, педагоги могут руководствоваться тренинговой программой игровых занятий с детьми 3–6 лет **«Здравствуй, я сам!»** [11]. Одна из частей программы с одноименным названием вводит ребенка в мир эмоций радости, злости, страха и спокойствия, которые он проживает на телесном уровне и уровне их узнавания по мимике, пантомимике и действиям, создавая «эмоциональный фонд» для ориентировки в собственных чувствах и чувствах других людей.

Цикл занятий построен в форме путешествия по городу, макет которого дети создают вместе с педагогом. Все занятия проводятся по определенной схеме: приветствие; «Оживление дорожки» (оценивание актуального эмоционального состояния детей); «Дорожный танец» (выполнение ритмичных движений, передающих определенную эмоцию); игра «Что в домике лежит» (подбор предметов, обозначающих определенную эмоцию, поиск на своем теле участка, где «живет» эмоция, и его цветное и предметное обозначение на контурном изображении с последующим подбором иллюстрирующих эмоцию картинок); игра с зеркалом «Встреча с эмоцией» (мимическое выражение эмоции и поиск предметов-ассоциаций); изготовление «ростовой куклы», выражающей изучаемую эмоцию; изготовление и размещение на улицах города человечков с определенным выражением лица; ритуал прощания. Количество структурных элементов варьируется в зависимости от порядкового номера занятия, посвященного изучению конкретной эмоции.

Как видим, авторы отдают приоритет в организации занятий с детьми разновозрастной группы игровым (игры-приветствия, игры-путешествия, сенсорные игры), практическим методам (упражнения на визуализацию, телесно ориентированные упражнения, релаксация и пр.) и продуктивной деятельности детей.

Далее раскроем возможности реализации воспитателями старшей (подготовительной) группы *парциальных программ развития эмоциональной компетентности* для приобретения детьми 5–7 лет навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности.

Образовательная деятельность по программе **«Знакомим детей с эмоциональным миром человека»** [13] организуется с детьми старшего дошкольного возраста в форме занятий, направленных на развитие *дифференциации, вербализации и адекватной интерпретации детьми собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей*, умения адекватно проявлять эмоциональные состояния в коммуникативной сфере.

Методическое обеспечение занятий варьируется в зависимости от раздела программы. Так, в процессе организации занятий по ознакомлению детей с эмоциями радости, грусти, гнева, страха и удивления (раздел I) преимущественное внимание уделяется словесным и практическим методам: беседам различного содержания (беседы по сказкам, беседы об эмоциональном значении музыкальных произведений, о причинах и способах выражения эмоций); чтению фрагментов художественных произведений, рассказам детей об эмоциях, двигательным импровизациям, упражнениям на выражение и различение эмоций по схематическим изображениям, рисованию эмоций и драматизации ситуаций.

На занятиях, углубляющих знания детей об эмоциях (раздел II), шире используются наглядные и игровые методы, а их основу составляет синтез различных видов детской деятельности: игровой, коммуникативной, изобразительной, восприятия художественной литературы. Итоговое занятие-развлечение (раздел III) организуется в форме игры-путешествия по Стране сказок, в ходе которой дошкольники упражняются в распознавании, назывании и выражении эмоций.

Аналогичные задачи развития у детей *способностей к осознанию эмоциональных состояний и распознаванию эмоциональных проявлений людей, обогащения эмоционального словаря* и формирования умения проявлять эмоции и чувства социально приемлемыми способами решаются в процессе организации занятий с детьми 5–7 лет по программе *«Путешествие с Гномом»* [17], структуру которой составляют 3 раздела: «Мои эмоции», «Я и эмоции других людей» и «Навыки общения».

Отличительные особенности данной парциальной программы заключаются, во-первых, в ознакомлении дошкольников с более широким диапазоном эмоциональных проявлений человека: радостью, грустью, страхом, гневом, удивлением, отвращением, виной и завистью; во-вторых, в организации занятий в форме театрализованной игры с включением коммуникативной и изобразительной деятельности детей, а также разнообразных авторских методов обогащения знаний детей об эмоциях: упражнений и этюдов на выражение эмоций, игр с песком, игр-инсценировок, рассказов, бесед различного содержания и др.

Для формирования у детей *осознанного отношения к собственным эмоциональным проявлениям и взаимодействию с другими людьми* педагоги групп детей старшего дошкольного возраста могут руководствоваться *программой развития эмоциональной компетентности детей 5–6 лет* [16]. Указанная цель конкретизируется в содержании занятий вводной, основной и итоговой частей программы, основным результатом реализации которой, наряду с формированием у детей социально приемлемых способов выражения эмоций, является расширение круга понимаемых детьми базовых (грусть, радость, страх, гнев), социальных (обида) и интеллектуальных (удивление, интерес) эмоций.

Игровая форма проведения занятий и их методическое обеспечение: рассматривание схематичных и иных изображений эмоций, методы сло-

весного воздействия, игры, этюды, упражнения на моделирование эмоциональных состояний, творческие задания – соответствуют возрастным особенностям детей 5–6 лет.

Задачи развития у детей умения *видеть эмоциональное состояние другого и собственный эмоциональный образ в различных ситуациях социального взаимодействия* находятся также в центре внимания авторов *парциальных программ развития эмоционально-нравственной сферы старших дошкольников «Театр настроений»* (Г. П. Иванова) и *«Уроки добра»* (С. И. Семенака).

Основу программы *«Театр настроений»* [8], предназначенной для реализации педагогами подготовительной к школе группы в форме занятий, тренингов, упражнений и заданий для совместного выполнения детьми и родителями, составляют игровая и художественно-эстетическая деятельность дошкольников: изобразительная, музыкальная, театрализованная, восприятие художественной литературы. Сказочный контекст занятий вводит детей в мир внутренних переживаний через ознакомление с Внутренним Человечком, феей Души, ее «братьями» – удивлением, интересом, грустью, горем, радостью, страхом, гневом; социальными эмоциями (зависть, гордость, стыд, вина, сочувствие, сопереживание) и различными нравственными категориями.

Игровая и художественно-эстетическая деятельность также составляют основу организации образовательной деятельности с детьми 5–7 лет по программе *«Уроки добра»* [18], ориентированной на ознакомление старших дошкольников с эмоциональными состояниями человека и способами управления эмоциями, осознание детьми сущности полярных нравственных категорий и соответствующих им эмоций, развитие ориентации на эмоциональное состояние другого человека и формирование у детей осознанного отношения к социальным нормам поведения.

Доминантой методического обеспечения занятий является синтез игровых и практических методов образовательной деятельности с детьми: игр, игровых и проблемных ситуаций, моделирования выхода из конфликтных ситуаций или новых вариантов развития событий; этюдов, тренинговых упражнений, упражнений на выражение эмоций в речи, рисунке, музыке. Поддержанию интереса к занятиям способствуют сюрпризные моменты, например, приход в гости волшебника, в которого вселились «драконы» (гнев, злость, обида). Важно и то, что автор уделяет внимание диагностике эмоционального состояния ребенка и его отношения к обсуждаемой на занятии проблеме.

Завершая обзор парциальных программ, хотелось бы остановиться на отличительных особенностях авторской программы развития у детей *понимания и вербализации эмоциональных состояний «Эмоциональное развитие детей 5–10 лет»*¹.

¹ Карелина И. О. Эмоциональное развитие детей 5–10 лет. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 144 с.

Во-первых, это методическое обеспечение программы – комплексное использование трех групп методов педагогического сопровождения ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоций: методов актуализации эмоциональных состояний детей (создание ситуаций практического и условного плана); методов и приемов стимулирования интеллектуальной, речевой и имитационной деятельности детей (пример, поощрение, побуждение, взаимоконтроль, введение элементов соревнования); методов и приемов оказания помощи в понимании и вербализации детьми эмоций (выяснение, перефразирование, прояснение, резюмирование, поиск места затруднения, образец).

Во-вторых, к числу отличительных особенностей данной программы от существующих парциальных программ развития эмоциональной сферы детей следует отнести приоритет слушания музыки как средства обогащения представлений об эмоциях и развития словаря эмоциональной лексики детей, а также использование в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста элементов арттерапии – кинезитерапии (психогимнастика, телесно ориентированная техника) и рецептивной музыкотерапии (мини-релаксации).

На занятиях дети погружаются в воображаемую ситуацию, проживают различные эмоциональные состояния (радость, печаль, злость, страх, отвращение, самодовольство, удивление, любопытство, спокойствие); выполняют упражнения, участвуют в беседах, этюдах, сюжетных и дидактических играх на распознавание эмоций и т. п. Перечисленные формы работы со старшими дошкольниками на занятиях могут быть включены в образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов. Кроме того, представляется возможной интеграция содержания занятий по эмоциональному развитию детей с содержанием музыкальных занятий, непосредственно образовательной деятельности по развитию речи, познавательному развитию.

На основе вышеизложенного можно с уверенностью заключить, что все представленные парциальные программы, несмотря на существующие отличия в их возрастной направленности, диапазоне обсуждаемых с детьми эмоциональных состояний, программном содержании и методическом обеспечении занятий, способствуют развитию у детей навыков понимания собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей в совместной образовательной деятельности с педагогом, основу которой составляет игровая и художественно-эстетическая деятельность как средство обогащения представлений дошкольников об эмоциональном мире человека.

Разумеется, *совместная образовательная деятельность педагога с детьми по развитию у них понимания эмоций* осуществляется, наряду с организацией групповых занятий по программе, в разнообразных формах работы с детьми 3–7 лет в режиме дня, таких как: рассматривание иллюстративного материала (фотографии лиц детей с разными эмоциональными выражениями, картинки и серии картин с изображениями детей в разных эмоциогенных ситуациях, схематичные изображения эмоций) [7; 15; 24];

беседы на развитие представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики детей [7]; игры, упражнения, этюды и театрализованные инсценировки для развития представлений детей о собственных эмоциях и эмоциях других людей, умения распознавать эмоции, понимать и оценивать чувства и поступки других [1; 7; 12; 14].

Диапазон форм работы, ориентированных на развитие навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности детей 5–7 лет, существенно расширяется и включает индивидуальные занятия с использованием сюжетных картинок на тему «Настроение, чувства, эмоции» [3]; чтение сюжетных текстов «Эмоционального букваря», которые вводят ребенка в мир переживаний и эмоционального поведения детей и взрослых [20]; беседы об эмоциях и чувствах, в том числе беседы по сюжетным картинкам, отражающим ситуации эмоционального неблагополучия ребенка и варианты реагирования детей на отрицательное состояние сверстника [2; 21; 23]; игровые, условные и практические ситуации, направленные на развитие у детей умений различать внешнее выражение эмоций, понимать и учитывать эмоциональное состояние сверстника во взаимодействии [5; 19]; дидактические игры «Театр настроений» (П. В. Жданова), «Азбука настроений» (Г. Прохорова), «Путешествие в мир эмоций» и пр. на развитие у детей умений определять эмоции по графическим изображениям, различать и сравнивать их.

Совершенно очевидно, что наличие положительной динамики развития у дошкольников понимания эмоций как компонента эмоционального интеллекта по результатам реализации рассмотренных выше парциальных программ во многом будет зависеть не только от особенностей программного содержания и методического обеспечения, но и от *стратегии взаимодействия педагога с детьми*, в первую очередь от умения педагога принять и поддержать эмоциональное состояние каждого ребенка и социально приемлемые способы его выражения.

Библиографический список

1. Азбука общения : развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками : для детей от 3 до 6 лет / Л. М. Шипицына и др. – СПб. : Детство-Пресс, 2010. – 384 с.
2. Буре Р. С. Как поступают друзья? Воспитание гуманных чувств и отношений. – СПб. : Детство-пресс, 2005. – 28 с.
3. Вильшанская А. Д. Тематический словарь в картинках. Мир человека : Я и мои чувства, настроение, эмоции. – М. : Школьная пресса, 2018. – 20 с. : цв. ил.
4. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет / авт.-сост. И. А. Пазухина. – СПб. : Детство-пресс, 2010. – 272 с.
5. Дошкольник 5–7 лет в детском саду : как работать по программе «Детство» / Т. И. Бабаева и др. – СПб. : Детство-пресс, 2020. – 576 с.

6. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошко. / Р. С. Буре и др. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 141 с.
7. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста : уч.-метод. пособие : в 2 ч. Часть 1. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 127 с.
8. Иванова Г. П. Театр настроений : коррекция и развитие эмоционально-нравственной сферы у дошкольников. – М. : «Скрипторий 2003», 2006. – 88 с.
9. Князева О. Л. Я–Ты–Мы : Программа социально-эмоционального развития дошкольников. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 168 с.
10. Корепанова М. В., Харлампова Е. В. Познаю себя : методические рекомендации по социально-коммуникативному развитию детей 3–7 лет. – М. : Баласс, 2015. – 159 с.
11. Крюкова С. В. Здравствуй, Я сам! Тренинговая программа работы с детьми 3–6 лет. – М. : Генезис, 2007. – 111 с.
12. Лебедева М. Радуюсь, злюсь, боюсь. Азбука развития эмоций. – СПб. : Речь, 2019. – 24 с.
13. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников : Занятия. Игры : пособие для практ. работников д./у. – М. : АРКТИ, 2003. – 48 с.
14. Моница Г. Б., Гурин Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет. – СПб. : Речь, 2011. – 256 с.
15. Наши чувства и эмоции : демонстрационный материал для занятий в группах д/с и индивидуально. – Киров : Весна-Дизайн, 2019. – 12 с.
16. Развитие познавательной и эмоциональной сфер дошкольников : методические рекомендации / под ред. А. В. Можейко. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
17. Монакова Н. И. Путешествие с гномом : развитие эмоциональной сферы дошкольников. – СПб. : Речь, 2008. – 128 с.
18. Семенова С. И. Учим детей доброжелательному поведению : конспекты и материалы к занятиям с детьми 5–7 лет. – М. : АРКТИ, 2014. – 88 с.
19. Смирнова Е. О. Ребенок – взрослый – сверстник. Методические рекомендации. – М. : МГППУ, 2003. – 140 с.
20. Стрелкова Л. П. Эмоциональный букварь от Ах до ай-яй-яй : учебная книга : обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. – М. : Интерпракс, 1994. – 240 с.
21. Фесюкова Л. Б. Чувства. Эмоции. Демонстрационный материал : наглядное пособие для воспитателей, учителей и родителей. – М. : Сфера, 2014. – 40 с.
22. Хухлаева О. В., Хухлаев О. Е., Первушина И. М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – М. : Генезис, 2017. – 176 с.
23. Шорыгина Т. А. Беседы о характере и чувствах. – М. : ТЦ Сфера, 2020. – 96 с.
24. Эмоции : дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром. – Маленький Гений-Пресс, 2019. – 16 с.

Опубликовано:

Aktuální pedagogika. – 2020. – № 4. – С. 10–18.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Значимость развития у дошкольников *понимания собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей* определяется ключевой ролью этого компонента эмоциональной компетентности в социальном развитии детей, в частности в обработке социальной информации. В этом возрастном диапазоне дети могут надлежащим образом освоить навыки распознавания эмоций и осведомленности о внешних и внутренних причинах возникновения эмоций. Понимание эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям их возникновения повышает гибкость дошкольников в интерпретации эмоциональных сигналов в их социальном окружении, что особенно важно для социальной адаптации детей, когда они выходят за пределы семьи и начинают формировать отношения со сверстниками.

Доказано, что дети 3–5 лет с более высоким уровнем эмоциональной осведомленности о себе и других, способные распознать различные эмоции, понять их словесные обозначения и типичные реакции людей в эмоциональных ситуациях, часто осуществляют выбор адаптивных (неагрессивных) вариантов эмоционального и поведенческого реагирования в сложных, потенциально конфликтных ситуациях взаимодействия со сверстниками и руководствуются в большей степени социально компетентными целями в процессе обработки социальной информации (S. A. Denham, H. H. Bassett, E. Way et al., 2014).

Если принять во внимание эмоциональную чувствительность дошкольников к воздействиям взрослого как носителя форм выражения эмоций и роль педагога в социализации эмоций ребенка, то проблема поиска педагогических способов развития у детей понимания эмоций приобретает особую актуальность.

Современный *методический подход к развитию понимания эмоций*, реализуемый в разнообразных парциальных программах развития эмоциональной сферы дошкольников, таких как «Я–Ты–Мы» (О. Л. Князева) [7] и других, состоит в использовании игровой и художественно-эстетической видов деятельности как средств обогащения представлений детей об эмоциональном мире человека, а также комплекса наглядных, словесных, игровых и практических методов организации образовательной деятельности по развитию у детей навыков распознавания эмоциональных состояний и эмоциональной осведомленности.

В связи с этим при рассмотрении педагогических способов развития у детей понимания эмоций нам представляется целесообразным опираться на принятую в дошкольной дидактике классификацию методов и приемов

обучения [4], в основу которой положены основные формы мышления детей дошкольного возраста, и использовать понятие «метод» в значении способа упорядоченной деятельности педагога и детей, стимулирующей развитие у дошкольников навыков распознавания эмоциональных объектов и осведомленности об эмоциях, а понятие «прием» – как способ педагогических действий в определенных условиях, составную часть метода.

Разумеется, существуют классификации методов и приемов развития у детей понимания эмоций, выстроенные на другом основании. В частности, в основу классификации А. М. Щетининой [5] положены направления педагогической работы по обогащению эмоционально- и социально-перцептивного опыта детей, обогащению словаря эмоций, формированию экспрессивных эталонов и развитию эмоциональной отзывчивости дошкольников. Каждому направлению работы соответствуют определенные методы и приемы. Так, в качестве основных способов формирования у детей эталонов экспрессии указываются моделирование эмоций, рассмотрение графических рисунков различных выражений лиц людей, сравнение способов отображения эмоциональных состояний, показ способов передачи переживаний человека в его позе, привлечение внимания детей к собственному состоянию и переживаниям других детей и пр. Однако очевидно, что эти же методические приемы могут применяться педагогом и в рамках других взаимосвязанных направлений работы по развитию эмоционально-перцептивных способностей дошкольников.

В зарубежных руководствах [8; 10; 11; 12; 13] также рассматриваются разнообразные, преимущественно *вербальные и практические способы развития у детей эмоциональной грамотности* – способности распознавать, словесно обозначать и понимать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей:

- обсуждение способов выражения и вербального обозначения эмоций в процессе рассматривания фотографий, иллюстраций, плакатов с изображениями детей в разных эмоциональных состояниях;

- беседа с дошкольником о его собственных переживаниях, в ходе которой ребенка просят вспомнить ситуации, когда он испытывал различные эмоции (радость, печаль, страх или злость); представить, что он оказался в этих ситуациях, и попробовать описать собственные переживания, ощущения и изменения экспрессивного поведения;

- чтение иллюстрированных историй, обогащенных эмоциональной лексикой, с последующим обсуждением эмоциональных состояний и поведенческих проявлений персонажей, раскрывающих их чувства;

- демонстрация на конкретных примерах алгоритма понимания чувств другого человека и моделирования эмпатических реакций: заметить эмоциональный дискомфорт ребенка; постараться выяснить, что происходит; предположить, что могут чувствовать другие люди в той же ситуации; оценить, в чем нуждается другой человек; постараться утешить или удовлетворить потребности пострадавшего; выразить удовольствие по поводу облегчения состояния или комфорта сверстника;

– настольные и ролевые игры на вербальное и невербальное выражение эмоций в соответствии с заданным ситуативным контекстом; лингвистические игры с эмоциональными терминами; разыгрывание ситуаций различного эмоционального значения с помощью марионеток или кукол;

– оказание детям помощи в словесном обозначении эмоций, распознавании экспрессии (лицевой, телесной, вокальной) и ситуации как значимых сигналов эмоций; в осознании субъективного характера эмоциональных реакций окружающих и взаимосвязи мыслей и эмоций.

Признавая практическую ценность и возможность использования в совместной образовательной деятельности с дошкольниками перечисленных способов развития у них навыков распознавания, вербализации эмоций и эмоциональной осведомленности, представим *общую классификацию педагогических способов развития у детей понимания эмоций* (таблица 1) [3].

Таблица 1

Педагогические методы и приемы развития понимания эмоций у дошкольников

Классификация методов и приемов	Общая характеристика способов образовательной деятельности педагога с детьми
Наглядные	<p><i>Цель:</i> сформировать у детей представления об эмоциях, навыки распознавания эмоциональных состояний по экспрессивным признакам и анализа причинно-следственных связей эмоционального реагирования.</p> <p><i>Методы:</i> наблюдение за особенностями проявления и изменениями эмоционального состояния человека, метод демонстрации (рассматривания) наглядных пособий: пиктограмм, фотографий лиц людей с различными выражениями и т. п.; просмотр мультфильмов и спектаклей.</p> <p><i>Приемы:</i> показ способов действий с наглядным материалом, невербальный показ эмоциональных состояний, показ образца рассуждений</p>
Словесные	<p><i>Цели:</i> актуализировать эмоциональные переживания детей, углубить представления о способах выражения и причинах возникновения различных эмоций.</p> <p><i>Методы:</i> беседы об эмоциональных состояниях, о выразительности и изобразительности в произведениях искусства; беседы по сказкам, чтение художественной литературы, где в ярких образах передаются эмоциональные переживания человека; рассказ педагога и рассказы детей, отражающие их эмоциональный опыт.</p> <p><i>Приемы:</i> вопросы, конкретизирующие экспрессивные и импрессивные признаки, причины возникновения эмо-</p>

	ций изображенного человека, и пр.; указание, пояснение, прогнозирование, вербализация процесса воссоздания эмоции в собственной мимике и позе
Практические	<p><i>Цель:</i> помочь детям приобрести опыт распознавания и воспроизведения эмоций с помощью вербальных, невербальных и художественных средств.</p> <p><i>Методы:</i> моделирование эмоций – экстериоризация эмоциональных состояний человека символическими средствами (зарисовки, схемы, цветоизображения и т. п.); упражнения на воспроизведение, распознавание эмоций и развитие словаря эмоциональной лексики; практические ситуации, направленные на развитие эмоциональной ориентации детей на сверстника.</p> <p><i>Приемы:</i> имитирование эмоций изображенного человека, графические зарисовки</p>
Игровые	<p><i>Цели:</i> заинтересовать детей, актуализировать положительные эмоции, помочь сконцентрировать внимание на дидактической задаче, ориентированной на развитие осведомленности детей об эмоциях.</p> <p><i>Метод:</i> дидактическая игра на развитие навыков понимания эмоций по экспрессивным признакам и ситуациям возникновения эмоций.</p> <p><i>Приемы:</i> элементы соревнования, прием оживления воспринимаемого персонажа</p>

Далее раскроем возрастную специфику, определяющую выбор конкретных педагогических способов и методических приемов развития у дошкольников понимания эмоций на каждом этапе дошкольного детства.

Младший дошкольный возраст.

Дети 3–4 лет успешно различают по схематическим изображениям лицевой экспрессии, фотографиям лиц людей и репродукциям картин эмоцию радости от отрицательных эмоций (гнев, печаль, страх), представления о которых имеют нечеткие границы. Они хорошо дифференцируют ситуации возникновения базовых эмоций по сравнению с социальными и начинают учитывать персонализированную информацию при распознавании эмоций других людей.

В этом возрасте дети способны понять собственные эмоциональные состояния (удовольствие-неудовольствие, радость, грусть, злость, страх) и причины их возникновения, связанные, с одной стороны, с ситуациями общения с родителями, одобрением, одариванием, принятием в группе сверстников; с другой стороны – с ситуациями отвержения, проявления агрессии и т. п. Также дети 3–4 лет демонстрируют осведомленность о некоторых поведенческих стратегиях регуляции отрицательных эмоций.

Ведущая роль в развитии у младших дошкольников понимания эмоций принадлежит *наглядным и игровым методам.*

Педагог учит малышей замечать ситуации эмоционального дискомфорта сверстников (физическое неблагополучие, неудача в деятельности и др.); побуждает детей к рассматриванию сюжетных картинок, иллюстраций, эмоционально-содержательных панно с изображениями детей, взрослых и сказочных персонажей с различными эмоциональными выражениями; широко использует показ эмоциональных состояний с помощью собственной мимики, пантомимики, а также показ способов действий с наглядным материалом; организует просмотр мультфильмов и кукольных спектаклей, привлекая внимание детей к изменению эмоционального состояния персонажей; проводит дидактические игры на распознавание эмоций («Азбука настроений», «Кубик эмоций» и др.); побуждает малышей к участию в инсценировках и играх-драматизациях по сюжету знакомых сказок.

Из группы *методов словесного воздействия*, которые также используются в совместной образовательной деятельности воспитателя с младшими дошкольниками для развития у них понимания причин возникновения и внешних проявлений эмоциональных состояний, следует выделить рассказ педагога и чтение художественной литературы. При отборе художественных произведений для чтения и последующего обсуждения с детьми эмоциональных характеристик персонажей педагог руководствуется примерным перечнем произведений детской художественной литературы, указанным в основной общеобразовательной программе дошкольного образования, которую реализует дошкольная образовательная организация.

Обратим внимание, что беседа об эмоциях в этом возрасте выступает как методический прием и сопровождается рассматриванием наглядного материала, раскрывающего особенности внешнего выражения, а также ситуации проявления людьми и сказочными персонажами эмоций радости, печали, гнева, страха.

В ходе рассматривания иллюстраций и чтения художественных произведений создаются благоприятные условия для ознакомления детей со словами, отражающими наиболее яркие, визуально легко определяемые эмоциональные состояния. С этой целью педагог посредством *указаний и вопросов* обращает внимание детей на лицевую экспрессию, телесные изменения и ситуацию возникновения эмоции изображенного человека, например: «Ей грустно. В ее глазах слезы, уголки рта опущены. Она упала и ушибла колено»; «Посмотрите на лицо этого мальчика. Как он себя чувствует? Как определить по выражению лица, что ему страшно? Как вы думаете, что с ним случилось?»

Также с детьми 3–4 лет организуются *различные виды упражнений*: имитационные упражнения на выражение основных эмоций, упражнения на распознавание эмоций изображенного на картинке человека и др. Планируется работа с «Экраном настроения» для упражнения воспитанников в распознавании собственного эмоционального состояния посредством выбора соответствующего графического изображения эмоции, словесного обозначения настроения и причины его возникновения.

Особое внимание уделяется использованию дидактического потенциала *практических ситуаций* [1], ориентированных на формирование у младших дошкольников практических умений в проявлении эмоциональной отзывчивости к сверстникам. Педагог с помощью кукольного театра демонстрирует детям ситуации эмоционального дискомфорта персонажа, вызванного неуспехом в деятельности (у куклы рассыпаются кубики, она плачет), столкновением малышей из-за игрушки и т. п.; привлекает детей к разыгрыванию ситуаций-инсценировок («театр игрушек»), содержанием которых являются типичные ситуации эмоционального неблагополучия сверстника.

Средний дошкольный возраст.

К 4–5 годам повышается степень точности распознавания лицевой экспрессии отрицательных эмоций, при этом дошкольники успешнее опознают базовые эмоции (радость, печаль, гнев, страх) и нейтральное состояние по схематическим изображениям лица, чем по фотографиям лиц людей.

Дети, опираясь на собственный эмоциональный опыт, успешно выделяют внешние причины эмоционального реагирования людей, осознают зависимость эмоционального состояния человека от степени удовлетворения его желаний, анализируют социальные причины собственных эмоциональных переживаний, в том числе факты нарушения ими или другими людьми правил поведения и моральных норм, и понимают возможность регуляции отрицательных эмоций. В связи с появлением на 5-м году жизни принципиально новой способности сопереживания вымышленным персонажам, дети стремятся соотнести собственные эмоции с различными ситуациями из произведений детской художественной литературы, мультфильмов.

В этой возрастной группе, наряду с использованием педагогом наглядных и игровых методов, возрастает роль *практических методов* развития у детей понимания эмоций: упражнений на распознавание и соотнесение схематических изображений эмоций и эмоциональных состояний детей, взрослых и сказочных персонажей; упражнений в словесном обозначении эмоций и подборе синонимов к словам-наименованиям эмоций; этюдов на выражение основных эмоций, игр-упражнений на распознавание эмоционального состояния сверстников и формирование гуманного отношения к ним; моделирования эмоций посредством графического изображения лицевой экспрессии, объектов и ситуаций, вызывающих различные эмоции.

К *практическим приемам* развития у дошкольников навыков распознавания эмоций относятся имитирование ребенком эмоций изображенного человека с помощью собственной мимики и позы, а также графические зарисовки [5] – изображение педагогом в присутствии детей схематичных выражений лицевой экспрессии и поз людей.

Шире используются *словесные методы* развития у дошкольников осведомленности о внешних проявлениях и ситуациях возникновения эмоций: рассказ, беседа об эмоциональных состояниях и способах эмоцио-

нального отношения к сверстникам (доброжелательность, дружелюбие или, наоборот, враждебность); чтение сказок, рассказов, стихотворений, в которых можно проследить изменения эмоционального состояния персонажа. Благоприятные условия для понимания детьми переживаний персонажей и возникновения сопереживания, сочувствия и содействия к ним создаются в ходе бесед по сказкам.

В средней группе продолжается работа по развитию у детей понимания эмоционального состояния сверстника на основе *наблюдения* за изменениями его экспрессивного поведения (мимика, поза, движения, интонации голоса) и особенностями его деятельности (характер задачи, затруднения, неудачи) для выявления ситуаций, в которых сверстник испытывает эмоциональный дискомфорт, и обучения детей способам проявления эмоциональной отзывчивости.

К 5 годам увеличивается ряд понимаемых детьми эмоций по лицевой экспрессии (радость, печаль, гнев, страх, стыд, вина) и усложняется характер предъявляемого *наглядного материала*: используются графические изображения эмоций, фотографии лиц детей с разными эмоциональными выражениями; иллюстрации, отображающие взаимосвязь природы и настроения, эмоциональные проявления людей и героев сказок; когнитивные схемы эмоций, включающие ситуацию и эмоциональные проявления одного или нескольких персонажей; серии картинок, отражающих ситуации эмоционального дискомфорта сверстника и реакции детей на его эмоциональное неблагополучие. Также усложняется характер наглядного материала, используемого для организации *дидактических игр* с детьми 4–5 лет («Собери маску», «Встреча эмоций», «Лото» и др.).

Старший дошкольный возраст.

Основные изменения в понимании эмоций детьми 5–7 лет, наряду с ростом осведомленности в экспрессивных и каузальных компонентах широкого диапазона базовых эмоций, касаются понимания связи эмоций, желаний и убеждений, различий внешних и внутренних эмоциональных переживаний; понимания амбивалентных чувств человека по отношению к разным объектам, социально эффективных способов регуляции отрицательных эмоций (решение проблем, поиск поддержки, дистанцирование) и когнитивной регуляции эмоций посредством изменения целей и мыслей.

В этом возрасте дети осознают, что эмоции являются внутренними состояниями человека, могут установить связи между собственными эмоциональными состояниями, вызвавшими их факторами и действиями, к которым они побуждают, а также учесть персонализированную информацию при прогнозировании эмоциональных реакций других людей.

В старшем дошкольном возрасте повышается роль *словесных методов* в систематизации знаний детей о сущности и причинно-следственных компонентах эмоций и чувств.

Большое место в совместной образовательной деятельности педагога с детьми отводится беседам о радости, печали, страхе, гневе и других проявлениях эмоционального мира человека; беседам о средствах выразитель-

ности и изобразительности в произведениях искусства: о музыкальной интонации, колорите в живописи, об изобразительности и выразительности слова в литературе; этическим беседам, углубляющим представления детей о социальных эмоциях (дружба, доброта, обида, ссора, злоба, зависть и др.); беседам по сюжетным картинам, отражающим ситуации эмоционального неблагополучия сверстника и варианты эмоционального реагирования детей; рассказам детей об эмоциональном состоянии изображенного человека или собственном эмоциональном опыте; чтению сказок, рассказов, детской поэзии и сюжетных текстов, которые вводят ребенка в мир переживаний детей и взрослых в социально значимых ситуациях.

Наряду с пояснением педагогом роли интонации, мимики, жеста в создании определенного эмоционального состояния и вербализацией детьми процесса воссоздания эмоции в собственной мимике и позе, в работе со старшими дошкольниками используются *словесные приемы* прогнозирования эмоциогенных ситуаций и различные вопросы, которые актуализируют представления детей о содержании эмоциональных переживаний («Вспомни, когда ты был так же расстроен. Что тебя расстроило? Как ты выглядел? Что ты чувствовал?»); побуждают к оценке эмоциональных реакций людей с позиции морального выбора («Правильно ли поступили дети? Как выражают сочувствие мальчику его подружки?»); побуждают к сочувствию изображенному человеку, герою художественного произведения («В какие моменты вам было жаль героя? В какие моменты вы радовались вместе с ним? Как бы вы поступили, если бы находились рядом?»).

В образовательной деятельности с детьми 5–7 лет широко применяется *метод моделирования эмоций* [2; 5]: изображение предметов, вызывающих радость, грусть, страх и другие эмоции; прорисовывание мимики персонажей в ситуациях различного эмоционального значения, конструирование экспрессивных схем лица, «изображение» различных поз человека посредством подвижных картонных, проволочных, пластилиновых фигурок; рисование человека в разных эмоциональных состояниях, выбор цветовой палитры для изображения заданной эмоции или различных по настроению фрагментов музыкальных произведений, создание сюжетных рисунков для «Книги настроений», создание детьми мультфильмов в процессе работы с заготовкой с изображениями главного героя в различных позах с непрорисованной лицевой экспрессией.

Приобретению дошкольниками навыков распознавания эмоций и эмоциональной осведомленности способствует выполнение *различных упражнений* на соотнесение эталона эмоции с собственным настроением или настроением сверстника, с наглядным материалом, словесным описанием способов выражения или ситуации возникновения эмоции, с фрагментом литературного, музыкального произведения или репродукцией картины; упражнений на обогащение словаря эмоций: придумывание окончания фраз («Мне грустно, когда...», «Я удивляюсь, когда...»), подбор синонимов и антонимов к словесным обозначениям эмоций, сравнение выражения проти-

воположных и близких эмоциональных состояний, придумывание и аргументация названия к эмоционально содержательной картинке.

Также старшие дошкольники могут вести специальный «Календарь эмоций», отражающий их актуальное эмоциональное состояние.

Кроме моделирования эмоций и упражнений на их воспроизведение, распознавание и вербализацию, педагог создает *практические ситуации*, побуждающие детей к проявлению доброжелательного отношения и внимания друг к другу («Научи своего друга тому, что умеешь сам», «Порадуем заболевшего друга» и др.); проигрывает с дошкольниками конфликтные ситуации взаимодействия со сверстниками и моделирует способы их социально целесообразного разрешения.

В старшем дошкольном возрасте усложняется содержание *дидактических игр*, в ходе которых дети не просто распознают и называют эмоции по пиктограммам, фотоэталонам и изображениям людей с разными эмоциональными выражениями, но и сравнивают эмоциональные проявления, дорисовывают экспрессивные признаки эмоций, соотносят ситуации и эмоциональные реакции человека, объясняют причины возникновения эмоций, сочиняют истории, дифференцируют гуманные и негуманные поступки («Найди пару», «Дорисуй портрет», «Прочитай письмо» и др.).

В качестве *игровых приемов* развития у дошкольников понимания эмоций выступают соревновательные элементы – конкурсы, где команды детей участвуют в выполнении различных заданий, изображая эмоции с помощью мимики и пантомимики, идентифицируя эмоции по фотографиям и т. п.; прием озвучивания воспринимаемого персонажа – высказывание детьми свободных суждений от лица изображенного человека, соответствующих его настроению.

С целью формирования у старших дошкольников направленности на партнеров в совместной деятельности педагог может организовать поочередное *наблюдение* детей за особенностями выполнения сверстниками практических заданий и изменениями их эмоционального состояния [6]. В ходе такого наблюдения ребенок, оценивая количество, скорость и качество выполняемой сверстником работы, может при отсутствии непосредственного восприятия его эмоционального состояния сделать предположение о его настроении, признаках утомления и потребности товарища в помощи.

Используемый в этом возрасте *наглядный материал* отражает широкий диапазон форм эмоционального реагирования взрослых и детей в разных ситуациях, включая вариативные и амбивалентные проявления эмоций, а также схематические изображения и фотоэталонные эмоции основных (радость, печаль, гнев, страх) и дополнительных модальностей (отвращение, стыд, вина, презрение, удивление, спокойствие, интерес).

В ходе рассматривания репродукций картин и книжной графики старшие дошкольники учатся устанавливать взаимосвязь общего колорита картины и ее звучания по настроению, анализировать экспрессивные признаки и предполагаемые причины возникновения эмоционального состояния изображенного на портрете человека, что в целом способствует

усложнению уровня понимания детьми эмоций. По-прежнему значимым является *показ образца рассуждений*, когда, например, педагог предлагает детям структуру рассказа об эмоциональном состоянии человека: что было, что есть, будет с этим человеком.

Для наглядной демонстрации процесса развития эмоций и чувств героев и развития способности дошкольников к прогнозированию эмоций организуется просмотр мультфильмов и спектаклей с последующей беседой по содержанию, проводится анализ фрагментов мультфильмов с последующим моделированием новых версий.

Следует особенно подчеркнуть комплексный характер применения указанных методов и приемов развития понимания эмоций у дошкольников разных возрастных групп в контексте *общения педагога с детьми*. Именно в условиях речевого общения ребенка с другими людьми возникает и развивается весь спектр специфически человеческих эмоций. И здесь на первый план выходят диалоговые формы общения воспитателя с детьми, умение слушать, слышать и услышать, то есть владение техникой активного слушания.

Активное слушание включает собственно слушание и подтверждение услышанного с целью точной идентификации чувств ребенка, полностью исключая предубеждения педагога, возможное несогласие, оценочную позицию и нравоучения [9]. Фокусирование внимания педагога на содержании высказывания воспитанника и его эмоциональном состоянии позволяет ребенку почувствовать собственную ценность и повысить в целом степень взаимопонимания со взрослым. Особенно важно помочь ребенку выразить негативные эмоции без страха осуждения или наказания для предупреждения неадекватных форм эмоционального реагирования.

Техника активного слушания, ориентированная на развитие понимания детьми собственных эмоциональных переживаний, причин их возникновения и способов регуляции эмоций, предполагает использование взрослым следующего алгоритма действий:

- выбрать место и время, чтобы максимально уделить внимание воспитаннику и сфокусироваться на его проблеме;
- продемонстрировать интерес к эмоциональным сообщениям ребенка, открытость, безоценочное принятие, уважение;
- наблюдать за невербальными сигналами поведения ребенка для понимания его скрытых переживаний;
- невербально отражать эмоциональное высказывание дошкольника, постараться поставить себя на его место и понять его состояние;
- перефразировать высказывание ребенка, избегая длинных комментариев и злоупотребления утверждениями о причинах возникновения его состояния;
- время от времени кивать головой, задавать уточняющие вопросы, предупреждая ошибочную интерпретацию сообщения дошкольника;

– обобщить основные мысли, факты, чувства и дальнейшие действия ребенка.

Такое эмоционально насыщенное взаимодействие позволяет педагогу, наряду с углублением понимания детьми собственных эмоций, решить задачу развития у дошкольников словаря эмоциональной лексики посредством точного словесного обозначения актуального эмоционального состояния ребенка, пояснения значения того или иного эмоционального термина и побуждения ребенка к наименованию и описанию эмоционального переживания.

Ожидаемым результатом участия педагога дошкольной образовательной организации в развитии у детей разных возрастных групп понимания эмоций является расширение диапазона воспринимаемых детьми эмоциональных состояний, развитие навыков вербализации эмоций, усложнение уровня понимания детьми собственных эмоций и эмоциональных состояний взрослых и сверстников по экспрессивным и каузальным атрибутам. Развитие этих навыков имеет решающее значение для успешной ориентации ребенка в социальной реальности.

Библиографический список

1. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников : пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей / Р. С. Буре и др. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 141 с.
2. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Часть 1. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 127 с.
3. Карелина И. О. Педагогические основы развития у детей понимания эмоций : учебное пособие. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – 129 с.
4. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1980. – 272 с.
5. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : уч. пособие. – Великий Новгород : НовГУ, 2004. – 132 с.
6. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспит. дет. сада / под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
7. «Я–Ты–Мы». Программа социально-эмоционального развития дошкольников / О. Л. Князева. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 168 с.
8. Adams S. K., Baronberg J. Promoting positive behavior: guidance strategies for early childhood settings. – Upper Saddle River, N. J. : Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2005. – pp. 58–59.
9. Davies L. Educator’s guide to active listening. 7/2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip57.html> (дата обращения: 10.03.20).

10. Grazzani I., Ornaghi V. Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children // Journal of Child Language. – 2011. – 38 (5). – P. 1124–1139. DOI: 10.1017/S0305000910000772.
11. Hughes R. J. Helping children understand emotions. 05/12/2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://missourifamilies.org/features/divorcearticles/divorcefeature2.htm> (дата обращения: 10.03.20).
12. Joseph G. E. & Strain P. S. Enhancing Emotional Vocabulary in Young Children // Young Exceptional Children. – 2003. – 6 (4). – P. 18–26. DOI: 10.1177/109625060300600403.
13. Moyses K. Help young children identify and express emotions // Michigan State University Extension. 15/08/2013. [Электронный ресурс]. URL: https://www.canr.msu.edu/news/help_young_children_identify_and_express_emotions (дата обращения: 11.03.20).

Опубликовано:

Aktuální pedagogika. – 2020. – № 2. – С. 16–25.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ У НЕГО ПОНИМАНИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Современные тенденции гуманизации дошкольного образования, связанные с целевым и ценностным приоритетом индивидуально-личностной ориентации образовательного процесса, диктуют необходимость сопровождения ребенка в этом процессе. Основное внимание направляется на развитие субъектных свойств личности: самостоятельности, саморегуляции, самовыражения, самопознания (М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). Развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих, рассматривается как условие успешной адаптации в современном социокультурном пространстве.

Возрастной период с 5 до 7 лет является сензитивным для формирования эмоциональной сферы, когда чисто функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственных отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон и др.).

Учитывая, что осознание ребенком собственных эмоциональных состояний и переход к их вербальному структурированному обозначению происходит во взаимодействии со взрослым, выступающим в роли носителя форм выражения эмоций, и принимая во внимание значимость сопровождения личностного развития дошкольника, мы акцентируем внимание

на специфике педагогического участия взрослого в процессе развития у ребенка способности понимать и словесно обозначать собственное эмоциональное состояние и состояние другого человека.

Следует отметить, что на сегодняшний день эта проблема является недостаточно изученной. И здесь просматриваются два противоречия: во-первых, между требованиями, которые предъявляет современная социокультурная ситуация к растущему человеку, и реальной педагогической практикой, не всегда связанной с установлением приоритета личностного развития ребенка, в том числе развития его эмоциональной сферы; и, во-вторых, между необходимостью учета не только возрастных, но прежде всего индивидуальных возможностей детей в процессе развития у них понимания и вербализации эмоциональных состояний и преобладанием фронтальных (групповых) форм педагогической работы в этом направлении.

Выявленные противоречия позволили нам обозначить проблему и обратиться к изучению содержания педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в процессе развития у них понимания и вербализации эмоциональных состояний.

Остановимся, прежде всего, на сущности понятия «сопровождение», содержательно имеющего специфику в педагогической работе с детьми дошкольного возраста.

Термин *«сопровождение»* используется широко и многозначно, однако само понятие сопровождения рассмотрено на сегодняшний день аспектно. Анализируя взгляды различных ученых на проблему психолого-педагогического сопровождения и не останавливаясь подробно на определениях этого понятия, можно отметить, что сущность сопровождения рассматривается, главным образом, в следующих аспектах¹: система профессиональной деятельности; создание условий, обеспечивающих естественные механизмы помощи детям; комплекс мер различного характера; определенный процесс, имеющий конкретную цель и задачи; педагогическая технология.

При рассмотрении сопровождения мы обозначаем свой аспект – процесс развития у ребенка понимания и вербализации эмоциональных состояний – и делаем акцент на изучении специфики участия в этом процессе педагога. Слово «сопровождение» проясняется в словаре В. Даля как действие по значению глагола «сопровождать», то есть сопутствовать, идти вместе. Указанное значение, по нашему представлению, адекватно отражает сущность педагогического участия взрослого в развитии у детей понимания и вербализации эмоциональных состояний, поскольку семантический смысл глагола «сопутствовать» заключается в том, чтобы «быть спутником, товарищем на пути, в дороге, в жизни». Феномен же «товари-

¹ Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний : автореф. дисс... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 22 с.

щеских отношений» (Н. Б. Крылова) состоит в том, что мощным воспитывающим фактором является само присутствие такого взрослого.

В содержательном аспекте педагогическое *сопровождение* – это, прежде всего, оказание человеку индивидуальной помощи в процессе воспитания и обучения (П. Ф. Каптерев, Я. Корчак, П. Ф. Лесгафт, М. Монтессори, А. В. Мудрик, К. Д. Ушинский и др.); *поддержка* и оказание *помощи* ребенку в его личностном развитии (А. В. Адамский, Ш. А. Амонашвили, Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, О. С. Газман, М. И. Рожков и др.). Следует указать на очевидную взаимосвязь этих понятий: сопровождая ребенка, педагог оказывает ту или иную помощь, тем самым поддерживает его; поддерживая начинания, самостоятельные действия воспитанника, педагог помогает ему проявить свои способности, поверить в себя, ощутить успех. Вместе с тем важно подчеркнуть, что рассматриваемые понятия совершенно не идентичны по смыслу: сопровождать – значит находиться рядом, не оставляя ребенка наедине с трудностями; поддержать можно косвенным образом; помочь – только в общении, тесном контакте с ребенком.

Обратим внимание и на то, что педагогическая поддержка как в узком (помощь в разрешении проблем), так и в широком смыслах (создание благоприятных условий) опирается на способность ребенка к саморазвитию. Саморазвитие как процесс активного, последовательного, прогрессивного, качественного изменения психологического статуса личности возможно на определенной ступени возрастного развития, особенно значимо в подростковом возрасте, когда сформировались механизмы саморегуляции (И. С. Якиманская). Кроме того, саморазвитие предполагает сознательное изменение и / или столь же сознательное стремление сохранить в неизменности Я-самость (Г. А. Цукерман). В контексте же дошкольного образования реализация идеи саморазвития связана с определенными трудностями, обусловленными возрастными психологическими особенностями ребенка, поэтому мы подчеркиваем особую значимость *сопровождения* дошкольника, стимулирования его активности, инициативы и одновременно оказания ему помощи со стороны педагога.

Поясним, что речь идет о таких видах педагогической помощи, как помощь-«подражание» («делай, как я!») и «инициирование» («помоги мне это сделать самому!») [4]. Несмотря на очевидные преимущества помощи-инициирования, суть которой заключается в создании педагогом посредством наводящих вопросов и рассуждений необходимых условий для свободного индивидуального выбора ребенком пути и способов решения той или иной задачи, полностью исключить применение помощи-подражания в работе с детьми невозможно. Однако обращение к этому виду помощи должно иметь определенные пределы, так как длительное подражание образцу препятствует развитию творческих способностей, индивидуального своеобразия. В этой связи нельзя не согласиться с мыслью К. Д. Ушинского о том, что «дитя... имеет мало возможности самостоятельно открыть сферу для своей душевной деятельности. Вот почему оно

так охотно схватывается за деятельность подражательную. ...Из одного же подражания самостоятельной деятельности не выйдет, и хорошее значение подражания состоит лишь в том, что оно дает материал для самостоятельной деятельности» [5, с. 272–273].

Подчеркнем, что в рамках личностно ориентированного воспитания педагогическое сопровождение относится к технологиям, которые развертываются на основе понимания ситуации, взаимопонимания и других гуманистических проявлений участников педагогического процесса. «Воспитание при этом не навязывает те или иные ценности, ...а лишь создает условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулирует этот выбор» [3, с. 31–33]. Таким образом, в ситуации сопровождения педагогические цели достигаются через создание педагогом специальных ситуаций, актуализирующих эмоциональный и интеллектуальный потенциал детей, и через стимулирование их деятельности.

Актуализировать – значит вызвать нужные в данный момент состояния с целью раскрытия эмоциональных ресурсов детей и пробудить их чувства, используя воспитательный потенциал «эмоциональных ситуаций» (В. А. Сухомлинский). Обосновывая необходимость *стимулирования*, поясним, что с позиций гуманистической педагогики речь идет о создании «...условий, в которых достигаются осознание и реализация ребенком своих потребностей и интересов» [2, с. 37]. Не останавливаясь подробно на проблеме развития мотивационной сферы в дошкольном возрасте, отметим, что усложнение ее содержания указывает на возможность использования особых методов и приемов, стимулирующих развитие у детей понимания и вербализации эмоциональных состояний.

Мы рассматриваем педагогическое сопровождение аспектно и акцентируем внимание на профессиональной деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения, связывая сопровождение с действиями, направленными на актуализацию эмоциональных состояний, стимулирование деятельности ребенка и оказание ему помощи в понимании и вербализации эмоциональных состояний при сохранении *самостоятельности* ребенка.

Самостоятельность – важнейшее качество личности. В качестве основного критерия самостоятельности долгое время выделяли отсутствие у ребенка ориентации на помощь взрослого, однако один из главных признаков самостоятельности – безудержная инициативность ребенка в намерениях. При этом корректная помощь не тормозит, а, напротив, способствует развитию самостоятельности. Осуществляя педагогическое сопровождение, взрослый не руководит детьми, выступая в роли организатора, коммуникатора, интерпретатора, инициатора действий.

Все вышесказанное позволяет нам выделить в содержании педагогического сопровождения ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний три составляющие: *актуализацию* эмоциональных состояний детей; *стимулирование* интеллектуальной, ре-

чевой и имитационной деятельности дошкольников; *помощь педагога* в осознании и назывании детьми эмоциональных состояний.

Рассмотрим три группы методов и приемов реализации содержания педагогического сопровождения ребенка.

Во-первых, *методы актуализации эмоциональных состояний детей*: создание педагогом ситуаций практического и условного плана.

Известно, что наиболее эффективным механизмом развития эмоциональной сферы детей является эмоциональное обусловливание, предполагающее создание особой воображаемой эмоциональной связи между нейтральным и значимым объектом в идеальном плане. Особую роль при этом имеют те виды деятельности, которые способствуют эмоциональной реализации субъекта (игра, восприятие произведений искусства и пр.), поэтому современный подход к развитию эмоций ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения заключается, прежде всего, в использовании развивающих возможностей игровой и музыкально-эстетической деятельности.

К *ситуациям практического плана* относятся ситуации, ориентированные на восприятие, осознание, оценку и воспроизведение детьми различных эмоциональных состояний, обогащение их эмоционального опыта. Здесь дошкольники участвуют в телесно ориентированных упражнениях, этюдах, сюжетных и дидактических играх, упражняются в распознавании эмоциональных состояний с опорой на изображение.

Практические ситуации дополняют *ситуации условного плана*: обсуждение эмоциогенных ситуаций; поиск решения проблем, возникающих в жизни персонажей литературных произведений, обсуждение их эмоционального состояния и поведения; определение эмоционального значения музыкальных фрагментов. С этих позиций дети упражняются в назывании и истолковании эмоциональных состояний.

Рассматриваемая группа методов ориентирована в целом на развитие экспрессивного и когнитивного компонентов эмоциональной сферы, а также активизацию импрессивной сферы ребенка.

Во-вторых, *методы и приемы стимулирования интеллектуальной, речевой и имитационной деятельности детей*. К методам стимулирования деятельности мы относим пример, поощрение, побуждение; в качестве приемов выступают взаимоконтроль, введение элементов соревнования (конкурсов).

Указывая на роль *примера* взрослого в эмоциональном развитии детей, А. В. Запорожец отмечал, что поведение взрослого, его аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, служат примером для аффективного подражания. Поскольку средства выражения эмоциональных состояний по своей природе коммуникативны и, следовательно, культурно обусловлены, то ребенок обучается владению ими в ходе онтогенетического развития (Е. Л. Яковлева). При этом, как мы уже отмечали, в роли носителя этих форм выступает взрослый: от богатства, дифференциро-

ванности, искренности его чувств зависит в известной мере и настроение ребенка как основа позитивной мотивации к выполнению действий.

Поощрение – это выражение внимания к воспитаннику, положительная оценка результатов его работы или поведения. Оценивая деятельность ребенка, важно сравнить его с самим собой, отметить успешные действия.

Побуждение – это обращение педагога к воспитаннику с краткими, нейтральными высказываниями, стимулирующими его излагать свои собственные соображения, выполнять то или иное действие.

Использование педагогом *элементов соревнования* (конкурсов) – эмоциональный стимул, возникающий как рефлексивное самооценочное переживание «Я и другие» и направленный на усиление мотивов и активизацию деятельности детей (А. Н. Лутошкин, М. Г. Яновская и др.). Деятельность дошкольников стимулирует и *взаимоконтроль* – привлечение к оцениванию самих воспитанников в виду особой значимости мотивов, связанных с взаимоотношениями со сверстниками.

В-третьих, *методы и приемы оказания помощи в понимании и вербализации детьми эмоциональных состояний*. В качестве методов оказания помощи мы рассматриваем выяснение, перефразирование, прояснение, резюмирование, поиск места затруднения. В качестве приема выступает образец.

Метод *выяснения* предполагает конкретизацию позиции ребенка, его точки зрения. Например, с целью выяснения признаков, на которые опирается ребенок при определении эмоционального состояния персонажей, можно спросить: «Как ты догадался, что чувствует персонаж? ... Что помогло тебе узнать его настроение? ... Расскажи подробнее...».

Перефразирование – формулировка суждения дошкольника в иной форме или с нужным педагогу акцентом – позволяет педагогу выполнить функцию «окультуривания» слов ребенка: «Итак, по твоему мнению... Ты думаешь, что... Ты, наверное, хотел сказать, что... Мне кажется, ты решил, что...».

Используя метод *прояснения (отражения чувств)* педагог резонно, лаконично и как можно точнее вербально фиксирует эмоциональное состояние ребенка: «Я вижу, что у тебя это получается. ...Понимаю тебя. ...Ты совершенно напрасно расстроился. ...Наверное, тебе очень захотелось...».

Резюмирование – это краткое изложение, подытоживание основных идей ребенка: «Значит, ... Получается, что...».

Осуществляя *поиск места затруднения*, педагог акцентирует внимание воспитанников на тех местах действия, рассуждения, которые не подчиняются общей закономерности: «Как ты думаешь, почему у тебя не получилось? ... Что нужно исправить? ... На что нужно обратить внимание? ...».

Осуществляя подачу *образца* (показ способов действия, рассуждения), педагог способствует развитию у ребенка умений пользоваться «языком» эмоций, рассуждать. Влияние такого образца возрастает, если взрослый не просто демонстрирует его пассивно-созерцающему ребенку, а ор-

ганизует в соответствии с образцом детскую деятельность. Как уже отмечалось, указанный прием не должен быть преобладающим в деятельности педагога, выполняя по мере увеличения самостоятельности детей в назывании, описании эмоциональных состояний, использовании выразительных средств функцию помощи в случае индивидуальных затруднений.

Перечисленные выше методы и приемы педагогического сопровождения используются не изолированно, а дополняют друг друга. Уточним, что их выбор обусловлен *возрастными особенностями* детей: способностью к впитыванию чувственных впечатлений и последующей их внутренней переработке в речевой и игровой деятельности; значимостью мотивов, связанных с взаимоотношениями детей со сверстниками, а также соревновательных мотивов; особой эмоциональной чувствительностью дошкольников к воздействиям взрослого.

Педагогическое сопровождение осуществляется на основе принципов индивидуального подхода и активной позиции ребенка.

Принцип индивидуального подхода означает учет педагогом индивидуальных особенностей детей, в том числе особенностей развития у них восприятия, вербализации эмоциональных состояний, уровня понимания собственных переживаний и эмоций окружающих – с целью достижения оптимального сочетания методов и приемов стимулирования и оказания помощи по отношению к каждому ребенку. Эффективность индивидуального подхода обусловлена тем, что любое воспитательное воздействие преломляется через конкретные особенности человека, обуславливающие неповторимость содержания и механизмов восприятия внешних, в том числе педагогических воздействий.

Принцип активности означает признание за ребенком права на активную позицию, права на сотворчество со взрослым. Активность-движение является единственным способом инициативного существования (а инициативность – главный признак самостоятельности), а также усвоения эталонов действий и поступков. Создавая ситуацию активности, педагог использует методы и приемы, которые стимулируют активную деятельность воспитанников, побуждают их размышлять, актуализируют их эмоциональные состояния.

Заметим, что понятие «педагогическое сопровождение» является более широким по сравнению с понятием «методический инструментарий». Содержание педагогического сопровождения реализуется не только с помощью методов и приемов, но в тесном взаимодействии педагога с ребенком, требует личностной вовлеченности педагога в процесс развития осознания и вербализации эмоциональных состояний детьми, гуманистической позиции.

Требование *гуманистической позиции* становится актуальным в связи с тем, что личностно ориентированный подход, получив довольно широкое распространение в теории, очень медленно утверждается в воспитательной практике. По словам Д. И. Фельдштейна, «...выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям со-

вершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего – и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту отношений.... Особенно это четко проявляется, когда речь идет о детстве в целом, когда взрослые отходят от конкретного ребенка и занимают соответствующую позицию по отношению к детям, детству» [6, с. 75]. Об этом же пишет и В. Н. Белкина: «Поскольку современное образование исторически сложилось как система передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира, овладевая необходимым набором педагогических технологий, педагог зачастую формально реализует их в работе с детьми, воспринимая ребенка в качестве объекта своих педагогических действий»¹.

С этих позиций речь идет о необходимости соблюдения педагогом следующих норм:

– *любовь* к ребенку и, как следствие, *безусловное принятие* его как личности, *отзывчивость*, умение видеть и слышать, сопереживание. Это требует осведомленности педагога в вопросах владения языком слова, жеста, мимики, тела, воплощения этих языков в образовательной практике (П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов, Т. Г. Сырицо, В. Д. Шишов и др.). Напомним, что способность педагога «чувствовать сердцем» духовный мир ребенка В. А. Сухомлинский рассматривал в качестве «источника культуры человеческих эмоций». Таким образом, основу взаимодействия педагога и дошкольника составляет признание ребенка равноценным партнером и умение «...поставить себя на его место, проникнуться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость» [2, с. 37]. Такое взаимодействие позволяет дошкольнику удовлетворить потребность в притязании на признание, проявить стремление к активному, положительно направленному выражению собственных чувств к миру, способствует пониманию и регулированию детьми эмоций в процессе коммуникации;

– приверженность к *диалоговым* формам общения с детьми [2];

– *уважение достоинства, понимание интересов* ребенка, так как только через понимание дремлющие возможности пробуждаются и актуализируются [1];

– *ожидание успеха* в решении затруднения. Известно, что достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции, удовлетворяет потребность ребенка в самоуважении, поэтому смысл воспитательных воздействий состоит в том, чтобы дать возможность ребенку испытать чувство удовлетворения от самостоятельно осуществленного действия (Ш. А. Амонашвили, Н. Е. Щуркова и др.);

– признание права ребенка на свободу *самовыражения*;

– поощрение и одобрение *самостоятельности*;

¹ Белкина В. Н. Содержание гуманизации подготовки педагогов дошкольного образования // Современный дошкольник: проблемы развития, обучения и воспитания : материалы научно-практической конференции. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2002. – С. 3–4.

– собственный *самоанализ, самоконтроль*.

Таким образом, под педагогическим сопровождением ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний мы понимаем *систему действий взрослого, направленную на актуализацию эмоциональных состояний ребенка, стимулирование его интеллектуальной, речевой и имитационной деятельности и оказание ему помощи в понимании и вербализации эмоциональных состояний при сохранении самостоятельности ребенка*.

Результатом педагогического сопровождения является развитие у детей старшего дошкольного возраста способностей к пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих, умения вербализовать эмоциональные состояния через их называние, описание, что в целом составляет основу развития у детей эмоционального контроля собственного поведения.

Библиографический список

1. Батищев Г. С., Лебедева Н. Н. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) // Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 58–63.
2. Белкина В. Н. Диалог в дошкольном образовании // Теоретические и прикладные аспекты современного дошкольного образования : материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. – С. 3–42.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
4. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20–27.
5. Ушинский К. Д. Переиздание. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
6. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3–19.

Опубликовано:

Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. тр. / редкол.: И. В. Житко и др.; отв. ред. Д. Н. Дубинина. – Мн. : М-во образования РБ, БГПУ, 2007. – С. 140–144.

И. О. Карелина

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДОШКОЛЬНИКА:
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ**

Избранные научные статьи

В оформлении обложки использована репродукция картины
Е. М. Костенко «Дети играют». 1992. Частное собрание

Redaktorka – Ž. V. Kuznecova
Produkce – I. G. Balašova

Podepsáno v tisku 13.05.2021. 60×84/16 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavatelství 12,1.
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://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz